

# **MEMORIA FINAL**

**Liderazgo escolar:  
eficacia en la organización y satisfacción  
en la comunidad educativa**

*Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa 1997,  
convocado por Orden de 23-septiembre-1997 (BOE del 10-X-97)*

## **CONVOCATORIA**

Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa 1997, convocado por Orden de 23-septiembre-1997 (BOE del 10-X-97)

### **TITULO**

Liderazgo escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa.

### **ASPECTO AL QUE CONCURSA**

Apartado A): **la mejora de la calidad de la educación**, en sus tres primeros aspectos: la organización y el clima de los centros, el trabajo en equipo de los docentes y la participación de la comunidad educativa.

### **DIRECTOR DEL PROYECTO:**

JOSE LUIS BERNAL AGUDO.

### **COLABORADORES:**

JESUS JIMENEZ SANCHEZ

MANUEL FERRIZ ESTEBAN

### **DIRECCION DE CONTACTO DEL DIRECTOR**

E.U. FORMACION PROFESORADO.

C/ S. JUAN BOSCO, 7.

50009-ZARAGOZA

TF (976) 761301

E mail: [jbernal@posta.unizar.es](mailto:jbernal@posta.unizar.es)

# **INTRODUCCIÓN**

## 1.- JUSTIFICACIÓN

Los estudios sobre liderazgo no constituyen una novedad en Europa y EEUU, ya que en los últimos 60 años contamos con investigaciones consistentes sobre el tema en diferentes ámbitos, tanto en el marco de las organizaciones comerciales y económicas como en las empresas de servicios, ya sean del ámbito de la salud, educativas u otras. Desde las primeras investigaciones sobre liderazgo allá por los años 30 hasta los tiempos actuales ha pasado mucho tiempo y ha variado enormemente el contexto en las que se mueven las organizaciones.

Situándonos ya en las organizaciones educativas, la turbulencia, las presiones internas y externas, la complejidad de las variables, la competitividad, etc.. , que condicionan actualmente nuestras escuelas ponen de nuevo sobre la mesa la necesidad de valorar y estudiar las características del tipo de liderazgo que debería plantearse en los centros educativos para adecuar su dirección a los tiempos actuales, para dirigir en una época de cambios acelerados y continuos.

Por otra parte, estamos en un momento muy importante de cambio, de adaptación, de contextualización de las nuevas intenciones educativas en el ámbito de la dirección de centros, así como en pleno desarrollo de los nuevos centros que surgen de la aplicación de la reforma educativa. La sociedad cada vez más demanda centros eficaces, escuelas que respondan a las demandas y necesidad actuales de nuestra sociedad, que no tienen que ver con las que tenía hace unos años.

Por todo ello, consideramos muy importante el momento actual para tratar de averiguar qué tipo de liderazgo podría ser más interesante para dirigir nuestros centros educativos. ¿Nos debemos quedar simplemente en un “management” o debemos entrar también en el desarrollo del liderazgo por parte de los directores?, ¿es más operativo un liderazgo tipo “laissez faire” u otro más intervencionista?, en esta línea podríamos plantearnos muchas

preguntas. En esta investigación no hemos tratado de averiguar todas ellas, sino en profundizar en un tipo de liderazgo como es el transformacional, que pensamos es el más adecuado para dirigir los centros educativos en el contexto en el que se mueven actualmente.

## **2.- OBJETIVOS**

No pretendemos llevar a cabo una investigación global sobre liderazgo, sino en profundizar en el liderazgo transformacional, determinando aquellas variables que le caracterizan y concretando lo que podría ser un cuestionario que recoja esas variables.

Así pues, el objetivo que pretendemos lograr se puede concretar en dos ámbitos:

a) Determinar aquellas variables en la conducta del líder que se perciben como más adecuadas para el mejor funcionamiento del centro, o sea que producen mayor satisfacción por un lado y un mayor grado de eficacia por otro. Estas variables se han distribuido en siete factores que configuran el liderazgo transformacional.

b) Elaborar un cuestionario que recoja aquellas variables que se aprecien adecuadas e importantes para la actuación del líder en nuestros centros educativos.

Debemos hacer constar que hacemos referencia en todo momento al líder y no al director, ya que entendemos que en un centro educativo existen diversos puestos que exigen un liderazgo, desde los miembros del equipo directivo, hasta el coordinador de ciclo o jefe de departamento. Tampoco debemos obviar que el puesto que exige un liderazgo especial y más importante es el de director, pero creemos que tiene que quedar clara nuestra propuesta.

# **CAPÍTULO I**

## **EL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Antes de explicar brevemente aquellas teorías e investigaciones que nos acercan al estado de la cuestión acerca del liderazgo en los centros educativos creemos muy importante insistir en **la idea de cambio**, ya que es la que desde nuestro punto de vista la que hace que este tipo de liderazgo sea el más adecuado en el momento actual en nuestros centros. Nuestra sociedad actualmente está marcada por esta variable, de tal modo que cualquier directivo debería tener en cuenta esa característica y todas las consecuencias que conlleva. Es lo que podríamos llamar “liderar el cambio”. Esto nos lleva a una serie de variables que marcan cualquier actuación de los directivos en los centros para dirigir en una época de cambios acelerados y continuos. Por ello pensamos que es necesario indicar estas variables en primer lugar, teniendo en cuenta, además, que el concepto de cambio es básico para entender el liderazgo transformacional. Podemos indicar catorce variables:

Nos encontramos con una **nueva generación de alumnos**, lo que Bill Gates denomina la generación “i” (información e internet). Siguiendo las propuestas de Manuel Castells (1999), en la formación de esta generación podremos lograr que esté “desinformada” (sólo entiende imágenes), “sobreinformada” (exceso de información sin selección ni comprensión) o “informada” (seleccionan, ordenan y comprenden la información).

**Hay que rediseñar toda la educación.** No se trata de formar personas con un alto nivel de conocimientos, sino que habrá que formarlas con un alto nivel de educación y una gran adaptabilidad, personas con altas habilidades y con ideas. Valores como la autonomía personal, creatividad, innovación serán universales en la nueva sociedad de la información.

El **poder estará en el dominio y acceso a la información.** El dominio de la información y la tecnología determinarán el dominio del poder.

Las **múltiples aplicaciones de las nuevas tecnologías** empezarán a introducirse en las aulas. Esto cambiará radicalmente la forma de aprender y de enseñar.



Los **profesores** dejarán de lado su faceta de "meros transmisores de conocimiento o de información" para cumplir el papel de "conductores de alumnos": Les enseñarán a seleccionar los contenidos relevantes, a asimilarlos, a interrelacionarlos y a ponerlos en práctica. Esto hará que se coticen las habilidades más parecidas a las que se necesitan fuera del mundo educativo.

Los **materiales** cambiarán de formato. Como nos dice Susana Pérez (Pérez, 2000) "el peso de las mochilas escolares se aligerará al sustituir libros por disquetes y CD-ROM".

**Se va a producir una diversificación de la población** muy amplia con diferentes etnias y la terminación del predominio de la denominada raza blanca. Se desarrollará una ruptura de las fronteras culturales y lingüísticas. El aumento de los alumnos procedentes de distintas culturas, la multiculturalidad de las aulas del futuro hará necesario replantear los objetivos de la educación.

La **movilidad real y virtual de los estudiantes** va a ser un hecho sin precedentes en nuestro mundo. Por ejemplo, la videoconferencia permitirá que estudiantes asistan a charlas y exposiciones de cualquier parte del mundo sin moverse de la sala, o que intercambien experiencias y dialoguen en tiempo real con alumnos de otros países.

Se está concretando ya un fenómeno denominado a la vez "**globalización y localismo**". En la línea del discurso de Manuel Castell controlamos más nuestras vidas, pero no el contexto ni los marcos en que se desarrollan. Se está produciendo ya un **sustancial cambio del entorno educativo**. Nacerá una nueva concepción de la escuela, más abierta, disponible más horas. El propio concepto de escuela como espacio natural va a ser superado por múltiples y diferentes espacios. La idea de "Home schooling" que va tomando cuerpo en Estados Unidos como alternativa a la escuela tradicional puede cambiar los parámetros de la educación. El papel de los padres ganará importancia en casa y en la escuela. La desaparición del "tiempo educativo" concebido como "horario escolar" y el incremento de las posibilidades de

realizar trabajos desde casa hará que los padres deban asumir el papel de conductores de sus hijos.

El aprendizaje se va a convertir en continuo, produciéndose un **cambio de las etapas y edades del aprendizaje**. Los títulos se universalizarán y desaparecerá la necesidad de convalidaciones ad hoc. En Estados Unidos ya se empieza a especular con la idea de establecer fecha de caducidad en los títulos universitarios, que deberían ser revalidados al cabo de unos años pasando otra vez por la universidad.

Los **contenidos** serán más prácticos e interrelacionados. Primará el conocimiento sobre la información y cobrarán relevancia la creatividad, la interpretación de la información, la capacidad de trabajo en grupo, de acuerdo y cooperación, y la tolerancia, siempre en convivencia con las habilidades clásicas. Las técnicas de mera reproducción mecánica de conceptos irán perdiendo importancia.

Cada vez más se va a dar importancia a la educación como instrumento de **redistribución de la riqueza**

Se incrementará la tendencia a desarrollar la **responsabilidad individual**. Así, por ejemplo, los programas de atención social van más hacia dar a la población instrumentos para que puedan valerse por sí mismos que simplemente atender sus problemas en un momento determinado.

Finalmente, también se advierte un cierto **parálisis en la educación**. A pesar de los cambios producidos en la sociedad, la escuela sigue anclada en su mayor parte en estructuras y técnicas ancladas en el pasado, no dejando entrar suficientemente a las nuevas tecnologías y a las nuevas demandas.

Por todas estas razones apuntadas entendemos que las escuelas también necesitan cambiar y, a través de este cambio, conseguir mejorar y desarrollarse, y para eso necesitan un liderazgo adecuado. Por ello, de acuerdo con Leithwood, K.; Begley, P. ; Cousins, J.B.(1992), debemos partir de tres ideas:

- 1.- **Las escuelas son instituciones** imperfectas, pero **permanentes** e imprescindibles para la sociedad para conseguir educar y avanzar en su desarrollo.
- 2.- **Las escuelas son instrumentos de cambio social.** En un mundo donde el conocimiento ha llegado a ser un poder capital y la principal fuente de recursos y desarrollo, se puede entender que el proceso de la educación es el más importante proveedor de ese poder.
- 3.- **El objetivo de un liderazgo en esta línea tendría tres aspectos:**
  - Desarrollar una amplia participación
  - Desarrollar una Visión
  - Asistir a los miembros de la comunidad escolar par que superen los obstáculos en su esfuerzo por conseguir los objetivos de la organización. Incrementar su capacidad para superar los diferentes obstáculos que se vayan presentando.

Este tipo de liderazgo es el que denominamos liderazgo transformacional, que implica el incremento de las capacidades de los miembros de la organización para resolver individual o colectivamente los diferentes problemas y lo que entendemos como toma de decisiones. El liderazgo transformacional es pues la cultura del cambio, el agente transformacional de su cultura organizativa, y es sobre el que trabajamos en esta investigación.

## **I.1.- UN BREVE REPASO A LAS TEORÍAS**

Antes de entrar en un breve repaso a las teorías sobre liderazgo es necesario dejar claro lo que entendemos por liderazgo, en contraposición a lo podría entenderse como dirección en sentido estricto, lo que en el ámbito anglosajón denominan “leadership and management”. El enfoque positivista que identifica los dos términos, uniendo liderazgo y gestión, creemos que actualmente está superado siendo dos términos que se pueden deslindar perfectamente.

El liderazgo representaría la autoridad informal, el énfasis en recursos emocionales y espirituales, mientras que la dirección sería autoridad institucional, los atributos propios del cargo, haciendo énfasis en recursos físicos, materiales, orientándose a la administración y gestión (Bennis y Nanus, 1985). La dirección trata de afrontar la complejidad de una organización, mientras que el liderazgo afronta el cambio. Así, la dirección como tarea de gestión hace frente a la complejidad planificando, creando una organización dotada de personal, así como controlando y resolviendo los problemas. Por otra parte, el liderazgo hace frente a la necesidad de cambio proyectando una visión y estableciendo estrategias, desarrollando equipos de trabajo, así como motivando y apoyando.

Por lo tanto, es clara la diferencia entre ambos términos, recalcando nuestra postura en el concepto de liderazgo y resaltando la idea de cambio, que ya hemos destacado como una variable importante en el concepto de liderazgo transformacional.

Así pues, siempre que nos referimos a liderazgo se debe entender en esta línea del discurso. Concretando más, compartimos el acercamiento a la idea de liderazgo que plantean Drake y Roe (1999), entendiéndolo como un proceso que consigue los siguientes resultados en la comunidad del centro educativo en el que se trabaja:

- 1.- Trabajar de forma colaborativa hacia la excelencia para conseguir los objetivos propuestos tanto organizacionales como personales/profesionales.
- 2.- Crear un ambiente libre de amenazas para crecer de tal modo que los talentos y las habilidades de cada uno puedan ser aprovechadas al máximo.
- 3.- Animar y construir unas relaciones de trabajo que individualmente satisfagan, unifiquen y fortalezcan para la realización de determinados objetivos y metas. Tales relaciones resultan efectivas en la toma de decisiones en grupo.
- 4.- Optimizar los recursos humanos y materiales.

Intentar realizar un mapa de las diferentes teorías de liderazgo es casi imposible, ya que es imposible clasificar racionalmente en torno a unas variables determinadas.

Podríamos mostrar diferentes modos de enfocar estas teorías, pero nos ha parecido más importante posicionarnos en un enfoque, que consideramos sencillo y claro.

A modo de ejemplo indicamos por ejemplo la clasificación que hace Fiedler en sus cinco perspectivas en el liderazgo en la escuela (Fiedler, 1997)

1) Liderazo Situacional

2) Cuatro aproximaciones:

- Estructural : punto de vista racional de la dirección.
- Relaciones Humanas: se fija en la conducta y en la motivación.
- Político: destaca el poder, el conflicto, las coalicciones...
  - Liderazgo administrativo: ejecutivo
  - Liderazgo político: antagónico
  - Liderazgo crítico: autoritario
  - Liderazgo interpersonal: feudalista
- Simbólico: llamado también liderazgo visionario.

3) Liderazgo profesional y jefe ejecutivo: (Liderazgo situacional aplicado a las organizaciones escolares)

4) Liderazgo moral: atención a los principios éticos de la dirección. Si las escuelas deben desarrollar la educación moral de los jóvenes, los líderes en la escuela deben ser líderes morales (Sergiovanni,1991)

5) Liderazgo curricular o instruccional: plantea en el contexto de USA cinco componentes en este liderazgo:

- Define la misión de la escuela y la comunica al resto del profesorado y alumnos.
- Dirige el curriculum y la enseñanza.
- Supervisa la enseñanza.
- Dirige, controla... el progreso de los estudiantes.

- Promueve un clima positivo en la enseñanza.

Podríamos indicar otros múltiples enfoques, pero nos vamos a fijar, como ya hemos dicha antes, en uno que consideramos sencillo y claro, siguiendo a M<sup>a</sup> Teresa González (1997). Así, existirían tres grandes visiones del liderazgo, teniendo en cuenta que toda clasificación implica un visión reduccionista de la realidad, pero que nos va a ayudar a comprender las diferentes teorías del liderazgo.

- a) Clásicas
- b) Culturales
- c) Críticas

#### **A) CLÁSICAS**

Abarcaría tres series de teorías: Rasgos, conducta y contingencia. Estas están desarrolladas básicamente en ámbitos empresariales, caracterizadas por entender el liderazgo como un proceso a través del cual una persona que ocupa una posición jerárquicamente por encima de los demás ejerce una determinada influencia sobre otras personas con el fin de lograr una serie de objetivos o metas de grupo o de la organización.

La preocupación de estas teorías reside en averiguar qué es lo que hace que un líder sea eficaz, primordialmente para conseguir las metas previstas, teniendo en cuenta aspectos como el nivel de compromiso, la motivación, la satisfacción o la aceptación del líder.

##### **1.- Teoría de los rasgos**

Los primeros estudios sobre liderazgo hacían especial hincapié en que el líder lo era porque era de una determinada manera, por su personalidad, sus habilidades, de tal modo que era algo natural. Es curioso que hacían hincapié especialmente en la figura masculina, la mujer no la tenían en cuenta. Hay que tener en cuenta que son teorías que estuvieron presentes hasta los años 50.

Estas teorías no tenían en cuenta el contexto en el que se llevaba a cabo el liderazgo, y partían de la idea de que el líder nace, no se hace.

## **2.- Teorías que hacen hincapié en la conducta, en las relaciones.**

Existen un grupo de teorías que han estudiado la conducta del líder y su repercusión en la productividad y la satisfacción en el trabajo de los subordinados. Los miembros de un grupo u organización serán más eficaces con líderes que utilicen un particular estilo de liderazgo, pasando así los estudios sobre liderazgo a centrarse en averiguar cuáles son esas conductas y estilos de gestión de las personas que ejercen el liderazgo. Indicamos breves aspectos de cada una de ellas.

### **Universidad de Iowa.**

White y Lippit examinaron los efectos en los subordinados de tres tipos de liderazgo: democrático, autoritario y laissez-faire. Entrenaron a los líderes para que actuaran en función de las características de los tres estilos. El autoritario determinaba todo, las políticas, modelos de trabajo, actuaciones. El democrático utilizaba la toma de decisiones en grupo, permitía participar en la planificación, decisión y desarrollo de las decisiones. El laissez-faire daba a los grupos libertad para tomar decisiones y para actuar.

La conclusión es que el estilo democrático fue el que preferían los trabajadores y el que permitió situaciones y contextos más satisfactorios y eficaces. Asimismo, los trabajadores preferían mejor el laissez-faire que el autoritario, demostrando respuestas agresivas o apáticas ante el estilo autoritario.

Esta investigación ha sido muy criticada posteriormente, pero ha ya es un clásico en la historia de las investigaciones que han estudiado el liderazgo y sus estilos en relación a la eficacia y la satisfacción en el trabajo.

### **Universidad de Ohio.**

En esta Universidad se llevó a cabo una investigación parecida, identificando dos dimensiones del liderazgo: a) Consideración., o sea la conducta del líder indicativa de amistad, confianza mutua, respeto y cordialidad. b) Iniciación de estructura, conducta del líder que organiza y define las actividades del grupo y su relación con el mismo.

De estas dos dimensiones surgieron cuatro conductas de los líderes:

#### **DOS DIMENSIONES DEL LIDERAZGO: (UNIV. OHIO)**

#### **CONSIDERACIÓN Y ESTRUCTURA**



Las conclusiones de la investigación demostraron que aquellos líderes que llevaban a cabo una conducta con alta consideración y alta estructura producían más satisfacción y productividad en los subordinados.

#### **Universidad de Michigan.**

Intentaron identificar las relaciones entre la conducta del líder, el proceso de los grupos y la actuación del grupo.

Estos estudios mostraron tres estilos de liderazgo:

- a) Una conducta orientada hacia la tarea, similar a la orientada hacia la estructura.
- b) Una conducta orientada hacia las relaciones, similar a la conducta orientada a la consideración.
- c) Un liderazgo participativo

Identificaron qué conductas del líder son más o menos eficaces. Así, los líderes más efectivos son lo que:



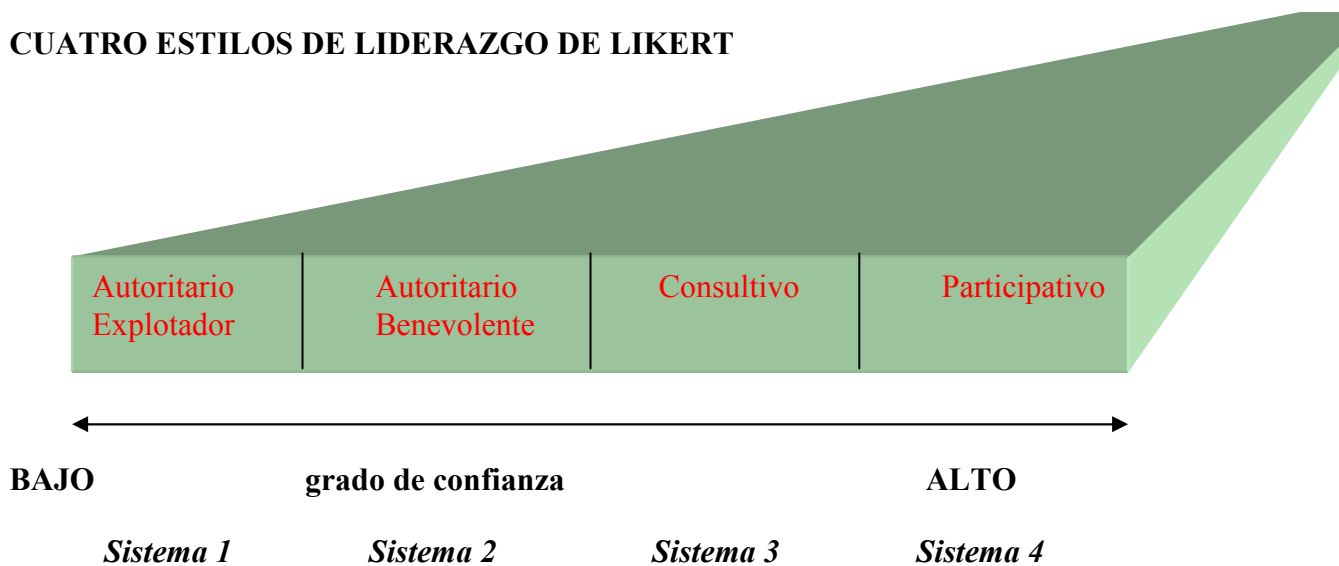
- mantienen relaciones de confianza y apoyo.
- dan más importancia a la participación de los subordinados y en la toma de decisiones.
- tienden a definir objetivos de actuación e informar a sus subordinados.

### Likert (en el marco de la Universidad de Michigan)

Likert también planteó una clasificación clásica en las teorías del liderazgo. Concretó cuatro estilos de liderazgo estructurados en un “continuo”: Autoritario explotador, autoritario benevolente, consultivo y participativo.

Likert demostró que en las situaciones en las que los líderes actuaron de forma participativa o consultiva hubo más colaboración en la consecución de los objetivos, más apoyo al líder, etc.. . Likert también sugirió que los que utilizan la participación en la toma de decisiones suelen crear procesos más eficaces en las organizaciones.

### CUATRO ESTILOS DE LIDERAZGO DE LIKERT



**Teorías que plantean estilos de liderazgo en función de la percepción que tienen los líderes de los restantes miembros de la organización.**

El modo cómo perciben a los trabajadores los directivos implica una conducta determinada concretada en unos estilos de liderazgo: La teoría X e Y de McGregor y la teoría Z de Ouchi.

**McGregor** presentó la llamada teoría X e Y. La teoría X se basa en tres principios:

- a) A las personas humanas no les gusta trabajar y, por tanto, evitan el trabajo.

- b) La gente debe ser controlada y dirigida para que consiga los objetivos que persigue la organización, solo la coacción externa permite conseguir los objetivos.
- c) El trabajador es irresponsable y vago por principio y desea ser controlado y dirigido por otros.

La teoría Y está basada :

- a) La gente trabaja voluntariamente cuando las condiciones son apropiadas.
- b) Los trabajadores consiguen los objetivos de la organización cuando se comprometen a ello.
- c) El compromiso está basado en la recompensa
- d) Los trabajadores dispondrán de responsabilidad cuando se den las condiciones apropiadas para ello.
- e) Muchos Trabajadores poseen habilidades para resolver problemas en la organización.
- f) El potencial intelectual no es suficientemente utilizado en las organizaciones.

Según la teoría X los trabajadores necesitan control, dirección, el ejercicio de una autoridad fuerte. La teoría Y se basa en que los objetivos serán conseguidos cuando los trabajadores se comprometen en su consecución a través del autocontrol y de la dirección compartida.

### **Teoría Z .**

Otra manera de combinar los elementos que aporta la teoría X a Y es la llamada teoría Z de Ouchi (1981), que desarrolla diferentes estrategias y perspectivas para organizar los esfuerzos humanos en la toma de decisiones consensuada y en la utilización de equipos para desarrollar procesos organizacionales y provocar el cambio.

La teoría Z define el estilo del líder de acuerdo a su habilidad para crear una cultura organizacional donde la comunicación sea abierta, en confianza y con un compromiso en



---

---

---

**Baja**

**Baja**

**Preocupación por los resultados**

**Alta**

### **3.- Teorías que aportan un modelo situacional y de contingencia.**

Cuando se va reconociendo el hecho de que los patrones de conducta del líder cambian de acuerdo con la situación en la que éste se encuentre, entonces surgen una serie de teorías muy interesantes denominadas situacionales o de contingencia.

Podemos distinguir tres enfoques:

Fiedler: teoría de la contingencia

Hersey y Blanchard: Teoría situacional

Wrommm y Yetton: Modelo de toma de decisiones

#### **Fiedler: Teoría de la contingencia**

Las investigaciones de Fiedler (1997) representan la el primer intento de estudiar el liderazgo examinando la situación, su gente, sus tareas y su organización. Para Fiedler los líderes pueden mejorar su eficacia modificando las situaciones para ajustar sus estilos de liderazgo.

Fiedler identificó tres factores situacionales que influyen en la eficacia del líder:

- a) La calidad de las relaciones entre el líder y sus subordinados
- b) La posición de poder del líder
- c) El grado de estructuración de las tareas.

Como resultado de esto un estilo de liderazgo no es bueno o malo en principio, sino que depende de la situación en la que haya que llevarlo a cabo, y que nos dirá si uno es eficaz o no. Las variables situacionales influyen de forma determinante. El liderazgo será la interacción entre el estilo de liderazgo y las variables situacionales concretas.

**Hersey y Blanchard** (1993) y su **Teoría Situacional** se podría encuadrar entre las teorías descriptivas del liderazgo que surgieron en los años 80. No existe un modelo de dirección único o tipo que dependa de las características o bondad del líder, sino que

existen diversos momentos condicionados por el contexto organizacional en los que hay que aplicar distintos modos de relación y liderazgo.

Estos momentos estarán condicionados por dos variables que se producen en el desarrollo de cualquier grupo humano:

- a) **COMPETENCIA**, concretada en la experiencia, los conocimientos de los objetivos de la organización, la adquisición de destrezas, o la habilidad para resolver problemas. Son las conductas de relación.
- b) **INTERESES**, concretada en la identificación con los objetivos, la motivación, la actitud positiva. Son las conductas de tarea.

Así pues, cualquier estilo de liderazgo que una persona deberá utilizar con los individuos o grupos dependerá del grado de disponibilidad de la gente que el líder está intentando influir.

**Wroom y Yetton** y su **modelo de toma de decisiones** examinaron cómo el proceso de toma de decisiones está influenciado por el líder, los subordinados y la situación, de cara a que la decisión tomada sea de calidad, implique un compromiso y sea satisfactoria.

Ellos analizaron siete factores que de algún modo condicionan la decisión:

- a) Importancia de la decisión para la organización
- b) Posesión por el líder de información relevante
- c) Grado de estructura del problema
- d) Importancia de la aceptación de los subordinados de la decisión.
- e) Probabilidad de que los subordinados acepten la decisión del líder.
- f) Importancia de que las propuestas y los objetivos se compartan.
- g) El grado de conflicto entre los subordinados que puede ocasionar esa decisión.

Una vez analizados estos factores el líder tomará una alternativa que estos autores la encuadrarían en cinco posibles modelos de liderazgo: dos autocráticos, dos consultivos y uno de decisión en grupo.

## **B) CULTURALES**

Esta visión más bien tecnológica del liderazgo va a ser cuestionada a mediados de los años 70 por teorías que provienen de perspectivas interpretativas, así como de algunas teorías del ámbito empresarial en las que cada vez más se habla de que las organizaciones más que dirigirlas o gestionarlas hay que liderarlas.

Desde el estudio de la escuela van tomando cuerpo las perspectivas interpretativas viendo la escuela como un artefacto cultural, en el que los componentes culturales o valorativos tienen un papel muy importante.

Desde el ámbito empresarial se observa la necesidad de un liderazgo que supere la mera gestión, procurando aportar a la organización una visión compartida por todos los miembros, que dirija todas sus actuaciones en la organización.

La idea que surge ahora es que el liderazgo no debería verse solamente desde el punto de vista de que técnicamente esté bien llevado a cabo, o en términos de conductas o habilidades del líder, sino que la idea clave está en que las personas que forman parte de la organización se comprometan con una idea o visión de esa organización y traten de llevarla a cabo en equipo, de forma conjunta.

Así, se puede hablar de **liderazgo cultural** “*entendiendo que lo que un líder defiende, los significados que comunica con sus acciones (o no acciones), los valores que trata de cultivar son tanto o más importantes que lo que el líder haga o su estilo específico de comportamiento*” (Sergiovanni, 1984)

Dos rasgos podrían caracterizar a estas teorías:

- “Es un líder que no sólo tiene como foco de atención el logro de objetivos a corto plazo, sino que funciona dentro de un marco normativo más amplio, con una



visión más a largo plazo (lo estratégico) de hacia qué organización está trabajando.

- No hace las cosas porque sí, sino que las hace dentro de un marco de ideas y creencias determinado: además de poner en juego sus habilidades técnicas, también desempeña su papel en base a aspectos menos visibles y más simbólicos, que dan significado y orientación a esas habilidades” (Gonzalez, M<sup>a</sup> Teresa, 1997)

Se podría decir en pocas palabras que el liderazgo cultural es aquel que consigue que todos los miembros de una organización lleguen a identificarse con la organización y se desarrolle un sentido de comunidad.

### **C) CRÍTICAS**

Desde esta visión se intenta crear un liderazgo que tenga en cuenta la complejidad de los fenómenos escolares, así como trata de valorar la reflexión crítica, la autonomía personal o la deliberación colectiva en el análisis de las organizaciones.

Viene caracterizado esencialmente por dos notas:

- “Promueve en la organización una dinámica de análisis, reflexión, problematización de la realidad organizativa en la que está inmerso, lo cual implica reconocer, indagar, penetrar las bases profundas sobre las que se asienta el modo de ser y el funcionamiento organizativo. El diálogo y el análisis constituyen piedras angulares en este análisis crítico de la organización porque ésta es una realidad construida en base a significados, valores, creencias, interpretaciones sobre las que se puede hablar, intercambiar, compartir y, en última instancia, modificar.
- El liderazgo crítico posibilita que en el seno de la organización se exploren posibilidades alternativas con vistas a mejorar esa realidad. Esto conlleva utilizar el poder para que sean los propios miembros de la organización los que decidan vías y ámbitos de mejora y transformación. El poder que se pone en juego no es un poder sobre, sino un poder para analizar, dialogar, cuestionar y, en definitiva, posibilitar

que sean los propios miembros de la organización los que decidan cuáles son las esferas y los caminos de mejora y transformación: la visión o idea de escuela es, desde esta perspectiva, algo a construir entre todos desde criterios y consideraciones ideológicas, valorativas y éticas legitimadas por el grupo.” (Gonzalez, M<sup>a</sup> Teresa, 1997)

Tanto el liderazgo cultural como el crítico no lo desarrollamos más ya que es en el marco estos liderazgos, aunque no tendría una configuración estricta, donde se podría concretar el Liderazgo transformacional, en el que un indicador clave para la calidad y mejora de la educación en los centros es el liderazgo del director. Bernard Bass (1985) lo define como el comportamiento de nuestros directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo.

Podemos indicar los factores que se incluyen en el liderazgo transformacional (Bass, 1985):

- a) Carisma: capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto.
- b) Consideración individual: presta atención personal a cada miembro, trata individualmente a cada subordinado, da formación aconseja.
- c) Estimulación intelectual: favorecer nuevos enfoques para viejos problemas, hacer hincapié en la inteligencia, racionalidad y solución de problemas.
- d) Inspiración: aumenta el optimismo y el entusiasmo.

El propio Bernard Bass añade un quinto factor propio del ámbito educativo, que él mismo no le concede especial importancia, aunque nosotros sí que lo hemos tenido en consideración:

- e) Tolerancia psicológica: usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros.

Otros autores, como Manuel Alvarez (1998), recogen otros factores de las diversas investigaciones sobre el tema llevadas a cabo:

- f) Capacidad de construir un “liderazgo compartido” fundamentado en la cultura de la participación: crea condiciones para que sus seguidores colaboren con él en la definición de la misión, les hace partícipe de su visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización.
- g) Considera “el trabajo en equipo” como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización.
- h) Dedicar tiempo y recursos a la “formación continua” de sus colaboradores como medio fundamental del crecimiento personal y forma de implicarles en la aplicación de nuevas tecnologías a su trabajo.
- i) El líder transformacional considera que desempeña un rol simbólico de autoridad que le permite ser el “representante institucional” de la organización y, como tal, debe dar ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones, que deben ser coherentes con la visión, misión y valores de la organización.

Nosotros ofrecemos en esta investigación siete factores que constituirían las conductas propias de este liderazgo, plasmadas en el cuestionario que planteamos.

## I.2.- INVESTIGACIONES MÁS RELEVANTES

Vamos a reseñar brevemente aquellas investigaciones más relevantes llevadas a cabo acerca del liderazgo transformacional relacionadas con el ámbito educativo. En el ámbito de la dirección de los centros el número de investigaciones que se han llevado a cabo en nuestro ámbito ya va siendo muy importante, pudiéndose ver un magnífico resumen en la publicación de Murillo, J.; Barrio, R.; Pérez-Albo, M<sup>a</sup> (1999). En este caso nos ha parecido que lo realmente relevante es hacer referencia a investigaciones en las que el liderazgo transformacional estuviera presente. De todos modos, vamos a hacer una breve reseña de aquellas investigaciones en el ámbito de la dirección de centros en nuestro país nos han parecido más interesantes.

Al mismo tiempo que se aprobó la LODE, **Cristina Alonso y Marina Tomás** (1990, 53-56) iniciaron en Cataluña una investigación desde **1.986 hasta 1.990 sobre la figura del Jefe de Estudios**, y ya nos adelantaron cuestiones que después iban a tener bastante relevancia. Así, nos referimos al grado de satisfacción del Jefe de Estudios con su situación particular, que desde luego no era muy alta, demandando más recursos, tiempo, soporte administrativo, asesoramiento y mayor retribución económica. En **1988 Gairín, Rincón y Romeu** (1991, 76-80) desarrollaron una investigación sobre los **directivos de enseñanza secundaria** en el ámbito de Cataluña, a partir de ochenta y nueve cuestionarios sobre aquellos aspectos más importantes que afectan a los equipos directivos de Enseñanza Secundaria del área metropolitana de Barcelona. En un momento en el que se cuestionaba si el perfil del directivo-LODE era adecuado para dirigir los centros, un equipo coordinado por **Manuel Alvarez** (Alvarez, 1995). **llevó a cabo en 1989** un estudio sobre el **perfil y funciones del equipo directivo**, subvencionado por el MEC a través de la Fundación Nuestra Escuela, en el que podemos destacar como una de las ideas más interesantes la que nos indica sobre el grado de satisfacción del directivo en su cargo. Así, solamente un 3% indicaba que era gratificante, un 24% lo veía relativamente gratificante, nada menos que un 53% lo apreciaba como relativamente frustrante y un 12% como frustrante. Realmente son datos alarmantes. Se trata de un estudio muy interesante y muy completo acerca del perfil del directivo en nuestro sistema educativo, comparándolo también con perfiles de

directivos de otros países. Fue el embrión de bastantes estudios presentados más tarde en el campo de la dirección escolar.

Desde una perspectiva mas administrativa, durante el curso **1990-91 la Inspección Técnica de Educación de la Comunidad Autónoma Vasca** (Inspección Técnica de Educación de la Comunidad Autónoma Vasca, 1991) llevó a cabo una investigación en la que analizaba la función directiva de los centros escolares, en relación con la planificación de su propio trabajo, la evaluación interna del centro, la planificación de su funcionamiento, las medidas de régimen interno, los elementos administrativos y de gestión, el funcionamiento de los diferentes órganos colegiados, y el funcionamiento del centro y el clima escolar. Asimismo, se recogió la opinión de los cargos directivos sobre aspectos relacionados con la profesión y ejercicio de la misma. Si queremos llegar a investigaciones en las que las entrevistas abiertas sean el elemento esencial del proceso, tenemos que ir a la que **José Luis Bernal** y **Jesús Jimenez** (1992) llevaron a cabo desde 1989 a 1992, analizando **la dualidad de la función directiva del equipo directivo-LODE**. Esta investigación, subvencionada por el CIDE, aporta nuevos datos sobre toda esta problemática, en cierto modo ratificando bastantes resultados ya señalados en otras investigaciones. Entre sus conclusiones podemos destacar las siguientes: más de la mitad de los directivos escolares se consideran representantes al mismo tiempo de la comunidad escolar y de la administración educativa, siendo muy poco considerable la proporción que se considera primordialmente representantes de la administración en su centro; Los directivos piensan que las decisiones tienen que tomarlas ellos mismos en función de la complejidad de cada problema, sin seguir siempre los preceptos emanados de la administración cuando exista oposición de la comunidad escolar a los mismos; Todos los sectores de la comunidad escolar, incluidos los directivos, opinan que la administración no apoya la labor de los equipos directivos y le reprochan falta de información, sobre todo respecto a la nueva ordenación del sistema educativo; Más de la mitad de los directivos están de acuerdo con el sistema de acceso a cargos unipersonales de gobierno que establece la LODE y rechazan la creación de un cuerpo diferenciado del resto de los docentes. Se trata de una investigación que me acercó a toda esta problemática y sirvió en parte de punto de partida y motivación para el desarrollo de esta tesis.

Una investigación que puede completar los datos anteriores es la realizada por Joan **Teixidó** (1996) que analiza la percepción de los Directores en su relación con los representantes de la Administración educativa. El sentimiento de ser una persona "*utilizada y abandonada*" subyace en los Directores como una de las variables más importantes a considerar.. **Gimeno Sacristán** (1995) ha coordinado una investigación en la que ha analizado esencialmente las tareas en la dirección de centros. Su estrategia fundamental han sido unos cuestionarios contestados por 414 Directores del territorio MEC y la Comunidad Valenciana, completado por una reunión de un día con un grupo de ocho Directores en lo que se denomina "grupo de discusión", estrategia que pienso puede servir como mucho para comprobar algún dato o aclarar alguna cuestión. La complejidad de la función directiva, con la consiguiente necesidad de una clarificación de sus funciones significan las aportaciones fundamentales de esta investigación, que no hace más que ratificar conclusiones ya admitidas y aceptadas anteriormente.

Por otra parte, en el marco de un proyecto internacional "The effectiveness of schooling and of educational resource management" y desde el enfoque de las escuelas eficaces, que lógicamente condiciona la investigación, **Inmaculada Egido** y otros (1995) analizaron, entre otras cuestiones, la problemática de los órganos unipersonales. Otra investigación con planteamientos metodológicos cuantitativos que se mueve en el mismo enfoque de las escuelas eficaces es la de **Gómez Dacal** (1992).

*La escasa implicación de la comunidad escolar en el centro, las dificultades de llevar a cabo un liderazgo adecuado por los directivos, y la crisis de identidad* de los Directores son factores también que han surgido en dos investigaciones, unidas por una visión bastante pesimista de la situación actual. Así, **Fernández Enguita** (1993), trabajando en nueve centros, tanto públicos como privados de EGB y Medias, y utilizando prioritariamente las entrevistas, las discusiones de grupo y el análisis de actas, analiza la escasa implicación de la comunidad escolar en el centro, las tensiones entre los padres y los profesores y directivos, la autonomía de que dispone la escuela, o el conflicto que surge cuando nos planteamos qué hace la escuela. **Jaume Bosch y Manuela Rubio** (1994) llevaron a cabo durante los cursos 1992-93 y 1993-94 una investigación basada esencialmente en una serie de entrevistas a cargos directivos en el área de Barcelona, el

Prat del Llobregat y L'Hospitalet de Llobregat. *"La idea inicial fue la de conseguir una recopilación de fichas que posibilitara la reflexión y el estudio, basado en el día a día de todo aquello que se vive en las escuelas, expuesto por sus propios intérpretes, convertidos, inicialmente en actores y posteriormente, en usuarios y copartícipes de experiencias, quizás similares, a menudo opuestas"* (Bosch, J. y Rubio, M., 1994, 13). Consideramos interesante el trabajo de **Purificación Fuente** (Lázaro y Fuente, 1995) que pretendió realizar un análisis descriptivo de la acción directiva, sin perder de vista el contexto en el que se lleva a cabo como es el centro educativo.

En relación con la formación de directivos podemos destacar dos investigaciones que detectan sus necesidades de formación. Nos referimos a la que ha dirigido **J. Gairín** (1995) y a la tesis doctoral de **M. Armas** (1995). Finalmente destacar la investigación llevada a cabo por dos equipos de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona y del ICE de la Universidad de Deusto, dirigidos por **Joaquín Gairín y Aurelio Villa** (1998).

Una vez vistas algunas investigaciones en torno a la dirección de centros llevadas a cabo en nuestro país, vamos a comentar también brevemente aquellas que ya se refieren más explícitamente al liderazgo.

Partiendo de las investigaciones y propuestas de Bass y Avolio (1992) que sentaron las bases de los constructos y dimensiones del liderazgo transformacional, podemos destacar otras cuatro investigaciones fuera del ámbito educativo español. Silins (1992) relacionó el liderazgo transformacional con el transaccional, concluyendo en su estudio sobre 679 profesores que el transformacional era el que realmente influía positivamente en el centro educativo, asociado a la idea de cambio.

Kirby, Paradise y King (1992), realizaron dos trabajos en los que analizaron el liderazgo en educación. *"El propósito del primero fue a) determinar el grado en el que los líderes educativos fueron percibidos usando conductas de liderazgo transformacional y transaccional, y b) determinar cuáles conductas fueron capaces de predecir la satisfacción de los seguidores y la efectividad del líder. El segundo estudio fue diseñado para clarificar*

*aspectos del liderazgo transformacional que no pudieron ser explicados en los datos cuantitativos recolectados en el primer estudio” (Gorrochotegui, A. 1997, 50).*

Aurelio Villa y otros (1998; 87-88) nos comentan otra investigación muy interesante, como es la de Leithwood, Jantzi, Ryan y Steinbach (1997) sobre el liderazgo distribuido en los centros escolares. En un trabajo con una muestra de 2727 profesores estos autores llegaron a tres conclusiones: *“1.- Comparando el liderazgo docente con el liderazgo directivo, parece que éste último es más fuerte, aunque ambos muestran una significativa incidencia en las características de la escuela. 2.- La influencia independiente de los profesorees líderes fue más fuerte que la llevada a cabo por los directores respecto a la planificación escolar, y la estructura y organización escolar. 3.- El tercer y más importante propósito de esta investigación fue describir la naturaleza del liderazgo ejercido por aquellos profesores vistos como líderes por sus propios compañeros. Los resultados de las entrevistas permiten a los autores dibujar un retrato en términos de rasgos, capacidades y prácticas. El profesor líder es visto por sus compañeros como cálido, autoeficaz, con un auténtico compromiso con el trabajo de los colegas y el centro.”* (Aurelio Villa y otros 1998; 87-88).

También podemos destacar de los diversos trabajos de Blase (1987) el que examina el liderazgo desde la perspectiva del profesor. A través de unas entrevistas estructuradas, no estructuradas e informales concretó catorce factores que englobaría el liderazgo visto por los propios profesores. Desde la disponibilidad y accesibilidad hasta la delegación de autoridad va desgranando catorce factores que resultan muy interesantes para adentrarse en la esta visión del liderazgo.

Investigaciones que se hayan llevado a cabo en nuestro país y que de algún modo trabajen el liderazgo son numerosas, pero aquellas cuyo objetivo sea explícitamente el liderazgo en los centros escolares son muy pocas. Prácticamente todas las investigaciones que trabajan la dirección de los centros tienen que tocar con más o menos intensidad el liderazgo de los directores, pero hemos encontrado muy pocas cuyo objetivo sea únicamente estudiar este ámbito.



A principios de los 90 el profesor Lorenzo Delgado estudió el liderazgo educativo en los centros docentes (Lorenzo, M. 1994), incidiendo especialmente en el liderazgo instructivo, pero sin entrar en el liderazgo transformacional.

Ha sido la investigación de Pascual, Villa y Auzmendi (1993) la que, partiendo del liderazgo de Bernard Bass, estudia la importancia e incidencia de los directores sobre el funcionamiento del centro, especialmente la eficacia y la satisfacción del profesorado. Es una investigación que pretende analizar las conductas de los líderes educativos y su influencia en los centros educativos. Ha sido un estudio llevado a cabo en las Comunidades del País Vasco y de Castilla-León sobre una muestra de 1261 centros. Pensamos que tanto el proceso como los resultados son muy interesantes, destacando el cuestionario multifactorial sobre liderazgo aplicado.

Finalmente, también podemos destacar otra investigación llevada a cabo por J.D. Segovia y A. Bolívar (1997), en la que llevaron cabo un trabajo narrativo-biográfico sobre la evolución histórica del liderazgo a lo largo del proceso de desarrollo cultural e institucional de un centro de EGB en Granada. La idea que proponen de que el liderazgo está influido por variables contextuales, y su descripción como un líder visionario con una actitud crítica, ejerciendo un liderazgo transformativo y emancipador, representan aportaciones interesantes para comprender mejor el tema de trabajo en esta investigación.

Hemos dejado para el final de este apartado las investigaciones llevadas a cabo desde el Nuffield Institute For Health de la Universidad de Leeds, en donde se han llevado a cabo estudios muy interesantes sobre el liderazgo transformacional (Alban-Metcalfe, 1997) (Alimo-Metcalfe B., 1996), aunque haya sido en el ámbito de las ciencias de la salud. Sobre todo hay que destacar el cuestionario elaborado por los profesores Beverly Alimo-Metcalfe y John Alban-Metcalfe para averiguar el estilo de liderazgo del director, en la línea del liderazgo transformacional, llamado Transformational Leadership Questionnaire. Ellos parten de la idea de que el liderazgo transformacional es el más adecuado para desarrollar la motivación, autoconfianza y eficacia de los que componen una organización, sobre todo en contextos donde liderar el cambio es muy importante. Lo hemos dejado especialmente para el final porque ha sido una de las fuentes más importantes para llevar a cabo esta

investigación. El director de esta investigación, José Luis Bernal, estuvo en Leeds trabajando con la profesora Beverly Alimo-Metcalfe acerca de este cuestionario, tratando en esta investigación de adaptarlo al contexto educativo y español. Sus aportaciones al desarrollo de esta investigación han sido muy útiles e interesantes.

## **CAPÍTULO II**

# **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Nos vamos a situar en primer lugar en un enfoque interpretativo de las organizaciones escolares. Según planteamos en el cuadro 1º siguiendo el enfoque de Tyler, consideramos la escuela como un lugar esencialmente de interacción entre los distintos elementos que intervienen en ella. Todas las realidades que se producen en ella vienen determinadas por la interacción que se vaya generando. Esta manera de entender la institución escolar se debe relacionar con la **perspectiva micropolítica**, en cuanto ambas reflejan una **naturaleza de la escuela dinámica, compleja y cambiante, caracterizada por las relaciones de poder, la influencia, el conflicto, la diversidad de intereses y metas, así como las distintas ideologías y valores.**

Pensamos que la escuela, siguiendo este discurso, es una organización impredecible y muy vulnerable a todas las fuerzas, tanto externas como internas, y vive inmersa en un entramado de relaciones interpersonales, que hay que tener en cuenta, si queremos conocer qué es lo que pasa ahí. Este enfoque nos permite adentrarnos en ese entramado de relaciones y comprender el por qué de los comportamientos y de los diversos procesos que se desarrollan en una escuela.

**Cuadro 1º: Tipología de los enfoques sociológicos de la organización escolar (Tyler, W.,1991,31)**

<i>Fuerza de los enlaces entre los elementos de la estructura formal</i>	
BAJA	ALTA
<b>Modelos de Ajuste Articulado</b>	<b>Teoría de la Organización Formal</b>
ALTA (Las escuelas como anarquías organizadas)	(Las escuelas como sistemas racionalizados)
<i>Fuerza de los enlaces entre los elementos formales e informales</i>	
<b>Enfoques Interpretativos</b>	<b>Enfoques Estructuralistas</b>
BAJA (Las escuelas como lugares de interacción de principios estructuradores )	( Las escuelas como realización



Desde este enfoque interpretativo utilizamos el “Repertory Grid Technique” (Alban-Metcalfé (1997), ya que nos parece una técnica adecuada para este tipo de investigación. Además, contamos con la ventaja de que ya ha sido utilizada en la elaboración de cuestionarios de liderazgo en diversas organizaciones, dando muy buenos resultados. Una vez aplicado este método para la elaboración de los cuestionarios, hemos utilizado diferentes procedimientos estadísticos para la interpretación de los cuestionarios que han contestado los distintos profesores y directores de los centros.

La **hipótesis** de partida gira en torno a la idea de que el liderazgo transformacional puede ser el más eficaz y adecuado para dirigir los centros siempre hacia el cambio y hacia la mejora y es el que mejor se adapta a la situación actual que viven nuestros centros, una situación caracterizada especialmente por la variable del “cambio”.

En un principio el **campo de la investigación** iban a ser varios centros de Primaria y Secundaria, tanto privados como públicos, concertados y no concertados. Lógicamente, las circunstancias y el contexto de cada uno de estos centros es muy diferente, en cuanto a que su contexto organizacional viene determinado por parámetros distintos. Empezamos nuestro acercamiento a cada uno de ellos y rápidamente nos dimos cuenta que el contexto en el que se mueven los centros públicos y los concertados/privados era tan distintos que habría que hacer dos investigaciones paralelas. Ciertamente que el cuestionario puede ser útil para ambos tipos de centros con algunos matices que habría que considerar, pero las conclusiones nos llevarían a planteamientos muy diferentes.

Así pues, como indicamos posteriormente, hemos seleccionado una muestra de siete centros de Primaria y otros siete de Secundaria en el sector público. Hemos tenido en cuenta su tamaño, situación (rural o urbana) y tipo de alumnado que recoge.

Las **técnicas e instrumentos de recogida de datos** se van a basar en el “Repertory Grid Technique” para la realización del cuestionario y, posteriormente, en la cumplimentación de este cuestionario por profesores y directores. El “Repertory Grid Technique” se basa esencialmente en entrevistas estructuradas a varias personas a la vez, de las que van surgiendo los datos y las categorías. Estas entrevistas se realizarían a profesores

de cada uno de los centros, teniendo en cuenta su caracterización como informantes-clave. No los elegimos al azar, sino que tendemos en cuenta sus años de estancia en ese centro, su implicación en los Consejos Escolares y su posible actuación como equipos directivos o cargos de responsabilidad en su actividad docente.

Esta técnica parte de la base de que cada persona construye una representación interna del mundo que le rodea en términos de un infinito número de constructos. Se trata de averiguarlos con unas entrevistas estructuradas en las que poco a poco van surgiendo esos constructos de un modo natural y emergente

Como **técnicas de análisis** hemos utilizado la codificación propuesta por Strauss (esencialmente la codificación abierta y la axial) y el análisis matemático (análisis factorial,..). La codificación propuesta por Strauss nos permite llegar a las categorías emergentes de las entrevistas y el análisis matemático nos permite analizar los cuestionarios para llegar a las diferentes conclusiones en la aplicación de los mismos.

Hemos llevado a cabo ambas técnicas de análisis, aunque en el informe hemos plasmado solamente los resultados de las distintas técnicas estadísticas aplicadas a los cuestionarios. La razón estriba en que comenzamos a llevar a cabo las entrevistas aplicando el “Repertory Grid Technique” ya señalado y en su codificación íbamos hallando resultados prácticamente los mismos constructos que ya teníamos elaborados para el cuestionario de la investigación realizada en la Universidad de Leeds. Ante esta realidad, desistimos de llevar a cabo un trabajo que es muy exhaustivo y conlleva un tiempo tremendo y cuyos resultados ya los teníamos, centrándonos sobre todo en el cuestionario, su aplicación e interpretación, que creemos que es lo más interesante y operativo de la investigación. De todos modos hay que insistir en que las entrevistas se han realizado según el “Repertory Grid Technique”.

### **Temporalización**

Esta investigación se ha llevado a cabo en dos años, a lo largo de cinco fases. En una **primera fase**, se ha llevado a cabo la recogida de información inicial, con la confección de un dossier que resume las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema hasta ese momento

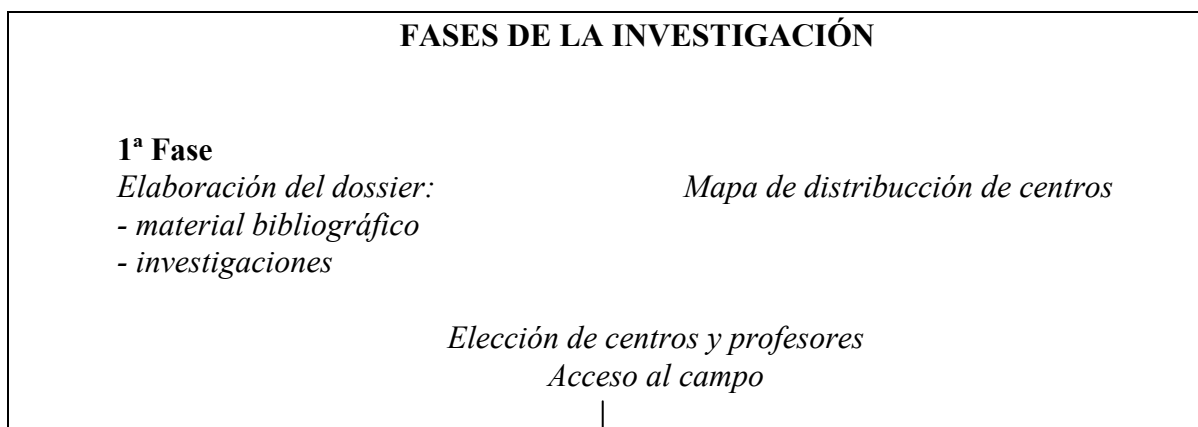
y la bibliografía más relevante. Se ha plasmado en el informe en su primera parte de forma muy resumida.

Asimismo, se hizo un estudio de los centros en los que se podía llevar a cabo la investigación, eligiendo en un principio diecisiete centros de los que tres de ellos al final no participaron por diversos problemas, quedándose la muestra en catorce. En esta misma fase se hizo lo que denominamos el acceso al campo de investigación, o sea todas las visitas necesarias para hablar con los claustros y los directores y plantearles su posibilidad de colaboración. Como comentamos posteriormente, esta fase es crucial para el buen desarrollo de la investigación.

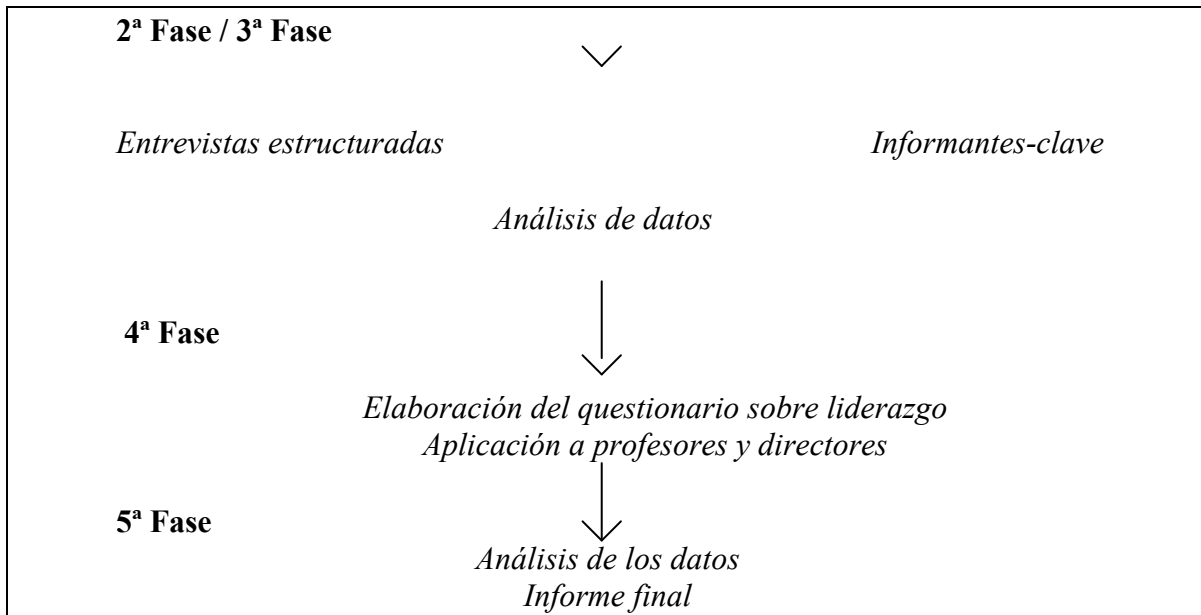
En una **segunda y tercera fase** se han llevado a cabo las entrevistas estructuradas en los centros eligiendo a los informantes clave. Estas entrevistas nos han llevado a la elaboración de los constructos que se han plasmado en el cuestionario.

En una **cuarta fase** hemos elaborado el cuestionario sobre liderazgo, que recoge las categorías halladas a partir de las entrevistas, y lo hemos pasado a una muestra de profesores y directores.

Finalmente, en una **quinta fase** hemos analizado los resultados del cuestionario, que nos han aportado unas conclusiones muy interesantes, así como nos han ayudado a refinarlo totalmente para ajustarlo a lo que sería un cuestionario sobre liderazgo que recoja aquellas variables más adecuadas para el actual director de nuestros centros docentes.







En este capítulo solamente hemos realizado una breve descripción de lo que es el diseño de la investigación, no lo hemos explicado detenidamente, ya que vamos a hacerlo en el siguiente capítulo, a la vez que comentamos su proceso.

## **CAPÍTULO III**

# **PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN**

### III.1.- MUESTRA

Una vez analizadas las investigaciones y apreciar cómo estaba el estado de la cuestión, iniciamos la elaboración de la muestra que nos iba a servir de campo de investigación. Este suele ser un trabajo que no queda plasmado en el informe, pero que lleva mucho tiempo y esfuerzo. Elaboramos en un principio un listado de centros amplio que respondiera a diversas variables que nos parecen importantes, como rural y urbano, distinta clase social, primaria y secundaria, tamaño, años de existencia del centro, marginación o no. Como ya hemos comentado, nos hemos ceñido finalmente a centros públicos, ya que, como hemos apuntado antes, las relaciones de poder, la resolución de conflictos, los niveles de decisión, etc... entrañan procesos muy diferentes en centros públicos y privados, ya sean concertados o no. Serían dos investigaciones paralelas.

Una vez elaborada la lista de centros, hemos tenido que visitar varias veces todos los centros, hablar con el profesorado y equipo directivo, y presentar nuestro trabajo. El resultado es la muestra que indicamos a continuación, pero el proceso ha sido costoso en tiempo y esfuerzo. Insistimos en la importancia del **acceso al campo** de la investigación como un paso crucial en cualquier investigación, ya que predetermina el proceso posterior y la calidad de los datos que se obtienen. No se pueden elegir centros desde fuera e intentar contar con ellos sin haber hablado antes, sin negociar las “reglas del juego”.

Así, elegimos en un principio de forma ya definitiva 17 centros, de los que 10 eran de Primaria y 7 de Secundaria, tanto del medio rural como el urbano. Aún partiendo de la idea de que cada centro es un microcosmos y que es imposible encontrar dos centros similares, pensamos que recogían la mayor parte de la problemática que se produce en Aragón.

El planteamiento de los **códigos éticos** que van a delimitar el trabajo es algo que tampoco podemos olvidar. Estamos hablando de un tipo de investigación en la que nos introducimos en las vidas y de otras personas y tratamos de analizar lo que piensan y sienten. Ante esta realidad, ya la American Anthropological Association (1971) o la British Sociological Association (1982), por nombrar dos asociaciones de gran importancia y relevancia en el ámbito científico, elaboraron códigos éticos que los investigadores deberían tener en cuenta cuando desarrollaran su trabajo. El **derecho a la privacidad** o la

**protección a la identidad** de las personas constituyen aspectos muy importantes en la configuración de la ética de la investigación, que, como hemos señalado, hemos negociado y llegado a acuerdos con todos los centros y, por supuesto, mantenido en el desarrollo de la investigación. Por lo tanto, no incluimos los nombres de los centros en el informe final, sino que los denominamos con un número, señalando si son de Primaria o Secundaria.

Así pues, el resultado son los centros de Primaria y Secundaria que indicamos a continuación, señalando asimismo algunas características de cada uno de ellos.

## MUESTRA DE CENTROS

PRIMARIA	NIVEL	RURAL URBAN	EXPERIEN	NUEVO	HOMB MUJER	PROBLEMAS ESPECIALES
1	CP	R	X		M	Inmigración
2	CP	R		X	H	Barrio
3	CP	R		X		Sin director
4	CP	R	X		M	CRA
5	CP	U	X		H	Clase media
6	CP	U		X	H	Fusión
7	CP	U	X		M	
8	CP	U	X		M	
9	CP	U	X		H	
10	CP	R	X		M	CRA
SECUNDARIA						
1	IES	R	X		H	Privada
2	IES	R		X		Cambio
3	IES	U		X		Problemas
4	IES	U	X		H	
5	IES	U	X		H	
6	IES	U	X		M	Marginación
7	IES	U	X		H	FP

## COLEGIOS DE INFANTIL Y PRIMARIA. Datos del curso 1998-99

COLEGIO	UNIDADES		ALUMNOS				PROFESORES
	EI	PRIM	EI	PRIM	TOTAL	Acnees	
1	7	12	157	302	459	4	24
2	3	6	76	105	181	5	12
3	3	12	32	257	289	5	20
4	3	6	44	60	104	2	12
5	6	12	150	308	458	0	25
6	6	12	94	211	305	19	27
7	7	12	181	308	489	31	31
8	6	13	134	325	459	0	26
9	9	16	263	392	655	1	35
10	3	5	32	57	89	0	11



### INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. Datos curso 1998-99

COLEGIO	ALUMNOS							PROFESORES			
	ESO	BUP COU	FP	Bachill LOGSE	Ciclos FP	Garantía Social	TOTAL	Maestro	ES	PTFP	TOTAL
1	445	0	0	130	56	0	631	10	37	4	51
2	371	0	0	67	7	0	445	7	31	1	39
3	162	0	0	82	0	0	244	4	22	1	28
4	189	0	563	19	125	19	915	2	45	22	69
5	487	304	0	411	0	0	1.202	3	78	1	82
6	382	208	0	236	92	3	921	7	56	3	67
7	137	0	454	18	94	55	758	3	39	26	68

Como se puede apreciar, recoge la realidad diversa que se puede producir en una comunidad en cuanto a las variables señaladas anteriormente.

De todos modos, una vez comenzado el trabajo de campo aún tuvimos que decidir la exclusión de tres de ellos, ya que percibimos que, aunque habíamos negociado y llegado a un acuerdo con sus equipos directivos y profesores, cuando comenzamos a trabajar su participación y actitud no fue la adecuada, sobre todo por parte de sus equipos directivos. Por lo tanto, la muestra final se ha quedado en siete centros de Primaria y siete de Secundaria, que indicamos de nuevo a continuación.

PRIMARIA	NIVEL	RURAL URBAN	EXPERIEN	NUEVO	HOMB MUJER	PROBLEMAS ESPECIALES
1	CP	R	X		M	Inmigración
2	CP	R		X		Sin director
3	CP	R	X		M	CRA
4	CP	U	X		H	Clase media
5	CP	U	X		M	
6	CP	U	X		H	
7	CP	R	X		M	CRA
SECUNDARIA						
1	IES	R	X		H	Privada
2	IES	R		X		Cambio
3	IES	U		X		Problemas
4	IES	U	X		H	
5	IES	U	X		H	
6	IES	U	X		M	Marginación
7	IES	U	X		H	FP

### COLEGIOS DE INFANTIL Y PRIMARIA. Datos del curso 1998-99

COLEGIO	UNIDADES		ALUMNOS				PROFESORES	
	EI	PRIM	EI	PRIM	TOTAL	Acnees		
1	7	12	157	302	459	4	24	
2	3	12	32	257	289	5	20	
3	3	6	44	60	104	2	12	
4	6	12	150	308	458	0	25	
5	6	13	134	325	459	0	26	
6	9	16	263	392	655	1	35	
7	3	5	32	57	89	0	11	

### INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. Datos curso 1998-99

COLEGIO	ALUMNOS							PROFESORES			
	ESO	BUP COU	FP	Bachill LOGSE	Ciclos FP	Garantía Social	TOTAL	Maestro	ES	PTFP	TOTAL
1	445	0	0	130	56	0	631	10	37	4	51
2	371	0	0	67	7	0	445	7	31	1	39
3	162	0	0	82	0	0	244	4	22	1	28
4	189	0	563	19	125	19	915	2	45	22	69
5	487	304	0	411	0	0	1.202	3	78	1	82
6	382	208	0	236	92	3	921	7	56	3	67
7	137	0	454	18	94	55	758	3	39	26	68

#### *Acceso al escenario y los códigos éticos*

Antes de iniciar el trabajo de campo, hay que plantear algo que es muy importante para el éxito de esta investigación, como es el **acceso a los distintos escenarios** donde se va a trabajar. Una correcta y cuidadosa negociación del acceso va a producir que las relaciones entre el investigador y los informantes sean suficientemente cordiales y abiertas. Se puede afirmar que **la calidad de los datos va a depender de la calidad de las relaciones que se establezcan**. La confianza de los informantes hacia el investigador conducirá a la obtención de una mejor y más amplia información.

Como ya hemos explicado, ha habido en primer lugar un proceso de acercamiento antes de comenzar todo el trabajo de campo. Un proceso que consistió esencialmente en hablar con el equipo directivo, exponiéndole el objetivo de la investigación y el tipo de datos que interesaban en principio. Tal vez debido al trabajo de Coordinador del Postgrado *Dirección y Gestión de Centros Docentes* en la Universidad de Zaragoza y a diversos

cursos que hemos impartido a equipos directivos, nuestras personas no eran desconocidas y hemos encontrado todo tipo de apoyo, sin ningún problema y con una total predisposición a colaborar. Comentamos esta cuestión porque en este acceso al escenario no hemos tenido mayor problema para conseguir algo tan importante como es la **confianza** que debe inspirar el investigador, que, queramos o no, se introduce en un ambiente en el que es un extraño.

En este acceso a los distintos escenarios es muy importante conocer antes el **contexto** en el que se va a llevar a cabo esa investigación., con el fin de comprender después adecuadamente sus ritos, símbolos, gestos, conductas, etc. Asimismo, en este acceso, como indica Lynda Measor en un acertado artículo (Measor, L.,1988, 55-77.), es muy importante cuidar adecuadamente la **apariencia**, la **conversación inicial** y los **aspectos no verbales**. Son temas que condicionarán positivamente o negativamente la actitud del informante hacia el investigador. Seguimos insistiendo en la idea de que por mucho que se cuide el ingreso o el acceso al escenario, el investigador siempre será un extraño que se introduce en la vida diaria de otras personas, y olvidar esta realidad puede conducir a sonoros fracasos.

También es necesario cuidar y dejar bien claro **el uso que se le va a dar a la información**. Así, en la negociación que se llevó a cabo quedó muy claro que los nombres de las personas no iban a ser explícitos, y los nombres de los centros tampoco iban a constar como tales en el informe final.

Concluyendo, podemos afirmar sin ningún tipo de reticencia que el acceso a los distintos centros no planteó ningún problema y la colaboración obtenida en cada uno de ellos fue total. Solamente tuvimos que excluir a tres centros de Primaria como ya hemos comentado antes.

Por otra parte, los tres dilemas éticos (Burgess,1989,5-6) que se presentan ante cualquier investigación y, por supuesto en ésta, han quedado claramente configurados y claros para todos los que estamos implicados en ella, investigador e investigados. Estos son las **relaciones entre el investigador y todos los elementos del escenario de investigación**, el **consentimiento de las personas** a trabajar con ellas y el **uso que se hace**



**de la información.** Como hemos comentado, estos tres aspectos se han trabajado seriamente para dejarlos claros desde el principio, consintiendo voluntariamente y sin reticencias las diferentes personas participar en la investigación, estableciéndose un clima de confianza en las relaciones interpersonales y aceptando un compromiso de confidencialidad en los datos e informaciones que dimanen de la investigación. Esperamos haber sido fiel a este código y no caer lo que Cohen y Manion (1994,368-369) denominan acertadamente “*betrayal*” y “*deception*”, o sea engañar o traicionar a la confianza puesta en el investigador por las personas que han aceptado ofrecerle sus opiniones, sentimientos o creencias.

## **III.2.- TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS**

Una vez concretada la muestra y formalizado el acceso al campo de trabajo con la consiguiente negociación y aceptación por parte de los centros, comenzamos a desarrollar el trabajo de campo en dos fases. En primer lugar, comenzamos a desarrollar las entrevistas semiestructuradas con los informantes-clave y, en segundo lugar, una vez elaborado el cuestionario lo pasamos a directores y profesores con el consiguiente análisis de datos.

### **III.2.1.- ENTREVISTAS**

Pensamos que las entrevistas nos permiten penetrar en las experiencias de los demás, acceder a su pensamiento, contemplar su realidad, comprender mejor sus problemas, en suma ponernos en la realidad que ellos viven cada día, y, por tanto, entenderla mejor. Como nos indica Patton (1987) nosotros no podemos observar sentimientos, pensamientos o intenciones, cómo las personas organizan el mndo de los sentimientos o de los pensamientos, es a través de las entrevistas como podemos hacerlo.

D. Fetterman (Fetterman, 1989, 50-58) diferencia cuatro tipos de entrevistas: estructuradas, semiestructuradas, informales y retrospectivas. Las entrevistas estructuradas y semiestructuradas son aproximaciones verbales desde un cuestionario que busca unos

objetivos en la investigación ya concretos. Denzin (1978) distingue tres formas de entrevista: la entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada. Otros como Tierney (1988) diferencian la entrevista estructurada, la informal y la “open-ended”.

El tipo de entrevistas que hemos utilizado en esta investigación ha sido lo que Fetterman denomina semiestructurada, ya que, aunque el objetivo y las premisas de partida eran muy claras, siempre había un campo abierto a posibles situaciones no previstas, que la propia entrevista debía conducir. Para ello hemos tenido muy en cuenta también el **contexto** en el que se desenvuelven los entrevistados. No existen significados o datos que existan separados de las circunstancias en las que viven, del medio en el que se producen. El contexto social forma parte indisoluble de esos significados. Pensamos que tan importante es el acceso a los escenarios como conocer anticipadamente lo mejor posible el contexto etnográfico donde se va a mover .la investigación. Es esencial que el entrevistador conozca y domine siempre que pueda el contexto etnográfico. *“El entrevistado, dado que conoce la historia de su propia vida, los huecos y recovecos de su medio natural del cual forma parte, así como el concepto que tiene de sí mismo y sus propósitos prácticos dentro de la entrevista, tiene un "contexto etnográfico" en el cual decide tanto lo que debe decir al entrevistador como el sentido y el significado precisos de lo que dice. A menos que se disponga expresamente, el entrevistador no tiene tal contexto etnográfico. Como consecuencia, está destinado a interpretar lo que le dice el entrevistado en cualquier forma que esté acostumbrado a comprender las expresiones del idioma, sin tener acceso a los significados y a los matices que son distintivos del fenómeno social y de la clase de entrevistados que se estudia.”* (Schwartz, H. y Jacobs, J. , 1984, 67-68)

Así pues, una vez llevado a cabo el acceso al escenario y analizado el contexto, es necesario determinar a quién se va a entrevistar. En esta investigación hemos pensado en **informantes-clave**. *"Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestas a cooperar con el investigador. Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso a datos inaccesibles para el etnógrafo. La utilización de informantes clave puede añadir a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales de los*

*estudios. Por otra parte, al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables del proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado.* " (Goetz, J.P. y LeCompte, M.D., 1988, 134)

Así pues, en esta fase se han llevado a cabo unas entrevistas a informantes clave, representados por directores y profesores de los centros señalados en la muestra. Hay que recordar que el "Repertory Grid Technique" se basa esencialmente en entrevistas estructuradas a varias personas a la vez, de las que van surgiendo los datos y las categorías. No los elegimos al azar, sino que hemos tenido en cuenta sus años de estancia en el centro, su implicación en los Consejos Escolares y su posible actuación como equipos directivos o cargos de responsabilidad en su actividad docente. Se podrá apreciar cómo en las contestaciones a los cuestionarios se concretan estos datos, ya averiguados con antelación en las tomas de contacto que hubo con los diferentes centros.

Como ya hemos indicado, esta técnica parte de la base de que cada persona construye una representación interna del mundo que le rodea en términos de un infinito número de constructos. Se trata de averiguarlos con unas entrevistas estructuradas en las que poco a poco van surgiendo esos constructos de un modo natural y emergente.

Hemos realizado una entrevista por lo menos en cada uno de los centros de la muestra. En alguna de ellas su desarrollo se complicó por diversas circunstancias propias de esos centros, que por su privacidad e importancia no tiene sentido ponerlas por escrito. De todos modos, conseguimos realizar cinco de ellas casi de modo perfecto y otras cinco con alguna circunstancia que matizó su desarrollo. En cuatro centros no se pudieron llevar a cabo adecuadamente.

Como ya hemos comentado anteriormente, cuando comenzamos a elaborar los constructos y las diferentes variables que constituían lo que entendían como aspectos básicos e interesantes para el liderazgo de los centros, nos encontrábamos con los mismos constructos que ya contábamos anteriormente en la elaboración del cuestionario realizado en la Universidad de Leeds. Ante esa situación, decidimos no seguir codificando el contenido de las entrevistas, ya que pensamos que era un trabajo inmenso para el resultado

que íbamos a conseguir. Es esta la razón por la que no constan en el informe la transcripción ni la codificación de estas entrevistas.

Pensamos que debe ser la propia investigación la que determine o cambie en un momento determinado su proceso. En este caso, no debemos olvidar que no partimos de cero, sino que ya habíamos trabajado profundamente el cuestionario anteriormente y, por lo tanto, ya teníamos unos constructos elaborados y contrastados. Por ello, consideramos que era mucho más relevante el contextualizarlo en la realidad de nuestro sistema educativo, a lo que nos dedicamos en profundidad en la siguiente fase de la investigación.

### **III.2.2.- CUESTIONARIO: ELABORACIÓN Y APLICACIÓN**

Así pues, elaboramos el cuestionario que indicamos en el ANEXO I, utilizando la misma escala que ya estaba contrastada en el desarrollado por la Universidad de Leeds, aunque en nuestro caso hemos decidido hacer uno para directores y otro para profesores, en los que las preguntas son las mismas pero con una orientación diferente. Veremos que este matiz es muy importante, porque la misma variable se aprecia de forma distinta por el director que por el profesor en ese mismo centro. En general veremos que los profesores suelen valorar de forma más baja que el propio director las mismas preguntas, son unas décimas, pero es una constante que se repite a lo largo de todo el cuestionario.

Asimismo, introducimos unas preguntas al principio, diferentes para profesores y directores, que nos ayudarán a clarificar algunos aspectos relevantes y a apreciar la diversidad de los profesores y directores que han participado, en cuanto a edad, experiencia en la docencia y en cargos directivos, etc. .

En un principio pasamos el cuestionario a diferentes directores y profesores, que no formaban parte de los centros elegidos en la muestra, con el fin de clarificar su redacción y contenido, así como matizar posibles items.

El cuestionario recoge las siete variables que caracterizarían los aspectos que integran el tipo de liderazgo transformacional que estamos proponiendo. Estas variables se basan

lógicamente en estudios anteriores y en la propuesta de Bass, matizándose a partir de la fase de entrevistas realizada.

- a) Carisma.
- b) Consideración individual.
- c) Estimulación intelectual.
- d) Inspiración.
- e) Tolerancia psicológica.
- f) Participación.
- g) Actuación del/a directivo/a.

Lógicamente, el cuestionario que se pasa al profesorado y directores es el que se indica en el anexo I, no conociendo ellos los diferentes factores que caracterizan cada bloque. Veamos lo que caracteriza a cada bloque.

#### **Factor a) Carisma.**

Las conductas que definen este factor son las que podrían caracterizar de forma especial al liderazgo transformacional, se trata de concretar conductas del directivo que transmiten entusiasmo, confianza y respeto. No se debe confundir este factor con la idea Weberiana de carisma como un atributo personal que surge sobre todo en tiempo de crisis en nuestra sociedad. Se debe entender más bien como una serie de comportamientos y capacidades que se van desarrollando e interiorizando desde la relación con los demás, en la relación con los otros. “Demostrar autoconfianza, generar lealtad y compromiso, comportarse de forma honesta y coherente, ser respetado por lo que hace y no por su cargo, producir satisfacción en los colaboradores”, podrían ser aquellas conductas que caracterizarían de forma especial este factor. Coherentemente con su importancia, es el factor que más preguntas dispone en el cuestionario, concretamente treinta y una. Ser trata de saturar este factor de forma importante para que esta rasgo de conducta quede clarificado sin problemas.

#### **Factor b) Consideración individual.**

Este factor entra en aquellas conductas que entrañan una relación directa entre el directivo y los profesores, prestando atención personal a cada miembro, tratando individualmente a cada uno, aconsejando. Aquí se desarrolla el concepto de empatía de forma muy importante, se trata de que los profesores perciban que se les tiene en cuenta, que no son unos números en la organización, que sus propuestas pueden ser interesantes. “Apoyar las propuestas, demostrar empatía, estar accesible, tener en cuenta a las personas, ser sensible a las necesidades e intereses” podrían ser conductas del directivo que estructurarían este factor.

#### **Factor c) Estimulación intelectual.**

Trece preguntas componen este factor, cuya característica reside en favorecer nuevos enfoques para viejos problemas, hacer hincapié en la inteligencia y racionalidad para la solución de problemas por parte del directivo. Se trata de estimular la actuación del profesorado, pero no desde una postura autoritaria, sino desde la propia voluntad del profesorado. “Animar a generar nuevas ideas y a tomar responsabilidades, proporcionar nuevos enfoques a los problemas, desarrollar las posibilidades y capacidades, facilitar las cosas no imponerlas, motivar” serían conductas que formalizarían este factor.

#### **Factor d) Inspiración.**

Aunque las preguntas que componen este factor son solamente nueve, no por ello tiene menos importancia, ya que en el está imbricada la idea de “visión de futuro del centro”. Se trata de aumentar el optimismo, de lograr el entusiasmo y una mayor implicación en la idea centro como organización y como visión de futuro. La implicación en la elaboración de cualquier proceso que se genere en el centro para establecer objetivos importantes y el desarrollar un fuerte sentido de identidad con el centro, serían las conductas básicas de este factor. Este vínculo debería ser afectivo y racional al mismo tiempo, ya que no se debe trabajar solamente en el campo de las emociones, que, por otra parte, si deben formar parte de esa conducta.

#### **Factor e) Tolerancia psicológica.**

Coherentemente con el modelo, también es muy importante considerar un factor que implica usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para

manejar momentos duros. Es lo que el propio Bernard Bass denomina tolerancia psicológica. Tolerar los errores de los demás y utilizar los propios para mejorar, tratar sin dramas los problemas más complejos, ser tolerante, en fin, disponer de un sentido del humor que permita al directivo crear atmósferas adecuadas para tratar los innumerables problemas y conflictos que deben surgir en cualquier centro, serían las conductas que caracterizarían este factor.

#### **Factor f) Participación.**

Entramos en un factor que pensamos es muy importantes en la actuación del directivo para los centros en nuestro sistema educativo, ya que contamos en un principio con un modelo muy participativo para su gestión. Se trata de desarrollar una capacidad para construir un “liderazgo compartido” fundamentado en la cultura de la participación, crear condiciones para que los profesores colaboren con el directivo en la definición de los grandes objetivos del centro, facilitar un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. Asimismo, este factor considera “el trabajo en equipo” como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización. “Mantener una buenas relaciones con la Administración y Consejo Escolar, potenciar el trabajo en equipo, implicar al profesorado en la gestión y dinámica de funcionamiento del centro, y desarrollar tanto la comunicación horizontal como la vertical,” serían conductas básicas de este factor.

#### **Factor g) Actuación del directivo.**

Finalmente, añadimos un último factor que conlleva actuaciones relacionadas con el riesgo, la comunicación, el sentido del cambio, la eficacia, etc..., en suma se trata de concretar aquellas conductas que se entiende que un liderazgo transformacional lleva a cabo. Serían variables que podrían estar incluidas en los tres primeros factores, pero que en nuestro sistema educativo tienen una importancia esencial como para elaborar un nuevo factor. “Adaptarse a los cambios, tener en cuenta los riesgos, disponer de habilidades para la comunicación, ser eficaz en la toma y puesta en práctica de las decisiones, dominar el estrés propio del cargo” podrían ser aquellas conductas que determinarían las características de este factor.

Hay que entender que las conductas que reflejan cada uno de estos factores no son independientes unas de otras, sino que están todas interrelacionadas. Es muy difícil decir donde está el límite en cada una. El estructurarlas por factores se hace para lograr una mejor comprensión de lo que significa este liderazgo, pero no debemos perder de vista su interdependencia. Dicho de otro modo, los resultados de cada uno de los factores debe estar equilibrados, un directivo no puede valorarse muy alto en un factor y muy bajo en otro, ya que sería totalmente contradictorio. En los resultados que comentamos posteriormente de la aplicación del cuestionario observaremos como ese equilibrio se produce claramente, lo que induce a la validez e importancia de este instrumento para valorar el liderazgo de los directivos en nuestros centros.

El cuestionario está compuesto de 124 items., lo que se puede considerar muy amplio, pero que hemos considerado muy importante dado el contenido del mismo. Se podrían haber suprimido bastantes preguntas que están planteadas de diferente forma y con diferentes matices, pero de este modo logramos una saturación tal que hace que el modelo goce de total relevancia y efectividad.

Como ya hemos indicado en la muestra el cuestionario lo pasamos a los catorce centros, contestando setenta y ocho profesores y catorce directivos, lo que nos indica una participación suficiente para los objetivos que nosotros queríamos. Los cuestionarios no los hemos enviado ni recogido por correo, sino que hemos ido personalmente a cada centro varias veces, tanto a llevarlos como a recogerlos, con el fin de poder hablar con ellos, comentar dudas y hacer todo más cercano. Ha representado un trabajo añadido, pero ha merecido la pena.

### **III.2.3.- ANÁLISIS DE LOS DATOS POR BLOQUES**

Vamos a entrar en el análisis detenido de los datos, una vez pasados los cuestionarios, con el objetivo de averiguar cómo es el liderazgo que llevan a cabo nuestros directivos. En primer lugar comentaremos el perfil del profesorado y directores que han participado para



pasar después al análisis detenido por cada uno de los factores que componen el liderazgo transformacional.

Como ya hemos dicho anteriormente, existen dos cuestionarios con las mismas preguntas, uno para directivos y otro para profesores, por lo que siempre iremos valorando los resultados en función de ambas respuestas. Nuestra opción inicial de hacer dos cuestionarios se ha visto claramente justificada, ya que ante la misma realidad la valoración de los profesores siempre es un poco inferior a la que se hacen de sí mismos los directivos, matiz que creemos muy importante.

### **PERFIL DE LOS PARTICIPANTES**

Tanto a los directores como a los profesores se les preguntaba al principio unas cuestiones para concretar su perfil. A los directores, entre otras cuestiones, se les preguntaba lo siguiente:

#### **Edad**

- 20/30 años ( )
- 31/40 años ( )
- 41/50 años ( )
- Mas de 51 años ( )

#### **Experiencia docente**

- De 1 a 3 años ( )
- De 4 a 7 años ( )
- De 8 a 12 años ( )
- Mas de 13 años ( )

#### **Mi experiencia como director/a ha sido**

- Menos de 6 meses ( )
- De 1 a 2 años ( )
- De 2 a 4 años ( )
- Mas de 4 años ( )

Los resultados nos dan un perfil como media de unos directores entre 41 y 50 años, con una experiencia docente entre 8 y 12 años y con una experiencia como directores de 2 a 4 años. Siete de los catorce directores disponen de una experiencia mayor de cuatro años y

solamente dos de ellos tienen menos de seis meses en la dirección. Por lo tanto, pensamos que el perfil de los directores responde a la media de las personas que ocupan puestos de dirección en nuestros centros.

A los profesores las preguntas eran similares, introduciendo una que nos parece importante como es la relación que tiene con el director al que valora en el cuestionario :

**Edad**

- 20/30 años                    ( )
- 31/40 años                    ( )
- 41/50 años                    ( )
- Mas de 51 años                ( )

**Experiencia docente**

- De 1 a 3 años                ( )
- De 4 a 7 años                ( )
- De 8 a 12 años               ( )
- Mas de 13 años               ( )

**Mi relación con el/la directora/a ha sido (entendiendo la relación profesor-director/a)**

- Menos de 6 meses            ( )
- De 1 a 2 años                ( )
- De 2 a 4 años                ( )
- Mas de 4 años                ( )

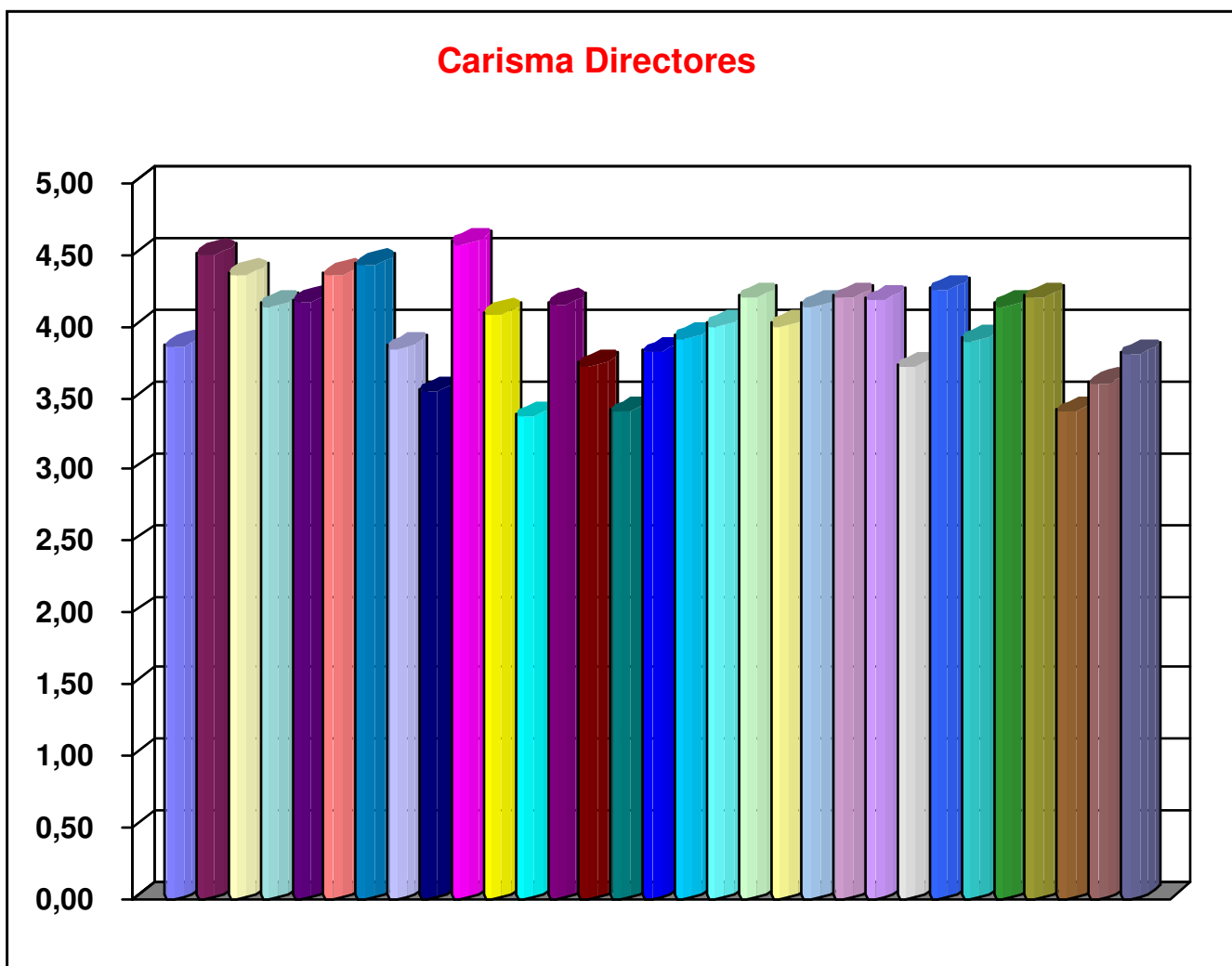
En el caso del profesorado la edad está entre 31 y 40 años, la experiencia como docentes se mantiene entre 8 y 12 años y la relación con el director al que valora se concreta en una media de 2 años. Además, nada menos que 44 profesores han tenido anteriormente cargos directivos, ya como directores, jefes de estudios o secretarios, lo que enriquece la visión y percepción del cargo directivo que pueden tener, ya que ya han pasado por esa situación y pueden tener unas referencias muchas veces incomprensibles para los que no lo han vivido. Todo esto nos da igualmente un perfil que podría recoger las características de la mayoría del profesorado de nuestros centros.

**Factor a) CARISMA**

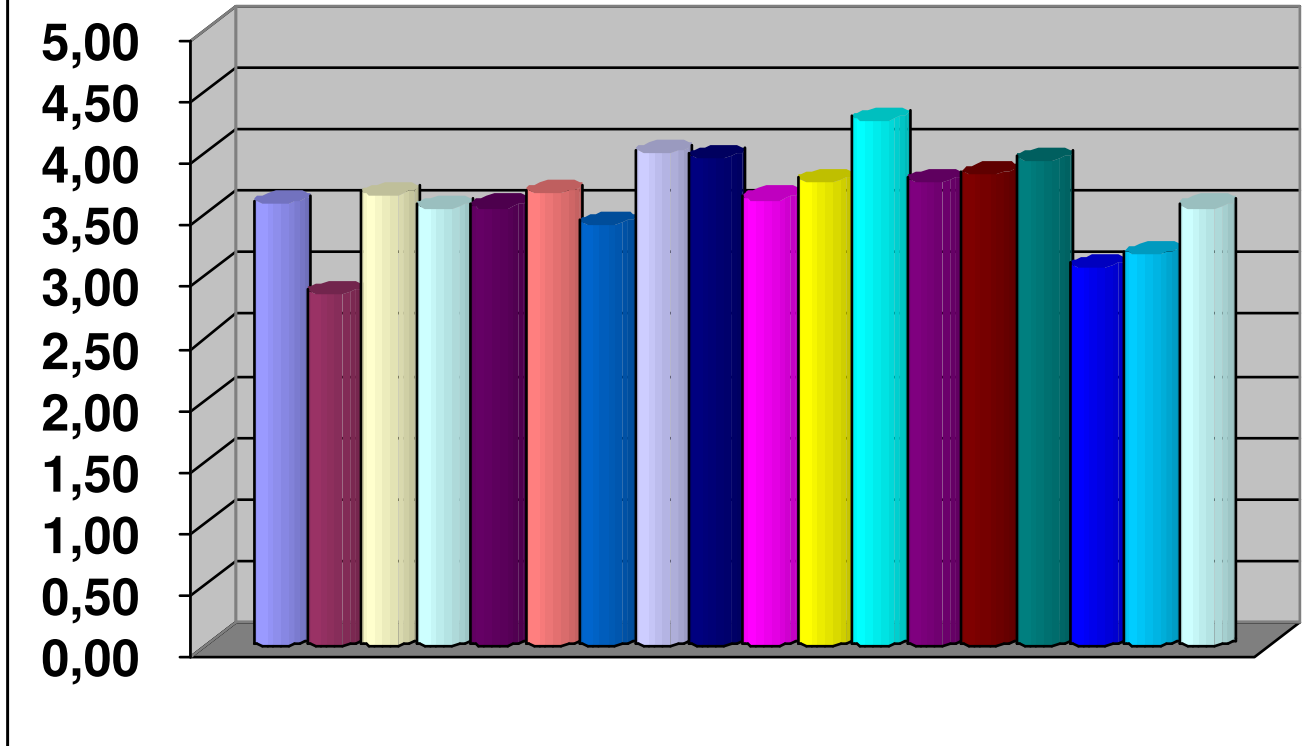
Este factor se concreta en las siguientes cuestiones:

	<b>Dir.</b>	<b>Prof.</b>
1.- Demuestra una autoconfianza en si mismo digna de resaltar	3,86	3,73
14.- Se comporta de forma honesta y sincera.	4,50	4,15
24.- Es decidido/a cuando el asunto lo requiere	4,36	3,85
29.- Es coherente lo que dice con lo que hace	4,14	3,89
43.- Cuenta con mi respeto como director/a	4,17	4,21
45.- Suele ser optimista	4,36	3,91
51.- Suele comunicar con el ejemplo lo que piensa o lo que decide (Ejemplo: si hay que ser puntual, es el primero,...)	4,43	3,86
52.- Tiene un sentido de la autoridad con el que estoy de acuerdo	3,85	3,31
53.- Suele ajustar su liderazgo o modo de comportarse a las diversas situaciones y necesidades	3,54	3,66
58.- Es capaz de escuchar	4,57	3,96
59.- Desarrolla un fuerte sentido de lealtad y compromiso conmigo	4,08	3,54
62.- Me hace entusiasmar con mi trabajo	3,36	2,70
63.- Es coherente en su modo de comportarse, no siendo caprichoso o impredecible	4,15	4,03
65.- Me siento orgulloso/a de trabajar con el/ella	3,73	3,59
67.- Se puede decir que es un líder para el equipo de profesores	3,40	2,86
74.- Es respetado por su cordura y buen criterio	3,82	3,66
78.- Hace que me sienta a gusto de trabajar con el/ella	3,92	3,55
79.- Logra mi confianza sobre todo por su propia credibilidad	4,00	3,56
83.- Genera en mi una lealtad hacia el/ella, ya que percibo igualmente una lealtad hacia mi persona	4,20	3,67
85.- En mi opinión se puede decir que dispone de carisma	4,00	3,43
94.- Puede ser riguroso y estricto, pero siempre agradable en el trato	4,14	4,00
100.- Tanto los padres, los profesores, los alumnos, como la Administración piensan que es competente en su trabajo.	4,20	3,96
101.- Dispone de puntos de vista amplios y tolerantes	4,18	3,63
103.- Muestra habilidad para encajar y recuperarse rápidamente de los contratiempos o reveses	3,71	3,77
105.- Dispone de una gran capacidad de trabajo	4,25	4,27
106.- Esta preparado/a para desarrollar su competencia como líder	3,90	3,77
107.- Suele ser una persona cercana a la gente	4,14	3,83
112.- Ha demostrado competencia en su trabajo como director/a	4,20	3,94
121.- Suele dirigir de tal modo que reduce mi estrés relacionado con el trabajo en el centro	3,40	3,08
123.- Su comportamiento me hace sentirme mas satisfecho con		

mi trabajo	3,60	3,17
124.- Suele dirigir de tal modo que estoy satisfecho con la labor del/a director/a	3,80	3,56



## Carisma Profesores



Solamente hay cuatro cuestiones que un número cercano al 10% del profesorado entiende que no son relevantes, y se refieren a conductas en las que está implícita una interrelación afectiva que conlleva una cierta dependencia del profesorado del director. Cuestiones como “me hace entusiasmar con mi trabajo” o “suele dirigir de tal modo que reduce mi estrés relacionado con el trabajo en el centro” una parte importante del profesorado entiende que no deberían formar parte del liderazgo del director. Pensamos que en la enseñanza pública el profesorado sigue siendo muy celoso de lo que ellos entienden como autonomía y libertad, siendo esta valoración claramente contrastada en las entrevistas realizadas. En cualquier caso hay que resaltar que de 78 profesores solamente 10 de ellos piensan de este modo, el resto las han considerado importantes, por lo que no hemos pensado eliminarlas del cuestionario. De todos modos, creemos que es importante hacerlo notar.

La valoración global sigue la tónica ya comentada anteriormente, la media de la puntuación de los directores es de 4'00, mientras que los profesores se quedan en 3'68. Siempre los profesores valoran lo mismo con una puntuación ligeramente inferior a la de los propios directores, aunque se mantiene una relación totalmente relevante. Hay que recordar que la escala va de 1 a 5, por lo que se aprecia que este factor, esencial en este tipo de liderazgo, se considera relevante. Realmente la consideración que tienen los directivos de sí mismos como la de los profesores de los mismos directivos es muy alta. Por lo tanto, se podría decir que el factor carisma por parte de los directivos se suele concretar en ellos de forma muy patente.

Cinco factores sobresalen en la valoración tanto de los profesores como de los propios directores, El comportarse de forma honesta, contar con el respeto del profesorado, ser riguroso pero agradable en el trato, ser coherente en el comportamiento, y la capacidad de trabajo son las conductas en este factor que destacan en la valoración del cuestionario.

Por otra parte, sobresalen dos conductas sobre todas en las que la puntuación está por debajo del 3, como son el transmitir entusiasmo y el ser realmente un líder para el profesorado. A estas se pueden añadir otras dos cuya puntuación también es muy baja, como son “suele dirigir de tal modo que reduce mi estrés relacionado con el trabajo en el centro” y “su comportamiento me hace sentirme mas satisfecho con mi trabajo”.

¿Qué quiere decir esto? La interpretación es muy interesante. En la cultura de los directivos en los centros públicos está instaurado con claridad que deber ser honestos, serios., capaces, coherentes, competentes, o sea saber hacer el trabajo adecuadamente, ser eficaces en su quehacer diario. Pero esto no implica que en su responsabilidad esté incluido el transmitir entusiasmo, el liderar grupos, reducir su estrés, o sea conductas relacionadas con la influencia en los otros. Tanto los directivos como el profesorado piensa que cada profesor debe ser realmente profesional en su trabajo y no necesita al director detrás para darle ánimos o hacerle sentir entusiasmo por lo que hace.

Esta percepción del rol del director se contrasta claramente en las entrevistas. Frases de los directores como “yo no tengo que decir lo que tienen que hacer, ya lo saben ellos”

“no es mi responsabilidad influir en su ilusión, su profesionalidad debe ser suficiente” son una constante. Y lo cierto es que los propios profesores también piensan del mismo modo.

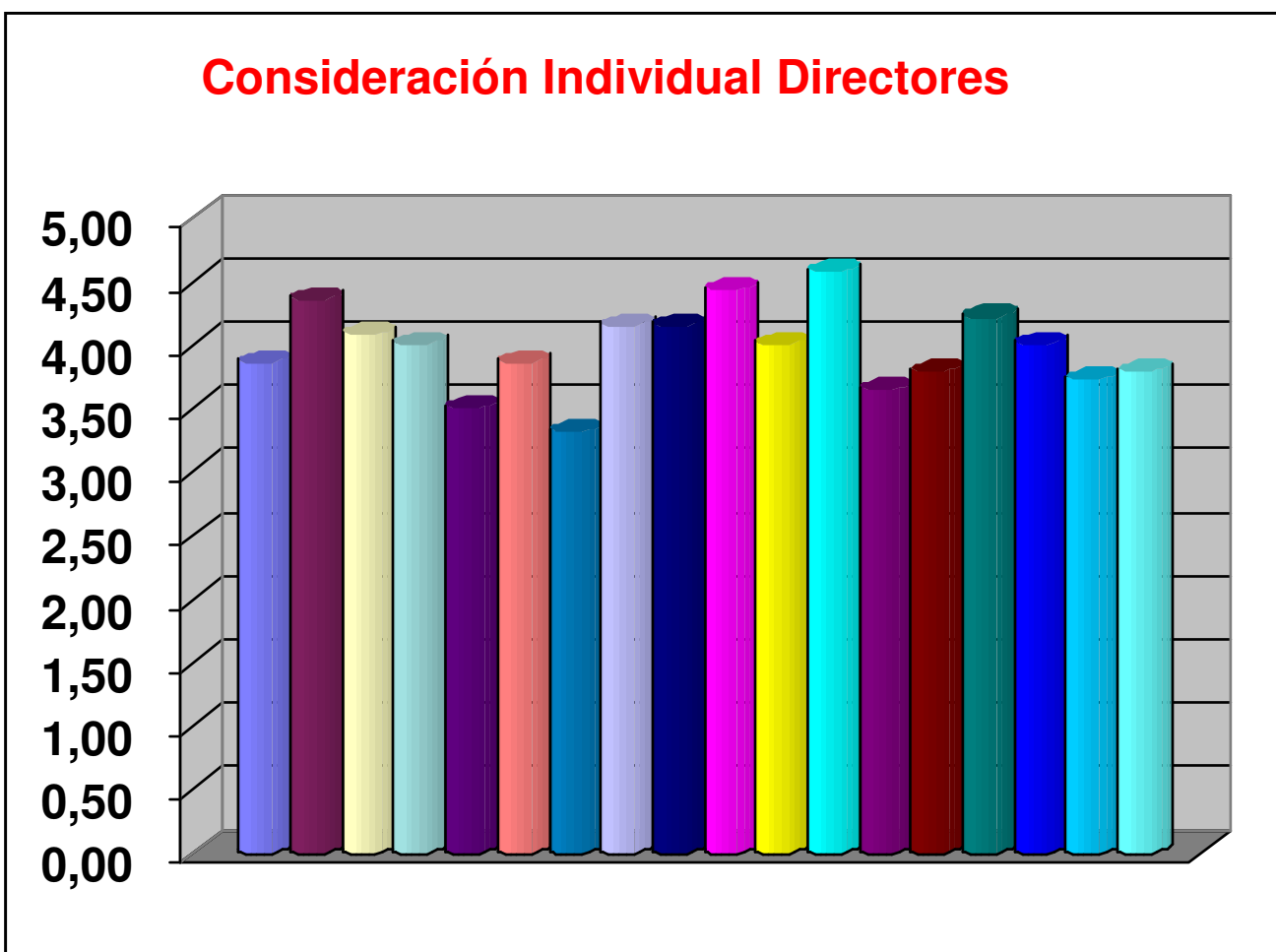
Por lo tanto, una de las conclusiones de esta investigación va a ir en la línea de proponer que la cultura de comportamiento de los directores en los centros públicos debería asumir también que entre sus responsabilidades están lograr animar, entusiasmar, trabajar la satisfacción propia del profesorado, y no solamente preocuparse porque las cosas de hagan y el centro funcione lo mejor posible dentro de los parámetros previstos. Es lo que se propone desde el liderazgo transformacional, trabajar también el aspecto afectivo, emocional, no perdiendo de vista la idea de cambio y de innovación.

### **Factor b) CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL**

Este factor se concreta en las siguiente cuestiones:

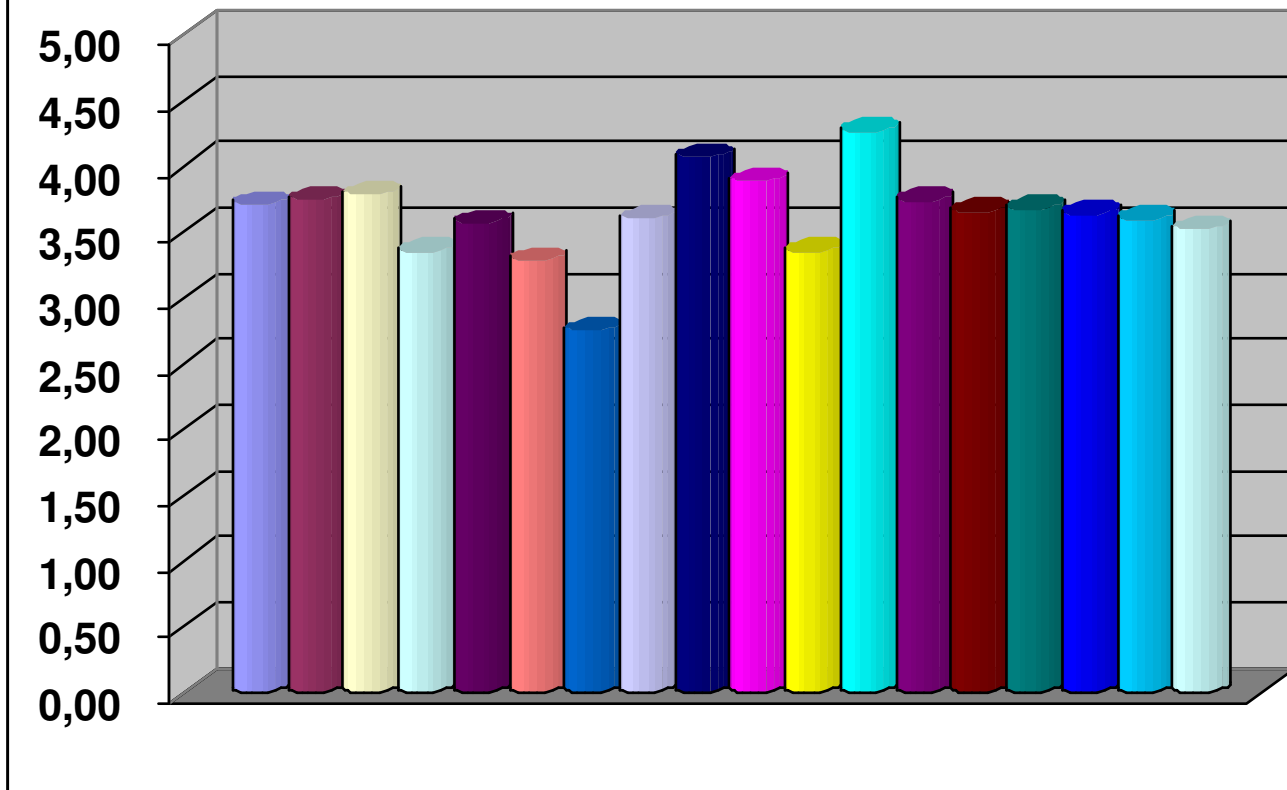
	<b>Dir.</b>	<b>Prof.</b>
2.- Suele apoyar mis propuestas y lo que hago normalmente	3,86	3,71
3.- Está dispuesto a apoyarme cuando llevo a cabo importantes cambios en mi trabajo	4,36	3,75
4.- Me demuestra empatía comprendiendo mis sentimientos y necesidades	4,07	3,79
17.- Trata de ponerse en mi lugar para comprender mi modo de pensar	4,00	3,35
27.- Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores del centro	3,55	3,57
33.- Se preocupa de comprender mi manera de pensar de todo aquello que sucede en el centro	3,86	3,29
36.- Me anima a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas	3,31	2,75
39.- Me consulta antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que me afectan	4,14	3,60
46.- Puedo contar con su apoyo cuando lo necesito	4,14	4,07
50.- Suele estar a disposición de aquel que le necesita en cualquier momento	4,43	3,89
61.- Suelo recibir su elogio cuando haga un buen trabajo	4,00	3,35
88.- Es accesible a los diferentes miembros de la Comunidad Escolar	4,57	4,27

91.- Suele tener en cuenta las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales	3,64	3,74
92.- Es sensible a mis necesidades, a mis aspiraciones en el centro	3,79	3,66
93.- Trata de dar valor a mis ideas o acciones, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en el centro	4,21	3,68
104.- Demuestra un interés en mi como persona	4,00	3,63
110.- Trata a los diferentes profesores del mismo modo, no hace distinciones por motivos personales o profesionales	3,73	3,59
120.- Se mantiene al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas de su centro	3,79	3,52





## Consideración Individual Profesores



En este bloque no hay ninguna cuestión que de forma importante se haya considerado como no relevante. Es más los 14 directivos no han considerado ninguna y los profesores algunas pero en una proporción irrelevante.

La valoración global es muy parecida al anterior bloque, ya que la media de los directivos llega a 3'97, solamente tres décimas menos que el anterior, y el de los profesores a 3'62, concretamente seis décimas menos que el anterior. Vemos pues que la tónica comentada sigue casi perfecta, los directores se valoran siempre un poco mejor que los profesores, pero siempre en la misma proporción. Se puede entender que la valoración sigue siendo alta. Se piensa que la consideración de los directores hacia el profesorado, la atención que les prestan, la disposición hacia ellos, el apoyo, etc... es suficiente como para considerarlo importante, formando parte de la conducta de estos directores.

Es un bloque en el que la valoración de las diferentes conductas suele ser muy similar sin grandes oscilaciones. En todo caso tres conductas sobresalen, contar con el apoyo del director cuando se necesita, el estar a disposición en cualquier momento y, sobre todo, el ser accesible a cualquier miembro de la comunidad escolar. Esto refleja una realidad suficientemente contrastada en los centros públicos, el que el director es un profesor que ha llegado a ser director provisionalmente durante unos años, pero que no deja de ser profesor, y, por lo tanto, la accesibilidad, el apoyo estamental, el estar siempre disponible forma parte de su código de conducta. Por lo tanto, el tan denostado en muchas ocasiones sistema de elección conlleva que se pueda practicar un liderazgo en el que la “consideración individual” forma parte importante de él.

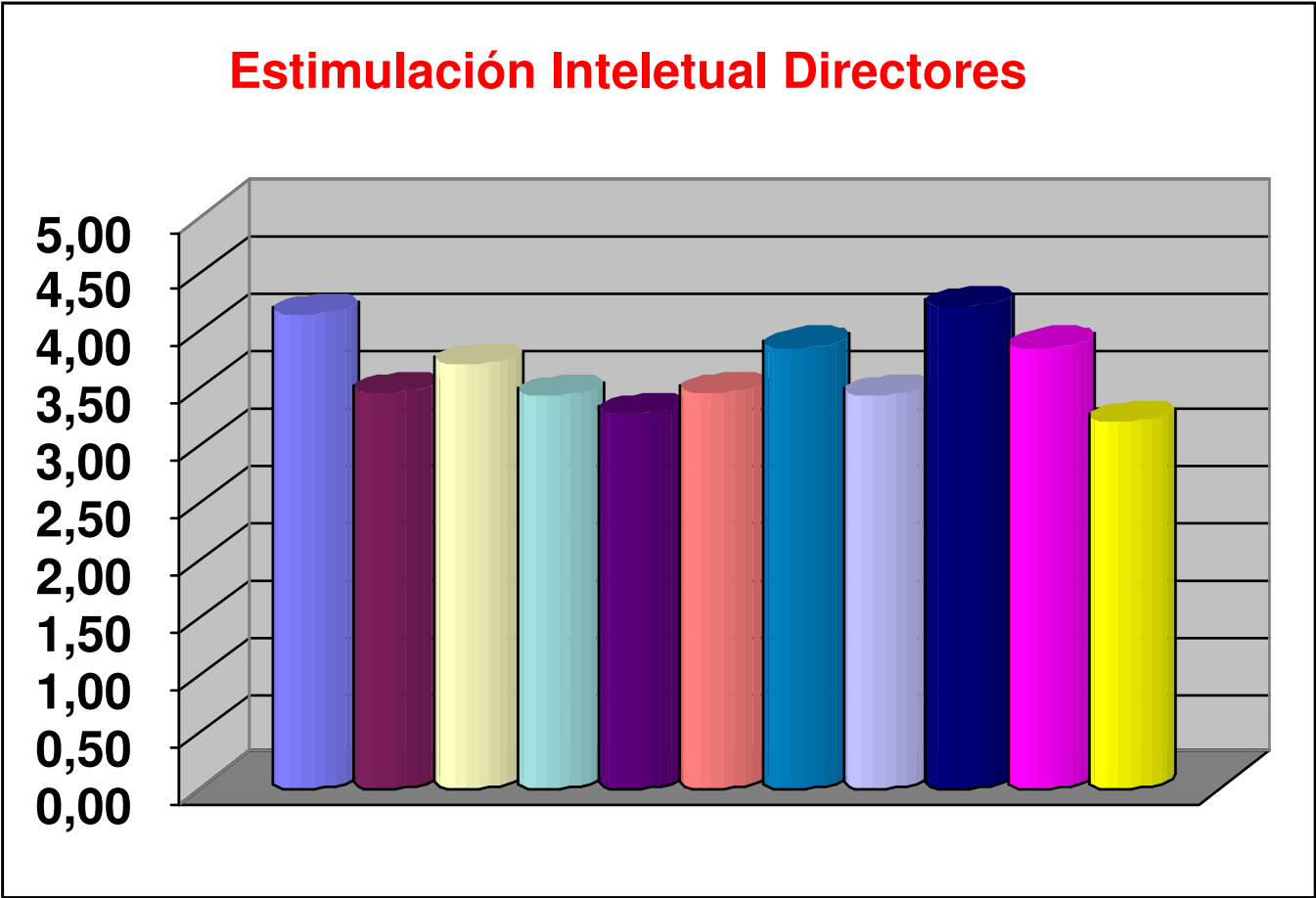
Solamente encontramos una variable por debajo de la puntuación de “3” entre el profesorado y la que, coherentemente, menos ha obtenido entre los directores. Es la que se enuncia como “me anima a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas”. Se puede apreciar claramente cómo la autonomía y libertad profesional es sagrada para el profesor, nadie tiene que decirle cómo tiene que hacer las cosas ni orientarle en su trabajo. Apreciamos, pues, la misma línea de discurso en los centros públicos, y, desde nuestro punto de vista, en lo que habría que trabajar para mejorar la dirección en nuestros centros.

### **Factor c) ESTIMULACIÓN INTELECTUAL**

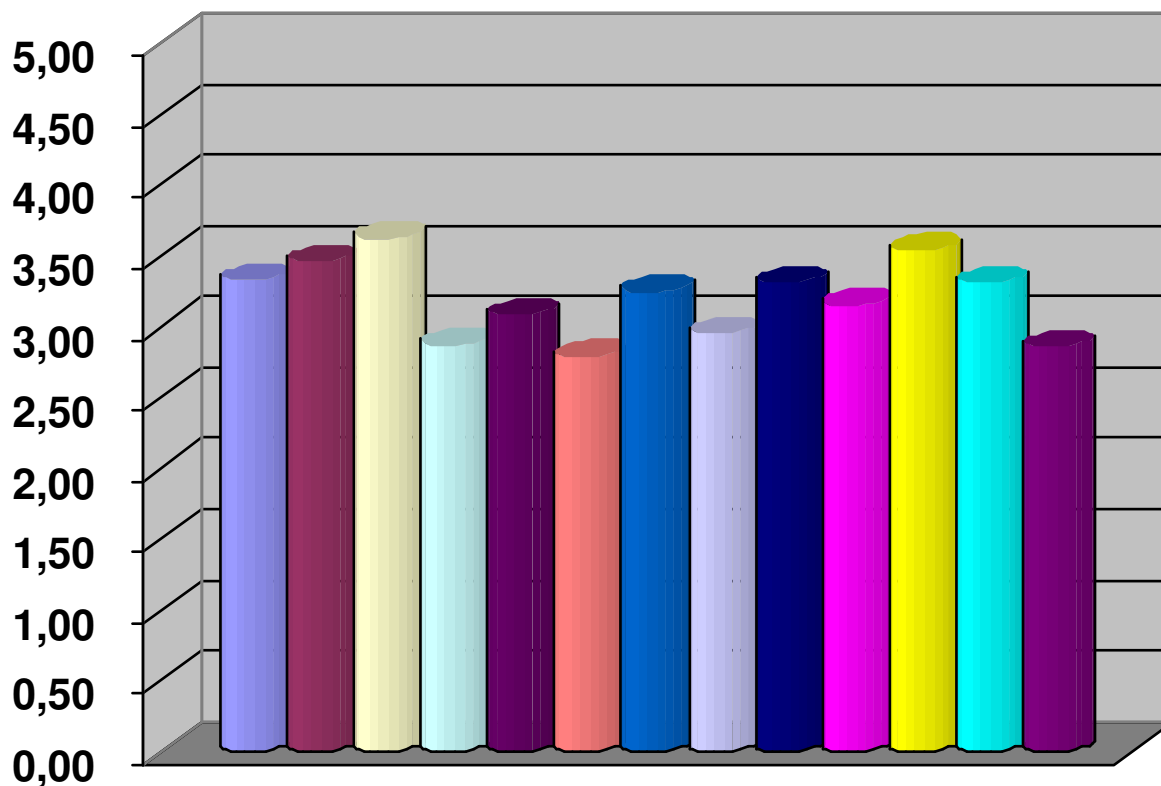
Este factor se concreta en las siguientes cuestiones:

	<b>Dir.</b>	<b>Prof.</b>
6.- Me anima a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas	4,00	3,33
7.- Contempla los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar el centro	4,08	3,46
16.- Me anima a desarrollar mi trabajo, dejándome tomar cada vez mas responsabilidades.	4,14	3,62
20.- Me anima a reflexionar cómo puedo mejorar mi trabajo	3,46	2,87
21.- Me proporciona nuevos enfoques ante situaciones que son para mi problemáticas.	3,71	3,08
22.- Me anima a realizar una critica constructiva de su actuación o de sus ideas	3,43	2,79
55.- Consigue que me sea fácil admitir mis propios errores	3,27	3,25

56.- Consigue desarrollar todas mis posibilidades	3,45	2,95
66.- Articula con claridad aquellos objetivos o criterios que tengo que conseguir	3,86	3,33
70.- Estimula al profesorado a desarrollar ideas innovadoras en su trabajo diario	3,43	3,15
89.- Facilita que las cosas se hagan antes que imponerlas	4,21	3,54
116.- Me anima a proponer ideas, a ser creativo	3,86	3,31
122.- Me motiva para hacer mas de lo que yo en principio esperaba hacer	3,20	2,86



## Estimulación Intelectual Profesores



Es este un factor que concreta conductas relacionadas con el trabajo profesional de los directores, en cuanto que se trata de proporcionar nuevos enfoques, facilitar las cosas antes que imponerlas, motivar en el trabajo, ayudar a reflexionar sobre el trabajo, etc. . Esto hace que sea el bloque que ha obtenido la puntuación más baja. Concretamente los directores la han valorado con un 3'70 y los profesores solo con un 3'19. La razón ya la hemos comentado, no forma parte de la cultura de comportamiento del profesorado ni de los directores de los centros públicos el entrar en los aspectos que se entienden son estrictamente profesionales del profesorado.

Siguiendo con esta línea de discurso, hay una ítem, “consigue desarrollar todas mis posibilidades”, que una parte del profesorado considera que no es relevante, concretamente

once de ellos lo consideran así. Estamos con el mismo tema, el profesorado piensa que nadie tiene que desarrollar sus posibilidades, que es suficientemente profesional y que ya sabe lo que tiene que hacer.

En cualquier caso, hay un factor que sobresale en la valoración de directores y profesores, concretamente “facilita que las cosas se hagan antes que imponerlas”. La propia indiosincracia del rol del director provoca que sea así, en cuanto no tiene autoridad suficiente para imponerlas, ni, aunque la tuviera, mientras no cambie el sistema de elección, lo haría. Es, pues, una conducta propia del liderazgo transformacional que el propio sistema de dirección la provoca.

Asimismo, aquellos items que consiguen una valoración mas baja tienen relación expresamente con esa “intromisión” del director en el trabajo del profesorado, como son “me anima a reflexionar cómo puedo mejorar mi trabajo”, “me anima a realizar una critica constructiva de su actuación o de sus ideas”, “consigue desarrollar todas mis posibilidades”, “me motiva para hacer mas de lo que yo en principio esperaba hacer”. Todos estos items han obtenido una puntuación menor de “3”.

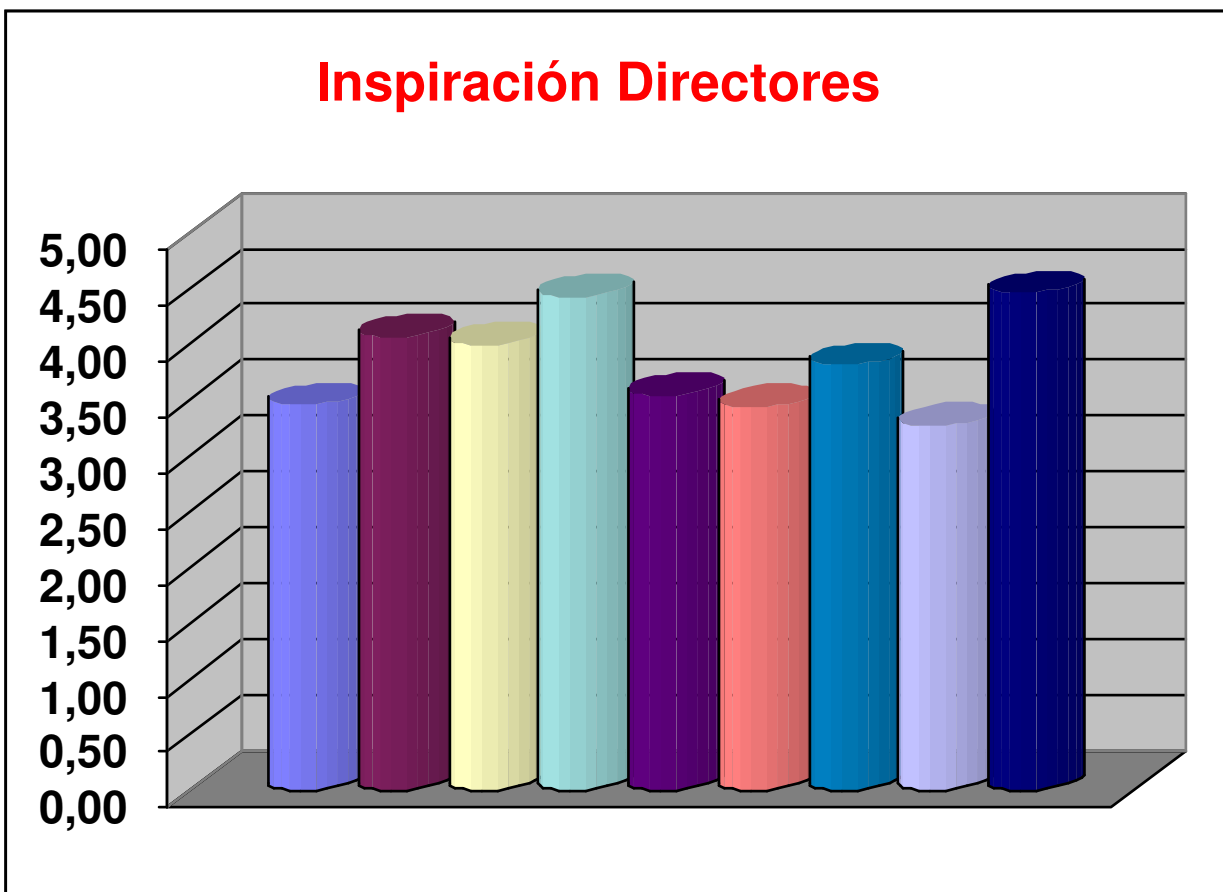
De todos modos, no podemos dejar de insistir en que, aunque la valoración es más baja, si utilizáramos los términos clásicos de la evaluación no suspenderían, sino que obtendrían una calificación cercana al notable. Sirva este símil para entender que la conductas de los directores asumen, aunque en un grado menor, las conductas propias de este factor del liderazgo transformacional.

### **Factor d) INSPIRACIÓN**

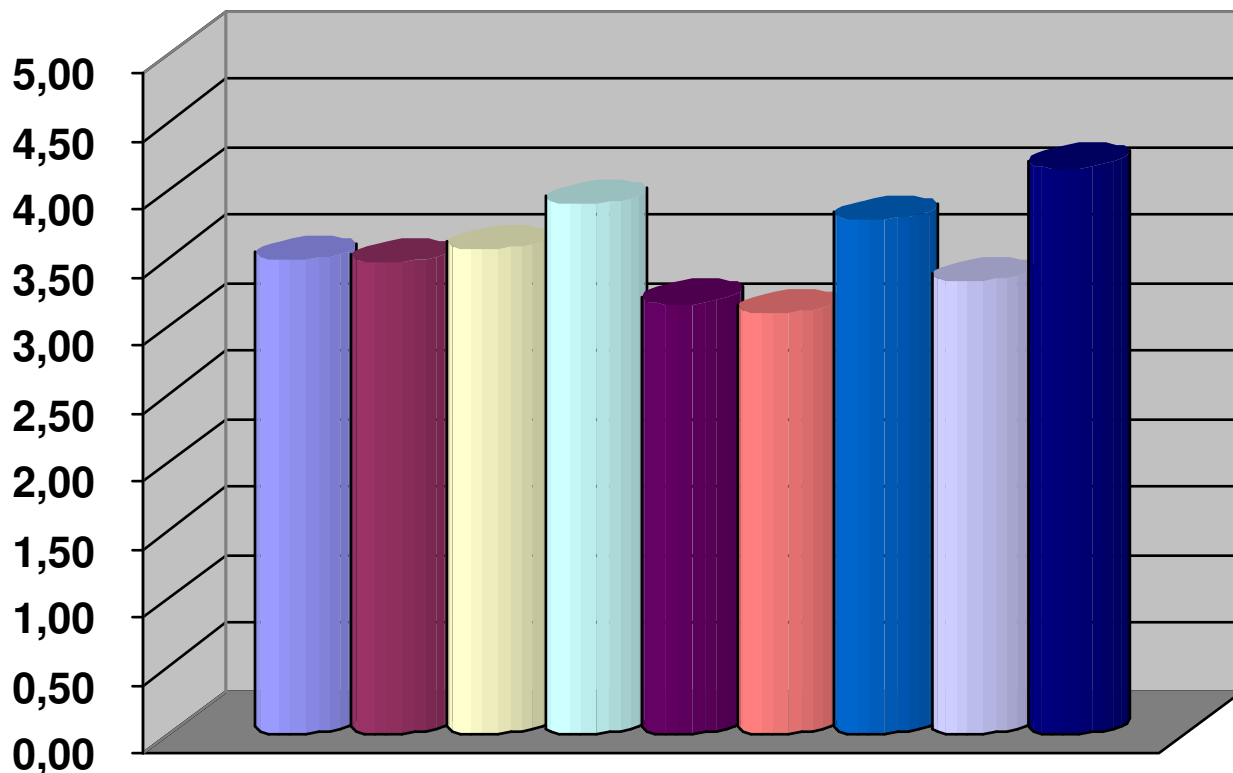
Este factor se concreta en las siguiente cuestiones:

	<b>Dir.</b>	<b>Prof.</b>
13.- Me implica en los valores clave que el centro contempla en el Proyecto Educativo.	3,45	3,49
18.- Me implica en la realización de los grandes objetivos del centro	4,07	3,46
19.- Me implica en cualquier proceso que se genere en el centro para establecer objetivos importantes (P.E.C., P.C.,...)	4,00	3,57

25.- Suele tener claras las prioridades que son mas importantes para el centro	4,43	3,90
60.- Ha creado en mi un fuerte sentido de identidad con los objetivos del centro	3,55	3,17
64.- Desarrolla un sentido de identidad en el centro que es asumido y sentido por el profesorado	3,44	3,09
97.- Desarrolla un sentido de orgullo de pertenecer al centro	3,82	3,78
114.- Consigue la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos en el centro	3,27	3,33
115.- Comprende el impacto de un buen Proyecto Educativo para un adecuado funcionamiento del centro	4,46	4,17



## Inspiración Profesores



Llegamos a un factor que caracterizaría la idea de centro como organización y visión de futuro, así como su implicación en el mismo por los que lo componen, es lo que se denomina utilizando la terminología clásica del liderazgo transformacional “inspiración”. El crear un sentido de centro, implicarse en los procesos para la elaboración del PEC o PC, tener claras las prioridades del centro, o implicarse en los valores y objetivos clave del centro, representan conductas clave en este factor. La valoración global se sigue manteniendo en la misma proporción, los directores con un 3´83 y los profesores con un 3´55, lo que mantiene la línea de puntuación en los distintos bloques y su proporción. Esto

nos indica que las conductas de los directores se adecuan a este tipo de liderazgo, considerándose importantes para la dirección de los centros.

Un aspecto destaca y a la vez sorprende. Tanto los directores como los profesores subrayan como el ítem más importante en este factor la relevancia de un proyecto educativo bien hecho y llevado a la práctica para un adecuado funcionamiento del centro. Hay que entender que en los centros públicos ha sido un documento que ha costado mucho entrar en la cultura del profesorado como algo importante para el centro.

Asimismo, la conducta menos valorada reside en el concepto de centro como identidad. Desarrollar un sentido de identidad en el centro que sea asumido por todos parece ser una tarea muy complicada aún en los centros públicos. No se termina de aceptar ni por el profesorado ni por los directores y, por lo tanto, hasta que no se integre en la cultura de todos ellos será muy difícil valorarlos como algo relevante.

### **Factor e) TOLERANCIA PSICOLÓGICA**

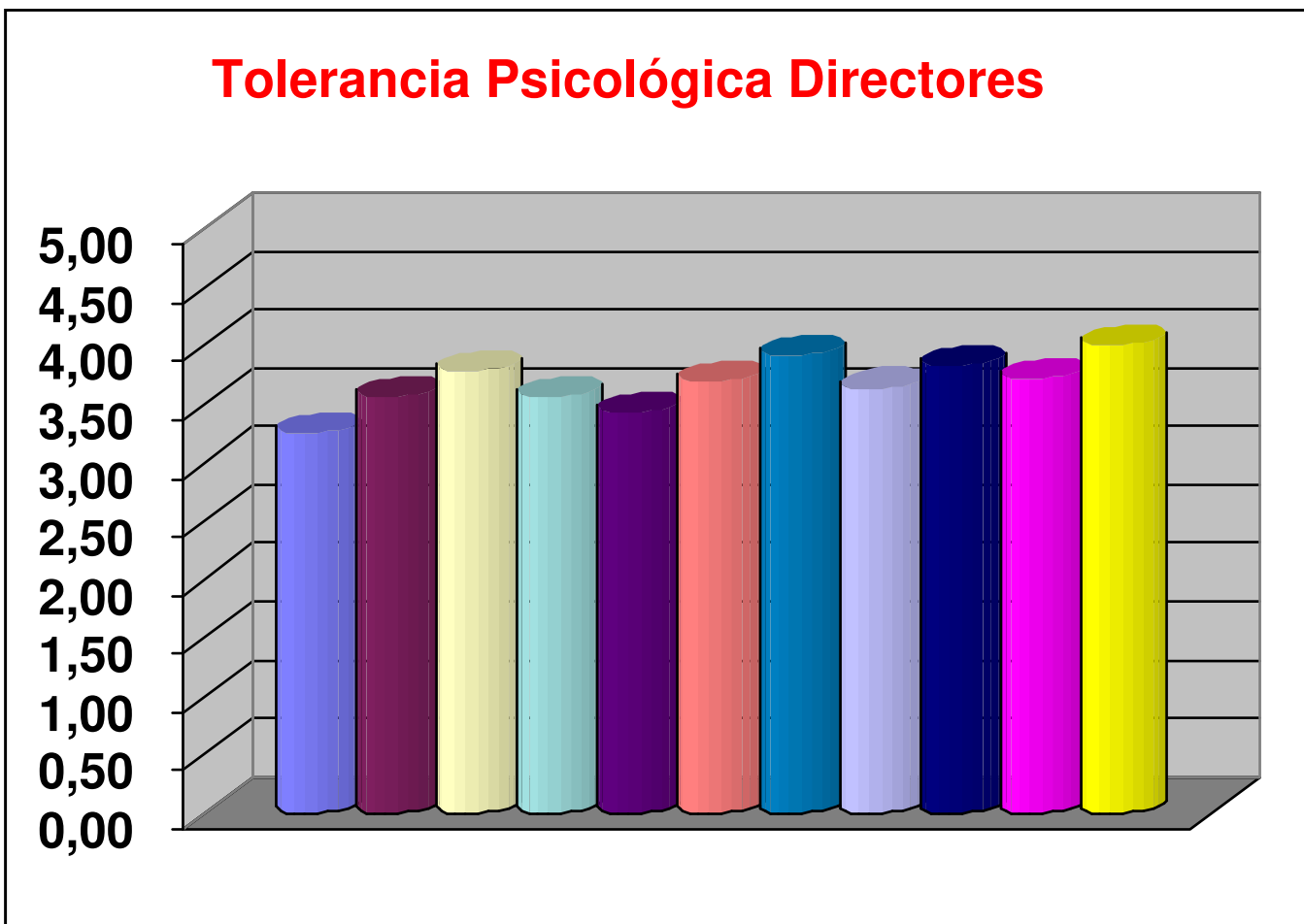
Este factor se concreta en las siguientes cuestiones:

	<b>Dir.</b>	<b>Prof.</b>
8.- Suele tratar adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en el centro	3,25	3,38
23.- Es capaz de modificar sus puntos de vista, después de oír los míos o los de otras personas	3,57	3,29
31.- Tiene sentido del humor		
37.- Discute abiertamente con los profesores los temas controvertidos o los que originan fuertes discrepancias	3,79	3,60
68.- Es creativo/a planteando varias alternativas coherentes y válidas de solución a los problemas del centro	3,57	3,18
80.- Es capaz de organizar y dominar su tiempo de forma eficaz	3,69	3,84
90.- Es tolerante con los errores o defectos de los demás	3,93	3,89
98.- Es capaz de modificar ciertas decisiones o procesos cuando la circunstancias lo aconsejan, evitando ser inflexible en su comportamiento	3,64	3,61
108.- Suele utilizar los errores para aprender y mejorar	3,83	3,89
109.- No proyecta sobre los demás los efectos de su posible estrés	3,73	3,59

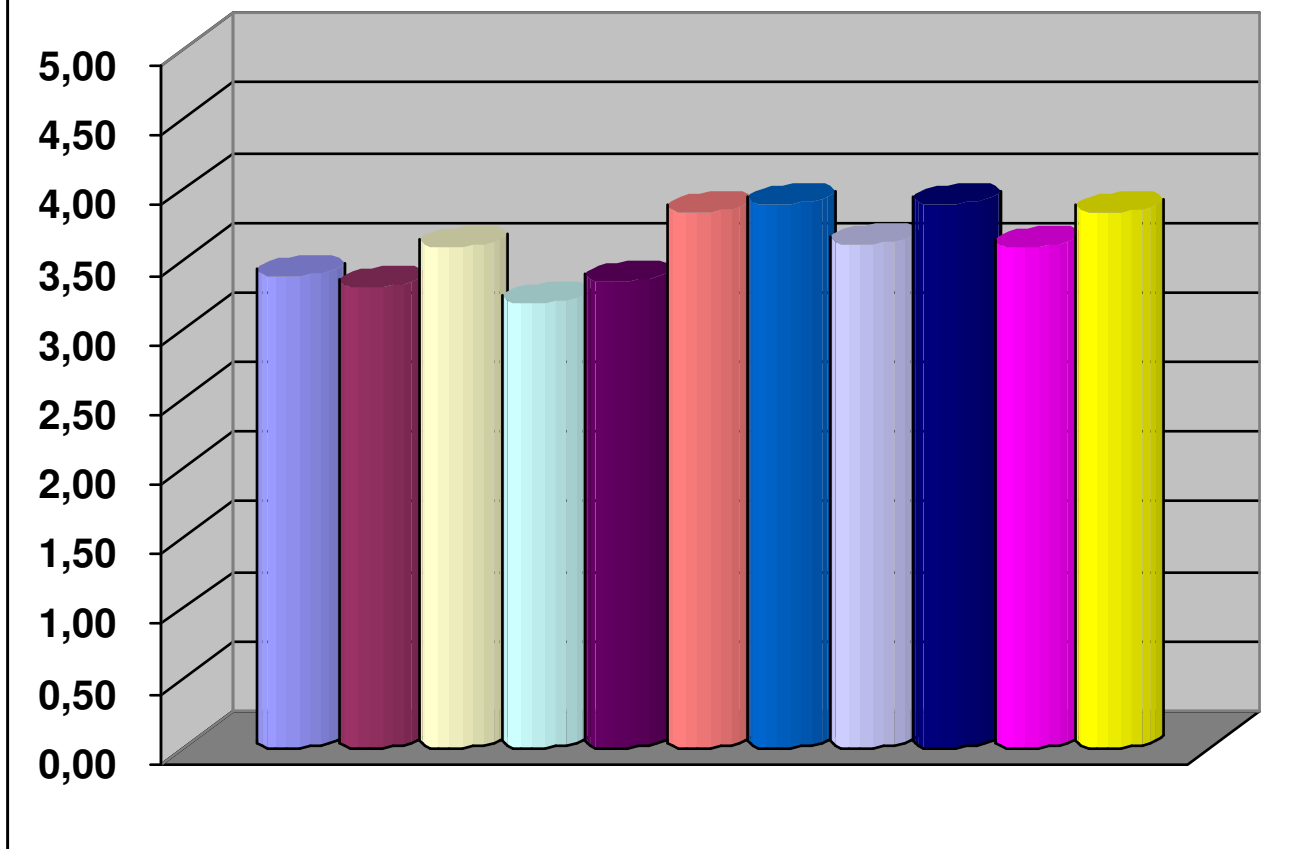


117.- Afronta y trata los conflictos de forma profesional

4,00 3,84



## Tolerancia Psicológica Profesores



No se trata solamente de utilizar el sentido del humor para afrontar las diferentes situaciones de un centro, sino también saber ser tolerante, ser capaz de manejar situaciones conflictivas, creando la atmósfera adecuada para que se resuelvan de la forma menos traumática. Es curioso constatar que la valoración en este factor es donde menor es la diferencia entre la que han llevado a cabo los directores y la que han realizado los profesores. Concretamente los directores la valoran con un 3'68 y los profesores con un 3'59. Prácticamente han coincidido en la valoración global y en cada uno de los items que se consideran. Hay que destacar que se produce esta casi coincidencia porque ha sido el factor que los directores han considerado más bajo, el que ha obtenido la valoración menor.

No se puede destacar ninguna conducta especialmente tanto en su valoración positiva o negativa, ya que todas las valoraciones oscilan entre 3'25 y 4'00 en los directores y entre 3'18 y 3'89 en los profesores. Es importante este matiz ya que las diferentes conductas que engloban este factor están íntimamente relacionadas y una puntuación muy alta en una y muy baja en otra restaría validez al cuestionario.

Asimismo, nos parece una factor muy importante para nuestro sistema de dirección, ya que es la base para poder realizar otro tipo de estrategias y conductas propias del liderazgo transformacional.

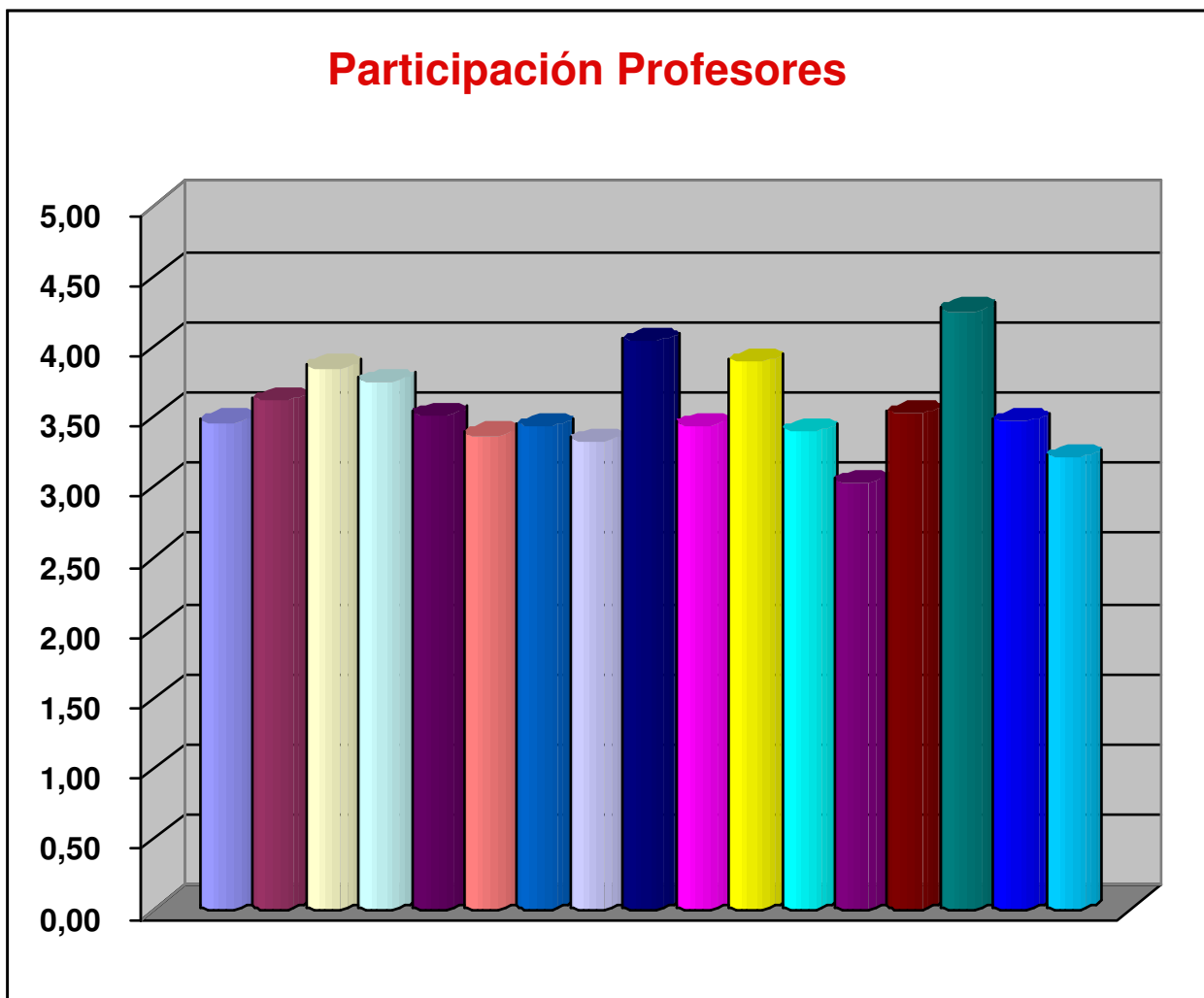
### **Factor f) PARTICIPACIÓN**

Este factor se concreta en las siguiente cuestiones:

5.- Sabe seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo	3,93	3,46
9.- Es hábil para obtener el apoyo de las personas clave del centro para conseguir los diversos objetivos de la organización	3,79	3,61
12.- Es hábil para obtener apoyo de las personas relevantes fuera del Centro	3,93	3,84
26.- Logra que lo que se hace en nuestro centro sea conocido fuera	4,14	3,75
32.- Mantiene interés en delegar distintas actuaciones en otras personas sin interferir después en su desarrollo	3,93	3,51
34.- Me mantiene informado de lo que sucede en el centro	4,07	3,36
35.- Suele ser hábil en la creación y desarrollo de equipos de trabajo	3,77	3,43
38.- Implica al profesorado de forma adecuada cuando hay que resolver problemas que les atañen	4,00	3,32
40.- Ha establecido una amplia red de relaciones con personas, organismos,... de fuera de la institución escolar	4,15	4,04
49.- Toma su tiempo para discutir conmigo problemas o proyectos, aunque este muy ocupado.	4,14	3,43
54.- Esta al tanto del proceso de aquellas actuaciones en las que ha delegado, siempre en una actitud de apoyo	4,23	3,89
57.- Consigue mantener un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades		

personales del profesorado	3,69	3,39
71.- Esta deseando siempre discutir o confrontar sus decisiones con el profesorado, los padres, o personas que tengan que ver con esa decisión	3,38	3,03
81.- Mantiene el equilibrio en las reuniones entre las opiniones de ciertas personas clave y los intereses del grupo	3,77	3,51
82.- Mantiene una relación adecuada con el Consejo Escolar y con la Administración Educativa.	4,36	4,25
96.- Procura que tanto la comunicación horizontal como la vertical en el centro funcione adecuadamente	3,86	3,46
113.- Consigue que el profesorado trabaje en equipo	3,21	3,21





Entramos en un factor que desarrolla la capacidad de construir un “liderazgo compartido” fundamentado en la cultura de la participación, que crea condiciones para que los profesores colaboren en la definición de los grandes objetivos del centro, que les hace participe de la visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. Todo ello en el marco de un trabajo en equipo como proceso clave de comportamiento.

La valoración global entra en los parámetros normales del cuestionario, o sea los directores consideran un 3'90 y los profesores un 3'56. Se mantiene la proporción del resto de los factores y la valoración cercana al “4” de ambos. No hay que olvidar que en nuestro sistema educativo la participación no es una opción, sino una situación que surge del propio

modelo, que crea las condiciones para que esta se lleve a cabo. De ahí la importancia de esta dimensión del liderazgo, y también la razón por la que hemos decidido destacarla como un factor a trabajar de forma independiente.

No existen ítems que se hayan considerado no relevantes. Asimismo, dos ítems sobresalen claramente, tanto por los directores como por los profesores: “ha establecido una amplia red de relaciones con personas, organismos,... de fuera de la institución escolar” y “mantiene una relación adecuada con el Consejo Escolar y con la Administración Educativa”. La relación adecuada con órganos como el Consejo Escolar, la Administración educativa u otras personas de fuera del centro se considera muy importante en nuestro modelo de dirección. Estamos hablando de centros públicos en los que el Consejo Escolar tiene un papel muy importante y que dependen de la Administración, que queramos o no es el empresario, utilizando una terminología al uso.

A pesar de no obtener una puntuación excesivamente baja, también hay que destacar dos conductas valoradas en menor grado en este factor. El conseguir que el profesorado trabaje en equipo o confrontar siempre las decisiones con los diferentes miembros de la comunidad escolar constituyen conductas en las que los directores tienen más problemas para llevarlo a cabo. En todo caso, lo consiguen en parte, aunque sin llegar al nivel que se logra en las otras conductas que se concretan en este factor.

Se sigue manteniendo la misma proporción en las distintas valoraciones de profesores y directores, con esa pequeña diferencia en la valoración de los directores. Esto nos lleva, y lo recalcamos de nuevo, a valorar positivamente el cuestionario y a demostrar su validez.

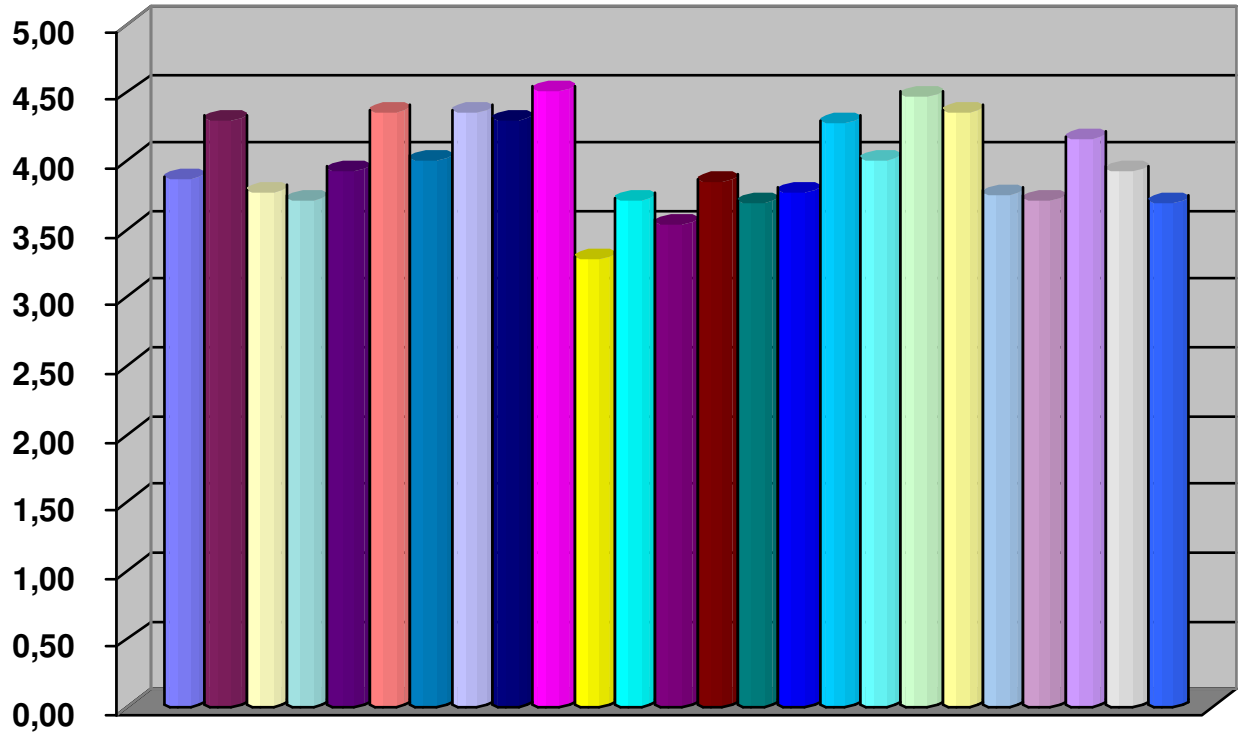
### **Factor g) ACTUACIÓN DEL/A DIRECTIVO/A**

Este factor se concreta en las siguientes cuestiones:

	<b>Dir.</b>	<b>Prof.</b>
10.- Es sensible a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en el propio centro.	3,86	3,69
11.- Tiene en cuenta la realidad y el contexto del centro antes de plantear posibles cambios	4,29	3,96

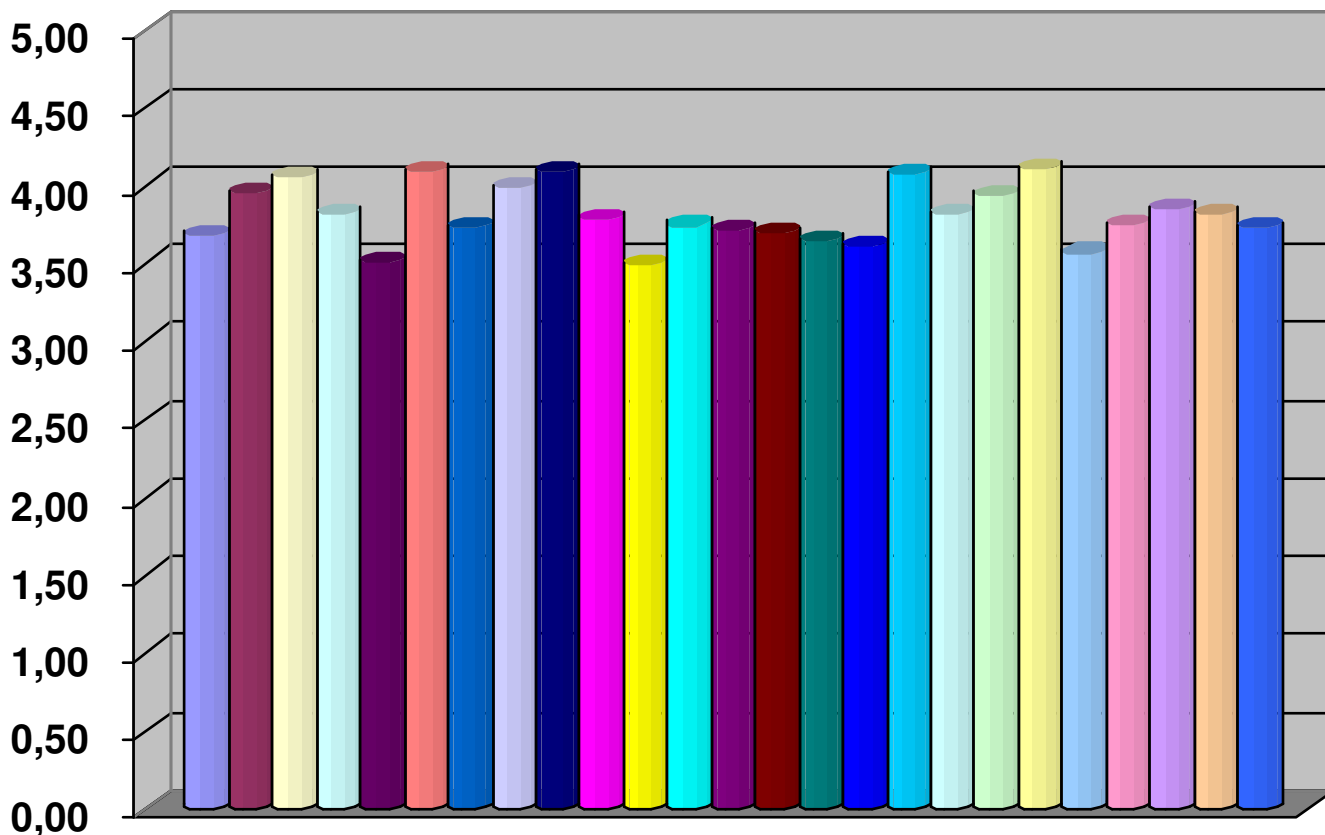
15.- Domina sin dificultad el estrés que conlleva su cargo	3,77	4,06
28.- Suele calcular los riesgos antes de tomar decisiones	3,71	3,82
30.- Suele admitir si ha cometido algún error o ha hecho algo mal	3,93	3,52
41.- Es consciente de las consecuencias que sus acciones provocan	4,36	4,09
42.- Es capaz de comunicar de forma efectiva sus ideas a la comunidad escolar.	4,00	3,73
44.- Tiene en cuenta en sus actuaciones lo que es bueno para el centro por encima de sus ambiciones o necesidades personales	4,36	3,98
47.- Es tenaz en las tareas o proyectos que empieza hasta que se llevan a cabo	4,29	4,09
48.- Es capaz de admitir que no sabe de todo o que no es capaz de solucionar todo	4,50	3,79
69.- Logra excelentes resultados en general en el centro	3,29	3,49
72.- Es eficaz procurando llevar a cabo en la práctica las decisiones	3,71	3,74
73.- Esta preparado para tomar decisiones que conllevan gran dificultad	3,54	3,71
75.- Dispone de capacidad para negociar temas complejos	3,85	3,69
76.- Cuando analiza un problema o una situación, puede moverse fácilmente de la globalidad al detalle y viceversa.	3,69	3,65
77.- Dispone de buenas habilidades para la comunicación	3,77	3,61
84.- Tiene en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones	4,27	4,08
86.- Muestra determinación para llevar las cosas a la practica	4,00	3,82
87.- Es consciente de sus propias posibilidades y limitaciones	4,46	3,94
95.- Tiene muy claro que es lo que el centro debe conseguir y hacer	4,36	4,11
99.- Puede hacer comprender temas complejos a diferentes audiencias (profesores, padres, alumnos...)	3,75	3,57
102.- Trata de conseguir los objetivos propuestos siempre dentro de los limites del tiempo disponible en cada caso	3,71	3,75
111.- Se adapta fácilmente a los cambios	4,15	3,85
118.- Identifica con claridad los puntos clave de las situaciones/problemas complejos.	3,92	3,82
119.- Mantiene un equilibrio entre la posibilidad de cambio y la necesidad de mantener la estabilidad en el centro	3,69	3,73

## Actuación Directores





## Actuación Profesores



Estas serían variables que podrían estar incluidas en los tres primeros factores, pero que en nuestro sistema educativo tienen una importancia esencial como para elaborar un nuevo factor. Aquí se concretan conductas concretas que favorecen un liderazgo transformacional y que engloban diferentes ámbitos de funcionamiento del centro. La valoración que hacen de ellas tanto el profesorado como los directores es bastante alta, concretamente los directores consideran un 3'97 y los profesores un 3'81, manteniendo la proporción que a lo largo de los diferentes factores se va produciendo. La oscilación entre la puntuación menor y la mayor es bastante reducida. La de los directores oscila entre 3'69 y 4'36, y la de los profesores entre 3'52 y 4'11. Esto valida de forma importante el

cuestionario, ya que si se dieran conductas con valoraciones muy diferentes habría que pensar en la eficacia de este instrumento, porque las diferentes conductas están muy relacionadas unas con otras.

Cinco conductas destacan un poco por encima de las demás en cuanto a la valoración global, estas son: “domina sin dificultad el estrés que conlleva su cargo”, “es consciente de las consecuencias que sus acciones provocan”, “es tenaz en las tareas o proyectos que empieza hasta que se llevan a cabo”, “tiene en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones” y “tiene muy claro que es lo que el centro debe conseguir y hacer”. Se puede apreciar que son conductas diferentes y que se podrían referir a cada uno de los factores ya señalados, pero que todas ellas forman un cuerpo importante en el modo de comportarse un directivo en nuestros centros en el marco de un liderazgo transformacional.

No existen conductas que podamos destacar en cuanto a que tengan una valoración relevantemente menor que las demás, como ya hemos comentado antes.

## **CAPÍTULO IV**

# **CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE CUESTIONARIO**

Una vez valorados cada uno de los bloques en los que se analiza las respuestas tanto de los profesores como de los directores, no debemos olvidar que el objetivo esencial de esta investigación reside en elaborar un cuestionario que sirva para analizar las conductas de los directivos en nuestros centros en el marco del liderazgo transformacional. Una vez planteado que este tipo de liderazgo es el más adecuado para utilizar en nuestros centros, dadas las circunstancias y el contexto actuales, se ha tratado de construir un cuestionario que se pueda aplicar sin problemas en todos los centros. En esta investigación hemos utilizado solamente centros públicos, aspecto que ya hemos razonado anteriormente, pero estamos convencidos que se puede pasar sin problemas a centros totalmente privados y privados-concertados, aunque en el análisis de los resultados habrá que tener en cuenta esas variables.

Una vez pasado el cuestionario y en función del contexto de cada centro se trataría de iniciar la reflexión oportuna para mejorar, cambiar y modificar aquellas conductas que se aprecien necesarias de ello. Queremos decir con esto que el pasar un cuestionario en un centro no significa en sí mismo nada, solamente averiguar una serie de conductas, matices, variables, etc.. Este cuestionario empieza a tener sentido cuando sirve de punto de partida para mejorar el centro y esto solamente se puede llevar a cabo desde cada uno de los centros, ya que cada uno tiene su propia historia, contexto y circunstancias.

Decimos todo esto para concretar que la conclusión de esta investigación sería el cuestionario que se presenta en el anexo I, un cuestionario estructurado en siete bloques que recogen las diferentes conductas que caracterizarían al liderazgo transformacional, y que sirven para analizar con detenimiento diferentes comportamientos y, de ese modo, poder iniciar procesos de mejora. Se entiende que estas conductas conllevan una organización y funcionamiento adecuado del centro y una cierta satisfacción del profesorado que trabaja en el.

La valoración global del cuestionario implica que la conducta de los directivos recoge las variables esenciales del liderazgo transformacional. Las valoraciones globales de cada uno de los bloques señalados reflejan esa realidad. Eso sí, percibida de forma algo distinta

por directores y profesores, ya que los profesores siempre han valorado un poco menos las mismas conductas que los directores, pero la correlación es positiva. Los dibujos que mostramos en los gráficos que reflejan cada uno de los bloques indican con claridad esa correlación. Los items mas valorados por los directores suelen ser los más valorados por los profesores, y, asimismo, los menos valorados por ambos son los mismos. Por todo ello, pensamos que va a ser un instrumento válido y muy interesante para poder analizar la conducta de los directivos en los centros y poder iniciar así procesos de mejora en los mismos. La eficacia en el centro y la satisfacción del profesorado se aprecia en las diferentes respuestas que se van obteniendo en el cuestionario.

De todos modos, aunque la conclusión y propuesta de esta investigación es la elaboración del cuestionario, vamos a indicar algunas cuestiones que han surgido en el análisis de los datos y que nos parecen interesantes volver a resaltar, ya que las hemos comentado en el capítulo anterior. Debemos decir también que el análisis de los datos que hemos realizado anteriormente tenía como objetivo esencial demostrar la validez y coherencia de este cuestionario, ya que pensamos, fiel a nuestros planteamientos etnográficos, que su análisis se debería hacer centro a centro, teniendo en cuenta cada una de sus características, con el fin de comprender esos resultados e iniciar procesos de mejora. Así pues, en este caso se trata de comentar tres variables que se aprecian como muy relevantes y que se podrían aplicar a todos los centros.

### ***Competentes pero sin transmitir entusiasmo***

Un primer aspecto que podemos destacar y que surge en todos los bloques tiene relación con la cultura del profesorado que impera en nuestro sistema educativo. Así, los directivos en los centros públicos tiene muy claro que deber ser honestos, serios., capaces, coherentes, competentes, o sea saber hacer el trabajo adecuadamente, ser eficaces en su quehacer diario. Pero esto no implica que en su responsabilidad esté incluido el transmitir entusiasmo, el liderar grupos, reducir su estrés o animarle a reflexionar sobre la propia conducta del profesorado, o sea conductas relacionadas con la influencia en los otros. Tanto los directivos como el profesorado piensa que cada profesor debe ser realmente profesional en su trabajo y no necesita al director detrás para darle ánimos o hacerle sentir entusiasmo por lo que hace.

Por lo tanto, una de las propuestas de mejora en los centros debería ir en la línea de asumir también por parte de los directores que entre sus responsabilidades está el animar, entusiasmar, trabajar la satisfacción propia del profesorado, y no solamente preocuparse porque las cosas se hagan y el centro funcione lo mejor posible dentro de los parámetros previstos. Es lo que se propone desde el liderazgo transformacional, trabajar también el aspecto afectivo, emocional, no perdiendo de vista la idea de cambio y de innovación.

### ***Relación cercana director-profesor***

La segunda cuestión a destacar está claramente relacionada con el propio sistema de dirección que disponemos en los centros públicos. El director es un profesor del mismo centro elegido por sus compañeros y no dispone de unas competencias que descansan en el Claustro y en el Consejo Escolar. Esto conduce a conductas en las que aconsejar antes que imponer, ser accesible, estar disponible, el apoyo estamental resultan conductas que son altamente valoradas tanto por directores como por profesores. Por lo tanto, serían comportamientos que son propios del liderazgo transformacional y que nuestro sistema de dirección provoca que se lleven a cabo, por lo que habría que cuidarlos especialmente.

### ***El centro como identidad***

Existe un tercer factor que sobresale a lo largo de todas las contestaciones. Nos referimos al concepto de centro como identidad. Desarrollar un sentido de identidad en el centro que sea asumido por todos parece ser una tarea muy complicada aún en los centros públicos. No se termina de aceptar ni por el profesorado ni por los directores y, por lo tanto, hasta que no se integre en la cultura de todos ellos será muy difícil valorarlos como algo relevante. Una muestra de ello lo tenemos en la dificultad que existe para elaborar Proyectos Curriculares y Proyectos Educativos coherentes y prácticos en cada uno de los centros, ya que son los documentos en los que se demuestra esa cultura de la identidad con el centro.

## **A MODO DE EPÍLOGO**

Terminamos este informe destacando una serie de ideas que nos parecen muy importantes para comprender esta investigación.

- 1.- Partimos de la idea de que en los momentos actuales el liderazgo transformacional es el que mejor responde a las necesidades que demandan nuestros centros educativos.
- 2.- El objetivo primordial de la investigación ha consistido en elaborar un cuestionario que recoja las conductas que caracterizarían el liderazgo transformacional, de tal modo que se puede pasar en cualquier centro y pueda servir de punto de partida para iniciar procesos de mejora.
- 3.- Aunque en esta investigación se ha pasado en centros públicos, el cuestionario no solamente está pensado para equipos directivos de centros públicos, también se puede aplicar en centros privados, en los que se deberían tener en cuenta sus variables específicas al analizar los resultados.
- 4.- El cuestionario está compuesto por 124 items, distribuidos en siete bloques, y siempre se debería pasar de forma diferente a directores y profesores, ya que se ha apreciado una diferencia en la percepción de ambos de las mismas conductas en las mismas situaciones, siempre un poco menos por parte de los profesores.
- 5.- La valoración global del cuestionario implica que la conducta de los directivos recoge las variables esenciales del liderazgo transformacional, que tiene su concreción en la percepción de que los centros funcionan de forma eficaz y de que el profesorado está satisfecho en su trabajo. No debemos olvidar que son dos variables unidas en el liderazgo transformacional.
- 6.- El análisis de los resultados que hemos indicado responden a una realidad concreta: los centros públicos. Se realizan desde esa perspectiva. Si se pasaran a otro tipo de centros habría que tener en cuenta esas variables contextuales.
- 7.- El cuestionario toma todo su sentido cuando se aplica en un centro y, teniendo en cuenta todas sus variables contextuales, sirve para iniciar procesos de mejora. No

debemos olvidar que en esta investigación el objetivo de pasar el cuestionario residía en valorar su coherencia y validez.

- 8.- Esta investigación debería continuar en otra fase, no propuesta en un principio, como es el trabajarlo especialmente en un centro e iniciar procesos de mejora en ese centro, de tal modo que sirviera de referencia para su desarrollo en otros centros.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ackroyd, S. y Hughes, J (1992). *Data collection in context*. Essex, Longman.
- Alban-Metcalf (1997). *Repertory Grid Technique*. En J. Keeves (de.) *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. Oxford, Elsevier, 5013-5016.
- Alimo-Metcalf B., (1996) ¿Leaders or managers? En *Nursing Management*, 3 (1), 22-24.
- Alonso, C. y Tomás, M. (1990). *La figura del cap d'estudis*. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña, 53-56.,
- Alvarez, F. (1998) *El liderazgo de la calidad total*. Escuela Española. Madrid.
- Alvarez, M. (1995). *El perfil del Director en el sistema educativo español: Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección*. Tesis Doctoral, Documento policopiado.
- Antonio Gorrochotegui (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares*. La Muralla. Madrid.
- Armas, M. (1995). *Evaluación de las necesidades formativas de los Directores escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago.
- Bass y Avolio (1994) *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* Sage. London.
- Bass, B.M. (1985) *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bennis y Nanus, (1985) *Leaders*. New York: Harper and Row.
- Bernal, J.L. y Jimenez, J. (1992). *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representante al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Memoria de Investigación. CIDE. Madrid.
- Blase, J. (1987) *Dimension of effective school leadership: The teachers perspective*. En *American Educational Research Journal*, 24 (4), 589-610
- Bolman y Deal (1992), *Leading and managing, effects of context, culture and gener*. En *Educational Administration Quaterly*, 28 (3), 314-329.
- Bolman y Deal (1995). *Organización y liderazgo*. Addison-Wesley, Wilmington, Delaware.
- Bosch, J. y Rubio, M. (1994). *La gestión de los cargos unipersonales en la escuela publica*. En *Organizacion y Gestion Educativa*, (4),13-17.
- Burgess, (1989). *The ethics of educational research*. Falmer Press, London

- Castells, Manuel (1999) La era de la información: economía, sociedad y cultura. Alianza Editorial. Madrid.
- Cleary, Thomas (1995) El arte del liderazgo. Lecciones zen sobre el arte de dirigir. EDAF. Madrid.
- Cohen y Manion (1994). The ethics of educational and social research. En Cohen, L. y Manion, L. Research methods in education. New York, Routledge, 347-401.
- Covey, Stephen (1997) Liderazgo centrado en principios. Paidós. Barcelona
- Drake, T. y Roe, W. (1999) The Principalship.
- Erikson, F., (1985). Qualitative methods in research on teaching. U.S. Department of Education National Institute Of Education, Educational Resources Information Center (ERIC).
- Fernández Enguita (1993). La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Morata. Madrid,
- Fetterman, , D. (1989). Ethnography, step by step, Sage Publications. London.
- Fidler, B. (1997). School leadership: some key ideas. En School Leadership and Management, 17 (1), 23-37.
- Gairín, J. (Dir.) (1995). Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. MEC. Madrid.
- Gairín, Rincón y Romeu (1991). Los directivos de enseñanza secundaria en el ámbito de Cataluña. En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar de Barcelona, Barcelona, 76-80.
- Gimeno Sacristán (coord.) (1995). La dirección de centros: análisis de tareas. MEC. Madrid.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D., (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.
- Gómez Dacal (1992) El Director de centros: ¿profesional o cargo?. En AAVV, La dirección, factor clave de la calidad educativa. ICE, Universidad de Deusto, 23-49. Bilbao,
- Gonzalez, M<sup>a</sup> Teresa, (1997) La evolución del liderazgo en la organización escolar. En Medina, Antonio, El liderazgo en educación. UNED. Madrid.
- Gorrochotegui, A. (1997) Manual de liderazgo para directores escolares. La Muralla. Madrid.
- Greenfield (1987) Instructional leadership. Allyn Bacon, Boston.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1993) Management of Organizational Behavior
- Hesselbein F. y Cohen P. (1999) Leader to leader. Drucker Foundation Leaderbooks. New York.
- Inspección Técnica de Educación de la Comunidad Autónoma Vasca, (1991).

Evaluación de la función directiva. Documento policopiado

Joan Teixidó (1996). Percepción de los Directores en su relación con los representantes de la Administración educativa. Resultados de una investigación. En Dirección participativa y evaluación de centros. ICE Universidad de Deusto. Bilbao, 895-907

Kheel, Theodore (1999) The keys to conflict resolution. Four Walls Eight Windows. New York

Krause, D. (1997) The way of the leader. The Berkley Publishing Group. New York.

Lázaro y Fuente (1996). El rol del Director, perfiles y perspectivas. En Dirección participativa y evaluación de centros. ICE Universidad de Deusto. Bilbao. 659-668.

Leithwood, Jantzi, Ryan y Steinbach (1997). Distributed Leadership in Secondary Schools. Documento inédito citado en Villa, A (coordinador) Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. ICE, Universidad de Deusto. Bilbao.

Leithwood, K (1994) Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. Revista de Educación, 304

Leithwood, K.; Begley, P. ; Cousins, J.B.(1992). Development Experts Leadership For Future Schools. Falmer Press. London.

Lorenzo Delgado (1994). El liderazgo educativo en los centros docentes. La Muralla. Madrid.

Mearor, L., (1988) Interviewing: a strategy in qualitative research. En BURGESS, R. (Ed.) (1988). Strategies of educational research. Londres, Falmer Press, 55-77.

Medina, A. (coord.) El liderazgo en la educación. UNED. Madrid.

Murillo, J.; Barrio, R.; Pérez-Albo, M<sup>a</sup> (1999) La dirección escolar. Análisis e investigación. MEC-CIDE. Madrid.

Nanus, B. (1995) Liderazgo visionario. Granica. Barcelona

Newstrom, John (1995) The big book of business games. McGraw-Hill. New York.

Ouchi (1981) La teoría Z. Orbis. Barcelona,

Pascual, Villa y Auzmendi (1993) El liderazgo transformacional en los centros docentes. Mensajero. Bilbao.

Patton, M. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA, Sage.

Peiró, J.M. y González, Vicente (1993) Círculos de calidad. Eudema Universidad. Madrid.

Pérez de Pábolos, Susana (2000) La educación que viene. El País Digital.(17, 01, 2000)

Quintero Gallego y Barrueco Barrueco (1993). La calidad educativa e innovación en la escuela, aportaciones desde la dirección, en *Bordón*, 45 (2), 191-206.

Razik, A. Y Swanson, A. (1995) *Fundamental concepts of educational leadership and management*. Prentice-Hall

Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984) *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Trillas. México.

Segovia, J.D. y Bolívar A. (1997) Evolución de los estilos de liderazgo en un centro escolar. En Medina, A. (coord.) *El liderazgo en la educación*. UNED. Madrid.165-177.

Senge (1996) *La quinta disciplina*. Granica. Barcelona.

Sergiovanni, (1984) Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41, 4-14

Silins, H. (1992) Effective leadership for school reform, en *The Alberta Journal of Educational Research*, 38 (4), 317-334.

Tierney (1988). Interpretive approaches to understanding organizations: implications for researchers. Artículo presentado a the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 5-9).

Tyler, W., (1991). *Organización Escolar*. Morata. Madrid

Villa, A (coordinador) Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. ICE, Universidad de Deusto. Bilbao.

Villa. A y otros (1998) Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. ICE. Deusto. Bilbao.

Whithaker, Patrick (1998) *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Narcea. Madrid.

# **ANEXO I : CUESTIONARIOS**

**Cuestionario Directores**

**Cuestionario Profesores**

# CUESTIONARIO

# SOBRE LIDERAZGO

---

---

**Investigación dirigida por:** *José Luis Bernal*, profesor Departamento Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza

---

**Colaboradores:** *Jesús Jimenez*, Inspector de Educación  
*Manuel Ferriz*, Director Colegio de Infantil, Primaria y Secundaria

---

*Investigación becada por el MEC en el marco de las Ayudas a la Investigación Educativa 1997, convocado por Orden de 23septiembre1997 (BOE del 10-X-97)*

---

*Estimado compañero/a:*

*Este cuestionario está pensado para describir el estilo de liderazgo del/a director/a en un centro educativo.*

*Reconocemos que es muy amplio, pero esperamos contar con su colaboración que agradecemos de antemano.*

*En este caso se refiere a las percepciones que tiene de su actuación como directivo/a en el centro.*

*No hay respuestas que se puedan considerar mejores o peores. Solamente es un instrumento exhaustivo para saber cuáles son las percepciones de las relaciones del director/a con su centro.*

*Las contestaciones son totalmente anónimas y se analizará la información de tal modo que ninguna persona o centro quedará identificado, ya que las valoraciones serán siempre globales e intervienen en la investigación 20 centros.*

Puede dejar el cuestionario en el sobre que se adjunta, cerrándolo para mantener la confidencialidad.

Pasaremos personalmente a recogerlo dentro de una semana.

**¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**





## **DATOS INICIALES:**

---

### **1.- Tipo de centro**

- Infantil y/o Primaria ( )
- Secundaria ( )

### **2.- Sexo**

- Masculino ( )
- Femenino ( )

### **3.- Edad**

- 20/30 años ( )
- 31/40 años ( )
- 41/50 años ( )
- Mas de 51 años ( )

### **4.- Experiencia docente**

- De 1 a 3 años ( )
- De 4 a 7 años ( )
- De 8 a 12 años ( )
- Mas de 13 años ( )

### **4.- Mi experiencia como director/a ha sido**

- Menos de 6 meses ( )
- De 1 a 2 años ( )
- De 2 a 4 años ( )
- Mas de 4 años ( )

### **5.- ¿Ha tenido otros cargos directivos?**

- Si ( )
- No ( )

En caso positivo, indique los cargos (más relevantes) y el número de años que has estado:

Cargo: \_\_\_\_\_

Años: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Años: \_\_\_\_\_

*Las siguientes páginas contienen los items del cuestionario. Elija solamente una respuesta de las siete posibilidades que le ofrecemos, rodeándola con un círculo*

<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>	<b>No lo se</b>	<b>No es relevante</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

<b>Nunca</b> 1	<b>Pocas veces</b> 2	<b>A veces</b> 3	<b>Casi siempre</b> 4	<b>Siempre</b> 5	<b>No lo se</b> 6	<b>No es relevante</b> 7
-------------------	-------------------------	---------------------	--------------------------	---------------------	----------------------	-----------------------------

*Rodee con un círculo la respuesta elegida*

**Si no conoce la respuesta, por favor rodee el “6”**

*Si alguna pregunta no es relevante, por favor rodee el “7”*

Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5	No lo se 6	No es relevante 7
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------	----------------------

*Rodee con un círculo la respuesta elegida*

- |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.- Demuestro una autoconfianza en mi mismo digna de resaltar   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.- Suelo apoyar las propuestas del profesorado   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3.- Estoy dispuesto a apoyarles cuando llevan a cabo importantes cambios en su trabajo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4.- Demuestro empatía comprendiendo los sentimientos y necesidades de los demás   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5.- Soy capaz de seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6.- Animo a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7.- Contemplo los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar el centro           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8.- Suelo tratar adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en el centro                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9.- Soy hábil para obtener el apoyo de las personas clave del centro con el fin conseguir los diversos objetivos de la organización | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10.- Soy sensible a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en el propio centro.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11.- Tengo en cuenta la realidad y el contexto del centro antes de plantear posibles cambios  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12.- Soy hábil para obtener apoyo de las personas relevantes fuera del centro   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13.- Implico a los demás en los valores clave que el centro contempla en el Proyecto Educativo.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14.- Me comporto de forma honesta y sincera.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15.- Domino sin dificultad el estrés que conlleva mi cargo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16.- Animo a desarrollar el trabajo del profesorado, dejándoles tomar cada vez mas responsabilidades.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17.- Trato de ponerme en el lugar de los demás para comprender su modo de pensar  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18.- Implico a los demás en la realización de los grandes objetivos del centro  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19.- Implico a los demás en los procesos que se generan en el centro para establecer objetivos importantes (P.E.C., P.C.,...)       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20.- Animo a reflexionar sobre su trabajo al profesorado con el fin de que se superen   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21.- Proporciono nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5	No lo se 6	No es relevante 7
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------	----------------------

***Rodee con un círculo la respuesta elegida***

- 22.- Animo a los demás a realizar una crítica constructiva de mi actuación o de mis ideas 1 2 3 4 5 6 7
- 23.- Soy capaz de modificar mis puntos de vista, después de oír los de otras personas 1 2 3 4 5 6 7
- 24.- Soy decidido/a cuando el asunto lo requiere 1 2 3 4 5 6 7
- 25.- Suelo tener claras las prioridades que son mas importantes para el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 26.- Logro que lo que se hace en nuestro centro sea conocido fuera 1 2 3 4 5 6 7
- 27.- Conozco los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores del centro 1 2 3 4 5 6 7
- 28.- Suelo calcular los riesgos antes de tomar decisiones 1 2 3 4 5 6 7
- 29.- Soy coherente entre lo que digo y lo que hago 1 2 3 4 5 6 7
- 30.- Suelo admitir si he cometido algún error o he hecho algo mal 1 2 3 4 5 6 7
- 31.- Tengo sentido del humor 1 2 3 4 5 6 7
- 32.- Mantengo interés en delegar distintas actuaciones en otras personas sin interferir después en su desarrollo 1 2 3 4 5 6 7
- 33.- Me preocupo de comprender la manera de pensar de los demás acerca de todo aquello que sucede en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 34.- Mantengo informados a los demás de lo que sucede en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 35.- Suelo ser hábil en la creación y desarrollo de equipos de trabajo 1 2 3 4 5 6 7
- 36.- Animo a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas 1 2 3 4 5 6 7
- 37.- Discuto abiertamente con los profesores los temas controvertidos o los que originan fuertes discrepancias 1 2 3 4 5 6 7
- 38.- Implico al profesorado de forma adecuada cuando hay que resolver problemas que les atañen 1 2 3 4 5 6 7
- 39.- Consulto a los demás antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que les afectan 1 2 3 4 5 6 7
- 40.- He establecido una amplia red de relaciones con personas, organismos,... de fuera de la institución escolar 1 2 3 4 5 6 7
- 41.- Soy consciente de las consecuencias que mis acciones provocan 1 2 3 4 5 6 7
- 42.- Soy capaz de comunicar de forma efectiva mis ideas la comunidad escolar. 1 2 3 4 5 6 7 a
- 43.- Cuento con el respeto de los demás 1 2 3 4 5 6 7
- 44.- Tengo en cuenta en mis actuaciones lo que es bueno para el centro por encima de mis ambiciones o necesidades personales 1 2 3 4 5 6 7

Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5	No lo se 6	No es relevante 7
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------	----------------------

*Rodee con un círculo la respuesta elegida*

- 45.- Suelo ser optimista 1 2 3 4 5 6 7
- 46.- Puedo contar con el apoyo del profesorado cuando lo necesito 1 2 3 4 5 6 7
- 47.- Soy tenaz en las tareas o proyectos que empiezo hasta que se llevan a cabo 1 2 3 4 5 6 7
- 48.- Soy capaz de admitir que no se de todo o que no soy capaz de solucionar todo 1 2 3 4 5 6 7
- 49.- Tomo mi tiempo para discutir los problemas o proyectos con los demás aunque esté muy ocupado. 1 2 3 4 5 6 7
- 50.- Suelo estar a disposición de aquel que me necesita en cualquier momento 1 2 3 4 5 6 7
- 51.- Suelo comunicar con el ejemplo lo que pienso o lo que decido (Ejemplo: si hay que ser puntual, soy el primero,...) 1 2 3 4 5 6 7
- 52.- Tengo un sentido de la autoridad que considero adecuado 1 2 3 4 5 6 7
- 53.- Suelo ajustar mi liderazgo o modo de comportarme a las diversas situaciones y necesidades 1 2 3 4 5 6 7
- 54.- Estoy al tanto del proceso de aquellas actuaciones en las que he delegado, siempre en una actitud de apoyo 1 2 3 4 5 6 7
- 55.- Consigo que sea fácil admitir los errores por los demás 1 2 3 4 5 6 7
- 56.- Consigo que desarrollen todas sus posibilidades 1 2 3 4 5 6 7
- 57.- Consigo mantener un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades personales del profesorado 1 2 3 4 5 6 7
- 58.- Soy capaz de escuchar 1 2 3 4 5 6 7
- 59.- Desarrollo un fuerte sentido de lealtad y compromiso 1 2 3 4 5 6 7
- 60.- He creado en los demás un fuerte sentido de identidad con los objetivos del centro 1 2 3 4 5 6 7
- 61.- Suelo elogiar cuando se hace un buen trabajo 1 2 3 4 5 6 7
- 62.- Logro que se entusiasmen con el trabajo 1 2 3 4 5 6 7
- 63.- Soy coherente en el modo de comportarme, no siendo caprichoso o impredecible 1 2 3 4 5 6 7
- 64.- Desarrollo un sentido de identidad en el centro que es asumido y sentido por el profesorado 1 2 3 4 5 6 7
- 65.- Procuro que se sientan orgullosos de trabajar conmigo 1 2 3 4 5 6 7
- 66.- Articulo con claridad aquellos objetivos criterios que tienen que conseguir 1 2 3 4 5 6 7 o
- 67.- Se puede decir que soy un líder para el equipo de profesores 1 2 3 4 5 6 7

Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5	No lo se 6	No es relevante 7
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------	----------------------

***Rodee con un círculo la respuesta elegida***

- 68.- Soy creativo/a, planteando varias alternativas coherentes y válidas de solución a los problemas del centro 1 2 3 4 5 6 7
- 69.- Logro excelentes resultados en general en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 70.- Estimulo al profesorado a desarrollar ideas innovadoras en su trabajo diario 1 2 3 4 5 6 7
- 71.- Estoy deseando siempre discutir o confrontar mis decisiones con el profesorado, los padres, o personas que tengan que ver con mis decisiones 1 2 3 4 5 6 7
- 72.- Soy eficaz llevando a cabo en la práctica las decisiones 1 2 3 4 5 6 7
- 73.- Estoy preparado para tomar decisiones que conlleven gran dificultad 1 2 3 4 5 6 7
- 74.- Soy respetado por mi cordura y buen criterio 1 2 3 4 5 6 7
- 75.- Dispongo de capacidad para negociar temas complejos 1 2 3 4 5 6 7
- 76.- Cuando analizo un problema o una situación, puedo moverme fácilmente de la globalidad al detalle y viceversa. 1 2 3 4 5 6 7
- 77.- Dispongo de buenas habilidades para la comunicación 1 2 3 4 5 6 7
- 78.- Hago que se sientan a gusto de trabajar conmigo 1 2 3 4 5 6 7
- 79.- Logro la confianza de los demás sobre todo por mi propia credibilidad 1 2 3 4 5 6 7
- 80.- Soy capaz de organizar y dominar mi tiempo de forma eficaz 1 2 3 4 5 6 7
- 81.- Mantengo el equilibrio en las reuniones entre las opiniones ciertas personas clave y los intereses del grupo 1 2 3 4 5 6 7 de
- 82.- Mantengo una relación adecuada con el Consejo Escolar con la Administración Educativa. 1 2 3 4 5 6 7 y
- 83.- Genero en los demás una lealtad hacia mi, ya que soy igualmente leal a los demás 1 2 3 4 5 6 7
- 84.- Tengo en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones 1 2 3 4 5 6 7
- 85.- Se puede decir que dispongo de carisma 1 2 3 4 5 6 7
- 86.- Muestro determinación para llevar las cosas a la practica 1 2 3 4 5 6 7
- 87.- Soy consciente de mis propias posibilidades y limitaciones 1 2 3 4 5 6 7
- 88.- Soy accesible a los diferentes miembros de la Comunidad Escolar 1 2 3 4 5 6 7
- 89.- Facilito que las cosas se hagan antes que imponerlas 1 2 3 4 5 6 7
- 90.- Soy tolerante con los errores o defectos de los demás 1 2 3 4 5 6 7
- 91.- Suelo tener en cuenta las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales 1 2 3 4 5 6 7

Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5	No lo se 6	No es relevante 7
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------	----------------------

***Rodee con un círculo la respuesta elegida***

- 92.- Soy sensible a las necesidades o aspiraciones de los demás 1 2 3 4 5 6 7
- 93.- Trato de valorar las ideas o acciones de los demás, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 94.- Puedo ser riguroso y estricto, pero siempre agradable en el trato 1 2 3 4 5 6 7
- 95.- Tengo muy claro que es lo que el centro debe conseguir y hacer 1 2 3 4 5 6 7
- 96.- Procuro que tanto la comunicación horizontal como la vertical en el centro funcione adecuadamente 1 2 3 4 5 6 7
- 97.- Desarrollo un sentido de orgullo de pertenecer al centro 1 2 3 4 5 6 7
- 98.- Soy capaz de modificar ciertas decisiones o procesos cuando circunstancias lo aconsejan, evitando ser inflexible en su comportamiento. 1 2 3 4 5 6 7 la
- 99.- Puedo hacer comprender temas complejos a diferentes audiencias (profesores, padres, alumnos...) 1 2 3 4 5 6 7
- 100.- Tanto los padres, los profesores, los alumnos, como la Administración piensan que soy competente en mi trabajo. 1 2 3 4 5 6 7
- 101.- Dispongo de puntos de vista amplios y tolerantes 1 2 3 4 5 6 7
- 102.- Trato de conseguir los objetivos propuestos siempre dentro de los límites del tiempo disponible en cada caso 1 2 3 4 5 6 7
- 103.- Muestro habilidad para encajar y recuperarme rápidamente los contratiempos o reveses 1 2 3 4 5 6 7 de
- 104.- Demuestro un interés en los demás como persona 1 2 3 4 5 6 7
- 105.- Dispongo de gran capacidad de trabajo 1 2 3 4 5 6 7
- 106.- Estoy preparado/a para desarrollar la competencia de líder en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 107.- Suelo ser una persona cercana a la gente 1 2 3 4 5 6 7
- 108.- Suelo utilizar los errores para aprender y mejorar 1 2 3 4 5 6 7
- 109.- No proyecto sobre los demás los efectos de mi posible estrés 1 2 3 4 5 6 7
- 110.- Trato a los diferentes profesores del mismo modo, no hago distinciones por motivos personales o profesionales 1 2 3 4 5 6 7
- 111.- Me adapto fácilmente a los cambios 1 2 3 4 5 6 7
- 112.- He demostrado competencia en mi trabajo como director/a 1 2 3 4 5 6 7
- 113.- Consigo que el profesorado trabaje en equipo 1 2 3 4 5 6 7
- 114.- Consigo la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 115.- Comprendo el impacto de un buen Proyecto Educativo para un adecuado funcionamiento del centro 1 2 3 4 5 6 7



Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5	No lo se 6	No es relevante 7
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------	----------------------

*Rodee con un círculo la respuesta elegida*

- 116.- Animo a proponer ideas, a ser creativo 1 2 3 4 5 6 7
- 116.- Afronto y trato los conflictos de forma profesional 1 2 3 4 5 6 7
- 117.- Identifico con claridad los puntos clave de las situaciones/problemas complejos. 1 2 3 4 5 6 7
- 119.- Mantengo un equilibrio entre la posibilidad de cambio y la necesidad de mantener la estabilidad en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 120.- Me mantengo al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas del centro. 1 2 3 4 5 6 7
- 121.- Mi modo de dirigir no produce estrés al profesorado 1 2 3 4 5 6 7
- 122.- Motivo para hacer mas de lo que en principio esperaban hacer 1 2 3 4 5 6 7
- 123.- Mi comportamiento hace que se sientan mas satisfechos con su trabajo 1 2 3 4 5 6 7
- 124.- Suelo dirigir de tal modo que creo que están satisfechos/as con mi labor como director/a 1 2 3 4 5 6 7

# CUESTIONARIO SOBRE LIDERAZGO

---

---

**Investigación dirigida por:** *José Luis Bernal*, profesor Departamento  
Ciencias de la Educación. Universidad  
de Zaragoza

---

**Colaboradores:** *Jesús Jimenez*, Inspector de Educación  
*Manuel Ferriz*, Director Colegio de  
Infantil, Primaria y Secundaria

---

*Investigación becada por el MEC en el marco de las Ayudas a la  
Investigación Educativa 1997, convocado por Orden de  
23septiembre1997 (BOE del 10-X-97)*

*Estimado compañero/a:*

*Este cuestionario está pensado para describir el estilo de liderazgo del/a director/a de su centro.*

*Reconocemos que es muy amplio, pero esperamos contar con su colaboración que agradecemos de antemano.*

*No hay respuestas que se puedan considerar mejores o peores. Solamente es un instrumento exhaustivo para saber cuáles son las percepciones de las relaciones del director/a con su centro.*

*Las contestaciones son totalmente anónimas y se analizará la información de tal modo que ninguna persona o centro quedará identificado, ya que las valoraciones serán siempre globales e intervienen en la investigación 20 centros.*

Puede dejar el cuestionario en el centro en el sobre que se adjunta, cerrándolo para mantener la confidencialidad.

Pasaremos personalmente a recogerlo dentro de una semana.

**¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

## **DATOS INICIALES :**

---

### **1.- Tipo de centro**

- Infantil y/o Primaria ( )
- Secundaria ( )

### **2.- Sexo**

- Masculino ( )
- Femenino ( )

### **3.- Edad**

- 20/30 años ( )
- 31/40 años ( )
- 41/50 años ( )
- Mas de 51 años ( )

### **4.- Experiencia docente**

- De 1 a 3 años ( )
- De 4 a 7 años ( )
- De 8 a 12 años ( )
- Mas de 13 años ( )

4.- Mi relación con el/la director/a ha sido (entendiendo la relación profesor-director/a)

- Menos de 6 meses ( )
- De 1 a 2 años ( )
- De 2 a 4 años ( )
- Mas de 4 años ( )

### **5.- ¿Ha tenido alguna vez algún cargo directivo?**

- Si ( )
- No ( )

En caso positivo, indique los cargos (más relevantes) y los años que ha estado:

Cargo: \_\_\_\_\_

Años: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Años: \_\_\_\_\_

*Las siguientes páginas contienen los items del cuestionario. Elija solamente una respuesta de las siete posibilidades que le ofrecemos, rodeándola con un círculo*

<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>	<b>No lo se</b>	<b>No es relevante</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

<b>Nunca</b> 1	<b>Pocas veces</b> 2	<b>A veces</b> 3	<b>Casi siempre</b> 4	<b>Siempre</b> 5	<b>No lo se</b> 6	<b>No es relevante</b> 7
-------------------	-------------------------	---------------------	--------------------------	---------------------	----------------------	-----------------------------

*Rodee con un círculo la respuesta elegida*

**Si no conoce la respuesta, por favor rodee el “6”**

*Si alguna pregunta no es relevante, por favor rodee el “7”*

Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5	No lo se 6	No es relevante 7
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------	----------------------

*Rodee con un círculo la respuesta elegida*

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.- Demuestra una autoconfianza en si mismo digna de resaltar  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.- Suele apoyar mis propuestas y lo que hago normalmente  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3.- Está dispuesto a apoyarme cuando llevo a cabo importantes cambios en mi trabajo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4.- Me demuestra empatía comprendiendo mis sentimientos y necesidades  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5.- Sabe seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6.- Me anima a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |   |
| 7.- Contempla los distintos puntos de vista y la critica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar el centro    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8.- Suele tratar adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en el centro                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9.- Es hábil para obtener el apoyo de las personas clave del centro para conseguir los diversos objetivos de la organización | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10.- Es sensible a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en el propio centro.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11.- Tiene en cuenta la realidad y el contexto del centro antes de plantear posibles cambios                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12.- Es hábil para obtener apoyo de las personas relevantes fuera del centro   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13.- Me implica en los valores clave que el centro contempla en el Proyecto Educativo.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14.- Se comporta de forma honesta y sincera.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15.- Domina sin dificultad el estrés que conlleva su cargo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16.- Me anima a desarrollar mi trabajo, dejándome tomar cada vez mas responsabilidades.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17.- Trata de ponerse en mi lugar para comprender mi modo de pensar  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18.- Me implica en la realización de los grandes objetivos del centro  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19.- Me implica en cualquier proceso que se genere en el centro para establecer objetivos importantes (P.E.C., P.C.,...)     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20.- Me anima a reflexionar cómo puedo mejorar mi trabajo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21.- Me proporciona nuevos enfoques ante situaciones que son para mi problemáticas   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22.- Me anima a realizar una critica constructiva de su actuación o de sus ideas   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5	No lo se 6	No es relevante 7
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------	----------------------

***Rodee con un círculo la respuesta elegida***

- 23.- Es capaz de modificar sus puntos de vista, después de oír los míos o los de otras personas 1 2 3 4 5 6 7
- 24.- Es decidido/a cuando el asunto lo requiere 1 2 3 4 5 6 7
- 25.- Suele tener claras las prioridades que son mas importantes para el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 26.- Logra que lo que se hace en nuestro centro sea conocido fuera 1 2 3 4 5 6 7
- 27.- Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores del centro 1 2 3 4 5 6 7
- 28.- Suele calcular los riesgos antes de tomar decisiones 1 2 3 4 5 6 7
- 29.- Es coherente lo que dice con lo que hace 1 2 3 4 5 6 7
- 30.- Suele admitir si ha cometido algún error o ha hecho algo mal 1 2 3 4 5 6 7
- 31.- Tiene sentido del humor 1 2 3 4 5 6 7
- 32.- Mantiene interés en delegar distintas actuaciones en otras personas sin interferir después en su desarrollo 1 2 3 4 5 6 7
- 33.- Se preocupa de comprender mi manera de pensar de todo aquello que sucede en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 34.- Me mantiene informado de lo que sucede en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 35.- Suele ser hábil en la creación y desarrollo de equipos de trabajo 1 2 3 4 5 6 7
- 36.- Me anima a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas 1 2 3 4 5 6 7
- 37.- Discute abiertamente con los profesores los temas controvertidos o los que originan fuertes discrepancias 1 2 3 4 5 6 7
- 38.- Implica al profesorado de forma adecuada cuando hay que resolver problemas que les atañen 1 2 3 4 5 6 7
- 39.- Me consulta antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que me afectan 1 2 3 4 5 6 7
- 40.- Ha establecido una amplia red de relaciones con personas, organismos,... de fuera de la institución escolar 1 2 3 4 5 6 7
- 41.- Es consciente de las consecuencias que sus acciones provocan 1 2 3 4 5 6 7
- 42.- Es capaz de comunicar de forma efectiva sus ideas la comunidad escolar. 1 2 3 4 5 6 7 a
- 43.- Cuenta con mi respeto como director/a 1 2 3 4 5 6 7
- 44.- Tiene en cuenta en sus actuaciones lo que es bueno para el centro por encima de sus ambiciones o necesidades personales 1 2 3 4 5 6 7
- 45.- Suele ser optimista 1 2 3 4 5 6 7
- 46.- Puedo contar con su apoyo cuando lo necesito 1 2 3 4 5 6 7

Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5	No lo se 6	No es relevante 7
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------	----------------------

***Rodee con un círculo la respuesta elegida***

- 47.- Es tenaz en las tareas o proyectos que empieza hasta que se llevan a cabo 1 2 3 4 5 6 7
- 48.- Es capaz de admitir que no sabe de todo o que no es capaz de solucionar todo 1 2 3 4 5 6 7
- 49.- Toma su tiempo para discutir conmigo problemas o proyectos, aunque este muy ocupado. 1 2 3 4 5 6 7
- 50.- Suele estar a disposición de aquel que le necesita en cualquier momento 1 2 3 4 5 6 7
- 51.- Suele comunicar con el ejemplo lo que piensa o lo que decide (Ejemplo: si hay que ser puntual, es el primero,...) 1 2 3 4 5 6 7
- 52.- Tiene un sentido de la autoridad con el que estoy de acuerdo 1 2 3 4 5 6 7
- 53.- Suele ajustar su liderazgo o modo de comportarse las diversas situaciones y necesidades 1 2 3 4 5 6 7 a
- 54.- Esta al tanto del proceso de aquellas actuaciones en las que ha delegado, siempre en una actitud de apoyo 1 2 3 4 5 6 7
- 55.- Consigue que me sea fácil admitir mis propios errores 1 2 3 4 5 6 7
- 56.- Consigue desarrollar todas mis posibilidades 1 2 3 4 5 6 7
- 57.- Consigue mantener un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades personales del profesorado 1 2 3 4 5 6 7
- 58.- Es capaz de escuchar 1 2 3 4 5 6 7
- 59.- Desarrolla un fuerte sentido de lealtad y compromiso conmigo 1 2 3 4 5 6 7
- 60.- Ha creado en mi un fuerte sentido de identidad con los objetivos del centro 1 2 3 4 5 6 7
- 61.- Suelo recibir su elogio cuando haga un buen trabajo 1 2 3 4 5 6 7
- 62.- Me hace entusiasmar con mi trabajo 1 2 3 4 5 6 7
- 63.- Es coherente en su modo de comportarse, no siendo caprichoso o impredecible 1 2 3 4 5 6 7
- 64.- Desarrolla un sentido de identidad en el centro que es asumido y sentido por el profesorado 1 2 3 4 5 6 7
- 65.- Me siento orgulloso/a de trabajar con el/ella 1 2 3 4 5 6 7
- 66.- Articula con claridad aquellos objetivos o criterios que tengo que conseguir 1 2 3 4 5 6 7
- 67.- Se puede decir que es un líder para el equipo de profesores 1 2 3 4 5 6 7
- 68.- Es creativo/a planteando varias alternativas coherentes y válidas de solución a los problemas del centro 1 2 3 4 5 6 7
- 69.- Logra excelentes resultados en general en el centro 1 2 3 4 5 6 7



Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5	No lo se 6	No es relevante 7
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------	----------------------

***Rodee con un círculo la respuesta elegida***

- 70.- Estimula al profesorado a desarrollar ideas innovadoras en su trabajo diario 1 2 3 4 5 6 7
- 71.- Esta deseando siempre discutir o confrontar sus decisiones con el profesorado, los padres, o personas que tengan que ver con esa decisión 1 2 3 4 5 6 7
- 72.- Es eficaz procurando llevar a cabo en la práctica las decisiones 1 2 3 4 5 6 7
- 73.- Esta preparado para tomar decisiones que conllevan gran dificultad 1 2 3 4 5 6 7
- 74.- Es respetado por su cordura y buen criterio 1 2 3 4 5 6 7
- 75.- Dispone de capacidad para negociar temas complejos 1 2 3 4 5 6 7
- 76.- Cuando analiza un problema o una situación, puede moverse fácilmente de la globalidad al detalle y viceversa. 1 2 3 4 5 6 7
- 77.- Dispone de buenas habilidades para la comunicación 1 2 3 4 5 6 7
- 78.- Hace que me sienta a gusto de trabajar con el/ella 1 2 3 4 5 6 7
- 79.- Logra mi confianza sobre todo por su propia credibilidad 1 2 3 4 5 6 7
- 80.- Es capaz de organizar y dominar su tiempo de forma eficaz 1 2 3 4 5 6 7
- 81.- Mantiene el equilibrio en las reuniones entre las opiniones de ciertas personas clave y los intereses del grupo 1 2 3 4 5 6 7
- 82.- Mantiene una relación adecuada con el Consejo Escolar y con la Administración Educativa. 1 2 3 4 5 6 7
- 83.- Genera en mi una lealtad hacia el/ella, ya que percibo igualmente una lealtad hacia mi persona 1 2 3 4 5 6 7
- 84.- Tiene en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones 1 2 3 4 5 6 7
- 85.- En mi opinión se puede decir que dispone de carisma 1 2 3 4 5 6 7
- 86.- Muestra determinación para llevar las cosas a la practica 1 2 3 4 5 6 7
- 87.- Es consciente de sus propias posibilidades y limitaciones 1 2 3 4 5 6 7
- 88.- Es accesible a los diferentes miembros de la Comunidad Escolar 1 2 3 4 5 6 7
- 89.- Facilita que las cosas se hagan antes que imponerlas 1 2 3 4 5 6 7
- 90.- Es tolerante con los errores o defectos de los demás 1 2 3 4 5 6 7
- 91.- Suele tener en cuenta las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales 1 2 3 4 5 6 7
- 92.- Es sensible a mis necesidades, a mis aspiraciones en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 93.- Trata de dar valor a mis ideas o acciones, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en el centro 1 2 3 4 5 6 7

Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5	No lo se 6	No es relevante 7
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------	----------------------

***Rodee con un círculo la respuesta elegida***

- 94.- Puede ser riguroso y estricto, pero siempre agradable en el trato 1 2 3 4 5 6 7
- 95.- Tiene muy claro que es lo que el centro debe conseguir y hacer 1 2 3 4 5 6 7
- 96.- Procura que tanto la comunicación horizontal como la vertical en el centro funcione adecuadamente 1 2 3 4 5 6 7
- 97.- Desarrolla un sentido de orgullo de pertenecer al centro 1 2 3 4 5 6 7
- 98.- Es capaz de modificar ciertas decisiones o procesos cuando la circunstancias lo aconsejan, evitando ser inflexible en su comportamiento. 1 2 3 4 5 6 7
- 99.- Puede hacer comprender temas complejos a diferentes audiencias (profesores, padres, alumnos...) 1 2 3 4 5 6 7
- 100.- Tanto los padres, los profesores, los alumnos, como la Administración piensan que es competente en su trabajo. 1 2 3 4 5 6 7
- 101.- Dispone de puntos de vista amplios y tolerantes 1 2 3 4 5 6 7
- 102.- Trata de conseguir los objetivos propuestos siempre dentro de los límites del tiempo disponible en cada caso 1 2 3 4 5 6 7
- 103.- Muestra habilidad para encajar y recuperarse rápidamente de los contratiempos o reveses 1 2 3 4 5 6 7
- 104.- Demuestra un interés en mi como persona 1 2 3 4 5 6 7
- 105.- Dispone de una gran capacidad de trabajo 1 2 3 4 5 6 7
- 106.- Esta preparado/a para desarrollar su competencia como líder 1 2 3 4 5 6 7
- 107.- Suele ser una persona cercana a la gente 1 2 3 4 5 6 7
- 108.- Suele utilizar los errores para aprender y mejorar 1 2 3 4 5 6 7
- 109.- No proyecta sobre los demás los efectos de su posible estrés 1 2 3 4 5 6 7
- 110.- Trata a los diferentes profesores del mismo modo, no hace distinciones por motivos personales o profesionales 1 2 3 4 5 6 7
- 111.- Se adapta fácilmente a los cambios 1 2 3 4 5 6 7
- 112.- Ha demostrado competencia en su trabajo como director/a 1 2 3 4 5 6 7
- 113.- Consigue que el profesorado trabaje en equipo 1 2 3 4 5 6 7
- 114.- Consigue la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 115.- Comprende el impacto de un buen Proyecto Educativo para un adecuado funcionamiento del centro 1 2 3 4 5 6 7
- 116.- Me anima a proponer ideas, a ser creativo 1 2 3 4 5 6 7
- 117.- Afronta y trata los conflictos de forma profesional 1 2 3 4 5 6 7

Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5	No lo se 6	No es relevante 7
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------	----------------------

***Rodee con un círculo la respuesta elegida***

- 118.- Identifica con claridad los puntos clave de las situaciones/problemas complejos. 1 2 3 4 5 6 7
- 119.- Mantiene un equilibrio entre la posibilidad de cambio y la necesidad de mantener la estabilidad en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 120.- Se mantiene al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas de su centro. 1 2 3 4 5 6 7
- 121.- Suele dirigir de tal modo que reduce mi estrés relacionado con el trabajo en el centro 1 2 3 4 5 6 7
- 122.- Me motiva para hacer mas de lo que yo en principio esperaba hacer 1 2 3 4 5 6 7
- 123.- Su comportamiento me hace sentirme mas satisfecho con mi trabajo 1 2 3 4 5 6 7
- 124.- Suele dirigir de tal modo que estoy satisfecho con la labor del/a director/a 1 2 3 4 5 6 7

# **ANEXO II**

## **CUESTIONARIO POR BLOQUES**

**Distribución de los distintos ítems en función de los diferentes factores que caracterizarían el Liderazgo Transformacional.**

**a) Carisma: capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto.**

- 1.- Demuestra una autoconfianza en si mismo digna de resaltar
- 14.- Se comporta de forma honesta y sincera.
- 24.- Es decidido/a cuando el asunto lo requiere
- 29.- Es coherente lo que dice con lo que hace
- 43.- Cuenta con mi respeto como director/a
- 45.- Suele ser optimista
- 51.- Suele comunicar con el ejemplo lo que piensa o lo que decide
- 52.- Tiene un sentido de la autoridad con el que estoy de acuerdo
- 53.- Suele ajustar su liderazgo o modo de comportarse a las diversas situaciones y necesidades
- 58.- Es capaz de escuchar
- 59.- Desarrolla un fuerte sentido de lealtad y compromiso conmigo
- 62.- Me hace entusiasmar con mi trabajo
- 63.- Es coherente en su modo de comportarse, no siendo caprichoso o impredecible
- 65.- Me siento orgulloso/a de trabajar con el/ella
- 67.- Se puede decir que es un líder para el equipo de profesores
- 74.- Es respetado por su cordura y buen criterio
- 78.- Hace que me sienta a gusto de trabajar con el/ella
- 79.- Logra mi confianza sobre todo por su propia credibilidad
- 83.- Genera en mi una lealtad hacia el/ella, ya que percibo igualmente una lealtad hacia mi persona
- 85.- En mi opinión se puede decir que dispone de carisma
- 94.- Puede ser riguroso y estricto, pero siempre agradable en el trato
- 100.- Tanto los padres, los profesores, los alumnos, como la Administración piensan que es competente en su trabajo.
- 101.- Dispone de puntos de vista amplios y tolerantes
- 103.- Muestra habilidad para encajar y recuperarse rápidamente de los contratiempos o reveses
- 105.- Dispone de una gran capacidad de trabajo
- 106.- Esta preparado/a para desarrollar su competencia como líder
- 107.- Suele ser una persona cercana a la gente

- 112.- Ha demostrado competencia en su trabajo como director/a
- 121.- Suele dirigir de tal modo que reduce mi estrés relacionado con el trabajo en el centro
- 123.- Su comportamiento me hace sentirme mas satisfecho con mi trabajo
- 124.- Suele dirigir de tal modo que estoy satisfecho con la labor del/a director/a

**b) Consideración individual: presta atención personal a cada miembro, trata individualmente a cada profesor, da formación, aconseja.**

- 2.- Suele apoyar mis propuestas y lo que hago normalmente
- 3.- Está dispuesto a apoyarme cuando llevo a cabo importantes cambios en mi trabajo
- 4.- Me demuestra empatía comprendiendo mis sentimientos y necesidades
- 17.- Trata de ponerse en mi lugar para comprender mi modo de pensar
- 27.- Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores del centro
- 33.- Se preocupa de comprender mi manera de pensar de todo aquello que sucede en el centro
- 36.- Me anima a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas
- 39.- Me consulta antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que me afectan
- 46.- Puedo contar con su apoyo cuando lo necesito
- 50.- Suele estar a disposición de aquel que le necesita en cualquier momento
- 61.- Suelo recibir su elogio cuando haga un buen trabajo
- 88.- Es accesible a los diferentes miembros de la Comunidad Escolar
- 91.- Suele tener en cuenta las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales
- 92.- Es sensible a mis necesidades, a mis aspiraciones en el centro
- 93.- Trata de dar valor a mis ideas o acciones, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en el centro
- 104.- Demuestra un interés en mi como persona
- 110.- Trata a los diferentes profesores del mismo modo, no hace distinciones por motivos personales o profesionales
- 120.- Se mantiene al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas de su centro

**c) Estimulación intelectual: favorece nuevos enfoques para viejos problemas, hace hincapié en la inteligencia, racionalidad y solución de problemas.**

- 6.- Me anima a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas
- 7.- Contempla los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar el centro
- 16.- Me anima a desarrollar mi trabajo, dejándome tomar cada vez mas responsabilidades.
- 20.- Me anima a reflexionar cómo puedo mejorar mi trabajo
- 21.- Me proporciona nuevos enfoques ante situaciones que son para mi problemáticas
- 22.- Me anima a realizar una critica constructiva de su actuación o de sus ideas
- 55.- Consigue que me sea fácil admitir mis propios errores
- 56.- Consigue desarrollar todas mis posibilidades
- 66.- Articula con claridad aquellos objetivos o criterios que tengo que conseguir
- 70.- Estimula al profesorado a desarrollar ideas innovadoras en su trabajo diario
- 89.- Facilita que las cosas se hagan antes que imponerlas
- 116.- Me anima a proponer ideas, a ser creativo
- 122.- Me motiva para hacer mas de lo que yo en principio esperaba hacer



**d) Inspiración: aumenta el optimismo, el entusiasmo y logra una mayor implicación en la idea centro como organización y como visión de futuro.**

- 13.- Me implica en los valores clave que el centro contempla en el Proyecto Educativo.
- 18.- Me implica en la realización de los grandes objetivos del centro
- 19.- Me implica en cualquier proceso que se genere en el centro para establecer objetivos importantes (P.E.C., P.C.,...)
- 25.- Suele tener claras las prioridades que son mas importantes para el centro
- 60.- Ha creado en mi un fuerte sentido de identidad con los objetivos del centro
- 64.- Desarrolla un sentido de identidad en el centro que es asumido y sentido por el profesorado
- 97.- Desarrolla un sentido de orgullo de pertenecer al centro
- 114.- Consigue la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos en el centro
- 115.- Comprende el impacto de un buen Proyecto Educativo para un adecuado funcionamiento del centro

**e) Tolerancia psicológica: usa el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros.**

8.- Suele tratar adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en el centro

23.- Es capaz de modificar sus puntos de vista, después de oír los míos o los de otras personas

31.- Tiene sentido del humor

37.- Discute abiertamente con los profesores los temas controvertidos o los que originan fuertes discrepancias

68.- Es creativo/a planteando varias alternativas coherentes y válidas de solución a los problemas del centro

80.- Es capaz de organizar y dominar su tiempo de forma eficaz

90.- Es tolerante con los errores o defectos de los demás

98.- Es capaz de modificar ciertas decisiones o procesos cuando la circunstancias lo aconsejan, evitando ser inflexible en su comportamiento

108.- Suele utilizar los errores para aprender y mejorar

109.- No proyecta sobre los demás los efectos de su posible estrés

117.- Afronta y trata los conflictos de forma profesional

**f) Participación: Capacidad de construir un “liderazgo compartido” fundamentado en la cultura de la participación, crea condiciones para que los profesores colaboren con él en la definición de la misión, les hace partícipe de su visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. Considera “el trabajo en equipo” como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización**

- 5.- Sabe seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo
- 9.- Es hábil para obtener el apoyo de las personas clave del centro para conseguir los diversos objetivos de la organización
- 12.- Es hábil para obtener apoyo de las personas relevantes fuera del centro
- 26.- Logra que lo que se hace en nuestro centro sea conocido fuera
- 32.- Mantiene interés en delegar distintas actuaciones en otras personas sin interferir después en su desarrollo
- 34.- Me mantiene informado de lo que sucede en el centro
- 35.- Suele ser hábil en la creación y desarrollo de equipos de trabajo
- 38.- Implica al profesorado de forma adecuada cuando hay que resolver problemas que les atañen
- 40.- Ha establecido una amplia red de relaciones con personas, organismos,... de fuera de la institución escolar
- 49.- Toma su tiempo para discutir conmigo problemas o proyectos, aunque este muy ocupado.
- 54.- Esta al tanto del proceso de aquellas actuaciones en las que ha delegado, siempre en una actitud de apoyo
- 57.- Consigue mantener un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades personales del profesorado
- 71.- Esta deseando siempre discutir o confrontar sus decisiones con el profesorado, los padres, o personas que tengan que ver con esa decisión
- 81.- Mantiene el equilibrio en las reuniones entre las opiniones de ciertas personas clave y los intereses del grupo
- 82.- Mantiene una relación adecuada con el Consejo Escolar y con la Administración Educativa.
- 96.- Procura que tanto la comunicación horizontal como la vertical en el centro funcione adecuadamente
- 113.- Consigue que el profesorado trabaje en equipo

**g) Actuación del/a directivo/a: riesgo, comunicación, sentido del cambio, eficacia, etc..., en suma se trata de concretar aquellas actuaciones que se entiende que un liderazgo transformacional lleva a cabo. Serían variables que podrían estar incluidas en los tres primeros factores, pero que en nuestro sistema educativo tienen una importancia esencial como para elaborar un nuevo factor.**

- 10.- Es sensible a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en el propio centro.
- 11.- Tiene en cuenta la realidad y el contexto del centro antes de plantear posibles cambios
- 15.- Domina sin dificultad el estrés que conlleva su cargo
- 28.- Suele calcular los riesgos antes de tomar decisiones
- 30.- Suele admitir si ha cometido algún error o ha hecho algo mal
- 41.- Es consciente de las consecuencias que sus acciones provocan
- 42.- Es capaz de comunicar de forma efectiva sus ideas a la comunidad escolar.
- 44.- Tiene en cuenta en sus actuaciones lo que es bueno para el centro por encima de sus ambiciones o necesidades personales
- 47.- Es tenaz en las tareas o proyectos que empieza hasta que se llevan a cabo
- 48.- Es capaz de admitir que no sabe de todo o que no es capaz de solucionar todo
- 69.- Logra excelentes resultados en general en el centro
- 72.- Es eficaz procurando llevar a cabo en la práctica las decisiones
- 73.- Esta preparado para tomar decisiones que conllevan gran dificultad
- 75.- Dispone de capacidad para negociar temas complejos
- 76.- Cuando analiza un problema o una situación, puede moverse fácilmente de la globalidad al detalle y viceversa.
- 77.- Dispone de buenas habilidades para la comunicación
- 84.- Tiene en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones
- 86.- Muestra determinación para llevar las cosas a la practica
- 87.- Es consciente de sus propias posibilidades y limitaciones
- 95.- Tiene muy claro que es lo que el centro debe conseguir y hacer
- 99.- Puede hacer comprender temas complejos a diferentes audiencias (profesores, padres, alumnos...)
- 102.- Trata de conseguir los objetivos propuestos siempre dentro de los limites del tiempo disponible en cada caso

- 111.- Se adapta fácilmente a los cambios
- 118.- Identifica con claridad los puntos clave de las situaciones/problemas complejos.
- 119.- Mantiene un equilibrio entre la posibilidad de cambio y la necesidad de mantener la estabilidad en el centro

## ÍNDICE:

---

	<i>Págs.</i>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>Justificación.....</b>	<b>4</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>5</b>
<b>CAP. I: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>I.1.- Un breve repaso a las teorías.....</b>	<b>10</b>
<b>I.2.- Investigaciones más relevantes.....</b>	<b>23</b>
<b>CAP. II: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>29</b>
<b>CAP. III: PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>34</b>
<b>III.1.- Muestra.....</b>	<b>35</b>
<b>III.2.- Trabajo de campo y análisis de datos.....</b>	<b>40</b>
<b>III.2.1.- Entrevistas.....</b>	<b>41</b>
<b>III.2.2.- Cuestionario, elaboración y aplicación.....</b>	<b>42</b>
<b>III.2.3.- Análisis de los datos por bloques.....</b>	<b>46</b>
<b>CAP. IV: CONCLUSIONES Y PROPUESTA.....</b>	<b>72</b>
<b>A modo de epílogo.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXO I: Cuestionario de directores y profesores.....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO II: Cuestionario por bloques.....</b>	<b>100</b>

