

LA PROBLEMÁTICA DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA Y LA FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES

por

Pedro S. de Vicente Rodríguez; Antonio Bolívar Botía; Diego Gutiérrez González; Enriqueta Molina Ruiz; M^ª. Jesús Gallego Arrufat; M^ª. José León Guerrero; Manuel Fernández Cruz; Cristina Moral Santaella; Salvio L. Rodríguez Higuera y M^ª. Purificación Pérez García

Universidad de Granada

RESUMEN

Esta investigación es un intento inicial de conocer problemas que aquejan al personal directivo de los centros escolares de enseñanza básica y sus creencias sobre lo que debería ser la función directiva. Mediante el análisis factorial y el análisis de tablas de contingencia —aplicados a los datos obtenidos mediante un cuestionario pasado a 244 sujetos que ocupan cargos directivos y un inventario tipo Lickert, respectivamente— se han identificado diez factores relacionados con la formación de cargos directivos y se han agrupado en torno a ocho variables (con asociación significativa) los problemas más relevantes de la función directiva.

ABSTRACT

This research is an initial intent to know the problems of leaders in the primary schools, and their beliefs about what managerial function would be. Through factorial analysis and analysis of contingency tables —which were applied at data got from 244 subjects taking up managerial posts, using a questionnaire and a Lickert scale, respectively—, ten factors regarding leader education have been identified, and the problems more outstanding of the managerial function have been grouped around eight variables (with meaningful partnership).

INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO

Problemas de la función directiva

El modelo de dirección y organizativo de los Centros escolares españoles, establecido a partir de la LODE, es obvio que sufre una grave crisis. Algunas de las investigaciones realizadas recientemente en nuestro contexto (Álvarez, 1992, 1993; San Fabián, 1992; Fernández Enguita, 1992; Bernal y Jiménez, 1992) y los Congresos o Encuentros dedicados al tema (Encuentros Nacionales del Forum de Administradores de la Educación; Congresos Interuniversitarios de Organización Escolar; o el 1º. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes, en AA. VV., 1992) han señalado algunas de las causas. El documento sobre *Centros Educativos y Calidad de Enseñanza* (MEC, 1994), los sucesivos Informes del Consejo Escolar del Estado desde 1988 y del Consejo Escolar de Cataluña (1994), vinieron a reconocer las disfunciones y problemas estructurales en la organización de nuestros centros y, especialmente, en el ejercicio de la función directiva.

El Documento ministerial (MEC, 1994) señala, con cifras, cómo progresivamente ha ido disminuyendo el número de directores elegidos por el Consejo Escolar, llegando a más de la mitad los Centros en que los directores son nombrados por un año por las Delegaciones Provinciales, ante la ausencia de candidatos. Se han resaltado diversas causas: la doble función como representante de la administración y de la comunidad escolar como fuente de tensiones, la falta de autonomía y autoridad para la toma de decisiones, déficits de preparación/formación, o de incentivos económicos y profesionales, exceso de tareas burocráticas, etc.; pero no se ha entrado seriamente en la realidad de los centros y en el propio contexto social, por el que se hace incómodo el ejercicio de la dirección. Así el M.E.C. (1994) señala que *«conviene analizar el funcionamiento de algunos de los aspectos regulados por la LODE, especialmente los relativos al gobierno de los centros, para adecuarlos a la evolución reciente de sus necesidades, a los intereses y expectativas de profesores, alumnos y padres, y a las exigencias de eficacia y calidad crecientes establecidas en la LOGSE»*. Es cierto que el problema de la dirección y gobierno de los centros no se debe sólo al modelo español de dirección instaurado por la LODE, de carácter provisional, no profesional y participativo, frente al de otros países, donde el modelo es profesional y permanente (Departamento de Educación, 1991). Pero también es claro que la crisis de la función directiva y de la escasa participación en los órganos colegiados de los Centros surge justo con el modelo de la LODE.

El Proyecto de *Ley sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros* (1995) plantea serios retoques a dicho modelo: conservando la elección por el Consejo Escolar, ésta se ve mediatizada por un conjunto de requisitos previos (acreditación de méritos y formación previa, informes de evaluación positivos, elección mediante un programa), intentando acercarlo a un modelo profesional (mayor duración en el ejercicio, clarificación de competencias, carrera profesional e incentivos económicos). Se propone reforzar la autoridad de la dirección con mayores niveles de independencia y competencia en el ejercicio de sus funciones, garantizando una mayor responsabilidad, mejorando su formación, exigir requisitos de acceso más profesionales o una

permanencia mayor para aprovechar mejor su formación y experiencia, etc. Se trata, pues, de la búsqueda de un difícil equilibrio, entre mantener el carácter electivo del cargo y, al tiempo, quererlo acercar a un modelo profesional.

La puesta en marcha de la Reforma educativa de la LOGSE, en que ocupa un lugar relevante la autonomía y acción conjunta del Centro, exige unos equipos directivos vertebradores de la dinámica colegiada del centro, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros. Además de lograr unos equipos directivos que ejerzan un liderazgo educativo en los centros, sólo puede haber una cultura de colaboración y participación cuando ésta se percibe como un ejercicio real de autonomía, espacios curriculares interesantes sobre los que decidir y tiempo laboral para ejercerla. Propugnar una autonomía de los centros y trabajo conjunto de los equipos docentes (Bolívar, 1994), materializado en los Proyectos de Centro, exige —de acuerdo con el conocimiento y experiencias disponibles— rediseñar los contextos laborales de trabajo para posibilitarlo, articular nuevos espacios sociales, campos de decisión, y dinámicas de apoyo coherentes, que generen un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente.

Bernal (1994), recogiendo investigaciones anteriores (Bernal y Jiménez, 1992), señala cuatro problemas básicos en la función directiva: el acceso al cargo directivo, el perfil del director (formación), la representación y dependencia del director, y su actuación y liderazgo. Por nuestra parte, en una investigación en que estamos participando (Bolam, 1995) sobre los problemas en los primeros años de dirección, aparecen, igualmente, detectados un amplio espectro de problemas: falta de apoyo de los compañeros y de la administración educativa (*«Los compañeros piensan que los problemas en general son problemas del director»*, dice un director novel), falta de tiempo que les hace sentirse aislados o impide dedicarlo a reuniones o relaciones con compañeros; tener que tomar las decisiones más graves sin apoyo de compañeros y administración, la coordinación y relación entre el profesorado, la carencia de medios, cuestiones relacionadas con los padres (APA), problemas relativos a gestión de personal (sustituciones del profesorado), etc.

Esta impotencia del director ante determinados temas lleva a que, en lugar de ser un medio de desarrollo profesional, se desee volver cuanto antes a ser profesor tutor. La situación provoca, en determinados casos, una progresiva disminución de la ilusión con que se accedió al cargo, agotamiento, ansiedad o depresión; desembocando en *«ganas de tirar la toalla»* y volver cuanto antes a dedicarse exclusivamente a la docencia. Desde *«vivir a la defensiva»* o *«tentación de autoritarismo»* a *«sentirme ser utilizado y nada escuchado»*, han sido algunas vivencias de este aislamiento profesional, según la investigación a que hacemos referencia (Bolam, 1995). Lorenzo (1995) ha sumariado así el tema: *«la función directiva es percibida hoy en los centros educativos como difícil, poco apetecible y en crisis, con un cúmulo de problemas bastante clarificados —paso previo a cualquier solución—, que nos sitúan ante un liderazgo reactivo frente a la cantidad y complejidad de expectativas que la función sigue suscitando en la comunidad educativa, y no sólo en los profesores»*.

De este modo la función directiva se constituye en un tema relevante de investigación. Analizar las creencias pedagógicas, expectativas y percepciones que tienen los

directivos actuales puede servir para mostrar algunos de los componentes culturales, asentados últimamente en la estructura organizativa de los centros, y reflejada/atribuida en el contexto social, que hacen poco atractiva la dirección, frente a lo que sucede en otros países (Bolam, 1991), como un camino en el desarrollo profesional docente. Las culturas profesionales de los profesores (Bolívar, 1993) y de la comunidad educativa son elementos clave en las escasas expectativas profesionales para el ejercicio de la función directiva en los centros escolares.

La salida, frente a estos problemas, percibida con unanimidad, ha sido la formación profesional de los directivos (Gairín y otros, 1994; Lorenzo, 1995). La gran cantidad de «cursos para la función directiva» desarrollados en el último quinquenio por las distintas administraciones educativas, incrementados en el último año con la necesidad creada de acreditación previa, no han venido a solucionar el tema, ejerciendo en muchos casos la función de desviar el verdadero problema (organización de los centros) para reducirlo a una cuestión de formación. No obstante es preciso entrar en investigar cuáles son los problemas percibidos por los directivos en ejercicio y sus expectativas acerca de necesidades sentidas de formación, para delimitar —como paso previo— cuáles serían las modalidades, estrategias y contenidos de una formación que pretenda incidir en la mejora profesional de los directivos y en la organización de los centros, al tiempo que responda a dichas demandas.

Conceptualización del liderazgo

Como acertadamente dice Peter Senge (1992) nuestro punto de vista tradicional sobre los líderes (gente especial que ocupa la dirección, que toma las decisiones clave, y que dinamiza a la «tropa») está profundamente arraigada en una visión del mundo individualista y poco adecuada a la realidad interna de las organizaciones escolares. Estos irreales «héroes carismáticos» es un punto de vista que es preciso abandonar, por ser dependiente de presupuestos no legitimables (los profesores son personas con un conjunto de déficits y capacidades que necesitan ser movidos por alguien). En su lugar hemos de ver —en primer lugar— la complejidad y peculiaridad de los centros escolares como organizaciones; así como lo que hemos aprendido sobre los procesos de cambio, para contextualizar adecuadamente el liderazgo.

Desde una perspectiva estructural (González, 1994) se ha tendido a identificar liderazgo y gestión, cuando en principio son diferentes, aunque no excluyentes; además se ha igualado liderazgo y posición: el líder es el que ocupa determinadas posiciones formales (director, jefe de estudios, etc.). Sin embargo, desde un enfoque cultural, el liderazgo educativo puede ser ejercido, al margen de la posición ocupada, por aquellos individuos que logran comunicar/articular una visión compartida e implicar a otros en torno a un proyecto de trabajo (Bolman y Deal, 1994). Por eso cualquier propuesta medianamente compleja sobre el liderazgo debe situarse entre el gestor eficiente (liderazgo «profesional»), identificable con la posición ocupada por una persona, y el liderazgo como tarea moral amplia, distribuida entre todos los miembros de la organización. La cuestión consiste en cómo conjugar las tareas y prácticas de gestión (atender a todo el conjunto de rutinas y tareas que hacen que la escuela funcione

diariamente) con un sentido más amplio de la misión de la escuela. Leithwood (1994: 55) sostiene que «ciertamente, la mayoría de las prácticas manifiestas de los líderes transformacionales parecen tener carácter de gestión... (pero) los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas».

La dirección como liderazgo puede ser considerado como una cualidad de las organizaciones, como una característica sistémica, que afecta a la propia estructura, haciendo que llegue a ser una organización (De Vicente, 1994). Este carácter sistémico del liderazgo aconseja a los investigadores considerar a la organización como unidad de análisis, recogiendo datos de la red de interacciones que tienen lugar en su seno a lo largo del tiempo. Las expectativas se refieren tanto a lo que esperan en su desarrollo profesional como a que sean vistos (profesores y comunidad educativa) como líderes profesionales. Así Trachtman y Levine (1988) han creído encontrar la naturaleza del liderazgo en las percepciones que de sus roles tienen los profesores.

La dirección y el liderazgo influye de una manera importante en las organizaciones en general y en las expectativas que los miembros tienen acerca de los fines de la organización (Sergiovanni, 1992). Existe una tendencia a conceptualizar la dirección y el liderazgo a través de visiones parciales, perdiendo de vista la totalidad. Ogawa y Bossert (1989) consideran cuatro factores: la función, los roles, los individuos y las culturas, sobre los que se asientan cuatro supuestos que, al considerarlos conjuntamente, pueden proporcionar una visión integrada de la dirección y liderazgo:

(a) La función del liderazgo organizativo consiste en influir en las mentes y conductas de los participantes y sobre la actuación organizativa en su conjunto.

(b) Un segundo supuesto se refiere a los «roles» de la organización, señalando las relaciones existentes entre el liderazgo y ciertos roles jerárquicos de la organización escolar (directores, jefes de estudio, etc.). Un rol puede ser definido como «*la serie de actividades esperadas del titular de una posición social o cargo particular*» (Ogawa y Bossert, 1989: 8). Por ello el liderazgo no es totalmente independiente del cargo formal en la organización, ya que las personas que ocupan altos cargos tienen acceso a informaciones y a recursos de los que no pueden disponer los subordinados, pueden manipular los símbolos y manejar los significados que otros participantes asignan a los acontecimientos (Smircich y Morgan, 1983).

(c) Los líderes poseen ciertos atributos y actúan de unas determinadas formas o ambas cosas a la vez. Por eso los investigadores han tratado, desde un enfoque tradicional (González, 1994), de identificar rasgos y conductas distintivos de los líderes eficaces. Los rasgos se ven como recursos que los individuos utilizan para ejercer influencia, y las conductas como interacciones sociales; por lo que el liderazgo es relacional.

(d) Un último supuesto sitúa al liderazgo en un contexto cultural y a los líderes como actores que construyen las culturas organizativas. Dado que las organizaciones son culturas, son sistemas de valores y significados compartidos, sus estructuras son expresiones culturales. Y en la medida en que son compartidos afectan a la solidaridad propia de la acción colectiva cooperativa.

La intersección de estos cuatro supuestos fija los parámetros de la dirección como liderazgo, sitúa a éste en el nivel organizativo, contemplándolo como una forma de generar expectativas y como un modo de influir en las estructuras de la organización; sobrepasa la influencia sobre los individuos para incidir sobre las cualidades organizativas o sobre las mismas estructuras de las organizaciones. Este carácter sistémico del liderazgo aconseja a los investigadores considerar a la organización como unidad de análisis, recogiendo datos de la red de interacciones que tienen lugar en su seno a lo largo del tiempo. Pero también tiene implicaciones para la formación de líderes escolares la consideración de la escuela como lugar de formación y toman especial sentido modelos como el de la Dirección Basada en la Escuela (SBM) y temas como el de la habilitación de los profesores o la toma de decisiones compartidas (Prasch, 1990). Cabe repensar los roles de los equipos directivos para responder a las tendencias actuales de «reestructuración» escolar: gestión basada en la escuela, elección de centros, y descentralización y toma de decisiones a nivel de centro (Murphy, 1994).

Por otra parte, el liderazgo no se limita a ciertas personas que ocupan determinados puestos en la organización, sino que fluye a través de verdaderas redes de roles existentes en ellas, de forma que todos los miembros de la organización pueden ejercer liderazgo, independientemente de que las personas que ocupan las posiciones más altas en la estructura de la organización tienen las mayores posibilidades de influencia, porque poseen mayor acceso a los recursos. Las demandas y expectativas sociales sobre el Centro escolar están mediadas por el contexto o «cultura de la escuela» (Leithwood y Jantzi, 1990), promovida por el equipo directivo, o condicionadas por el propio contexto social y económico-político; por lo que es preciso estudiar y recoger datos de los dos ámbitos.

Parece necesario también estudiar el papel esencial que un liderazgo desempeña tanto en el desarrollo organizativo del centro escolar como en el propio desarrollo profesional de los recursos humanos con que cuenta el Centro (Glatter, 1990; Escudero, 1990). Su papel en el cambio es muy variado; desde la facilitación de diferentes tareas, pasando por proporcionar y diseminar su «visión» de la organización y de la enseñanza, la estructuración de la escuela como un lugar de trabajo, la participación en la toma de decisiones y el compartir diversas responsabilidades, hasta tener metas claras y prestar su apoyo para conseguirlas.

Equipos directivos y liderazgo para el cambio

El liderazgo en las escuelas (nos referimos muy particularmente al liderazgo formal) presenta funciones de muy diferente matiz, expresadas por ellos mismos en metáforas (Lorenzo, 1994). Así, el directivo de la institución educativa tiene en principio unas funciones administrativas o de gestión, cuyo cumplimiento es indispensable para el buen funcionamiento del centro, y sin las que el resto del personal se vería bastante limitado en el desempeño de su misión. Además de lograr un clima de relaciones interpersonales positivo, como liderazgo instructivo, debe centrarse en la mejora del currículum y del aprendizaje de los alumnos. Pero, además de estos roles, el líder escolar está siendo analizado como un facilitador del cambio en las instituciones educativas.

La eficacia de una dirección se manifiesta en su habilidad para hacer que sus acciones sean significativas, generando expectativas de desarrollo profesional. Cuando los directores trabajan con el personal de la escuela dirigiendo su atención hacia las interpretaciones y los significados ligados a las situaciones escolares están influyendo en la cultura de la escuela. Las formas en que los administradores pueden influenciar la cultura de los centros para la mejora de la instrucción son variadas (Leithwood y Jantzi, 1990). Se han identificado (Sashkin, 1988) diferentes tareas capaces de crear conexiones culturales: establecimiento de una atmósfera propicia para el aprendizaje, fijación de altas expectativas para profesores y alumnos, fijación de metas a nivel escolar, liderazgo instructivo (supervisión del currículum y de la enseñanza), comunicación efectiva dentro de la escuela y establecer apoyo de los padres y de la comunidad. La cultura es un factor esencial que subyace a las escuelas efectivas y los líderes escolares son «constructores de cultura» (Leithwood, Jantzi y Fernández, 1993). El liderazgo ejercido de modo transformacional (Leithwood y Jantzi, 1990) puede contribuir a transformar la cultura escolar aumentando la capacidad individual y colectiva para resolver los problemas, como ayudar a identificar los fines a conseguir por la organización y las prácticas adecuadas para alcanzarlos.

Por su parte Hopkins y Ainscow (1993), en relación con un Proyecto de innovación («Mejorar la calidad de la educación para todos»), que trata de capacitar al centro como totalidad para reconstruir las propuestas externas de acuerdo con sus propias prioridades, apoyadas por agentes de cambio externos, extraen un conjunto de proposiciones sobre las lecciones aprendidas acerca de qué factores asociados a las particulares condiciones de cada centro pueden contribuir a una cultura escolar favorable a un cambio entendido como mejora. Entre las conclusiones señalan que en su trabajo con los centros han identificado de modo consistente que el modo como el liderazgo es conceptualizado y percibido en los centros es un factor clave para influir en la capacidad para hacer frente al cambio y entender la mejora. El liderazgo es, sin duda, una de los campos relevantes en la reforma, y para redirigirlo desde un modelo «transaccional» al «transformacional» encuentran como relevante: establecer una visión clara de la escuela, valorar y utilizar tareas relevantes, entender el liderazgo como una función que puede ser ejercida por cualquier miembro, más que como un conjunto de responsabilidades reservadas a un individuo, y encontrar modos que faciliten el consenso sin impedir el pensamiento crítico.

Lograr equipos directivos conjuntados que articulen una visión de las misiones de la escuela, compartida por los agentes de la organización, es el reto de un liderazgo para el cambio. Pero esto es dependiente de una comprensión de la peculiaridad de los centros escolares como organizaciones y de una teoría del cambio educativo, entendiendo que es a nivel organizativo donde ha de situarse adecuadamente el papel del liderazgo.

Creencias de los líderes formales sobre la formación

En nuestro trabajo nos centramos, en una segunda parte, en las creencias de los directivos acerca de su formación, por lo que es conveniente, brevemente, delimitar las creencias, del conocimiento y opiniones; en segundo lugar referirnos a la forma-

ción de los directivos. Fenstermacher (1994), en un buen análisis epistemológico clarificador del campo, señala que en este caso nos referimos al *conocimiento práctico* que generan los profesores como resultado de su experiencia como directivos, frente al *conocimiento formal* de la de la enseñanza que produce la investigación externa sobre la enseñanza. Sin entrar en la propia epistemología del conocimiento de la enseñanza (Bolívar, 1995), se trata de un conocimiento no proposicional, expresado en metáforas, imágenes, narrativas, etc., que los directivos tienen como resultado de su experiencia (Lorenzo, 1994). A este tipo de conocimiento se le ha llamado conocimiento *práctico*, conocimiento *práctico personal*, conocimiento *situado*, *local*, *relacional*, *tácito*, conocimiento *del oficio*. Carter (1990: 299) lo define como «*el conocimiento que tienen los profesores sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a término los propósitos educativos en estas situaciones*».

Si bien en los últimos tiempos se ha introducido en este ámbito una cierta «anarquía definicional o semántica»: conocimiento, creencias (Pajares, 1992), teorías implícitas, paradigma funcional de los profesores, etc., parecería necesario delimitar los ámbitos. No parece del todo admisible la tendencia a tomar como sinónimos o, al menos intercambiables, conocimiento/creencia. Así en la revisión sobre el conocimiento, aparecida en una prestigiosa revista de investigación, de Alexander, Schallert y Hare (1991: 317) se define que «*el conocimiento se refiere al stock individual de información, habilidades, experiencias, creencias y recuerdos. Este conocimiento es siempre idiosincrático*». Ante esto Fenstermacher (1994) piensa que cuando los investigadores afirman que los profesores tienen conocimiento de algo, y no simplemente se limitan a decir que expresan algo, están atribuyendo un conocimiento a los profesores, o a su forma de investigar, que necesita justificación. Y esta justificación no podría situarse al mismo nivel del conocimiento formal o proposicional sino en el campo práctico o hermenéutico, con lo que abocaríamos a determinar dos tipos de discurso (práctico y teórico) en el campo educativo. En cualquier caso para que una creencia se convierta en conocimiento requiere que esté justificada con argumentos admitidos por la comunidad científica.

Señalábamos anteriormente como los *cursos de Formación para Equipos Directivos* se han convertido en una de las vías para superar los problemas de la función directiva, en un modelo de dirección no profesionalizada, que requiere una formación inicial y en ejercicio. Estos cursos pretenden «*proporcionar instrumentos teóricos y prácticos que ayuden a los directivos a comprender mejor su tarea (...) para aumentar el interés del profesorado por desempeñar estos puestos, ayudarles a llevar el cúmulo de responsabilidades que asumen, facilitarles el difícil ejercicio de su autoridad dado el carácter temporal de los cargos, y a desenvolverse en el complejo entramado administrativo y legal que les concierne*» (MEC, 1992: 5). En su formato estándar, repetido en las distintas administraciones, suelen constar de cinco unidades temáticas básicas (42 horas), de unas unidades complementarias para profundizar dependiendo del contexto y necesidades (22 h.), y de un trabajo práctico (36 h.) con la finalidad de elaborar, poner en práctica y presentar las experiencias de trabajo práctico realizadas. La duración del curso suele ser de 100 horas. Gairín (1991) realizó una evaluación de los cursos de formación para Equipos Directivos para ver la viabilidad de su posterior generalización.

En la investigación en que participamos (Bolam, 1995) algunos directores/as que han participado en dichos cursos se quejan de haberse centrado en aspectos organizativo-burocráticos, sin preocuparse por aspectos que estiman igualmente relevantes: dinámica de grupos, motivación, relaciones interpersonales. No obstante, ya sea porque es la forma habitualmente más empleada, ya porque no se han vivido otras alternativas, los directores destacan los *cursos de perfeccionamiento* como uno de los instrumentos principales de apoyo de los directivos, sin descartar complementariamente otras estrategias formativas: experiencia previa al cargo en otros puestos intermedios de responsabilidad en el centro, que el antiguo director/a o equipo directivo actúe de mentor del nuevo, seminarios de trabajo o cursos que se combinen con la práctica, el apoyo de la inspección educativa por medio de reuniones y contactos, formación a través de colegas o intercambio con directores de zona con mayor experiencia, formación basada en el centro mediante un análisis de la situación de partida apoyada por un asesor/a, etc. Pero, a pesar de estas otras estrategias y de la tradicional queja de falta de una mayor dimensión práctica a los habituales cursos de perfeccionamiento, los directivos confían en los cursos, en sus diversas modalidades y formatos, como la estrategia principal para el desarrollo profesional de los directores.

Investigar las creencias de los directivos en ejercicio acerca de las percepciones y demandas de formación puede, entonces, servir para ir delineando los ámbitos y estrategias principales hacia las que se ha de dirigir la formación. De este modo, junto a otras investigaciones (Gairín y otros, 1994), podremos ir delimitando, tras las experiencias de los últimos años, hacia qué campos ha de dirigirse la formación y qué estrategias y formatos son más adecuados.

DECLARACIÓN DE HIPÓTESIS

La comprensión que hacemos del problema de investigación nos ha llevado a declarar las siguientes hipótesis de trabajo:

- A. Existe asociación y concomitancias entre dimensiones personales y situaciones de los sujetos que desempeñan cargos directivos en centros escolares de Andalucía.
- B. Las percepciones sobre los valores de la Función Directiva se pueden reducir a un número finito de factores que lo representan comprensivamente.

Para lograr nuestro propósito de investigación nos hemos acercado a la realidad del ejercicio de la función directiva en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a través del conocimiento de los problemas que expresan los directivos escolares y sus creencias sobre como debería ser el ejercicio de la función directiva. Este exploración se estructura en nuestra declaración apriorística de hipótesis de trabajo mediante las cuales intentamos inferir relaciones entre las variables que definen los estamentos seleccionados en la población de estudio —forma de acceso al ejercicio de la función directiva, cargo directivo que se desempeña, titularidad del

centro donde se ejerce, tamaño del centro escolar, características de la población y la zona de radicación del centro, edad del docente y experiencia profesional— y las variables que representan los problemas objeto de nuestro análisis.

Las hipótesis de investigación declaradas son las que a continuación se exponen en la secuencia que a nuestro juicio es la más lógica y ordenada (Cuadro N° 1).

CUADRO N° 1
RELACIÓN DE VARIABLES A EXPLORAR EN OCHO HIPÓTESIS

Existe una relación de dependencia entre las variables siguientes:	Con respecto a las siguientes variables (excluidas, en cada caso, de la anterior relación):
<p><i>Forma de elección, cargo que ocupa, tipo de centro, edad, experiencia en cargos directivos, número de unidades del centro, población de la localidad, centro en «Zona de Actuación Preferente» (Z.A.P.), flexibilidad en toma de decisiones, directivo que potencia la elección, razones de elección del directivo, condicionamiento por elección, duración en el cargo, sistema de acceso, «visión» del equipo directivo, características del equipo directivo, tipo de incentivo, cantidad de incentivos, poder para resolver conflictos, capacidad de supervisión, intervención en la enseñanza, realización de la Reforma, dilema elección/preparación, preocupación por formación profesores, aportación de la Reforma, papel del directivo en la evaluación, facilitación del desarrollo de la Reforma, facilitación formación profesorado, capacidad de diagnóstico, preparación burocrática, preparación pedagógica, preparación en relaciones humanas, causas del rechazo al cargo, grado de satisfacción y tiempo para la función directiva.</i></p>	1. FORMA ELECCIÓN
	2. CARGO QUE OCUPA
	3. TIPO DE CENTRO
	4. EDAD
	5. EXPERIENCIA EN CARGOS DIRECTIVOS
	6. NÚMERO DE UNIDADES DEL CENTRO
	7. POBLACIÓN DE LA LOCALIDAD
	8. CENTRO EN ZONA DE ACTUACIÓN PREFERENTE (Z.A.P.)

METODOLOGÍA

Sujetos

Los sujetos son una muestra representativa del conjunto de la población que componen los profesores y profesoras que ocupan cargos directivos en centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma de Andalucía. De los 244 profesores que han

contestado al instrumento denominado «*Cuestionario sobre la función directiva: Problemas y Formación*», 147 son directores, 71 jefes de estudios, 11 coordinadores de ciclos y 13 desempeñan otros cargos dentro del equipo directivo. Una mayor parte de estos directivos (124) han sido elegidos por el Consejo Escolar, otra nombrada por la Inspección Técnica Provincial del ámbito geográfico correspondiente (85). El mayor porcentaje de la edad de estos profesores se encuentra en los intervalos comprendidos entre 31 a 40 años (46.9%) y 41-50 (36.6%), y su experiencia en el cargo se concentra en «menos de tres años» (29.9%) y «entre seis y diez años» (27.0%). Los centros a los que pertenecen la mayoría de estos profesores son públicos (91.0%) y el número de unidades que los componen es de 16 a 24 (38.4%) o 9 a 16 (32.6%). Dichos centros se encuentran insertos en poblaciones de más de 10.000 habitantes (41.1%) y no pertenecen en su mayoría (85.5%) a las llamadas Zonas de Actuación Preferente (clasificación que atiende a los riesgos sociales y las carencias de equipamiento de un determinado núcleo de población).

Recogida de datos

El diseño del *Cuestionario sobre la función directiva: Problemas y formación* se configuró por la integración de dos tipos de marcos referenciales, ya reseñados parcialmente en el marco teórico: investigaciones más relevantes realizadas recientemente en nuestro contexto sobre los problemas del ejercicio de la función directiva a partir del modelo de la LODE; y el marco teórico derivado de la revisión de la literatura, investigaciones y experiencias del contexto occidental sobre cómo son gestionados y dirigidos los centros escolares, la formación de líderes y la dirección como forma de desarrollo profesional en la vida de los docentes. Si la primera nos servía para identificar y delimitar las dimensiones y variables que iban a ser estudiadas en el nivel de lo que es o sucede, la segunda nos marcaba la interpretación e implicaciones en la línea de lo que podía/debía ser.

El Cuestionario constaba de tres conjuntos de ítems. El primero referido a *Datos previos de identificación*: Forma de elección/nombramiento del Director. Cargo directivo que ocupa. Tipo de Centro. Edad. Experiencia en cargos directivos. Dimensiones del Centro en número de unidades. Población en que está situado el Centro. Pertenencia o no a «Zona de actuación preferente»). El segundo conformaba la dimensión «*Problemas de la función directiva actualmente*», formulada en ítems de respuestas múltiples, referidos a un conjunto de aspectos como falta de expectativas para el cargo, problemas, incentivos, actitud ante la puesta en marcha de la Reforma, grado de satisfacción, posibilidades de ejercicio de un liderazgo instructivo, etc., en un intento de clarificar lo que está sucediendo en la realidad de la función directiva, a partir de la percepción de los propios sujetos. El tercero lo formaba el «*Inventario de creencias sobre formación de directivos*», en formato de una escala tipo Lickert, como conjunto de 43 ítems ante los que tenían que expresar el grado de acuerdo/desacuerdo sobre cómo debiera ser la formación de directivos en su opinión.

Diseñado, en una primera fase, un cuestionario-piloto, se procedió a una doble validación, que podríamos llamar «facial», de nuestro instrumento: (a) El cuestiona-

rio-piloto fue entregado directamente por un miembro del equipo de investigación a 25 directivos de EGB de la provincia de Granada, quienes debieron indicar en qué medida las cuestiones eran adecuadas, confusas o poco claras, faltaba alguna que consideraran relevante o si las respuestas alternativas sugeridas recogían o no todas las posibilidades. De los 25 cuestionarios entregados nos fueron remitidos 14 con diversas anotaciones que, ponderadas y valoradas, nos sirvieron para reformular unas o suprimir otras. (b) Sesión conjunta con un grupo de directivos ($N=8$) que, además de contestar el cuestionario, discutieron cada ítem e hicieron una «validación facial» de cada uno.

Cruzados ambos procesos de «pretestado» del cuestionario (contestación individual y sesión conjunta) y ponderadas las observaciones formuladas, se procedió a reafirmar la validez de algunos ítems y a reformular otros. De este modo el conjunto inicial de cuestiones fue rediseñado, clarificando la forma de redacción de algunos ítems para aumentar su comprensibilidad, adaptando los términos para que valiesen conjuntamente a profesores de centros públicos y privados, eliminando algunas ambigüedades, completando las posibles respuestas a cada cuestión en cuanto a la congruencia de las opciones ofrecidas, suprimiendo determinados ítems redundantes o poco informativos, introduciendo otros nuevos adicionales (la mayoría por división en dos de la cuestión inicial del pretest) y ordenando el conjunto de los ítems.

Análisis de datos

Para hacer una descripción inicial de la muestra, hemos elegido en primer lugar—de las cuatro posibilidades que proporciona el BMDP2D (versión para PCs de 1990)— el BMDP2D.1, a través del cual hemos calculado los estadísticos descriptivos, frecuencias y un histograma de cada variable (que no presentamos aquí), lo que nos proporciona una visión global de la muestra del estudio y su forma de distribución.

En segundo lugar hemos analizado estadísticamente los datos del «Inventario de Creencias sobre la Formación de Directivos». El análisis factorial es una herramienta muy útil cuando queremos una descripción minuciosa de un conjunto de variables en las que existe una intercorrelación. La modelización estadística concreta que hemos aplicado es el Análisis de Componentes Principales (PCA). El Análisis Factorial Básico (BMDP4M.1) extrae factores usando el PCA y ejecutando una rotación ortogonal de m factores, cuando m es mayor que uno.

Finalmente, hemos analizado estadísticamente, mediante Tablas de Contingencia, los datos procedentes del «Cuestionario sobre los problemas de la función directiva», en el que se consideran: (I) *Datos previos* y (II) *Problemas de la función directiva actualmente*. El objetivo estadístico en esta primera fase del estudio ha sido estudiar la dependencia/independencia entre las variables de la Parte I con las variables de la Parte II. También entre la Parte I y Parte I, como aditamento informativo de la situación. Se han considerado tantas Tablas de Contingencia teóricas como casos se producen al cruzar por dos vías los treinta y cinco ítems que integran las partes I y II del cuestionario.

El programa BMDP4F.2 utilizado, de tablas con dos vías de clasificación, permite calcular, para las Tablas de Contingencia muestrales, (es decir, las formadas con los

datos observados) todos los estadísticos y todas las medidas (coeficientes) de asociación, que son usuales en la teoría de las Tablas de Contingencia de doble entrada. Además, hay que tener en cuenta que el Modelo de Tabla de Contingencia puede ser $R \times C$, 2×2 y $R \times R$, en el caso de categorías no ordenadas (que es nuestro caso); y puede ser $R \times C$, 2×2 , $2 \times C$ y $R \times 2$, en el caso en que haya ordenación de categorías. En nuestro estudio no se presentan en general ítems con dos categorías, salvo en el caso del ítem ocho, de modo que sólo en las Tablas de dos vías en que se cruce dicho ítem con los demás, aparecerían tablas $2 \times C$.

El BMDP4F.1 se ha empleado para construir las Tablas observadas correspondientes a los modelos de tablas teóricas antes señalados. A la hora de elegir los estadísticos, el único que no es opcional es el CHISQUARE (χ^2 de Pearson).

Actualmente nos encontramos tratando estadísticamente los datos recogidos en una mayor profundidad. Concretamente estamos utilizando la parte del programa BMDP4F.3, dedicada a Tablas Múltiples, que implican la consideración simultánea de más de dos criterios de clasificación, permitiendo un tratamiento técnico mediante modelos log-lineales.

Descripción y discusión de los hallazgos

Análisis Factorial

El análisis de frecuencias y porcentajes —que por motivos de espacio no incluimos aquí— nos ha permitido una primera aproximación a los datos de este estudio. Hemos contrastado además la consistencia interna del *Inventario de Creencias sobre Formación de Directivos* a través del coeficiente de Consistencia Interna « α » de Cronbach y el Coeficiente « θ » de Carmines. Los resultados han sido: un « α » de 0.9056, y una « θ » de 0.9358, puntuaciones muy altas que nos dan idea del alto nivel de consistencia en relación al constructo que pretendemos medir.

Presentamos seguidamente los resultados del análisis factorial. En la tabla N° 1 aparece la estructura simple con las saturaciones iguales o mayores que 0.40 de las 43 variables sometidas a análisis factorial. El número asignado a las variables en esta tabla se corresponde con el número de los ítems que forman la tercera parte del cuestionario denominada «Inventario de creencias sobre formación de directivos». Las saturaciones de las variables han sido señaladas mediante los siguientes signos: X = 0.40 - 0.499; XX = 0.50 - 0.599; XXX = 0.60 - 0.699; XXXX = 0.70 en adelante.

La proporción acumulativa de la varianza explicada, junto con la raíz latente y el porcentaje de varianza explicada por cada uno de los factores de este análisis factorial vienen especificados en la tabla N° 2. El total de varianza explicada por los ocho factores es igual a 23.573.

TABLA N° 1
ESTRUCTURA SIMPLE

FACTOR \ VARIABLE	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1										
2			XX							
3								XXX		
4							XXXX			
5					XXXX					
6					XXX					
7							X	XX		
8							XXX			
9			X							
10					X					
11	XXXX									
12	XXXX									
13	XXXX									
14	XXXX									
15	XX		X							
16			XXX							
17	X		XX							
18		XX								
19	XX	XX								
20	XX						X			
21	XX									
22	XXX									
23	XXXX									
24				XXXX						
25				XXXX						
26				XX						
27		XXX								
28										
29					X					
30	XX	X								X
31				X						
32	X	X								
33										
34									XXXX	
35		XX								
36		XXX								
37		XX								X
38		X			XX					
39						XXXX				
40									XXX	
41			X							
42						XX				
43		X				XX				

TABLA N° 2
PROPORCIÓN ACUMULATIVA DE LA VARIANZA

	Porcentaje de varianza explicada	Proporción acumulativa de la varianza
I	6.079	6.079
II	4.097	10.179
III	2.728	12.904
IV	2.568	15.472
V	2.348	17.82
VI	2.220	20.04
VII	1.853	21.893
IX	1.680	23.573

Una vez establecidas las variables que integran cada factor, pasamos a describir cada uno de estos, indicando el grado de saturación que cada variable ha alcanzado dentro de los distintos factores. Como hemos advertido anteriormente, hemos considerado solamente aquellas variables cuyo peso en el factor es igual o superior a 0.40.

FACTOR I
FORMACIÓN PARA LA CREACIÓN DE UN CLIMA DE COLEGIALIDAD

VARIABLE	SATURACIÓN
12	0.801
13	0.721
23	0.718
14	0.717
11	0.693
22	0.630
21	0.556
19	0.528
15	0.517
20	0.511
30	0.503
17	0.443
32	0.417

De las trece variables que definen este primer factor, un primer grupo se refiere a aspectos relacionados con la colegialidad; así, es necesario proporcionar a los directivos las herramientas adecuadas para la facilitación de la comunicación en el centro, la potenciación de las relaciones intra e intergrupales y la promoción de la colaboración,

así como la transmisión a los profesores de su propia visión del centro y de la enseñanza. Un segundo grupo de variables están referidas a la capacitación para el diagnóstico de problemas y la evaluación de los elementos de la enseñanza y de los propios directivos, así como para el manejo de técnicas de indagación, elementos indiscutibles en ámbitos en los que priva la colegialidad. Aparece en este factor, por lo tanto, un componente que podríamos definir como de FORMACIÓN PARA LA CREACIÓN DE UN CLIMA DE COLEGIALIDAD.

FACTOR II
FORMACIÓN PARA LA MOTIVACIÓN Y APOYO AL PROFESORADO

VARIABLE	SATURACIÓN
27	0.681
36	0.639
35	0.561
33	0.537
18	0.523
37	0.522
19	0.514
30	0.465
32	0.450
38	0.426
43	0.426

Las variables que componen este factor tienen un claro componente de aprendizaje de procedimientos que faciliten la motivación de individuos y de grupos (comunicándoles claras expectativas, promoviendo la consecución de fines de la organización, delegando funciones, evaluando el curriculum, apoyando la autorrevisión) y el apoyo al profesorado (docentes en fase de inducción a la práctica, equipos docentes). Es, pues, un factor de FORMACIÓN PARA LA MOTIVACIÓN Y APOYO AL PROFESORADO.

FACTOR III
FORMACIÓN PARA EL LOGRO DE UNA VISIÓN EDUCATIVA

VARIABLE	SATURACIÓN
16	0.683
2	0.587
17	0.535
15	0.498
9	0.476
41	0.434

Este factor contiene igualmente dos grupos de variables: uno de ellos, formado por las variables 15, 2 y 41, hace referencia a aquellos documentos (Proyecto educativo, Plan anual de centro, Proyecto curricular, Memoria anual) que deben recoger los fines que han de perseguirse, «los nuevos principios y líneas en que se enmarca la Reforma»; el otro grupo lo forman las variables números 16, 17 y 9, que se refieren a la necesidad de coordinar, colaborar y promover un sentido de comunidad para conseguir la mejora de la enseñanza y de la escuela, implicando tanto al profesorado como al alumnado en la consecución de una tarea colectiva. Parece claro que este factor se refiere a la FORMACIÓN PARA EL LOGRO DE UNA 'VISIÓN' EDUCATIVA, la preparación de los equipos directivos para que sean capaces de aunar voluntades hacia la consecución de metas colectivas. También está claro, sin embargo, que esas metas deben de estar acordes con los propósitos de la reforma.

FACTOR IV
FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

VARIABLE	SATURACIÓN
24	0.819
25	0.807
26	-0.593
31	0.443

El factor IV puede ser denominado como FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES, por cuanto, de las cuatro variables que, con suficiente saturación, constituyen este factor, tres (las números 24, 25 y 26) se refieren directamente al perfeccionamiento de los profesores del centro, si bien la número 26 tiene una saturación negativa, lo que concuerda precisamente con la redacción del ítem, que se hizo en forma negativa. La cuarta variable, la número 31, está referida a la necesidad de que el directivo apoye la investigación en el aula y la autoevaluación, dos temas íntimamente relacionados con el perfeccionamiento de los profesores.

FACTOR V
FORMACIÓN PARA LA GESTIÓN

VARIABLE	SATURACIÓN
5	0.793
6	0.602
38	0.534
29	0.445
10	0.413

Este factor está claramente referido a la FORMACIÓN PARA LA GESTIÓN, ya que todas las variables están referidas a ella: gestión pedagógica y docente (variable número 5), gestión administrativa (variable número 6), capacidad para delegar funciones (variable número 38), los directivos deben poseer cualidades de líderes y gestores (variable número 29) y gestión de los recursos materiales del centro (variable número 10).

FACTOR VI
FORMACIÓN PARA EL LIDERAZGO INSTRUCTIVO

VARIABLE	SATURACIÓN
39	0.716
42	0.545
43	0.503

Este factor está constituido por tres variables con buenas saturaciones, variables que se refieren a aspectos curriculares: el directivo debe apoyar la buena calidad de la enseñanza, tanto a nivel de clase como de centro; debe apoyar la adaptación del curriculum al centro y debe promover la evaluación continua y formativa. Está, por lo tanto, netamente centrado en la acción del directivo sobre el curriculum de la institución educativa. Esta centralización en el curriculum se detecta también en las dos variables que, aunque por debajo del 0.4 de saturación, más se acercan a ese peso (la n° 58, con un peso de 0.386 y la n° 57, con 0.345), pues aluden a la evaluación de los elementos de la enseñanza y de la propia actuación individual/grupal. Podemos hablar, como consecuencia, de FORMACIÓN PARA EL LIDERAZGO INSTRUCTIVO.

FACTOR VII
FORMACIÓN PARA LAS RELACIONES INTERPERSONALES

VARIABLE	SATURACIÓN
4	0.758
8	0.635
20	0.458
7	0.452

Pese a explicar menor varianza (1.853%) que el factor anterior, queda mejor definido por cuatro variables, que se refieren a conocer procedimientos para la resolución de conflictos, abrir el centro a la comunidad, relacionarse con los padres y el conocimiento de técnicas de dinámica de grupo. Parece que está visiblemente centrado en la FORMACIÓN PARA LAS RELACIONES INTERPERSONALES.

FACTOR VIII

VARIABLE	SATURACIÓN
3	0.691
7	0.563

El Factor VIII está definido por sólo dos variables, referidas a cualidades que deben de adornar al directivo: de líder pedagógico frente al administrativo y conocimiento de las técnicas de dinámica de grupo.

FACTOR IX
FORMACIÓN DEL DIRECTIVO ESPECIALISTA

VARIABLE	SATURACIÓN
40	0.717
34	0.716
41	0.429

Estamos ante un factor claramente indicativo de una FORMACIÓN DEL DIRECTIVO ESPECIALISTA, ya que dos de ellas, las de más carga (las números 40 y 34) inciden directamente en esta cuestión. La tercera (con mucho menor peso) se refiere al conocimiento que debe de tener el directivo de los principios y líneas de la Reforma, lo que puede ser interpretado igualmente como un conocimiento técnico.

FACTOR X

VARIABLE	SATURACIÓN
1	0.755
29	0.440
37	-0.438

Es un factor mal definido. Está constituido por tres variables: la n° 1, con una alta saturación, se refiere a cuestiones organizativas; la n° 29, relativa a las cualidades de gestión y liderazgo y la n° 37, centrada en el apoyo a los equipos de profesores.

Análisis de las Tablas de Contingencia

Este tipo de análisis se suele aplicar a variables nominales (Sánchez Carrión, 1989a, 133).

Para poder obtener mayor información de los resultados, se utilizan las diferencias de porcentajes como medida de asociación. Pero para saber si esa asociación entre las variables es estadísticamente significativa —pues no nos podemos quedar sólo con una diferencia de proporciones— aplicamos el contraste Chi-cuadrado (Sánchez Carrión, 1989b, 33). Tras una primera aplicación del Análisis de Contingencia, volvimos a utilizarlo en un segundo análisis, puesto que queríamos eliminar aquellas alternativas cuya frecuencia tuviese un valor menor que cinco y que pudiesen distorsionar las posibles asociaciones entre las variables.

Comentamos a continuación unas tablas, en las que aparecen sólo aquellas variables que «muestran una dependencia» bien con un nivel de confianza del 5% ó bien del 0.1% respecto a las variables tipo de elección, cargo directivo que ocupe, centro en el que trabaja, edad, experiencia en cargos directivos, número de unidades del centro, población de la ciudad en el que está el centro y si es un centro de «zona de actuación preferente». En el caso que nos ocupa, la «hipótesis de independencia entre variables cualitativas consideradas, se rechaza para 'p-values' menores que 0.05 supuesto un nivel de significación del 5% ó del 0.1%».

En primer lugar, podemos decir que se verifica que existe una relación de dependencia respecto a la FORMA DE ELECCIÓN de las variables que figuran en la columna «Problemas de la función directiva», de la tabla nº 3, al nivel de significación que se indica.

Más concretamente, podemos afirmar que el hecho de que el centro sea concertado implica elección por el Consejo Escolar a propuesta del titular; que existe dependencia entre estar entre los 31-40 años y ser nombrado directamente por el Delegado, tener entre 41-50 años y ser elegido por Consejo Escolar y tener más de 50 años y ser elegido por Consejo Escolar a propuesta del Titular de Centro; tener de 3 a 6 años de experiencia en cargos está asociado a ser elegido por el Consejo Escolar a propuesta del Titular del Centro y no tener más de tres años de experiencia se asocia a una elección directa por el Delegado; trabajar en centros de 16 a 24 unidades se asocia a ser elegido por el Consejo Escolar y en centros de menos de 16, con la elección a propuesta del Delegado; en poblaciones de menos de 50.000 la elección se hace por el Consejo Escolar.

De la misma manera, comprobamos que los problemas de la función directiva están asociados a la forma de ser elegido el director, por el Consejo Escolar o nombrado por el Delegado. Por tanto, potenciar la elección de la persona con más capacidad para la relaciones humanas se relaciona con haber sido elegido por el Delegado o por el Consejo Escolar a propuesta del Titular, potenciar una elección por motivos distintos de los pedagógicos se asocia a una elección por el Consejo Escolar en centro públicos y potenciar la elección por capacidad de liderazgo y por conocimiento en tareas de dirección se asocia a la elección por el Consejo Escolar a propuesta del Titular; centrarse en el mérito y capacidad del aspirante como razón principal de su elección se relaciona con ser elegido por el Consejo Escolar a propuesta del Titular y focalizar la elección en las aptitudes observables es dependiente tanto de si eres elegido por el Delegado, por el Consejo Escolar o por el Consejo Escolar a propuesta del Titular; que no existan conflictos al ser elegidos por Consejo Escolar y ser representante de la Administración está asociado con ser elegido por Consejo Escolar a pro-

TABLA N° 3
 CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA (FORMA DE ELECCIÓN)

CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA	
PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA ($p < .05$ ** $p < .001$)	FORMA DE ELECCIÓN χ^2
TIPO DE CENTRO	175.725**
EDAD	29.414**
EXPERIENCIA	27.627**
N° DE UNIDADES	13.30
POBLACIÓN DE LA LOCALIDAD	26.045**
DIRECTIVO QUE POTENCIA LA SELECCIÓN	21.997
RAZONES DE LA ELECCIÓN	15.928
CONDICIONAMIENTO POR LA ELECCIÓN	17.189
DURACIÓN EN EL CARGO	18.065
VISIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO	20.789
TIPO DE INCENTIVO	40.437**
PODER PARA RESOLVER CONFLICTOS	15.328
CAPACIDAD DE SUPERVISIÓN	33.159**
INTERVENCIÓN EN LA ENSEÑANZA	14.191
REALIZACIÓN DE LA REFORMA	20.182
APORTACIÓN DE LA REFORMA	13.975
FACILITACIÓN FORMACIÓN PROFESORADO	20.487
CAPACIDAD DE DIAGNÓSTICO	44.466**
PREPARACIÓN BUROCRÁTICA	38.694**
PREPARACIÓN PEDAGÓGICA	10.164
PREPARACIÓN EN RELACIONES HUMANAS	17.303
CAUSAS DEL RECHAZO AL CARGO	21.738
GRADO DE SATISFACCIÓN	17.946

puesta del Titular; estar más de cinco años en el cargo implica una elección por el Consejo Escolar a propuesta del Titular y menos de cinco años ser elegido por el Consejo Escolar o por el Delegado; tienen una visión clara y pueden llevarla a cabo los directores elegidos por Consejo Escolar a propuesta del Titular, tienen visión clara pero no tienen poder para llevarla a cabo los elegidos por el Consejo Escolar en centro público y tratan de pasar de la mejor forma y con el menor número de problemas el tiempo que les queda en el cargo los nombrados por el Delegado sin ser elegido.

De igual forma, el incentivo económico está relacionado con ser nombrado por el Delegado, el incentivo de llevar a cabo un proyecto de mejora con ser elegido por el Consejo Escolar en centro público y el prestigio y el poder con ser elegido por el Consejo Escolar a propuesta del Titular; tienen todo el poder y autoridad para resolver

los conflictos de los centros los directivos elegidos por el Consejo Escolar a propuesta del Titular y no lo tienen los elegidos por Consejo Escolar en centro público; tienen capacidad para controlar el funcionamiento del Centro pero no el poder para evaluar la calidad de enseñanza y proponer acciones de mejora los directores elegidos por Consejo Escolar en centro público, tienen capacidad y poder para supervisar y evaluar los aspectos del Centro los elegidos por el Consejo Escolar a propuesta del Titular y no tienen ni la capacidad ni el poder para evaluar el funcionamiento del centro los nombrados por el Delegado.

También se comprueba que coordinar la realización práctica de la enseñanza del centro se relaciona con ser elegido por el Consejo Escolar a propuesta del Titular del Centro y participar en el establecimiento de criterios generales y acciones conjuntas para el desarrollo de la enseñanza depende de ser elegido por el Consejo Escolar en centro público; no tienen el apoyo de los medios ni la información para la puesta en marcha de la Reforma los equipos directivos nombrados por el Delegado; que la Reforma aumente la autonomía de los centros pero no la autoridad de los equipos se relaciona con que el director haya sido elegido por el Consejo Escolar, no se hace efectiva la autonomía de los equipos en centros donde el director ha sido nombrado por el Delegado y da mayor autonomía al centro y autoridad al equipo directivo el ser elegido por el Consejo Escolar a propuesta del Titular; contar con suficientes recursos y capacidad para motivar, animar y facilitar la formación del profesorado está asociado a ser elegido por el Consejo Escolar a propuesta del Titular y no tener recursos pero sí capacidad de iniciativa se asocia a ser elegido por Consejo Escolar en centro público; tienen capacidad para diagnosticar pero no autoridad el directivo elegido por el Consejo Escolar en centro público, tiene capacidad para diagnosticar y autoridad los elegidos por el Consejo Escolar a propuesta del Titular y ejecuta las decisiones tomadas por otro el nombrado directamente por el Delegado; cualquiera que sea el tipo de elección la preparación en cuestiones burocrática es suficiente; Igual para la preparación en cuestiones pedagógicas; una preparación insuficiente en relaciones humanas sólo está relacionada con ser nombrado por el Delegado; la causa de no querer asumir cargos directivos se relaciona con la etapa actual de desgana y falta de compromiso por parte del profesorado si es elegido por el Consejo Escolar en centro público, la falta de preparación profesional si es elegido a propuesta del Titular y la falta de apoyo de la Administración si es nombrado por el Delegado; el grado de satisfacción resulta alto si se es elegido por el Consejo Escolar a propuesta del Titular.

Igualmente se verifica que existe una relación de dependencia respecto al CARGO DIRECTIVO de las variables que figuran en la columna «Problemas de la función directiva», de la tabla nº 4, al nivel de significación que se indica.

Concretamente, se puede afirmar que el centro público se asocia mayoritariamente al cargo de jefe de estudios frente al concertado; los directores se asocian al intervalo de edad de 40-50 años frente a los jefes de estudios que lo hacen al 30-40 y hay más directores y menos jefes de estudios de más de 50 años que accedan al cargo; la experiencia para el director se asocia a más de diez años y para el jefe de estudios a menos de tres años; la elección por el Consejo Escolar y la preparación adecuada se conjugan con la asistencia a cursos para la función directiva, una vez elegidos los

Tabla N° 4
 CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA (CARGO QUE OCUPA)

CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA	
PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA ($p < .05$ ** $p < .001$)	CARGO QUE OCUPA χ^2
TIPO DE CENTRO	6.181
EDAD	14.979
EXPERIENCIA	16.681
CONDICIONAMIENTO POR ELECCIÓN	7.909
PREPARACIÓN BUROCRÁTICA	12.381
TIEMPO PARA LA FUNCIÓN DIRECTIVA	24.930**

Tabla N° 5
 CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA (TIPO DE CENTRO)

CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA	
PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA ($p < .05$ * $p < .001$)	TIPO DE CENTRO χ^2
FORMA DE ELECCIÓN	172.279
CARGO QUE OCUPA	8.788
EDAD	12.416
EXPERIENCIA	10.862
POBLACIÓN DE LA LOCALIDAD	14.751
DIRECTIVO QUE POTENCIA LA ELECCIÓN	18.078
CONDICIONAMIENTO POR ELECCIÓN	18.819
PODER PARA RESOLVER CONFLICTOS	16.721
CAPACIDAD DE SUPERVISIÓN	13.363
REALIZACIÓN DE LA REFORMA	13.957
APORTACIÓN DE LA REFORMA	13.368
FACILITACIÓN FORMACIÓN PROFESORADO	13.712
CAPACIDAD DE DIAGNÓSTICO	16.747

directores; el grado de formación en aspectos burocráticos depende del cargo que ocupe, encontrándose el directivo suficientemente preparado; los directivos consideran insuficiente el tiempo con que cuentan para sus funciones, creyendo que debería ampliarse aunque sin perder el contacto directo con los alumnos.

Se verifica también que existe una relación de dependencia respecto al TIPO DE CENTRO de las variables que figuran en la columna «Problemas de la función directiva», de la tabla n° 5, al nivel de significación que se indica.

En concreto, se elige por Consejo Escolar o es nombrado por el Delegado en el centro público y se elige por Consejo Escolar a propuesta del Titular en el privado; se encuentra dependencia entre ser director y el centro concertado; existe dependencia entre la edad de 31-40 años y el centro público y privado, igual que entre más de 50 años y el concertado; tener de 3 a 6 años de experiencia depende de si es un centro concertado; existe dependencia entre poblaciones de menos de 10.000 habitantes y el centro público y entre poblaciones de más de 100.000 habitantes y el concertado; también entre la selección por tener mayor conocimiento en tareas de dirección y el centro concertado, mientras que el potenciar la elección por motivos distintos de los pedagógicos depende de si el centro es público; no crea conflictos ser elegido por el Consejo Escolar y ser representante de la Administración en centros concertados, mientras que en centros públicos el directivo tiene que moverse entre los compañeros y Administración; en centros públicos el directivo no tiene poder y autoridad suficiente para resolver conflictos y en los concertados comparte poder y autoridad con otras instancias; en centros públicos tienen capacidad para controlar el funcionamiento del Centro, pero no el poder para evaluar la calidad de enseñanza y proponer acciones de mejora, en centros concertados tienen la capacidad y poder para supervisar y evaluar los aspectos del Centro; el centro público no tiene ni los medios ni la información para promover el cambio y el centro concertado cuenta con los medios pero no con la información adecuada; existe dependencia entre aumentar el nivel de autonomía de los centros pero no la autoridad de los equipos directivos y los centros públicos, así como entre los concertados y el aumento de la autonomía y la autoridad de sus equipos directivos; el centro público tiene iniciativa pero no recursos para motivar, animar y facilitar la formación de los profesores del centro; el centro público tiene capacidad para diagnosticar pero no la autoridad suficiente, frente al concertado que tiene capacidad y autoridad para realizar el diagnóstico.

Se verifica que existe una relación de dependencia respecto a la EDAD de las variables que figuran en la columna «Problemas de la función directiva», de la tabla nº 6, al nivel de significación que se indica.

Tabla Nº 6
CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA (EDAD)

CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA	
PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA ($p < .05$ ** $p < .001$)	EDAD χ^2
EXPERIENCIA	14.468
Nº DE UNIDADES	9.139
DIRECTIVO QUE POTENCIA LA ELECCIÓN	9.970
VISIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO	8.370
CARACTERÍSTICAS DEL EQUIPO DIRECTIVO	11.750

Específicamente, tener de seis a diez años de experiencia está relacionado con estar comprendido en el intervalo de edad de 41-50 años; que un centro tenga de 16 a 24 unidades está relacionado con que el director esté en el intervalo de edad de 41-50 años; potenciar la elección de la persona con más capacidad para las relaciones humanas se asocia al intervalo de edad de 31-40 años; los directivos de 31-40 años tienen una visión general clara de lo que quieren para el centro y pueden llevarla a cabo; que el equipo esté cohesionado se asocia al intervalo 31-40 años y que cuente con el apoyo del resto de profesores al de 41-50 años y para ambas edades es importante que exista un buen ambiente de colaboración.

Se verifica que existe una relación de dependencia respecto a la EXPERIENCIA de las variables que figuran en la columna «Problemas de la función directiva», de la tabla n° 7, al nivel de significación que se indica.

Tabla N° 7
CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA (EXPERIENCIA)

CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA	
PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA (p<.05 **p<.001)	EXPERIENCIA χ^2
FORMA DE ELECCIÓN	22.230
TIPO DE CENTRO	7.670
EDAD	33.529**
FLEXIBILIDAD EN LA TOMA DE DECISIONES	14.928
DIRECTIVO QUE POTENCIA LA ELECCIÓN	23.660**
RAZONES DE LA ELECCIÓN	13.118
DURACIÓN EN EL CARGO	16.273
TIPO DE INCENTIVO	25.535
PODER PARA RESOLVER CONFLICTOS	15.470
CAPACIDAD DE SUPERVISIÓN	31.133**
DILEMA ELECCIÓN / PREPARACIÓN	13.073
CAPACIDAD DE DIAGNÓSTICO	27.107**
PREPARACIÓN BUROCRÁTICA	38.009**
CAUSAS DEL RECHAZO AL CARGO	23.052

Ser elegido por el Consejo Escolar (centro público) está asociado a tener de 6 a 10 años de experiencia y ser nombrado por el Delegado a tener menos de tres años; existe dependencia entre el centro público y una experiencia de menos de tres años; el estar entre los 31-40 años está asociado a tener de 3 a 6 años de experiencia en cargos directivos; el tomar decisiones por sí mismo depende de tener de 6 a 10 años de experiencia en cargos directivos; potenciar la elección de la persona con más capacidad para las relaciones humanas está asociado a tener de 3 a 6 años de experiencia; el

centralizarse en algunas aptitudes observables de los candidatos a directivo está asociado a tener menos de 3 años de experiencia; una permanencia en el cargo de tres años está relacionada con una experiencia de 6 a 10 años; el incentivo de llevar a cabo un proyecto que mejore la situación del centro está asociado a tener de 6 a 10 años de experiencia; en los conflictos, comparten el poder y autoridad con otras instancias aquellos directivos que tienen menos de tres años de experiencia en el cargo; el tener capacidad para controlar el funcionamiento del Centro pero no el poder para evaluar la calidad de la enseñanza y proponer acciones de mejora está asociado a tener de 6 a 10 años de experiencia en cargos directivos; tener cursos sobre la función directiva como requisito para su elección está asociado a tener menos de tres años en experiencia; tener capacidad para diagnosticar, pero carecer de la autoridad necesaria está asociada a tener de 6 a 10 años de experiencia en cargos directivos; se consideran suficientemente formados en aspectos burocráticos aquellos directivos cuya experiencia en cargos directivos se encuentra entre 6 y 10 años; la etapa actual de desgana y falta de compromiso está relacionada con tener una experiencia entre 6 y 10 años.

Tabla N° 8

CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA (NÚMERO DE UNIDADES)

CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA	
PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA ($p < .05$ ** $p < .001$)	NÚMERO DE UNIDADES χ^2
EDAD	15.291
POBLACIÓN DE LA LOCALIDAD	23.558**
APORTACIÓN DE LA REFORMA	12.819

Se verifica que existe una relación de dependencia respecto al NUMERO DE UNIDADES de las variables que figuran en la columna «Problemas de la función directiva», de la tabla n° 8, al nivel de significación que se indica.

En particular, el tener entre 31-40 años está relacionado con trabajar en centros de 9 a 16 unidades; hay dependencia entre poblaciones de menos de 10.000 habitantes y centros con 9 a 16 unidades; aumentar la autonomía y autoridad de los equipos directivos depende de centros de 9 a 16 unidades.

Se verifica que existe una relación de dependencia respecto a la POBLACIÓN DE LA LOCALIDAD de las variables que figuran en la columna «Problemas de la función directiva», de la tabla n° 9, al nivel de significación que se indica.

En concreto, ser elegido por el Consejo Escolar en centro público está asociado a estar situado el Centro en una población de 50.000 a 100.000 habitantes; los centros públicos están asociados a una población de 10.000 a 50.000 habitantes; tener de 31-40 años está relacionado con estar en poblaciones de 10.000 a 50.000 habitantes; tener el centro entre 16 y 24 unidades está asociado con pertenecer a una población de 50.000

Tabla N° 9
CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA (POBLACIÓN DE LA LOCALIDAD)

CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA	
PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA ($p < .05$ ** $p < .001$)	POBLACIÓN DE LA LOCALIDAD χ^2
FORMA DE ELECCIÓN	13.360
TIPO DE CENTRO	7.607
EDAD	8.217
N° DE UNIDADES	18.160**
CARACTERÍSTICAS DEL EQUIPO DIRECTIVO	6.534

a 100.000 habitantes; el que exista un buen ambiente de colaboración en el Centro está asociado a que haya una población de 10.000 a 50.000 habitantes.

Se verifica que existe una relación de dependencia respecto al CENTRO EN ZONA DE ACTUACIÓN PREFERENTE de las variables que figuran en la columna «Problemas de la función directiva», de la tabla n° 10, al nivel de significación que se indica.

Tabla N° 10
CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA (Z.A.P.)

CONTRASTE APLICADO A TABLAS DE CONTINGENCIA	
PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA ($p < .05$ ** $p < .001$)	CENTRO EN Z.A.P. χ^2
POBLACIÓN DE LA LOCALIDAD	8.218
REALIZACIÓN DE LA REFORMA	14.182
PAPEL DEL DIRECTIVO EN LA EVALUACIÓN	9.863

Concretamente, existe una asociación entre pertenecer a una Z.A.P y estar el centro en una población de menos de 10.000 habitantes; el no tener los medios ni la información para la puesta en marcha de la Reforma está asociado con no pertenecer a una Z.A.P.; el coordinar toda la acción evaluadora del Centro está asociado con no pertenecer a una Z.A.P. y participar a nivel de ciclo, pero sin intervenir a nivel del profesor, está asociado con pertenecer a una Z.A.P.

IMPLICACIONES

De la presente investigación pueden derivarse algunas implicaciones para la plani-

ficación y desarrollo de los cursos formativos dirigidos a los líderes escolares, en especial directores y jefes de estudio. En primer lugar, respecto a los contenidos de los cursos formativos, debieran configurarse de modo que puedan posibilitar y promover los siguientes aspectos: creación de un clima de colegialidad en el centro, motivación y apoyo al profesorado, desarrollo profesional (investigación en el aula, autoevaluación, etc.), gestión de centros, tanto de tipo pedagógico como administrativo y burocrático, facilitación de relaciones con la comunidad y con los profesores del centro. Además, formación para el logro de metas colectivas, formación para el liderazgo instructivo y conocimientos sobre los principios y fines de la Reforma.

Por otra parte, del estudio de los problemas más relevantes de la función directiva señalados en la discusión de los hallazgos, tanto los referidos a la formación como los relativos a las actitudes, además de describir la situación actual en que nos encontramos, aportan una información valiosa que puede ser categorizada como indicadores a tener en cuenta a la hora de delinear un modelo evaluativo orientado a los cursos de formación para líderes escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, P., SCHALLERT, D. y HARE, V. (1991). Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk about Knowledge. *Review of Educational Research*, 61 (3), 315-343.
- ÁLVAREZ, M. (Coord.) (1992). *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid: Magisterio Español.
- ÁLVAREZ, M. (1993). *El perfil del director en el sistema educativo español. Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de dirección*. Madrid: UNED, tesis doctoral.
- AA.VV. (1992). *La dirección, factor clave de la calidad educativa (Actas del 1er. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes, julio 1992)*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- BERNAL, J.L. y JIMÉNEZ, J. (1992). *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios*. Informe final de Proyecto de Investigación convocado por el CIDE.
- BERNAL, J.L. (1994). La dirección escolar: el estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 222 (febrero), 68-69.
- BOLAM, R. (1991). Los directores escolares en Inglaterra y Gales. En Departamento de Educación del Gobierno Vasco, pp. 81-95.
- BOLAM, R. (dir.) (1995). *Los primeros años de dirección. Estudio comparado de cuatro países: Gran Bretaña, Noruega, España y Holanda*. Proyecto de Investigación perteneciente a E.N.I.R.D.E.M. (European Network for Improving Research and Development in Educational Management), en prensa.
- BOLÍVAR, A. (1993). Culturas profesionales de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- BOLÍVAR, A. (1994). Autonomía escolar en el desarrollo curricular: Razones y Problemas. En A. Villa (ed.), *La autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao: I.C.E. de la Universidad de Deusto, 365-400.

- BOLÍVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Grupo de Investigación «Force». Universidad de Granada.
- BOLMAN, L.G. y DEAL, T.E. (1994). Looking for Leadership: Another Search Party's Report. *Educational Administration Quarterly*, 30 (1), 77-96.
- CARTER, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan; 291-310.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1988-92). *Informes sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Cursos 1986-91*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO ESCOLAR DE CATALUÑA (1994). *Direcció i Gestió dels Centres Públics*. Barcelona, Dossier Informatius, nº 8, Documento policopiado.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO (1991). *La dirección de centros educativos*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DE VICENTE, P.S. (1994). Componentes del liderazgo escolar. En L.M. Villar y P.S. de Vicente (dirs.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU, 51-85.
- ESCUADERO, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona: Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, 189-221.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- FENSTERMACHER, G.D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. En Darling-Hammond, L. (Ed.), *Review of Research in Education*, 20. Washington: AERA, 3-56.
- GAIRIN, J. (1991). *Plan de generalización de los Cursos de Formación para Equipos Directivos de los Centros Educativos*. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, Informa de Evaluación (septiembre, 1991).
- GAIRIN, J. y otros (1994). *Estudio de las necesidades de formación de los Equipos Directivos de los Centros Educativos*. Memoria de Proyecto de Investigación aprobada por el C.I.D.E. Madrid: CIDE, documento policopiado.
- GLATTER, J.M. (1990). La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona: Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, 169-188.
- GONZÁLEZ, M^a.T. (1994). La dirección escolar. Más allá de una concepción técnica y gerencial. *Curriculum*, núm. 8-9, 3-19.
- HOPKINS, D. y AINSCOW, M. (1993). Making Sense of School Improvement: An Interim Account of the 'Improving the Quality of Education for All' Project. *Cambridge Journal of Education*, 23 (1), 287-304.
- LEITHWOOD, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304 (mayo-agosto), 31-60.
- LEITHWOOD, K. y JANTZI, D. (1990). Transformational Leadership: How Principals can help Reform School Cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4), 249-280.
- LEITHWOOD, K., JANTZI, D. y FERNÁNDEZ, A. (1993). *Secondary School Teachers' Commitment to Change: The Contributions of Transformational Leadership*. Paper pre-

- sented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- LORENZO DELGADO, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- LORENZO DELGADO, M. (1995). La función directiva en la década de los 90: Qué se ha hecho y hacia dónde nos lleva el siglo XXI. VIII Reunión del Grupo «Ademe» (Asociación para el Desarrollo y Mejora Escolar). Madrid: UNED. Documento policopiado.
- M.E.C. (1992). *Diseño General de los Cursos de Formación para Equipos Directivos*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado.
- M.E.C. (1994). *Centros educativos y calidad de enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MURPHY, J. (1994). Transformational Change and the Evolving Role of the Principal: Early Empirical Evidence. En J. Murphy y K.S. Louis (eds.), *Reshaping the Principalship: Insights from Transformational Return Efforts*. Newbury Park, CA.: Corwin, 20-53.
- OGAWA, R. T. y BOSSERT, S. T. (1989). *Leadership as an organizational quality*. Paper presented at the annual meeting of the AERA. San Francisco, California, Marzo.
- PAJARES, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- PRASCH, J. (1990). *How to Organize for School-Based Management*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J.J. (1989a). Técnicas de análisis de datos nominales. *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 45, 133-155.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J.J. (1989b). *Análisis de tablas de contingencia. El uso de los porcentajes en las ciencias sociales*. Madrid: siglo XXI-C.I.S.
- SAN FABIÁN, J. L. (1992). Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales. En Grupo de Investigación Didáctica (Ed.). *Cultura escolar y Desarrollo organizativo (II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar)*. Sevilla: GID, 79-118.
- SASHKIN, M. (1988). The Visionary Principal. *School Leadership for the Next Century. Educational and Urban Society*, 20 (3), 239-249.
- SENGE, P.M. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta del aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SERGIOVANNI, T.J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SMIRCICH, L. y MORGAN, G. (1983). Leadership: The Management of Meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18, 257-273.
- TRACHTMAN, R. y LEVINE, M. (1988). *Towards a definition of teacher leadership*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans.