

## **EL LIDERAZGO FACTOR DE EFICACIA ESCOLAR, HACIA UN MODELO CAUSAL**

*Oscar Maureira*

El interés por abordar la temática del liderazgo en los centros docentes y la eficacia escolar, tiene desde nuestro punto de vista diferentes motivos. En primer lugar, la experiencia pedagógica acumulada por el autor al trabajar en funciones docentes durante más de quince años en distintos niveles de la organización educativa, tanto en el ámbito escolar como en el universitario, ha contribuido a un conocimiento no superficial del modo de organizar y dirigir de los directivos escolares tanto en departamentos como en centros en general, observando diferencias sustantivas en el modo en que se promueve una cultura de la superación, la innovación, el desarrollo y el entusiasmo en algunos casos, mientras que en otros, el mantenimiento, el anquilosamiento y la permanente autojustificación sobre lo permeable que es la organización educativa, los que actúan como factores que poco pueden aportar en los centros al incremento de la calidad educativa. Todo esto evidencia, a nuestro modo de ver, una problemática que no es periférica, sino más bien de máxima relevancia en tanto y en cuanto condiciona la gran mayoría de los productos que aporta una unidad educativa (departamento, centro, clase).

El estudio del liderazgo en las organizaciones nos aporta un sinnúmero de enfoques y reflexiones en torno a este fenómeno, haciéndose notar como un tema ampliamente estudiado, pero, según algunos autores, el peor comprendido. Parece claro la complejidad del tema a nivel de la organización en general, máxime si todavía se dirige hacia la organización escolar, en donde el énfasis del trabajo se fundamenta esencialmente en la interacción de distintos agentes educativos (alumno-profesor, profesor-director, director-alumno, etc.).

En el caso de la organización escolar, el conocimiento teórico aportado por más de treinta años de investigación educativa en torno a la eficacia escolar por un lado, como la mejora por otro, nos conectan claramente con una de las variables de proceso de mayor respaldo en la contribución a la explicación de diferentes productos educativos (logros académicos, prestigio, innovación, etc.) a nivel de centros docentes como es el liderazgo activo de la dirección escolar.

El cúmulo de investigaciones mayoritariamente en torno al liderazgo, proviene del ámbito anglosajón, con lo cual el factor cultural modera y condiciona la generalización de resultados obtenidos en otros contextos. Generar matizaciones en torno al liderazgo en centros docentes de nuestro contexto es otro elemento motivador.

Otro aspecto que también hemos considerado relevante y novedoso en el planteamiento de nuestro estudio, es el asociar liderazgo con algunas variables que han sido identificadas como necesarias y vitales a nivel de funcionamiento del centro, como son la colaboración y la satisfacción pedagógica de los docentes, puesto que nos parece que todo esfuerzo personal, aunque valioso, resulta insignificante si no hay un verdadero esfuerzo y un trabajo colectivo enriquecedor y satisfactorio,

aspectos que interrelacionados debieran contribuir a una mejora de la eficacia de los centros. Las dificultades propias que implican la relación entre estas complejas variables y su medición, nos han llevado a emplear técnicas de análisis más avanzadas, ya que no se trata de simples correlaciones ni de meras descripciones valorativas, como hemos observado frecuentemente en algunos estudios. Las variables incluidas en nuestro estudio son de naturaleza latente, por tanto el camino para abordar su interrelación, nos conduce a la aplicación de sistemas de ecuaciones estructurales, para así intentar la validación empírica de nuestras proposiciones teóricas.

Por último, a través de diferentes trabajos relativos a la problemática de los factores que contribuyen a la mejora de la eficacia de los centros, hemos encontrado el germen de la necesidad de estudios como el que presentamos. Así, revisando una de las investigaciones más relevantes en relación al rendimiento académico en nuestro contexto, conducida por Álvaro Page (1990), señala, refiriéndose a la actuación de los directores (pág. 75); *“que resultaría de gran utilidad fomentar investigaciones que estudiasen este ámbito, con objeto de subsanar los problemas de índole institucional, procedentes de la dirección y organización de centros, que pueden estar obstaculizando el rendimiento escolar de los alumnos”*. También la tesis doctoral de Fuentes (1988), además de haber sido de gran ayuda metodológica, señala en el apartado referido a las líneas de investigación futura (pág. 418), que; *“es en este contexto en el que hay que plantear hoy las líneas de investigación que interesa desarrollar. Teniendo en cuenta que esta visión amplia y compleja de los procesos educativos que tienen lugar en los centros escolares se sitúa todavía a un nivel demasiado genérico y abstracto, interesa sin duda plasmarla en modelos explicativos lo más precisos posibles que permitan su contrastación empírica”*.

Más actuales resultan los planteamientos sobre el tema que nos ocupa de Álvarez Fernández (2001) y los debates que está produciendo la ley de calidad, acerca de la necesidad de plantear en nuestro contexto una dirección profesional con un perfil claro de liderazgo. En esta misma línea, la preocupación y el nivel de reflexión académica sobre el liderazgo en las organizaciones escolares, ha estado materializado a nivel internacional por el Tercer Congreso Internacional de Dirección de Centros Educativos: “Liderazgo y Organizaciones que Aprenden” (2000) y el Primer Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español (2001).

En síntesis, creemos que nuestro trabajo, además de poner en evidencia un aspecto vital en el funcionamiento de los centros como es el liderazgo, máxime cuando los centros van ganando paso a paso en autonomía y el trabajo administrativo se reduce con la informatización, toman cuerpo funciones especialmente importantes en la organización, estrictamente relacionadas con el factor humano, como son la dinamización, animación y visión de conjunto en el trabajo docente.

Desde el punto de vista metodológico abordamos nuestra problemática a través de la compleja técnica de los sistemas de ecuaciones estructurales, los cuales nos acercan a un enfoque más científico sobre el conocimiento de las variables estudiadas. Así, esperamos que el trabajo que presentamos pueda ser una aportación y un punto de partida para la realización de más estudios empíricos relacionados con la temática expuesta.

## **I. Breve fundamentación teórica y problemática de la investigación**

Desde hace ya un largo tiempo, se viene reflexionando e investigando acerca del liderazgo. Son innumerables los autores (Stogdill, Hommans, Likert, Fiedler, Hersey y Blanchard, House,

Bryman, Bolman y Deal, etc.) que en distintas épocas, han dedicado mucho esfuerzo a esclarecer este elusivo y polisémico concepto. A partir de esta última década, el tema sigue siendo relevante y se han articulado formulaciones teóricas principalmente desde la psicología social, tratando de superar los enfoques tanto personalistas como conductuales y situacionales del liderazgo, para así, acercarse a modelos cognitivos (Ruiz Olabuénaga, 1995).

La mayoría de las investigaciones se ha realizado en el sector empresarial, tanto de índole industrial como comercial. En menor grado en las organizaciones sociales, es evidente, este mayor énfasis ya que el liderazgo siempre se ha asociado a productividad de la empresa, tanto es así, que buena parte de los estudios han tenido como unidad de análisis a eminentes ejecutivos de empresas que se han caracterizado, ya sea por sus índices de logro económico o bien por el cambio producido en la organización en el modo de trabajar.

En el ámbito de la organización escolar, por su peculiar modo de estructurarse (modelos burocráticos de organización, anarquía organizada, débil autonomía en la gestión escolar, celularismo de la acción docente, etc.) y por la compleja caracterización del producto educativo, se ha hecho más difícil su conceptualización. Abundan una amplia gama de enfoques y diversos calificativos (liderazgo visionario, liderazgo simbólico, liderazgo educativo, liderazgo efectivo, liderazgo instruccional, etc.). Además, en muchos profesores produce una cierta incomodidad por la asociación del concepto de liderazgo con autoritarismo y abuso de poder. Subyacen en el subconsciente colectivo europeo, distintos estereotipos y mitos en torno al liderazgo (Suárez-Zuloaga y Gáldiz, 2000).

Desde el movimiento de investigación de las escuelas eficaces, aparece como factor relevante el liderazgo instructivo o pedagógico del director, tanto en el estudio denominado de los *cinco factores* (Edmonds, 1979), como también en el de *los doce* de Mortimore y colaboradores (Creemers, 1997). Los modelos iniciales integrados de eficacia escolar de Scheerens (1990) vuelven a remarcar esta función o proceso de gestión escolar como factor relevante para la eficacia e incremento de la calidad educativa entre las variables de funcionamiento del centro.

También, desde el movimiento de la mejora escolar se hace énfasis en el liderazgo, especialmente en el impulso y facilitación de los cambios considerados necesarios por el centro educativo, para llevar adelante proyectos de mejoramiento de la acción educativa. Actualmente la fusión de ambos movimientos, denominada *mejora de la eficacia escolar*, presenta en su modelo de desarrollo escolar a nivel de planificación de éste e indica como un ámbito relevante, la dirección participativa con un sentido del cambio que impulsa todo el proceso.

Un modelo de liderazgo, que se viene usando desde la última década y que en los últimos congresos de dirección de centros educativos a nivel internacional (Deusto, 2000) sigue teniendo vigencia y completa actualidad, es el liderazgo transformacional de Bass (1985), cuyo significado esencial está en hacer de los colaboradores verdaderos líderes. Son importantes las investigaciones empíricas realizadas por Pascual y colaboradores (1993) y Bernal (2000) en el ámbito español, como las de, Geijsel y colaboradores (2000) y Borrrel y Severo (2000) en el campo internacional, que están empleando este modelo, como base de sus planteamientos de liderazgo en las instituciones educativas. Esta adscripción no es fruto de la casualidad. Bass (Pascual, 1993) sostiene tres premisas clave de por qué el liderazgo es un indicador fundamental en la mejora de la eficacia de los centros docentes, por un lado existe en la bibliografía pedagógica muchos ejemplos positivos de escuelas que han logrado promover y obtener niveles elevados de calidad de enseñanza. Por otro, gran parte de los éxitos de los

que dan cuenta estos estudios se atribuyen a un liderazgo eficaz del director. Por último, se pueden mejorar las expectativas del personal administrativo, profesores y alumnos adoptando un nuevo enfoque de liderazgo del director, y éste es el liderazgo transformacional. Bass (Pascual, 1993) distingue teóricamente dos grandes estilos en el liderazgo, lo que se denomina *Liderazgo transformacional* y *Liderazgo transaccional*, asimismo, habla de un tercer comportamiento directivo al que da el nombre de *No liderazgo*. Así, define el liderazgo transformacional como aquel formado por carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y en el caso de la organización escolar agrega un quinto factor denominado *tolerancia psicológica*. Factores todos interdependientes, que se manifiestan en conductas tales como el hecho de que motivan a sus colaboradores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, elevan los niveles de confianza y consiguen además que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión y/o visión de la organización.

Vista la riqueza conceptual que encierra el modelo de liderazgo transformacional y el apoyo empírico que posee, nos planteamos la siguiente interrogante global ¿Con qué otras variables relevantes relacionadas con el funcionamiento del centro se asocia el liderazgo, de manera que conjuntamente afecten a la mejora de la eficacia escolar?. Así, en primer lugar damos respuesta a esto, a través de una serie de argumentaciones desde la literatura de investigación. Posteriormente, planteamos un modelo causal que sea una explicación plausible del conjunto de asociaciones de variables incluidas en el modelo. Finalmente, procedemos a validar empíricamente dicho modelo.

Teniendo presente, por un lado el enfoque teórico de Bass (Pascual, 1993), y por otro, aquellas variables más relevantes que se asocian con el liderazgo en los centros docentes, se trata de establecer *un modelo causal que sea una explicación plausible de los efectos del liderazgo sobre la eficacia escolar*.

## **II. Formulación y fundamentación teórica de un modelo causal sobre los efectos del liderazgo**

En este apartado presentamos la justificación de los constructos que formaran parte del modelo que proponemos. Seguidamente y como consecuencia de lo anterior mostramos los indicadores de cada una de las variables latentes hipotetizadas en el modelo. A continuación, estructuramos el conjunto de hipótesis que se defiende en el modelo. Finalmente, presentamos las diferentes definiciones operacionales de las variables y las características del instrumento de medición.

A través del desarrollo de los párrafos anteriores dedicados a la fundamentación y relevancia del tema de este trabajo, se ha insistido en la importancia del liderazgo de la dirección del Centro como una de las principales características (Escuelas eficaces) o procesos (Mejora) presente, tanto en los centros eficaces, como también de aquéllos que promueven la innovación y la mejora escolar. También, sabemos que los productos obtenidos por los centros, ya sean inmediatos o mediatos (De La Orden, 1985) son explicados por una conjunción de diferentes tipos de variables (Fuentes, 1988). Es decir, influyendo en la calidad de estos productos, variables de entrada como, por ejemplo, el origen social del alumnado. En otro nivel estarían aquellas referidas a la actuación docente en el aula y, por último, las relativas a los procesos que se observan en la organización y funcionamiento del propio Centro. Es éste último elemento el que nos ocupa en nuestro trabajo, ya que como afirma Alvaro y colaboradores (1990):

*“aquellos centros que logran alto rendimiento se caracterizan por aspectos tales como, una dedicación de todos – dirección y profesorado- a las tareas y responsabilidades colectivas: planificación y programación de las actividades docentes, trabajo en equipo altamente desarrollado, liderazgo creativo, colegialidad y participación conjunta en las decisiones, ambiente de disciplina que conjuga autoridad y libertad. Es decir, son organizaciones educativas capaces de funcionar eficazmente, creando en el centro un clima facilitador del rendimiento individual y de la implicación de todos en una tarea común”.*

Creemos que los enfoques teóricos organizativos (Desarrollo Organizacional, Organizaciones para el aprendizaje, etc.) nos proporcionan un marco global para guiar nuestros planteamientos, ya que como afirma De la Orden (1985) no existe en educación una teoría sustantiva que nos permita un apoyo sólido.

Diferentes estudios relativos a la organización han señalado profusamente, que tanto la gestión como el liderazgo de la dirección son variables de proceso fundamentales que contribuyen significativamente al logro de los objetivos de la organización.

El enfoque teórico propuesto por Bass (1985), señalado como un nuevo paradigma en la comprensión de los estudios sobre liderazgo contemporáneo, aporta una serie de evidencias empíricas procedentes de una diversidad de organizaciones y culturas (Howell y Avolio, 1993; Davis, 1997; Den Hartog, 1997, García, 1995; Dvir, 1998). Naturalmente las mayores aplicaciones e investigaciones se han centrado en el ámbito anglosajón (Bass, 1997). Pero, al margen de la riqueza teórica que ofrece el enfoque de liderazgo transformacional, uno de los elementos clave que consideramos relevante para adscribirnos al enfoque teórico de Bass (1985), fue el hecho de haber tenido interesantes investigaciones empíricas de trascendencia en el ámbito español (Pascual y colaboradores, 1993; Bernal, 1997), además de ser uno de los modelos que forma parte de la formación directiva en distintas comunidades autónomas (Madrid, País Vasco, etc.).

Respecto de las variables que hemos tenido en cuenta para asociar los efectos del liderazgo transformacional, nos encontramos con una gran variedad de ellas. Pudiendo ser clasificadas a grosso modo en tres niveles. Por un lado variables relativas al nivel de colaboradores, como, por ejemplo: la satisfacción de los colaboradores con el líder, la disposición a realizar un mayor esfuerzo por incrementar la calidad del trabajo, etc. En otro estadio estarían variables relativas a los efectos directos en la organización, como pueden ser; la eficacia global del centro, el clima del centro, la eficacia organizativa del centro, la capacidad de cambio en el centro, etc. Por último, podríamos haber también considerado los efectos que puede tener el liderazgo en las actitudes de los alumnos. Pero hemos considerado el centro como unidad de análisis, de modo que nuestras propuestas se dirigen a este nivel. Así, nos orientamos a analizar cuáles eran las variables relevantes a nivel de organización que aglutinan un serie de otras variables más específicas y que pudieran ser efectos directos relacionados con el ejercicio de un liderazgo transformacional. Siendo la participación en la organización una de las más significativas en cuanto al efecto que puede tener ésta como proceso fundamental para potenciar el trabajo educativo, existiendo una serie de autores tanto del ámbito educativo como de la organización general que argumentan los beneficios que tiene la implicación de los colaboradores con una impronta colaborativa para la eficacia de la organización. En el contexto educativo, las orientaciones dadas a raíz del encuentro sostenido en Tokio en 1995, sobre “Reforma Educativa e Investigación Educativa”, patrocinada por la Unesco, señalan que el trabajo con otros, es decir, en colaboración, se ha convertido en una exigencia ineludible. Por otro lado, las reformas educativas que se han ido generando en distintas latitudes, no han dejado de insistir en la necesidad de la promoción

de un trabajo en equipo. Así, por ejemplo, en el caso español, en el denominado Plan Marco para la Formación del Profesorado(1989:18) sostiene que “ *la formación del profesor debe atender a (...) valorar y ejercitar el trabajo en equipo*”. Mientras que LOGSE, en su art. 57, 4, indica: “*Las Administraciones educativas favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores*”, haciéndose eco de que la excelencia del trabajo en equipo de los profesores es considerado como un requisito para la mejora de la calidad de la educación. En una publicación sobre Centros educativos y calidad de Enseñanza (MEC, 1994) precisa que: “ *El trabajo en equipo se entiende, entonces, como la mejor forma de facilitar la toma de decisiones, de alcanzar un funcionamiento más participativo por parte de los profesores y de conseguir un mayor grado de compromiso con las decisiones adoptadas*”

Por último, con la promulgación la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEG, 1995) se reafirma la preocupación por la participación en los centros.

Desde el ámbito investigativo, distintos teóricos de la educación como Hargreaves (1996) han conceptualizado la colaboración como el metaparadigma del cambio. Por otro lado, la investigación realizada por Rutter y Colb, (García Llamas , 1999) concluye que un factor importante para el éxito escolar reside en el trabajo conjunto de los profesores, destacándose la siguiente cita: “ *En especial, en este estudio aparecía que el grado en que los profesores estaban dispuestos a colaborar en materias docentes constituía un predictor importante de la eficacia escolar ... parecía sorprendente que las escuelas con resultados menos satisfactorios con frecuencia los profesores estaban completamente aislados a la hora de plantear lo que iban a enseñar, recibiendo pocas orientaciones o supervisión de parte de sus colegas más antiguos y poco coordinados con otros profesores para asegurar la coherencia de un año tras año*”.

Desde otro punto de vista, el trabajo realizado por Velasco (2000) sobre la participación de los profesores en la gestión de calidad de educación, señala en sus capítulos centrales, después de haber revisado una serie de planteamientos teóricos que: “ *En el ámbito de las organizaciones, es posible sostener que la participación cooperativa de los colaboradores puede constituirse en condiciones adecuadas, en un elemento optimizador de la gestión del factor humano, haciendo a la organización más eficaz*”.

En opinión de Díez y Domínguez (1996), el cambio cultural puede darse ya sea como generación espontánea (producto de presiones del entorno o de tensiones internas), en palabras de De la Orden(2000), en cambio aleatorio, o como un cambio consciente e intencional , propuesto y liderado por la Dirección. Así, la promoción de una cultura de la colaboración en los Centros se vincula directamente con la dinámica que desarrolle el liderazgo, sean estos en posiciones formales o informales.

Por último, en torno a la colaboración en los Centros y de los efectos de un liderazgo eficaz, Fuentes (1988) señala que éste tiene sentido sólo si estimula la participación de todos. Una de las mayores influencia que puede tener la Dirección en el funcionamiento del Centro es precisamente su capacidad de liderazgo para aunar esfuerzos y lograr establecer una verdadera participación en éste.

Una segunda variable relevante asociada con el liderazgo en las organizaciones y en estrecha relación con la participación, es la satisfacción en el trabajo. En este sentido el estilo de liderazgo conlleva una influencia importante sobre una variable que se asocia frecuentemente con la calidad de

los centros, como es el clima organizativo, de donde la satisfacción es una componente sustantiva de esta compleja variable. También se ha dicho que la satisfacción en el trabajo es una condición necesaria en la construcción de la calidad institucional (Escudero, 2000).

El inusitado interés de la investigación por el tema de la satisfacción en el trabajo señala Weinert citado por Caballero (2001), se debe en parte a la evolución de las teorías organizativas, y también por los siguientes aspectos:

- Posible relación directa entre la productividad y la satisfacción del trabajo.
- Posibilidad y demostración de la relación negativa entre la satisfacción y las pérdidas horarias.
- Relación posible entre satisfacción y clima
- Creciente sensibilidad de la dirección de la organización en relación con la importancia de las actitudes y de los sentimientos de los colaboradores, en relación con el trabajo, el estilo de dirección, los superiores y toda la organización.
- Importancia creciente de la información sobre las actitudes, las ideas de valor y los objetivos de los colaboradores, en relación con el trabajo del personal.
- Ponderación creciente de la calidad de vida en el trabajo como parte de la calidad de vida cotidiana.

Para autores como Gibson (Caballero, 2001), la satisfacción en el trabajo es el resultado de las percepciones de los sujetos sobre el trabajo, basadas en factores relativos al ambiente en que se desarrolla el mismo, como el estilo de dirección, las políticas y procedimientos, las condiciones laborales, la afiliación de los grupos y el margen de beneficios. Existiendo una gran cantidad de variables asociadas a la satisfacción, Gibson (Caballero, 2001) señala como críticas e relevantes las siguientes:

- Paga: La cantidad recibida y la sensación de equidad de esa paga.
- Trabajo: El grado en que las tareas se consideran interesantes y proporcionan oportunidades de aprendizaje y de asunción de responsabilidades.
- Oportunidad de ascenso
- Jefe: La capacidad de los jefes para mostrar interés por los empleados.
- Colaboradores: Grado de compañerismo, competencia y apoyo entre los colaboradores.

Por último, Zubieta y Susinos (1992), en el ámbito de las organizaciones educativas, establecen dos agrupaciones distintas de variables que influyen en la satisfacción con el trabajo docente, por un lado las variables de tipo personal y por otro las ambientales, destacándose como una componente de este conjunto de variables ambientales al liderazgo participativo.

El metaanálisis realizado por Witziers (Scheerens, 1996), nos indica que el liderazgo tiene una influencia más indirecta que directa sobre los resultados del centro. En base a esta argumentación hemos considerado pertinente asociar las otras dos variables, como son participación en el centro y

satisfacción, como mediadoras de los efectos de un liderazgo transformacional, en los productos, que pueda diferencialmente aportar el centro. De este modo creemos que la conjunción de estas tres variables debieran tener algún efecto importante sobre lo que aporta cada centro al desarrollo, tanto cognitivo como actitudinal en los alumnos, y, por ende, en la concreción de los objetivos del proyecto educativo del Centro. Pero, las dificultades propias que implican la medición de estas variables y los condicionantes de nuestro trabajo, en cuanto a su transversabilidad y temporalidad, hace que optemos por una variable frecuentemente usada para asociar indicadores de procesos con indicadores de producto (González Galán, 2000), como es el caso de la eficacia pedagógica percibida en el centro, con ésta se intenta agrupar una serie de logros que aporta el centro, pero desde un punto de vista más global. Surgen limitaciones importantes en cuanto a la objetividad que tiene esta medida, siendo considerada más bien un indicador de impacto (Escudero, 2000) de la calidad del centro. Siguiendo a Escudero (2000), subyace la idea de que un centro será un centro de calidad, si los implicados o afectados por el mismo creen que es bueno, es decir, si de él tiene una buena imagen relativa.

Por último, el modelo que proponemos se basa fundamentalmente en la consideración de variables relevantes y ricas conceptualmente, que han sido frecuentemente asociadas con variables de proceso imprescindibles en los modelos comprensivos de eficacia escolar, en relación a incrementar la calidad de los centros con una perspectiva del valor agregado.

### III. Especificación inicial de nuestro modelo

A través del siguiente apartado presentamos la especificación inicial del modelo relacional de liderazgo y eficacia escolar que pretendemos validar.

TABLA 1: CONSTRUCTOS Y DIMENSIONES DEL MODELO DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DE BASS

Carisma personalizante	Consideración Individual	Estimulación Intelectual	Inspiración	Tolerancia Psicológica
Entusiasmo	Trato personal	Animación al cambio	Implicación	Humor
Credibilidad	Apoyo	Potenciación de un mayor esfuerzo	Identidad	

Otras variables y dimensiones que se incluyen en el estudio como productos intermedios y productos finales son las siguientes:

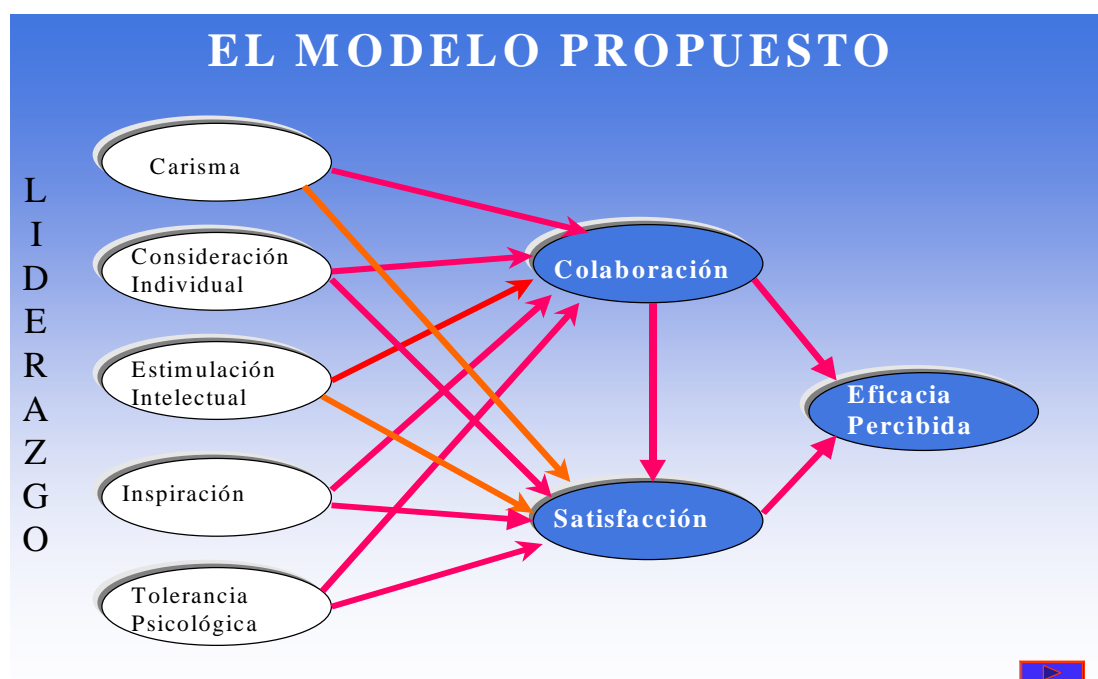
TABLA 2. CONSTRUCTOS E INDICADORES DE PRODUCTOS INTERMEDIOS Y FINALES DE NUESTRO MODELO

Participación	Satisfacción con el trabajo docente	Eficacia pedagógica percibida
Grado de Colaboración en el Centro	Nivel de agrado con el trabajo pedagógico desarrollado en el Centro	Nivel de percepción sobre la concreción de objetivos generales en el centro

En definitiva, nuestro modelo especificado inicial basado en la literatura de investigación revisada en los capítulos anteriores, quedaría de la siguiente manera:



CUADRO 1. RELACIÓN HIPOTETIZADA DE CONSTRUCTOS DEL MODELO



De este modo, los círculos en blanco constituyen los factores o subdimensiones teóricas que componen el modelo de liderazgo transformacional en los centros educativos definidos por Bass (Pascual et al.,1993), mientras que los círculos en sombreados constituyen aquellas variables más relevantes asociadas a los efectos de un liderazgo transformacional, distinguiéndose como variables directamente relacionadas con el liderazgo, la participación(colaboración) y la satisfacción. Finalmente, introducimos una variable final o de producto, en relación a la eficacia global del centro, que es la eficacia pedagógica percibida. Usando la terminología técnica para la validación de modelos teóricos a través de sistemas de ecuaciones estructurales (SEM), las variables que conforman un constructo complejo, como es el liderazgo, y que en nuestra propuesta se estructura como una variable independiente, se denomina variable latente exógena. Mientras que aquellas variables que aparecen asociadas, tanto directa como indirectamente a los efectos de un liderazgo transformacional, y cuyas varianzas intentamos explicar, recibe el nombre de variables latentes endógenas.

### *Hipótesis*

Así, el modelo causal propuesto, en relación a los efectos que tiene el liderazgo desarrollado por el director en la eficacia percibida en los centros escolares, teniendo como variables mediadoras la participación y la satisfacción con el trabajo docente en el centro. Como variables de control, proponemos un conjunto de variables tanto a nivel de centros(tamaño del centro, etapa, tipo de centro) como también variables referida al director (perfil del director).

Establecemos el enunciado formal de nuestra investigación a través de la siguiente hipótesis central: **los coeficientes estimados entre los constructos incluidos en nuestro modelo, tal como se**

presentan en el diagrama causal propuesto, son significativos y no varían para los distintos grupos considerados simultáneamente para cada una de las variables de control recogidas en nuestro estudio.

#### IV. El instrumento de medida

Como es habitual en el ámbito de las ciencias sociales, los constructos se miden a través de variables, pudiendo ser éstos de carácter simple, concretado a través de un ítem y generalmente usados para una alta inferencia, existiendo también variables resultantes de una agrupación de ítems. Nuestro planteamiento para la estimación de la medición de nuestros constructos se basa en la agrupación de varios ítems en torno a las distintas dimensiones que conforman nuestro modelo. Así la tabla siguiente lo resume:

TABLA 3: VARIABLES LATENTES EXÓGENAS: INDICADORES Y VARIABLES MEDIDAS

Constructo	Dimensión	Indicador	Items
LIDERAZGO	Carisma personalizante.	▪ Entusiasmo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promueve el entusiasmo por la tarea educativa.</li> <li>▪ Suele ser una persona cercana a la gente</li> <li>▪ Hace sentir orgullo por trabajar con él</li> </ul>
		▪ Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comportamiento honesto</li> <li>▪ Comunica con el ejemplo lo que se decide en el centro</li> <li>▪ Logra la confianza a través de su credibilidad</li> <li>▪ Desarrolla un fuerte sentido de lealtad y compromiso</li> </ul>
	Consideración Individual	▪ Trato personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presta atención personalizada</li> <li>▪ Concede atención personal en situaciones problemáticas.</li> <li>▪ Suele tener en cuenta a las personas por encima de cuestiones organizativas o netramados legales.</li> <li>▪ Se mantiene al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas.</li> <li>▪ Consulta antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que me afectan</li> </ul>
		▪ Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ayuda mucho a los profesores recién llegados</li> <li>▪ Está dispuesto a apoyarme cuando llevo a cabo importantes cambios en mi trabajo</li> <li>▪ Apoya mis acciones e ideas</li> <li>▪ Conoce los aspectos fuertes y débiles de los profesores.</li> </ul>
	Estimulación Intelectual	▪ Animación al cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anima a solucionar problemas y a generar ideas nuevas</li> <li>▪ Ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente.</li> <li>▪ Da razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas</li> <li>▪ Anima a reflexionar en como se puede mejorar el trabajo</li> <li>▪ Intenta aplicar la razón y la lógica en lugar de opiniones sin fundamento.</li> <li>▪ Estimula al profesorado a desarrollar ideas innovadoras</li> <li>▪ Facilita que las cosas se hagan antes que imponerlas</li> <li>▪ Proporciona nuevos enfoques antes situaciones problemáticas</li> <li>▪ Anima a ser crítico</li> </ul>
		▪ Potenciación de esfuerzo mayor	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motiva a hacer más de lo que un principio se pensaba hacer</li> <li>▪ Anima a proponer ideas y a ser creativo.</li> <li>▪ Estimula al profesorado a desarrollar ideas innovadoras</li> </ul>

	Inspiración	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implicación en los valores del Centro</li> <li>▪ Implicación en los objetivos del Centro</li> <li>▪ Implicación en los procesos relevantes en el Centro</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prioridades en el Centro</li> <li>▪ Sentido de identidad con el Centro</li> <li>▪ Confianza de profesores para promover la concreción de objetivos en el Centro.</li> </ul>
	Tolerancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Usa el sentido del humor para clarificar puntos de vistas</li> <li>▪ Usa el sentido del humor para atenuar conflictos</li> <li>▪ Usa el sentido del humor para atenuar e indicar fallos</li> </ul>
<b>PARTICIPACION</b>	Colaboración	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los profesores se sienten motivados a participar en las decisiones del centro.</li> <li>▪ Ambiente de colaboración y compromiso con el Centro.</li> <li>▪ Privilegio por el trabajo docente colaborativo</li> <li>▪ Se crean condiciones para liderar procesos educativos.</li> <li>▪ Los docentes siempre participan en las decisiones estratégicas que adopta el Centro.</li> <li>▪ Se generan espacios de dialogo profesional.</li> <li>▪ Siempre es posible discrepar con el equipo directivo.</li> </ul>	
<b>SATISFACCIÓN</b>	Satisfacción con el trabajo docente en el Centro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aceptación con la tarea educativa en el Centro</li> <li>▪ Satisfacción por el trabajo escolar en el Centro</li> <li>▪ A pesar de la dificultades y carencias es agradable dar clases en el Centro.</li> </ul>	
<b>EFICACIA</b>	Grado de Concreción de los Objetivos Generales del Centro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En este Centro hay cierto orgullo por el prestigio alcanzado.</li> <li>▪ En el día a día se observa en los docentes un compromiso por el mejoramiento de la enseñanza.</li> <li>▪ En este Centro se promueve el trabajo académico y actitudinal de los alumnos en forma coordinada.</li> <li>▪ Los Docentes notan que se logran los propósitos que el Centro se trazó.</li> <li>▪ A pesar de las dificultades extraescolares , este Centro aporta mucho al desarrollo de competencias tanto cognitivas como actitudinales.</li> <li>▪ En este Centro el objetivo primordial es desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos</li> <li>▪ Se observa un trabajo mancomunado de parte de la gran mayoría de los docentes en procurar mejores niveles de aprovechamiento escolar.</li> <li>▪ Los logros educativos en este Centro muestran una tendencia favorable.</li> </ul>	

## V. Definiciones operacionales de las variables propuestas en el modelo teórico postulado.

De acuerdo a la justificación teórica de nuestro tema, desarrollada de manera resumida anteriormente, ahora definiremos operacionalmente el significado de cada una de las variables que componen nuestro modelo.

### *Liderazgo*

En los párrafos anteriores se ha descrito las perspectivas teóricas del modelo de liderazgo transformacional, desarrollado por Bass (1985). Operacionalmente diremos que el liderazgo transformacional es el grado de atribución en que tanto profesores como directivos, perciben la presencia de las siguientes dimensiones de actuación directiva en sus directores:

- Carisma Personalizante (influencia idealizada): Grado de percepción sobre la capacidad del líder (director) de evocar una visión, de lograr confianza y credibilidad, como también de transmitir entusiasmo y respeto.

- Consideración individual(influencia personalizada): Grado de percepción sobre la capacidad del líder (director) para prestar atención personalizada a sus colaboradores. Se manifiesta en conductas de apoyo y trato personal.
- Estimulación Intelectual: Grado de percepción sobre la capacidad del líder (director) para favorecer enfoques nuevos, creativos y racionales en la dinámica de la problemática de la gestión educativa.
- Inspiración: Grado de percepción sobre la capacidad de líder (director) para promover la implicación en el devenir del Centro, manifestándose en conductas optimistas y de identidad con el Centro.
- Tolerancia Psicológica: Grado de percepción sobre la capacidad del líder(director) para usar el sentido del humor como estrategia para afrontar momentos duros y difíciles en la interacción educativa.

### *Participación*

Nivel de atribución que perciben tanto profesores como directivos en cuanto a la capacidad que tiene el Centro para construir un liderazgo compartido, fundamentado en la cultura de la participación, creando las condiciones para colaborar y verse implicado en el desarrollo del Centro. Se considera el trabajo en equipo como la estrategia prioritaria para generar espacios de reflexión , ayuda, intercambio y una toma de decisiones negociadas.

### *Satisfacción*

Se refiere al nivel de agrado que experimentan tanto directivos como docentes con su trabajo en el Centro, teniendo como eje la implicación en un proyecto educativo común.

### *Eficacia Pedagógica percibida en el Centro.*

Grado de atribución por parte de directivos y docentes de la percepción sobre el nivel de logros de los objetivos pedagógicos generales del Centro.

## **VI. Características del desarrollo del instrumento de medida**

Nuestro instrumento de medición ha tenido como base de contenido las dimensiones e ítems presentadas a través de las siguientes fuentes: En primer lugar las aportadas por el modelo de liderazgo transformacional de Bass (1985), que genera el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo, denominado CLM. El objetivo de este instrumento es recoger la descripción del liderazgo del director de un Centro educativo. La adaptación de este cuestionario a la realidad española, fue hecho en el año mil novecientos noventa y tres por Roberto Pascual y Aurelio Villa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto. En segundo lugar y en forma más reciente, la investigación hecha por Bernal (2000) sobre liderazgo de los directores en los centros educativos no universitarios en una muestra de centros escolares, tanto de primaria como de secundaria, en Zaragoza, uso técnicas de entrevistas estructuradas, desde las cuales logra un extenso cuestionario acerca del liderazgo transformacional. En tercer término, los distintos ítems propuestos en algunos instrumentos para la formación del liderazgo en los Centros educativos dadas por los

organismos competentes de la Consejería de Educación en la Comunidad de Madrid (Álvarez, 2001). Por último, como hemos incorporado nuestras propuestas de variables relevantes al modelo postulado, hemos considerado necesario actualizar y someter a criterio de validación de jueces las dimensiones e ítems de nuestro instrumento (Anexo) desarrollando un página web (<http://usuarios.tripod.es/Maupe/om.htm>) en donde se diseñó un formulario electrónico que facilitará la contestación en línea por internet. A través del cual, destacados expertos del ámbito de la Dirección y organización escolar, entre otros como; Manuel Álvarez Fernández (Jefe de Formación de la Comunidad de Madrid), Samuel Gento Palacios (Catedrático de la UNED), Nuria Borrel (Profesora titular de la *Universitat de Barcelona*), nos remitieron sus valoraciones sobre la relevancia y pertinencia de cada uno de los ítems y dimensiones del instrumento, que en un principio estuvo formado por ciento trece ítems, quedando finalmente conformado por setenta ítems.

## VII. Descripción metodológica

Nuestro trabajo se sitúa, según Kerlinger (1990), como un tipo de investigación no experimental, correlacional y ex – post- facto, por cuanto recogemos nuestros datos a partir de hechos ya ocurridos. Desde el punto de vista estrictamente metodológico, los modelos de ecuaciones estructurales corresponden a técnicas multivariadas del análisis de datos y se fundamenta en el análisis de regresión, siendo su propósito general, según (Pedhazur, 1982), más explicativo que predictivo.

Por otro lado, abordamos la problemática del impacto del liderazgo, como variable relevante en la eficacia de los centros, proponiendo un modelo lógico hipotético- deductivo que integre variables mediadoras relevantes que afectan en la explicación de la eficacia global de un centro, considerando la eficacia percibida en el centro como un indicador necesario y constitutivo de la estimación de la eficacia global del centro.

La estrategia de la perspectiva del momento en que se recogen los datos, es de tipo transversal o también denominada trans-seccional, ya que sólo hemos considerado la información dada por docentes y directivos a través de cuestionarios en un instante.

El instrumento utilizado para todo el posterior análisis de datos está basado en un cuestionario único construido *ad-hoc* para la investigación, incluyéndose en una sus partes las dimensiones del liderazgo transformacional, basadas en el cuestionario multifactorial de liderazgo educativo, validado por Pascual et al (1993) para el contexto español. Mientras que la otra parte del instrumento contiene indicadores de participación, satisfacción y eficacia percibida. Como es normal en este tipo de estudio, se procederá a examinar tanto la fiabilidad como la validez a partir de las inferencias de las puntuaciones obtenidas.

Para los contrastes empíricos de nuestra hipótesis central se usará el análisis causal, haciendo en primer lugar una verificación del ajuste del modelo a la muestra completa, para posteriormente probar con submuestras aleatorias de control.

La muestra obtenida en nuestro estudio procede de aproximadamente setecientos cincuenta profesores y directivos de alrededor de sesenta centros escolares de primaria y secundaria. La gran mayoría de los centros están ubicados en diferentes distritos de la zona centro de Madrid. El tipo de muestreo realizado fue de carácter no probabilístico.

El perfil general de los centros corresponde a centros pequeños, es decir, con menos de 300 alumnos, que imparten la etapa de educación primaria infantil y públicos. Respecto a las fuentes de información, observamos que la mayoría de los directores que nos ofrecieron su colaboración, responden a un perfil de una licenciada con una amplia experiencia docente, respaldada en su cargo por una votación mayoritaria, como también con una regular formación en Dirección de centros. Por otro lado, el perfil de docente mayoritario corresponden a profesoras tutoras maestras y/o licenciadas con una amplia experiencia docente.

## VIII. Resultados obtenidos

### 8.1. Características psicométricas del instrumento

A través del " $\alpha$ " de Cronbach, se estimó la fiabilidad de cada una de las subescalas, como también la escala completa. En la tabla 4 se presentan los resultados.

TABLA 4: FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

	Dimensión Teórica	Valor de $\alpha$	Número de ítems
Subescalas	Carisma personalizante	0.95	8
	Consideración Individual	0.94	9
	Estimulación intelectual	0.97	12
	Inspiración	0.94	7
	Tolerancia Psicológica	0.93	3
Escala total	Liderazgo	0,98	39
Variables asociadas	Participación	0.94	10
	Satisfacción	0.9215	7
	Eficacia percibida	0.95	10

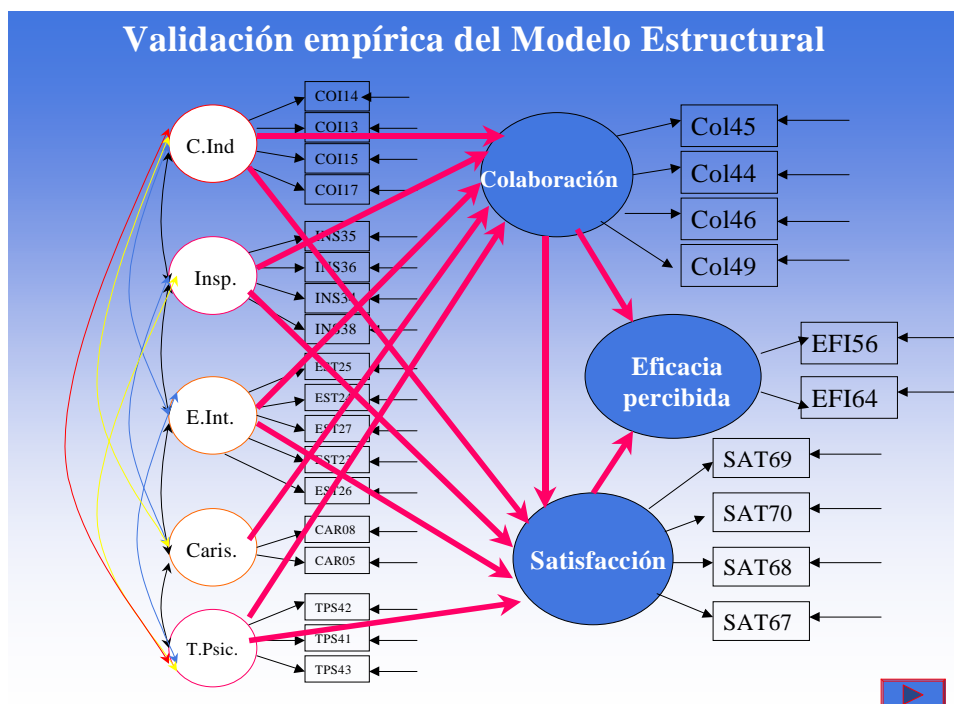
### 8.2 Análisis factoriales exploratorios

Como parte de la exploración necesaria para ver la agrupación matemática de las variables observables medidas (ítems), se hicieron diferentes análisis factoriales exploratorios, encontrándose con una estructura unifactorial para cada una de las subescalas, en cambio en relación a la variable liderazgo se observó una estructura multifactorial, constatándose la presencia de cuatro factores que explican aproximadamente un 72% de la varianza total. Debido a los criterios teóricos que guían nuestro estudio, forzamos a cinco factores, obteniéndose una estructura bastante más interpretable.

### 8.3. Validación del modelo de medida y el modelo estructural

Después de haber realizado la validación de los modelos de medida, tanto para las variables latentes exógenas como para las variables latentes endógenas especificadas en nuestro modelo, procederemos a la validación del modelo completo, es decir, tanto el modelo de medida como el modelo estructural. Gráficamente se reproduce a través de la siguiente ilustración:

CUADRO 2: MODELOS DE MEDIDA Y ESTRUCTURAL HIPOTETIZADO



La etapa de diagnóstico de la bondad de ajuste de un modelo se caracteriza por analizar y determinar si el modelo es correcto, es decir, si ajusta lógicamente a los datos muestrales, debiéndose interpretar como que la especificación establece correctamente las relaciones entre las variables sin omisión de parámetros. Por tanto, conduce a diferencias pequeñas y aleatorias entre las varianzas y covarianzas observadas y las implicadas en el modelo. Evidentemente, la etapa de diagnóstico no podrá ser por sí misma capaz de probar que un modelo es correcto, sino a lo más, incapaz de demostrar que es incorrecto, fundamento básico del principio de falsación de Popper. Así, nuestro propósito central será, en esta etapa, optimizar la probabilidad de detectar si el modelo es incorrecto.

La primera información que nos ofrece el programa para ir analizando el ajuste de nuestro modelo es una matriz cuyos elementos están formados por cada uno de los residuales, los cuales corresponden a las discrepancias entre un valor observado y su correspondiente valor predicho. Un índice frecuentemente usado para analizar los residuales estandarizados, es el valor del residuo estandarizado medio absoluto, el cual en nuestro modelo tiene un valor de 0.0223. El criterio de adecuación señala que debe ser menor que 0.05, por lo que nuestro modelo cumple satisfactoriamente este requisito. También el programa ofrece la información referida a los mayores valores residuales, siguiendo como norma de adecuación valores menores que 0,15 (Batista y Coenders, 2000).

Para analizar el grado de ajuste de un modelo estructural, se deben emplear varios criterios, mientras más información tengamos sobre la adecuación de la bondad del ajuste del modelo, más clara será nuestra decisión sobre el grado de ajuste de él.

La siguiente información muestra todos los valores de los índices de ajuste.

## GOODNESS OF FIT SUMMARY

INDEPENDENCE MODEL CHI-SQUARE = 19526.803 ON 378 DEGREES OF FREEDOM  
 INDEPENDENCE AIC = 18770.80252 INDEPENDENCE CAIC = 16657.14985  
 MODEL AIC = 238.43667 MODEL CAIC = -1590.04064  
 CHI-SQUARE = 892.437 BASED ON 327 DEGREES OF FREEDOM  
 PROBABILITY VALUE FOR THE CHI-SQUARE STATISTIC IS LESS THAN 0.001  
 THE NORMAL THEORY RLS CHI-SQUARE FOR THIS ML SOLUTION IS 896.133.  
 SATORRA-BENTLER SCALED CHI-SQUARE = 730.7797  
 PROBABILITY VALUE FOR THE CHI-SQUARE STATISTIC IS 0.00000  
 BENTLER-BONETT NORMED FIT INDEX= 0.954  
 BENTLER-BONETT NONNORMED FIT INDEX= 0.966  
 COMPARATIVE FIT INDEX (CFI) = 0.970  
 ROBUST COMPARATIVE FIT INDEX = 0.967  
 BOLLEN (IFI) FIT INDEX= 0.971  
 McDonald (MFI) FIT INDEX= 0.679  
 LISREL GFI FIT INDEX= 0.919  
 LISREL AGFI FIT INDEX= 0.900  
 ROOT MEAN SQUARED RESIDUAL (RMR) = 0.031  
 STANDARDIZED RMR = 0.029  
 ROOT MEAN SQ. ERROR OF APP.(RMSEA)= 0.049  
 90% CONFIDENCE INTERVAL OF RMSEA ( 0.045, 0.053)

El valor del estadístico  $\chi^2$  de bondad de ajuste, es un índice que informa sobre el grado de discrepancia entre el modelo y los datos. Es por tanto, la clave para determinar la prueba global de significación del modelo. La hipótesis nula  $H_0$  que se postula señala que no hay diferencias entre el modelo y los datos, se busca, por tanto, aceptar la hipótesis nula y obtener un  $p$ -value = 1. Considerándose esto como el ajuste ideal. En nuestro modelo el valor de  $\chi^2$  resultante nos hace rechazar la hipótesis nula, es decir, con un riesgo del 0,1%, nuestro modelo presenta restricciones no razonables, lo que equivale a señalar que le faltan parámetros. Distintas orientaciones que recogemos de la literatura en este sentido, nos señalan lo sensible que es el  $\chi^2$  al tamaño de la muestra, como también a la cantidad de variables medidas que se incluyan en el modelo. En nuestra caso, estamos trabajando con una muestra que podríamos denominar de tamaño medio y con veintiocho variables medidas observables.

Un camino alternativo es emplear el índice escalado del  $\chi^2$  de Satorra y Bentler, dado por el programa EQS, cuyo valor en nuestro modelo es 730,7797. A pesar de su menor valor se sigue rechazando la hipótesis nula. Otro elemento a considerar, pero con la debida cautela que nos puede ayudar a juzgar lo satisfactorio del ajuste, es el cociente entre el valor del  $\chi^2$  y los grados de libertad, si éste es menor que tres puede ser considerado un adecuado ajuste. En nuestro caso, si consideramos en primer lugar el  $\chi^2$  ordinario esto es  $892,437 / 327 = 2,729$  mientras que con el Satorra-Bentler esto es  $730,7797 / 327 = 2,234$ . Por tanto, según estos criterios nuestro modelo posee un adecuado ajuste.

Continuando con los distintos índices sugeridos para diagnosticar el ajuste del modelo, el programa EQS, nos ofrece los valores de los índices de ajuste del modelo de independencia, es decir,

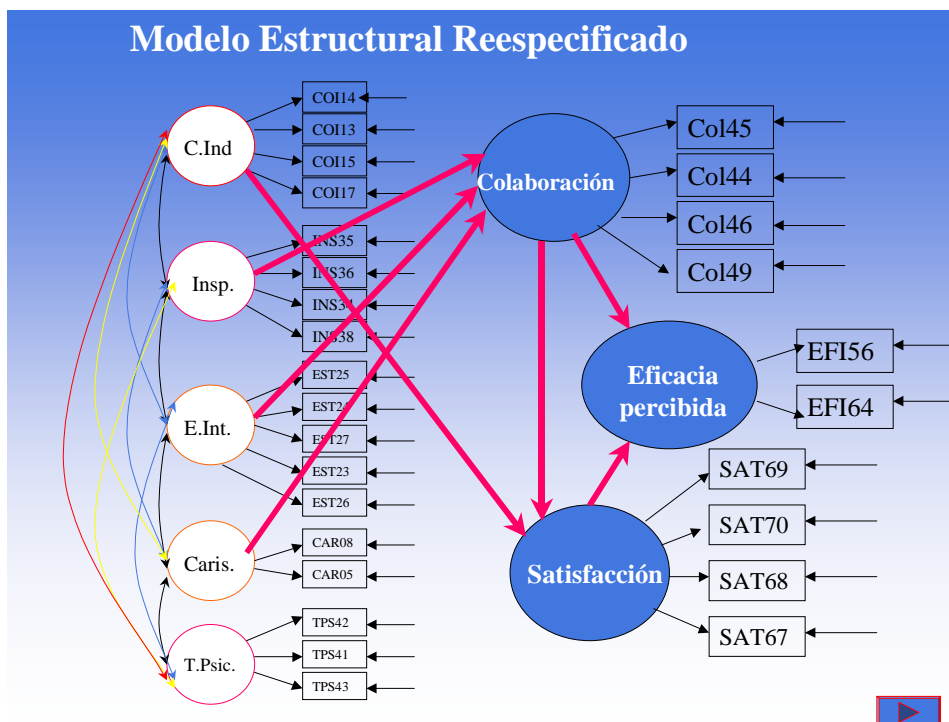


aquel que no restringe las varianzas de las variables, pero asume que todas las covarianzas son nulas. En nuestro caso el valor de este índice es 19526,803 con 378 grados de libertad, por lo que el valor de su cociente es 51.65. Comparando este valor con los obtenidos por nuestro modelo restrictivo y si además consideramos los criterios de información, tanto el Akaike (AIC) como el Akaike consistente (CAIC), vemos que a la luz de los tres criterios descritos, nuestro modelo se adecua satisfactoriamente.

Los demás índices de ajuste que muestra el programa EQS, son los denominados índices incrementales, cuyos valores en la medida de lo posible, según la práctica deben estar en una vecindad de 1. Así, valores superiores a 0.95 suelen ser indicadores de ajustes bastante aceptables, mientras que valores inferiores a 0.9, indicarían un pobre ajuste. A pesar de los aceptables valores obtenidos a través de los distintos índices de bondad de ajuste que nuestro modelo tiene, existen path que no son significativos, es decir, el valor de los parámetros determinados por los algoritmos del programa, nos señalan que no tiene un efecto significativo sobre las variables que están asociando. Así, los efectos directos que habíamos hipotetizado de cada una de las subdimensiones teóricas del liderazgo transformacional, sobre la colaboración y la satisfacción, sólo la consideración individual tiene efectos significativos sobre ésta, mientras que sobre la colaboración lo tienen tanto el carisma, la inspiración y la estimulación intelectual. Pero, no debemos olvidar que la alta correlación entre estas subdimensiones teóricas del liderazgo transformacional, hacen que aquellas dimensiones con inferiores pesos, queden subsumidas por la de mayor impacto.

El test de Wald nos informa de aquellos path que pueden ser eliminados para mejorar la parsimonia del modelo, como también probablemente su ajuste. Así, decidimos reespecificar nuestro modelo. Eliminando progresivamente cada uno de los parámetros no significativos, el modelo reespecificado se presenta a continuación:

CUADRO 3. MODELO ESTRUCTURAL REESPECIFICADO



Con esta reespecificación del modelo probamos en diferentes muestras la validez empírica de él. Tal como lo muestran los siguientes resúmenes.

TABLA 5: RESUMEN DE VALORES DE ÍNDICES DE AJUSTE DEL MODELO REESPECIFICADO

Índices de Ajuste	Muestra Completa	Submuestra Aleatoria	Submuestra	Submuestra	Submuestra No Directivos	Submuestra Directivos
			Centros Públicos	Centros No-públicos		
CAIC	-1575,98	-1607,80	-1540,68	-1538,23	-1570,58	-1317,12
$\chi^2/g.l$	2,01	1,38	1,59	1,74	1,8	1,3
CFI	0,975	0,978	0,973	0,962	0,975	0,920
RCFI	0,973	0,979	0,974	0,966	0,976	0,916
GFI	0,929	0,906	0,902	0,891	0,922	0,784
AGFI	0,912	0,884	0,880	0,866	0,903	0,734
RMSR	0,028	0,030	0,033	0,033	0,03	0,051
RMSEA	0,045	0,043	0,049	0,049	0,046	0,065
Nº Iterac.	7	7	9	7	8	7

## IX. Conclusiones

Como aspecto medular de los objetivos de nuestro trabajo exponemos las conclusiones más sugerentes relativas a la validación del modelo postulado en concordancia con las hipótesis expuestas, teniendo presente que el liderazgo se definió por la composición de las cinco dimensiones teóricas propuestas por Bernard Bass, es decir, Consideración individual (*“Individualized consideration”*), Inspiración (*“Inspirational motivation”*), Estimulación intelectual (*“Intellectual stimulation”*), y Carisma (*“Idealized influence”*), formando todas las anteriores el modelo general de liderazgo transformacional, pero en el caso de las organizaciones educativas se integra la dimensión Tolerancia Psicológica. Así, hipotetizamos acerca de los efectos directos que tiene el liderazgo sobre las variables latentes, participación (colaboración) y satisfacción, como también de sus efectos indirectos sobre la eficacia percibida en el centro. Los resultados obtenidos, son moderadamente satisfactorio, por cuanto hubo que reespecificar, según comentamos anteriormente el modelo de medida y también el modelo estructural, logrando a nivel global, unos índices de ajuste que podríamos señalar sólo regulares.

Por otro lado a nivel local, observamos que los valores de los parámetros que asocian las dimensiones inspiración, estimulación intelectual, carisma y tolerancia psicológica no tienen un efecto directo estadísticamente significativos sobre la satisfacción, en cambio **la dimensión consideración individual tiene efectos directos sobre la satisfacción**. Esto último, parece lógico por cuanto una de las formas de influencia más apreciadas por profesores y directivos es el apoyo y la atención personal que prestan sus directores a ellos. Los efectos de la consideración individual y tolerancia psicológica no son estadísticamente significativos sobre la variable colaboración, en cambio **inspiración, estimulación intelectual y carisma tienen efectos directos sobre la colaboración**. Esto último podría interpretarse, que como colaboración es una variable asociada al trabajo de equipo, con lo cual los aspectos que más se privilegian del liderazgo son aquéllos vinculados a una actividad propia de la función directiva.

Respecto de las relaciones entre las variables endógenas de nuestro modelo, se confirma lo que la literatura de investigación señala, es decir, **la colaboración tiene efectos directos sobre la satisfacción y sobre la eficacia percibida**. Del mismo modo, **la satisfacción tiene efectos directos sobre la eficacia percibida**.

En cuanto a efectos indirectos, observamos que las dimensiones del liderazgo inspiración y carisma son las que poseen efectos estadísticamente significativos a través de la vía de la colaboración, sobre la eficacia percibida. En cambio, las demás sin ser despreciables sus efectos indirectos sobre la eficacia percibida, no alcanzan a ser estadísticamente significativas.

Por último, al someter a prueba nuestro modelo reespecificado a diferentes submuestras tanto por separado como a través de los análisis multimuestra, vemos que los parámetros muestran cierta estabilidad, cuando los tamaños de las muestras son grandes (mayores que 200 sujetos), en cambio con tamaños de muestras pequeñas (alrededor de 100 sujetos) los parámetros y los índices de bondad de ajuste manifiestan un débil ajuste del modelo a los datos. Por tanto, nuestra hipótesis sobre la invarianza de los parámetros para diferentes grupos considerados simultáneamente, de acuerdo a ciertas variables de control, en rigor y globalmente no son confirmadas.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M.(2001). El Liderazgo de los procesos de mejora. En I. Cantón. *et al.* (eds.), *La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos*. Madrid: Editorial CCS.
- Álvaro Page, M. *et al.*(1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: MEC.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. (1997). Does the transactional/transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Pshychologist*, 52, 190-139.
- Bass, B (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. En *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 331-361) . Bilbao: ICE deusto.
- Batista, J. y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*, La Muralla, Madrid.
- Bernal, J.L. y Gil, M.T. (2000). Escuelas aceleradas. *Cuadernos de pedagogía*, 285, 33-39.
- Bernal, J.L.(2000). *Liderazgo Escolar: Eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa*, Investigación inédita. Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa 1997, convocado por orden de 23 de septiembre de 1997 (BOE del 10-X-97).
- Borrel, N. y Severo, L.(2000): El liderazgo transformacional de los directivos de los cursos de graduación en educación física de las universidades del estado de Paraná, Brasil. *Actas del III congreso internacional sobre dirección de centros educativos, Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE Deusto, pp. 473-487.
- Caballero, J. (2001). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Den Hartog, D.N.(1997). *Inspirational leadership*, Academisch Proefschrift, Free. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Diez, E. y Domínguez, G. (1996):.La cultura de las organizaciones educativas: *Base para el desarrollo de procesos de innovación y cambio*; en I. Cantón Mayo (ed.), *Manual de Organización de Centros Educativos* (pp. 81 - 121). Barcelona: Oikos-tau.

- Dvir, T.(1998). *The Impact of transformational leadership training on follower development and performance: A field experiment. Doctoral Dissertation*. Ramat Aviv, Israel: Tel Aviv University.
- Edmonds, R.R. (1979). *Search for effective school: The identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children*. East Lansing: Michigan State University.
- Escudero Escorza, T. (2000). Evaluación de centros e instituciones educativas: Las Perspectivas del evaluador. En D. González González, E. Hidalgo, E. y J. Gutiérrez, J. (eds), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fuentes, A. (1988). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela, un modelo causal*. Tesis Doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- García Llamas, J.L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Editorial Praxis.
- García, J.L. (1995). *Transformational leadership processes and sales person performance effectiveness: A theoretical model and partial empirical examination*. Doctoral dissertation. Santa Barbara, CA: Fielding Institute,
- González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos: Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis Doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Howell, J.M. y Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control and support for innovation: Key predictors of consolidated- business- unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 891-902.
- Kerlinger, F.N. (1990). *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Orden Hoz, A. de la (1985). Hacia una conceptualización del producto educativo. *Ponencia en III Seminario de Modelos de Investigación en Educación*. Gijón.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E.(1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao.: Ediciones Mensajero.
- Pedazhur, E.J. (1982). *Multiple Regression in Behavioral Research: Explanation and Prediction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Suárez-Zuloaga y Gáldiz, I. (2000). Liderazgo sin mitos. *Business Review*, 98, 30-37.
- UNESCO (1995). *Reforma Educacional e Investigación Educativa. Nuevos desafíos para vincular la investigación, la información y la toma de decisiones*. Tokio: Unesco.
- Velasco Guzmán, J.L. (2000). *La Participación de los Profesores en la Gestión de Calidad en Educación*. Pamplona: EUNSA.
- Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: MEC.