

Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural¹

The headmaster's leadership and the quality of education. A research on their characteristics in a multicultural context

M^a Mercedes Cuevas López (dir)
Francisco Díaz Rosas
Verónica Hidalgo Hernández

Universidad de Granada (Campus de Ceuta)

mmcuevas@ugr.es

fdiaz@ugr.es

vhidalgo@ugr.es

Resumen:

La importancia del liderazgo de los directivos como uno de los elementos que contribuyen a la calidad de la educación hace que su valoración resulte un asunto de enorme interés. Este artículo, partiendo de los criterios que contempla el Modelo de Excelencia, presenta un cuestionario de liderazgo que permite analizar la actuación de los directivos con relación a la planificación y estrategia, el personal, los colaboradores y recursos, los procesos y los resultados; incluyendo, además, un bloque específico para evaluar el ejercicio del liderazgo en contextos multiculturales. Mediante su aplicación se ha podido constatar que los directores de Ceuta alcanzan una alta valoración en el ejercicio del liderazgo, aunque se han encontrado diferencias significativas relacionadas con variables tales como la titularidad, el tipo o el tamaño del centro. También se ha podido observar que cuando se considera el sexo como variable de agrupación, las directoras alcanzan mejores resultados.

Palabras clave: Liderazgo escolar; multiculturalidad; calidad educativa; evaluación de centros; gestión de la calidad.

Abstract:

The leadership of headmasters as a factor contributing to quality education is an issue of vital interest. This study, stemming from the criteria envisaged by the EFQM Excellence Model, presents a questionnaire on leadership in order to analyse the performance of

Recibido: 04/02/2008

Aceptado: 25/06/2008

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia realizada con financiación del Plan Propio de la Universidad de Granada.

headmasters in relation to policy and strategy, staff, partnerships and resources, processes, and results, including a specific section to evaluate leadership in multicultural contexts. The results show that the headmasters of the Spanish region Ceuta are the most valued in terms of leadership, albeit there are significant differences in variables such as the level of teacher certification and the type and size of the educational centre. Moreover, when considering gender as group variable, female principals achieve better results.

Key words: School leadership; multiculturalism; educative quality; school evaluation; quality management.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de plantear la eficacia de la escuela y la calidad de la educación se suele considerar al liderazgo como uno de los factores clave. Sin embargo, el liderazgo sigue siendo uno de los temas más controvertidos en el campo de la elaboración teórica, en el de las políticas educativas y prácticas concernientes a la organización de las instituciones educativas. A pesar de esta falta de acuerdo, nadie niega que existen diferencias claras entre el funcionamiento y satisfacción de un grupo liderado y el de aquel en el que se produce ausencia de líder. En este sentido, diferentes autores (Bolman y Deal, 1992; Leithwood, 1994; Ogawa y Bossert, 1995) sostienen que la actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar, y que ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora.

En contraposición con décadas anteriores donde se le emparejaba con términos como autoritarismo o burocracia; hoy se demanda un ejercicio del liderazgo caracterizado por su visión de futuro y su capacidad de innovación y gestión de cambios. Esta nueva forma de entenderlo recibe los calificativos de transformacional y visionario. Sobre él, Leithwood (2004, 233) nos dice que los líderes educativos se enfrentan a un dilema crucial en sus esfuerzos por mejorar la enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas. Este consiste en que tanto la teoría como la evidencia han empezado a fundirse en torno a enfoques "transformadores" del liderazgo considerados como los más convenientes a los retos a los que se enfrentan estos líderes educativos.

2. LIDERAZGO DE LA DIRECCIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

En los albores del siglo XXI, en un mundo con cambios tan vertiginosos, donde las tecnologías y el conocimiento avanzan; las sociedades demandan a las instituciones educativas que preparen a las nuevas generaciones para afrontar todos estos retos. Si las sociedades cambian, las escuelas "fieles reflejos de la sociedad", también deben cambiar. En este sentido, Peter Senge (1990) señaló que las organizaciones deben adaptarse al entorno cambiante que las rodea y esto exige líderes que motiven y dirijan a la organización y a sus miembros para que estos aprendan a adaptarse a los cambios. Además, el liderazgo de la organización también debe cambiar a medida que ésta se desarrolla y madura.

Actualmente, una vez superada la etapa de generalización de la educación, los esfuerzos se dirigen a incrementar su calidad; pero teniendo en cuenta, que se trata de calidad para "todos" y no como privilegio reservado a unos pocos. Esta concepción de la calidad que defendemos no tiene porqué repercutir negativamente en la igualdad pues se trata de homogeneizar "por arriba". En este proceso, y de acuerdo con Cantón (2001), la mejora es el primer paso hacia la calidad, como meta situada lejos, como el infinito en matemáticas, algo a lo que se tiende sin llegar a conseguirlo plenamente. Para ello hay que partir de un diagnóstico preciso de la situación que nos ponga en la pista de cuáles son los aspectos que deben potenciarse y los que necesitan ser mejorados. De este modo, la evaluación se convierte en una actividad indispensable para el funcionamiento de los centros pues permite identificar los aspectos positivos y negativos de los programas implantados en los centros educativos e identificar los diferentes elementos que contribuyen al logro de los objetivos educativos, orientando la mejora de la práctica.

Esta calidad hay que abordarla desde una perspectiva multidimensional, entendiéndola como la posibilidad de ofrecer una educación de excelencia donde se atienda simultáneamente al desarrollo de competencias básicas, al desarrollo de la capacidad de pensar, a la formación para la ciudadanía y para la globalización. Pero para poder hacerlo, se necesita la voluntad de cambio de toda la comunidad educativa pues la gestión democrática de los centros así lo exige. Ahora bien, aunque el tipo de liderazgo que se defiende en la actualidad es el compartido o "distribuido" (Spillane, 2006) entre todo el profesorado, en una organización en que cada profesor pueda ejercer en su ámbito un liderazgo; alguien tiene que asumir el papel de "director de orquesta" y generalmente, en nuestros centros recae sobre la dirección de los centros.

Este liderazgo y sus tipos puede valorarse a través de diferentes instrumentos, siendo uno de los más extendidos en nuestro país es el que aparece formando parte del Modelo de Excelencia. Dicho modelo está muy divulgado entre los profesores como consecuencia del programa puesto en marcha por el Ministerio de Educación a comienzos del curso 1996/1997. Con él se pretendía hacer de la calidad no solo un objetivo, sino también un método para la mejora continua de los centros docentes. Esto se consigue mediante la comparación de los indicadores descriptivos del Modelo con el funcionamiento real de la organización. A partir de aquí, se llega a la elaboración de un informe descriptivo en el que se reflejan los aspectos de funcionamiento y logros positivos de la organización, así como aquellos que deban ser objeto de planes de mejora de la institución. De este modo el centro se introduce en una dinámica de mejora continua que otorga un papel central a la autoevaluación. Este modelo (actualizado en 1999 como Modelo Europeo de Excelencia) es una herramienta práctica para ayudar a los centros en su camino hacia la excelencia, combinando de forma ponderada, el interés por las personas con la importancia de los recursos, de los procesos y de los resultados. Consta de 9 criterios y 32 subcriterios, estructurados en dos grandes bloques: agentes y resultados.

Los criterios **agentes** reflejan todo lo que la organización hace y, sobre todo, cómo se hace y cómo se gestiona. Son los siguientes:

- Liderazgo (12%).
- Personas (7%).
- Planificación y Estrategia (10%).
- Colaboradores y Recursos (7%).
- Procesos (14%).

Los que hacen referencia a los **resultados** tienen como finalidad conocer lo que ha obtenido el centro educativo y se agrupan en las siguientes categorías:

- Resultados en Personal (11%).
- Resultados en Usuarios (15%).
- Resultados en Entorno (10%).
- Resultados Clave (14%).

Del análisis de las características que Bass (1985), recogiendo el planteamiento de Burns (1978), atribuye al conocido como "liderazgo transformacional": carisma, inspiración, consideración individualizada y estimulación intelectual; se puede obtener una visión del liderazgo centrada en los rasgos de la persona que lo encarna. Otro modo de proceder supondría prestar atención a las tareas que todo líder debe desarrollar. Este último es el planteamiento por el que hemos optado por considerarlo más relevante para los actuales equipos directivos.

Como consecuencia de lo anterior, en este trabajo se analiza el liderazgo de los directores de Ceuta mediante un cuestionario basado en las dimensiones del Modelo de Excelencia, que ha sido adaptado (incluyendo preguntas relativas a todos los criterios) y completado con un apartado relativo a las características multiculturales del contexto.

3. PROPÓSITOS DEL ESTUDIO

La investigación que presentamos representa un estudio exploratorio sobre el liderazgo de los directores que trata de determinar aquellos aspectos de su gestión en los que resulta más patente. Para ello hemos considerado como ámbitos de actuación en los que se plasma dicho liderazgo los recogidos como criterios en el Modelo de Excelencia.

Por tal motivo, dado que no partimos de ninguna hipótesis previa, nos proponemos alcanzar los siguientes objetivos:

- Determinar el liderazgo que ejercen los directores de Ceuta en sus respectivos centros.
- Analizar cuáles son los ámbitos de actuación en los que dicho liderazgo se manifiesta de forma más patente.
- Analizar si el liderazgo depende del tipo de centro (titularidad, niveles

- impartidos, tamaño del centro).
- Comprobar si existen diferencias entre el liderazgo ejercido por directores y directoras.
- Determinar la influencia del liderazgo sobre la atención a la diversidad de alumnos de otras culturas.

4. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Dado que esta investigación se ha llevado a cabo en la Ciudad Autónoma de Ceuta, hemos contemplado las especificidades que concurren en nuestros centros, atendiendo a los aspectos derivados de la convivencia de distintas culturas en las aulas, donde los factores religiosos y étnicos cobran una enorme importancia. Este hecho nos hace suponer que los directivos de los distintos centros educativos de Ceuta han de poseer unas determinadas características relacionadas con el ejercicio del liderazgo en contextos multiculturales.

La población europeo-cristiana (españoles de origen) es la mayoritaria, 70%, con unos rasgos definitorios que no difieren de los del resto del territorio nacional. El 30% restante está integrado por los colectivos árabe-musulmán (22%), judeo-hebráico (4%), hindú-brahmanista (3%) y gitano-cristiano (1%).

De este modo, la realidad social de Ceuta aparece configurada como un mosaico multiétnico y multicultural que tiene su reflejo en las aulas y aunque la población escolar en los últimos años ha experimentado un ligero retroceso en términos globales, sin embargo, el alumnado musulmán ha ido aumentando (tanto en valor absoluto como en porcentaje). De acuerdo con los anteriores porcentajes se podría hablar de un biculturalismo asimétrico (cristiano/musulmán) que comienza a ser frecuente en otros ámbitos de la geografía española como consecuencia de los flujos migratorios, pero la singularidad de Ceuta reside en que no se trata de inmigrantes, sino de ciudadanos españoles de pleno derecho en ambos colectivos.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Instrumento

La estructura general del cuestionario aplicado sigue, en líneas generales, los apartados que el Modelo de Excelencia considera como criterios que contribuyen a la calidad educativa

También nos hemos apoyado en el *Cuestionario sobre liderazgo y clima* utilizado por Cuevas (2002) y en el *Cuestionario de autoevaluación para la gestión de la calidad en centros multiculturales* (Hidalgo, 2004) que se basa en el Modelo de Reflexión de Gestión de la Calidad que nos proponen Hidalgo, González, López y García (1999) y en los estudios de Blanco (2001), De Miguel y otros (1994), Oliveras (2000), Jordán (1996) y otros tantos que ponen de manifiesto la importancia que tiene el abrir la escuela hacia las familias e invitar a éstas a que participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y colaboren de forma participativa con el profesorado, sobre todo en los centros escolares

donde hay una gran diversidad de culturas. Los dos instrumentos citados habían sido aplicados anteriormente en Ceuta y nos han aportado información valiosa a la hora de establecer las particularidades de la actuación de los directivos con relación a la multiculturalidad.

Además de los trabajos anteriores, para la redacción de los ítems, se tuvieron en cuenta los de Antúnez (1987, 1992), Del Arco (1998), Essomba (1999), Jordan (2001) y MEC (1998), de donde recogemos la importancia que tiene la implicación del equipo directivo, el claustro y la administración pública para poder dar respuestas adecuadas a las necesidades educativas ante la diversidad.

Como consecuencia de la anterior revisión, decidimos incluir un nuevo factor (además de los contemplados en el Modelo de Excelencia) relacionado con la atención a la diversidad cultural, quedando el cuestionario con la siguiente estructura: liderazgo (12 ítems), planificación y estrategia (10 ítems), personal del centro educativo (11 ítems), colaboradores y recursos (11 ítems), procesos (8 ítems), resultados (20 ítems) y multiculturalidad (11 ítems).

La fiabilidad del cuestionario se ha determinado mediante el Alpha de Cronbach, que ha sido calculado para el total de ítems que componen el instrumento y para cada uno de los bloques de nuestro modelo que hemos incorporado como medida del liderazgo. En cuanto a la validez de constructo se ha utilizado el promedio de las correlaciones entre los diferentes bloques. Los resultados obtenidos en ambos casos figuran en la Tabla 1.

Tabla 1: *Fiabilidad y validez de constructo del cuestionario de liderazgo*

Total del cuestionario Alpha= 0,992	Fiabilidad de los bloques (Alfa de Cronbach)	Promedio correlación entre criterios (Spearman)
Liderazgo (12 ítems)	0,944	0,867
Planificación y estrategia (10 ítems)	0,946	0,876
Personal del centro educativo (11 ítems)	0,948	0,884
Colaboradores y recursos (11 ítems)	0,948	0,885
Procesos (8 ítems)	0,940	0,869
Resultados (20 ítems)	0,973	0,845
Atención a la multiculturalidad (11 ítems)	0,952	0,850

5.2. Muestra

Dado que el principal objetivo de la investigación es la valoración del liderazgo de los directores en Ceuta, hemos contado con todos los centros educativos (públicos y privados) de la ciudad. Esto supone que la muestra invitada corresponde al 100% de la población ($n = 1232$ profesores). Sin embargo, la muestra productora de datos (n° de cuestionarios válidos recogidos) es de 525, con una tasa de respuesta que presenta notables variaciones de un centro a otro.

Este número, que corresponde al 42,61 % de la población, puede considerarse una cifra bastante aceptable en este tipo de estudios. Sin embargo, la representatividad de esta muestra resulta bastante cuestionable en tres de los centros donde los porcentajes son bastante inferiores. En sentido contrario destacan dos centros cuya tasa de respuesta es del 100%. Los 525 profesores que han participado en la investigación se encuentran distribuidos en 31 centros, de los que el 75,81 % ($n = 25$) son públicos y el resto privados concertados. La tipología de estos centros de acuerdo con las enseñanzas que imparten es la siguiente:

Tabla 2: Centros agrupados por tipo de enseñanzas ($n = 31$)

Etapas Impartidas	Nº de Centros	% Muestra total
Infantil y Primaria	11	23,62
Infantil, Primaria y primer ciclo de Secundaria	5	16,57
Infantil, Primaria y Secundaria completa	5	18,67
Secundaria y Bachillerato	5	28,95
Educación de Adultos	2	1,52
Todas las etapas (desde Infantil hasta Bachillerato)	1	5,52
Enseñanza de Idiomas	1	1,90
C.E. Educación Especial	1	3,24
Total	31	100

5.3. Procedimiento

Teniendo en cuenta que el ámbito geográfico en el que se han aplicado los cuestionarios no es demasiado extenso, el proceso de entrega y recogida de cuestionarios se ha realizado mediante visitas a los centros.

A mediados del curso 2005/06 se visitaron todos los centros que iban a participar en la investigación. En esta primera cita se expuso a los equipos directivos el propósito de la investigación y se solicitó su colaboración para hacer llegar los cuestionarios a los demás profesores. A continuación se fijó un plazo de 20 días para pasar a recogerlos. Transcurrido dicho plazo se procedió a realizar una nueva visita a los centros y se recogieron los cuestionarios cumplimentados.

6. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Después de analizar las características del instrumento y describir la muestra, pasamos a presentar los principales resultados obtenidos del análisis de datos que han sido básicamente de dos tipos:

- Análisis descriptivos, configuran la primera fase del trabajo, a la vez que nos permiten conocer el comportamiento global de la muestra. En concreto se han utilizado el recuento de frecuencias, los estadísticos de grupo y las representaciones gráficas.
- Análisis inferencial, este tipo de análisis pretende llegar a establecer

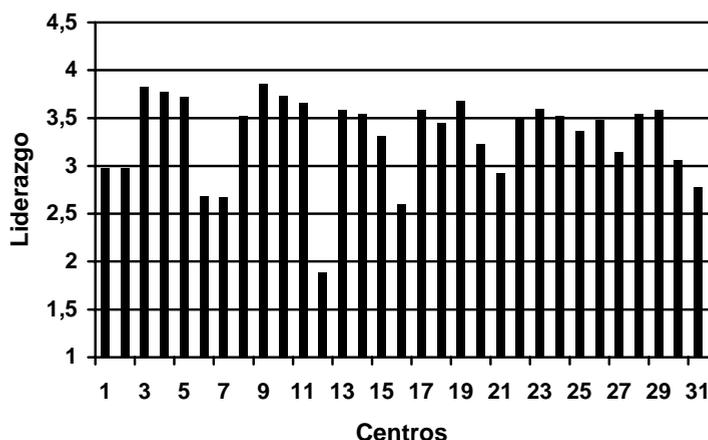
diferencias entre los grupos de análisis previstos en el estudio. Para ello es preciso fijar los márgenes de error o los niveles de confianza con que se va a trabajar. Lo normal en la investigación en educación es fijar el margen de error máximo admitido en el 5% o lo que es lo mismo, el nivel de significación ($\alpha = 0,05$), que equivale al nivel de confianza del 95%. Los análisis realizados han sido contrastes mediante el ANOVA y la prueba "t" de Student.

Comenzamos con los principales descriptivos que caracterizan el liderazgo de los directores de Ceuta, presentando los datos relativos a cada bloque del cuestionario. Seguidamente abordaremos los diferentes tipos de contrastes que nos permiten determinar si existen diferencias significativas entre centros en función de diferentes variables de categorización (titularidad, etapas educativas que imparten o tamaño del centro).

6.1. El liderazgo de los directores de Ceuta

Tras asignar una puntuación global² a cada cuestionario hemos procedido a calcular los principales estadísticos (media y desviación típica) en cada centro. Esta puntuación global se ha obtenido considerando la media del total de puntuaciones atribuidas a cada director en los diferentes bloques del instrumento. Con ellos podemos obtener una visión general de cuáles son los centros donde el liderazgo del director se muestra de forma más patente y, al mismo tiempo, podremos identificar aquellos centros que cuentan con una plantilla más homogénea a la hora de valorar la actuación de la dirección.

Gráfico 1: Liderazgo de los directores de Ceuta



² La escala utilizada asigna los siguientes valores: 0= no contesta, 1= nunca, 2= a veces, 3= casi siempre, 4= siempre; por lo tanto, el punto medio del intervalo (1-4) se sitúa en el 2,5.

En el Gráfico anterior presentamos las puntuaciones alcanzadas por los directores de los 31 centros participantes. Los valores alcanzados oscilan desde 1,89 para el director peor valorado hasta 3,86 en el caso de aquel cuyos profesores le reconocen la mayor capacidad de liderazgo. En cuanto a las desviaciones típicas, nos encontramos con 0,83 para el centro con mayor heterogeneidad en las respuestas y 0,10 en el caso contrario.

6.2. El liderazgo y la planificación

Una de la funciones claves de una dirección eficaz es la de establecer metas coherentes y compartidas (lo que en algunos estudios se identifica con el liderazgo visionario). Esta capacidad de liderar las tareas de planificación es la que en gran medida va a permitir que el centro avance hacia la excelencia. Unas metas poco ambiciosas pueden ser alcanzadas con facilidad, pero esto no garantiza la calidad de la educación. Lo mismo ocurre si proponemos metas demasiado ambiciosas o que no estén en consonancia con la idiosincrasia del centro.

Por otra parte, si las metas resultan poco claras o están mal definidas también será difícil lograr la implicación del personal en su consecución. Por ello, un buen líder debe llevar a cabo un proceso compartido de planificación, en donde se implique no sólo al equipo directivo, sino que además forme parte de dicho proceso el profesorado y demás personal del centro.

En el caso de los directores de Ceuta, las puntuaciones obtenidas con relación a la planificación oscilan entre 1,92 y 3,79; siendo la media de 3,35.

6.3. Liderazgo y el personal del centro

Otro de los factores donde se manifiesta con mayor claridad el liderazgo de los directores es en el relativo a la gestión del personal. Cuando un líder observa y valora el trabajo y reconoce los méritos de las personas que trabajan en la institución, hace que éstas se sientan más a gusto y satisfechas.

Este aspecto se encuentra íntimamente relacionado con algunas de las características que Bass (1985) asigna a los líderes transformacionales (liderazgo compartido, consideración individual, estimulación intelectual, fomento del trabajo en equipo, etc.). Al mismo tiempo, muchos autores que han investigado sobre el perfil de los directivos educativos han concluido que éste es el único estilo de liderazgo que puede impulsar con cierto éxito el desarrollo profesional de los docentes (Álvarez, 1998, 145).

Las puntuaciones alcanzadas por los directores de Ceuta en este apartado van de 1,72 a 3,86; siendo la media para el colectivo analizado de 3,29.

6.4. El liderazgo y los colaboradores y recursos

La cultura de la calidad total ha hecho que en estas últimas décadas se replantee el liderazgo, cambiando no sólo la forma de llevar a cabo éste, sino también las relaciones que se establecen entre el líder y el resto de la comunidad educativa. Por todo ello, el modo en que los directivos gestionan los recursos disponibles y mantienen las colaboraciones externas con otras instituciones representa otro de los indicadores de un liderazgo eficaz.

Entre los recursos que los directores deben gestionar eficazmente figuran los económicos, las instalaciones o las nuevas tecnologías; pero además de estos que pueden considerarse como propios del centro, un buen líder debe ser capaz de conseguir otros procedentes de la colaboración con diferentes instituciones.

En esta investigación hemos podido constatar que la capacidad para liderar la gestión de estos recursos y el establecimiento de colaboraciones externas alcanza unas puntuaciones comprendidas entre 1,99 y 3,85; situándose la media de los 31 directores en 3,30.

6.5. El liderazgo y los procesos del centro

Dado que en todo centro educativo se desarrollan una serie de procesos tendentes a conseguir la formación del alumnado como eje central de los servicios que debe prestar la institución educativa, la gestión eficaz de los mismos exige un diseño y atención adecuados. Los aspectos organizativos relacionados con los horarios, la adscripción del profesorado, el agrupamiento de alumnos así como los que configuran el clima escolar o tienen que ver con el cumplimiento del proyecto curricular y la atención tutorial de los alumnos son algunos de los ámbitos en los que todo directivo debería ejercer su capacidad de liderazgo.

En el caso de los directores de Ceuta, cuando analizamos su capacidad de liderazgo en este ámbito, se observa que las puntuaciones oscilan entre 2,01 y 3,84; siendo la media para el colectivo de 3,26.

6.6. El liderazgo y los resultados del centro

Tradicionalmente se ha considerado que los resultados de un centro educativo se limitaban a las calificaciones obtenidas por sus alumnos. De este modo, se llegaba a identificar los buenos centros con aquellos cuyo alumnado alcanzaba el éxito académico. Sin embargo, por resultados del centro debemos entender algo más amplio, pues el centro educativo presta un servicio que debe satisfacer las expectativas de los usuarios (alumnos y familia) y del propio personal a la vez que ejerce su influencia en el contexto social en el que se ubica.

En el modelo de excelencia se considera que los resultados del centro representan un indicador de la eficiencia en la formación de sus alumnos y al

mismo tiempo de cualquier otro logro en el terreno de la educación o de la acción social que todo centro debe realizar.

En el caso de los directores de Ceuta, la influencia del liderazgo que ejercen en los diferentes ámbitos que configuran los resultados obtiene unos valores comprendidos entre 1,79 y 3,97; con lo que el valor medio se sitúa en 3,38.

6.7. El liderazgo y la multiculturalidad

Una de las peculiaridades de este estudio sobre el liderazgo de los directores es que se ha realizado en una ciudad en la que conviven diferentes culturas. Ello supone la presencia en las aulas de los diferentes centros de un número bastante considerable de alumnos de distintas culturas, lo que exige la adopción de determinadas medidas educativas que permitan atender a esta diversidad. En este sentido, aunque el currículum escolar viene fijado en sus aspectos principales por los correspondientes decretos, la necesaria contextualización de los proyectos educativos y/o curriculares demanda que se contemple esta diversidad cultural.

Estas medidas de atención a la diversidad del alumnado no pueden limitarse a acciones puntuales de cada profesor en su aula, sino que deben estar institucionalizadas en el centro. Por eso el papel que el equipo directivo juega en el momento de llevar a cabo el proyecto educativo de centro, es crucial. Diversas investigaciones y publicaciones que sobre este tema han realizado autores como Castells (1997), Carbonell (1999), Palaudàrias (1999), Alegre y Herrera (2000), Martucelli (2002), Touraine (2002) y Van Dijk (2004) ponen de manifiesto que quizás la perspectiva pedagógica comunitaria es la que hoy día esta tomando más fuerza en el discurso educativo. En este sentido, estos mismos autores creen que el equipo directivo de un centro de carácter multicultural debe invertir esfuerzos iniciales en lo que ellos denominan una primera etapa de "sensibilización", en donde el primer objetivo debería ser debatir cuales son las posiciones ideológicas que el profesorado tiene en relación a los términos identidad, igualdad y discriminación, para así poder canalizar las acciones que se van a llevar a cabo en el centro a través de la adopción de un modelo de referencia. Para ello, como manifiesta Essomba (2004), el equipo directivo debe contar con una formación personal en estos contenidos y un servicio de asesoramiento especializado que debería ser proporcionado por la Administración educativa.

En nuestro caso hemos podido constatar que las puntuaciones alcanzadas por los directores a la hora de liderar esta atención a la diversidad cultural oscila entre 2 y 3,84; siendo el valor medio de 3,29.

6.8. Caracterización del liderazgo en los diferentes centros

Para finalizar este apartado eminentemente descriptivo pasamos a presentar en la Tabla 3 un resumen de las puntuaciones obtenidas por los directores de cada centro en los diferentes ámbitos donde pueden ejercer su

liderazgo. En este sentido debemos recordar que, si mediante el Modelo de Excelencia se trata de descubrir los puntos fuertes y débiles en el funcionamiento de la institución para facilitar la toma de decisiones de mejora a todos los implicados, en este caso la información está dirigida exclusivamente a los directores para que puedan mejorar su actuación en aquellos ámbitos que así lo requieran.

Los datos se presentan de modo que nos permiten apreciar fácilmente cuáles son los aspectos que cada director considera más importantes de los que configuran su actuación y, al mismo tiempo nos informan de qué director alcanza la máxima puntuación en cada apartado.

TABLA 3: Resumen de puntuaciones por centros y factores

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	C 10	C 11
PLANIF	2,872	3	3,746	3,744	3,575	2,72	2,565	3,474	3,791	3,691	3,678
PERS	2,914	3,057	3,864	3,707	3,818	2,591	2,486	3,488	3,848	3,73	3,584
COL_REC	2,9	2,955	3,831	3,778	3,705	2,605	2,527	3,417	3,847	3,679	3,808
PROC	2,835	2,828	3,758	3,819	3,656	2,588	2,431	3,464	3,843	3,779	3,567
RESULT	3,148	2,981	3,965	3,805	3,8	2,729	2,912	3,65	3,925	3,734	3,72
MULTIC	2,931	2,807	3,723	3,808	3,727	2,508	2,668	3,421	3,837	3,754	3,662
	C 12	C 13	C 14	C 15	C 16	C 17	C 18	C 19	C 20	C 21	C 22
PLANIF	1,917	3,48	3,527	3,183	2,578	3,586	3,44	3,55	2,96	2,9	3,4
PERS	1,721	3,518	3,532	3,407	2,592	3,578	3,318	3,636	3,364	2,873	3,446
COL_REC	1,992	3,536	3,563	3,416	2,546	3,555	3,386	3,773	2,963	3,027	3,464
PROC	2,013	3,514	3,481	3,208	2,671	3,508	3,359	3,5	3,3	2,95	3,3
RESULT	1,792	3,77	3,508	3,319	2,627	3,673	3,463	3,733	3,43	2,797	3,663
MULTIC	2	3,546	3,524	3,333	2,609	3,54	3,54	3,742	3,036	3,02	3,52
	C 23	C 24	C 25	C 26	C 27	C 28	C 29	C 30	C 31		
PLANIF	3,45	3,433	3,25	3,5	3,149	3,565	3,468	2,977	2,653		
PERS	3,682	3,558	3,276	3,48	3,117	3,388	3,548	2,953	2,76		
COL_REC	3,636	3,491	3,269	3,416	3,212	3,557	3,568	3,007	2,733		
PROC	3,563	3,504	3,222	3,488	3,113	3,646	3,635	2,933	2,587		
RESULT	3,667	3,583	3,486	3,533	3,141	3,54	3,644	3,207	2,93		
MULTIC	3,482	3,463	3,422	3,363	3,068	3,512	3,582	3,077	2,739		

De la observación de la Tabla 3 puede deducirse lo siguiente:

- Ninguno de los directores prioriza el apartado relativo a la planificación con relación a los otros ámbitos.
- Tres directores (centros 2, 5 y 23) centran su liderazgo en el personal.
- Seis directores (centros 11, 14, 15, 19, 21 y 27) alcanzan la puntuación más alta en el apartado relativo a los colaboradores y recursos.
- Cinco directores (centros 4, 10, 12, 16 y 28) aparecen más preocupados por los procesos.

- Los influencia del liderazgo en los resultados aparece como la mayor fuente de coincidencia entre centros (1, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 30 y 31).
- El director del centro nº 18 es el único que plasma su liderazgo en la atención a la multiculturalidad por delante de los demás ámbitos de actuación.

En definitiva, se puede afirmar que los puntos fuertes de los directores de Ceuta son los que se relacionan con los resultados, los colaboradores y recursos y los procesos. En sentido contrario, destacan como debilidades la atención que prestan a la planificación, la multiculturalidad y al personal.

7. ANÁLISIS COMPARATIVO Y ESTUDIO DE LAS VARIABLES DE CATEGORIZACIÓN

Una vez realizado el análisis descriptivo de los datos en su conjunto, en este segundo nivel de análisis nos vamos a detener en la comparación de las valoraciones que reciben los directores en función de diferentes variables de clasificación, de tal forma que destacaremos solamente aquellos aspectos en los que las diferencias resulten más significativas.

Para no ser excesivamente minuciosos en los análisis, solamente reflejaremos en las tablas los datos en que los valores alcancen el nivel mínimo de significación establecido. De tal forma que si el nivel de confianza es del 95% se refleja con *; si es del 99% con **, si del 999 por mil con ***. Las variables de categorización que hemos utilizado son las siguientes:

- Titularidad del centro, con dos valores correspondientes a centros públicos y centros privados-concertados.
- Etapas educativas impartidas. Hemos considerado tres grupos que se corresponden con los centros que sólo imparten Educación Infantil y Primaria, los que imparten Educación Infantil, Primaria y algún ciclo de Secundaria y, finalmente, los que sólo imparten Secundaria y Bachillerato. De acuerdo con lo anterior, cinco centros han sido excluidos de las comparaciones por no poderse ubicar en ninguno de los anteriores grupos.
- Tamaño del centro, con tres categorías: centros pequeños (hasta 30 profesores), medianos (entre 30-50 profesores) grandes (más de 50 profesores).
- Sexo del director. Utilizamos esta variable de clasificación para tratar de determinar si existen diferencias entre el liderazgo ejercido por directores y directoras.

7.1. Liderazgo y titularidad del centro

De los 31 centros analizados, 25 son de titularidad pública y 6 de titularidad privada, aunque tienen financiación pública (mediante concierto en algunos de los niveles que imparten). Los valores obtenidos tras las oportunas comparaciones ponen de manifiesto que las diferencias encontradas, aunque

pequeñas, resultan estadísticamente significativas a favor de los directores de centros privados. Estas diferencias resultan más acusadas ($t=2,58$) cuando el liderazgo se proyecta sobre los resultados y la planificación; pero no son estadísticamente significativas cuando se refieren al ámbito relacionado con los colaboradores y recursos.

7.2. Liderazgo y enseñanzas impartidas

Aunque el tipo y número de enseñanzas impartidas se encuentra directamente relacionado con el número de profesores del centro, la tipología del alumnado introduce un matiz diferencial con respecto a los grupos que podrían formarse si se considera al profesorado como variable de agrupación.

En este estudio hemos formado tres grupos atendiendo a los niveles educativos. En primer lugar hemos contemplado aquellos centros que escolarizan exclusivamente alumnos de Educación Infantil y Primaria (11 centros). El segundo grupo está formado por 10 centros que imparten las etapas anteriores y Educación Secundaria (uno o los dos ciclos). El tercer grupo corresponde a 5 centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria completa y Bachillerato. Finalmente, hemos excluido del estudio a 5 centros que resultaban de difícil clasificación con los anteriores criterios. Dichos centros son el centro de Educación Especial, los dos centros de Adultos, la Escuela Oficial de Idiomas y el único centro privado que imparte todas las enseñanzas desde Infantil hasta Bachillerato.

Tras la aplicación de la prueba F nos encontramos con diferencias significativas que aconsejan la realización de pruebas post hoc para determinar, mediante comparaciones de los grupos tomados de dos en dos, dónde están dichas diferencias. El contraste elegido es el correspondiente a la prueba de Scheffé que no exige que los grupos sean del mismo tamaño.

Tabla 4: Liderazgo y enseñanzas impartidas (resultados de la prueba de Scheffé)

Variables	(I) NIVEL	(J) NIVEL	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Liderazgo	Inf/Prim	Sec/Bach	0,454	***
	Inf/Prim/Sec	Sec/Bach	0,425	***
Planificación	Inf/Prim	Sec/Bach	0,453	***
	Inf/Prim/Sec	Sec/Bach	0,470	***
Personal	Inf/Prim	Sec/Bach	0,448	***
	Inf/Prim/Sec	Sec/Bach	0,430	***
Colaboradores y recursos	Inf/Prim	Sec/Bach	0,488	***
	Inf/Prim/Sec	Sec/Bach	0,444	***
Procesos	Inf/Prim	Sec/Bach	0,541	***
	Inf/Prim/Sec	Sec/Bach	0,492	***
Resultados	Inf/Prim	Sec/Bach	0,377	***
	Inf/Prim/Sec	Sec/Bach	0,346	***
Multiculturalidad	Inf/Prim	Sec/Bach	0,486	***
	Inf/Prim/Sec	Sec/Bach	0,425	***

Los valores obtenidos al realizar estas comparaciones (Tabla 4) muestran una inferior valoración del liderazgo de los directores de los centros del tercer grupo (los que imparten Secundaria y Bachillerato) cercano al medio punto (en una escala de 1-4).

Lo anterior puede deberse a que en estos tipos de centros resulta más complicado el ejercicio de la función directiva por la composición del alumnado (recordemos que es en estas etapas educativas donde se dan el mayor número de problemas relacionados con la disciplina y la convivencia).

7.3. Liderazgo y tamaño del centro

Es un hecho comúnmente admitido que el liderazgo es más difícil de ejercer en grupos amplios que en grupos reducidos. Por este motivo hemos procedido a clasificar los centros en función del número de profesores que integran el claustro. De este modo hemos considerado centros pequeños a los que cuentan con un número de profesores no superior a treinta, centros medianos entre 30 y 50 profesores y centros grandes por encima de 50 profesores.

Al centrar el análisis en esta variable, hemos encontrado diferencias significativas entre grupos tras la aplicación de la prueba F; lo que aconseja la realización de la prueba de Scheffé. En la Tabla 5 presentamos solamente las comparaciones entre parejas de grupos que resultan estadísticamente significativas y donde el signo de estas diferencias indica a favor de qué grupo se dan.

Tabla5: Liderazgo y tamaño del centro (prueba de Scheffé)

VARIABLES	(I) tamaño	(J) tamaño	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Liderazgo	grande	pequeño	- 0,31893	***
		mediano	- 0,43222	***
Planificación	grande	pequeño	- 0,34291	***
		mediano	- 0,44849	***
Personal	grande	pequeño	- 0,29318	***
		mediano	- 0,43430	***
Colaboradores y recursos	grande	pequeño	- 0,33660	***
		mediano	- 0,45531	***
Procesos	pequeño	mediano	- 0,18078	*
		grande	+ 0,34052	***
	mediano	grande	+ 0,52129	***
Resultados	grande	pequeño	- 0,28663	***
		mediano	- 0,35570	***
Multiculturalidad	grande	pequeño	- 0,33729	***
		mediano	- 0,45039	***

En ella puede apreciarse que la única diferencia existente entre los centros pequeños y medianos es la que corresponde al liderazgo ejercido sobre los procesos. Frente a lo anterior, los centros grandes presentan diferencias con

los otros dos en todas las variables y, especialmente, en lo que se refiere a la planificación y a los procesos. Esto nos lleva a pensar, que un centro de grandes dimensiones donde la plantilla de profesores supera los 50 (como en nuestro caso), es más difícil de planificar. A modo de ejemplo, podemos señalar las dificultades para motivar, gestionar y dinamizar a todo el personal del centro (profesores, personal de administración y servicios, alumnos y familias).

7.4. Liderazgo de los directores vs. directoras

Otra de las variables de categorización que hemos empleado es la que se refiere al sexo de los directores. Con ello tratamos de establecer si existen diferencias en la valoración que obtienen los directores y directoras del liderazgo que ejercen en sus centros.

En la Tabla 6 se ofrecen los resultados globales. En ella se observa que, tanto directores como directoras, son bien considerados en todos los ámbitos de actuación; siendo ellas mejor valoradas aunque por poca diferencia.

Si atendemos a la *t-student* vemos que las mayores diferencias se dan en cuanto al factor planificación, siendo además donde los hombres obtienen la menor puntuación.

Tabla 6: Liderazgo Directores/Directoras

	Directores	Directoras	"t"	Signif.
Liderazgo	3,1712	3,5509	7,0512	***
Planificación	3,0951	3,5049	7,0689	***
Personal	3,1387	3,5249	6,6346	***
Colaboradores y recursos	3,1363	3,5225	6,7280	***
Procesos	3,1172	3,4958	6,2697	***
Resultados	3,2537	3,6307	6,8021	***
Multiculturalidad	3,1433	3,5124	6,2513	***

Esto viene a confirmar lo que otros autores como Sánchez (1997), Coronel, Moreno y Padilla (1999), Santos Guerra (2000), etc., sostienen: que las mujeres tienen una manera distinta de pensar, sentir y de actuar, dando lugar a un estilo diferente de la dirección con respecto al de los hombres. Esto no quiere decir que uno sea mejor que el otro, puesto que no existe un estilo de liderazgo que pueda considerarse ni mejor ni peor.

8. CONCLUSIONES

Una de las características del ejercicio de la dirección es la multiplicidad de tareas a las que hay que atender y ello puede llevarse a cabo de diferentes formas. El gestor o director gerencialista es una persona imitativa, con falta de visión de futuro, centrado en el control, es una persona que administra, acepta

las cosas como son y están. Sin embargo, el director líder, es él mismo, original, no imita, es innovador, creador, inspira confianza a sus compañeros y tiene una visión de futuro que se plasma en un determinado proyecto de escuela. El estudio realizado con los directores de Ceuta ha pretendido conocer cómo se refleja ese liderazgo en cada uno de los diferentes ámbitos que contribuyen a la calidad y la mejora de la escuela en vez de prestar atención a sus rasgos de personalidad.

En consonancia con los resultados obtenidos y los análisis realizados se pueden extraer una serie de conclusiones que podemos agrupar en dos grandes bloques. El primero de ellos ofrece la posibilidad de determinar el liderazgo incorporando una serie de indicadores del funcionamiento de los centros educativos sobre los que el director deja su impronta. En este sentido, se ha podido constatar que el liderazgo de los directores puede ser determinado valorando (además del criterio específico incluido en el Modelo de Excelencia) otros criterios como la planificación, la gestión del personal, la de los colaboradores y recursos, los procesos y los resultados. Al mismo tiempo, el grado de implicación de los directores en la contextualización de los Proyectos Curriculares que contemplen medidas de atención a la multiculturalidad también puede considerarse como otro indicador del liderazgo.

El segundo bloque de conclusiones permite a cada director conocer cuáles son los puntos fuertes y débiles de su actuación en el centro y a las autoridades los aspectos que deberían considerarse prioritarios en las actuaciones formativas que se diseñen para el ejercicio de la dirección.

Como característica general se puede afirmar que el liderazgo ejercido por todos los directores de Ceuta es valorado muy positivamente por los profesores de sus respectivos centros, lo que les sitúa en una posición privilegiada para dinamizar los procesos de cambio tendentes a mejorar la escuela. Sin embargo, esta afirmación puede matizarse teniendo en cuenta que como grupo destacan los de los centros privados y los de aquellos que solamente imparten Educación Infantil y Primaria, que viene a coincidir con los de tamaño mediano (entre 30 y 50 profesores).

Mención especial merece la alta valoración que alcanzan las directoras frente a sus compañeros varones, lo que nos hace confirmar que en la situación actual de desventaja de las mujeres para acceder a puestos directivos, las que lo consiguen tienen unas cualidades excepcionales.

Al mismo tiempo se ha comprobado que la mayor valoración del liderazgo de los directores se obtiene en relación con los resultados del centro. Este aspecto resulta especialmente importante en un contexto como la ciudad de Ceuta en el que el índice de fracaso escolar puede considerarse algo más elevado que la media nacional. Tal vez sea el conocimiento de esta realidad el que impulsa a los directores a preocuparse prioritariamente por los resultados.

Como puntos débiles de la actuación de los directores evaluados destaca su menor implicación en lo que se refiere a la planificación, la atención a la

multiculturalidad y la forma en que la institución utiliza al máximo el potencial de su personal, para lograr la mejora continua.

Para finalizar este apartado de conclusiones queremos señalar que los resultados de este estudio han sido presentados públicamente a los directores participantes en presencia de las autoridades académicas y ministerial y ha permitido la reflexión conjunta sobre la importancia de la función directiva y de los procesos formativos y de colaboración entre instituciones necesarios para conseguir un mejor ejercicio de la dirección.

Por todo ello, sería deseable que esta experiencia se llevara a cabo en otros contextos pues en el momento presente no se dispone de datos que permitan comparar la actuación de los directores de Ceuta con la de otras comunidades autónomas. La única información que tenemos al respecto es la derivada de un estudio realizado con directores de la comunidad andaluza según el cual los ámbitos donde el liderazgo ejerce mayor influencia son la planificación y el relacionado con el personal, aspectos que se han mostrado como debilidades en el modo de liderar sus centros los directores de Ceuta.

Referencias Bibliográficas

- Alegre, M. A. y Herrera, D. (2000). *Escola, oci i joves d'origen magrebi*. Barcelona: Diputació de Barcelona- Materials de Joventut, núm 12.
- Álvarez, F. (1998) *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- Álvarez, M. (2001). El liderazgo de los procesos de mejora, en I. Cantón (Coord.). *La implantación de la calidad en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS.
- Antúnez, S. (1987). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. y otros (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó.
- Bass, B (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. En *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, 331-361, Bilbao, ICE Deusto.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Blanco Barrios, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo*. Madrid: Editorial EOS.
- Bolman, L. y Deal, T. (1992). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper & Row.
- Cantón, I. (Coord.) (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: Editorial CCS.
- Carbonell, F. (Coord.) (1999). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i de l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrànea.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I "La sociedad-red". Madrid: Alianza Editorial.
- Coronel, J.M., Moreno, E. y Padilla, M^a T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género, *Revista de Educación*, 327, 157-168.
- Cuevas, M. (2002). *Directores eficaces en contextos multiculturales*. Ceuta, UNED.
- De Miguel, M. y otros (1994). *Evaluación para la Calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Del Arco Bravo, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lérida: Edicions Universitat de Lleida.

- Essomba, M.A. (2004). *Liderar escuelas multiculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- González, M.T. (1990). La función del Liderazgo Instructivo como apoyo al Desarrollo de la Escuela. En J. López y B. Bermejo (Coords). *El Centro Educativo. Nuevas Perspectiva Organizativas*. Sevilla: GID/Universidad de Sevilla.
- Hidalgo, E., González, D., López, R. y García, B. (2000). Hacia un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros educativos; *Revista de Educación*, 13, 5-20.
- Hidalgo, V. (2004). *La mejora de un centro multicultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis doctoral (Inédita). Universidad de Granada.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Jordán, J. A. (Coord.) (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Leithwood, K.A. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. En Actas del *IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE DEUSTO.
- Leithwood, K.A. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas; *Revista de Educación*, 304, 31-60.
- Martucelli, D. (2002). ¿El problema es social o cultural?; *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 12-15.
- MEC (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- MEC (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC.
- MEC (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la fundación europea para la gestión de la calidad*. Madrid: MEC.
- Ogawa, R.T. y Bossert, S.T. (1995). Leadership as an organizational quality; *Educational Administration Quarterly*, 35, 224-243.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Palaudàrias, J. M. (1999). La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración; en M.A. Essomba (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Apellániz, M. (1997). *Mujeres, dirección y cultura organizacional*. Madrid: CIS.
- Santos Guerra, M. A. (2000). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. En M.A. Santos Guerra (Coord). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Schein, E. (1995). *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica, 1992.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Touraine, A. (2002). Comunidades en construcción. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 115.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

