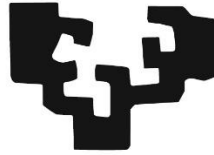


eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Liderazgo educativo y cultura escolar en los centros educativos del País Vasco

Educational leadership and school culture in
schools in the Basque Country

Tesis Doctoral
2024

Autor:

Ander Arce Alonso

Dirigido:

Eneko Tejada Garitano y Urtza Garay Ruiz

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Abstract

En el dinámico y globalizado mundo actual, los gobiernos y sistemas educativos enfrentan la necesidad constante de adaptación y reinención. La investigación educativa destaca el papel crucial de los equipos directivos y su liderazgo en el funcionamiento y la cultura escolar de los centros educativos, dado su impacto en la calidad de la enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) muestra un compromiso con la mejora continua de su sistema educativo, reflejado en las recientes iniciativas legislativas, administrativas y formativas centradas en la dirección escolar. Este estudio tiene como objetivos a) analizar el liderazgo de los equipos directivos, b) conocer la cultura escolar de los centros educativos y c) explorar su relación. La muestra incluye equipos directivos y docentes de dos tipos de centros educativos: las pequeñas escuelas rurales (*Eskola Txikia*) y los centros de tamaño moderado (*Eskola Handia*). Los participantes completaron dos cuestionarios: el MLQX5 para evaluar el liderazgo y el ICOE para medir la cultura escolar. Los resultados muestran que las características sociodemográficas de los participantes tienen un impacto limitado en la evaluación de ambos fenómenos. En cambio, la comparación entre los dos tipos de centros revela diferencias significativas. *Eskola Txikia* exhibe un liderazgo transformacional y transaccional más pronunciado, junto con una cultura escolar más favorable. En contraste, *Eskola Handia* muestra niveles más altos de liderazgo pasivo-evasivo. Este hallazgo sugiere que las características del centro, especialmente su tamaño y estructura física, influyen en la organización, funcionamiento, comunicación, relaciones, etc. dentro de los centros educativos. Estos resultados destacan la importancia de considerar el entorno escolar al diseñar estrategias de liderazgo y promover una cultura escolar positiva. Para la CAV y otros gobiernos, estos resultados pueden ser de utilidad en los procesos de reorganización y mejora de sus sistemas educativos.

In today's dynamic and globalized world, governments and educational systems face the constant need for adaptation and reinvention. Educational research highlights the crucial role of management teams and their leadership in the functioning and school culture of educational centers, given their impact on the quality of teaching and learning. In this context, the Basque Autonomous Community (BAC) shows a commitment to the continuous improvement of its educational system, reflected in the recent legislative, administrative and training initiatives focused on school leadership. The objectives of this study are a) to analyze the leadership of management teams, b) to know the school culture of educational centers and c) to explore their relationship. The sample includes management teams and teachers from two types of schools: small rural schools (*Eskola Txikia*) and moderate-sized schools (*Eskola Handia*). Participants completed two questionnaires: the MLQX5 to assess leadership and the ICOE to measure school culture. The results show that the sociodemographic characteristics of the participants have a limited impact on the assessment of both phenomena. In contrast, the comparison between the two types of centers reveals significant differences. *Eskola Txikia* exhibits a more pronounced transformational and transactional leadership, along with a more favorable school culture. In contrast, *Eskola Handia* shows higher levels of passive-evasive leadership. This finding suggests that school characteristics, especially size and physical structure, influence the organization, functioning, communication, relationships, etc. within schools. These results highlight the importance of considering the school environment when designing leadership strategies and promoting a positive school culture. For the BAC and other governments, these results may be useful in the process of reorganizing and improving their educational systems.

“Si quieres ir rápido, ve solo; si quieres llegar lejos, ve acompañado”

Proverbio Africano

Este viaje comenzó hace 10 años, y llega ya a su fin. Un fin que es asimismo un comienzo: el inicio de algo más grande. Ahora, más que nunca, entiendo que este camino no podría haberlo realizado solo. Por ello, quiero dedicar las primeras líneas de esta tesis a todas las personas que ayudaron a hacerla posible.

A mi familia le quiero agradecer el ayudarme a crecer. A mis gurasos, sin vuestro cariño, entendimiento y valores, no sería quien soy hoy. Nunca me ha faltado de nada, siempre me habéis dado el apoyo y las mejores oportunidades que habéis podido. A mi hermana, por todo lo que me aprecias, lo que yo te aprecio, y lo mucho que eso me inspira; me hace feliz crecer a tu lado. A Aurori, porque no todo el mundo tiene la suerte de tener dos madres, nunca has dejado de cuidarme, y no puedo estar más agradecido. Sin todo ello, no estaría aquí; ni en ningún otro lado. Eskerrik asko.

A Eneko y Urtza, mi director y directora, tutores, y por lo que a mí respecta, compañeros y amigos. Fuisteis el mapa y brújula que necesitaba a lo largo de este viaje. Confiasteis en mí desde el principio, me disteis libertad, oportunidad, vuestro conocimiento y me ayudasteis a crecer no solo como académico, también como persona. Eskerrik asko.

A mis amigos/as, por haberme ayudado en los momentos más duros. Cuando el camino se oscurecía, vosotros/as, con vuestra confianza y ánimos, iluminasteis de nuevo el sendero. Jamás dudasteis de mí y me recordasteis la ilusión por la que luchaba. Eskerrik asko.

A Edorta, Vilma, Euskalit, *Eskola Txikiak* y todos/as los/as docentes, equipos directivos y personas que contribuisteis en esta investigación. Sin vuestro tiempo, energía, conocimiento y ayuda, tampoco hubiera completado este viaje. Eskerrik asko.

Más allá de la investigación científica, gracias a todos vosotros/as, también he crecido como persona. Ahora es el momento para que pueda devolver a todos y a la sociedad lo aprendido. Porque este viaje, aunque llega a su fin, es a su vez un comienzo: el inicio de algo más grande.

Índice

Introducción	9
Summary	11
Objetivos, Preguntas e Hipótesis de investigación.	12
Estructura de la tesis y fases de la investigación	14
Glosario de términos:	16
PARTE I: Marco Contextual	19
CAPÍTULO 1. El sistema educativo y la Escuela Vasca.....	21
1. El sistema educativo de la CAV: Bases legales, administrativas y curriculares	21
1.1. La organización de las escuelas vascas: la LEPV y ROF.....	22
1.2. La dirección, gestión y toma de decisiones en los centros educativos Organos unipersonales y de representación	24
1.3. Los centros educativos y las <i>Eskola Txikiak</i>	32
2. La eficacia escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco.....	37
3. El presente y futuro de la escuela vasca en materias de liderazgo, cultura y gestión de centros educativos	40
CAPÍTULO 2. Formación del equipo directivo de la CAPV	45
1. Selección, nombramiento, formación y evaluación del director y directora de los centros educativos	45
2. La Formación del Equipo Directivo en la Escuela Pública Vasca.....	46
2.1. Formación previa al mandato.....	47
2.2. Formación durante el mandato.....	51

2.3. Recursos, Instituciones y Modelos de gestión que apoyan la formación de directiva escolar	52
PARTE II: Marco Teórico	57
CAPÍTULO 3. El Liderazgo Educativo.....	59
1. Conceptualización del liderazgo	59
1.1. El desarrollo histórico del fenómeno liderazgo	59
1.2. Las definiciones del liderazgo	63
1.3. El liderazgo educativo y del equipo directivo escolar	65
2. Teorías y enfoques del liderazgo educativo.....	69
2.1. Liderazgo instruccional.....	70
2.2. Liderazgo distribuido	71
2.3. Otras formas de liderazgo	72
3. Los estilos de liderazgo.....	73
3.1. El liderazgo transformacional: del modelo Burns (1978) al modelo de Bass (1985)	73
3.2. El liderazgo transformacional en la escuela.....	76
CAPÍTULO 4. La Cultura Escolar.....	81
1. Conceptualizando el constructo cultura: desde el enfoque antropológico hasta el organizacional	81
1.1. El concepto cultura desde el enfoque antropológico	81
1.2. La concepción de la cultura organizacional.....	85
1.3. La definición de la cultura organizacional.....	87
1.4. Constructos y Modelos para descifrar y diferenciar la Cultura de las Organizaciones	90
2. La cultura escolar	101
2.1. Diferencia entre cultura y clima escolar	102

2.2. Factores que componen la cultura escolar	105
3. Modelos y tipologías culturales	108
3.1. Modelos culturales y tipos de organización desde el enfoque organizacional	109
3.2. Modelos culturales y tipos de escuela del constructo cultura escolar.....	117
PARTE III: Marco Empírico	129
CAPÍTULO 5. Diseño metodológico de la investigación	131
1. Tipo de investigación.....	131
2. Muestra	132
2.1. Procedimiento de reclutamiento de la muestra y recopilación de datos	134
2.2. Distribución de la muestra	135
3. Instrumentos de investigación.....	155
3.1. Preparación de los instrumentos	155
3.2. El instrumento Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ5X)	156
3.3. El instrumento Inventario de Cultura Organizacional Educativa (ICOE)	162
3.4. Fiabilidad y Validez de los instrumentos: estudio piloto.....	171
4. Procedimiento y análisis de datos	175
4.1. Preparación y análisis de datos estadísticos.....	175
4.2. Estudios de la investigación.....	178
5. Consideraciones éticas de la investigación	181
CAPÍTULO 6. Resultados de la investigación	183
1. Los estilos de Liderazgo	184
1.1. La valoración del liderazgo transformacional del equipo directivo.....	186
1.2. La valoración del liderazgo transformacional del equipo docente	194

1.3. La valoración del liderazgo transformacional y transaccional del equipo directivo y docentes en <i>Eskola Txikiak</i> y <i>Eskola Handiak</i>	203
1.4. El estilo de liderazgo en <i>Eskola Txikiak</i> y <i>Eskola Handiak</i>	205
2. La Cultura Escolar	211
2.1. La valoración de las dimensiones culturales de los docentes	217
2.2. La valoración de los componentes culturales de los docentes	228
2.3. La valoración de las dimensiones culturales en <i>Eskola Txikiak</i> y <i>Eskola Handiak</i>	242
2.4. La valoración de los componentes culturales en <i>Eskola Txikiak</i> y <i>Eskola Handiak</i>	247
3.3 Resultados de inferencias del Liderazgo y la Cultura Escolar.....	251
3.1. La relación entre los estilos de Liderazgo en <i>Eskola Txikiak</i> y <i>Eskola Handiak</i> ...	252
3.2. La relación entre dimensiones culturales en <i>Eskola Txikiak</i> y <i>Eskola Handiak</i>	254
3.3. La correlación entre los componentes culturales en <i>Eskola Txikiak</i> y en <i>Eskola Handiak</i>	256
3.4. La relación entre los estilos de liderazgo y las dimensiones y componentes culturales en <i>Eskola Txikiak</i>	259
CHAPTER 7. Discussion and Conclusion.....	265
1. Discussion	265
1.1. The leadership style of the management team in educational centers	265
1.2. School culture in educational centers	283
1.3. The relationship of leadership and the school culture	298
2. Conclusion	303
CAPÍTULO 8. Implicación, Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación.....	309
1. Implicación de esta investigación en el contexto de la CAPV	309
2. Limitaciones y Futuras Líneas de investigación.....	314
2.1. Introducción de métodos cualitativos y metodología mixta	314

2.2. Estudios longitudinales	315
2.3. Estudios de caso y estudios comparativos dentro de escuelas grandes	316
2.4. Exploración de relación entre instrumentos.....	316
2.5. Consciencia situacional del equipo directivo.....	318
Referencias Bibliográficas	319
Anexos	341
Anexo 1 – Tablas suprimidas.....	342
Anexo 2 – Email de captación a todos los centros educativos de la CAV.	360
Anexo 3 – Email captación para redes o clusters de centros.	365
Anexo 4 – Email explicativo sobre cómo participar para equipos directivos.....	369
Anexo 5 – Landing page con información de los estudios y acceso a los cuestionarios...	372
Anexo 6 – Documento de compromiso firmado de los centros educativos.....	376
Anexo 7 – Cuerpo de mail para que equipos directivos reenviaran a la muestra de forma interna.	378
Anexo 8 – Carteles para captación por redes sociales.	380
Anexo 9 – Comité de ética (CEISH): Información completa sobre tratamiento de datos de carácter personal.	384

Introducción

Summary

In the dynamic, globalized and challenging world in which we live, education is a pillar that can ensure the present and future of societies (OECD, 2023). Climate change, scarcity of resources, migration, or demographic decline are challenges that current education systems have to face.

In this context, the management team of educational centers has emerged as a crucial and critical figure for the improvement of educational systems. It has been proven that, after teachers, these figures are the most influential for the effective development of teaching-learning processes in educational centers (Darling-Hammond and Bransford, 2007) because principals and management teams, through their leadership, influence the organization, which contributes to the improvement of the overall results of the educational center (Robinson, 2011). They are the figures responsible for building, carrying and eliminating norms, values and/or beliefs that define the correct functioning of an educational center; that is, its school culture.

The Department of Education of the Autonomous Community of the Basque Country (CAV) is aware of this situation, and consequently, during the last few years it has materialized different legislative and prescriptive documents for the improvement of the figure of management teams. For example, Law 17/2023, Decree 77/2023, the Plan for the Improvement of the Basque Country Educational System based on equity towards excellence (2016), or the new portal zuzendaritzagunea.com aimed exclusively at the management teams of educational centers, redefine the role of management teams and propose a training itinerary towards this profile.

In this line, the research work presented below aims to find out how leadership and school culture are manifested in educational centers in the Basque Autonomous Community, through the assessments of teachers and management teams. Likewise, a comparison is made between educational centers with different sizes, structures, organization and operation: small rural schools called *Eskola Txikiak*; and educational centers considered the norm or habitual, the *Eskola Handiak*.

Abós Olivares (2015) raised the question of whether the model of rural schools was transferable to other types of larger educational centers. Earlier, Hargreaves (2009, p.126) already stated that “small rural primary schools, their communities and clusters could offer a model for large urban schools” (p.126). This study, among other issues, will address that question. Not with the goal of proliferating rural schools, but to learn replicable lessons about the operation and organization of smaller schools.

Through these two types of schools, it will be possible to know in which type of schools a better leadership style and a more favorable school culture is manifested. In this way, it will be possible to identify the circumstances in which more effective and efficient teaching-learning processes can materialize.

Objetivos, Preguntas e Hipótesis de investigación.

El diseño de esta investigación se vertebra en tres objetivos, siete preguntas y doce hipótesis de investigación. Estos elementos se organizan jerárquicamente para ordenar los contenidos de la investigación en su conjunto.

Los dos primeros objetivos específicos permiten abordar cada tópico de forma individual: los estilos de liderazgo (objetivo 1) y la cultura escolar (objetivo 2). El último objetivo, en cambio, estudia la relación entre ambos fenómenos (objetivo 3). Estos objetivos, además de relacionarse con las preguntas e hipótesis, también ayudan a organizar el marco teórico, los resultados y la discusión.

- ➔ Objetivo 1: Analizar el estilo de liderazgo del equipo directivo en los centros educativos
- ➔ Objetivo 2: Conocer la cultura escolar de los centros educativos
- ➔ Objetivo 3: Explorar la relación entre estilo de liderazgo y la cultura escolar

De cada uno de estos objetivos específicos deriva una serie de preguntas de investigación. Como cada tópico se analiza mediante un instrumento independiente, y cada uno ofrece datos diferentes, cada objetivo contiene una cantidad diferente de preguntas e hipótesis de investigación (ver Tabla 1). Esta estructura se mantiene a lo largo de la investigación,

incluyendo la forma en la que se presentan los resultados y la discusión. Los resultados se estructuran mediante el texto de las hipótesis; y la discusión mediante las preguntas de investigación, dando pie a reflexionar y contrastar los resultados con los de otras investigaciones relevantes

Tabla 1.

Objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación

Objetivo 1: Analizar el estilo de liderazgo del equipo directivo en los centros educativos		
P.1	¿Qué percepción tienen los equipos directivos de su estilo de liderazgo?	H.1 No existe diferencias significativas entre el género, los años en el centro, experiencia y los estudios de posgrado del equipo directivo y la percepción del estilo de liderazgo transformacional
P.2	¿Qué percepción tienen los docentes del estilo de liderazgo de los equipos directivos?	H.2 No existe diferencia significativa entre el género, años de experiencia y etapa educativa de los docentes y la percepción del estilo de liderazgo transformacional
P.3	¿Perciben los equipos directivos y el profesorado el mismo estilo de liderazgo?	H.3 El equipo directivo percibe niveles superiores de liderazgo transformacional y transaccional que los docentes en <i>Eskola Txikiak</i> y <i>Eskola Handiak</i>
P.4	¿Qué estilo de liderazgo hay en <i>Eskola Handiak</i> y <i>Eskola Txikiak</i> ?	H.4 Los docentes de las <i>Eskola Txikiak</i> perciben un liderazgo más transformacional y transaccional que las <i>Eskola Handiak</i>
Objetivo 2: Conocer la cultura escolar de los centros educativos		
P.5	¿Qué valoración tienen los docentes de la cultura escolar de sus centros educativos?	H.5 No existe diferencia significativa entre el género, los años de experiencia y la etapa educativa de los docentes y su percepción de las dimensiones culturales
P.6	¿Qué cultura escolar hay en <i>Eskola Txikiak</i> y <i>Eskola Handiak</i> ?	H.6 No existe diferencia significativa entre el género, los años de experiencia y la etapa educativa en su percepción de los componentes culturales
		H.7 Los docentes de las <i>Eskola Txikiak</i> perciben más favorablemente las dimensiones culturales que los docentes de <i>Eskola Handiak</i>
		H.8 Los docentes de las <i>Eskola Txikiak</i> perciben más favorablemente los componentes culturales que los docentes <i>Eskola Handiak</i>
Objetivo 3: Explorar la relación entre el estilo de liderazgo y la cultura escolar		
P.7	¿Qué relación tienen los estilos de liderazgo y la cultura escolar?	H.9 Existe correlación entre los tres estilos de liderazgo en <i>Eskola Txikiak</i> y en <i>Eskola Handiak</i>
		H.10 Existe correlación entre las dimensiones culturales en <i>Eskola Txikiak</i> y en <i>Eskola Handiak</i>

H.11	Existe correlación entre los componentes culturales en <i>Eskola Txikiak</i> y en <i>Eskola Handiak</i>
H.12	Existe correlación entre los tres estilos de liderazgo y las dimensiones y componentes culturales en <i>Eskola Txikiak</i>

Estructura de la tesis y fases de la investigación

La tesis mantiene una estructura de tres grandes apartados en Marcos, que, a su vez, internamente se dividen en Capítulos y Apartados. El primer marco se ha denominado *Marco Contextual* porque es el que presenta el panorama social, cultural, político-administrativo y educativo de la investigación. Este Marco se divide en dos Capítulos, el primero describe El sistema educativo y la Escuela Vasca, profundizando la legislación y organización del sistema educativo de la CAV; y el segundo Capítulo presenta Composición, Formación y Liderazgo del equipo directivo de la CAV, analizando las competencias a desarrollar por los equipos directivos de los centros educativos en relación a los dos tópicos.

El segundo marco se ha denominado *Marco Teórico* y es el que ubica el conocimiento científico sobre el que se construyen los dos tópicos. Este Marco traza la trayectoria histórica y científica de ambos fenómenos de la mano de los principales autores que lo desarrollaron. De esta forma, se define el constructo y enfoque que se aplica en esta investigación. Como son dos los tópicos de investigación, el primer Capítulo se centra en El Liderazgo educativo; y el segundo en Cultura Escolar.

El tercer y último marco es el *Marco Empírico*, donde se describe la metodología y se presentan los hallazgos de la investigación. En el primer Capítulo se aborda el Diseño metodológico, en el segundo se presentan los Resultados, en tercer la Discusión y Conclusiones y en el cuarto y último las Implicaciones, Limitaciones y Futuras Líneas de investigación.

Como se aprecia en la Figura 1, los tres Marcos y Capítulos están relacionados entre sí, formando una estructura circular.

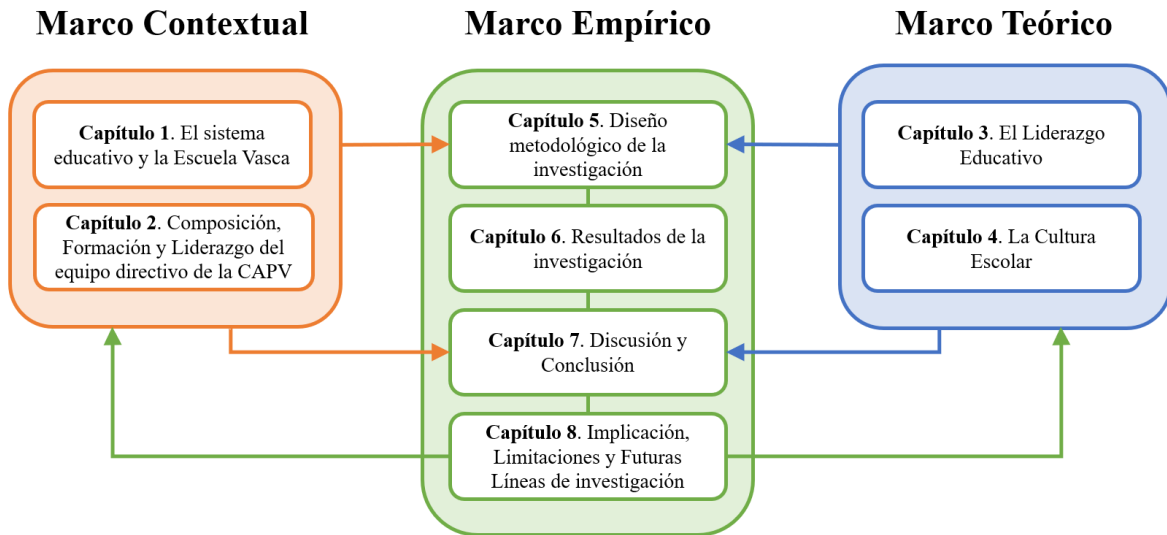


Figura 1. Organización y relación de los contenidos de la investigación.

Una vez presentado el Marco Contextual en el que se ubica la investigación y el Marco Teórico donde se definen los tópicos y sus constructos, ambos se relacionan con el comienzo del Marco Empírico, donde se define el diseño metodológico de la investigación. A partir de ese diseño se obtuvieron los resultados, que contribuyeron a discutir con ellos y ofrecer las conclusiones. Con las evidencias alcanzadas y sus reflexiones, se volvió al origen, al Marco Contextual y el Marco Teórico, con la finalidad de dar valor útil a la investigación al avance social y científico.

Esta investigación dio comienzo en el año 2020 y fue finalizada en el año 2024. La cronología a lo largo de este tiempo puede segmentarse en diferentes fases, presentadas en la Figura 2.

Marco Contextual, Teórico y Metodológico	Estado del arte y diseño investigación		Profundización teoría, contexto y metodología			Contraste de hallazgos		Vuelta al estado del arte	
Marco Empírico		Estud. piloto	Preparación recursos	Recolecta datos	Análisis datos	Interpret. y redac. datos			
Formación		SPSS	Metodología		Estadística		Estancia Internacional		
Redacción tesis									
	Trimestre 1	Trimestre 2	Trimestre 1	Trimestre 2	Trimestre 1	Trimestre 2	Trimestre 1	Trimestre 2	
	Curso 2020-2021		Curso 2021-2022		Curso 2022-2023		Curso 2023-2024		

Figura 2. Fases de la investigación.

Glosario de términos:

A continuación, se presenta una recopilación y breve descripción de los principales términos que se utilizan en la tesis, y que posteriormente se desarrollan. La definición de estos conceptos se considera de utilidad para definir el alcance de la tesis.

CAV: Acrónimo de Comunidad Autónoma del País Vasco.

LEPV: Acrónimo de Ley Educativa del País Vasco, Ley vigente desde 1993 hasta 2024 que ha estructurado el sistema educativo de la CAV.

Adscripción/titulación del centro educativo: en la CAV los centros educativos se dividen en dos titulaciones, los de la red pública y la red privada-concertada.

ROF: acrónimo de Reglamento de Organización y Funcionamiento. Documento de obligada elaboración por los centros educativos de la red pública que define su estructura, representación, organización y funcionamiento.

PEC: acrónimo de Proyecto Educativo de Centro. Documento de obligada elaboración por todos los centros educativos que define el planteamiento pedagógico y educativo del centro y que lo aprueba la comunidad y consejo escolar.

Estilos de Liderazgo: dentro de la teoría del liderazgo, diferentes autores han abordado el fenómeno a través de diferentes concepciones y teorías sobre los estilos de liderazgo. Esta tesis se centra en la teoría de los estilos de liderazgo originada a partir de la conceptualización de Bass. Este enfoque presenta los estilos Transformacional, Transaccional y Pasivo Evasivo. Esta tesis, aunque también aborda otros enfoques, se centra principalmente en el estilo de Liderazgo Transformacional.

Cultura Escolar: se concibe de forma similar al fenómeno cultura organizacional, pero se acota únicamente a la presente en los centros educativos. Dado que estos tópicos nacen de un fenómeno más amplio que es la cultura, se explora este fenómeno desde las dos perspectivas que ofrece el instrumento ICOE: la antropológica y la

organizacional. Para distinguir las dos perspectivas y terminología del instrumento, se distinguen estas dos lecturas:

- *Dimensiones Culturales*: a través de una lectura desde la gestión organizacional de la escuela, descifra cómo se presenta la cultura a través de las relaciones docentes y funcionamiento del centro educativo.
- *Componentes Culturales*: mediante una perspectiva antropológica, descifra cómo se manifiesta la cultura en la escuela.

Eskola Txikiak: se trata de una red de centros educativos rurales dentro del sistema educativo público vasco. *Eskola Txikia* sería traducido como Escuela Pequeña al español. Por su naturaleza y características, son centros educativos con un bajo volumen de estudiantes y profesorado, tamaño más pequeño del centro educativo, convivientes en un entorno geográfico-social rural... Estas condiciones influyen en la estructura, organización, relaciones de la comunidad educativa y gestión de los recursos materiales e inmateriales del centro.

Eskola Handiak: se utiliza esta terminología (de elaboración propia) para diferenciarla de las *Eskola Txikiak*, ya que traduciría como Escuela Grande en español. Engloba al resto de centros educativos que se presentan en la investigación. Estos son centros educativos con distintas características, pero considerados lo *normativo* o *habitual* dentro del sistema educativo vasco, dado que siguen una organización y funcionamiento similar.

Escuela eficaz: en la literatura científica la eficacia escolar ha sido referida de diferente forma dependiendo la métrica o tópico que cada autor ha escogido para abordar el tema, algunos de los más habituales siendo: resultados académicos, el liderazgo, capacidad de innovación o adaptarse al cambio... En esta tesis, la eficacia se mide mediante los fenómenos Cultura Escolar y Liderazgo, por lo que una escuela eficaz se define como una con una estructura organizativa favorable para el desarrollo de las relaciones personales y profesionales, o el funcionamiento del centro educativo.

Equipo Directivo: en esta tesis, cuando se hace referencia al equipo directivo se refiere a todas las personas en cargos de dirección, gestión o administración de los centros educativos. Estas personas disponen de responsabilidades para la toma de decisiones del centro educativo, afectando a la función y relaciones del equipo docente, y otros profesionales de la comunidad educativa. En los centros educativos analizados, estas figuras están correctamente definidas por las Leyes y Regulaciones educativas, las cuales se detallan en el Marco Contextual.

PARTE I: Marco Contextual

CAPÍTULO 1. El sistema educativo y la Escuela Vasca

1. El sistema educativo de la CAV: Bases legales, administrativas y curriculares

La Constitución española del año 1978 y establece las bases que presentan a la nación española como un estado descentralizado constituido por Comunidades Autónomas que poseen competencias en diferentes materias, entre ellas la educativa. De este modo, el Gobierno de España aprueba Leyes Educativas que después cada Comunidad Autónoma, a través de Consejerías o Departamentos de Educación, adapta a su contexto territorial y legislativo. Finalmente, le corresponde a cada centro educativo, el tercer y último nivel de concreción, a través de su Proyecto Educativo de Centro (PEC), contextualizar su propuesta educativa al contexto que le circunscribe.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, conocida como LOMLOE (Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación) es la Ley Educativa vigente a nivel nacional, y modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, conocida como la LOE (Ley Orgánica de Educación). En la LOMLOE están las actuales regulaciones que rigen el sistema educativo español en su totalidad, como es el currículum nacional, la organización de centros educativos, o la forma en la que las Comunidades Autónomas pueden adaptar las materias en educación. En cuanto a la CAV, diferentes leyes vertebran el sistema educativo vasco: la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del Euskera, la Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca, y la Ley 1/2013, de 10 de octubre, de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, son los ejes centrales que vertebran las bases del sistema educativo Vasco.

En un nivel inferior, pueden destacarse el Decreto 21/2009, de 3 de febrero, por el que se establecen los Criterios de ordenación y planificación de la red de centros docentes; el Decreto 1/2018, de 9 de enero, sobre la admisión y la escolarización del alumnado; el Decreto 71/2021, de 23 de febrero, por el que se establece la estructura orgánica y funcional del Departamento de Educación; o el nuevo Decreto 29/2023, de 28 de febrero, sobre el acceso a la función

directiva, la formación, la evaluación y el reconocimiento de su ejercicio. Por último, Decreto 77/2023, de 30 de mayo, se presentó el último currículum educativo denominado currículum de Educación Básica. Sin embargo, en los estudios conducidos en esta investigación el currículum vigente fue el basado en el plan Heziberri 2020.

En el sistema educativo vasco el reparto de centros educativos por su titulación se divide prácticamente en su totalidad en dos tipos de centro: los de la red pública y la red concertados. El Decreto 293/1978, de 8 de septiembre, es el primero que regula los Conciertos Educativos en el territorio de la Comunidad Autónoma del País Vasco, y trata fundamentalmente las cuestiones sobre la gestión económica de fondos públicos en el caso de los centros concertados. En la Orden 2016/1765, de 27 de abril, y en la posterior modificación de esta, la Orden 2020/2152, de 27 de mayo, se convocó una renovación de los conciertos educativos y la suscripción de nuevos para los cursos 2016-2017 y 2021-2022.

Por último, cabe mencionar que el 4 de enero de 2024 fue publicada la Ley 17/2023, de 21 de diciembre, de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco, la cual sustituye la Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca, que ha estado vigente durante los últimos 30 años. Como esta investigación dio comienzo en el 2020, tanto en el diseño como materialización de los estudios la normativa vigente fue la de la Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca. Por ello, y porque los centros educativos todavía no han adaptado su regulación, organización y administración a la nueva Ley, en los siguientes apartados se hará referencia a la Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca.

1.1. La organización de las escuelas vascas: la LEPV y ROF

La información respectiva a la representación, organización y funcionamiento para los centros educativos no universitarios de la red pública CAV es recogida en el Reglamento de Organización y Funcionamiento, al que se hará referencia a partir de ahora por su acrónimo ROF. Dicho documento es de obligatorio cumplimiento, dado que así lo establece el artículo 29 de la Ley de la Escuela Pública Vasca (a partir de ahora LEPV, y Decreto 201/2008, de 2 de diciembre, de Derechos y Deberes. Su contenido gira en torno a tres cuestiones: (a) la

estructura organizativa y su funcionamiento del centro; (b) normas para la convivencia de la comunidad educativa, uso democrático de las instalaciones y derechos de cumplimiento; (c) régimen de reclamaciones y de las evaluaciones. De esta forma, la Ley, Decreto y Reglamento citados recogen los elementos de obligado cumplimiento que vertebran el funcionamiento y organización de los centros educativos vascos. Una vez que cada centro educativo define su ROF, éste adquiere un carácter normativo, que para su modificación requerirá de la constitución de comisiones y la aprobación del Órgano Máximo de Representación (OMR).

El Decreto 201/2008, de 2 de diciembre, de Derechos y Deberes, está organizado por diferentes Títulos que funcionan como apartados, y el ROF se estructura del mismo modo. En primer lugar, se encuentra un Título Preliminar, con las disposiciones de carácter general que definen a cada centro, esto es, su denominación, enseñanzas y carácter. Después, el título I recoge los órganos que gobiernan la escuela, la coordinación pedagógica y didáctica y la participación. Cada centro educativo contiene órganos de obligada constitución y también la libertad para crear otros independientes. Al mismo tiempo, el Decreto 201/2008 establece el número de personas representantes por cada órgano dependiendo el tamaño del centro, el cual el ROF de cada centro ha de definir. El título II gira en torno a las normas de convivencia de la escuela. En él se recogen de forma explícita los principios que aseguran el cumplimiento de los derechos del alumnado, los/las trabajadores/as y las familias de los centros escolares. Esto es, la comunidad educativa completa de un centro educativo. Dichas normas son generales, las escuelas a partir de ellas deciden y construyen otros marcos normativos que desarrollan, profundizan y matizan adaptándolas a su entorno y contexto, y que los Órganos de Representación Máxima (OMR) desarrollan y aprueben. En el último apartado del ROF, el Título III, se recogen las reclamaciones, aunque estas son sólo válidas a partir de la Educación Secundaria Obligatoria, desarrollando aspectos como la evaluación y sus pruebas (exámenes, etc.). La definición del ROF prescribe la estructura organizativa de forma explícita. Asimismo, cabe destacar que ni el artículo 29 de la Ley de la Escuela Pública Vasca ni el Decreto 201/2008 especifican el periodo en el que este documento deba ser modificado.

Por todo lo anterior, una escuela que tenga su ROF definido presenta una estructura organizativa recogida de forma explícita. Asimismo, cabe destacar que ni el artículo 29 de la

Ley de la Escuela Pública Vasca ni el Decreto 201/2008 especifican el periodo en el que este documento deba ser modificado.

1.2. La dirección, gestión y toma de decisiones en los centros educativos Organos unipersonales y de representación

En el Título I del ROF se define la organización de cada centro educativo. En primer lugar, el Artículo 2 de este Título describe los órganos de gobierno de un centro educativo, ya que la Ley de Escuela Pública del País Vasco determina que una escuela ha de disponer de los dos siguientes Órganos de gobierno:

- a. Colegiados: Órganos de Representación Máxima (OMR), claustro docente y equipo directivo.
- b. Cargos unipersonales: el director o directora, jefe o jefa de estudios y secretaria o secretario. Además, dependiendo de su tamaño y organización, una escuela puede disponer y dividir las competencias a otros órganos y cargos unipersonales como, un vicedirector o vicedirectora, un vicesecretario o vicesecretaria, u otro tipo de órganos que se pueda considerar necesarios para el buen funcionamiento del centro.

En el Artículo 3 del mismo Título define el resto de agentes que componen la comunidad educativa, siendo estos los padres, madres, o tutores/as legales del alumnado, alumnos/as, docentes, trabajadores/as en administración y personas de servicio de ayuntamiento; mientras que el Artículo 4 define los órganos enfocados en la coordinación didáctica. Por último, el Artículo 5 del Título I se recogen los principios de actuación de los órganos de gobierno, participación y coordinación didáctica descritos en los anteriormente que se dé un correcto funcionamiento de los centros educativos, se dé una participación efectiva, se respeten los derechos de los miembros de la comunidad educativa, y se vele por los valores y principios establecidos por la LEPV.

Órgano Máximo de Representación (OMR)

La comunidad educativa en su totalidad debe tener su lugar de representación en el centro educativo, y el órgano que asegura este derecho se conoce como el OMR u Órgano Máximo de Representación, cuya constitución y obligaciones se recogen en la Sección I del Capítulo II del ROF. El OMR es el encargado de cumplir las atribuciones del Artículo 31 de la LEPV (Ley de la Escuela Pública Vasca), su mandato dura dos años y su presidente será el director o directora (y vicedirector o vicedirectora o jefe o jefa de estudios en ausencia o dimisión de éste o ésta). El OMR, siguiendo lo estipulado en el Artículo 32.2 de LEPV, se compone de los siguientes miembros:

- a. Director y Directora.
- b. Jefe y Jefa de estudios.
- c. Diez docentes del claustro escogidos por ellos mismos.
- d. Número estipulado en relación al número de padres y madres y alumnos y alumnos, donde al menos uno ha de ser designado.
- e. Número estipulado en relación al representante de estudiantes.
- f. Un representante de administración y servicios.
- g. Un representante del ayuntamiento.
- h. El secretario o secretaria del centro que también ejercerá funciones del secretario/a en el OMR.

El Artículo 9 del ROF detalla los aspectos y normas de funcionamiento del OMR, como la frecuencia y horario de las reuniones, matizando un mínimo de una reunión por trimestre. Dada la relevancia de este órgano en relación al gobierno y participación de los centros educativos, la toma de decisiones han de ser aprobadas por mayoría simple (salvo excepciones).

Desde el OMR también se constituyen otras comisiones con diversas funciones dentro del centro educativo. Entre ellas destaca la Comisión de Convivencia y Comisión Económica, que salvo que se indique o razone lo contrario en el centro educativo, está compuesto por los mismos miembros que el OMR. La Comisión de Convivencia es el órgano que trata las cuestiones relativas al clima de la escuela, las normas y las sanciones.

El Artículo 32 de la LEPV dispone las siguientes funciones para el OMR de los centros educativos de la red pública:

- a. Aprobar el Proyecto Educativo del Centro, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión, velar por su cumplimiento y realizar su evaluación conforme a lo dispuesto según el artículo 28.3.
- b. Aprobar el Plan Anual del Centro, sin perjuicio de lo que se señala en el artículo 35.2.a).
- c. Aprobar el programa de actividades de formación, extraescolares y complementarias y el programa anual de gestión, asumiendo su seguimiento y evaluación periódica.
- d. Aprobar la memoria anual del centro.
- e. Participar en el proceso de selección del Director o Directora del Centro Educativo. Previo acuerdo adoptado por mayoría de dos tercios de sus miembros, proponer la revocación del nombramiento de la Directora o Director, en caso de incumplimiento grave de las funciones inherentes a su cargo.
- f. Decidir sobre la admisión de estudiantes, con sujeción estricta a lo establecido en la normativa vigente.
- g. Conocer y revisar las medidas correctoras en materia de convivencia en los centros escolares, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes del alumnado.
- h. Establecer las relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.
- i. Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación.
- j. Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.
- k. Cualquier otra competencia que le sea atribuida por esta Ley o por otras normas, o en el reglamento de organización y funcionamiento del centro.

Claustro Docente

La sección II del Capítulo II del ROF recoge la información referente a las funciones del equipo docente de la escuela en su totalidad, establecidas en el artículo 35 de la LEPV, y la forma en la que es representado en la escuela. Los docentes cumplen funciones pedagógicas y didácticas,

de planificación, coordinación y toma de decisiones. El Director o Directora, y el Jefe o Jefa de estudios en su ausencia, les representa.

Como el OMR el claustro ha de reunirse como mínimo una vez por trimestre, además de una vez al inicio y fin de cada curso lectivo, siendo convocadas las reuniones por el Director o Directora, pudiendo ser promovidas por petición por un tercio del claustro. Las reuniones han de convocarse con una antelación mínima de una semana y la asistencia es obligatoria para todos sus miembros.

Las funciones del claustro dispuestas en el artículo 35 de la LEPV son las siguientes:

- a. Elaborar y aprobar el Proyecto Curricular del Centro (PCC) y el Programa de Actividades Docentes, previo informe del órgano máximo de representación, que se pronunciará sobre su adecuación y alineamiento al Proyecto Educativo del Centro (PEC).
- b. Informar sobre el cumplimiento del programa de actividades docentes al OMR. para la elaboración por parte de este de la memoria anual
- c. Fijar y coordinar criterios sobre la evaluación y procesos de recuperación de los y las estudiantes.
- d. Planificar y dirigir las funciones de orientación y tutorías del alumnado.
- e. Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica que se desarrollarán en el centro.
- f. Aprobar normas de funcionamiento del centro escolar.
- g. Informar del programa de actividades de formación del profesorado y otras actividades complementarias y extraescolares, elaborado conforma a lo dispuesto en artículo 36.3 y antes de si aprobación por el OMR.

El Director o Directora

El artículo 33 de la LEPV se recoge y señala que el Director o la Directora debe ser un docente con al menos un año de permanencia en el centro y tres años de experiencia docente y corresponde al OMR su elección que debe ser de mayoría absoluta. Concierno al Departamento

de Educación del Gobierno Vasco su nombramiento oficial tras superar el curso obligatorio de formación que lo capacita para el puesto y que lo imparte desde el Centro de Innovación y Formación Continua del Profesorado no universitario. En caso de que nadie se postule para el puesto de director o directora, el OMR debe escoger uno de forma provisional que estará en el puesto durante un año. Finalmente, en el caso de que el puesto sigue vacante, corresponde a la administración decidir quién será, siendo el/la Inspector/a quien tome esa decisión.

Entre las funciones del Director/a recogidas en el artículo 34 del LEPV se encuentran las siguientes:

- a. Ostentar la representación oficial del centro educativo.
- b. Dirigir y coordinar el funcionamiento del centro; convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de los órganos colegiados del centro educativo.
- c. Autorizar los gastos y pagos de acuerdo con el programa anual de gestión del centro educativo.
- d. Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros a las que se refiere el artículo 63 de esta Ley.
- e. Firmar las certificaciones y documentos oficiales.
- f. Hacer cumplir las normas, disposiciones, proyectos y programas de actuación y los acuerdos que afecten a la actividad del centro educativo.
- g. Proponer el órgano máximo de representación el nombramiento de los cargos directivos
- h. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro educativo.
- i. Las demás competencias que se deleguen por los órganos del Departamento de Educación; las que se le atribuyen por otras normas y las que se le asignen en el reglamento de organización y funcionamiento del centro.

El equipo directivo Escolar

La sección III del Capítulo II del ROF articula las funciones y composición del Equipo Directivo escolar, recogidas en el artículo 36 de la LEPV. El artículo 14 del ROF presenta a las profesionales que gobiernan la escuela, sus relaciones y la forma en la que se coordinan, y otorga a al Equipo Directivo la posibilidad de invitar a cualquier persona perteneciente a la

Comunidad Educativa, pero sólo con finalidad consultiva y no decisoria. Asimismo, el Equipo Directivo escolar también puede delegar ciertas funciones a otras personas, como los Coordinadores y otros miembros del Claustro.

El artículo 10 de Ley 3/2008, de 13 de junio, modifica el artículo 34 de la LEPV, indicando que las funciones del Equipo Directivo escolar son:

- a. Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- b. Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al claustro de profesoras y profesores y al órgano máximo de representación del centro educativo.
- c. Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del Proyecto Educativo del Centro (PEC).
- d. Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
- e. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro educativo.
- f. Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas correctoras que correspondan a los alumnos y alumnas en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias que, en este tema tenga atribuidas el órgano máximo de representación del centro. A tal fin se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
- g. Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de las alumnas y alumnos.
- h. Impulsar las evaluaciones internas del centro educativo y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- i. Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del órgano máximo de representación y del claustro de profesores y profesoras del centro y ejecutar y velar

por el cumplimiento de los acuerdos adoptados por dichos órganos en el ámbito de sus competencias.

El/la Jefe de Estudios, Secretario/a y Administrador/a

El/la Director/a de la escuela escoge a su jefe o jefa de estudios y secretario o secretaria, también miembros del claustro docente, siguiendo el procedimiento que se indica en el artículo 40 de la LEPV. El/la Jefe/a de Estudios, por su parte, se centra en las funciones pedagógicas y curriculares para el alumnado, y coordina las actividades para los docentes, como está dispuesto en el artículo 41, además tiene las siguientes funciones:

- a. Coordinar las actividades de carácter académico.
- b. Confeccionar los horarios académicos y vigilar su cumplimiento.
- c. Asignar a cada profesor a una unidad o unidades del centro, conforme lo dispuesto en el artículo 36.2.f).
- d. Las funciones que las disposiciones normativas y el reglamento de organización y funcionamiento del centro lo encomienden.

Por otro lado, el artículo 42 de la misma Ley indica las que las funciones del secretario son:

- a. La preparación de los asuntos que han de ser incluidos en el orden del día de las sesiones del órgano máximo de representación, del equipo directivo del centro y del claustro, de conformidad con los que establezca el presidente de dichos órganos. Y levantar acta de las sesiones o reuniones que celebren estos órganos.
- b. Custodiar las actas, los expedientes y la documentación propia del centro, y tenerla a disposición de sus órganos.
- c. Custodiar el material didáctico del centro.
- d. Certificar, con el visto bueno del director/a, todos los actos o resoluciones y los acuerdos del centro, así como los antecedentes, libros y documentos propios del centro.
- e. Las funciones que las disposiciones normativas y el reglamento de organización y funcionamiento del centro lo encomienden.

Por último, la Escuela Pública Vasca cuenta con la figura de un administrador que asiste al director y que contribuye en funciones económicas, tales como la redacción del presupuesto de la escuela, o la gestión del material y otros recursos en los centros educativos de mayor tamaño. Todo ello está recogido en el artículo 43 de la Ley.

Familias, tutores y alumnado

Además de su representación en el OMR el alumnado y sus familias o tutores disponen de un órgano de representación específico: la Asamblea. Sus deberes no son iguales a las de los anteriores cargos, puesto que estos no son trabajadores del centro educativo, pero dado su derecho a formar parte en las decisiones escolares, se incluyen en este apartado. El artículo 38 de la LEPV indica que entre sus funciones se encuentra:

- a. Elevar las propuestas que considere oportunas a los demás órganos del centro, sobre los asuntos competencia de éstos, del programa de actividades docentes, del programa de actividades de formación, extraescolares y complementarias y del programa anual de gestión.
- b. Mantener relaciones con el equipo directivo y con el claustro para lograr la máxima colaboración en el desarrollo del proyecto educativo del centro.
- c. Estimular la iniciativa de las familias para su participación activa en la vida del centro educativo.
- d. Requerir en sus sesiones a los representantes de las familias en los órganos colegiados, para informar sobre la gestión realizada.
- e. Aprobar sus normas de funcionamiento

En resumen, el ROF es un documento no sólo obligatorio, también crucial para las escuelas. En él se detalla la forma en la que cada escuela se organiza y representa, conforme al cumplimiento de la LEPV vigente. Ambos documentos administrativo-legislativos determinan la forma en la que en la escuela se gestionan: la toma de decisiones, la representación y funcionamiento genera. La escuela divide sus funciones pedagógicas, administrativas, de convivencia y representativas en diferentes órganos profesionales, y todas ellas son dispuestas en la LEPV y han de ser recogidas en el ROF. Aunque existen bases comunes por Ley para

todas las escuelas, el ROF es un documento único para cada centro ya que describe la naturaleza y funcionamiento interno de cada uno. Por último, es importante matizar que cada responsable y órgano descrito anteriormente, dadas sus competencias diferenciadas, influyen de forma diferente en el funcionamiento y, por lo tanto, en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.3. Los centros educativos y las *Eskola Txikiak*

El Sistema Educativo Vasco está compuesto por centros educativos que imparten la educación en diferentes niveles, desde la Educación Infantil a Bachillerato Ciclos Formativos. El diagnóstico más actualizado sobre la realidad escolar vasca la ofrece el portal público Irekia del Gobierno Vasco, e indica que en la actualidad hay 1.243 centros educativos desde infantil hasta bachillerato, incluyendo EPAs y centros de Formación Profesional (Irekia, 2023). El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación ISEI-IVEI ofrece una descripción más exhaustiva, pero es en referencia al curso académico 2020-2021. En él se reflejaron un similar volumen de centros educativos, con un total de 1.222, repartidos de la siguiente forma: un 49,91% en Bizkaia, 34,86% en Gipuzkoa y 15,22% en Araba. De la totalidad de los centros educativos, el 65,87% son públicos y el 34,12% concertados (ISEI-IVEI, 2021). La Tabla 2 muestra la distribución de los centros por niveles, y la Tabla 3 el tamaño.

Tabla 2.

Volumen de centros educativos de la CAV en base a su titularidad, nivel educativo y territorio histórico.

Tipo de centro	Araba	Gipuzkoa	Bizkaia	Euskadi
Total	186	426	610	1222
Exclusivos de Educación Infantil	64	116	160	340
Educación Infantil y Primaria	58	114	164	336
Educación Infantil y Educación Primaria y ESO	18	30	54	102
ESO o Bachillerato o FP	19	53	81	153
EP y ESO, con Bachillerato o FP	12	38	50	100
Educación Especial	1	5	4	10
Específicos de Personas Adultas	2	12	15	29
Exclusivos FP	12	57	81	150
Otros	0	1	1	2
Público	140	285	380	805
Exclusivos de Educación Infantil	53	93	103	249
Educación Infantil y Primaria	54	106	158	318
Educación Infantil y Educación Primaria y ESO	4	2	8	14
ESO o Bachillerato o FP	17	44	65	126
EP y ESO, con Bachillerato o FP	0	0	0	0
Educación Especial	1	0	0	1
Específicos de Personas Adultas	2	12	14	28
Exclusivos FP	9	28	32	69
Otros	0	0	0	0
Privada	46	141	230	417
Exclusivos de Educación Infantil	11	23	57	91
Educación Infantil y Primaria	4	8	6	18
Educación Infantil y Educación Primaria y ESO	14	28	46	88
ESO o Bachillerato o FP	2	9	16	27
EP y ESO, con Bachillerato o FP	12	38	50	100
Educación Especial	0	5	4	9
Específicos de Personas Adultas	0	0	1	1
Exclusivos FP	3	29	49	81
Otros	0	1	1	2

Fuente: Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco 2020-2021. ISEI-IVEI (2021, p16).

Tabla 3.

Volumen de centros educativos de la CAV entre los años 2016 y 2020 por tamaño y titularidad.

Tamaño de centro	2016	2017	2018	2019	2020
Total					
Educación Infantil y Educación Primaria					
<= 150 alumnas/os	113	112	118	127	135
>150 eta <= 300 alumnas/os	144	150	145	146	143
>300 eta <= 500 alumnas/os	161	160	165	163	179
> 500 alumnas/os	142	139	135	134	116
ESO o Bachillerato					
<= 150 alumnas/os	76	77	70	67	66
>150 eta <= 300 alumnas/os	134	130	136	135	134
>300 eta <= 500 alumnas/os	71	76	76	79	76
> 500 alumnas/os	66	69	71	72	77
Público					
Educación Infantil y Educación Primaria					
<= 150 alumnas/os	86	86	88	89	94
>150 eta <= 300 alumnas/os	88	92	89	90	89
>300 eta <= 500 alumnas/os	96	92	96	94	98
> 500 alumnas/os	64	64	61	61	54
ESO o Bachillerato					
<= 150 alumnas/os	18	19	19	15	15
>150 eta <= 300 alumnas/os	47	44	45	46	45
>300 eta <= 500 alumnas/os	34	37	36	40	37
> 500 alumnas/os	34	37	39	37	41
Privada					
Educación Infantil y Educación Primaria					
<= 150 alumnas/os	27	26	30	38	41
>150 eta <= 300 alumnas/os	56	58	56	56	54
>300 eta <= 500 alumnas/os	65	68	69	69	81
> 500 alumnas/os	78	75	74	73	62
ESO o Bachillerato					
<= 150 alumnas/os	58	58	51	52	51
>150 eta <= 300 alumnas/os	87	86	91	89	89
>300 eta <= 500 alumnas/os	37	39	40	39	39
> 500 alumnas/os	32	32	32	35	36

Fuente: Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco 2020-2021. ISEI-IVEI (2021, p117-18).

El informe subraya el auge de centros pequeños valorando su desarrollo y planificación como un reto para el Departamento de Educación. La progresión sostenida al alza de los centros más pequeños (con un volumen inferior a 150 alumnos/as en las Etapas Infantil y Primaria) es inversa al de los centros grandes (con un volumen de alumnado superior a 500 alumnos/as en las Etapas Infantil y Primaria), el cual tiene un descenso de 18 puntos en el último año (ISEI-IVEI, 2021). El EUSTAT (Instituto Vasco de Estadística), por su parte, refleja la realidad sociodemográfica mostrando una tendencia hacia abajo para nacimientos como escolarizaciones en la CAV (ver Gráficos 1 y 2).

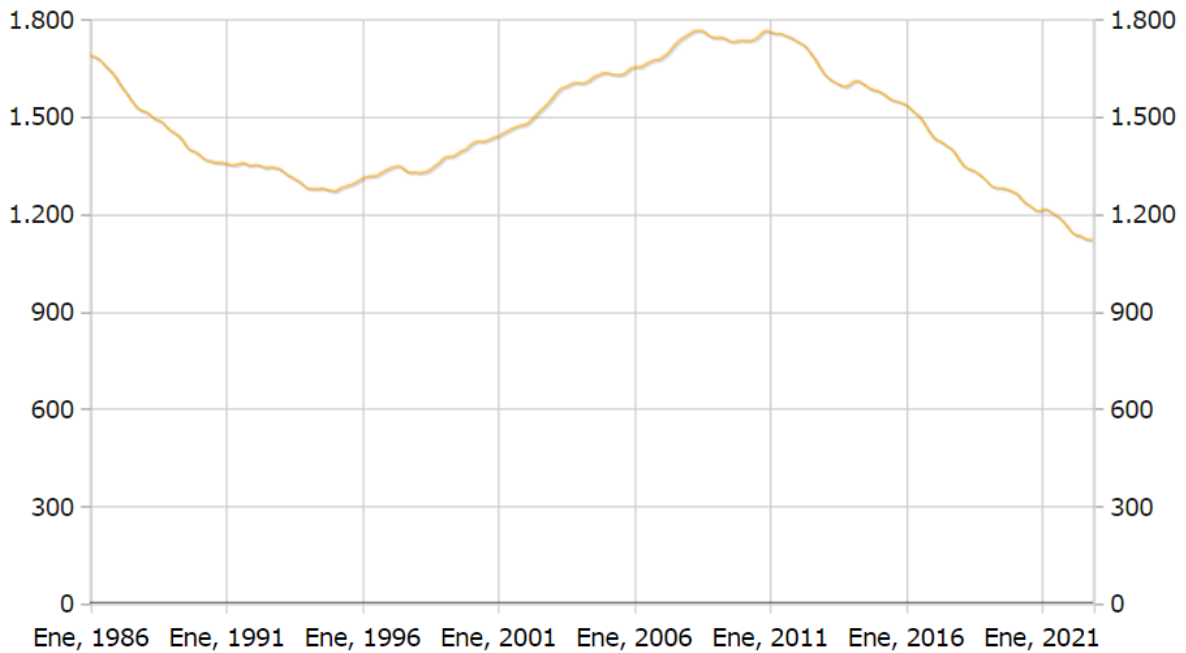


Gráfico 1. Tendencia de nacimientos en la CAV desde 1986 a 2021. (Elaboración propia a partir de la base de datos de EUSTAT).

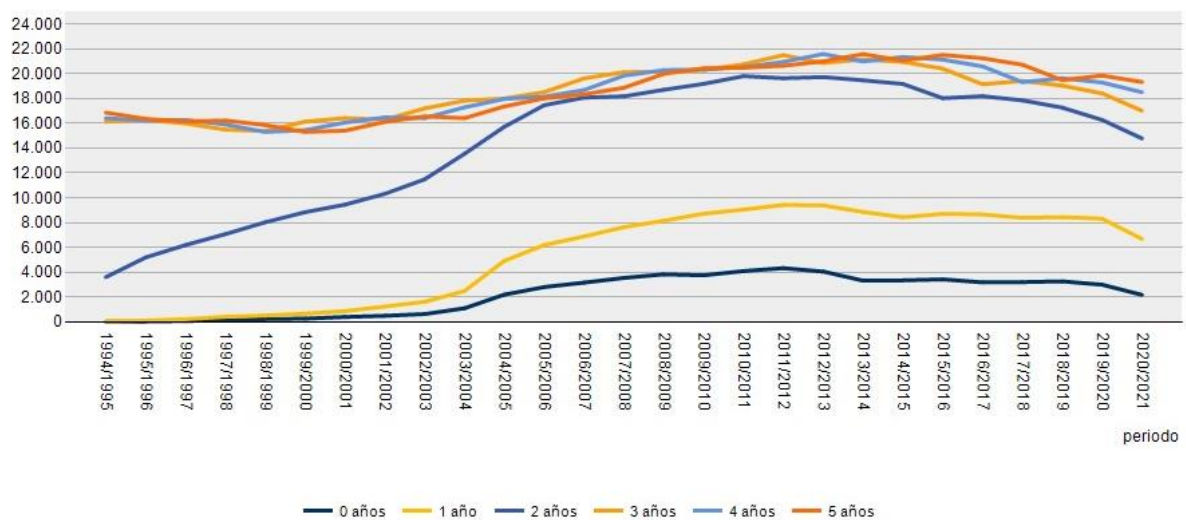


Gráfico 2. Alumnado de la CAV (tota niveles) por edad y periodo. (Elaboración propia a partir de base de datos de EUSTAT).

El portal del Departamento de Educación Irekia comenta estos datos indicando que “con respecto a la evolución de la matrícula, esta tiene una relación directa con la evolución de la natalidad en Euskadi, y arroja un dato significativo: según el EUSTAT, desde el año 2010 a 2022, el número de nacimientos ha descendido un 35,6% en Euskadi” (Irekia, 2023).

Los centros educativos de la CAV, ya sean públicos o privado/concertados, dependiendo del nivel educativo que ofertan tienen diferentes denominaciones como: Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP); Centro Privado de Educación Infantil (CPEI); Centro Privado de Educación Infantil y Primaria (CPEIP), etc. Los centros concertados de la CAV se caracterizan por formar redes o clúster. Entre los que tienen mayor arraigo y representación se encuentra Kristau Eskolak o Elizbarrutiko Ikastetxeak, Ikastolen Elkarteak, así como cooperativas de profesores y padres y madres.

En la red educativa pública de la CAV hay un tipo de centro educativo denominado *Eskola Txikiak* (Escuela Pequeña) que constituye una red de centros con unas características especiales que la diferencia del resto de centros educativos vascos. En el País Vasco para que un centro educativo sea considerado como *Eskola Txikia*, debe cumplir fundamentalmente tres requisitos: a) ser la única escuela en el pueblo; b) que exista diversidad de edad en la composición de las clases y grupos, diferenciándose de la distribución tradicional de cursos y líneas; d) que esté situada en entorno rural.

Boix (2004) define los centros educativos en entorno rural de la siguiente manera:

“[son escuelas que] tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada” (Boix, 2004, p.13).

Actualmente, en la CAV, hay alrededor de 53 centros educativos pertenecientes a la red *Eskola Txikiak* y se distribuyen de la siguiente manera: 21 en la provincia de Bizkaia, 6 en la de Araba y 26 en la de Gipuzkoa. Estos centros se caracterizan por tener un número de estudiantes

reducido y porque el equipo directivo, a diferencia de otro tipo de centros, también imparte docencia. Su organización propia y específica les permite adaptarse a la singularidad e idiosincrasia de su medio y garantizar una enseñanza de calidad (Sepúlveda Ruiz y Gallardo Gil, 2011). Sin embargo, los factores geográficos, sociológicos y demográficos influyen en la aparición, crecimiento o desaparición de estos centros.

2. La eficacia escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco

Según la literatura científica algunos estilos o comportamientos de liderazgo y culturas organizacionales son eficaces porque funcionan de una forma óptima, estructurada, sistemática, ordenada, etc. y cumplen con los objetivos organizacionales, independientemente de su misión y razón de ser (Barth, 2002; Deal y Peterson, 1999; Schoen y Teddlie, 2008).

En el entorno educativo la eficacia organizacional puede ser medida desde diferentes perspectivas, puesto que una organización dedicada a la enseñanza-aprendizaje puede medir cada una de las cuestiones de forma individual, o las dos de forma conjunta (Maslowski, 2006; Marcone Trigo y Martín del Buey, 2003). Por ello, estudios recientes en el entorno vasco como el realizado por el ISEI-IVEI titulado *Informe sobre la eficacia y la mejora escolar 2015-2019 en la CAV*, analiza la eficacia escolar desde el prisma de los resultados académicos de los estudiantes (ISEI-IVEI, 2022). En el diseño de este estudio, primero se observaron los resultados de forma cuantitativa, para clasificar los centros de alta eficacia (CAEF) de los de baja eficacia (CBEF), y posteriormente se realizó una investigación cualitativa mediante entrevistas y grupos focales para comprender las características subyacentes en esos centros que podrían afectar a los resultados académicos y, por lo tanto a la eficacia escolar. Entre sus resultados, observaron que los centros de alta eficacia tenían características como las siguientes:

- La organización y la gestión de los centros está sistematizada y bien definida y hay un reparto de tareas. Cuatro de estos centros, o bien se han iniciado en Sistemas de Gestión de la Calidad, o bien llevan años inmersos en este tipo de programas (modelo EFQM...)
- Son centros que otorgan importancia relevante a la coordinación, tanto vertical como horizontal.

- Destacan los centros educativos con equipos directivos que son la pieza fundamental en el liderazgo pedagógico, y con bastantes mujeres en puestos de Dirección.
- El clima es una preocupación y parece que, en general, han logrado un buen ambiente y una buena relación entre los miembros de la comunidad educativa, lo que podría favorecer el aprendizaje.
- Son centros donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan basándose en metodologías activas y cooperativas.
- Existe un sentimiento de pertenencia al centro y un elevado nivel de implicación del profesorado.
- Al preguntarles directamente a los equipos directivos por las razones de su mejora en las puntuaciones, en varios casos reconocían que los informes de las evaluaciones diagnósticas les han hecho reflexionar, cambiar, ponerse a innovar y buscar nuevas formas de trabajar.

(ISEI-IVEI, 2022, p.51-53)

Por otro lado, mencionando los centros de alta eficacia que bajaron sus resultados en los últimos años, destacaron factores como los siguientes:

- La actitud reticente del profesorado es una dificultad común en la mayoría de los centros a la hora de incorporar metodologías innovadoras.
- Algunos de los centros educativos se definen a sí mismos como “guetos” debido a la gran diversidad cultural con la que cuentan en las aulas.
- Hay una percepción del clima en general positiva, pero algunos centros educativos apuntan a un nivel de conflictividad creciente entre el alumnado.

(ISEI-IVEI, 2022, p52-53)

Sobre estos últimos centros, algunas de las líneas de mejora que plantean, el estudio sugiere aspectos como los siguientes:

- Sobre la gestión y organización de los centros se apunta hacia una mayor coordinación efectiva a través de docentes que funcionen como líderes de grupo con capacidad real de influencia sobre sus compañeros/as.

- Se destaca que los equipos directivos, independientemente del tipo de liderazgo y de la titularidad del centro (pública o concertada), cuenten con habilidad en la detección de conflictos e intervención inmediata, así como en contener suficientemente las quejas de las familias.
- Respecto a la mejora del clima de centro, el foco debe ponerse en el alumnado pues en cinco de siete centros observan un cierto nivel de conflictividad creciente.

(ISEI-IVEI, 2022, p54)

Como puede observarse, existen varios elementos comunes en los centros de alta eficacia relacionados con los fenómenos del liderazgo, la cultura y clima escolar, y la gestión y funcionamiento de los centros educativos. El instrumento ICOE (Inventario de Cultura Organizacional Educativa), que se utiliza en los estudios de esta tesis para medir la cultura de los centros educativos, analiza la eficacia organizacional desde otra perspectiva. Sin valorar los resultados académicos del alumnado, analiza dimensiones como la comunicación y equidad, el liderazgo, el reconocimiento del esfuerzo o la credibilidad de los directivos por las relaciones, valorando que “una cultura que facilita la eficacia organizacional se representaría mediante las puntuaciones máximas de cada dimensión, subdimensión o componente” (Manual ICOE, 2001). Estas dimensiones y subdimensiones, las cuales serán analizadas en profundidad posteriormente, están relacionadas con varias de las características de los centros de alta eficacia identificados por el informe del ISEI-IVEI.

El liderazgo y la cultura, fenómenos fuertemente unidos, también se relacionan con la eficacia organizacional. Los líderes son considerados arquitectos de la cultura, ya que se les atribuye la tarea de transformar las organizaciones introduciendo nuevos valores y creencias (Schein, 1984; Deal y Kennedy, 1982). Por eso, la importancia del liderazgo en el entorno educativo es igualmente importante. Como señala Barth (2002), “muéstrame una escuela en la que los líderes educativos examinan constantemente la cultura de la escuela y trabajan para transformarla en una cultura hospitalaria para el aprendizaje continuo, y le mostraré estudiantes que lo hacen bien en esas pruebas estandarizadas” (p.11).

3. El presente y futuro de la escuela vasca en materias de liderazgo, cultura y gestión de centros educativos

Durante años, el conocimiento en materia de liderazgo recayó en los siguientes tres estudios: 1. Estudio sobre la dirección de los centros públicos de la CAV (2000); 2. Informe de las Jornadas sobre la dirección en los centros públicos de la CAV (2001); y 3. Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos de Euskadi (2009). En el 2018, “se creó la comisión de Dirección y Liderazgo con el fin de analizar la situación de las direcciones y reflexionar sobre el liderazgo necesario para promover el éxito en el aprendizaje. Todo ello, con la finalidad de responder a qué y cómo hacer para garantizar equipos directivos competentes en todos los centros públicos” (Consejo Escolar de Euskadi, 2020, p.3). Posteriormente, en 2019, una reunión de expertos convocada por el Gobierno Vasco que evaluó la situación actual, creó un marco de acción para el avance del liderazgo y dirección de los equipos directivos de Euskadi.

A partir de ese proceso se elaboró un nuevo estudio de diagnóstico cuantitativo con los datos del ISEI-IVEI, junto a otro estudio cualitativo de entrevistas y cuestionarios que dio voz a los directores y directoras de la red pública vasca. De esta forma, se elaboró el documento *La dirección escolar pública: marcos y percepciones desde la práctica* (Consejo Escolar de Euskadi, 2020), que es el estudio más amplio en relación a las materias de Liderazgo y gestión de los centros educativos. Estas investigaciones, sin embargo, analizan únicamente la situación de la red centros de públicos.

Este documento comienza con una breve síntesis de los principales estudios, retos y preocupaciones de los sistemas educativos nacionales e internacionales, destacando las aportaciones de Leithwood, Murillo, Schleicher, Bolívar, Hargreaves y Fullan además de varios estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) o el Consejo de la Unión Europea. Estos estudios enfatizan la importancia del liderazgo escolar efectivo, la autonomía de la dirección y la promoción de entornos educativos que fomenten la innovación y la colaboración entre los diversos actores del sistema educativo, el desarrollo del capital social, o la construcción de capacidades, entre otras cuestiones. Asimismo, resalta que “estos datos revelan la necesidad de repensar el marco y las funciones de la dirección escolar

para que la dirección sea más sensible hacia tareas de transformación pedagógica en la organización escolar” (Consejo Escolar de Euskadi, 2020, p.11).

En cuanto a las competencias directivas, el estudio se apoya en las aportaciones de Campo (2004), que señala que los programas de formación deberían superar modelos basados en competencias para incluir tópicos como el clima escolar, estilos de liderazgo y rendimiento de centro. En relación a los enfoques y competencias de liderazgo a desarrollar, el informe vasco destaca, por un lado, el liderazgo transformacional, dada su capacidad para influir y unir esfuerzos mediante un desarrollo individual y colectivo de las personas. Asimismo, considera que este ha de unirse con un enfoque de liderazgo distribuido y estratégico, el cual permita desarrollar el liderazgo en toda la comunidad, uniéndose y haciéndose participe con otros entornos y escuelas, con el fin de fortalecer el rol directivo para la mejora pedagógica.

Todos estos elementos evidencian, tanto para el sistema educativo vasco como para el resto de sistemas educativos, la necesidad de mejorar el liderazgo educativo y las relaciones internas y externas en la escuela, principalmente mediante la labor del equipo directivo, pero aunando esfuerzos con el equipo docente y otros miembros de la comunidad educativa, para la creación de una cultura, estructura o contexto escolar que favorezca todos los elementos de la enseñanza y el aprendizaje. Cada escuela, impulsada por procesos de reflexión organizados por el equipo directivo, será capaz de conocer su misión e identidad, y esta ha de ser acordada y definida por los miembros de su propia comunidad educativa.

“El liderazgo escolar está vinculado a la misión del centro y a que sus objetivos estén claramente definidos; al clima escolar general en el centro y en las aulas; a las actitudes del profesorado; a las prácticas en las aulas; al modo en que están organizados el plan de estudios y la enseñanza; y a las posibilidades que el alumnado tiene de aprender. Por supuesto, la influencia de las directoras y los directores en el clima escolar y en la organización del centro se produce, sobre todo, a través del trabajo de los y las docentes. Si el profesorado es clave, la dirección debe crear las condiciones y el contexto para que los y las docentes mejoren su ejercicio profesional” (Consejo Escolar de Euskadi, 2020, p.17).

Otra muestra del interés del Gobierno Vasco por mejorar la dirección y gestión de la escuela vasca es la aprobación del último Decreto 29/2023, de 28 de febrero, sobre el acceso a la función directiva, la formación, la evaluación y el reconocimiento de su ejercicio. Este documento, además de adaptarse a las nuevas exigencias de la LOMLOE en materia reguladora del proceso de selección de los y las directores y directoras, quiere ofrecer mayores alicientes y reconocimientos para las personas que vayan a desempeñar el rol directivo en el centro educativo.

“La dirección escolar del siglo XXI requiere de unas competencias y estilos de liderazgo que impulsen nuevas estrategias para dar respuesta a los nuevos contextos y retos educativos. Una dirección escolar que sea capaz de motivar a todos los miembros de la comunidad educativa hacia objetivos comunes y de este modo se logren las metas previstas, especialmente las orientadas a lograr el éxito educativo y personal del alumnado. En este contexto, se requiere de nuevas regulaciones que hagan posible fomentar nuevos roles de liderazgo educativo para hacer frente a los retos que tiene el sistema educativo vasco. Es preciso que equipos directivos estables se conviertan en líderes de un proyecto comunitario y colectivo con objeto de promover la calidad de los aprendizajes y la mejora continua” (Decreto 29/2023, p.1).

El Gobierno Vasco ofreció en 2016 un nuevo plan (Gobierno Vasco, 2016) titulado *Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAV basado en la equidad hacia la excelencia*. Se trata del último proyecto estratégico hasta la fecha, el cual marca prioridades de la Escuela Vasca. En el plan, se presentan seis líneas estratégicas alrededor de la formación, la inclusión, el bilingüismo, la tecnología, la evaluación e investigación y el aumento de la autonomía de los centros educativos públicos. Entre ellas, el liderazgo también se presenta como factor clave, principalmente en la línea estratégica L1 *Formación de la educación educadora* y en la línea L6 sobre la *Profundización en la autonomía de los centros públicos*. Por ejemplo, cuando se menciona la formación previa y continua del equipo directivo se señala lo siguiente:

“Se debe seleccionar a los docentes que acceden a los puestos de dirección, de modo que sean las personas apropiadas y las mejores las que ocupen estos cargos. Un centro excelente precisa una dirección excelente, por lo que se debe invertir en la selección, el

desarrollo y la formación específica de los directores y las directoras para garantizar el liderazgo y la sucesión en los centros. Los cargos directivos deben ser incentivados para que los y las mejores docentes se presenten a los puestos de dirección, en los que un fuerte liderazgo es importante de cara a lograr mejoras." (Gobierno Vasco, 2016. p22.)

Posteriormente, define el liderazgo como un área clave "mejorar la imagen de las funciones de dirección, impulsar el liderazgo en los equipos directivos, promover la estabilidad e incrementar la formación en aspectos relativos a la gestión y la organización de centros y equipos de personas." (Gobierno Vasco, 2016, p23.). El mismo documento, aunque no mencione la cultura escolar como concepto de forma explícita, sí recoge la necesidad de crear una estructura y ambiente escolar favorable para los futuros docentes que ocuparán los cargos de gestión del centro.

Mediante estos dos documentos, el informe y el Decreto, se evidencian los retos y ambiciones del sistema educativo de la CAV en materia de dirección y gestión de los centros educativos. De esta forma, queda patente que el sistema educativo vasco impulsa medidas para la mejora de la formación y capacitación del liderazgo, para desarrollar y favorecer la creación de una cultura y ambiente escolar favorable.

CAPÍTULO 2. Formación del equipo directivo de la CAPV

1. Selección, nombramiento, formación y evaluación del director y directora de los centros educativos

El sistema educativo español otorga a las Comunidades Autónomas competencias para adaptar las leyes educativas y, a continuación, se recogen los documentos legales, prescriptivos y normativos que regulan la figura del/la Director/a y Equipo Directivo escolar en los centros educativos de la CAV.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, también conocida como la LOE, reguló aspectos en materia de la dirección escolar del sistema educativo español. En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, también conocido como la LOMLOE, se mantienen la mayoría de las indicaciones. Por ejemplo, en el apartado 3 del Artículo 139 se indica que todo Director o Directora será evaluado al concluir su mandato; o en el Artículo 141, se manifiesta que el objetivo de los y las Directoras y Directores es buscar la mejora de la calidad de sus centros educativos correspondientes.

La Escuela Pública Vasca trató estos aspectos a través de la Ley 1/1993, de 19 de febrero (LEPV), y posteriormente en la nueva y vigente ley que modifica a esta, la Ley 3/2008, de 13 de junio. Esta última ley, por ejemplo, trata en el Artículo 9 los aspectos relativos a la evaluación del/la directora/a. El Decreto 29/2023, de 28 de febrero, incluye las últimas modificaciones de la LOMLOE, y desarrolla la LEPV al regular el proceso de selección, nombramiento y cese de los/las Directores/as de los centros educativos públicos de la CAV. De esta forma, este Decreto deroga los anteriores dos: el Decreto 22/2009, de 3 de febrero; y el Decreto 204/2012, de 16 de octubre. Por último, la Orden de 19 de diciembre de 2022, por la que se convoca concurso de méritos para la selección de directores de centros docentes no universitarios, contribuye a definir el itinerario de los/as Directores/as.

Respecto a los centros educativos concertados y privados, los procesos de selección, nombramiento y cese de los/as Directores/as son desarrollados en el Decreto 10/2007 de 30 de enero; y el Decreto 7/1997 de 22 de enero.

El artículo 33 de la LEPV indica que una vez el OMR decide mediante mayoría absoluta el/la docente que ostentará el cargo de Director/a, éste deberá superar un curso de formación obligatoria que lo capacita para el puesto, y sólo una vez superado se procederá al nombramiento oficial por parte del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Estos cursos son convocados anualmente por la Administración al inicio de cada curso, con la posibilidad de ofrecer nuevas formaciones durante el curso en caso de ser necesarios para la capacitación. Asimismo, el artículo 37 de la misma Ley indica que la Administración también puede ofrecer y tomar medidas necesarias para mejorar la formación para el resto de miembros que componen del equipo directivo.

2. La Formación del Equipo Directivo en la Escuela Pública Vasca

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco ofrece en su plataforma digital (euskadi.eus) recursos dirigidos a los equipos directivos escolares, agrupados en la sección *Liderazgo, direcciones escolares y redes de centros* (<https://www.euskadi.eus/inn-educativa-documentos-lider-dir-escolares/web01-a2hberri/es/>). Ahí se encuentran documentos como la *Guía para la elaboración del proyecto de dirección* (2012), *Guía para la elaboración del Plan Anual de Centro (PAC) y de la Memoria Anual* (2011), *La planificación en el marco escolar* (2010) o *la Valoración de las dimensiones y criterios para la evaluación de la función directiva* (2011). Todos estos recursos se ofrecen a través del apoyo del Berritzegune Nagusia, y su objetivo es el desarrollo de sus competencias profesionales para la función directiva.

A lo largo de la investigación, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco ha desarrollado el proceso formativo de los equipos directivos de los centros educativos. Recientemente ha sido publicado el nuevo Decreto 29/2023, de 28 de febrero, sobre el acceso a la función directiva, la formación, la evaluación y el reconocimiento de su ejercicio; basada en Resolución de 28 de octubre de 2022, de la Directora de Aprendizaje e Innovación

Educativa, por la que se establece el marco de la formación inicial y permanente para el ejercicio de la función directiva y por la que se regulan el Programa específico de formación para la incorporación al ejercicio de la función directiva y el Programa específico de actualización de competencias para el ejercicio de la función directiva para los cursos 2022-2023 y 2023-2024. A partir de esos documentos, también se elaboró una nueva *Guía para la Elaboración del Proyecto de Dirección*, publicado en diciembre de 2023, sustituyendo su anterior versión del 2012. Por último, también se presentó un portal web llamado *zuzendaritzagunea* (que en una traducción directa al español sería *zona de dirección*), lugar donde se organizan las competencias, recursos, noticias, documentos, etc. dirigido a los equipos directivos de los centros educativos.

Sin embargo, en el comienzo y durante de esta investigación, la mayoría de estos documentos y programa aún no habían sido presentados. La formación y competencias de los estos equipos directivos estudiados se basa en el anterior programa formativo. Por ello, en los apartados que se presentan continuación, se desarrolla el anterior itinerario formativo que sirvió para formar los equipos directivos hasta el curso escolar 2022-2023. De esta forma, en el último capítulo de esta investigación denominado “Implicación, Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación”, se contrastarán ambos itinerarios, pudiendo contrastarlos con los hallazgos y conclusiones de esta investigación.

2.1. Formación previa al mandato

Las funciones de formación y evaluación en la Escuela Pública Vasca la asumen dos instituciones que trabajan en sintonía: el Berritzegune Nagusia, institución que ofrece formación, asesoramiento y apoyo diferentes agentes educativos; y la Inspección de Educación, el cual se encarga de la evaluación de la gestión y dirección de los centros educativos. Ambas son instituciones dirigidas y supervisadas por el departamento de Educación del Gobierno Vasco, y su función conjunta vela por el correcto funcionamiento, las evaluaciones y el desarrollo del sistema educativo vasco.

En la Resolución, de 18 de junio de 2021, se concretan y organizan los contenidos y evaluación del programa de formación inicial y actualización de competencias del curso 2020-2021, el

más reciente publicado en la página web del portal gubernamental Euskadi.eus en el área dirigido a la educación. En él, se presenta la programación para los equipos directivos, dividida en 6 módulos de 15 horas cada. De estos módulos 3 de ellos sirven, además, para actualizar a los equipos directivos en actualmente en función. Mediante los títulos de los módulos se pueden visualizar los contenidos y capacidades a desarrollar a lo largo de la formación.

1. Módulo 1: Proyecto de dirección de centro.
2. Módulo 2: Intervención estratégica y convivencia.
3. Módulo 3: Organización y funcionamiento de centro.
4. Módulo 4: Liderazgo pedagógico.
5. Módulo 5: Participación y colaboración de la comunidad educativa.
6. Módulo 6: Gestión del cambio y evaluación.

De acuerdo al reciente Decreto 29/2023, de 28 de febrero, sobre el acceso a la función directiva, la formación, la evaluación y el reconocimiento de su ejercicio, los docentes que hayan realizado un posgrado o sean poseedoras de un máster oficial, están exentas de realizar la formación previa, a excepción del módulo correspondiente al Proyecto de Dirección.

El Proyecto Educativo es junto al Proyecto de Dirección una de las piedras angulares de estas formaciones, y como determina el Decreto 29/2023, de 28 de febrero, gira entorno a los siguientes criterios y, por lo tanto, capacidades a desarrollar: a) Conocimiento del centro y organización para la transformación, b) Conocimiento y práctica de habilidades sociales, c) Responsabilidades distribuidas entre toda la organización, d) Liderazgo para el aprendizaje, e) Impulso de las medidas curriculares necesarias para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, f) Participación democrática de la comunidad educativa, g) Fomento de la formación e innovación, h) Gestión de las personas y del entorno social, i) Evaluación, cultura de la mejora continua y resultados.

Los criterios de evaluación establecidos por la Inspección Educativa de la CAV de cara a la evaluación de los equipos directivos también ofrecen información relevante acerca de la función directiva. Actualmente, los planes de formación de la directiva escolar de centros educativos se construyen alrededor de cinco dimensiones, y su objetivo es cohesionar la

formación directiva en todo su proceso formativa y definir las áreas de desarrollo. Las dimensiones definen el itinerario formativo en su totalidad, el cual se lleva a cabo junto a los Berritzegunes, desde las formaciones previas a asumir el cargo; realizando las formaciones continuas mientras dura el cargo; hasta la evaluación final al finalizar el mandato (ISEI-IVEI, 2015; Elorriaga, 2018). Las cinco dimensiones son:

1ª Dimensión: Definición de metas e intervenciones estratégicas. El objetivo de esta área formativa es la mejora de las capacidades estratégicas de la dirección, creación de planes escolares para la organización, convivencia, clima y mejora global de la escuela.

2ª Dimensión: Dirección, organización y funcionamiento del centro. Esta área formativa tiene como objetivo la mejora de capacidades organizativas del centro escolar para la mejor coordinación del centro, mejora de competencias profesionales del personal docente y fomento del liderazgo. "el fomento de su liderazgo, y la distribución de responsabilidades en toda la organización, además del impulso y desarrollo de estructuras organizativas para el logro de los objetivos marcados" (p.4)

3ª Dimensión: Liderazgo pedagógico. Esta área se relaciona con los aspectos que ayuden en la mejora de la práctica docente en referencia a los aspectos pedagógicos y curriculares, convivenciales y de apoyo a las necesidades educativas de los/las estudiantes para la mejora de los resultados académicos.

4ª Dimensión: Participación y colaboración de agentes internos y externos. Esta área tiene como intención el desarrollo e implicación de todos los agentes educativos en la creación de una comunidad escolar que ayude al desarrollo de la escuela. Forma a la directiva para sus funciones como representante de los intereses y relaciones de la escuela.

5ª Dimensión: Impulso de la evaluación y gestión del cambio. Esta área quiere capacitar al equipo directivo en los procesos de innovación de la organización educativa para que la escuela pueda estructurarse y mejorar su adaptabilidad ante cualquier necesidad futura. (Elorriaga, 2018., p.3-5).

El proceso, módulos formativos y recursos de formación para el equipo directivo escolar, se recoge en los Decretos y Órdenes indicadas en el punto anterior. Asimismo, la Ley Educativa del País Vasco (LEPV, 1993), otorga a la Inspección Educativa, entre otras funciones, la competencia para evaluar la gestión y capacidades directivas de cada equipo directivo de los centros educativos de la escuela pública vasca. Cuando un equipo directivo concluye su mandato al finalizar su cuarto año de función, la Inspección Educativa emite una evaluación y valoración sobre los resultados de la dirección ejercida a lo largo de ese tiempo.

La evaluación aborda dos ejes principales: la gestión y administración; y el liderazgo escolar. Este último, basándose en la literatura de autores relevantes como Leithwood et al. (2004), se desglosa en cinco tareas: (a) el liderazgo estratégico, (b) el liderazgo distribuido, (c) la organización del centro, (d) el liderazgo pedagógico, y (e) la gestión de los procesos de cambio hacia los cambios establecidos.

Todas las funciones de gestión y liderazgo se subdividen en 18 criterios; 10 de ellos básicos o "clave". El trabajo de Elorriaga (2018) desglosa las dimensiones, criterios y descriptores que guían ese proceso formativo del equipo directivo escolar y de sus capacidades de liderazgo, extraído de los Decretos y Orden mencionados previamente. Cada criterio se mide en una escala del 1 al 4, donde 1 es desarrollo escaso y 4 desarrollo excelente.

Con todo ello, los equipos directivos de la Escuela Pública Vasca cuentan con una serie de recursos de carácter burocrático, administrativo y prescriptivo que lo guían para su función y desempeño directivo. Previo a la asunción del nuevo cargo como miembro del equipo directivo, los/as docentes son formados en un curso de 10 horas para el desarrollo del Proyecto Educativo. Después, los/as candidatos/os seleccionados realizan otra formación de 40 horas, dividida en 30 horas de trabajo presencial y 10 personal, que los forma en gestión y liderazgo, basado en las dimensiones y criterios expuestos anteriormente. Los conocimientos y contenidos aprendidos deberán ser incluidos en varios documentos: el Proyecto Anual de Centro (PAC), la Memoria Anual y el Proyecto de Dirección (PD). Las formaciones contribuyen a cumplimentar dichos documentos burocráticos, y sirven además como guía en la función directiva. Posteriormente, la Inspección Educativa recaba estos documentos y los usa como parte de las fuentes en el proceso de evaluación.

2.2. Formación durante el mandato

Mientras dura el mandato y al final de cada curso la Inspección Educativa genera diferentes informes sobre la gestión y dirección de cada centro educativo. Cada año la información que recaban los/as inspectores es diferente, con el objetivo de obtener toda la información necesaria para el cuarto año, cuando culmina el mandato.

En el primer curso se recaba información del contexto inicial en el que el equipo directivo toma posesión del cargo, recogidos en los documentos Proyecto Anual de Centro (PAC), la Memoria Anual y el Proyecto de Dirección (PD). Por otro lado, se recaban datos cualitativos obtenidos a través de entrevistas con el equipo directivo en torno a las dimensiones y los diez criterios básicos.

En el segundo curso se analizan los 8 criterios restantes y se analizan las propuestas de mejora presentadas en el primer año de mandato, generando nuevas propuestas para el tercer año.

En el tercer curso se recaba información del Consejo Escolar que evalúa el desempeño directivo hasta la fecha, se presentan conclusiones del análisis del PAC, se propone una autoevaluación y una evaluación conjunta a los miembros del equipo directivo alrededor de los 18 criterios, y se analizan de nuevo el éxito de las propuestas de los anteriores años.

En el cuarto curso se presenta la memoria completa de los ejercicios durante el cargo y se actualiza el PD con los miembros de la directiva que deseen continuar, permitiendo al mismo equipo renovar el mandato por otros cuatro años (Elorriaga, 2018).

El mandato del equipo directivo en la escuela pública es de 4 años. Al finalizar el 4 año de mandato la Inspección Educativa emite su evaluación final con todos los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos durante el proceso, basados en una rúbrica de los 18 criterios expuestos anteriormente. Un equipo directivo puede renovar su mandato pasado el cuarto año si así lo desea, cumplimentando unos nuevos informes PAC y PD, y si la evaluación de la Inspección es favorable. Para ello, es necesario superar las cinco dimensiones con un mínimo de nivel 2

en la evaluación de los criterios base, y pudiendo evidenciar mejoras que la escuela haya experimentado durante el anterior mandato. Las resoluciones se publican al final de cada mandato de cuatro años en el BOPV.

Cabe matizar que desde el Departamento de Educación existe interés por hacer que los equipos directivos sigan por más años. Como indica Elorriaga (2018) en las conclusiones de su informe,

“una dirección en sus primeros 4 años de mandato inicia su proceso de formación y desarrollo, el cual se consolida en el siguiente mandato (8 años), inicia avances significativos en un tercer mandato (12 años) y podríamos considerar una dirección que ejerce con profesionalidad evidente al finalizar el cuarto mandato (16 años)” (Elorriaga (2018, p18).

2.3. Recursos, Instituciones y Modelos de gestión que apoyan la formación de directiva escolar

Además de las formaciones y capacitaciones obligatorias para la Escuela Pública Vasca, tanto centros educativos públicos como concertados y privados cuentan con otra serie de instituciones y recursos que les brindan apoyo a la dirección, gestión y organización de sus centros educativos. Varios modelos de gestión y otras guías orientan a Directores/as y otros miembros del equipo directivo. Además de los Berritzegues existen diferentes instituciones que forman en competencias de gestión y ofrecen modelos de gestión que ayudan a orientar la dirección y práctica educativa, como son Kalitatea Hezkuntzan y Euskalit. Estas dos instituciones, además de ofrecer formaciones y crear clúster donde se comparten buenas prácticas y otras experiencias colaborativas, también ayudan a los centros educativos en el desarrollo de los ejes estratégicos definidos por el currículum educativo autonómico y nacional. Además, estas dos instituciones evalúan el proceso con certificaciones de *excelencia educativa*.

El Sistema de Evaluación de Calidad implementado en el sistema educativo de la CAV fue introducido en el año 2008 y está certificado por ISO. El objetivo es ofrecer un marco y una estructura que evaluara la calidad del sistema tanto para la red pública como concertada (European Commission, 2015). En el documento oficial del Departamento de Educación de la

CAV *Evaluación de la función directiva. Valoración de las dimensiones y criterios* (2011), el cual es usado por la Inspección Educativa, se observan los sellos de las agencias IQ-net (<https://www.iqnet-certification.com/>) y AENOR (aenor.com), que avalan la calidad del proceso en base a lo que el Gobierno Vasco establece por Ley. Otros modelos de gestión como el EFQM (European Foundation for Quality Management) también se construyen alrededor de estos estándares.

Ningún centro educativo público, concertado o privado está obligado a seguir modelos de gestión, pero sí están obligados a cumplir los estándares definidos por el Gobierno, como el Currículum, las Leyes, los Decretos y las Órdenes. Sin embargo, son varios los centros que acuden a estos modelos dado que ofrecen herramientas para guiar, diagnosticar y pautar procesos, ayudando en aspectos que influyen en el funcionamiento, la gestión, la organización o la administración. y dirección del centro educativo. A continuación se presentan los modelos de Kalitatea Hezkuntzan y Euskalit, dado que son estas las instituciones predominantes en esa clase de servicios:

Kalitatea Hezkuntzan

A partir de la Orden del BOPV, de 20 de mayo de 2005, el Departamento de Educación del País Vasco crea el Sistema de Gestión de la Calidad llamado *Kalitatea Hezkuntzan* (traducido del euskera a Calidad en la Educación), dirigido a los centros educativos no universitarios y servicios de apoyo del sistema educativo. El proyecto es la culminación del proyecto piloto creado en el año 2003, denominado *Sistemas de Gestión de Calidad*. El objetivo de esta iniciativa fue la creación de un marco de intervención sistemático que apoyase la intervención directiva y docente. Las áreas que aborda este sistema son: a) las responsabilidades de la dirección, proceso de planificación docente; b) procesos de enseñanza y aprendizaje, c) proceso de gestión de no conformidades, d) proceso de control y gestión de la documentación y e) proceso de evaluación y auditorías internas. Asimismo, Kalitatea Hezkuntzan es también una certificación de calidad que la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación ofrece para que los centros usen como indicativo de su buen hacer.

Kalitatea Hezkuntzan tiene como objetivo la mejora educativa y para ello dota a los centros educativos y su equipo profesional de recursos para la mejora de la gestión y la innovación. Esta institución trabaja en coordinación con los responsables de calidad y equipo técnico del Berritzegune Nagusia. Kalitatea Hezkuntzan, además de recursos accesibles a través de su página web (<https://kalitatea.hezkuntza.net/eu/>), también ofrece reuniones anuales donde se realizan actividades tales como compartir buenas prácticas. Respecto a los recursos de apoyo para la dirección y organización escolar, Kalitatea Hezkuntzan tiene una herramienta para el autodiagnóstico de los centros educativos, una herramienta para el contraste y guías para la realización de planes estratégicos.

Euskalit

Por otro lado, también existen organizaciones financiadas por el Gobierno Vasco, donde destaca la fundación sin ánimo de lucro llamada Euskalit. Como presenta su página web, Euskalit nace con la intención de “promover la Gestión Avanzada en las organizaciones vascas, aportando utilidad, eficiencia y cercanía para contribuir a su competitividad y, así, al desarrollo sostenible de Euskadi, todo ello con un equipo de personas comprometido, profesional y motivado” (<https://www.euskalit.net/es/mision-vision-valores.html>). Euskalit da apoyo a diferentes sectores, incluido el educativo, donde contribuye en materias similares a las desarrolladas por los Berritzegune. De este modo, Euskalit ofrece formación, asesoramiento, guías y recursos que los centros educativos pertenecientes a su red utilicen para su desarrollo individual y colectivo. De esta forma, Euskalit ofrece experiencias colaborativas y formativas donde equipos directivos y docentes comparten buenas prácticas de sus centros educativos, promoviendo y compartiendo ideas y estrategias de gestión, organización y liderazgo, entre otras.

Euskalit ha creado su propio modelo de gestión el cual denomina MGA (Modelo de Gestión Avanzada), desarrollado por profesionales de diferentes sectores y útiles para todo tipo de organizaciones, entre ellas las educativas. De este modo, Euskalit también cuenta con un equipo de evaluación que evalúa y certifica la implementación de su sistema. El MGA gira en seis elementos: estrategia, clientes, personas, sociedad, innovación y resultados. Este modelo se

basa el modelo EFQM, uno de los más utilizados en todo el mundo. De este modo, Euskalit ofrece diferentes certificaciones de calidad para las organizaciones que hayan demostrado cumplimentar con éxito su modelo de gestión.

El modelo de gestión de Euskalit colabora con otras instituciones que promueven la mejora de la gestión y la excelencia, tales como: CEX-centros de Excelencia, Quality Innovation Award, European Foundation for Quality Management-EFQM, FUNDIBEQ o AENOR. Esta última es una asociación española para la estandarización y certificación que tiene, entre otras, la función de supervisar los criterios de evaluación que la Inspección Educativa de la CAV establece.

Euskalit ofrece certificados propios que avalan el éxito en la gestión, como los diploma a la gestión avanzada; certificaciones a la gestión avanzada basada en su modelo MGA que se divide en tres categorías: la Q de bronce, la Q plata y la Q oro; y el Premio Vasco a la Gestión Avanzada. Cuando las organizaciones reciben alguno de estos reconocimientos pueden comenzar a formar parte del *Club de la Gestión Avanzada*, con el objetivo de seguir aprendiendo, mejorando la gestión y compartiendo experiencias. En el caso de las organizaciones educativas, cuentan con su propio grupo de Gestión Avanzada.

PARTE II: Marco Teórico

CAPÍTULO 3. El Liderazgo Educativo

1. Conceptualización del liderazgo

1.1. El desarrollo histórico del fenómeno liderazgo

El fenómeno del liderazgo se ha desarrollado en múltiples vertientes, diferentes ámbitos, enfoques, teorías y dimensiones. Un breve recorrido sobre el desarrollo del fenómeno, desde su origen hasta la acepción actual, contribuye a la conceptualización del liderazgo que acontece en los entornos educativos.

En primer lugar, es necesario apuntar que el liderazgo no es un fenómeno lineal ni unidimensional. Autores como King (1990) o Van Seters y Field (1990) muestran la cantidad de enfoques del liderazgo y cómo evolucionaron en el tiempo (ver Tabla 4 y Figura 3). Con el objetivo de simplificar este panorama en el que conviven diferentes teorías, Benmira y Agboola (2021) o Ghasabeh et al. (2015) plantean una diferenciación de cuatro eras de liderazgo: la era de los rasgos de personalidad, la era de los comportamientos, la era situacional y la era del nuevo liderazgo.

Independientemente de la forma en la que se agrupen los enfoques y teorías de liderazgo, lo importante es comprender que cada época desarrolló una imagen de sus líderes que definían, a su vez, el fenómeno de liderazgo.

Tabla 4.

Evolución de los enfoques de Liderazgo. Adaptado de Benmira et al. (2021, p4).

ERA	PERÍODO	TEORÍA	DESCRIPCIÓN
Rasgos	1840	Teoría del Gran Héroe	Foco en los líderes innatos
	1930-1940	Rasgos	Foco en identificar los rasgos y características de los líderes efectivos
Comportamiento	1940-1950	Comportamiento	Foco en las acciones y habilidades de los líderes

Situacional	1960	Contingente y Situacional	Foco en la adaptabilidad del estilo teniendo en cuenta el entorno
Nuevo Liderazgo	1990	Transaccional	Foco en el liderazgo en el intercambio coste-beneficio
	1990	Transformacional	Foco en estilo inspiracional para que las personas trasciendan sus niveles de logro
	2000	Compartido/Distribuido	Foco en los seguidores liderándose entre ellos
	2000	Colaborativo	Foco en integrar a los seguidores, estilo centrado en el individuo
	2000	Colectivo, Sirviente, Inclusivo ...	Focos en la organización de forma holísticamente

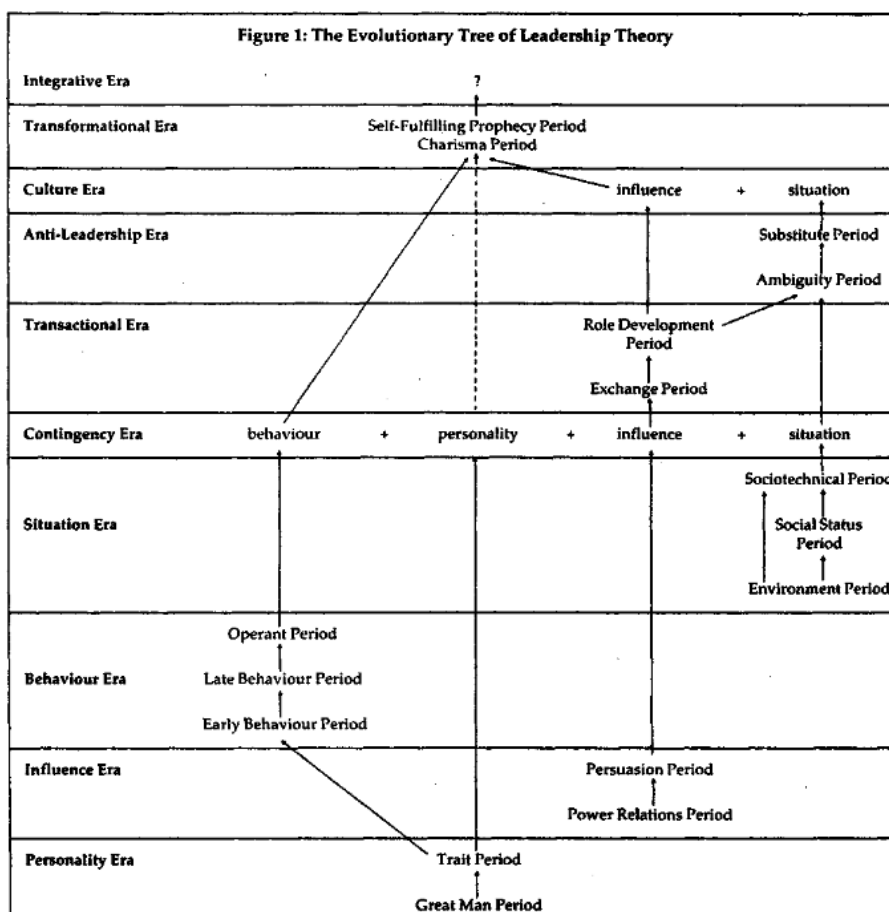


Figura 3. Evolución de las teorías del liderazgo. (King, 1990, p.45)

La era de los rasgos, también denominada era de la personalidad, dio paso a las primeras teorías de lo que significaba ser un líder. En 1840, tomando la Teoría del Gran Hombre (*Great Man Theory*) como punto de partida, los primeros investigadores trataron de identificar las características que las personas más poderosas de la historia de la humanidad compartían. Aquellos pioneros creían que los líderes poseían las cualidades de liderazgo de forma innata. Varias décadas después, los investigadores abandonaron esta idea, comenzando a creer que esas cualidades que los hacía líderes estaban ligadas a ciertos rasgos de personalidad. Es decir, creían que todos los líderes tenían ciertos rasgos de personalidad en común, y el objetivo era identificarlos con el fin de imitarlos. De este modo se creía que las personas que imitaban a personalidades que ostentaban poder podían mejorar sus dotes directivas. En esta época también marcó un precedente en el desarrollo del fenómeno, dado que para entender el liderazgo empezaron a observar la influencia que los líderes ejercían sobre sus seguidores y personas a cargo.

La era del comportamiento (*Behaviour era*), a mediados de siglo XX, precedió a la de los rasgos y supuso un cambio en concepción del fenómeno. Los autores de esta época dejaron de observar lo que el líder es, basado en su personalidad, para analizar lo que el líder hace, su comportamiento (Ronald, 2014). Esta época también supuso un avance en los métodos que se usaron para entender el liderazgo, puesto que las anteriores teorías carecían de respaldo empírico. De nuevo, las personas denominadas líderes eran aquellas en cargos de gestión y poder y, por ello, a menudo las teorías y usos estaban orientadas a la gestión y dirección de las empresas. De aquí nacieron teorías como la teoría X e Y de McGregor (1960), o el modelo de gestión *Managerial Grid Model* (Blake, Mouton y Bidwell, 1962). Ambas teorías, además de analizar los comportamientos de los líderes, también observaron el impacto que ello tenía en los trabajadores, en la eficacia en la que cumplían sus tareas o en la motivación por su desempeño laboral. Otro aprendizaje importante para autores como Bass (1981), quien más tarde desarrollaría el enfoque de liderazgo transformacional, fue comprender que el liderazgo, en ocasiones, no tiene que centrarse en la influencia directa del desempeño del trabajador o seguidor, sino en crear el ambiente, condiciones o estímulos propicios.

La era que procede a la del comportamiento y que se desarrolló a finales del siglo XX, se denomina Situacional (*Situational Leadership*) y Contingencial (*Contingency Leadership*). Con los avances del final de la época anterior, se continuó analizando otros factores que influyen en el trabajo y desempeño de los subordinados, como la naturaleza y tipo de las tareas que realizan, el estatus social, y otros elementos ambientales. De ahí el nombre situacional, que hace referencia a aquellas situaciones, entornos y ambientes alrededor del líder y sus subordinados y que influye en el tipo de relaciones que se producen (Ronald, 2014).

Por un lado, el enfoque contingencial sostiene que la eficacia del liderazgo reside en la capacidad para adaptar el estilo de liderazgo a cada situación; y que existe un líder concreto para cada situación concreta (Fiedler, 1978). Por otro lado, el enfoque situacional asume que un líder debe adaptar el estilo de liderazgo al del grupo de personas que se encuentran en cada situación (Hersey y Blanchard, 1988). Aunque ligeramente diferentes, ambos enfoques se fundamentaron en creencia de que el líder ha de acomodar un estilo de liderazgo dependiendo la situación en la que se encuentre.

Estas creencias supusieron un avance para el fenómeno, puesto que los autores comenzaron a comprender que cada situación, cada entorno con sus condiciones concretas, requerían un tipo de comportamiento, habilidad, tratos, etc. por parte del líder para que su liderazgo fuera efectivo. Esto, al mismo tiempo, no hizo más que complejizar el constructo del liderazgo al introducir más factores que tienen una influencia mutua, formando el fenómeno multidimensional que es hoy en día.

Finalmente, nos encontramos en la era del Nuevo Liderazgo, que comenzó a finales del siglo XX, donde múltiples teorías y enfoques conviven. Los investigadores del fenómeno asumieron que no existe un tipo de liderazgo efectivo para todos los contextos, sino que cada enfoque o teoría puede ser más o menos adecuada dependiendo del objetivo final que se persigue. Por ejemplo, una institución militar puede requerir un liderazgo diferente al de un partido político, un hospital, o una escuela; incluso dentro de la misma organización, un líder puede tener diferentes objetivos, y cada uno requiere de unos comportamientos y condiciones para que este sea efectivo. Así, el fenómeno del liderazgo y su análisis trascendió el ámbito empresarial para extenderse a todo tipo de organizaciones donde cada una tiene sus objetivos, normas,

costumbres, relaciones personales internas y externas, funcionamiento, etc. Y este es el contexto histórico-científico en el que autores referentes como Edgar Schein publicaron sus trabajos, relacionando el fenómeno del liderazgo con la cultura de las organizaciones, comprendiendo la naturaleza única de cada una (Schein, 1985).

Con la idea de que cada organización es única, y que dependiendo de lo que se quiera lograr es necesario un comportamiento y condiciones concretas, se comenzó a desarrollar la idea de los roles del líder o estilos de liderazgo, dando así lugar a la conceptualización del liderazgo transaccional y transformacional.

Mientras que el liderazgo transaccional se centraba en las mutuas influencias y relaciones de los líderes y seguidores, el liderazgo transformacional se centró más en analizar qué comportamiento del líder influye en el desempeño de renovación, cambio o innovación en la organización. Junto a estos dos tipos de liderazgo, en el panorama actual, conviven múltiples teorías, como el liderazgo colaborativo, el liderazgo sirviente, el liderazgo compartido, el liderazgo democrático, etc. (Day y Sammons, 2013). Cada uno de ellos, a pesar de tener el liderazgo como eje, analiza el fenómeno desde un enfoque diferente, dando valor y buscando siempre los diferentes factores que influyen en la eficacia del liderazgo.

En resumen, esta es la forma en la que el liderazgo es fenómeno complejo, multidimensional y dinámico al que se hacía referencia al comienzo. El liderazgo está presente en los entornos donde confluyen un grupo de personas, haya intereses u objetivos compartidos, y en el que, al menos, una persona ejerce influencia sobre el resto. Esta es la forma en la que el fenómeno de liderazgo ha llegado también a organizaciones del entorno educativo, analizando tanto los comportamientos del equipo directivo, personas a cargo de la dirección y organización del centro; así como docentes, otros profesionales, alumnado y familias. Este tema será tratado en un punto próximo, después de analizar las definiciones de liderazgo.

1.2. Las definiciones del liderazgo

Pese al breve periodo de tiempo en el que se ha desarrollado el constructo del liderazgo, la naturaleza dinámica, multidimensional y compleja de este fenómeno ha dificultado su

concreción. Para Stogdill (1974, p.259), “hay casi tantas definiciones de liderazgo como personas han intentado definir el concepto”. Sin ir más lejos, él mismo contribuyó a dar su propia versión indicando que “el liderazgo puede considerarse como el proceso (acto) de influir en las actividades de un grupo organizado en sus esfuerzos por establecer y alcanzar objetivos” (Stogdill, 1950, p.3).

Para la mayoría de estudiosos, el liderazgo es principalmente un proceso de influencia mutua entre líder y personas a cargo que enfocan sus esfuerzos hacia la consecución de objetivos comunes. Northouse (2010, p.3) lo materializa indicando que “el liderazgo es un proceso mediante el cual una persona influye en un grupo de personas para lograr un objetivo común”. Una definición similar la ofrecieron Hersey y Blanchard (1988) cuando indicaron que el liderazgo es el proceso de influir en las actividades de un individuo o de un grupo para alcanzar un objetivo en una situación determinada.

Rost (1993) siguió el hilo de los anteriores autores incluyendo el factor orientación hacia el cambio, al opinar que el liderazgo es una relación de influencia entre líderes y seguidores que pretenden cambios reales que reflejen sus propósitos mutuos. Ahondando en la definición de Rost, y matizando el tipo de relaciones y vínculos entre líder y seguidores, Rosari (2019, p.25) cree que “para que exista una relación de liderazgo, debe haber cuatro elementos esenciales presentes en la relación: (1) la relación se basa en la influencia; (2) líderes y seguidores son las personas de esta relación; (3) líderes y seguidores pretenden cambios reales; y (4) líderes y seguidores desarrollan propósitos mutuos”.

Otros autores se han centrado en los actos, comportamientos y rasgos de personalidad al definir el liderazgo, principios ya comentados con anterioridad en este trabajo: la era de los tratos y era del comportamiento del liderazgo. Así, Horner (1997) indica que el liderazgo se define normalmente por los rasgos, cualidades y comportamientos de un líder. Expertos también mencionan ideas relacionadas con los valores y la motivación, como la presentada por Burns (1978, p.20): “El liderazgo se produce cuando las personas se comprometen con los demás de tal manera que líderes y seguidores se elevan mutuamente a niveles superiores de motivación y moralidad”.

Richard y Engle (1986, p.206) añaden variables relacionadas con la visión y el entorno, y creen que “el liderazgo consiste en articular visiones, encarnar valores y crear el entorno en el que las cosas pueden llevarse a cabo”. Yukl (2006, p.8), también realizó su aportación combinando varios de los anteriores elementos y definiendo el liderazgo como “el proceso de influir en los demás para que comprendan y se pongan de acuerdo sobre lo que hay que hacer y cómo hacerlo, y el proceso de facilitar los esfuerzos individuales y colectivos para lograr objetivos compartidos”.

Por todo lo anterior, y de acuerdo con lo que Stogdill (1974) indica, las definiciones de liderazgo son muchas, tantas como autores. Cada autor ha definido el fenómeno a conveniencia, en base a las creencias, enfoques o teoría en el que fundamentaban sus trabajos. Por ello, e independientemente de la definición que quiera usarse y, a modo de resumen, en este trabajo se considera más conveniente comprender estas definiciones basadas en aquellos elementos comunes que los autores mencionan con diferente terminología: la influencia, las relaciones interpersonales, los comportamientos, la influencia de los elementos del entorno o la situación, la orientación a alcanzar objetivos comunes, la motivación suscitada, la transmisión de valores, etc.

1.3. El liderazgo educativo y del equipo directivo escolar

El verdadero interés y estudio del liderazgo educativo se produce entre la década de 1960 y 1970. Para abordar el liderazgo que sucede en la escuela por parte del equipo directivo, es necesario aclarar que cuando se hace referencia al liderazgo escolar, hay que distinguir, al menos, entre el que ejerce el equipo directivo y el que ejercen los docentes (Sebastian et al., 2016). Aunque las bases de los comportamientos son similares para ambos, la influencia que ambos ejercen en la escuela es diferente dado sus diferentes roles y funciones. Por ejemplo, el liderazgo del equipo directivo, dadas sus funciones administrativas, organizativas y de gestión de las escuelas y centros educativos, influye en mayor medida en la función y desempeño, influyendo en menor medida en sentido inverso. En sus orígenes, cuando se comenzó a explorar el fenómeno del liderazgo escolar, el foco de atención estaba puesto únicamente en la figura del director.

Sin embargo, como se ha explicado en apartado anterior, los autores comenzaron a comprender que en una organización no existe un único líder, y que para liderar no hace falta estar en puestos de gestión. De esta forma, con el tiempo han proliferado estudios que analizan también el liderazgo docente, como es el caso del liderazgo distribuido o compartido mostrando de igual forma la multidimensionalidad y complejidad del fenómeno del liderazgo escolar. Por ello, se considera necesario aclarar que el foco del liderazgo que se analiza en este trabajo es el ejercido por el equipo directivo de los centros educativos.

El fenómeno del liderazgo escolar también ha sido definido a través de diferentes concepciones. Para autores como Leithwood (1999) el liderazgo escolar hace referencia a la influencia que una o varias personas ejercen en la escuela. Yukl (2006, p.3) desarrolló esa idea, indicando que las definiciones de liderazgo “asumen la influencia social intencional ejercida por una o varias personas para que otras personas realicen una serie de actividades o relaciones en la organización”. Asimismo, estudios como el de Day et al., (2001) creen que esa influencia está previamente motivada por los valores de sus líderes.

Es este trabajo se considera como definición formal del liderazgo educativo la que ofrecen Bush y Glover (2003) ya que reúne las principales características que motivan el comportamiento de liderazgo:

“El liderazgo es un proceso de influencia que lleva al logro de los objetivos establecidos. Los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas basados en sus valores personales y profesionales. Articulan una visión a cada oportunidad e influyen a los trabajadores y otros *stakeholders* a compartir dicha visión. La filosofía, estructuras y actividades de la escuela se construyen orientadas al cumplimiento de esa visión compartida” (Bush y Glover, 2003, p.8).

Los fenómenos de liderazgo y gestión han estado estrechamente vinculados desde hace décadas (Kotter, 1990). Lo mismo ocurre con el liderazgo escolar, donde históricamente se ha generado confusión al entrelazar este fenómeno con las prácticas de administración y gestión del centro educativo (Bush y Glover, 2003). Aunque las funciones de la dirección del centro exigen desarrollar dichas tareas, el liderazgo escolar va más allá.

De esta forma, Leithwood et al. (2008) identificaron siete principios sobre los que se construye la teoría del liderazgo escolar. Además, en una revisión posterior, mediante un análisis de evidencias empíricas durante los últimos años, contribuyen a afianzar la comprensión del fenómeno del liderazgo escolar exitoso, siendo de utilidad para estudios que quieren profundizar en el campo. Las siete afirmaciones revisitadas del año 2008 son las siguientes (Leithwood et al., 2020):

1. El liderazgo escolar tiene efectos significativos en las características de la organización escolar que más positivamente influencia la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Aunque moderadas en tamaño, los efectos del liderazgo son vitales para el éxito en los esfuerzos por mejorar la escuela.
2. Casi todos los líderes exitosos dibujan un repertorio parecido en sus prácticas básicas de liderazgo
3. La forma en la que los líderes aplican estas prácticas básicas de liderazgo - no las prácticas en sí mismas - demuestran capacidad de respuesta hacia los contextos en los que trabajan
4. El liderazgo escolar mejora la enseñanza y aprendizaje, indirectamente y más poderosamente, al mejorar el estatus de algunos elementos clave de la clase y condiciones escolares y fomentando unas interacciones padre/madre-hijo/hija en casa que potencien el aprendizaje recibido por el alumno en la escuela.
5. El liderazgo escolar puede tener una influencia especialmente positiva en la escuela y el resultado estudiantil cuando es distribuido.
6. Algunos patrones de distribución son más efectivos que otros.
7. Un puñado de rasgos de la personalidad explica en una mayor proporción la variación del éxito del liderazgo.

El informe realizado por Day y Sammons (2013) sobre los estudios más relevantes en liderazgo escolar pone de manifiesto hallazgos similares y señalan que para evaluar el éxito del liderazgo escolar, el indicador más frecuente es el logro académico de los estudiantes. Sin embargo, Day y Sammons destacan que, aunque este indicador es muy relevante, no es el único, y que existen

otros factores que se deben tener en cuenta. Concretamente consideran que los retos y funciones a los que los actuales líderes escolares se enfrentan son los siguientes (p.2):

- Asegurar de forma consistente una buena enseñanza y aprendizaje
- Integrar una base sólida de conocimientos y habilidades en un amplio y equilibrado curriculum
- Controlar el comportamiento y la asistencia
- Gestionar de forma estratégica los recursos y el ambiente
- Construir la escuela como una red de aprendizaje profesional
- Desarrollar alianzas más allá de la escuela que fomente el apoyo parental para el aprendizaje y nuevas oportunidades de aprendizaje

Grissom et al. (2021) concluyen que el impacto de un director o directora es prácticamente el mismo al de los docentes en cuanto al rendimiento académico de la escuela se refiere. Sin embargo, para una escuela en su conjunto, “la eficacia del director es más importante que la eficacia de un solo maestro” (Grissom et al, 2021, p.14). Fundamentalmente, consideran que el impacto relativo en el estudiante, puesto que un docente tiene su repercusión a nivel aula, mientras que el director afecta a toda la escuela. Lo que los autores evidencian es la implicación directa e indirecta que el equipo directivo tiene en la enseñanza y educación que se produce en la escuela, que repercute en el aprendizaje del estudiante en consecuencia. Grissom et al. (2021) indicaron que “cambiando un director en el percentil 25 en eficacia por otro en el percentil 75 puede aumentar el aprendizaje anual de un estudiante casi tres meses en matemáticas y lectura” (p.4).

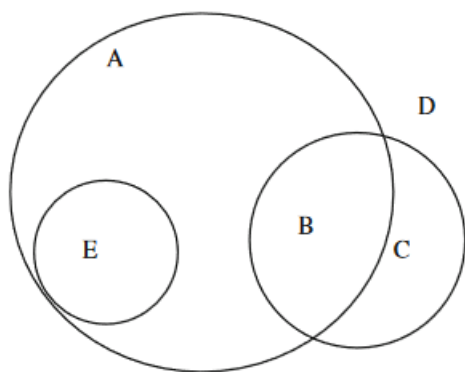
Tanto en el informe de Day and Summons (2013) como en las siete afirmaciones de Leithwood et al. (2020) se menciona al liderazgo y su influencia directa e indirecta en la función docente y el éxito académico estudiantil. En ambos trabajos también se recogen ciertos elementos culturales que explican lo que ocurre y la forma de trabajar en el centro escolar. Concretamente, se mencionan aspectos cómo la organización escolar, los contextos en los que trabajan, las condiciones escolares o la gestión de recursos y el ambiente, que pueden relacionarse con los artefactos y manifestaciones culturales definidos en el Capítulo 4.

Independientemente del sub-tópico que se utilice para analizar el liderazgo escolar, este es crucial para la efectividad del centro, la mejora en la organización y administración y el desarrollo del centro educativo. Asimismo, la figura del líder escolar es necesaria para la creación de las condiciones de trabajo y para que la enseñanza y aprendizaje se produzca de forma efectiva. Todas estas cuestiones en las que influye el líder están presentes en la cultura organizacional del centro, en su cultura escolar, ya que la cultura puede interpretarse, tal y como se ha señalado, como la forma en las que las cosas se hacen por aquí (Deal y Kennedy, 1982).

2. Teorías y enfoques del liderazgo educativo

Existen múltiples teorías y enfoques sobre el liderazgo educativo, al mismo tiempo. Sergiovanni (1984) relaciona el liderazgo del equipo directivo con la excelencia educativa, y presenta cinco diferentes tipos de líder dependiendo de la orientación de sus estilos de liderazgo: (1) El líder técnico, que se centra en cuestiones organizativas mediante técnicas de gestión, (2) el líder humano, que prioriza la mejora de las relaciones sociales e interpersonales, (3) el líder educacional, con nociones pedagógicas, (4) el líder simbólico, que prefiere satisfacer las necesidades de otros en cuestiones que afectan a la escuela, y (5) el líder cultural, que construye una cultura escolar única (p.46).

Gumus et al. (2018) realizaron un análisis bibliométrico sobre los principales estudios centrados en el liderazgo escolar, entre los años 1980 hasta 2014, sobre los enfoques que sirven para comprender el desarrollo e interés político, académico y educativo del fenómeno. De este modo, identificó siete enfoques que fundamentalmente vertebran el liderazgo educativo: (1) El liderazgo centrado en la gestión, (2) El liderazgo instruccional, (3) El liderazgo centrado en el currículum (como subdimensión dentro del instruccional), (4) El liderazgo distribuido, (5) El liderazgo docente (dentro del distribuido), (6) El liderazgo transformacional y liderazgo carismático, (7) El liderazgo moral y ético. De entre estos, los tópicos de liderazgo instruccional, liderazgo distribuido, liderazgo docente y liderazgo transformacional son los que predominan (Day and Sammons, 2013; Gumus et al., 2018).



- A: Liderazgo Transformacional
- B: Dimensiones Instruccionales relacionadas con el Liderazgo Transformacional
- C: Dimensiones Instruccionales no relacionadas con el Liderazgo Transformacional
- D: Liderazgo Instruccional
- E: Liderazgo Distribuido

Figura 4. Decomposición de enfoques de liderazgo educativo en Scheerens (2012, p.26).

En ocasiones, el espacio existente entre estas diferentes perspectivas del liderazgo educativo es confuso y ambiguo. Así, el trabajo de autores como Scheeres (2012, p.26) trata de conceptualizar los vínculos entre estos tópicos (Figura 4). El espacio A hace referencia al liderazgo transformacional, y el D a los al liderazgo instruccional en el sentido completo del tópico, incluyendo el (a) establecimiento de la dirección organizacional, (b) desarrollo de un clima dirigido al cumplimiento de tareas y (c) la gestión de los programas de enseñanza aprendizaje). El espacio B, en cambio, hace referencia al liderazgo instruccional (haciendo referencia al (a) establecimiento de la dirección organizacional, (b) desarrollo de un clima dirigido al cumplimiento de tareas). Asimismo, el espacio C hace referencia al liderazgo instruccional en los aspectos restantes (únicamente en cuanto (c) a la gestión del programa de enseñanza aprendizaje). Finalmente, el espacio E hace referencia al liderazgo distribuido.

2.1. Liderazgo instruccional

El liderazgo instruccional se centra en comprender los comportamientos de liderazgo que contribuyen directamente en la enseñanza y aprendizaje, atribuyendo este rol al director escolar (Hallinger, 2005). La lógica que motiva comprender esta clase de liderazgo es que cuanto más se centra un líder en mejorar las capacidades de enseñanza del equipo docente, más positivamente se verá reflejado en el aprendizaje de los estudiantes. Según este enfoque instruccional este proceso se da mediante la influencia del líder al identificar necesidades de

los docentes y satisfacerlas, enseñar métodos pedagógicos ad hoc, o favoreciendo ambientes propicios para la innovación, entre otros.

Desde esta perspectiva del liderazgo un director es efectivo en la medida que tiene un conocimiento específico sobre la pedagogía, currículo, etc. que imparten los docentes (En Day and Sammons, 2013; Robinson, Hohepa y Lloyd 2007). La conceptualización más conocida y utilizada es la de Hallinger (2003) y define tres dimensiones: la misión de la escuela, gestión del programa instruccional y desarrollo de un clima de aprendizaje.

Por otro lado, el metanálisis de Day y Summons (2013, p.12) identifica 5 dimensiones clave de esta perspectiva de liderazgo que promueven un mejor aprendizaje: (1) establecer objetivos y expectativas, (2) ubicar los recursos estratégicamente, (3) planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum, (4) promocionar y hacer participar a los docentes en el desarrollo y (5) asegurar un ambiente ordenado y de apoyo.

Este enfoque del liderazgo aplicado a la escuela se popularizó en la década de los 80 a través del trabajo de Edmonds (1979) al indicar que las escuelas efectivas estaban lideradas por directores con un claro enfoque en la instrucción de sus docentes. El movimiento de las escuelas efectivas en EEUU motivó el estudio de esta figura y el rol del director en los sucesivos años (Neumerski, 2013). Sin embargo, la falta de consenso sobre este enfoque condujo a que el interés migrara a otros enfoques del liderazgo. Para Daniels et al, (2019) los principios no eran generalizables a todas las escuelas y ciertos comportamientos y factores contextuales no se valoraban apropiadamente en este enfoque. De esta forma, los enfoques de liderazgo situacional y transformacional comenzaron a ganar popularidad (Hallinger, 2003; Heck y Hallinger, 1999).

2.2. Liderazgo distribuido

Este enfoque del liderazgo surgió a consecuencia del crecimiento de las responsabilidades del director que hizo que sus funciones y rol fueran reconsideradas (Huber, 2004). Este aspecto llevó a que fuera necesaria una mayor implicación docente (Fullan, 2006). El enfoque distribuido concibe que el liderazgo puede desarrollarse de forma conjunta y participativa

dentro del centro educativo, creando varios líderes en la organización que interactúan en pos de objetivos compartidos (Spillane et al., 2001).

Diversos estudios muestran evidencias positivas en el empoderamiento de los docentes y su involucración en la toma de decisiones, los procesos efectivos de mejora y cambio escolar, así como en la mejora en la capacidad de organización escolar y el desarrollo profesional de los trabajadores, entre otras (Day and Sammons, 2013). Similares evidencias son subrayadas por Leithwood et al. (2020) quienes indican que el liderazgo “puede tener una influencia positiva en la escuela y los resultados de los estudiantes cuando es distribuida” (p.9).

Una vez entrado el siglo XXI, este enfoque y sus evidencias científicas han suscitado el interés académico y científico (Bolden, R., 2001). A pesar de las numerosas limitaciones que presenta, dada la estructura jerarquizada de muchas escuelas, este enfoque sigue ganando adeptos ya que contribuye en los procesos de cambio y mejora escolar (Harris et al., 2007). Una consecuencia de este tipo de prácticas de liderazgo ha sido la aparición de las Comunidades de Aprendizaje Profesional (Stoll y Louis, 2008).

2.3. Otras formas de liderazgo

Recientemente han aparecido nuevos enfoques de liderazgo con evidencias positivas en diferentes áreas del funcionamiento del centro educativo. Por ejemplo, pueden destacarse el liderazgo democrático, que tiene busca la implicación de la comunidad educativa en la toma de decisiones y resolución de problemas (Harris y Chapman, 2004); o el liderazgo sirviente, que se basa en una implicación del líder a servir y satisfacer las necesidades de sus trabajadores (Black, 2004).

Otro nuevo enfoque es el Liderazgo para el Aprendizaje, que carece de definición formal y nace como evolución del enfoque instruccional, con objeto de solventar algunas carencias (Daniels et al., 2019). Este enfoque es de carácter más global ya que además del enfoque instruccional o pedagógico, también abarca elementos de la teoría del liderazgo distribuido y transformacional.

Este enfoque antepone la comunidad educativa frente a individuos y explora la orientación de todos para la mejora del aprendizaje en las escuelas (Marsh, 2015). Asimismo, plantea ocho dimensiones: visión para el aprendizaje, programa instruccional, programa curricular, programa de evaluación, comunidades de aprendizaje, adquisición y uso de recursos, cultura organizacional y abogacía (*advocacy*) (Murphy et al., 2007).

Todo hace indicar que este fenómeno seguirá su desarrollo para adaptarse a las nuevas demandas sociales, necesidades de los sistemas educativos y el conocimiento científico en la materia (Owen, 2015).

3. Los estilos de liderazgo

3.1. El liderazgo transformacional: del modelo Burns (1978) al modelo de Bass (1985)

Aunque el término y concepto del líder y el liderazgo lleva desarrollándose mucho tiempo, las teorías y enfoques de los estilos de liderazgo, entre los que destacan el liderazgo transaccional y el transformacional, son mucho más recientes.

En el año 1978, el historiador James MacGregor Burns publicó un trabajo titulado *Leadership*, presentando por primera vez los términos liderazgo transaccional y transformacional. Este trabajo, a pesar de orientarse al ámbito político, pronto atrajo el interés del ámbito psicológico, ya que sus principios se podían aplicar en el área de la gestión organizacional (Humphreys y Einstein, 2003).

Para poder conceptualizar el liderazgo transformacional, se debe diferenciar las teorías de liderazgo, de los estilos de liderazgo. Las teorías del liderazgo hacen referencia al fenómeno de forma genérica y abarcan diferentes enfoques que comparten el objetivo de descubrir y explicar cuáles son los comportamientos que hacen a un líder que sea exitoso y la causa por la que presentase seguidores.

Los estilos de liderazgo, por otro lado, no son una teoría, sino la agrupación de métodos y comportamientos que utiliza un líder. Los distintos estilos de liderazgo, como el autocrático, el carismático, el democrático, el pasivo-evasivo, o el transaccional y transformacional, tienen como fin comprender cómo un líder puede adoptar diferentes comportamientos dependiendo de factores como situacionales, personales o ambientales concretos en los que pretende influir (Amanchukwu et al., 2015). De esta forma, los estilos de liderazgo se contemplan también como una teoría del liderazgo que se desarrolla en el seno de los enfoques de las teorías del comportamiento (Khan et al., 2016). Los estilos transaccional, transformacional y pasivo-evasivo son, por lo tanto, un conjunto de diferentes comportamientos y acciones que un líder adopta.

Burns (1978), por un lado, observó que el estilo de liderazgo transaccional se fundamenta en los intercambios que se producen entre el líder y sus seguidores o subordinados, de ahí el término transacción que lo define. De esta forma, un líder transaccional, con el objetivo de complacer los intereses de sus seguidores, y los suyos propios, ejecuta comportamientos como el reconocimiento del trabajo, los ascensos o el incentivo económico, que ayudan a materializar esas relaciones y a desempeñar el trabajo de forma correcta.

Para Burns (1978), este estilo surge cuando un líder basa su relación con sus seguidores en intercambios, de todo tipo, tanto de naturaleza económica, política o psicológica. Es decir, se trata de una negociación. Las dos partes, líder y seguidor, son conscientes del trato y lo que cada uno obtiene a cambio, y están de acuerdo con lo planteado. En consecuencia, la relación entre ambos nunca trasciende ese intercambio y no se persigue un bien mayor.

Por otro lado, Burns (1978) interpreta el liderazgo transformacional como el proceso en el que “líderes y seguidores se ayudan mutuamente para avanzar a un nivel más alto de moral y motivación” (p.20). Por ello, este estilo, se diseñó en base a premisas profundas como las relacionadas con los valores, creencias, aspiraciones, expectativas, etc. provenientes de los líderes, y que inspiran a los subordinados a que también alcancen cotas mayores de rendimiento y desarrollo personal y organizacional. De esta forma, seguidor y líder vinculan sus intereses dándose apoyo mutuo y común. Así, “el liderazgo transformador se convierte, en última instancia, en moral en la medida en que eleva el nivel de la conducta humana y la aspiración

ética tanto del líder como de los dirigidos, por lo que tiene un efecto transformador en ambos” (Burns, 1978, p.20).

Asimismo, para Burns, un líder puede ser transaccional o transformacional, pero no una mezcla de ambas. Mientras que el liderazgo transaccional permite mantenerse en la cultura de una organización, el liderazgo transformacional permite cambiarlo.

El trabajo de Burns (1978), de naturaleza descriptiva, asentó las bases para que Bass (1985), mediante un enfoque científico, obtuviera evidencias empíricas y estableciera la teoría de los estilos de liderazgo. Su trabajo supuso un avance al poder identificar y medir los comportamientos de liderazgo que encajaban con los estilos propuestos por Burns. De esta forma, diseñó el instrumento MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*), el cual hoy en día se utiliza en numerosos ámbitos, incluido el educativo (Bass y Avolio, 1995). Su modelo, además, ha conseguido relacionar el fenómeno de liderazgo con otros tópicos como la motivación, el desempeño individual o la eficacia y el cambio organizacional (Bass, 1990).

Para Bass (1985b), mientras que el líder transaccional actúa para satisfacer las necesidades de los seguidores, reconociendo, premiando y facilitando cumplir los estándares de rendimiento, el líder transformacional trasciende esos comportamientos y contribuye a que las personas cumplan por encima de sus expectativas, logrando así un desarrollo personal y profesional superior. Esta es la forma en la que, según Bass (1985b), un líder motiva a sus subordinados, y estos influyen de nuevo en el líder, extendiéndose el liderazgo por toda la organización, creando más y mejores líderes.

Un líder transformacional se caracteriza por sus comportamientos que contribuyen a que las personas con las que se relaciona aumenten el nivel de consciencia sobre las tareas que realizan y la importancia que tienen para la organización. Esto aumenta la implicación y motivación personal y laboral, animando a las personas a trascender sus intereses personales para beneficiar a los del grupo, desarrollando capacidades como la autonomía, el logro y la afiliación (Yukl, 1999).

Los líderes transformacionales proyectan valores junto a la misión y visión organizacional. Cuando estos valores son valorados y compartidos por los miembros, se consigue el aumento de la motivación necesaria para hacer frente de forma eficaz a los retos planteados por el líder. Estos principios son los que un líder transformacional aplica en todas sus tareas, ámbitos y relaciones dentro de la organización, logrando contagiar al resto de personas en el proceso, creando una organización más unida, respetuosa, con confianza mutua y eficaz en el cumplimiento de los objetivos que se marque (Shamir, 1991).

“Un liderazgo superior, liderazgo transformacional, se produce cuando los líderes amplían y elevan los intereses de sus empleados, cuando generan conciencia y aceptación de los propósitos y la misión del grupo, y cuando incitan a sus empleados a mirar más allá de su propio interés por el bien del grupo”. (Bass, 1990, p21)

Por último, el modelo de liderazgo de Bass y Avolio (1995) contempla un último estilo de liderazgo, también analizado por el MLQ: el estilo de liderazgo *Laissez-Faire* o pasivo-evasivo. El término *Laissez-Faire* proviene del francés y significa dejad hacer, lo que evidencia un liderazgo en el que no se interviene. Este estilo se caracteriza por la ausencia de responsabilidades por parte de la persona que las debería tener.

Así, este estilo incluye sortear la corrección de conductas y situaciones, para evitar problemas; falta de explicaciones; y ausencia de objetivos y expectativas acerca de las tareas a realizar. Dado que el liderazgo pasivo-evasivo puede ser comprendido en realidad como una ausencia de éste, el interés por explorar este estilo o relacionarlo con otros fenómenos y resultados ha sido menor. Sin embargo, los estudios que se han realizado al respecto, ponen de manifiesto el impacto negativo en factores como la motivación, generación de conflictos, etc. (Deluga, 1990; Skogstad, et al., 2007).

3.2. El liderazgo transformacional en la escuela

Del mismo modo que el liderazgo, en el sentido más amplio del constructo, trascendió el ámbito empresarial para extenderse a otros campos, entre ellos el sector educativo, los enfoques transaccional y transformacional también han seguido el mismo camino (Bass et al., 1987).

Aunque los primeros antecedentes de los estudios de liderazgo en la escuela se remontan a la década de 1960 y 1970 (Torrecilla, 2006), es a finales de siglo XX cuando comenzaron a proliferar estudios que analizan el liderazgo de los directores y directoras de los centros educativos, donde predominaron los enfoques instruccional y transformacional del fenómeno (Stewart, 2006; Avci, 2015, Heck y Hallinger, 1999).

Del mismo modo que Bernard Bass es considerado el máximo exponente de los enfoques transaccional y transformacional, Keneth Leithwood es su equivalente en el ámbito educativo (Anderson, 2017). Desde sus primeros estudios empíricos, Leithwood (1994) señaló que el enfoque del liderazgo transformacional era el más apropiado cuando el objetivo de la escuela era mejorar, reestructurar o satisfacer las demandas de las escuelas modernas, y por eso recomienda este estilo de liderazgo en la preparación de la directiva escolar.

La Tabla 5 muestra una síntesis de las prácticas de liderazgo transformacional por parte de los directores y directoras escolares, divididas en cuatro dimensiones: (1) propósitos, relacionado con la visión y objetivos organizacionales; (2) personas, relacionando prácticas sociales e interpersonales dentro de la escuela, (3) estructura, relacionado con las tareas, gestión y apoyo dentro de la organización; y (4) cultura, relacionada con elementos culturales, como los valores, comunicación, cooperación, símbolos y rituales.

Tabla 5.

Síntesis de Murillo Torrecilla (2006, p.17) del trabajo de Leithwood (1994) sobre las dimensiones de liderazgo transformacional.

Dimensiones	Actuaciones
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrolla una visión que es ampliamente compartida por la escuela ▪ Establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela ▪ Tiene expectativas de una excelente actuación
Personas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presta apoyo individual ▪ Presta estímulo intelectual ▪ Ofrece modelos de buen ejercicio profesional ▪ Distribuye la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concede a los profesores (individuales y grupos) autonomía en sus decisiones ▪ Posibilita tiempo para la planificación colegiada ▪ Fortalece la cultura de la escuela ▪ Favorece el trabajo en colaboración
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entabla comunicación directa y frecuente ▪ Comparte la autoridad y la responsabilidad ▪ Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales

Previamente, Leithwood ya había presentado un modelo de liderazgo transformacional (Leithwood, 1992) que adapta el modelo de Bass y Avolio a entornos educativos. Posteriormente, junto a Doris Jantzi, ambos con larga trayectoria explorando y desarrollando el fenómeno, profundizaron en el modelo haciéndolo más comprensivo (Leithwood y Jantzi, 1999).

De esta forma, ambos autores presentaron, por un lado, seis dimensiones relacionadas con el liderazgo transformacional: (1) construcción de visión y objetivos escolares, (2) provisión de estimulación intelectual, (3) ofrecer apoyo individualizado, (4) simbolización de prácticas y valores profesionales, (5) demostración de altas expectativas de desempeño y (6) desarrollo de estructuras para la participación en decisiones escolares; y por otro lado, presentaron cuatro dimensiones relacionadas con la gestión: (1) contratación, (2) apoyo instruccional, (3) monitorización de actividades escolares y (4) focalización en la comunidad (Leithwood y Jantzi, 1999).

Como muestra la Tabla 6 en la revisión de estudios sobre liderazgo educativo desde 1980 hasta el 2014 realizada por Gumus et al. (2018), el interés por el fenómeno del liderazgo educativo no ha hecho más que crecer, y lo mismo ocurre con los enfoques transformacional, siendo el cuarto enfoque más estudiado; y el enfoque transaccional, en séptimo lugar.

Tabla 6.

Revisión de los modelos de liderazgo más publicados en las últimas décadas (Gumus et al., 2018, p.37).

Models	Total	80–84	85–89	90–94	95–99	00–04	05–09	10–14
Distributed/Collaborative Leadership	205	2	2	4	3	15	61	118
Instructional Leadership	181	11	9	18	8	15	35	85
Teacher Leadership	151	1	5	9	13	13	47	63
Transformational Leadership	147	-	4	13	7	16	32	75
Curriculum Leadership	49	-	2	2	1	8	16	20
Technology Leadership	46	-	-	2	1	5	13	25
Transactional Leadership	40	-	-	5	-	-	8	27
Ethical/Moral Leadership	38	1	-	1	5	8	8	15
Charismatic Leadership	27	-	1	4	-	5	6	11
Administrative/Managerial Leadership	21	1	1	2	7	2	3	5
Strategic Leadership	20	-	-	-	-	2	6	12
Authentic Leadership	18	-	-	-	1	-	8	9
Visionary Leadership	18	-	-	-	4	1	6	7
Servant Leadership	16	-	-	-	1	1	7	7

Según la revisión de (Avci, 2015), en las dos últimas décadas son numerosos los estudios que muestran evidencias positivas sobre el liderazgo transformacional del equipo directivo escolar tiene en diferentes ámbitos y agentes dentro de las instituciones educativas. De este modo, algunos estudios relevantes han relacionado el liderazgo transformacional con el desempeño y logro académico de los estudiantes (Leithwood y Jantzi, 2006; Leithwood y Jantzi, 2000; Koh et al., 1995) y con la satisfacción de los estudiantes (Gill et al., 2010).

Otros trabajos se han centrado en los efectos positivos que este tipo de liderazgo tiene en el equipo docente, como es su satisfacción laboral (Bogler, 2001), su compromiso y bienestar en los procesos de cambio (Geijsel et al., 2003; Yu et al., 2002), y con la eficacia docente en términos generales.

Por último, también existen trabajos que han estudiado las implicaciones desde un punto de vista más organizacional, al analizar el efecto que el liderazgo transformacional tiene en las condiciones de la escuela (Leithwood y Jantzi, 2000) o el clima y la cultura escolar (Barnett et al., 2001; Sahin, 2004).

CAPÍTULO 4. La Cultura Escolar

1. Conceptualizando el constructo cultura: desde el enfoque antropológico hasta el organizacional

El concepto *cultura* es amplio, ambiguo, con un largo recorrido histórico; y hoy en día abarca numerosos campos y ámbitos de la ciencia y la sociedad. El origen del término se remonta siglos atrás, y aunque primordialmente éste se utilizara para hacer referencia a naciones, regiones o etnias, el fenómeno ha evolucionado, y actualmente también se aplica a empresas y organizaciones. Es más, actualmente el concepto también es utilizado para hacer referencia a grupos reducidos de personas; pudiendo hablarse de micro-culturas o subculturas, comprendidas estas como culturas internas dentro de culturas más grandes (Kroeber y Kluckhohn, 1952).

Este trabajo de tesis doctoral toma como uno de sus tópicos la cultura de los centros educativos escolares, comúnmente referida como *Cultura Escolar*. Una escuela, con sus peculiaridades y características concretas, sigue siendo una organización con su foco puesto en la enseñanza-aprendizaje. Por ello, cada centro educativo es único, y por tanto se puede explorar y analizar a través de la tradición de la Cultura Organizacional (Fernández, 2002). Analizando el comportamiento humano mediante elementos tangibles e intangibles, pueden descifrarse las motivaciones subyacentes de las personas y sus actos en las organizaciones (Schein, 1985). En una escuela, observando estos mismos elementos, también puede conocerse su cultura escolar.

De esta forma, este punto realizará un recorrido histórico y académico para comprender el constructo de la cultura desde nociones antropológicas hasta otros enfoques que se relacionan con la gestión y eficacia organizacional.

1.1. El concepto cultura desde el enfoque antropológico

Históricamente, cuando se ha tratado de comprender la cultura, ya sea de regiones, etnias o naciones, la tradición ha sido aproximarse a este fenómeno mediante las ciencias sociales.

“Etimológicamente, el término cultura procede del radical latino “cult” (cultivo, culto), siendo, sobre todo, el cultivo de la tierra (agricultura) y del espíritu (cultura animi), además del culto o cultivo a lo sagrado, sus principales referencias iniciales” (Aguirre Baztán, 2002, p.88).

De esta forma, entre los siglos I y XVIII, la concepción del término era utilizado únicamente como adjetivo, y no es hasta después que fue conocida como sustantivo (Aguirre Baztán, 2002). Hoy en día, ambas concepciones conviven, y el término se utiliza tanto para referirse de forma sustantiva, al hablar por ejemplo de la cultura de un lugar, como la cultura del País Vasco; como también para referirse, por ejemplo, a rasgos concretos de un grupo de personas, como la cultura innovadora, adjetivo.

La necesidad de definir y comprender el concepto cultura surgió principalmente de las tradiciones alemanas y anglosajonas a finales del siglo XIX. Este interés, de origen sociológico y antropológico, terminó por influir otros campos como la economía, la legislación y la política, mediante ilustres personalidades como Webber o Marx (Smelser 1968). Por un lado, la tradición alemana focalizó su interés en analizar la influencia de las viejas culturas cuando nuevas aparecen y se oponen (Loader, 2015 en Hammersley, 2019); y su posterior preocupación con lo que ocurre al *perder la cultura* como resultado.

Por otro lado, la tradición anglosajona puso un mayor foco de interés en comprender la cultura de grupos de personas más reducidos, dejando de lado el enfoque evolutivo germano centrado en comprender una única cultura. Con el transcurso del tiempo, las motivaciones anglosajonas fueron orientándose a un uso político, con el objeto de comprender las acciones que motivaban a grupos religiosos, étnicos, sectas, clases sociales o grupos de jóvenes. Es a partir de ahí que comenzaran a aparecer otros términos relevantes como *subculture*, *counterculture*, *organizational culture*, *civic culture* o *political culture* (*subcultura*, *contracultura*, *cultura organizacional*, *cultura cívica* o *cultura política*).

Las ideas de Tylor (1871) y Arnold (1869) tuvieron grandes influencias en el debate que se produciría en el siglo XIX y en el desarrollo de la concepción del término cultura. Sin embargo, sus visiones eran radicalmente opuestas. Arnold (1869) concebía la cultura en términos ideales, como algo que debía perseguirse; mientras que para Tylor (1871), la cultura es algo que ya se

tiene, siendo *toda una forma de vivir*, y no algo que se tenga que conseguir. Aunque la actual concepción difiere de la visión de Tylor (1871), en sus escritos se emplearon conceptos como *creencias, conocimientos, costumbres o hábitos* para referirse a la cultura. De esta forma, estos términos resonaron con otros filósofos, pensadores, estudiosos y autores de la época, siendo estos pioneros en desarrollar la actual rama antropología cultural.

Los escritos de Tylor (1871) y Arnold (1869) influyeron mucho en los pensadores del siguiente siglo, momento en el que se impulsó el desarrollo de la concepción del término cultura, afectando así a otros campos de la sociedad. De esa época pueden destacarse personajes históricos como Durkheim, Engels, o Webber, cuyos pensamientos ayudaron a desarrollar teorías como el materialismo antropológico (Harris y del Toro, 1979). Sin embargo, las teorías que cada uno formulaba dieron lugar a más desacuerdos que consensos, haciendo que con el tiempo la concepción de cultura se separa en diferentes direcciones, cada cuál con sus adeptos e interpretaciones. Los antropólogos, a los que poco a poco se sumaron pensadores de otras ramas sociales, debatían extensamente sobre qué es y qué no es la cultura, cada uno con posicionamientos teóricos, tratando de identificar los elementos comunes y llegar así a una concepción común (Münch y Smelser, 1992). Sin embargo, ese momento no llegó.

Ante este extenso histórico debate, que abarcaba cuestiones etimológicas, filosóficas y conceptuales, y a modo de resumen, Hammersley (2019) presenta un recorrido histórico evolutivo del término, desde el significado que acogió en sus orígenes hasta el que usamos hoy en día. Asimismo, Hammersley (2019. p7) distingue cuatro fases diferentes en la concepción del término cultura:

1. *La cultivación estética.* Al comienzo la cultura era concebida por los ideales humanos como la literatura, el arte, la música o cualquier aspecto que fuera de valor para una civilización. Cultura era todo aquello que ayudaba al desarrollo intelectual y moral de las civilizaciones, y se refería a ella en singular. Se dio a finales del siglo XIX y principios del XX desde la corriente del criticismo cultural.
2. *Incremental.* La segunda concepción de cultura también se daba en singular, aunque identificando diferentes grados. La cultura comienza a concebirse como la suma de los

aspectos que componen la vida social y cotidiana de las personas que son aprendidas o transmitidas. Se entendía como incremental porque una civilización o los segmentos sociales de ésta pueden variar el nivel de cultura en base a su desarrollo. Se dio al comienzo de la antropología, la filosofía de la historia y el marxismo.

3. Culturas como *diferentes formas de vida*. La tercera concepción histórica es la desarrollada por la antropología del siglo XX y que más influencia ha tenido en las ciencias sociales hasta la actualidad. En esta concepción la cultura incluye tanto el arte, la literatura y la música como los aspectos que componen la vida cotidiana de las personas, además de los valores y las ideas que modelan estas. De este modo, existen diferentes tipos de cultura donde cada una tiene una coherencia interna y las diferencias se definen más por cuestiones geográficas. Mediados del siglo XX en la antropología social y cultural.

4. Cultura como *meaning-making* (dotación de sentido). La cuarta concepción se fundamenta en cómo las personas conciben la cultura de forma conjunta. Es decir, cómo las personas adscriben un valor y un significado sobre lo que experimentan. La cultura se concibe cómo un proceso y no como un objeto, y el lenguaje cobra especial importancia ya que los textos, discursos y otras formas de expresión son la forma en la que interpretar la cultura. En la época de antropología interpretativa y estudios culturales.

Esta división histórica de la concepción de cultura coincide con las que señala Gimenez (2004, en García-Zarate, 2013), que determina una sucesión de tres fases: la fase concreta, la fase abstracta y la fase simbólica. Independientemente del número de fases o el nombre de éstas, lo que Giménez (2004) y Hammersley (2019) evidencian es la evolución histórica del constructo: desde una concepción de elementos *tangibles*, hasta una concepción centrada en la *simbología*.

En los orígenes, la cultura se usó para hacer referencia a objetos materiales, algo que la sociedad posee y de lo que pueda mostrarse, como son las obras literarias, música o arquitectura, entre otras. Con el paso del tiempo, la cultura ha evolucionado en su concepción y, actualmente,

hablar de la cultura implica también mencionar elementos más abstractos e interconectados, como las costumbres, los rituales, el lenguaje o los hábitos (Geertz, 1973).

Así, en la concepción científica y social del término cultura al que nos acogemos hoy en día, esta hace principal énfasis en el valor simbólico que le dan las personas. En otras palabras, no es tan importante cuáles o qué son los elementos culturales, sino lo que este representa de forma simbólica de forma común para un grupo de personas. Este simbolismo crea, de esta forma, una *telaraña de significados* (Geertz, 1973). Por último, desde que Linton (1936) usara por primera vez el término "subcultura", muchos autores se acogen a la idea que una cultura está compuesta además por varias subculturas, cada uno con sus elementos coherentes y compartidos por sus integrantes.

La cultura es un fenómeno complejo y abstracto, que ha evolucionado e influido a diferentes disciplinas y subdisciplinas, y que ha causado una gran variedad de acepciones (Rollinson & Broadfield, 2002). Hoy en día este concepto sobrepone diferentes ramas científicas y perspectivas ideológicas, y ese es un motivo que ha generado tanta confusión para identificar una única definición válida para todos los campos (Hammersley, 2019).

Con objeto de acercarnos más a uno de los tópicos centrales de esta tesis, a continuación, analizaremos el constructo de la cultura aplicado al mundo de las organizaciones: la cultura organizacional.

1.2. La concepción de la cultura organizacional

Una vez comprendida la complejidad para extraer una única interpretación y definición del término cultura por parte de las ciencias sociales y la antropología, podemos explorar en la lectura que realiza una ciencia aplicada como el *Business Management* o Gestión Empresarial. Los autores de este campo parten de varias conceptualizaciones antropológicas descritas anteriormente para desarrollar su propia interpretación del concepto, con el fin de usarla en su campo de aplicación: el mundo de las organizaciones.

Booth y Rowlinson (2006) asumen que una organización, al estar compuesta por diferentes integrantes tienen una cultura propia. Los primeros estudios sobre cultura organizacional

comenzaron alrededor de 1940, pero no es hasta la década de 1980 que este fenómeno experimentó su auge (Alvesson, 2002). Así, Rowlinson y Procter (1999) ubican el comienzo de este interés en el momento en el que Estados Unidos trató de comprender los factores tras éxito económico de las organizaciones japonesas en aquella época. Las figuras relevantes en las esferas empresariales asumieron en aquel momento que, detrás del éxito de las grandes corporaciones del país, podría haber vínculos con características culturales de sus organizaciones. Factores como la globalización, nuevos estilos de vida de la clase trabajadora, o el nacimiento de empresas innovadoras del sector tecnológico, también influyeron en el interés de las organizaciones por descifrar su cultura para volverse más competitivas (Alvesson, 2002).

Aunque el mérito por popularizar el término y fenómeno *cultura organizacional* se le atribuye a Pettigrew (1979) a partir de su obra *On Studying Organizational Cultures* (“Sobre el Estudio de las Culturas Organizativas”), el primer esfuerzo por tratar de definir la cultura de las organizaciones lo realizó Elliot Jaques en su obra *The Changing Culture of a Factory* (“La cultura cambiante de las fábricas”) (Jaques, 1951).

Jaques (1951) comprendió que cada organización posee un conjunto de costumbres y tradiciones acerca de cómo se hacían las cosas. Asimismo, observó que las personas de una misma empresa compartían, en mayor o mayor medida, las normas de funcionamiento de la organización, y que para acabar siendo considerado un integrante era necesario aprenderlas y aceptarlas

Ambos autores asentaron las bases para que posteriormente otros continuaron desarrollando el fenómeno, donde destacan Peters y Waterman (1982), Deal y Kennedy (1993), Schein (1985) o Alvesson (2002), entre otros. Sin embargo, la definición del término *cultura* desde el enfoque organizacional corre la misma suerte que el enfoque antropológico, donde los autores coinciden en elementos comunes, pero falta una definición conjunta. De esta forma, los diferentes autores han ofrecido versiones diferentes del fenómeno Rowlinson y Procter (1999).

A continuación, observaremos las principales aportaciones de estos autores con el objetivo de identificar dichos elementos comunes en el seno de la *cultura organizacional*.

1.3. La definición de la cultura organizacional

Hablar de la cultura de una organización es hablar de la organización en sí misma, de lo que hace, los comportamientos y conductas de los miembros; y de por qué lo hace, los significados y símbolos subyacentes. En palabras de Aguirre Baztán (2002, p.89), “cada vez que nos refiramos a la cultura organizacional, y más específicamente, a la cultura de la empresa, no hablaremos de ‘cultura adjetiva’ (educación), sino de la ‘cultura sustantiva’ de la empresa. En este sentido, diremos que la empresa ‘es’ una cultura y no que ‘tiene’ una cultura como algo adjetivo”. Deal y Kennedy (1983) ofrecen una de las definiciones de cultura organizacional más holísticas, al indicar que esta explica “la forma en las que las cosas se hacen por aquí”. A pesar de su simpleza, esta definición ofrece un primer esbozo, al relacionar la cultura con la forma de actuar en las organizaciones, o como explican Guinea y Brătianu (2012), un sistema de normas informales expresas que imponen una determinada conducta general.

Con tantas acepciones, elementos y matices presentes en las diferentes concepciones de cultura organizacional, Guinea y Brătianu (2012) observaron tres vertientes sobre las que se construyen. Por un lado, hay definiciones holísticas, las cuales representan el resultado de una integración de procesos; por otro lado, la cultura organizacional se relaciona con la historia, mostrando la evolución de cada organización; y, por último, la cultura es obtenida antropológicamente y construida socialmente, siendo los miembros de la organización los portadores de esa cultura. Así, para ellos la cultura es “un cúmulo de elementos conscientes e inconscientes, racionales e irracionales, individuales y grupales, que revelan conexiones dinámicas con un fuerte impacto en los resultados de la organización” (Guinea y Brătianu, 2012, p.259).

En referencia a la cultura organizacional analizada desde la historia vivida por sus integrantes, Geertz (1973) indica que la cultura es “un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio del cual los hombres comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y actitudes hacia la vida” (Geertz, 1973, p.89). Asimismo, Schein (1985) la define de la siguiente manera:

“la cultura de un grupo puede definirse como el aprendizaje compartido acumulado de ese grupo a medida que resuelve sus problemas de adaptación externa e integración interna; que ha funcionado lo suficientemente bien como para ser considerado válido y, por lo tanto, para ser enseñado a nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar, sentir y comportarse en relación con esos problemas. Este aprendizaje acumulado es un patrón o sistema de creencias, valores y normas de comportamiento que se dan por sentado como supuestos básicos y, finalmente, pierden la conciencia” (Schein, 1985, p.21).

Los diferentes argumentos ponen en manifiesto la dinamicidad del fenómeno cultural en las organizaciones, ya que esta puede evolucionar, reforzarse, deteriorarse e incluso crear una nueva.

Al acogerse a los aspectos sociales y antropológicos de las definiciones, Schein (1985) indica que el significado simbólico común es socialmente aceptado y consensuado por las personas a través de las experiencias vividas. Para él, esos significados comunes definen e influyen los comportamientos de las personas, ofreciendo información sobre lo que es deseable, correcto o bueno.

Por su parte, Gimenez (2004. p.80) basándose en Pasquinelli (1993), indica que “la cultura es la organización social del sentido, interiorizado en forma relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”. De esta forma, queda patente la necesidad de una conceptualización coherente que comparta ideas sobre el significado de la cultura de una organización.

Harrison y Stokes (1992), en su esfuerzo por diagnosticar diferentes tipos de culturas organizacionales, comprendieron que detrás de los comportamientos de las personas trabajadoras existían ideologías, creencias y valores profundos que influenciaron estas acciones. Peters y Waterman (1982) coinciden con esta idea, aunque subrayan los valores compartidos de las personas como el elemento principal de la cultura. Asimismo, inciden en la importancia de la coherencia tras estos valores, al comprender que es esa congruencia la que

otorga significado simbólico a las historias, mitos, leyendas, etc. expresadas y transmitidas por los integrantes de la organización. De esta forma, como las personas son, componen y crean la cultura de una organización, ésta será tan fuerte como la sientan y manifiesten sus integrantes. Por eso, esa fuerza cultural organizacional se medirá en términos de homogeneidad y comportamiento de los elementos culturales. Así, Schein (1985) indica que la fuerza o cantidad de cultura se puede definir en términos de (1) la homogeneidad y estabilidad de la pertenencia al grupo; y (2) la duración e intensidad de las experiencias compartidas del grupo.

La cultura es tanto lo observable o explícito, como lo subyacente o implícito. Es más, lo subyacente, lo que las personas han asimilado e interiorizado en su conducta es lo que ofrece verdadero significado a lo que ocurre, lo observable. Aguirre (2002), citando a Schein (1988, p.23), indica que “al nivel más profundo de presunciones básicas y creencias, que comparten los miembros de una empresa, que operan inconscientemente y definen, en tanto que interpretación básica, la visión que la empresa tiene de sí misma y de su entorno, etc”. Este nivel más profundo ha de distinguirse de los artefactos y valores, en la medida en que éstos son manifestaciones en niveles superficiales de la cultura, pero no la esencia misma de la cultura.

Al igual que para Schein, Cameron y Quinn (1999) entienden la cultura organizativa como la suma de los valores que se toman por supuestos, las asunciones, expectativas, memorias colectivas y definiciones que la propia organización genera. De este modo, los autores creen que sumando esos elementos puede explicarse el funcionamiento de las organizaciones y mostrar las ideologías que la gente de la organización lleva consigo. Todo ello se convierte útil para identificar lo que ocurre en las organizaciones y proporciona guías para entenderlas.

A pesar de que la cultura está presente en todos los comportamientos, acciones, artefactos, valores, etc. de la organización y sus integrantes, descifrar esta no es tarea fácil. Pero, una vez comprendida la cultura, puede ayudar a dotar de sentido el funcionamiento interno y las relaciones dentro de la organización. Para Alvesson (2002, p.4) entender el comportamiento, los eventos sociales, las instituciones y los procesos requiere una apreciación fundamental de la cultura. Esta última sirve como el contexto en el cual estos fenómenos adquieren significado y se vuelven comprensibles. Hammersley (2019) coincide, en que la cultura representa uno de

los dos elementos que pueden emplearse para explicar cualquier acción, patrón institucionalizado de comportamiento o cualquier otro resultado social.

Como puede apreciarse, analizar la cultura de las organizaciones ha sido un foco de interés en las últimas décadas. Mientras que el objetivo de la antropología cultural es interpretar los significados que las personas dan a los símbolos que se encuentran en nuestras civilizaciones (Geertz, 1973), el enfoque organizacional de disciplinas como el *Bussiness Management* (Gestión Empresarial) busca trascender esa interpretación con el objetivo de descifrar la cultura para mejorar la gestión, organización, interacciones, procesos, eficacia y efectividad dentro de las organizaciones. Y es que el enfoque organizacional tiende a ser intervencionista, con el objetivo de comprender la cultura para después cambiarla, modificarla, innovar o gestionar cambios en la organización.

Para Aguirre Baztán (2002) y Deal y Kennedy (1982) las personas hacen, crean y son cultura y esta es la forma en la que la cultura de una organización tiene el poder de influir en los comportamientos, creencias y valores de las personas integrantes a lo largo del tiempo, ya sean nuevos miembros, o profesionales que llevan tiempo (Schein, 1985). Para llegar al corazón de la cultura que explica los comportamientos de las personas, es necesario observar lo superficial, como los artefactos, pero profundizando en las creencias, asunciones y valores (Schein, 1985).

1.4. Constructos y Modelos para descifrar y diferenciar la Cultura de las Organizaciones

El constructo de Harris (1968) presenta la teoría antropológica del materialismo cultural y la diferencia entre *Etic* y *Emic*. Aunque su teoría se usará para hablar del desarrollo de las culturas en un sentido macro, sus ideas también son prácticas al analizar grupos de personas a un nivel micro, como son las organizaciones. Sus teorías ofrecen una base para comprender la relación entre el mundo material y mental de las personas, la relación del humano con el ambiente y comprender cómo las personas dan significado a los elementos y sucesos de su alrededor.

Schein (1985) pone directamente el foco de atención en las organizaciones convirtiéndose en uno de los referentes para estudiar la cultura de las organizaciones. Su modelo comprensivo

ayuda a identificar y categorizar los diferentes elementos en tres niveles, partiendo de los visibles y manifestados por la organización para llegar a los subyacentes y simbólicos, que verdaderamente explican los comportamientos y significados que la cultura de la organización desarrolla. Su modelo ofrece una guía para descifrar la cultura de la organización, lo que ocurre y por qué ocurre.

Por último, Aguirre (1999) que es el más cercano al contexto en el que se realiza este estudio, matiza los dos constructos previamente señalados, ya que se encuentra en un punto intermedio entre la antropología y el mundo organizacional. Su enfoque etnográfico ofrece todo lo necesario para comprender la cultura que se desarrolla en las organizaciones, desarrollando las ideas de Schein (1985) para enfocarse en el tópico de este estudio, las escuelas o centros educativos. La Tabla 7, de Arnaiz (2015), muestra de una forma gráfica y comparativa los niveles y elementos culturales de los siguientes tres constructos.

Tabla 7.

Comparación de los niveles y elementos culturales en las teorías de Harris, Schein y Aguirre. (Adaptación de Arnaiz, 2015, p.47)

Harris (1968)	Schein (1985)	Aguirre (1999)
Infraestructura		Etnohistórico y etnoterritorio
Estructura		
Supraestructura	Presunciones básicas Valores Artefactos	Comunicación y Lenguaje Creencias Normas y Valores Productos

Constructo de Harris

Marvin Harris, en su trabajo de 1968 titulado *The rise of anthropological theory: A history of theories of culture*, analizó las teorías antropológicas del pasado y de su época, y dio nacimiento a su teoría del *materialismo cultural*. Harris (1968) influyó el trabajo de los autores posteriores poniendo la antropología en el foco de atención de otros ámbitos. A través de su obra, criticó

la deriva de los enfoques antropológicos de principios del siglo XX, acusándolos de abandonar un enfoque dirigido a buscar causalidades que explicasen los hallazgos.

El materialismo cultural es la corriente teórica antropológica que tiene el objetivo de explicar las similitudes y diferencias culturales utilizando las condiciones materiales como medio de estudio. El término *materialismo* hace referencia a los objetos físicos del mundo; y al unirse el segundo término, *cultural*, quiere acentuar la influencia que ese mundo tangible tiene en el desarrollo del ser humano al formar sociedades. Es decir, sin asumir que el mundo material sea más importante que la realidad mental, el materialismo cultural concibe que el comportamiento humano es parte y respuesta a la naturaleza, al entorno, y que estudiando el mundo material puede entenderse las motivaciones del comportamiento humano a través de la historia.

Esta teoría también supone un enfoque de investigación, puesto que concibe un método interpretativo desde el que analizar un fenómeno cultural, manteniendo siempre el rigor científico (Pierce y Cheney, 2017). Por eso, aunque la teoría de Harris (1968) tuviera su origen e interés en la exploración de culturas macro, como las etnias, naciones o poblaciones; su enfoque influyó posteriormente en la exploración de culturas micro, como pueden ser las organizaciones.

La teoría de Harris (1968) nace como desarrollo de las teorías antropológicas de la *Evolución Cultural* de Leslie White o la *Ecología Cultural* de Julien Steward. Ambas teorías se fundamentan en los principios de la evolución y adaptación de las especies presentadas por Darwin en *On the Origin of Species*. Asimismo, Harris (1968) se inspira y extrae el término materialismo de la teoría de la *dialéctica materialista* de Carl Marx y Engels, a pesar que lo usara como crítica. Por último, los trabajos de Skinner también tuvieron una gran influencia en el desarrollo de su concepción de la creación y desarrollo de la cultura (Lloyd, 1985).

De este modo, Harris (1968) construye su conceptualización de la cultura al unir los conocimientos de diferentes campos de la ciencia (Glenn, 1988). Por un lado, siguiendo las ramas de las ciencias sociales, fue influido por ideas sobre economía, sociología o filosofía. Por otro lado, a través de las ramas de las ciencias naturales como la biología y geografía, desarrolló sus ideas sobre la evolución de los animales. Finalmente, a través de la psicología

estudió el desarrollo y motivación de la conducta humana. Todo ello dio pie a la creación de su teoría antropológica del materialismo cultural. Posteriormente, su trabajo es el que proporcionó y a desarrollar la base de la *antropología del comportamiento* (Pierce y Cheney, 2017), y la etnografía (Atkinson y Hammersley, 1998).

Para comprender la conceptualización de Harris (1968), es necesario, en primer lugar, entender la relación entre *Emic* y *Etic* (Lloyd, 1985). Esta teoría fue desarrollada por Kenneth Pike y hace una distinción entre el significado que las personas de un lugar dan sobre lo que perciben, definido como *Emic*; y el significado que una persona ajena puede extraer sobre lo que observa, denominado *Etic*.

Esta teoría influye en Harris (1968) puesto que comprendió que no es lo mismo el significado que una persona ajena a una cultura da a lo que percibe, porque lo valora con una mirada externa; a lo que una persona inmersa en la cultura le puede dar, cuando está dentro de ella. Así, Harris (1968) concluyó que el significado subyacente en el elemento cultural analizado es diferente y, por lo tanto, que lo *Etic* y lo *Emic* en ocasiones no coinciden.

Harris (1968) distingue tres componentes para comprender los sistemas socioculturales de un grupo de personas y crea tres categorías (o niveles) con relaciones causales entre ellas: la infraestructura, la estructura y la supraestructura. Estas categorías se ordenan en un orden jerárquico, lo que implica que un cambio en la infraestructura tendrá consecuencia en la estructura y supraestructura.

La *infraestructura* es la consecuencia de la relación entre humanos y naturaleza, y explica cómo las personas interactúan con el ambiente local. La infraestructura asume variables relacionadas con la demografía, economía, tecnología o el ambiente, que están detrás de la conducta humana. Por todo ello, Harris contempla ésta como la base de los otros dos niveles, ya que en esa relación entre lo humano y la naturaleza, es decir, entre el humano y su ambiente, y ahí es donde se crea la cultura.

La *estructura*, en un nivel inferior, está relacionada con los aspectos económicos y sociales de la sociedad, y con la creación de instituciones políticas que mantienen el orden y relaciones

sociales. Harris (1968) diferencia, por una parte, la economía doméstica, las instituciones que aseguran las interacciones, la producción, el consumo entre individuos; y, por otra parte, la economía política, las instituciones que aseguran el intercambio, la producción y el consumo a nivel organizacional.

Finalmente, la *supraestructura*, la tercera y última categoría, contempla conceptos como el arte, música, deporte, religión e ideología, entre otros. Todas estas son el resultado de la Etic y el valor simbólico que una sociedad da a sus creaciones.

Aunque Harris analiza los factores que afectan a las tres categorías utilizando la misma lógica, cuando identifica las variables que afectan las otras categorías, las diferencia en vez de agruparlas. Por ejemplo, las variables de la infraestructura son analizadas para comprender cómo éstas influyen en la estructura; después, busca las variables de la estructura para determinar la influencia que estas tienen sobre la supraestructura (Lloyd, 1985).

De ahí se deriva el principio de determinismo infraestructural probabilístico (Harris, 1968), el cual determina que la infraestructura tiene mayores probabilidades de afectar la estructura y supraestructura que viceversa. Para Harris (1968), la estructura y valores simbólicos e ideológicos sirven como mecanismos que mantienen el sistema completo, y ese es el motivo por el que la infraestructura se concibe como base y categoría crucial.

Esta es la forma en la que la teoría de Harris (1968), a pesar de fundamentarse en la antropología, contribuye e influye a otros ámbitos científicos como la psicología, ayudando a comprender el desarrollo del comportamiento humano; o siendo un enfoque metodológico. Todo ello ha permitido, además, poder aplicarlo en otros ámbitos, como en la gestión de las organizaciones.

Constructo de Schein

Edward Schein es psicólogo, teórico del mundo organizacional antiguo profesor del MIT, y una de las fuentes principales para los académicos que estudian el comportamiento de las personas en las organizaciones, también conocido bajo el tópico *cultura organizacional*. Schein (1985) creó el *Modelo de la Cultura Organizacional*, una guía para las personas que quieren

interpretar la cultura de una organización, entender lo que puede ocurrir en los procesos de cambio y explicar cómo debe actuar un líder en tales casos.

Para interpretar la cultura de una organización, Schein (1984, 1985, 1990) observa todos los elementos que componen esta, tanto los tangibles, fáciles de observar, pero difíciles de descifrar; como los abstractos y simbólicos, que subyacen en el ADN o la esencia de la organización. Su modelo de cultura organizacional identifica tres niveles que constituyen la cultura de una organización: los artefactos, los valores y creencias expuestas y las asunciones básicas. Cada nivel indica cómo de visible es el fenómeno observable de la cultura. Es decir, muestra una profundidad del elemento cultural, desde los elementos tangibles o claramente manifiestos, hasta las ideas subconscientes en la mente de los integrantes.

En el nivel más superficial se encuentran los *artefectos* e incluyen todos los elementos o símbolos que están al descubierto en la organización, desde el mobiliario y la organización del espacio hasta la decoración y vestimenta de las personas. Estos elementos culturales van más allá de los elementos físicos del entorno, y por eso las manifestaciones explícitas del lenguaje, los rituales o los valores, también son considerados artefactos. Los comportamientos y rutinas de una organización también son artefactos, incluyendo los organigramas y documentos que muestran los procesos de trabajo del grupo de personas que se analiza. Los mitos e historias sobre personas y acontecimientos pasados también entran dentro de este nivel. En definitiva, los artefactos son todas las estructuras visibles y que pueden sentirse, todo lo que puede percibirse y se puede tener constancia desde dentro y desde fuera.

La complejidad que señala Schein (1985) en este nivel no es encontrar los elementos visibles, sino saber lo que estos significan para esa cultura. Por eso, es difícil descifrar el significado de estos elementos de forma aislada, es necesario mirar el contexto de fondo sobre los que ocurren. Si no, las conclusiones extraídas proyectarán el entorno cultural del examinador, y no del sujeto de análisis. Por todo ello, cuanto más se convive en una determinada cultura más fácil es interpretar el significado de cada artefacto.

En otro nivel se encuentran *los valores y creencias expuestas*. A medida que la cultura de una organización crece, porque sus integrantes generan experiencias y aprendizajes, la

organización comienza a desarrollar creencias y valores sobre lo que debería hacerse, y, sobre todo, en referencia a eso que actualmente se está haciendo. Con el tiempo, a medida que los líderes y las personas influyentes van introduciendo sus ideas y estas son útiles para solucionar los problemas que la organización necesita, las ideas van prevaleciendo y tomando fuerza. Finalmente, el resto de personas las asimilan, siendo aceptadas e interiorizadas en última instancia. Todo ello termina formando los valores y creencias de la organización, lo que las personas han aceptado y dan estabilidad, y que explica lo que la organización entiende en su filosofía.

Por todo ello, las creencias y valores pueden comprenderse como el resultado de un proceso de validación social. Y es que son las personas las que aceptan los valores a lo largo del tiempo a través de las experiencias vividas. Es el grupo el que acepta, por ejemplo, la moralidad detrás de las decisiones, lo que es aceptable y lo que no. Los valores y creencias que fueron útiles en momentos de crisis para solucionar problemas suelen terminar formándose como más fuertes.

Cuando se analizan las creencias y valores, al igual que con los artefactos, hay que tener cuidado al inferir lo que se percibe, porque pueden existir incongruencias. Por ejemplo, en algunos momentos la organización puede hablar de los valores detrás de los comportamientos que considera *deseables*, pero puede que estos no muestren los comportamientos *observables* (Schein citando a Argyris Y Schon, 1978, 1996). Por eso, es necesario discriminar las creencias y valores que son congruentes con las asunciones básicas (siguiente nivel), de las creencias y valores que son parte de la filosofía de la organización, pero que no son una realidad en el presente.

Por último, en el nivel más profundo se encuentran las *asunciones básicas*. Las asunciones básicas se generan cuando la organización se enfrenta a problemas concretos y las soluciones valen en repetidas ocasiones, llegando un momento en el que las personas dan por sentado (*taken for granted*). Esto ocurre cuando un valor o una creencia está tan asimilada por los integrantes que se vuelve subconsciente. Las personas terminan aceptando situaciones, ideas u opiniones que terminan formando parte del ideario colectivo, y que existe poca variación entre lo que creen distintos miembros. Es decir, es la suma de los valores y creencias que fueron

aceptados por validación social, y por eso sirven para explicar la realidad detrás de los comportamientos de las personas.

Cuando la cultura de una organización es analizada a través de sus asunciones básicas, la información que ofrece es muy valiosa como: lo que la organización valora, a los asuntos que le presta atención, lo que las cosas significan para sus miembros, explica cómo reaccionar emocionalmente ante un suceso, cómo actuar frente a cualquier situación (Schein, 1985). Gracias a todo ello, se forma una imagen general de la organización, el *thought world* o *mental map* de la organización.

El poder de una organización y su cultura reside en la fortaleza y capacidad de las asunciones básicas de ser compartidas por sus integrantes. Si una cultura está compuesta por idiosincrasias individuales, difícilmente se podrá hablar de una cultura organizacional. Las asunciones básicas individuales forman la identidad del individuo, pero cuando son comunes en un grupo de personas, terminan formando a su vez la identidad del grupo, retroalimentando y creando estabilidad en la organización, y finalmente formando su cultura.

Como explica Schein (1985), analizar la cultura de una organización no es tarea fácil. Para hacer un análisis profundo no vale con identificar lo visible o lo manifiesto, es necesario analizar la coherencia con los comportamientos y cómo de compartido y aceptado es por los miembros que componen la cultura de la organización. Sólo así pueden extraerse conclusiones acerca de lo que algo significa en determinada organización.

Los elementos de los niveles superiores, los artefactos y las creencias y valores subyacentes, tienen que estar en sintonía con las asunciones básicas. Los elementos de estos dos niveles son para Schein (1985) las manifestaciones de la cultura, pero las asunciones muestran lo que los individuos han interiorizado de la cultura, desde donde nacen y se explican los comportamientos, y son por ello la base de la cultura. Para descifrar la cultura, aun así, es necesario ver la organización de forma holística, prestando atención a los elementos en su totalidad.

Constructo de Aguirre

La concepción cultural desarrollada por Aguirre (1999, 2002) es resulta una combinación de teorías antropológicas y organizacionales. La concepción de Aguirre (1999) no difiere de la de Schein (1985), pero es útil para el desarrollo del presente trabajo por dos motivos. El primero, porque la conceptualización de Aguirre (1999) ayuda a matizar el constructo de cultura enriqueciendo el constructo. Segundo, porque su conceptualización se emplea en un entorno más próximo, puesto que muchos de los autores y académicos hispanohablantes, han construido su comprensión y conceptualización alrededor de las ideas de Aguirre (1999).

La conceptualización de Aguirre (2002) se encontraría en un punto intermedio entre la vertiente antropológica desde el punto de vista macro-social, como la que desarrolla Harris (1968); y la concepción de cultura organizacional desarrollada por Schein (1985), que sostiene su concepción antropológica para analizar la realidad en un contexto más micro-empresarial. Así, Aguirre (1999) aborda su concepción sobre la cultura en un esquema parecido al de este capítulo, desde la comprensión holística de la cultura e identidades de los grupos de personas desde un punto de vista macro-social, hasta lo que concierne al mundo organizacional.

Aguirre (1999) utiliza el enfoque etnográfico para llegar a formar su conceptualización de lo que es la cultura organizacional. De este modo, bajo la comprensión moderna de sociedades urbano-industriales, que comprende la pertenencia de una persona a varias culturas al mismo tiempo, establece cinco elementos básicos que componen una cultura: etnohistoria, creencias, valores, comunicación y productos. Estos elementos son aplicables a cualquier comunidad de personas pluricultural, entre las que se encuentran las organizaciones; incluyendo las educativas.

Estos cinco elementos, a su vez, pueden ser clasificados en tres niveles, que coinciden conceptualmente con los artefactos, valores y creencias, y las asunciones básicas propuestos con Schein (1985). En cambio, Aguirre (1999) propone otros tres nombres para cada nivel: el primer nivel es el nivel exterior, y está compuesto por los productos de la cultura; el segundo es el nivel organizador, y está compuesto por los valores y la comunicación; el último nivel es

el nivel fundante, donde encajan la etnohistoria y las creencias. A continuación, se presenta una explicación de cada uno de esos elementos:

La *etnohistoria* se refiere a la identidad formada de la organización que se construye a lo largo del tiempo y de las experiencias vividas. Se concibe la vida de una organización similar a la vida de una persona, donde encajan momentos clave del ciclo vital como la infancia, la madurez y la decadencia o vejez. Del mismo modo, en la vida de una organización se entiende que existen sucesos clave con mayor poder de definir y cambiar la identidad de la organización; y que también hay figuras como la del fundador que puede influir en el desarrollo de la formación de la identidad.

Así, Aguirre (1999) cree que la etnohistoria es valiosa porque muestra el origen de la identidad biográfica. Llevar a cabo un análisis del pasado ayuda a comprender el futuro, porque facilita identificar los diferentes significados compartidos y su evolución, y también, definen la razón de ser o misión del grupo y forma a los líderes que personifican la identidad organizacional. Con el tiempo muchas de estas situaciones terminan convirtiéndose en asunciones básicas, que permiten explicar la cultura de un grupo de personas (Schein, 1985), ya que “son tan obvias que no son percibidas, y tan nucleares que sin historia y proyecto de futuro no es posible la cohesión de una organización” (Aguirre, 2002, p.105).

Las *creencias*, en cambio, representan la visión que una o varias personas tienen acerca del mundo, lo que utilizan para dar sentido a la realidad que vive; las construcciones ideativo-emocionales de las personas. En ese sentido, las creencias de la empresa son la suma de las creencias que sus integrantes tienen, les ayuda a comprender lo que ocurre y los comportamientos que todas las personas tienen dentro de ella. Aunque las creencias de todos los miembros son importantes, las de la figura del líder juega un papel más influyente, puesto que es este el que define el rumbo y las normas, fundamentalmente. Por eso, para cambiar las creencias de una organización es necesario cambiar la figura del líder, ya que este está condicionado por sus propias presunciones básicas, que después acaban siendo las de la organización. Para Aguirre (1999) sólo cambiando las asunciones básicas se podrá cambiar la empresa, porque al hacerlo se convertirá en otra empresa.

Los *valores* nacen de las presunciones básicas y son creencias sobre lo que se considera bueno al evaluar la realidad en la que una organización se encuentra. Con el tiempo las personas aceptan unos valores que muestra lo que es aceptable y deseable, influyendo en los comportamientos de todas las personas. Los valores pueden manifestarse de diferentes maneras, tanto de forma implícita como explícita, y pueden distinguirse en valores prácticos, como la búsqueda de eficiencia o productividad; los valores poéticos o emocionales, como el optimismo o la creatividad; y los valores éticos o morales, los que hablan del bien, la humildad o la honestidad. Así, los valores ofrecen una guía o un código para los miembros de la organización, que ayuda a conocer cómo actuar en cada situación y lo que la organización busca.

El siguiente elemento cultural es la *comunicación*. En una organización, los diferentes significados simbólicos compartidos se transmiten y acuerdan mediante la comunicación, sobre todo gracias al lenguaje y los rituales. Esta comunicación ocurre de forma oral y escrita, y es la oral la que más información es capaz de transmitir. La jerga, las relaciones de poder, el trato al cliente y compañeros, etc. constituye la comunicación que ocurre en la organización y que da información sobre su cultura. De forma interna, el lenguaje puede servir para cohesionar el grupo, coordinarse y dirigirlo hacia las directrices que se prescriben. Los rituales son otra forma de comunicación que ofrecen información sobre la forma de actuar y cómo encajar en la organización.

Por último, el *producto* es el resultado de la acción y razón de ser una organización, dependiendo de la dedicación crea bienes tangibles o servicios. Aguirre (1999) define cuatro vertientes de esta categoría (el oficio, el producto, la marca identitaria y el cliente) y todos ellos definen lo que los integrantes aprenden, crean o experimentan.

Estos cinco elementos básicos de cultura de la organización son necesarios para conocer su cultura nuclear. Todos ellos definen la identidad de la organización, que está presente en cada uno de los elementos. Cada persona tiene una identidad en sí, pero al trabajar alrededor de ideas y concepciones comunes, la organización crea una identidad propia, que es la suma de las identidades individuales. A medida que la organización crece y vive experiencias y problemas,

la identidad cultural muta y se consolida. La identidad está presente tanto en los elementos visibles, como en los logos y diseños; y en los estilos de gestión o códigos de conducta.

2. La cultura escolar

Partiendo de la base que sitúa a la escuela como un tipo de organización (Gairín, 1996), resulta lógico conceptualizar que la cultura escolar es, en resumen, el constructo de cultura organizativa aplicada a instituciones educativas. Sin embargo, la escuela es un tipo de organización diferente a las empresas orientadas al mercado. Por eso, “el concepto de cultura escolar, especialmente después de los años 80, se ha adaptado para definir el carácter global del concepto de cultura organizativa en las instituciones educativas” (Walker-Wied, 2005, en Kalkan et al. 2020).

Como explica Fernandez (2002) la escuela cumple los requisitos básicos para ser considerada una organización, pero es a su vez un tipo de organización diferente. Por un lado, cumple con los atributos y componentes básicos para ser considerada una organización formal ya que tiene unos objetivos y fines que se orientan hacia una actividad concreta, tiene un grupo de personas con relaciones interpersonales, funciones organizacionales que se dirigen a fines determinados y busca la eficacia y racionalidad (Gairín, 1996, en Fernández, 2002). Se debe entender que la escuela es una *organización peculiar*, y es necesario conocer sus rasgos culturales específicos como en otros enfoques organizacionales, pero sin “caer en la transposición mecánica a la escuela de los esquemas y caracterizaciones de otras organizaciones, sobre todo las empresariales” (Fernandez, 2002, p.74).

Al igual que los anteriores fenómenos culturales, la cultura de la escuela es un fenómeno multifacético compuesto por varias dimensiones (Devos et al. 2004; Maslowski 2001; Staessens 1990). Por eso, en primer lugar, para saber a lo que se hace referencia cuando se usa el término cultura escolar, es necesario comprender la naturaleza, esencia y razón de ser de los centros educativos (Gruenert y Whitaker, 2015). Y es que lo que ocurre en un centro educativo es causa y consecuencia de lo que sucede en su realidad, debido a que cada escuela es una realidad en sí misma.

Weller, en su libro *Sociología de la Enseñanza* (Weller, 1932), exploró por primera vez las relaciones sociales dentro la escuela, concluyendo que cada escuela tiene una cultura que es definitivamente suya (Maslowski, 2006). Asimismo, cuando Sergiovanni (1986) analizó la excelencia y el liderazgo educativo, ya relacionó estos fenómenos con “la construcción de una cultura escolar única” (p.46).

Marcone y Martín del Buey (2003) definen cultura escolar de la siguiente manera:

“Se puede definir la cultura escolar como un sistema de creencias y valores esenciales, que orientan, dan sentido y coherencia a los esfuerzos colectivos, creando las condiciones necesarias para la emergencia del compromiso grupal en pos de objetivos educativos, desarrollándose y consolidándose, a través del tiempo, mediante lenguajes, rituales e historias de la organización escuela” (Marcone y Martín del Buey, 2003, p.73).

2.1. Diferencia entre cultura y clima escolar

El primer paso para definir la cultura escolar es distinguirla de otro concepto similar, el clima escolar, puesto que son parecidos, pero no lo mismo (Gruenert y Whitaker, 2015). Schein (1985, p.29) ya observó que entre los artefactos está el clima del grupo, lo que indica que, el clima es un elemento más dentro de la cultura organizacional y, al vincularlo en el nivel de los artefactos, lo posiciona como algo observable. Hay analistas culturales ven el clima como equivalente a la cultura, pero parece más adecuado definirlo como el producto de algunos de los supuestos subyacentes y, por lo tanto, como una manifestación de la cultura (Schein, 1985, p.27).

En origen, ambos términos se consideraban sinónimos, pero con el tiempo, han sido diferenciados. Hoy et al. (1991), tras analizar la literatura relativa a la cultura organizativa y escolar, vincula el clima escolar con factores psicológicos de las personas integrantes, mientras que la cultura organizacional la relaciona con factores antropológicos.

Gruenert y Whitaker (2015, p.14) realizan afirmaciones similares, matizando que “la cultura de la escuela se relaciona con la personalidad, y el clima con la actitud”. Por ello, se considera

oportuno acudir a los orígenes y ver cómo se formaron ambas conceptualizaciones, para observar así en qué difieren.

Mientras que el interés por descifrar la cultura organizacional se remonta a la década de 1930, el estudio del clima organizacional se desarrolló posteriormente, en la década de 1950, siendo Argyris (1958) uno de los primeros en diferenciar los términos al observar los comportamientos de la gente de un banco (Hoy et al., 1991).

En lo que concierne al clima escolar, Van Houtte (2005) ubica la llegada del fenómeno a entornos educativos de la mano de Pace y Stern (1958) en una época similar. Sin embargo, no es hasta la década de los 70 que comienza a profundizar en la investigación de este subtópico. Fueron Rutter et al. (1979) los primeros en vincular el éxito de diferentes centros educativos en referencia a diferentes climas educativos, observando, asimismo, que el principal factor de éxito era el *ethos* de cada centro. Desde entonces, el clima escolar ha sido estudiado como una variable que afecta al comportamiento de todos los integrantes de la escuela y que, por lo tanto, afecta a la enseñanza-aprendizaje.

El fenómeno de la cultura escolar con entidad propia y diferenciada del clima escolar ocurre en la década de los 90. Estudios como el de Maxwell y Ross Thomas (1991) se preguntan por la existencia de una cultura propia de las organizaciones educativas, diferenciando clima de cultura, aplicando las nociones de la cultura organizacional desarrolladas en el entorno y literatura organizacional. De este modo, Maxwell y Ross Thomas (1991) identifican que, independientemente del clima, en las escuelas existen subculturas, y que es necesaria una homogeneidad y conocimiento de la cultura por parte de los docentes. Para ellos, la cultura es algo que está por encima del clima ya que “concierne creencias, valores y costumbres” y “estos son los aspectos que dan sentido a la Vida” (Maxwell y Ross Thomas, 1991, p.80.).

A pesar de que hoy en día la literatura científica acepta la distinción entre los dos términos, diferentes autores han tomado contrarias perspectivas al abordarlos. Por un lado, algunos autores se han aproximado a la perspectiva expuesta por Van Houtte (Van Houtte, 2005; Van Houtte y Van Maele, 2011), quienes tratan de diferenciar los constructos, subrayando así la necesidad de posicionarse por uno dependiendo del fenómeno a analizar. Por otro lado, otros

trabajos se han inspirado en Schoen y Teddlie, (2008) quienes aceptan la distinción de los fenómenos, pero sugieren la creación de un constructo para unificar ambos, dada su similitud, y con el fin ofrecer claridad. El trabajo de investigación que se presenta toma la vertiente ofrecida por Ostroff et al. (2013) y Nehez y Blossing (2020), que comprende ambas perspectivas y asumiendo la complejidad de los fenómenos, consideran que "el clima de la organización habla sobre las experiencias que los miembros experimentan, mientras que la cultura incluye el porqué detrás de ello" (Nehez y Blossing, 2020, p.4)

Ambas, clima y cultura escolar, han sido utilizadas como instrumentos de evaluación y comprensión de las organizaciones educativas, ya que ayudan a describir el carácter de una escuela (Hoy et al., 1991). Sin embargo, analizar la cultura se ha sobrepuesto sobre el clima para explicar el comportamiento de las organizaciones. En palabras de Van Houtte (2005, p.84) "el clima implica el factor ambiental en su totalidad, y como tal, es más amplio que la cultura (...) Se ha argumentado que el concepto de cultura es más preciso, ya que está claro cómo se origina la cultura y cómo la cultura puede influir en (el comportamiento de) los individuos".

Gruenert y Whitaker (2015) relacionan el clima escolar con las experiencias y sensaciones que los participantes (los estudiantes, los docentes, el equipo directivo y otros miembros del *staff*) de la escuela percibe sobre esta. Mientras que la cultura escolar tiene una implicación más amplia, incluyendo todo lo referente al ambiente social y físico de la escuela, influido por los valores y las creencias compartidas que los participantes tienen sobre ella, la cultura es un fenómeno que está más arraigado en la organización, en su "identidad" o "personalidad". El clima es una cuestión de percepción y explica lo que la gente siente, mientras que la cultura está arraigada a las creencias y valores explicando el porqué de los actos que realizan las personas (Gruenert y Whitaker, 2015).

Para Gruenert y Whitaker (2015), la cultura "influencia nuestros valores y creencias; mientras que el clima constituye esos valores y creencias en acción" (Gruenert y Whitaker, 2015, p.22). En ese sentido, cambiar el clima es un trabajo más fácil, porque se relaciona con las actitudes de las personas sobre sus tareas cotidianas, siendo algo más fácil sobre lo que incidir. De esta forma, se interpreta que el clima es la consecuencia de la cultura, y no al revés. Y es que cambiar la cultura puede afectar al clima, pero es más difícil a la inversa. La cultura tiene mayor

poder para cambiar los comportamientos de las personas, y afecta en los cambios más sustanciales a largo plazo porque “una vez aprendemos sobre la cultura, no podemos hacernos las víctimas porque tenemos opciones: asumirla, cambiarla o abandonarla” (p.22).

2.2. Factores que componen la cultura escolar

Waller (1932), pionero en el análisis de las culturas de los centros educativos, ya indicó que en las escuelas existen rituales complejos en las relaciones entre personas, costumbres y castigos que escapan de la lógica, y códigos que definen lo que es correcto y de lo que no.

Hoy en día, el tópico de la cultura escolar tiene la entidad de tópico académico por sí mismo. De forma general, Maslowski (2001, p.8-9) define la cultura escolar como “las asunciones básicas, normas y valores, así como los artefactos culturales que comparten los miembros de la escuela y que influyen en su funcionamiento escolar”.

Hargreaves (1992, p.271) la define de forma similar, refiriéndose a las “creencias, valores, hábitos y modos de hacer asumidos entre comunidades de profesores que han tenido que hacer frente a exigencias y limitaciones similares a lo largo de muchos años”.

La cultura de una escuela es dinámica y, como los integrantes que la constituyen, cambia o se modifica durante los años. Para que una escuela pueda modificar su cultura de forma voluntaria, es necesario, en primer lugar, que las personas que la habitan, con especial mención a los líderes o personas en roles de gestión, sean conscientes de lo que ocurre en ella (Barth, 2002). Por eso, para poder modificar la cultura de una escuela, lo primero sería descifrar la forma en la que viven y enseñan los docentes (Flores, 2004). Descifrar el significado de la cultura permite comprender qué ocurre en un centro educativo; cómo funciona; cómo actúan, interactúan, piensan y sienten las personas; cómo se relacionan y comunican los trabajadores y trabajadoras; qué diseño físico y forma tiene la escuela; qué normas, valores se desarrollan (Guthrie y Schuermann, 2011)

Como indica (Barth, 2002, p.6), “probablemente la tarea más importante, y la más difícil, de un líder es cambiar la cultura imperante en una escuela”. Como observó, cada escuela tiene una cultura, la cual puede distinguir una escuela hospitalaria de una tóxica. Hay escuelas con una

cultura que las prepara para las reformas, y otras culturas que las hace incapaces de asumir un cambio. Si un líder quiere cambiar la cultura de un centro educativo es necesario que recoja el valor, habilidad y coraje necesario, porque esta es la única forma de conseguir el cambio, ya que habrá personas y elementos resistentes a los cambios. Sin embargo, esta es la única forma de conseguirlo, ya que es necesario hacer frente a los tabúes de muchas culturas escolares. Por eso, “cambiar la cultura se erige como la tarea más crucial, compleja y arriesgada para quienes buscan reformar el sistema educativo” (Barth, 2002, p.8).

Stoll (1998) aborda la anterior cuestión con una mirada más amplia y multidimensional, afirmando que la cultura de una escuela se modela por la historia, el contexto y las personas que la componen. Un factor importante para descifrar la cultura es conocer su longevidad. Otro factor al que da importancia es el entorno socio-económico y la clase social de los estudiantes y sus familias. También menciona factores externos como las fuerzas políticas, que pueden influir en la cultura que se genera, incluso sin ser partícipes del funcionamiento diario del centro educativo. Otro factor importante es la diferencia existente entre las culturas de las escuelas primarias y secundarias. Por último, también menciona la influencia que los cambios y retos sociales tienen sobre el desarrollo de la cultura escolar. Todo ello ofrece una idea sobre la cantidad de factores que modelan y definen la cultura de cada escuela.

Cuando se analiza la cultura escolar, hay que considerar el contenido, la homogeneidad y la fuerza de la cultura (Maslowski, 2001). Por una parte, el *contenido* hace referencia al significado que tienen los elementos culturales (asunciones básicas, valores, normas, artefactos, etc.) compartidos por la escuela. El contenido de estos elementos ha permitido que, diferentes autores, los cuales son analizados en el siguiente punto, hayan explorado la cultura escolar creando diferentes dimensiones y tipologías culturales (Hargreaves, 1995; Stoll y Fink, 1996; Staessens, 1993).

Por otra parte, la *homogeneidad* se refiere al nivel en el que esos elementos culturales (valores, asunciones, artefactos, etc.) son compartidos por el profesorado. Por último, la *fuerza* se vincula con la claridad en la que los elementos culturales son percibidos por sus miembros, y reforzados por la organización. En otras palabras, la fuerza mide el impacto que los elementos

culturales tienen en el comportamiento de las personas, y el funcionamiento de la organización; funcionando como una herramienta de control social (Maslowski, 2001).

Otro aspecto relevante al observar, analizar o comparar culturas escolares, son los conceptos como la efectividad y eficiencia (Maslowski, 2001, p13.). La *efectividad* se relaciona con el nivel de cumplimiento de los objetivos que cada escuela tiene para sí mismo; y la *eficiencia* matiza el coste que el cumplimiento de esos objetivos ha supuesto para la escuela, por ejemplo, en términos de tiempo, energía, dinero... Por eso, estos conceptos han sido utilizados como métrica para medir el desempeño de una escuela permitiendo, asimismo, una comparación justa entre centros educativos (Maslowski, 2001). De esta forma, son muchos los académicos e investigadores que han relacionado el fenómeno de la cultura escolar con el éxito de las escuelas (Barth, 2002; Deal y Peterson, 1999; Schoen y Teddli, 2008; Stoll, 1998).

Al igual que en las culturas más macro acaban apareciendo otras culturas más pequeñas, referidas como subculturas (Yinger, 1960), el mismo fenómeno ocurre en las instituciones educativas. Stoll (1998) identifica subculturas como la “cultura de los estudiantes, cultura de los docentes, cultura del liderazgo, cultura del resto de trabajadores o cultura de los padres” (p.10). Pero como también indica, es la cultura de los docentes la que copa la mayor atención en relación a los procesos de mejoras escolar. Las subculturas no tienen por qué chocar con la cultura escolar en términos generales, pueden estar todas amparadas bajo una cultura escolar *unificada*; lo que ocurriría en una cultura escolar *fuerte y homogénea* (Maslowski, 2001).

Como explica Gruenert (2015) en muchas ocasiones las diferencias dentro de las escuelas y los distritos han llevado a formar culturas separadas a lo largo del tiempo. Esto evidencia la realidad de que cada escuela, por mucho que comparta territorio geográfico, familias de perfil socio-económico similar, o estén regidas por políticas y normas idénticas, crea una realidad y cultura propia formada por los miembros que la dan sentido y aplican cada día. Esto es a lo que Beare et al., (1989) se refiere cuando indica que cada escuela es situacionalmente única, dependiente del contexto en el que acontece.

Dado que cada escuela es única, parece lógico pensar que cada cultura también lo es. Cada centro educativo tiene unos objetivos y necesidades educativas propias, determinados por las

variables antes expuestas y, por lo tanto, la efectividad y eficiencia estarán determinados por ellos. Las escuelas eficaces no solo definen sus objetivos, sino que crean una cultura favorable para alcanzarlos, siendo precisamente eso lo que los hace ser eficaces (Hallinger y Heck, 1999).

Por todo lo anterior, y a modo de resumen, volvemos a la definición ofrecida por Marcone y Martín del Buey (2003), dado que relaciona la mayoría de variables previamente abordadas. Para ellos, la cultura escolar se define como “un sistema de creencias y valores esenciales, que orientan, dan sentido y coherencia a los esfuerzos colectivos, creando las condiciones necesarias para la emergencia del compromiso grupal en pos de objetivos educativos, desarrollándose y consolidándose, a través del tiempo, mediante lenguajes, rituales e historias de la organización escuela” (p. 73).

3. Modelos y tipologías culturales

Como ha sido expuesto anteriormente, los fenómenos cultura organizacional y escolar son complejos, dinámicos, multifacéticos y multidimensionales. Por ello, diversos autores han teorizado y construido modelos para explorar la cultura mediante enfoques y dimensiones diferentes. Cada modelo que se presenta a continuación sirve, por lo tanto, para explorar la cultura desde diferentes perspectivas, y para comparar las dimensiones y tipos de cultura con las propuestas en el modelo cultural del ICOE.

Descifrar la cultura en el ámbito organizacional tiene una intención más allá de lo descriptivo, puesto que conocer la cultura es el primer paso para cambiarla en la dirección deseada, los modelos que se presentan a continuación utilizan la métrica de la efectividad para determinar qué tipo de cultura es la más favorable o deseable (Denison y Mishra, 1995). Aunque, como veremos a continuación, y en mayor profundidad en el siguiente capítulo, un tipo de cultura no es mejor que otro, dado que la efectividad “depende de los criterios con los que sea juzgada” (Hargreaves, 1995, p.38). Qué es más eficaz, ¿una escuela que favorece una cultura basada en la confianza, respeto y bienestar de todas las personas, o una que favorece el logro académico y los resultados de aprendizaje? Y la respuesta es que depende de las necesidades y objetivos de la organización. Y es que cada cultura favorece a la organización en diferentes ámbitos.

Aunque no haya una cultura idónea para todas las situaciones, sí se han encontrado evidencias que muestran que ciertas culturas son más beneficiosas o más eficaces para favorecer un funcionamiento óptimo de la organización o escuela. Las organizaciones transformacionales (Bass y Avolio, 1993), las escuelas colegiales (Hargreaves, 1995) o las escuelas en movimiento (Stoll y Fink, 1996), son ejemplo de ello. A continuación, se exploran esos y otros modelos y tipologías culturales.

3.1. Modelos culturales y tipos de organización desde el enfoque organizacional

Existen varios modelos basados en la teoría de la cultura organizacional, como el de Deal y Kennedy (1982), Trompenar y Hampden-Turner (1998), O'Reilly, Chatman and Caldwell (1991) y Cooke y Lafferty (1989). Sin embargo, los más utilizados son las Dimensiones Culturales de Hofstede et al. (1991), o el *Competing Values Framework* de Cameron and Quinn (1999), y la versión de Denison y Spreitzer (1991). Pese a no haber sido tan implementado como los anteriores, también está el modelo de Bass y Avolio (1993), que relaciona el tópico de liderazgo transformacional y transaccional y la cultura organizacional creando la teoría de las organizaciones transformacionales y transaccionales.

El modelo *Competing Values Framework* (CVF)

Como se ha señalado, el *Competing Values Framework* (CVF) nace del trabajo principal de Quinn y Rohrbaugh (1983), el cual posteriormente Cameron and Quinn (1999) desarrollaron. Se trata de un modelo teórico para el análisis organizacional y el cambio cultural. Actualmente, este es uno de los principales marcos utilizados por el ámbito organizacional para conocer e interpretar la cultura existente en las organizaciones, con el objetivo de mejorar su efectividad.

Ante la cantidad de enfoques y teorías cualitativas sociológicas y antropológicas para analizar la cultura organizacional, Quinn y Rohrbaugh (1983) exploraron otra forma de analizar la cultura de las organizaciones. Investigando los principales indicadores que las organizaciones efectivas tienen en común, y observando los elementos culturales (valores, supuestos básicos, artefactos, etc.), desarrollaron la herramienta *Organizational Culture Assessment Instrument*

(OCAI) para hacer un análisis y descripción organizacional en base a otras dimensiones culturales.

El OCAI es un instrumento cuantitativo que analiza factores como los comportamientos, expectativas, orientación, forma de relacionarse, forma de actuar, etc. en la organización. Asimismo, el instrumento ubica los resultados en una matriz, basada en el CVF, donde cada cuadrante define un tipo diferente de cultura organizacional. En uno de los ejes, un extremo hace referencia a la flexibilidad, el dinamismo y la discreción; mientras que el otro habla de la estabilidad, el control y el orden. En el otro eje, un polo analiza la orientación hacia fuerzas internas, como la integración y la unidad de las personas en la organización; y el otro polo observa las fuerzas exteriores, cuestiones como la rivalidad, diferenciación o la competencia. De esta forma, cada extremo de los dos continuos está representado por un conjunto de valores clave y asunciones básicas totalmente opuestos entre sí, creando esas cuatro tipologías culturales que se muestran en la Figura 5:

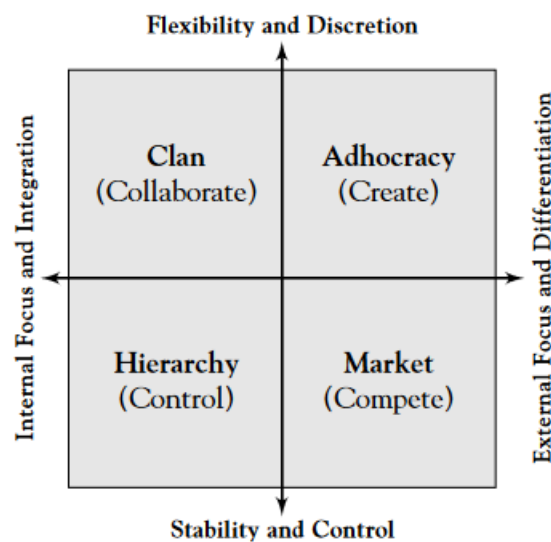


Figura 5. Matriz de la tipología cultural de CVF. Fuente: Cameron y Quinn (1999, p.39)

Una Cultura Jerárquica (de control) es aquella en la que las normas, autoridad, toma de decisiones, estándares de las tareas, etc. determinan el funcionamiento interno de la organización, como fue el caso de muchas empresas del siglo XX. Los líderes efectivos en estas organizaciones son los que ordenan y coordinan correctamente los recursos, incluidas las

personas. La estructura en estas culturas tiende a ser vertical, enfocadas a mantener una estabilidad, eficiencia y predictibilidad a largo plazo. Por todo ello, el conjunto de valores y creencias que definen una cultura jerárquica son los de control y estabilidad, y orientación interna e integración.

La Cultura Mercantil o competente fue popular en la década de los 60, cuando las empresas rivalizaban queriendo ser competentes se cuestionaban las estructuras jerárquicas. Por ello, estas organizaciones tienen una orientación externa, pero son más laxas en su normatividad y control. En las culturas mercantiles, el funcionamiento y objetivo es la máxima rentabilidad, con líderes demandantes, tenaces y con altas expectativas. Los ambientes y relaciones que se dan se dirigen al cumplimiento de tareas en la forma más productiva posible.

Una Cultura Adhocracia o creación hace referencia a la cultura más opuesta a la jerárquica, orientada externamente y flexible en la forma de funcionar. Las organizaciones como esta son innovadoras, imaginativas y dinámicas, como es el caso de las organizaciones tecnológicas. El liderazgo en estas organizaciones se orienta a la creación de entornos y recursos para el emprendimiento y creatividad, para una “anarquía organizada e imaginación disciplinada” (Cameron y Quinn, 1999, p.49). Estas culturas suelen crear una estructura más horizontal e individual, donde las personas trabajan en grupos o proyectos con tareas *ad hoc*, de ahí el nombre, y son dinámicas y cambiantes.

La Cultura Clan o colaborativa se produce en organizaciones que muestran un estructura y funcionamiento familiar. Estas tienden a estar muy unidas de forma interna, con una visión y valores compartidos, y donde predomina la participación y sentimiento de pertenencia. Por ello, en la cultura clan los líderes son percibidos como mentores o figuras paternas. Se dan ambientes que favorecen el trabajo en equipo y desarrollo personal de los empleados, y la gestión de las tareas busca favorecer la participación, compromiso y consenso.

Este modelo CVF ha sido utilizado con éxito en organizaciones de todo el mundo, y ha sido aplicado junto a otros modelos de gestión de calidad como el TQM (Yu y Nengquan, 2009). Asimismo, otros autores han adaptado el modelo para explorar otras dimensiones culturales, como es la versión de CVF de Denison (Denison y Spreitzer, 1991).

3.1.2 El modelo de Cultura Organizacional de Denison

El modelo de Cultura organizacional de Denison nace de la teoría del CVF y se complementa con este. El modelo diferencia cuatro tratos o aspectos clave que influyen en la cultura y desempeño organizacional, alineados con los tipos de cultura del modelo de Cameron y Quinn (1999). Los tratos, ilustrados en la Figura 6 se refieren al compromiso, la consistencia, la adaptabilidad y la misión. Estas dimensiones fueron derivadas de un análisis de la literatura de los principales estudios que relacionan la eficacia organizacional con la cultura organizacional, y validada estadísticamente mediante una muestra de 35.474 sujetos de 160 organizaciones diferentes (Denison et al., 2006).

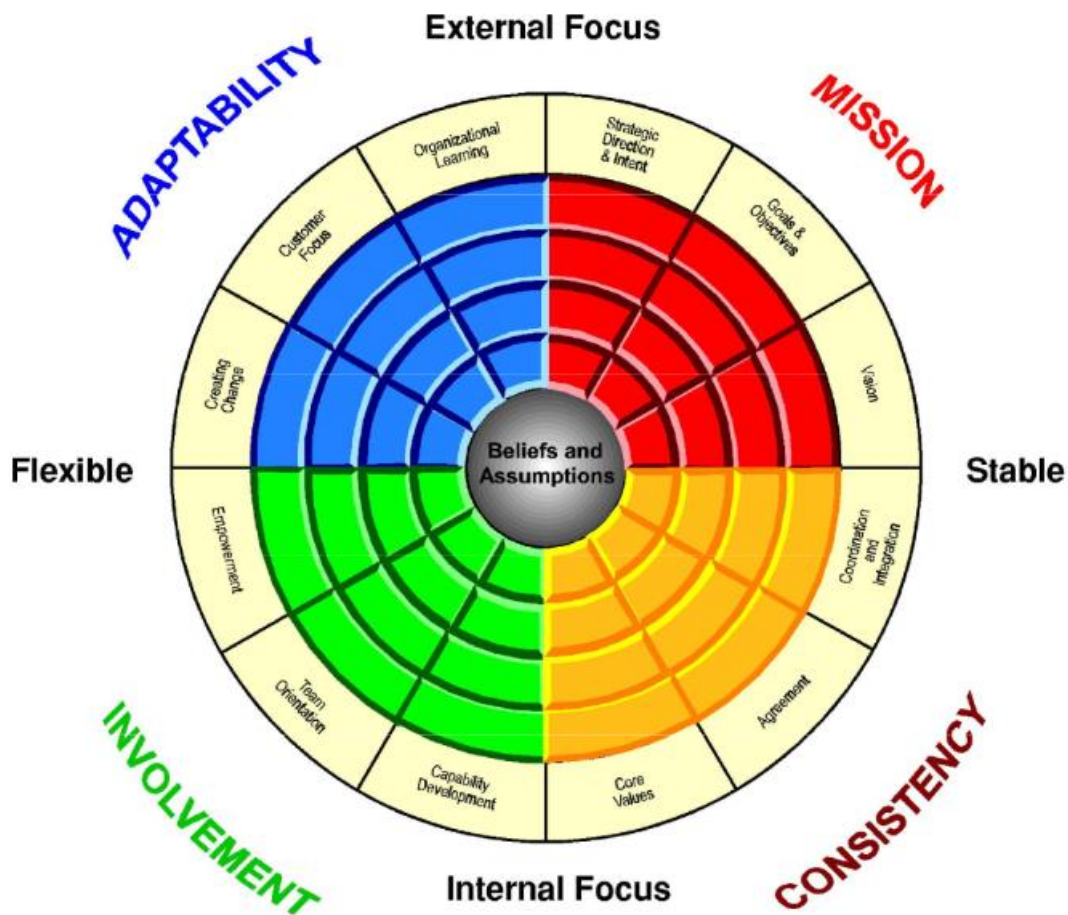


Figura 6. Modelo de Denison de la Cultura Organizacional. Fuente: Denison et al., 2006 (p.36)

La adaptabilidad, alineada con la cultura adhocrática, muestra cómo de flexible y resiliente es la organización frente a los cambios. Las organizaciones adaptables tienden a asumir más riesgos, desarrollar capacidades para el aprendizaje y se sienten cómodas ante los cambios en la forma de trabajar. Por ello, los áreas o tratos clave que explora esta dimensión son la creación del cambio, el foco en el cliente y el aprendizaje organizacional.

El compromiso, alineado con la cultura clan, explora cómo de unidad o sentimiento de pertenencia existe en la organización, tanto en sus equipos de trabajo como de forma individual. También pretende conocer cómo de comprometidas se sienten las personas con sus tareas, y lo que hace la organización por el desarrollo de las personas. Por ello, los áreas o tratos clave que explora esta dimensión son el empoderamiento, la orientación hacia el grupo y el desarrollo de capacidades.

La consistencia, alineada con la cultura jerárquica, analiza el comportamiento de los valores y normas por parte de las personas de la organización, y cómo de integradas están [estas](#). Asimismo, también interviene en la forma en la que se produce la comunicación, el consenso o la gobernanza, favoreciendo todo ello a la coordinación y aceptación de sistemas de control. Por ello, los áreas o tratos clave que explora esta dimensión son los valores clave, el consenso y la coordinación e integración.

La misión, alineada con la cultura mercantil, analiza el peso que tienen los objetivos comunes y la visión en los integrantes y que da sentido al trabajo, marca los estándares y expectativas, y alinea a las personas. De esta forma, interviene en la motivación y el desempeño individual, y el éxito a largo plazo organizacional. Por ello, los áreas o tratos clave que explora esta dimensión son la dirección estratégica y la intención, las metas y objetivos y la visión.

El modelo CVF de Cameron y Quinn (1999) realiza una lectura de la cultura de la organización, como herramienta de reflexión interna, permitiendo al mismo tiempo diseñar un hipotético nuevo rumbo, con el conjunto de acciones y cambios necesarios para llegar a esa nueva visión. Su instrumento OCAI no permite conocer si una organización es efectiva o no, ya que la efectividad se determina en base a los objetivos que cada organización define para sí mismos (Cameron y Quinn, 1999). Es decir, una cultura de mercado es efectiva cuando el objetivo de

la organización es la rentabilidad económica de la empresa. Por otra parte, una cultura adhocrática también puede ser efectiva si la estructura interna favorece la innovatividad y emprendimiento. De forma similar, la versión de Denison et al., (2006) sustentada en el mismo modelo CVF, relaciona las dimensiones culturales con el desempeño y efectividad organizacional.

Las organizaciones transformacionales y transaccionales

Bass y Avolio, además de presentar las características de los líderes transformacionales y transaccionales mediante el instrumento MLQ5X (Bass y Avolio, 1990), también investigaron la existencia de organizaciones con cultura transformacional y transaccional, y diseñaron un instrumento para su análisis y que se denomina *Organizational Description Questionnaire* (ODQ) (Bass y Avolio, 1993).

El ODQ se presenta como un instrumento cuantitativo, ofreciendo además una tipología de culturas organizacionales. Este instrumento unifica los tópicos de liderazgo y la cultura organizacional, junto al enfoque de liderazgo transaccional y transformacional. Dependiendo de los resultados obtenidos en la cultura Transformacional (TF) o Transaccional (TA), el instrumento define el tipo de cultura organizacional que se produce (Tabla 8).

Tabla 8.

Tipos de Cultura según los resultados del ODQ. (Bass y Avolio, 1993, p117).

		<u>Transaccional</u>		
		-14 to -6	-5 to +5	+6 to +14
<u>Transformacional</u>	+6 to +14	Predominantemente 4 "I"es	Moderadas 4 "I"es	Alto contraste
	-5 to +5	Vagamente guiado	Deslizantes	Contractual moderado
	-14 to -6	Basura	Peatonal	Predominantemente contractual

En el extremo más transformacional, donde la transformalidad puntúa alto y la transaccionalidad bajo, las organizaciones tienden a hablar más sobre “valores, visión o realización, sin enfatizar la necesidad de normas formales ni herramientas de control” (Bass y Avolio, 1993, p.119). Estas organizaciones tienden a ser más flexibles, dinámicas, adaptables, descentralizadas, informales y horizontales Y favorecen ambientes más creativos donde cabe espacio para la reflexión y el debate sobre los métodos que se aplican.

Unos valores transaccionales altos y transformacionales bajos pone de manifiesto que las personas suelen velar por intereses propios, consecuencia de la cantidad de estándares y normas sobre el trabajo, formando una organización menos cohesionada. La estructura en estas organizaciones tiende a ser estable, centralizada, vertical, normativa y con claras diferencias entre quiénes son los que mandan y los que cumplen. Por ello, acaban siendo organizaciones “rígidas y mecánicas” (p.120).

En el punto intermedio se encuentran varias posibilidades, dependiendo de las combinaciones altas o moderadas de ambas puntuaciones. En cualquier caso, estas organizaciones tienden a ser más balanceadas, sin ser excesivamente normativas, estandarizadas, inflexibles y poco dinámicas. Se trata de organizaciones operacionales, sin excesivas ambiciones por cambiar.

Por último, existe la posibilidad de que una organización tengan valores bajos en ambas dimensiones y que Bass y Avolio (1993) denominan bote de basura. Se trata de organizaciones de sin control, normas, dirección, cooperatividad, forma sistemática de trabajar, y también, sin objetivos, visión ni valores. Aunque los autores no lo relacionan en su trabajo, pueden apreciarse vínculos entre este tipo de organizaciones y el de las características del estilo de liderazgo pasivo-evasivo (Bass y Avolio, 1990).

Las Dimensiones Culturales de Hofstede

Otro modelo famoso de las dimensiones culturales es el de Geert Hofstede, que publicó en su libro *Culturas y Organizaciones: el Software de la mente* (Hofstede, 1991). Hofstede desarrolló su teoría tras décadas de investigación observando las diferencias culturales de la empresa IBM en sus sedes y fábricas de todo el mundo, y otros estudios de corporaciones de diferentes

sectores. De ese trabajo Hofstede creó dos modelos, uno para comparar las diferencias de culturas nacionales, y otro para comparar las culturas organizacionales. Respecto a las culturales nacionales, Hofstede planteó 4 dimensiones, y posteriormente añadió una quinta (Minkov, 2007) e incluso una sexta dimensión (Hofstede et al., 2010). Cada dimensión se plantea como un continuo con polos opuestos:

La orientación al proceso vs los resultados: esta dimensión se relaciona con la efectividad organizacional, dado que la obtención de resultados positivos es un factor relevante al medir el éxito y calidad de una organización (Peters and Waterman, 1982). En una cultura orientada a los resultados, los empleados trabajan para cumplir las metas y objetivos organizacionales, asumiendo riesgos si son necesarios. Por otro lado, en una cultura orientada al proceso las personas se centran en el cómo, sin asumir excesivos riesgos.

Orientación al cliente vs trabajo: esta dimensión explora la disposición de la organización, por un lado, si prioriza el ambiente de trabajo y bienestar de los empleados, o por el otro, si prioriza el cliente y sus necesidades.

Parroquial (o local) vs profesional: esta dimensión explora dos casos, una organización parroquial o local, donde los empleados se identifican con el jefe, líder o, por el contrario, una organización profesional, donde cada uno trabaja de forma más individual, identificándose con las tareas y naturaleza propia de su profesión.

Abierto vs cerrado: esta dimensión recoge la comunicación interna de una organización, y de cómo de atrayente, acogedora y comprensible es la organización para la gente nueva o externa, pudiendo ser un sistema más abierto o cerrado al respecto.

Control flexible vs estricto: la dimensión se relaciona con la disciplina y control ejercido en la forma de trabajar en la organización, pudiendo ser más fluido y sin demasiados estándares o basado en una gestión y control normativo y riguroso.

Normativo vs pragmático: esta dimensión analiza la forma en la que las personas ven condicionado su trabajo. Por un lado, valora lo normativos que son los estándares, no margen a nuevas ideas; o por otro lado, valora el pragmatismo, donde cabe espacio a aportaciones.

Las aportaciones de Hofstede son especialmente útiles cuando se analizan y comparan organizaciones de gran tamaño. Pese a basar sus estudios en organizaciones con ánimo de lucro u orientadas al mercado, también puede “ayudar tanto a directivos como a investigadores a decidir si una organización debe considerarse como una sola cultura o como una multitud de subculturas y a trazar un mapa cultural de organizaciones complejas” (Hofstede et al., 1990, p.313).

3.2. Modelos culturales y tipos de escuela del constructo cultura escolar

Varios de los modelos presentados anteriormente son válidos para explorar la cultura de una organización, pero muestran limitaciones al aplicarse a organizaciones educativas, puesto que estas instituciones tienen unas características y objetivos diferentes, más allá de la rentabilidad económica. Por ello, a continuación, se analiza el trabajo de diferentes autores que abordan el tema, adaptado a instituciones educativas, como son Hargreaves (1994, 1995), Staessens (1993), Stoll y Fink (1996) y Schoen y Teddlie (2008).

Estos autores reflejan los componentes o dimensiones culturales de diferentes modelos culturales en las escuelas, planteando diferentes tipologías en base al enfoque y variables utilizados. Asimismo, estos y otros trabajos han explorado la reacción de los equipos directivos, equipo docente y otros miembros de la comunidad educativa, en los procesos de cambio, innovación, mejora o efectividad en las escuelas.

Las tipologías de escuelas de Hargreaves (1995)

Andy Hargreaves además de analizar los retos y soluciones de la educación, también exploró el fenómeno de la cultura escolar. Observó que cada escuela tiene una cultura diferente respecto a la forma en la que se desarrolla la enseñanza, en base a cómo se entablan las relaciones personales y profesionales dentro de cada centro. Así la cultura influye en la estructura, organización, enseñanza y aprendizaje de la escuela; y también observó que, cuanto más favorable era la cultura, más colaborativos y profesionales eran los ambientes (Nehez y Blossing, 2020). De esta forma, identificó cuatro tipos de culturas de enseñanza: individualista, colaborativa, balcanizada y colegial artificial (Hargreaves, 1994).

Por un lado, en la *cultura individualizada*, los docentes trabajan aislados del resto de compañeros, sin recibir apoyo mutuo de ningún tipo. En la cultura colaborativa, en cambio, ocurre lo opuesto y los docentes deciden trabajar en equipo de forma voluntaria e informal, compartiendo ideas y recursos de todo tipo. En la cultura *colegial artificial*, los docentes también colaboran, aunque no por *motu proprio*, sino por imposición de la escuela o deber profesional. Finalmente, en la *cultura balcanizada*, los docentes trabajan en pequeños grupos de trabajo y generalmente con docentes que tienen puestos similares (Hargreaves, 1994).

Posteriormente, Hargreaves presentó otro trabajo en el que exploraba diferentes modelos de cultura escolar que relacionan este fenómeno con la mejora y eficacia escolar (Hargreaves, 1995). Estos trabajos estaban motivados “no sólo para derivarse hipótesis sobre la relación entre la cultura escolar y la eficacia y la mejora de los centros, sino también nuevas técnicas de investigación mediante las cuales podrían comprobarse empíricamente tales hipótesis” (p.24). Por ello, merece prestar atención a las dos tipologías que propone.

La primera tipología nace de la unión de dos premisas. Por un lado, Hargreaves (1995), de acuerdo con Lieberman y Miller (1984), cree que en la escuela debe reinar un *control social instrumental* de la vida escolar para que permita controlar la forma en la que docentes y estudiantes realizan su trabajo. Por otro lado, también cree necesario mantener otro dominio de *cohesión expresivo-social*, el cual facilita la creación de ambientes satisfactorios y de apoyo dentro de la escuela. Para lograr la eficacia escolar, según Hargreaves (1995), es necesario encontrar un equilibrio y nivel óptimo de ese control y cohesión y, por eso, las cuatro culturas que obtienen baja valoración en alguno de los dos dominios tienden a ser ineficaces en algún ámbito escolar.

De esta forma, Hargreaves (1995) realiza una tipología de cinco culturas escolares diferentes y que se muestran en la Figura 7.

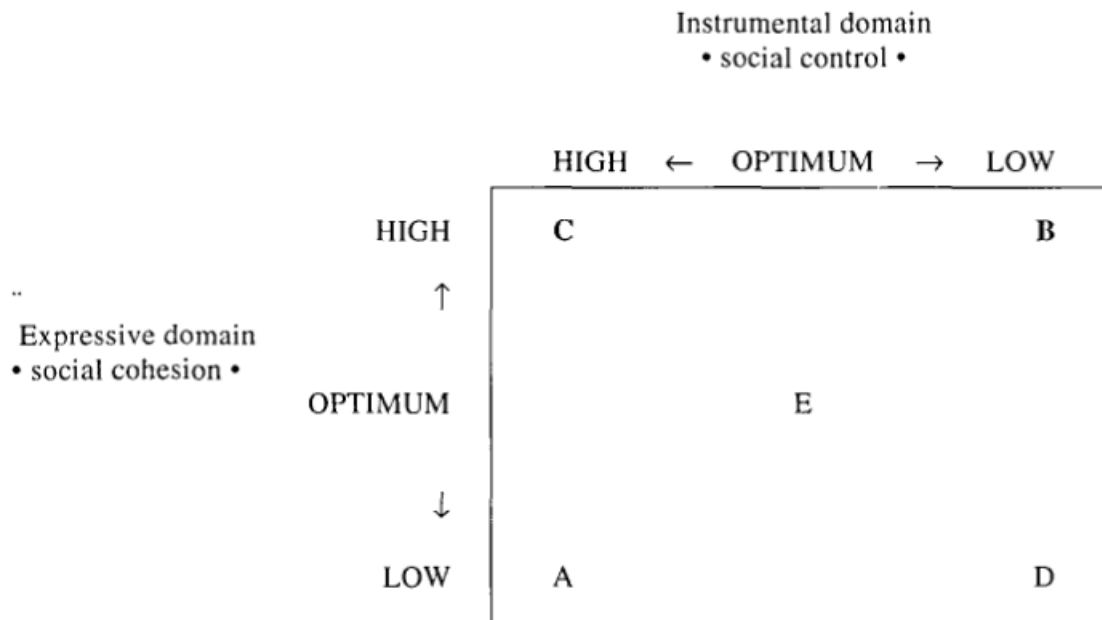


Figura 7. Matriz de la primera tipología de culturas escolares de Hargreaves (1995, p.27).

La cultura tipo A es alta en el dominio instrumental y baja en la cohesión, lo que forma una cultura escolar con presión en los logros académicos de los estudiantes y poca cohesión social entre los docentes y profesorado. Estas escuelas son disciplinadas y normativas, con altas expectativas en los estudiantes enfocados al éxito académico.

La cultura tipo B es baja en el dominio instrumental y alta en el social, creando una relación informal, relajada, amigable y democrática entre los docentes y alumnado, centrada en ambientes favorables para el desarrollo y maduración de los estudiantes.

En la cultura tipo C tanto el dominio instrumental como cohesivo puntúan alto, creando un ambiente frenético. Existe una alta presión para la participación e implicación total en la escuela, por lo que los docentes son entusiastas, comprometidos e innovadores. Al mismo tiempo, esa alta presión afecta a docentes y alumnado, porque todo se dirige hacia el logro de objetivos y resultados, pudiendo crear sensación de opresión por momentos.

En la cultura D, el control y cohesión social son bajos. Por ello, las relaciones sociales son débiles entre docentes y alumnado, y es difícil mantener el control en los centros educativos. Cada docente va por libre, haciendo que las prácticas de enseñanza sean débiles.

Por último, en la cultura tipo E se logra un equilibrio óptimo entre los dos dominios y este es el lugar hacia donde deberían dirigirse las escuelas, ya que permiten que la escuela sea un entorno disfrutable donde se favorece la enseñanza-aprendizaje.

La segunda tipología de culturas escolares de Hargreaves (1995) explora la relación de la cultura institucional, las creencias, valores, etc. de los miembros, con la arquitectura subyacente en la escuela y las diferentes estructuras sociales de los miembros. De esta forma, Hargreaves (1995) destaca la estructura política, micropolítica, de mantenimiento, desarrollo y servicio. Asimismo, menciona la existencia de otras estructuras que no ha explorado, como la moral.

La *estructura política* hace referencia a la distribución del poder, autoritarismo y estatus en la escuela. La *estructura micropolítica* se encuentra subyacente en la estructura política y recoge las relaciones formales e informales que se producen en la escuela, formando las diferentes subculturas. Por ello, estas dos estructuras suelen encontrarse en tensión. La estructura de mantenimiento y la estructura de desarrollo señalan cómo responde la escuela ante el cambio y la estabilidad. La estructura de mantenimiento mantiene el funcionamiento habitual de la escuela porque se da por supuesta, por lo que es difícil de observar. La estructura de desarrollo aparece cuando se detecta algún ámbito susceptible de mejora, lo que requiere modificar el funcionamiento. Como en el caso anterior, estas dos estructuras tienden a estar en tensión. Por último, la estructura de servicio es la que cohesionada la comunidad educativa, el profesorado, estudiantes, familias, etc.

La segunda tipología de Hargreaves (1995) distingue las escuelas *tradicionales* y las *escuelas colegiales* y en cada una de ellas, las estructuras se manifiestan de forma diferente, exponiendo diez complejos estructura-cultura diferentes, como muestra la Tabla 9.

Tabla 9.

Segunda tipología de culturas escolares de Hargreaves (1995, p. 32).

	ESCUELA TRADICIONAL	ESCUELA COLEGIAL
ESTRUCTURA POLÍTICA	Feudal-Consultativa	Igualitaria-Participativa
ESTRUCTURA MICROPOLÍTICA	Fisible-Integrativa	Integrativa-Exclusiva
ESTRUCUTURA DE MANTENIMIENTO	Burocrática-Posicional	Delegativa-Rotacional
ESTRUCTURA DE DESARROLLO	Individualista-Jerárquica	Institucional-Colaborativa
ESTRUCTURA DE SERVICIO	Autocrática-Diferencial	Contractual-Contable

Por un lado, en la cultura de las *escuelas tradicionales* la estructura política es *feudal*, lo que indica que equipo directivo mantiene el poder autoritario sobre lo que se hace y lo que no. Al mismo tiempo, es *consultativa* porque la directiva pide opinión al equipo docente respecto a algunas opiniones. La estructura micropolítica es *fisible* o susceptible a la formación de bandos diferenciados en los momentos de desacuerdo de las personas al mando. Eso hace que las respuestas del equipo docente sean *congraciativas* respecto a sus superiores, buscando agradar y complacer a cambio de beneficios. La estructura de mantenimiento tiende a ser burocrática y normativa, y contribuye a que el funcionamiento sea estable. Asimismo, el control se mantiene de forma posicional, mediante una jerarquía clara y funciones bien establecidas y repartidas. La estructura de desarrollo es *individualista*, lo que hace que las innovaciones se produzcan de forma unitaria por cada docente, siempre y cuando no vaya en contra de lo indicado desde dirección escolar. lo establecido por los superiores. Por último, la estructura de servicio es *autocrática* y diferencial, dada la poca influencia de las familias y estudiantes en las decisiones docentes sobre sus prácticas de enseñanza.

En el polo opuesto, a la cultura de las escuelas colegiales se encuentra la estructura política que es igualitaria, participativa y democrática en la toma de decisiones, así como en la elección de las personas en posiciones de dirección o coordinación. La estructura micropolítica es integrativa, lo que hace que ante la variedad de grupos y subculturas que pueda haber en la escuela, exista una cohesión y consenso. Al mismo tiempo, esa integración puede ser exclusiva, lo que conlleva que las personas que se alejan de la cultura común queden apartadas por sus discrepancias. La estructura de mantenimiento es delegativa y rotacional, lo que permite romper con la jerarquía permanente, favoreciendo una mayor confianza y comunicación, mejor reparto de tareas, y una menor necesidad de burocrática. La estructura de desarrollo en estas escuelas es *institucional* y *colaborativa*, lo que indica que las decisiones de innovación no recaen en los puestos de dirección y coordinación. De esta forma, se producen íntegramente en toda la organización, favoreciendo que todos los miembros cooperen y hagan sugerencias de mejora; siempre que vayan de acorde con la misión de la escuela. Por último, la estructura de servicio se da de forma contractual y responsable, permitiendo que diferentes colectivos de la comunidad educativa intervengan en el proceso de enseñanza, cada uno con sus deberes y derechos, pero en ambiente de confianza mutua.

Los tipos de escuela en Staessens (1993)

Otro estudio que explora la cultura de los centros educativos es el llevado a cabo por Staessens (1993). Para esta autora, el director como constructor y portador de la cultura, el consenso de objetivos, y las relaciones profesionales entre el profesorado representan tres “*ámbitos privilegiados de la cultura* porque se consideran variables esenciales para la construcción de una cultura escolar” (p.112). De esta forma, Steassens (1993) identificó tres tipos de escuela en referencia a su cultura escolar que se señalan a continuación.

Las escuelas familiares se caracterizan por tener un director con figura paternal, que establece relaciones informales con su equipo docente. Se preocupa por crear ambientes agradables y comunicativos, donde los docentes pueden pedir apoyo en cualquier momento y el director acude en su ayuda. Todo ello, hace que el vínculo entre docentes y director sea estrecho y fuerte, fomentando el espíritu de equipo. El director ve a cada docente como un individuo al

que trata de comprender sus necesidades concretas. Asimismo, el director no se entromete en las decisiones y prácticas pedagógicas de sus docentes, puesto que confía plenamente en la competencia de cada uno. La búsqueda de un buen ambiente escolar es una de las principales preocupaciones de estos directores, sabiendo que este factor es necesario para el funcionamiento efectivo de la escuela. Por ello, evita discusiones, crear problemas o herir a las personas.

A pesar de que en este tipo de escuelas existe consenso en los objetivos organizacionales, los esfuerzos se centran más en evitar que el centro pierda estudiantes y no tanto en asegurar que las prácticas pedagógicas sean de calidad. Todo ello hace que los docentes se involucren e inviertan esfuerzo en todos los aspectos socio-culturales de la escuela.

Las relaciones profesionales en la escuela se dan de forma informal, aunque creando un fuerte sentimiento de equipo. Por ello, no existen estructuras de trabajo, y la función docente ocurre de una forma espontánea. Los docentes colaboran, aunque no de una forma organizada, estratégica, ni dirigida a la mejora pedagógica. El apoyo social y emocional es, para estos docentes, más importante que la creación de una red de apoyo profesional.

En las escuelas como organizaciones profesionales, en cambio, el director se muestra como un arquitecto. Este suele ser una persona formada y actualizada en cuanto a su función, incluida la vertiente pedagógica. Cuando el equipo docente muestra dudas o problemas, el director ayuda a solucionar dichos asuntos, intentando contribuir en la mejor formación profesional de su equipo docente, bajo la creencia que todo en la escuela es mejorable. En la toma de decisiones, el director arquitecto prefiere aplicar sus propias ideas y comunicársela a los docentes. Este tipo de director valora y cree que el equipo en sí mismo es una oportunidad de aprendizaje y por eso lo fomenta.

Este tipo de director y directora se centra en las labores administrativas, de gestión y organización, las cuales ayudan al correcto funcionamiento del centro, y exige al equipo docente centrarse en las labores pedagógicas e instructivas con el alumnado. Asimismo, tiende a ser entusiasta y enérgico, con una clara visión de la escuela de cara al futuro, la cual comunica eficazmente al profesorado, contribuyendo a que se trabaje de una forma cohesionada y

apasionada hacia esos objetivos, sean cuales sean los que haya identificado cada escuela. Todo esto contribuye a que la escuela funcione de manera estratégica, donde cada docente se percibe como una pieza de un plan más amplio, y todos motivados por su función educativa en el centro.

En estos centros, las relaciones internas están fuertemente reforzadas y fomentadas como si fueran un “equipo de fútbol profesional” (Steassens (1993, p.120). Todos trabajan de una forma sistematizada y estructurada y las tareas, reuniones, debates, etc. son efectivas, y como resultado de ello todas las personas saben lo que ocurre en el centro. También se fomenta la cooperación y los docentes participan en intercambios de experiencias y ayuda mutua, resolviendo problemas de forma conjunta y fortaleciendo el sentimiento de equipo. Asimismo, los docentes muestran una implicación por su mejora y aprendizaje continuo, formando una cultura competente y eficaz en su institución.

Finalmente, Steassens (1993) identificó un tipo de organización denominada de la siguiente manera: escuela que vive junta-separada. En ella, la figura del director no tiene identidad ya que se encuentra abrumado por sus quehaceres cotidianos. Este director o directora se muestra ausente e invisible, por lo que los docentes no valoran su trabajo y ni siquiera lo comprenden. Cuando hay contacto y comunicación este tiende a ser negativo o problemático, dada la falta de vínculo y entendimiento entre ambos. El director o directora sin identidad se encuentra desconectado de su función instruccional, y los docentes le atribuyen una falta de competencia en la tarea educativa. Prefieren resolver sus asuntos de forma independiente, ya que no reciben ayuda ni apoyo por parte de la dirección.

En este tipo de organizaciones, no queda claro cuál es la misión y visión de la escuela, lo que genera un equipo desalineado y dividido, donde cada docente se enfoca exclusivamente en los asuntos de su grupo de estudiantes. No existe consenso en los objetivos escolares y ni siquiera el equipo docente parece identificarlos. Todos hablan de forma individual sobre su labor docente y son conscientes de los fallos que presenta la organización y en particular su director o directora, y por ello nadie se siente identificado con la escuela.

Los tipos de escuela en Stoll y Fink (1996)

Stoll y Fink (1996, en Stoll, 1998) también exploraron diferentes culturas escolares en relación a cómo de eficaces se muestran estas en los procesos de cambio y reforma escolar. De esta forma, desarrollaron una tipología con dos dimensiones: un eje con la eficacia o ineficacia en polos opuestos, y otro eje con la mejora o empeoramiento. En esta tipología de lo idóneo no es el equilibrio entre las dimensiones, sino ser eficaz y buscar la mejora al mismo tiempo. De esta forma Stoll (1996) define cinco tipos de cultura: en movimiento, con problemas, paseantes, hundidas y navegantes (ver Figura 8).

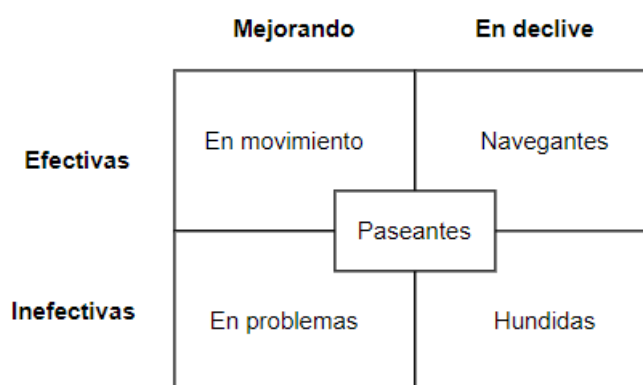


Figura 8. Tipología de culturas de Stoll y Fink (1996, p.11).

Las escuelas hundidas son ineficaces y se encuentran en declive. Por ello, la cultura en este tipo de escuelas hace que los docentes sean incapaces de adaptarse a los cambios, culpabilizándose los miembros de la comunidad mutuamente, y les falta resiliencia y confianza para hacer frente a los retos que se les plantean.

Las escuelas con problemas también se muestran ineficaces, pero muestran intención por mejorar. Son conscientes de que pueden mejorar y luchan por ello, con esfuerzo, pero sin un rumbo concreto.

Las escuelas navegantes son eficaces y suelen situarse en entornos de familias acomodadas. A pesar de la calidad educativa del centro, el estudiantado consigue obtener resultados

académicos. Las escuelas tienden a ser conservadoras, con unas normas que favorecen mantener el funcionamiento existente.

Las escuelas en movimiento son eficaces y tienen una fuerte implicación y foco puesto en el alumnado, en su desarrollo académico y personal. La cultura escolar se muestra cooperativa y unida, con una visión clara del futuro y una práctica docente encauzada a ello. La escuela favorece entornos y normas para la mejora y el desarrollo.

Por último, las escuelas paseantes quedan en un punto intermedio entre la eficacia e ineficacia, y la búsqueda de la mejora. A pesar de que se adaptan, su ritmo no es suficiente para hacer frente a los verdaderos cambios requeridos. Una falta de coordinación y consenso, por ejemplo, sobre las expectativas a futuro del alumnado, interfiere en sus procesos de mejora y óptimo funcionamiento.

Los dominios culturales de Schoen y Teddie (2008).

Schoen y Teddie (2008), basándose en trabajos que relacionan la cultura y la eficacia escolar como el de Stoll y Fink (1996) y Teddie y Reynolds (2000), también desarrollan su modelo para analizar la cultura escolar. Schoen y Teddie (2008) describen el “modelo no como una gran teoría que intente explicar todos los aspectos de la cultura escolar, sino como una opción viable para comprender algunos de los aspectos operativos internos más destacados de las escuelas que pueden influir en el rendimiento de los alumnos” (p.148). Por ello, merece la pena comprender los cuatro dominios que describen la cultura de una escuela.

La *dimensión orientación profesional* se relaciona con la vida profesional del profesorado, en lo que respecta a su trabajo centrado en el desarrollo académico y personal del alumnado. Esta dimensión incluye los factores psicológicos y de actitud, como la motivación, compromiso, expectativas en los estudiantes o percepción de la autoeficacia.

La *dimensión estructura organizativa* recoge los factores asociados a la gestión del centro educativo. Por ello, incluye factores como el liderazgo existente en la escuela, la misión y visión de la escuela, los objetivos y planes de acción, la comunicación y relaciones internas y externas, o el nivel de consenso, compromiso y responsabilidad en la escuela.

La *dimensión calidad del ambiente educativo* analiza los factores culturales que favorecen el logro y aprendizaje estudiantil. Explora las prácticas que suponen un aprendizaje significativo y cognitivamente estimulante para los y las estudiantes y, por ello, explora las prácticas pedagógicas docentes, que crean ambientes propicios para el aprendizaje.

La *dimensión enfoque centrado en el estudiante* evalúa el nivel en el que las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes están satisfechas por los programas, políticas, rituales, rutinas y tradiciones de la escuela. Esta dimensión recoge también el apoyo de otros miembros de la comunidad educativa, como las familias y otros servicios externos. También presta atención a la forma en la que la información sobre los estudiantes es recogida y utilizada para mejorar la instrucción.

En resumen, tanto el modelo de Stoll y Fink (1996) como el de Schoen y Teddie (2008) analizan la cultura en los centros educativos en relación con factores que hacen a un centro eficiente y que busca la mejora constante.

PARTE III: Marco Empírico

CAPÍTULO 5. Diseño metodológico de la investigación

1. Tipo de investigación

A continuación, se procede a la definición del tipo de investigación de los diferentes estudios que componen esta tesis. Ubicar el tipo de investigación contribuye a la comprensión de la lógica detrás de los objetivos, preguntas de investigación y las hipótesis, la selección y uso de los instrumentos, la definición y composición de la muestra, el análisis estadístico, y el resto de cuestiones referentes a la metodología de investigación (Creswell y Creswell, 2017).

En primer lugar, podría definirse el carácter de esta investigación como descriptivo-correlacional. Por un lado, es descriptiva porque analiza y mide los fenómenos de Liderazgo Directivo y Cultura Escolar, con la finalidad de especificar las propiedades más relevantes de estos fenómenos (Grajales, 2000). Por otro lado, también es correlacional porque en algunos estudios se profundiza más allá de descripción al buscar también la relación entre variables.

Por la forma en la que se interpretaron los resultados y extrajeron las conclusiones, esta investigación es una combinación de los métodos inductivo y deductivo. Es inductiva porque se parte de la observación de un fenómeno para posteriormente generalizar las observaciones (Grajales, 2000). Al mismo tiempo, también puede definirse como deductiva porque el estudio partió de unas premisas que después se comprobaron. Por ejemplo, cuando se asumió que el liderazgo transformacional se relacionaría a una cultura escolar más favorable.

Por último, también puede definirse esta tesis como situacional-diagnóstica. “El estudio situacional-diagnóstico consiste en la investigación de la situación, en determinados momentos y lugares, de un conjunto, fenómeno, objeto, sujeto o grupo, con el fin de aportar informaciones objetivas de interés social o institucional, respondiendo a las necesidades que se hayan establecido en el planteamiento de un problema” (Grajales, 2000, p.46-47). Esta investigación analiza la situación de los centros educativos, en términos de su liderazgo directivo y cultura escolar, para así realizar el diagnóstico de esa situación.

2. Muestra

Los sujetos que forman la muestra de esta investigación son dos: por una parte los miembros que forman parte del equipo directivo de los centros educativos; y por otra los docentes. De acuerdo con los manuales de aplicación de los instrumentos, mientras que los equipos directivos valoraron únicamente su estilo de liderazgo, los docentes valoraron tanto el estilo de liderazgo de sus equipos directivos como la cultura escolar de sus centros educativos. Estos mismos sujetos también fueron agrupados en los centros educativos donde se desempeñan para poder comparar el estilo de liderazgo y la cultura escolar. Esto se realizó mediante la variable *Tamaño de Centro* que diferenció dos tipos de centro: las *Eskola Txikak* (ET) y las *Eskola Handiak* (EH) (ver Figura 9).

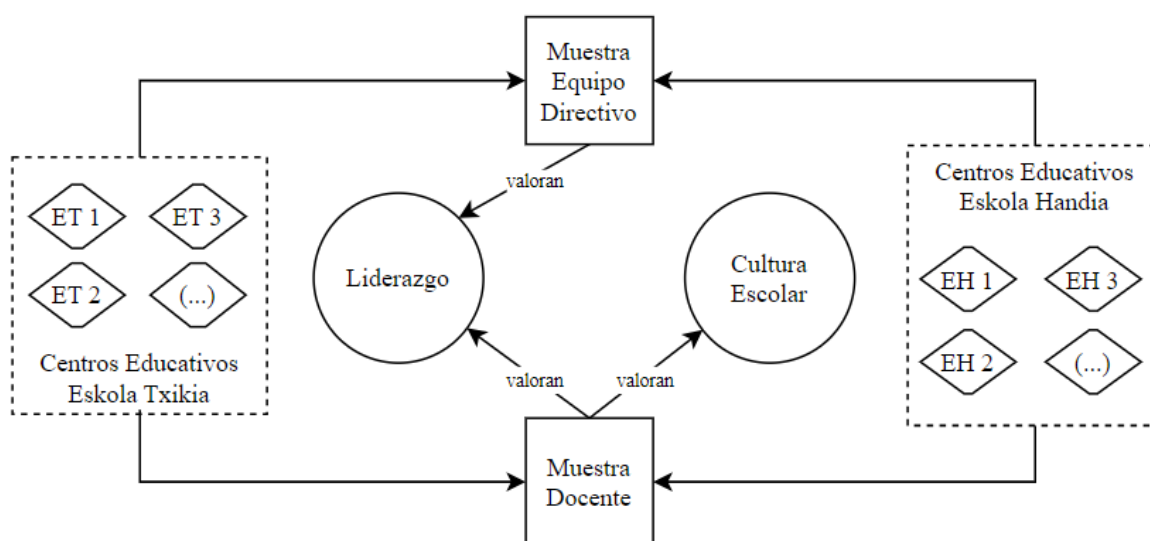


Figura 9. Distribución de la muestra por su tipo de centro, cargo y tópico que valoran.

Se establecieron unos criterios de inclusión y exclusión para determinar estos dos tipos de centro. El criterio de inclusión de *Eskola Txikia* fue definido a través de las características obligatorias establecidas por el Departamento de Educación de la CAP; y el resto de centros educativos que no cumplieran con estos fueron comprendidos como *Eskola Handiak*. Asimismo, se introdujo un criterio geográfico para acotar el territorio de aplicación de la investigación; y otro criterio que reforzara la diferencia del tamaño del centro, en relación a su volumen de profesorado. Estos criterios son apreciables en la Tabla 10.

Tabla 10.

Criterios de inclusión y exclusión de los centros *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

<p align="center">CRITERIOS DE INCLUSIÓN <i>ESKOLA TXIKIAK</i></p>	<p align="center">CRITERIOS DE INCLUSIÓN <i>ESKOLA HANDIAK</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pertenecer a la red de centros de <i>Eskola Txikiak</i> • Residir en Bizkaia • Tener más de una persona tanto en cargo de dirección como docente 	<ul style="list-style-type: none"> • No cumplir los requisitos de inclusión de <i>Eskola Txikia</i> • Estar ubicado en uno de los tres territorios históricos de la CAV • Tener más de una etapa y línea educativa; y que al menos una de las etapas sea Infantil, Primaria o Secundaria

Por los motivos expuestos, la selección de la muestra *Eskola Txikiak* fue no probabilística e intencional, puesto que estos centros educativos fueron escogidos a partir de sus características propias (Boix, 2004). Las *Eskola Txikiak* tienen un tamaño reducido de alumnado y equipo docente y directivo, por lo que la escuela tiene un tamaño físico y estructural reducido, y este se ubica en zonas rurales, siendo además el único centro educativo del pueblo donde residen. La premisa que motivó la selección intencional de esta muestra fue que esas características potencialmente influyen en la forma de relacionarse, trabajar, vivir y gestionar el centro... En otras palabras, que influyen en su liderazgo y cultura. Además, un segundo criterio para la elección de *Eskola Txikiak* Bizkaia fue que se volumen de centros, 21 en total, hiciera posible acceder a todos ellos.

En cuanto a las *Eskola Handiak*, la selección de esta muestra fue no probabilística y aleatoria, dado que los criterios establecidos afectan a centenas de centros educativos del CAV, y eran los centros educativos quienes deciden participar de forma voluntaria. Estos centros, obviando las características únicas de cada uno, representan escuelas *tradicionales* o *normativos*, dado que la mayoría de docentes y equipos directivos trabajan en centros educativos de esas características.

2.1. Procedimiento de reclutamiento de la muestra y recopilación de datos

Los sujetos que componen la muestra, al estar diferenciados en los tipos de centro *Eskola Txikiak* y las *Eskola Handiak*, requirió de estrategias diferentes para su captación.

Eskola Handia

El objetivo principal para la captación de esta muestra fue obtener el máximo número de centros educativos posibles, tanto públicos como concertados, junto a sus correspondientes equipos directivos y docentes.

Por un lado, se diseñó una campaña por redes sociales con la finalidad de captar la atención del máximo número de personas. Por otro lado, se envió un mensaje de correo electrónico a la administración de todos los centros educativos del CAV. También se contactó con las principales organizaciones, redes y clústeres de centros educativos de la red pública y concertada de la CAV: Kristau Eskolak, Ikastolen Elkartea y Euskalit. Estas organizaciones, enviaron la información de la investigación a su red de centros educativos a través de sus canales de comunicación internos. Por último, se presentó la idea en una reunión presencial conjunta con algunos de los principales órganos de la red pública vasca: Kalitatea Hezkuntzan, *Eskola Txikiak* y Berritzegune Nagusia. Los textos, infografías y otros medios utilizados se recogen en los Anexos.

De esta forma, se reunió una muestra variada y aleatoria, y se descartaron los casos que no cumplieron los criterios de inclusión y exclusión establecidos.

La relación que se mantuvo con los centros participantes fue a través de su director o directora o, en su defecto, persona a la que se le otorgó dicha responsabilidad. Respetando lo estipulado por el Comité de Ética de la UPV/EHU, se ofreció toda información referente al anonimato, tratamiento y protección de datos y resto de cuestiones a cerca del trabajo. Asimismo, firmaron un documento responsable aceptando participar en el estudio.

Una vez reunidos todos los centros participantes, se informó la fecha exacta en la que tendría lugar el envío de los cuestionarios, y a los centros educativos que tuvieran problemas para

responder en la fecha provista, se les otorgó más margen de tiempo. A cada centro educativo se le ofreció un cuerpo de mail, el cual podían reformular, para informar a todos los docentes a cerca de la investigación; y ofreciendo links con acceso a los cuestionarios mediante formularios de Google Forms. Tanto equipo directivo como docentes tuvieron un plazo de una semana para poder responder cada cuestionario en sus puestos de trabajo.

Eskola Txikia Bizkaia

Dado que la finalidad con esta red era captar los centros en su totalidad, se diseñó una estrategia para aproximarse de forma directa y presencial a todos los centros de *Eskola Txikiak* Bizkaia. Se diseñó un itinerario que permitiera al investigador acudir a todos los centros en persona y poder explicar en profundidad todos los detalles de la investigación a sus equipos directivos, y poder responder dudas al momento. Por motivos geográficos, el itinerario de visitas se realizó en coche a lo largo de dos días completos y consecutivos: un día por los centros de la zona costera de Bizkaia, y otro día por la zona interior. Este acercamiento permitió, asimismo, conocer mejor la realidad de los centros educativos rurales que son las *Eskola Txikiak*, al poder visitar cada uno, y hablar en persona con todos los equipos directivos.

Todos los centros se mostraron interesados y accedieron a plantear la investigación a su equipo docente en reunión de claustro. Una vez obtenido el visto bueno y aceptado a participar, se les ofrecieron los mismos cuestionarios en forma física: formato papel. Se les informó que tendrían un plazo de tres semanas para responder los dos cuestionarios. Así, cumpliendo el plazo propuesto, se recogieron los cuestionarios en sobres cerrados con las respuestas de los participantes voluntarios.

2.2. Distribución de la muestra

Para presentar la muestra en relación a sus características sociodemográficas (género, años en la escuela, etapa educativa, etc.) y al tipo de centro educativo en el que se desempeñan (*Eskola Txikiak* o *Eskola Handiak*), se ha optado por presentar la información mediante tablas cruzadas de frecuencias y porcentajes y figuras. En primer lugar se muestra la distribución de la muestra docente; y en segundo lugar la de los sujetos directivos.

Muestra docente: Liderazgo

De la muestra total obtenida (N=400), el %22.3 (n=89) la componen los docentes de *Eskola Txikiak*; y el 77.8% (n=311) restantes los de *Eskola Handiak*.

En la distribución por el *Género*, las *mujeres* representan un 68.8% (n=275); y el al 31.5% (n=125) *hombres*. En *Eskola Txikiak*, la proporción de *mujeres* es mayor, representando un 77.5% (n=69) frente al 22.5% (n=20) *hombres*. En *Eskola Handiak*, el 66.2% (n=206) fueron *mujeres* y 33.8% (n=105) *hombres*.

Tabla 11.

Tabla cruzada Tamaño de Centro por Género, docentes.

			Género		
			Mujer	Hombre	Total
Tamaño Centro	<i>Eskola Txikia</i>	Recuento	69	20	89
		% dentro de Tamaño Centro	77,5%	22,5%	100,0%
		% dentro de Género	25,1%	16,0%	22,3%
		% del total	17,3%	5,0%	22,3%
	<i>Eskola Handia</i>	Recuento	206	105	311
		% dentro de Tamaño Centro	66,2%	33,8%	100,0%
		% dentro de Género	74,9%	84,0%	77,8%
		% del total	51,5%	26,3%	77,8%
Total	Recuento		275	125	400
	% dentro de Tamaño Centro		68,8%	31,3%	100,0%
	% dentro de Género		100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		68,8%	31,3%	100,0%

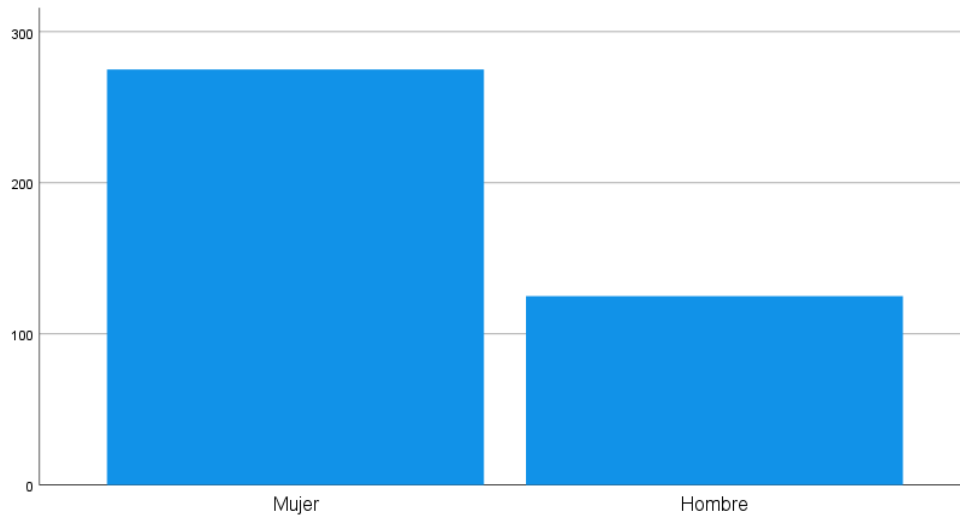


Gráfico 3. Gráfico de barras de distribución por género de los/as docentes.

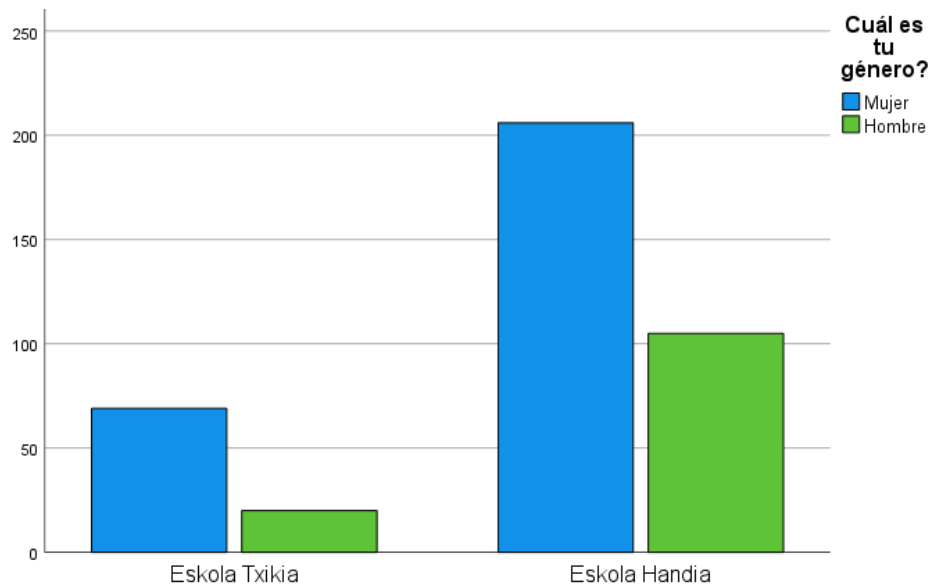


Gráfico 4. Gráfico de barras de la distribución los/as docentes por Género y Tamaño de Centro.

Respecto a la variable *Años en la escuela*, la cual indica la cantidad de años que cada docente lleva en el centro educativo donde respondió al cuestionario, se aprecia que la mayoría de los docentes se agrupan en los dos primeros rangos de edad: la que corresponde a *más de 1 año* (19.8%, $n=79$); y la de docentes entre *1 y 7 años* (27%, $n=108$).

En *Eskola Txikiak*, estos dos primeros grupos unidos representan un 87.7% ($n=77$) de los docentes. Es más, el grupo de *más de un 1 año* agrupa más de la mitad (53.9%, $n=48$) de su muestra. En cuanto al resto de grupos de edad, la presencia de docentes es más baja, puesto que el resto de docentes ($n=12$) suponen solo el 13.4% de la muestra.

Respecto a *Eskola Handiak*, la distribución de docentes en estos dos grupos es más homogénea en todos los grupos. Aunque el grupo más grande es el de *1 a 7 años*, estos solo componen un 25.4% ($n=79$). El resto de grupos se reparte del siguiente modo: *menos de un año* un 10% ($n=31$), *8 a 14 años* un 15.8% ($n=49$), los grupos *15 a 21* y *22 a 28 años* ambos un 16.1% ($n=50$), el grupo *29 a 35 años* un 11.6% ($n=36$), y el grupo de *36 a 42 años* un 5.1% ($n=16$).

Tabla 12.

Tabla cruzada de Tamaño de Centro por Años en la Escuela, docentes.

		Años en Escuela								Total
		>1 año	1-7	8-14	15-21	22-28	29-35	36-42		
Tamaño Centro	<i>Eskola</i>	Recuento	48	29	5	3	0	2	2	89
	<i>Txikia</i>	% dentro de	53,9%	32,6%	5,6%	3,4%	0,0%	2,2%	2,2%	100,0%
		Tamaño Centro								
		% dentro de	60,8%	26,9%	9,3%	5,7%	0,0%	5,3%	11,1%	22,3%
		Años en								
		Escuela								
		% del total	12,0%	7,2%	1,3%	0,8%	0,0%	0,5%	0,5%	22,3%
	<i>Eskola</i>	Recuento	31	79	49	50	50	36	16	311
	<i>Handia</i>	% dentro de	10,0%	25,4%	15,8%	16,1%	16,1%	11,6%	5,1%	100,0%
		Tamaño Centro								
		% dentro de	39,2%	73,1%	90,7%	94,3%	100,0%	94,7%	88,9%	77,8%
		Años en								
		Escuela								
		% del total	7,8%	19,8%	12,3%	12,5%	12,5%	9,0%	4,0%	77,8%
Total		Recuento	79	108	54	53	50	38	18	400
		% dentro de	19,8%	27,0%	13,5%	13,3%	12,5%	9,5%	4,5%	100,0%
		Tamaño Centro								
		% dentro de	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Años en								
		Escuela								
		% del total	19,8%	27,0%	13,5%	13,3%	12,5%	9,5%	4,5%	100,0%

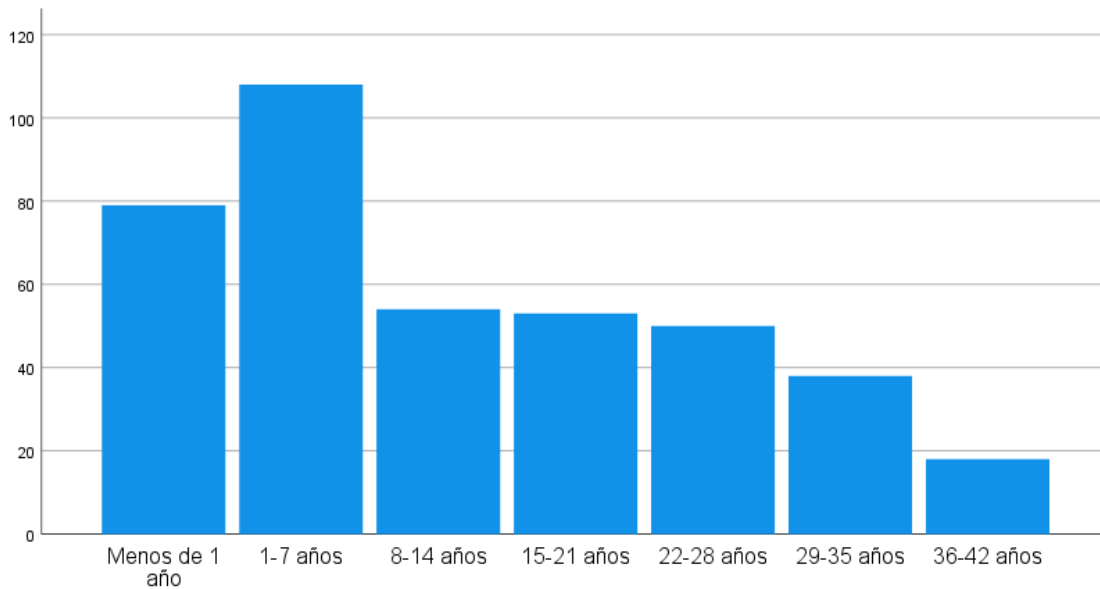


Gráfico 5. Gráfico de barras de la distribución los/as docentes por Años en la Escuela.

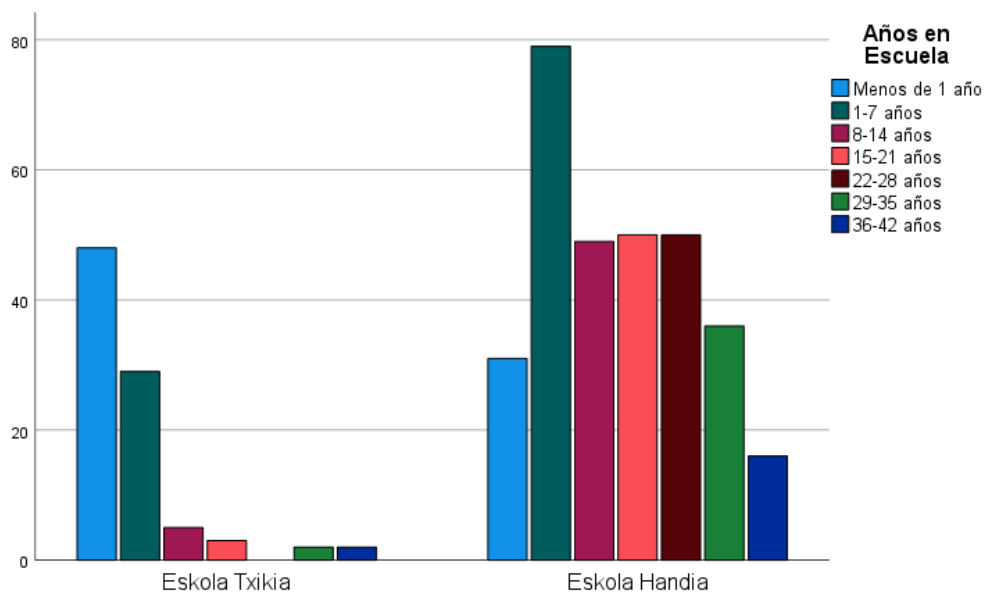


Gráfico 6. Gráfico de barras de la distribución los/as docentes por Años en la Escuela y Tipo de Centro

En último lugar, se explora la *Etapa Educativa* en la que se desempeñan los docentes. Por un lado, en *Eskola Txikiak*, la muestra se distribuye en dos grupos: los que únicamente se desempeñan en Educación *Infantil*, compuesta por un 22.5% ($n=20$) de los sujetos y los de la

etapa de Educación *Primaria*, un 51.7% ($n=46$) de su muestra. Se omitió el grupo de docentes que trabajan en ambas etapas de forma simultánea, donde se ubicaba el 25.8% ($n=23$) de docentes restante. Por otro lado, en *Eskola Handiak*, los docentes de la etapa *Infantil* son un 10.6% ($n=33$), en la etapa *Primaria* se encuentran un 31,5% ($n=98$), y en la etapa *Secundaria* se encuentra el 55.6% ($n=173$) restante. A diferencia de en *Eskola Txikiak*, en *Eskola Handiak* no hubo docentes que compartieran función en dos etapas de forma simultánea.

Tabla 13.

Tabla cruzada de Tamaño de Centro por Etapa Escolar, docentes.

		Etapa Escolar		
		Infantil	Primaria	Secundaria
Tamaño Centro <i>Eskola Txikia</i>	Recuento	20	46	0
	% dentro de Tamaño Centro	22,5%	51,7%	0,0%
	% dentro de Etapa Escolar	37,7%	31,9%	0,0%
	% del total	5,0%	11,5%	0,0%
<i>Eskola Handia</i>	Recuento	33	98	173
	% dentro de Tamaño Centro	10,6%	31,5%	55,6%
	% dentro de Etapa Escolar	62,3%	68,1%	100,0%
	% del total	8,3%	24,5%	43,3%
Total	Recuento	53	144	173
	% dentro de Tamaño Centro	13,3%	36,0%	43,3%
	% dentro de Etapa Escolar	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	13,3%	36,0%	43,3%

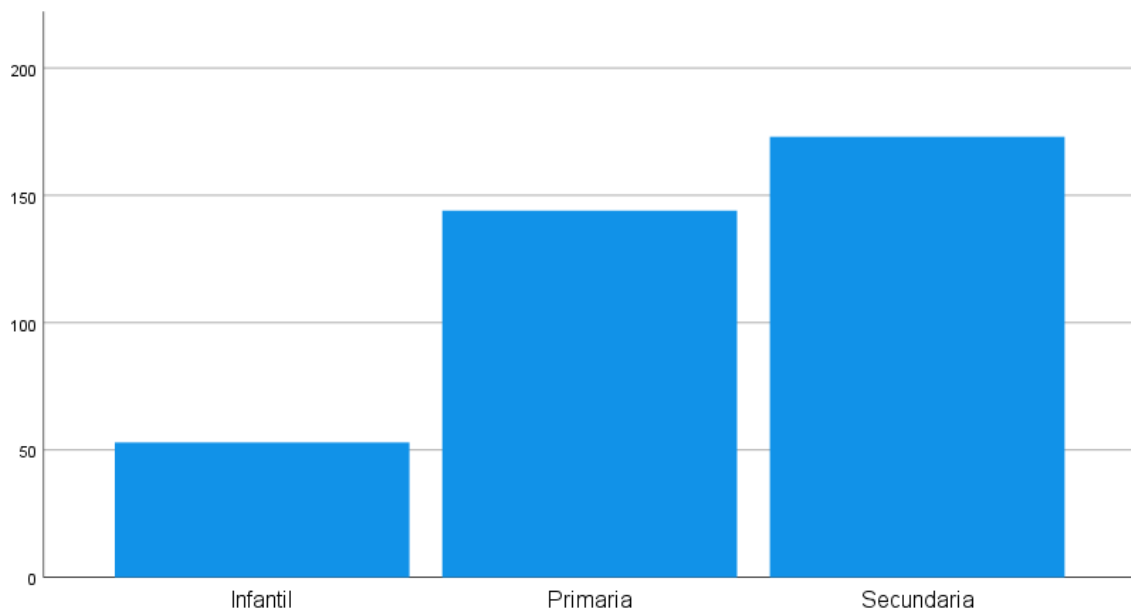


Gráfico 7. Gráfico de barras de la distribución los/as docentes por Etapa Escolar.

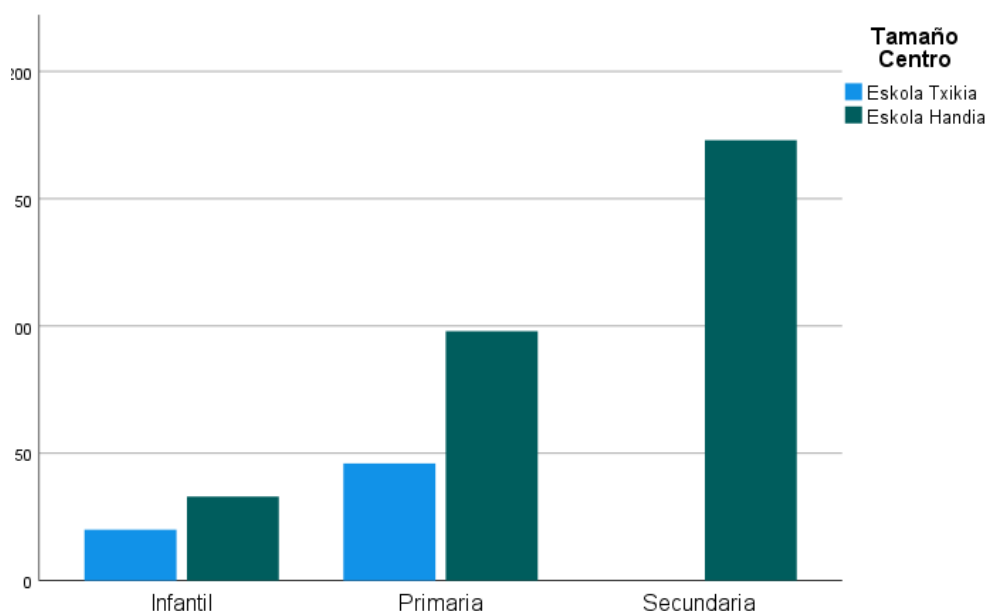


Gráfico 8. Gráfico de barras de la distribución los/as docentes por Etapa Escolar y Tamaño de Centro.

Muestra docente: Cultura Escolar

En segundo lugar, se presenta la distribución de los docentes que valoraron la cultura escolar. De la muestra total (N=447) obtenida, los docentes de *Eskola Txikiak* constituyen un %23.9 (n=107) y los docentes de *Eskola Handiak* el 76.1% (n=340).

En la distribución por *Género* de esta muestra, más de dos tercios indicaron ser *mujeres* (68.5%, n=306); mientras que el tercio restante señaló ser *hombre* (31.5%, n=141). Por un lado, en *Eskola Txikiak* *mujeres* fueron un 78.5% (n=84), y un 22.5% (n=23) *hombre*. En *Eskola Handiak*, por otro lado, *mujeres* fueron un 65.3% (n=222), y *hombres* el 34.7% (n=118) restante.

Tabla 14.

Tabla cruzada Tamaño de Centro por Género, docentes.

			Género		
			Mujer	Hombre	Total
Tamaño Centro	<i>Eskola Txikia</i>	Recuento	84	23	107
		% dentro de Tamaño Centro	78,5%	21,5%	100,0%
		% dentro de Género	27,5%	16,3%	23,9%
		% del total	18,8%	5,1%	23,9%
	<i>Eskola Handia</i>	Recuento	222	118	340

	% dentro de Tamaño Centro	65,3%	34,7%	100,0%
	% dentro de Género	72,5%	83,7%	76,1%
	% del total	49,7%	26,4%	76,1%
Total	Recuento	306	141	447
	% dentro de Tamaño Centro	68,5%	31,5%	100,0%
	% dentro de Género	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	68,5%	31,5%	100,0%

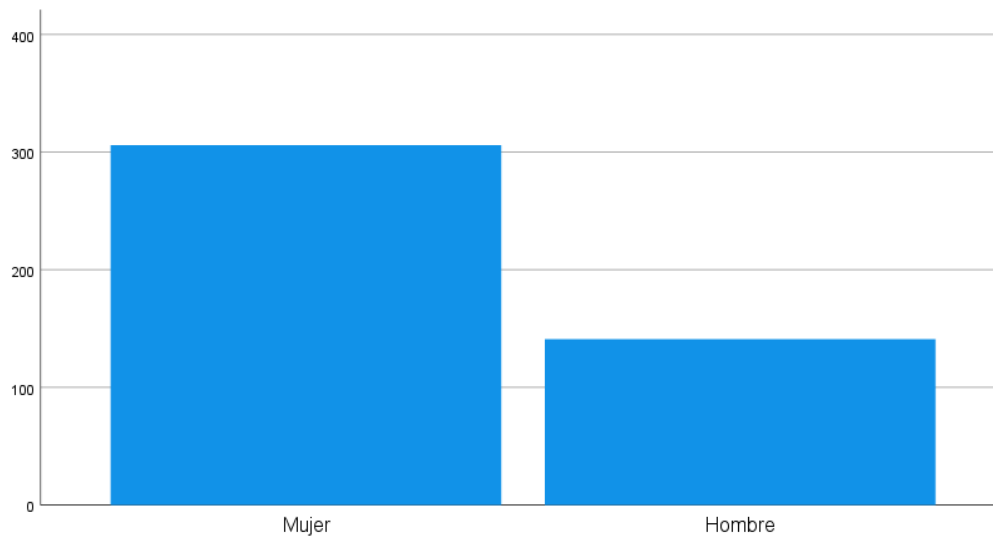


Gráfico 9. Gráfico de barras de la distribución los/as docentes por Género.

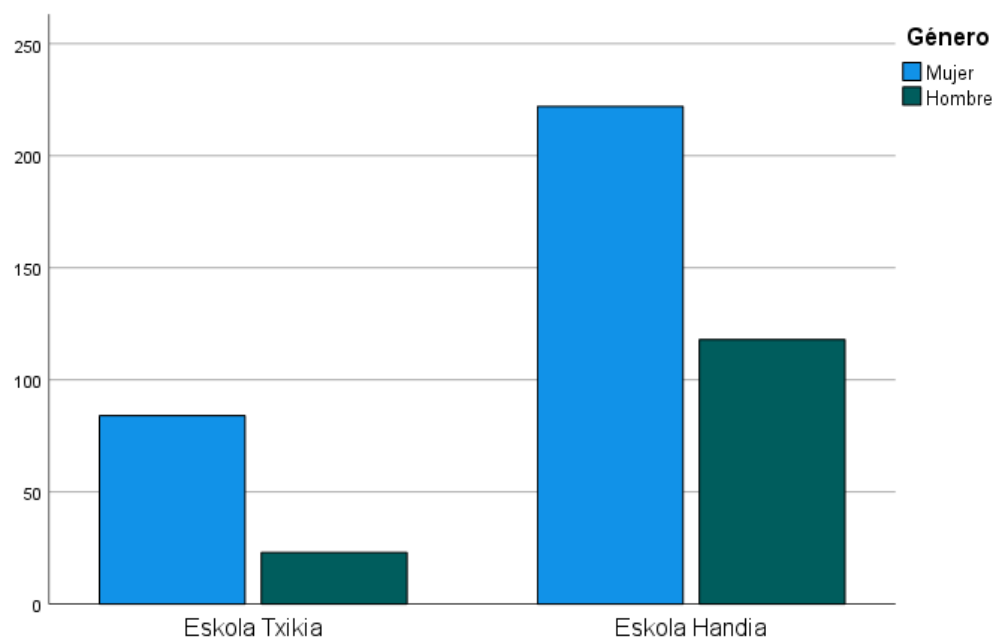


Gráfico 10. Gráfico de barras de la distribución los/as docentes por Género y Tamaño de Centro.

Respecto a la *Etapa Escolar* donde se desempeñan los docentes, en la etapa *Infantil* trabaja un 16.8% ($n=70$); en la etapa *Primaria* un 39.3% ($n=164$); y en la etapa *Secundaria* el 43.9% ($n=183$) restante. En *Eskola Txikiak*, en Educación *Infantil* se desempeña un 30.9% ($n=25$) y en Educación *Primaria* trabaja el 69.1% ($n=56$). Por otro lado, en *Eskola Handiak* en Educación *Infantil* hay un 13.4% ($n=45$), en Educación *Primaria* un 32.1% ($n=108$), y en *Secundaria* el 54.5% ($n=183$) que falta.

Tabla 15.

Tabla cruzada de Tamaño de Centro por Etapa Escolar, docentes.

			Etapa escolar			Total
			Infantil	Primaria	Secundaria	
Tamaño Centro	<i>Eskola Txikia</i>	Recuento	25	56	0	81
		% dentro de Tamaño Centro	30,9%	69,1%	0,0%	100,0%
		% dentro de Etapa escolar	35,7%	34,1%	0,0%	19,4%
		% del total	6,0%	13,4%	0,0%	19,4%
	<i>Eskola Handia</i>	Recuento	45	108	183	336
		% dentro de Tamaño Centro	13,4%	32,1%	54,5%	100,0%
		% dentro de Etapa escolar	64,3%	65,9%	100,0%	80,6%
		% del total	10,8%	25,9%	43,9%	80,6%
Total		Recuento	70	164	183	417
		% dentro de Tamaño Centro	16,8%	39,3%	43,9%	100,0%
		% dentro de Etapa escolar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	16,8%	39,3%	43,9%	100,0%

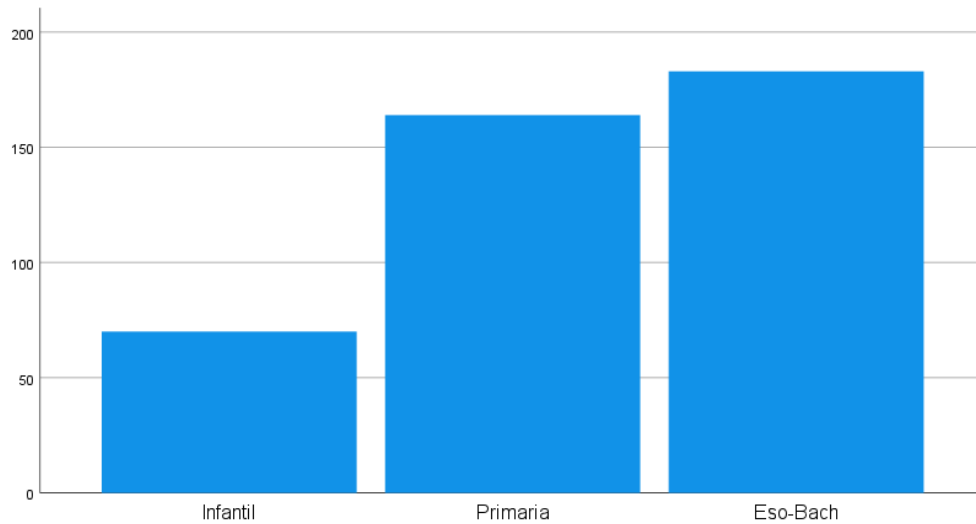


Gráfico 11. Gráfico de barras de la distribución los/as docentes por Etapa Escolar.

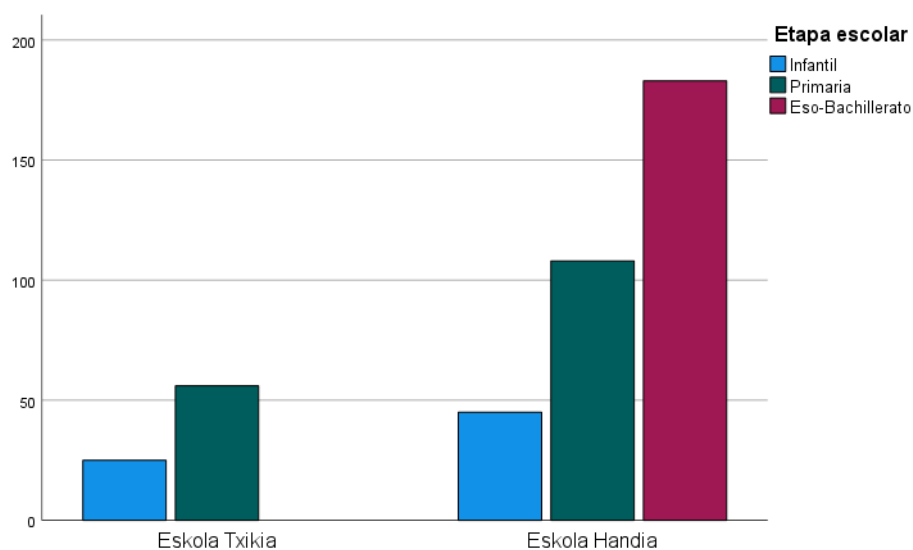


Gráfico 12. Gráfico de barras de la distribución los/as docentes por Etapa Escolar y Tamaño de Centro.

Por último, analizando los *Años de experiencia*, se observa un mayor volumen de docentes en los grupos con menos experiencia: *menos de un año* indica tener un 19.2% ($n=86$), y entre *1 y 7 años* un 28% ($n=125$, 28%). El resto de docentes se encuentra en los rangos de *8 a 16 años* (15.4%, $n=69$); entre *15 y 21 años* (13.4%, $n=60$); entre *22 y 28 años* (12.1%, $n=54$); entre *29 y 35 años* (8.5%, $n=38$); y el grupo de *36 a 42 años* (3.4%, $n=15$).

En *Eskola Txikia* menos de un año tiene más de la mitad de la muestra (51.4%, $n=55$) y entre 1 a 7 años casi un tercio ($n=32$, 29.9%). En los restantes grupos, la presencia es mucho menor: entre 8 y 14 años un 9.3% ($n=10$), entre 8 y 14 años un 3.7% ($n=4$), en los grupos 15 a 21 y 29 a 35 años un 0.9% ($n=1$) en cada uno, y en los grupos 22 a 28 años y 36 a 42 años un 3.7% ($n=4$) en cada uno.

En *Eskola Handiak*, las proporciones son más homogéneas. En el grupo *menos de un año* hay un 9.1% ($n=31$) de los docentes; y entre 1 a 7 años hay más de una cuarta parte (27.4%, $n=93$), siendo el grupo más grande. El tercer grupo de entre 8 a 14 años lo componen un 17.4% ($n=59$); el grupo 15 a 21 años un 16.5% ($n=56$); entre 22 y 28 años un 15.6% ($n=53$); entre 29 y 35 años un 10% ($n=34$). Por último, el grupo con mayor experiencia, entre 36 y 42 años, hay un 4.1% ($n=14$) de los docentes, siendo el grupo más pequeño.

Tabla 16.

Tabla cruzada Tamaño de Centro por Años en la Escuela.

		Años en Escuela								
			>1 año	1-7	8-14	15-21	22-28	29-35	36-42	Total
Tamaño Centro	<i>Eskola Txikia</i>	Recuento	55	32	10	4	1	4	1	107
		% dentro de Tamaño Centro	51,4%	29,9%	9,3%	3,7%	0,9%	3,7%	0,9%	100,0%
		% dentro de Años de experiencia	64,0%	25,6%	14,5%	6,7%	1,9%	10,5%	6,7%	23,9%
		% del total	12,3%	7,2%	2,2%	0,9%	0,2%	0,9%	0,2%	23,9%
<i>Eskola Handia</i>		Recuento	31	93	59	56	53	34	14	340
		% dentro de Tamaño Centro	9,1%	27,4%	17,4%	16,5%	15,6%	10,0%	4,1%	100,0%
		% dentro de Años de experiencia	36,0%	74,4%	85,5%	93,3%	98,1%	89,5%	93,3%	76,1%
		% del total	6,9%	20,8%	13,2%	12,5%	11,9%	7,6%	3,1%	76,1%
Total		Recuento	86	125	69	60	54	38	15	447
		% dentro de Tamaño Centro	19,2%	28,0%	15,4%	13,4%	12,1%	8,5%	3,4%	100,0%
		% dentro de Años de experiencia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	19,2%	28,0%	15,4%	13,4%	12,1%	8,5%	3,4%	100,0%

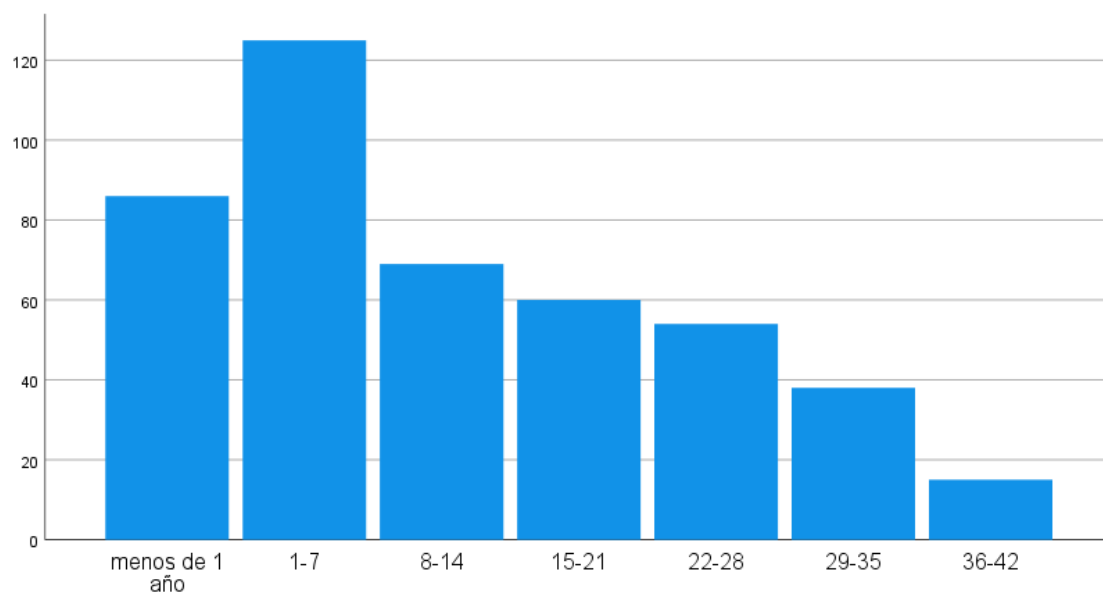


Gráfico 13. Gráfico de barras de la distribución los/as docentes por Años de Experiencia.

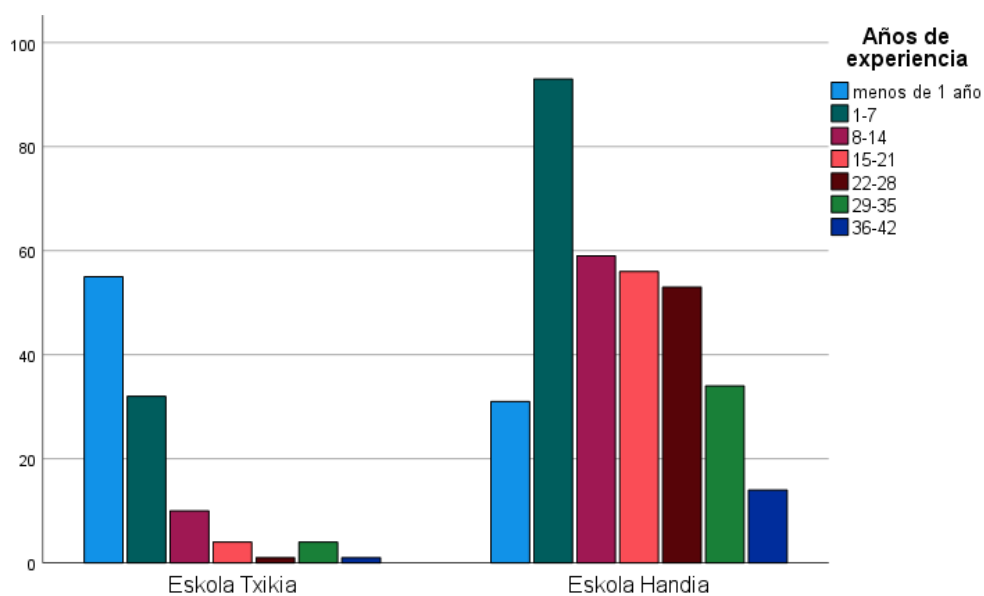


Gráfico 14. Gráfico de barras de distribución docentes por Años de Experiencia y Tamaño de Centro.

Muestra equipo directivo: Liderazgo

A continuación, se describe la muestra del equipo directivo (N=90). En *Eskola Txikia* se encuentran un 44.4% (n=40) de estos sujetos; y en *Eskola Handia* el 55.6% (n=50) restante.

Respecto al *Género* con el que se identifican los miembros del equipo directivo, *mujeres* son un 77.8% (n=70) y *hombres* un 22.2% (n=20). En *Eskola Txikiak*, mujeres son un 92.5% (n=37); y *hombres* un 7.5% (n=3). En *Eskola Handiak*, mujeres fueron un 66% (n=33); y *hombres* el 33% (n=17) restante.

Tabla 17.

Tabla cruzada de Tamaño de Centro por Género.

			Género		
			Mujer	Hombre	Total
Tamaño Centro	<i>Eskola Txikia</i>	Recuento	37	3	40
		% dentro de Tamaño Centro	92,5%	7,5%	100,0%
		% dentro de Género	52,9%	15,0%	44,4%
		% del total	41,1%	3,3%	44,4%
	<i>Eskola Handia</i>	Recuento	33	17	50
		% dentro de Tamaño Centro	66,0%	34,0%	100,0%
		% dentro de Género	47,1%	85,0%	55,6%
		% del total	36,7%	18,9%	55,6%
Total		Recuento	70	20	90
		% dentro de Tamaño Centro	77,8%	22,2%	100,0%
		% dentro de Género	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	77,8%	22,2%	100,0%

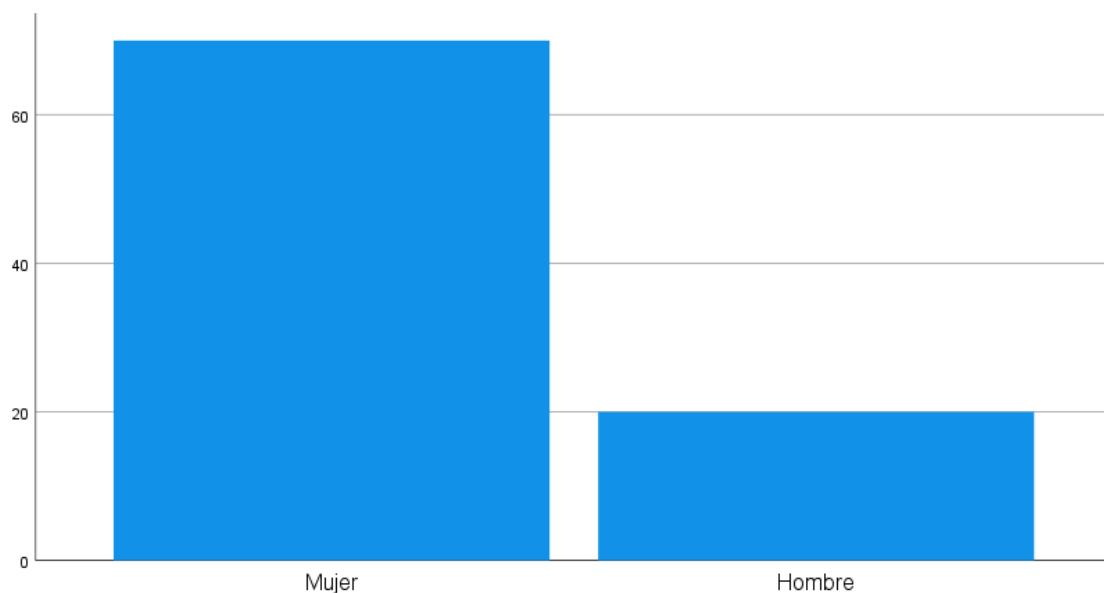


Gráfico 15. Gráfico de barras de la distribución los/as miembros del equipo directivo por Género.

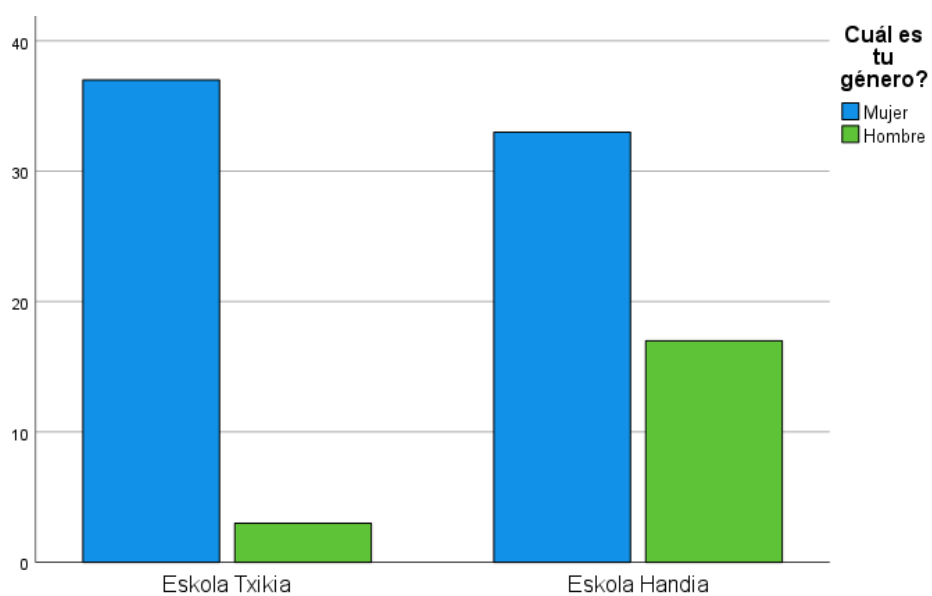


Gráfico 16. Gráfico de barras de la distribución del equipo directivo por Género y Tamaño de Centro.

En cuanto a los *Años de experiencia* de los directivos en sus centros educativos, el grupo con uno o dos mandatos de experiencia (grupo *1 a 7 años*) agrupa al mayor número de sujetos, un 38.9% ($n=35$) de la muestra. El resto de grupos se reparte de la siguiente forma: el 16.7%

(n=15) tiene 8 a 14 años de experiencia; el 6.7% (n=6) entre 15 y 21 años; el 12.2% (n=11) tiene entre 22 y 28 años; el 17.8% (n=16) entre 29 y 35 años; y, por último, un 7.8% (n=7) 36 a 42 años.

En *Eskola Txikiak* más de la mitad de sus directivos (55%, n=22) se encuentran en el primer grupo entre 1 y 7 años. El 45% (n=18) restante se distribuye del siguiente modo: un 22.5% (n=9) en el grupo de 8 a 14 años, y un 7.5% (n=3) en los grupos 15 a 21, 29 a 35 y 36 a 42 años.

En *Eskola Handiak*, los grupos son más homogéneos. Un 26% (n=13) tiene entre 1 y 7 años de experiencia, un 12% (n=6) entre 8 y 14 años; un 6% (n=3) entre 15 y 21 años; un 22% (n=11) entre 22 y 28 años; un 26% (n=13) entre 29 y 35 años; y un 8% (n=4) entre 36 y 42 años.

Tabla 18.

Tabla cruzada de Tamaño de Centro por Años en la Escuela, equipo directivo.

			Años en Escuela						Total	
			1-7 años	8-14 años	15-21 años	22-28 años	29-35 años	36-42 años		
Tamaño Centro	<i>Eskola Txikia</i>	Recuento	22	9	3	0	3	3	40	
		% dentro de	55,0%	22,5%	7,5%	0,0%	7,5%	7,5%	100,0%	
		Tamaño Centro								
		% dentro de	62,9%	60,0%	50,0%	0,0%	18,8%	42,9%	44,4%	
	Años en Escuela									
	% del total			24,4%	10,0%	3,3%	0,0%	3,3%	3,3%	44,4%
	<i>Eskola Handia</i>									
	Recuento			13	6	3	11	13	4	50
	% dentro de			26,0%	12,0%	6,0%	22,0%	26,0%	8,0%	100,0%
	Tamaño Centro									
% dentro de			37,1%	40,0%	50,0%	100,0%	81,3%	57,1%	55,6%	
Años en Escuela										
% del total			14,4%	6,7%	3,3%	12,2%	14,4%	4,4%	55,6%	
Total	Recuento		35	15	6	11	16	7	90	
	% dentro de		38,9%	16,7%	6,7%	12,2%	17,8%	7,8%	100,0%	
	Tamaño Centro									
	% dentro de		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Años en Escuela									
% del total		38,9%	16,7%	6,7%	12,2%	17,8%	7,8%	100,0%		

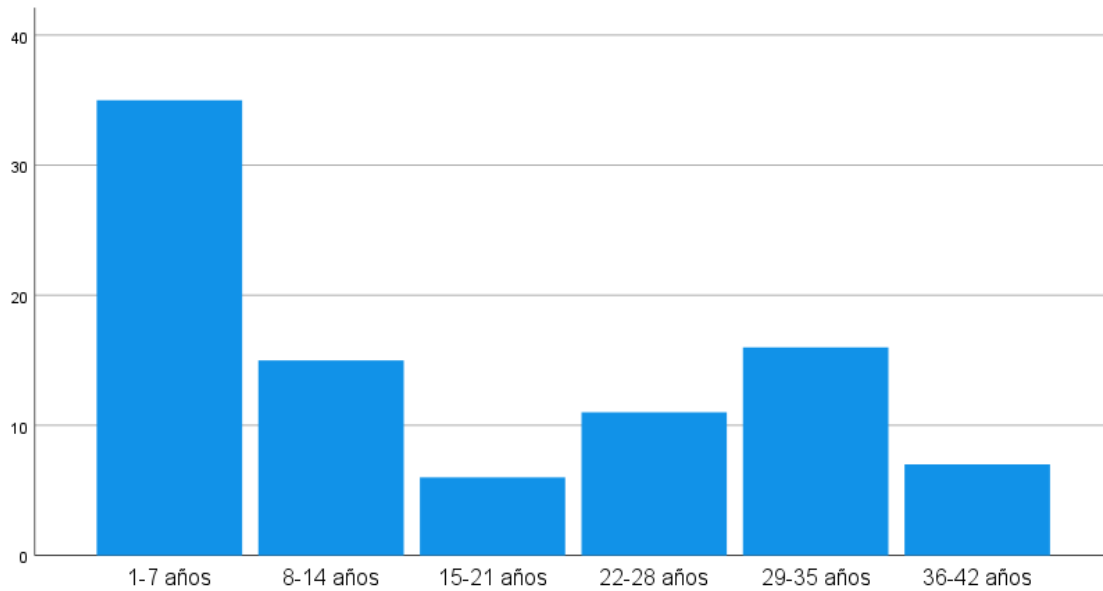


Gráfico 17. Gráfico de barras de la distribución del equipo directivo por Años en la Escuela.

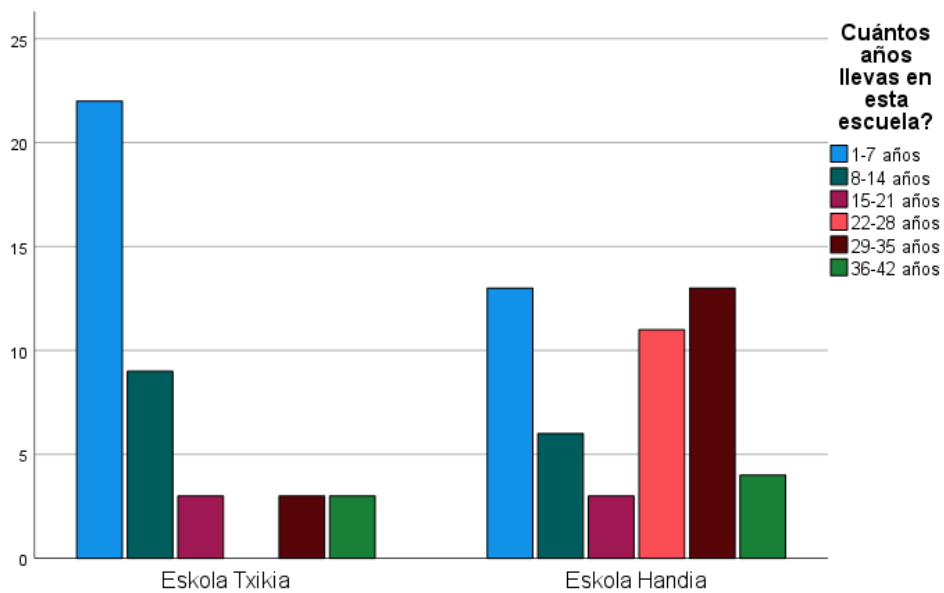


Gráfico 18. Gráfico de barras de la distribución los/as miembros del equipo directivo por Años en el Puesto y Tamaño de Centro.

Respecto a la variable *Años en el Puesto actual* de los directivos en sus centros educativos, se observa que el grupo *1 a 7 años* (58.9%, $n=53$) destaca sobre el resto. El resto de grupos, a

excepción del grupo 8 a 14 años ($n=14$, 15.6%), distribuye cantidades de sujetos más homogéneas, entre los 3 y 7 sujetos.

En *Eskola Txikiak* sus equipos directivos se encuentran mayoritariamente en los dos primeros grupos. El primero, el de directivos entre 1 y 7 años, reúne a casi la mitad de ellos (47.5%, $n=19$); seguido del próximo grupo, el de 8 a 14 años, que agrupa a casi un cuarto (22.5%, $n=9$). En los restantes grupos se reparten del siguiente modo: los que tienen entre 15 a 21 años de experiencia (5%, $n=2$); los que tienen entre 22 y 28 años (12.5%, $n=5$); entre 29 y 35 años un único miembro (2.5%); y ningún sujeto en el último grupo, el de 36 a 42 años.

En *Eskola Handiak* más de dos tercios (68%, $n=34$) de sus directivos tienen entre 1 y 7 años de experiencia en el cargo. El resto de sujetos se distribuye del siguiente modo: en el grupo 8 a 14 años 5 sujetos (10%); en el grupo 15 a 21 años 1 sujeto (2%); en el grupo 22 a 28 años 2 sujetos (4%); en el grupo 29 y 35 años 5 sujetos (10%) entre; y en el grupo 36 a 42 años 3 sujetos (6%).

Tabla 19.

Tabla cruzada de Tamaño de Centro por Años en el Puesto actual

		Años en Puesto Actual								
		> 1 año	1-7 años	8-14 años	15-21 años	22-28 años	29-35 años	36-42 años	Total	
Tamaño Centro	<i>Eskola Txikia</i>	Recuento	4	19	9	2	5	1	0	40
		% dentro de Tamaño Centro	10,0%	47,5%	22,5%	5,0%	12,5%	2,5%	0,0%	100,0%
		% dentro de Años en Puesto Actual	100,0%	35,8%	64,3%	66,7%	71,4%	16,7%	0,0%	44,4%
		% del total	4,4%	21,1%	10,0%	2,2%	5,6%	1,1%	0,0%	44,4%
	<i>Eskola Handia</i>	Recuento	0	34	5	1	2	5	3	50
		% dentro de Tamaño Centro	0,0%	68,0%	10,0%	2,0%	4,0%	10,0%	6,0%	100,0%
		% dentro de Años en Puesto Actual	0,0%	64,2%	35,7%	33,3%	28,6%	83,3%	100,0%	55,6%
		% del total	0,0%	37,8%	5,6%	1,1%	2,2%	5,6%	3,3%	55,6%

Total	Recuento	4	53	14	3	7	6	3	90
	% dentro de Tamaño Centro	4,4%	58,9%	15,6%	3,3%	7,8%	6,7%	3,3%	100,0%
	% dentro de Años en Puesto Actual	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,4%	58,9%	15,6%	3,3%	7,8%	6,7%	3,3%	100,0%

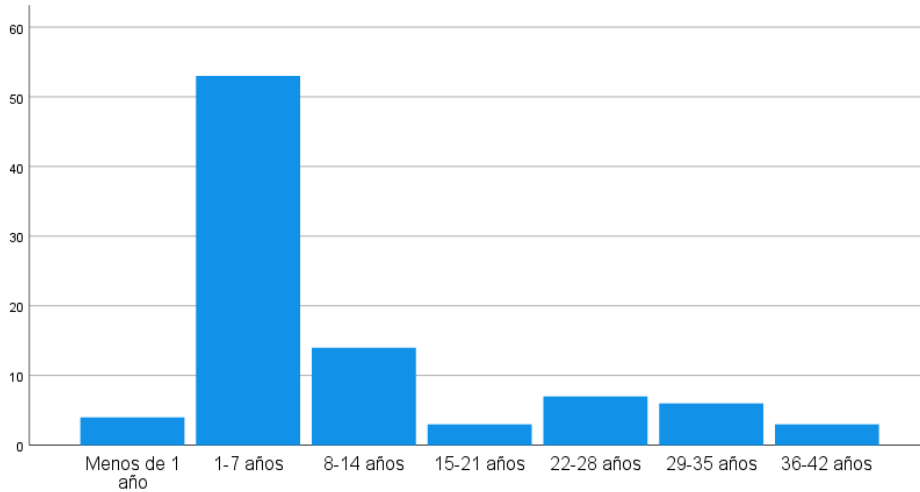


Gráfico 19. Gráfico de barras de la distribución los/as miembros del equipo directivo por Años en el Puesto actual.

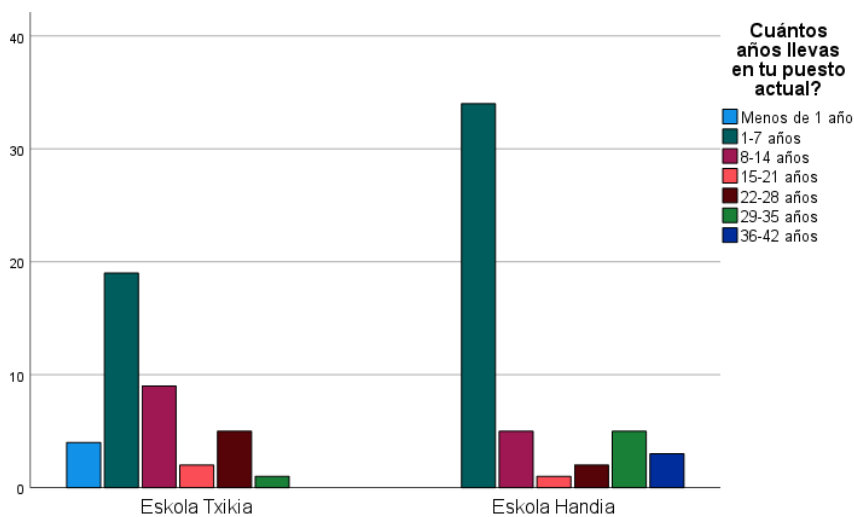


Gráfico 20. Gráfico de barras de la distribución los/as miembros del equipo directivo por Años en el puesto actual y Tamaño de Centro.

Por último, la variable *Estudios de Posgrado* exploró la educación formal (máster, posgrado, etc.) cursada por los equipos directivos una vez terminada su licenciatura o graduado. En este sentido, cerca de dos tercios de los directivos (68.9%, $n=62$) negó disponer formación de este tipo, mientras que el 31.1% ($n=28$) restante indica sí haber realizado. Esta proporción se acentúa en *Eskola Txikiak*, donde tres cuartos (75%, $n=30$) indica no tener posgrado; y el 25% ($n=10$) restante sí. En cambio, en *Eskola Handiak*, casi dos tercios (64%, $n=32$) indicó no disponer; y el tercio sobrante (36%, $n=18$) sí.

Tabla 20.

Tabla cruzada Tamaño de Centro por Estudios de Posgrado

			Estudios Posgrado		
			No	Sí	Total
Tamaño Centro	<i>Eskola Txikia</i>	Recuento	30	10	40
		% dentro de Tamaño Centro	75,0%	25,0%	100,0%
		% dentro de Estudios Posgrado	48,4%	35,7%	44,4%
		% del total	33,3%	11,1%	44,4%
	<i>Eskola Handia</i>	Recuento	32	18	50
		% dentro de Tamaño Centro	64,0%	36,0%	100,0%
		% dentro de Estudios Posgrado	51,6%	64,3%	55,6%
		% del total	35,6%	20,0%	55,6%
Total		Recuento	62	28	90
		% dentro de Tamaño Centro	68,9%	31,1%	100,0%
		% dentro de Estudios Posgrado	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	68,9%	31,1%	100,0%

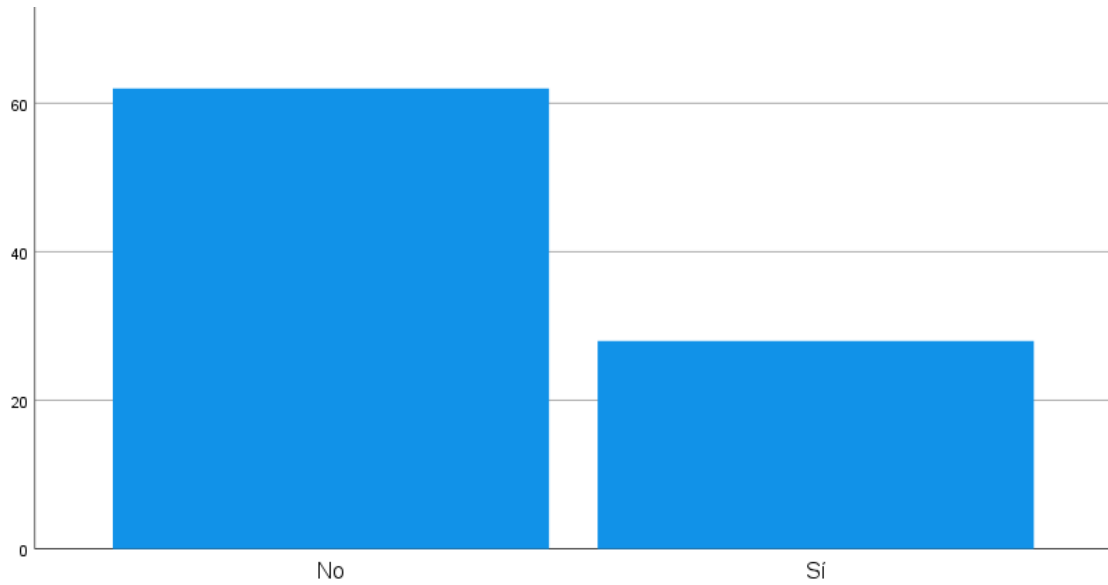


Gráfico 21. Gráfico de barras de la distribución los/as miembros del equipo directivo por Estudios de Posgrado y Tamaño de Centro.

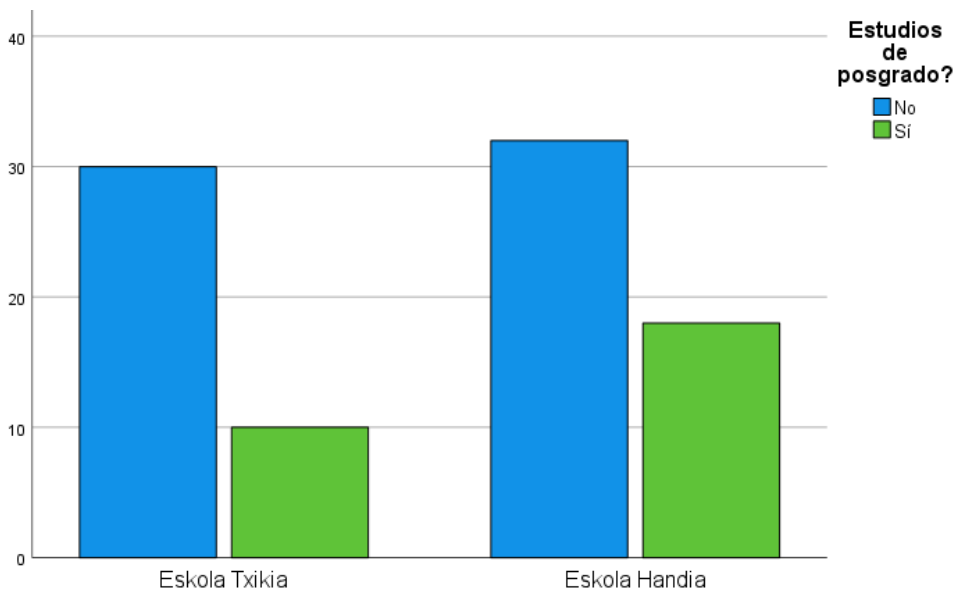


Gráfico 22. Gráfico de barras de la distribución los/as miembros del equipo directivo por Estudios de Posgrado y Tamaño de Centro.

3. Instrumentos de investigación

Con objeto de dar respuesta a los propósitos de la presente investigación se utilizaron el instrumento *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ5X) y el *Inventario de Cultura Organizacional Educativa* (ICOE).

Ambos instrumentos son de naturaleza cuantitativa dado que cada uno recoge información sobre su fenómeno mediante cuestionarios respondidos en escalas Likert. En ambos cuestionarios, cada ítem supone una afirmación, y los sujetos evalúan su grado de conformidad con lo indicado. De esta forma, los docentes y miembros del equipo directivo señalaron su grado de conformidad con las aseveraciones en escalas de Likert de cinco puntos: del 0 al 4 en el caso del MLQ5X; y del 1 al 5 en el de ICOE (siguiendo las indicaciones de cada manual).

Asimismo, cada cuestionario, previo a las respuestas de los ítems, disponen de unas preguntas previas a cerca de variables socio-laboral-demográficas de los respondientes: género, etapa educativa, años de experiencia en el puesto del centro. En el caso de los equipos directivos, además de estas variables también respondieron a las siguientes preguntas: si realizaron estudios de posgrado, y los años de experiencia en el puesto como miembro del equipo directivo.

3.1. Preparación de los instrumentos

Para poder utilizar los instrumentos, el primer paso fue conseguir los originales, para posteriormente traducirlos, y finalmente adaptarlos a los formatos en los que los respondieron los participantes.

El instrumento MLQ5X se obtuvo a través de su portal en internet (mind garden), junto al manual para utilizar e interpretar los resultados, y los derechos para realizar copias del mismo. En cuanto al instrumento ICOE, se estableció contacto directo con el doctor y catedrático Francisco de Asís Martín Del Buey, uno de los creadores y validadores del instrumento, quien facilitó toda la información necesaria para utilizar e interpretar el instrumento, además de recursos adicionales en torno al tópico Cultura Escolar.

Posteriormente, con ambos instrumentos en posesión, se procedió a la traducción de estos, puesto que el euskera es idioma cooficial en el País Vasco, y los sujetos de la muestra tienen el derecho e interés en responder los cuestionarios en la lengua que prefieran. Con todo el material valorado correctamente, se crearon las dos versiones de los cuestionarios: la versión digital, a través de Google Forms; y la versión papel, para su impresión.

3.2. El instrumento Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ5X)

Por un lado, relacionado con el primer objetivo de la investigación, *analizar el estilo de liderazgo de los equipos directivos en los centros educativos*, y para responder a sus correspondientes preguntas de investigación, el instrumento *Multifactor Leadership Questionnaire*, de ahora en adelante MLQ se consideró el instrumento predilecto. Este instrumento consta con una larga trayectoria en todo tipo de sectores y organizaciones, incluyendo el ámbito educativo, habiendo contribuido a conocer, y en algunos casos a mejorar, el liderazgo de ellas (Bass, 1985). Este instrumento es también el más utilizado para medir los estilos de liderazgo, entre los cuales se destaca el transformacional, dado que la teoría y literatura asociada se desarrolló en gran medida a partir de los trabajos de Bass, precursor del instrumento. Este instrumento también ha sido recientemente revalidado para su uso en un contexto educativo español de secundaria (Moreno-Casado et al., 2021), aunque en él docentes valoraron el estilo de liderazgo de sus docentes.

El instrumento fue desarrollado a partir de la conceptualización y definición original de los estilos de liderazgo propuesta por Bass (1985). En la actualidad, el MLQ es un cuestionario mediante el que se recaba la mayor parte de los datos teniendo en cuenta este modelo de estilos de liderazgo. La primera versión fue desarrollada por Bass y Avolio (1990), quienes posteriormente la revisaron y perfeccionaron (Bass y Avolio, 1995). En la actualidad sigue siendo el instrumento más utilizado para explorar los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y pasivo-evasivo en organizaciones de todos los ámbitos, países y sectores del mundo (Bass y Avolio, 1999).

Para Bass y Avolio (1999, p.4), el MLQ capta una gama más amplia de comportamientos de liderazgo, desde el *Laissez-Faire* hasta el liderazgo idealizado, diferenciando al mismo tiempo

a los líderes ineficaces de los eficaces. El MLQ se centra en los comportamientos individuales, observados por los asociados en cualquier nivel organizativo, que transforman a las personas y a las organizaciones. El cuestionario también evalúa los comportamientos de liderazgo que motivan a los asociados a alcanzar los niveles de rendimiento acordados y esperados.

El modelo de liderazgo transaccional y transformacional que originariamente Bass (1985) presentó contemplaba seis factores de liderazgo: carisma, liderazgo inspiracional, estimulación intelectual, consideración individualizada, recompensa contingente, gestión por excepción y *Laissez-Faire*.

Posteriormente se reinterpretó el modelo y constructo, y se desarrollaron diferentes versiones del instrumento (Antoniakis et al., 2003) que dieron lugar a la última versión del MLQ5X (Bass y Avolio, 1995; Avolio, Bass y Jung, 1999).

Esta versión final del cuestionario presenta 45 ítems, de los cuales 36 se centran en los comportamientos de liderazgo (ver Tabla 21), y los últimos 9 predicen los resultados tras este. Los 36 ítems que analizan los comportamientos de liderazgo se organizan en nueve factores de liderazgo. Estos nueve factores se organizan en los tres citados estilos de liderazgo: el transformacional, transaccional y pasivo-evasivo. Cada uno, asimismo, cuenta con un número diferente de subdimensiones.

Como indican Bass y Avolio (1995), el instrumento MLQ5X no tiene que ser utilizado para etiquetar las personas bajo un estilo de liderazgo transformacional o transaccional, sino para indicar que un líder es más transaccional o transformacional que la norma. En la conceptualización inicial de Burns (1978), un líder podía ser transaccional o transformacional, pero no ambas. Para Bass y Avolio (1995), por contra, un mismo líder o grupo de líderes puede hacer uso de estos estilos dependiendo de varios factores. En otras palabras, un estilo de liderazgo no es excluyente del otro, puesto que cada uno está orientado a situaciones y necesidades diferentes.

El MLQ5X tiene diferentes versiones, dependiendo si la persona respondiente se evalúa a sí mismo o a otra persona (o grupo de personas). En el caso de esta investigación, era necesario

conocer tanto la percepción del equipo directivo como la de los docentes. Por ello, se utilizó la versión del instrumento *MLQ5X Leader Form* se usó para conocer la auto-percepción del equipo directivo, y la versión *MLQ5X Rater Form* la respondieron los docentes para evaluar a sus miembros del equipo directivo, en conjunto.

Ambas versiones disponen de la misma cantidad de ítems, siendo 45, y están organizados en el mismo orden. La única diferencia entre ellos, por tanto, es que las afirmaciones se plantean en primera persona en el caso de los miembros del equipo directivo, y en tercera persona para los docentes. De esta forma, los sujetos valoran su grado de conformidad con lo planteado en escalas Likert de 5 puntos, siendo 0 el valor mínimo y 4 el máximo. El valor de cada punto de la escala ofrecido a los sujetos son los siguientes: 0 = definitivamente no, 1 = de vez en cuando, 2 = algunas veces, 3 = a menudo y 4 = Frecuentemente o casi siempre.

Los ítems, una vez respondidos, ofrecen información acerca del estilo de liderazgo de la persona o grupo de personas evaluadas, pudiendo ser *transformacional*, *transaccional* o *pasivo-evasivo*; y cada cual se entiende como una dimensión independiente a las otras. Los comportamientos de liderazgo concretos de cada estilo-dimensión también se clasifican en subdimensiones, los cuales ofrecen una imagen más detallada sobre esas conductas entorno a cada estilo. Por último, tres subdimensiones independientes a los estilos de liderazgo muestran las consecuencias que el liderazgo tiene sobre las personas de la organización, bajo la dimensión *Resultados del Liderazgo*.

La dimensión relacionada con el estilo *Transformacional* consta de 5 dimensiones: Influencia Idealizada Atributos (IA), Influencia Idealizada Comportamientos (IB), Inspiración Motivacional (IM), Estimulación Intelectual (IE) y Consideración Individual (IC). La *Transaccional*, por otro lado, consta de dos: Recompensa Contingente (CR) y Gestión por Excepción Activa (MBEA). En cuanto al estilo *Pasivo-evasiva*, se diferencian dos subdimensiones: Gestión por Excepción Pasiva (MBEP) y Laissez Faire (LF). Por último, la información referente a los *Resultados del Liderazgo* se clasifica en tres subdimensiones diferentes: Esfuerzo Extra (EE), Efectividad (EF) y Satisfacción (SAT).

Tabla 21.

Estilos de liderazgo y subdimensiones MLQ5X (Bass y Avolio, 1995).

ESTILO DE LIDERAZGO	SUBDIMENSIONES
Transformacional	Influencia Idealizada Atributos (IA) Influencia Idealizada Comportamientos (IB) Inspiración Motivacional (IM) Estimulación Intelectual (IE) Consideración Individual (IC)
Transaccional	Recompensa Contingente (CR) Gestión por Excepción Activa (MBEA)
Pasivo Evasivo	Gestión por Excepción Pasiva (MBEP) Laissez Faire (LF)

En esta investigación, sin embargo, la motivación no fue la de identificar comportamientos concretos y, por lo tanto, los análisis fueron únicamente al nivel estilo-dimensión *Transformacional*, *Transaccional* y *Pasivo-evasivo*. Asimismo, se obvió la dimensión *Resultados de Liderazgo*, ya que esta no ofrece información acerca de ningún estilo en concreto.

Para calcular el valor obtenido por cada dimensión hubo que sumar todos los ítems de cada una y extraer una media. Esta media, referida en un valor entre 0 y 4, indica en qué intensidad se manifiesta cada estilo. La forma en la que se interpretaron las medias en los resultados fue utilizando el mismo lenguaje que los puntos de las escalas, quedando los rangos del siguiente modo: 0 – 0.8: Definitivamente no; 0.8 – 1.6: De vez en cuando; 1.6 – 2.4: Algunas veces; 2.4 – 3.2: A menudo; y 3.2 – 4: Frecuentemente o casi siempre.

Como indica el manual, el MLQX5 no tiene por objeto el diagnóstico, sino explorar un fenómeno y sus manifestaciones concretas. De esta forma, con los datos extraídos por el instrumento, se pudieron contrastar las siguientes hipótesis: comparaciones de medias y grupos (H1, H2, H4), frecuencias y porcentajes (H3) y correlaciones (H9, H10, H11 y H12). Gracias a este instrumento, por lo tanto, se han podido comparar sujetos con diferentes características

sociodemográficas a nivel individual (H1, H2 y H3); y también comparar los centros educativos *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak* (H3, H4, H9, H10, H11 y H12).

Descripción de los factores del MLQ5X

Para Bass (1985) el liderazgo transformacional se basa en la influencia, una serie de comportamientos por parte del líder (o grupo de líderes) que repercuten en la motivación, desempeño, consciencia y valores de sus personas a cargo. Así, cada componente en el que se despliega el liderazgo transformacional se relaciona con la influencia en resultados distintos. Los cinco componentes del modelo que el MLQ5X analiza son: Influencia Idealizada Atributos (IA), Influencia Idealizada Comportamientos (IB), Inspiración Motivacional (IM), Estimulación Intelectual (IE) y Consideración Individual (IC).

El primer componente, *Influencia Idealizada*, se refiere a acciones que realizan de los líderes y que se basan en el “predicar con el ejemplo”, logrando ganarse la admiración y confianza de los seguidores, creando unos valores y ética que resuena con ellos/as, logrando que todos sacrifiquen necesidades individuales por las colectivas. Este componente se despliega en dos: *Influencia Idealizada Atributos (IA)*; e *Influencia Idealizada, Comportamientos (IB)*.

El segundo componente es *Inspiración Motivacional (IM)*, el cual se caracteriza por la forma en la que los líderes estimulan a las personas alrededor, proyectando una visión y misión sobre el futuro que da sentido y entusiasmo al trabajo realizado.

El tercer componente es *Estimulación Intelectual (IE)*, el cual se basa en condiciones que el líder suscita para que sus seguidores sean más creativos e innovadores a la hora de realizar sus tareas y relaciones diarias. Asimismo, se relaciona con la forma en la que los líderes hacen frente y se posicionan respecto a los problemas que surgen, el cual marca una directriz para que los seguidores lo emulen.

El último componente es *Consideración Individual (IC)*, y se caracteriza por comportamientos y entornos que hace al líder ser contemplado como mentor, haciendo

que los seguidores logren un desarrollo personal y profesional que hace mejorar su rendimiento.

El estilo de liderazgo transaccional se fundamenta en comportamientos que contribuyen al correcto funcionamiento y desempeño de las personas, tratándose de transacciones mutuas entre líder y seguidores (Bass, 1985). Los líderes logran este efecto al proveer de directrices, premios, reconocimientos y promociones, entre otras. El liderazgo transaccional se divide en dos dimensiones: Recompensa Contingente (CR) y Gestión por Excepción Activa (MBEA).

Por un lado, *La Recompensa Contingente (CR)* es lo que el líder logra siendo claro en los objetivos establecidos y las expectativas; y manifestando reconocimiento y bonificaciones a cambio. Por otro lado, *Gestión por Excepción Activa (MBEA)*, se componen por las directrices en los estándares de rendimiento, las cuales dan información a los seguidores sobre lo que es correcto y lo que no, influyendo los aspectos a los que deben prestar atención.

El estilo de liderazgo pasivo-evasivo se caracteriza por una baja proactividad, carencia de respuestas sistemáticas ante los problemas; y falta de directrices, objetivos y estándares que ayudan a las personas saber lo que se espera de ellos y su trabajo. Este estilo diferencia dos componentes: Gestión por Excepción Pasiva (MBEP) y *Laissez Faire (LF)*.

El primero, *Gestión por Excepción Pasiva (MBEP)*, comparte término con el anterior componente transaccional, pero se diferencia por la falta implicación del líder para hacer frente a los problemas. El segundo componente se conoce como *Laissez Faire (LF)*, y alude a comportamientos similares, aunque manifestándose como una ausencia total del liderazgo.

Por último, los últimos nueve ítems del MLQ se organizan en tres dimensiones, las cuales no son factores ni componentes sobre el estilo de liderazgo, sino resultados o consecuencias que el liderazgo tiene sobre las personas y las organizaciones. Las tres dimensiones son: *Esfuerzo Extra (EE)*, la cual contempla resultados centrados el desempeño; la *Efectividad (EF)*, con resultados centrados en las relaciones y necesidades organizacionales; y la *Satisfacción tras el*

Liderazgo (SAT), la cual analiza el bienestar laboral de las personas en base a las condiciones creadas por el líder.

3.3. El instrumento Inventario de Cultura Organizacional Educativa (ICOE)

Por otro lado, para responder a las preguntas de investigación relacionadas con el segundo objetivo de investigación, “*conocer la cultura escolar de los centros educativos*”, el instrumento Inventario de Cultura Organizacional Educativa (ICOE) se postuló como el instrumento apropiado. Este instrumento validado (Marcone y del Buey, 2003) ha sido utilizado en varias investigaciones científicas y tesis previas a esta. La cultura, siendo el fenómeno complejo, multidimensional y multifacético que ya ha sido descrito, requiere de un instrumento *ad hoc* que pueda interpretarlo. Pese a que la literatura científica ofrece otras alternativas, este instrumento se antepuso a las otras opciones dado su origen, uso y trayectoria en el contexto educativo español, sistema en el cual se encuentran englobados los sujetos del País Vasco que componen la muestra. Por eso, y de acuerdo con las sugerencias de Maslowski (2001, 2006) en referencia al uso de instrumentos adaptados a cada contexto individualizado, se priorizó el instrumento ICOE.

Maslowski (2006), tras examinar los principales cuestionarios validados que analizan la cultura escolar, concluye que estos instrumentos son útiles para diagnosticar ciertos elementos culturales. Sin embargo, también señala algunas limitaciones. Por ejemplo, pone de manifiesto la dificultad de estos para revelar los valores y creencias subyacentes causantes de los comportamientos de los docentes. Asimismo, también cree que tienen carencias para medir aspectos como la homogeneidad y fuerza de la cultura. Pese a todo, para este autor, estos instrumentos siguen siendo una herramienta eficiente para diagnosticar elementos culturales específicos como, por ejemplo, la cultura de las escuelas eficaces o para comparar las culturas entre las escuelas.

Este instrumento ha sido diseñado tras analizar las variables de diferentes cuestionarios que miden la cultura organizacional, simplificados en la Tabla 22. Los cuestionarios son: Scaq School Culture Assessment Questionnaire (Sashkin y Sashkin, 1990); Inventario de Cultura Organizacional Innovadora (Reyes y Zambrano, 1991); Diagnóstico de la Cultura

Organizacional (Harrison y Stokes, 1992); Cuestionario de Cultura Organizacional (García, 1994); Organizational Culture Survey (Denison, 1999). Posteriormente, los autores del ICOE han adaptado estas variables para aplicarlas a los contextos educativos, dado que los “instrumentos creados para la empresa resultan débiles frente a una realidad muy diferente y compleja como es la escuela” (Marcone Trigo y Martín del Buey, 2003, p.293).

Tabla 22.

Dimensiones empleadas en la construcción del ICOE por los autores (Marcone Trigo y Martín del Buey, 2003, p.293).

LIKERT, R. (1967)	KILMANN Y SAXTON (1983)	M. SASHKIN Y M. SASHKIN (1990)	HARRISON, R. (1992)
Liderazgo	Apoyo a las tareas a corto plazo	Adaptación al cambio	Orientación del poder
Motivación	Innovación de las tareas a largo plazo	Alcanzando metas	Roles
Comunicación	Relación social en un período breve	Trabajando juntos como equipo	Logros
Influencia de la interacción	Libertad personal durante un período más extenso	Creencias y valores compartidos	Apoyo
Toma de decisiones			
Establecimiento de metas y control			
REYES y V. ZAMBRANO, P. (1991)	MARTÍNEZ GARCÍA, N. (1994)	DENISON, D. (1994)	GARMENDIA (1994)
Bajo control y autonomía	Liderazgo y autoridad	Adaptabilidad (cambio creativo, enfoque en el cliente y aprendizaje organizacional)	Participación
Estimulación y recompensa de la creatividad	Toma de decisiones y delegación	Misión (dirección estratégica, metas y objetivos y visión)	Autorrealización
Orientación al cambio	Comunicación	Consistencia (valores, adaptación, coordinación e integración)	Seguridad
Comunicación abierta y fluida	Motivación	Ambiente (facilitador, orientación de equipo, capacidad de desarrollo)	Conocimiento
Alto compromiso	Calidad de vida		Prestigio
Preferencia por trabajar en equipo	Trabajo en equipo		Eficacia organizativa
Alta seguridad y confianza	Conflicto		
Orientación a la toma de riesgos	Honestidad		
Desafío de las reglas	Relaciones interpersonales		
Metas comunes	Confianza		
Apertura	Capacitación		
Apoyo a la diversidad	Organización		
Valoración del recurso humano	Compromiso organizacional		
Motivación e interés por el trabajo	Respeto		
	Calidad total		

De esta forma, los autores presentaron el ICOE con los siguientes objetivos (Manual ICOE, 2005, p.3):

Objetivo central: Ayudar a los directivos de establecimientos educacionales a identificar, describir y analizar las percepciones que tienen sus integrantes de las características de la cultura organizacional de su escuela, facilitando su conocimiento una gestión más eficaz de sus procesos y recursos

Objetivos específicos:

1. Identificar, según la percepción de los docentes, las características y componentes predominantes de la Cultura Organizacional de las escuelas donde ellos trabajan.
2. Establecer la medida en que los docentes de una escuela comparten o no las características o componentes culturales.
3. Ofrecer una perspectiva para el análisis cultural de la organización y búsqueda de posibles alternativas de acción que orienten los esfuerzos de docentes y directivos hacia el logro de metas organizacionales deseadas.
4. Proporcionar antecedentes que faciliten una gestión más eficaz de los diversos procesos organizacionales que se desarrollan en el ámbito escolar.

El instrumento ICOE, coincidiendo con los constructos de cultura de Harris (1968), Schein (1985) y Aguirre (1999) presentados en el Capítulo 4, concibe una estructura en la que los componentes culturales (creencias, valores, lenguajes, rituales e historias) están en la esencia y por qué de los comportamientos de los docentes en la escuela. Asimismo, estos componentes subyacen y se organizan en varias dimensiones y subdimensiones culturales. Esta estructura permite realizar un doble diagnóstico de la cultura escolar. Por un lado, los componentes culturales descifran la cultura desde un enfoque antropológico. Por otro lado, estos componentes culturales se relacionan con las dimensiones y subdimensiones, vinculados con aspectos de la gestión y eficacia organizacional. Así, los 62 ítems que componen el instrumento, planteados en forma de aseveraciones, versan sobre las percepciones de los docentes respecto a aspectos significativos de la cultura de la escuela.

Por todo lo anterior, esta tesis utiliza el instrumento ICOE por varios motivos, sin orden de prioridad:

- Se trata de un instrumento validado.
- Ha sido utilizado en el contexto educativo español e hispanohablante.
- Manteniendo los principios de la cultura organizacional, ha sido adaptado para el entorno educativo.
- Permite hacer el doble diagnóstico mencionado previamente: respecto a los componentes culturales, y respecto a dimensiones y subdimensiones culturales.
- Porque los objetivos que persigue el instrumento van acorde con los planteados por esta tesis, como es el caso de identificar las características predominantes de las escuelas; o analizar la organización en términos de una gestión más eficaz.

El ICOE tiene una única versión y está diseñado para que los respondan únicamente los docentes. De esta forma, el profesorado respondió 62 ítems planteados en forma de afirmaciones mediante escalas Likert de cinco puntos. Los valores de cada punto de la escala fueron los siguientes: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Parcialmente de acuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo.

El instrumento ICOE ofrece dos lecturas de la cultura de los centros educativos, utilizando los mismos ítems para ello, aunque agrupándolos de forma diferente. Por un lado, realiza lectura y análisis desde la perspectiva antropológica, en relación los cinco componentes culturales: *Creencias, Valores, Lenguajes, Rituales e Historias* (ver tabla 23). Por otro lado, realiza otra lectura desde la perspectiva del ámbito organizacional, y diferencia las cuatro dimensiones: *1- Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito, 2- Credibilidad de los directivos y relaciones humanas, 3- Liderazgo en la gestión directiva, 4- Comunicación y equidad organización* (ver tabla 24). Aunque el ICOE permite hacer una lectura más profunda mediante los subcomponentes y subdimensiones, en esta investigación no se ahondo en ese nivel. Como la cultura escolar es un fenómeno complejo y multifacético, se consideró que sus dimensiones y componentes ofrecían suficiente información para el análisis y responder las preguntas de investigación.

Tabla 23.

Componentes y subcomponentes culturales del ICOE (Marcone y del Buey, 2003)

COMPONENTE CULTURAL	SUBCOMPONENTES
CREENCIAS	Concepción positiva del ser humano. (SEC1) El consenso como forma de resolución de problemas. (SEC2) La escuela un ambiente estimulante. (SEC3) La participación base para el éxito. (SEC4) Las metas una orientación necesaria. (SEC5) Aceptación del error. (SEC6) Aceptación del cambio. (SEC7) La comunicación base para el éxito (SEC8)
VALORES	Compromiso. (SEV1) Consideración y respeto. (SEV2) Honestidad (SEV3) Equidad (SEV4) Aceptación y valoración de las ideas (SEV5) Credibilidad de los directivos. (SEV6)
LENGUAJES	El comportamiento público como elemento Simbólico (SEL1) Claras orientaciones verbales para los integrantes (SEL2) Comunicación sin tapujo entre los integrantes (SEL3)
RITUALES	Situación de alerta frente a señales y mensajes en la interacción pedagógica. (SER1) Comunicación verbal alentadora (SER2) Comunicación amplia y total (SER3) Presencia de rumores (SER4)
HISTORIAS	De los actos pasados que fortalecen el presente y el futuro. (SEH1) De los esfuerzos conjuntos. (SEH2) De los elementos visibles de la vida Institucional (SEH3)

Tabla 24.

Dimensiones y subdimensiones culturales del ICOE (Marcone y del Buey, 2003).

DIMENSIONES CULTURALES	SUBDIMENSIONES
Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito	Compromiso y entusiasmo en el logro de los objetivos (CYELO) Reconocimiento del esfuerzo en ambientes creativos (REAC) Entropía y Neguentropía (EYNO) Reconocimiento del Esfuerzo como factor del éxito (REFE)

Credibilidad de los directivos y relaciones humanas	Aceptación del error como factor de unidad (ACEFU) Equidad en la vida escolar (EVE) Credibilidad y Aprendizaje Organizacional (CRA) Énfasis en las Relaciones Humanas (ERHUM)
Liderazgo en la gestión directiva	Ambiente favorable al Desempeño (AFAD) Superación y compromiso con la tarea educativa (SUCTE) Liderazgo en la Gestión Educativa (LIGED)
Comunicación y equidad organizacional	Comunicación e Integración del Personal (CIP) Comunicación y evidencias Gráficas de la historia de la Escuela (CEGHE) Reconocimiento y equidad en la recompensa (RER)

El instrumento ICOE relaciona la lectura antropológica y organizacional ofreciendo una imagen completa sobre la cultura de los centros educativos percibida por sus docentes. Como lo indican los autores en su manual y en similitud con el MLQ5X, es más útil para realizar una lectura institucional más que individual. Por ello, en las hipótesis H7, H8, H9, H10, H11 y H12 se comparó la cultura escolar de los tipos de centro *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*; y en las hipótesis H9, H10, H11 y H12 se relacionó la cultura escolar y el estilo de liderazgo de *Eskola Txikia*. Sin embargo, como también se quiso conocer la percepción cultural a nivel individual, se realizaron comparaciones de grupos en base a las características de los docentes en las H5 y H6.

La forma en la que se interpretaron las respuestas en los resultados fue mediante los rangos de las escalas Likert, para no diferenciarse del MLQX5. Los rangos fueron los siguientes: 1 – 1.8 Totalmente en desacuerdo; 1.8 – 2.6 En desacuerdo; 2.6 – 3.4 Parcialmente de acuerdo; 3.4 – 4.2 De acuerdo; y 4.2 – 5 Totalmente de acuerdo. Sin embargo, en la discusión, se utilizó el lenguaje que recomienda el manual, utilizando los términos *desfavorables* (para las respuestas totalmente de acuerdo y de acuerdo), *neutro* (para las respuestas parcialmente de acuerdo) o *favorable* (para las respuestas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) para hablar de la cultura o las dimensiones culturales (Manual ICOE, 2005, p.17).

Descripción de los factores del ICOE

Respecto a la lectura antropológica de los componentes culturales (Tabla 23), a continuación, se describen los elementos.

Las *creencias* son las ideas subyacentes, conscientes o inconscientes, que las personas tienen sobre cuestiones variadas y que condiciona su actitud y comportamiento, y por lo tanto el de la organización (Schein, 1985). Los *valores* son los principios éticos, que hablan sobre lo que está bien, mal o lo que es deseable, y que por lo tanto afecta a cómo la gente concibe y actúa en la escuela (Maslowski, 2001). Están relacionados con las creencias y que por lo tanto también determinan los comportamientos de las personas. Los *lenguajes* son sistemas de signos mediante el cual las personas se comunican, transmiten significado, refuerzan ideas o asientan creencias y valores (Schein, 1985). Los *rituales* son eventos o actos en las que un grupo celebra momentos clave y de utilidad para subrayar los valores que importan en la organización (Deal y Kennedy, 1982). Por último, las *historias* (también referenciada como mitos para otros autores) son relatos y transmitidos en la organización acerca de eventos, personas o experiencias pasadas. Estos son útiles para explicar lo inexplicable, además de reforzar la imagen organizacional y reforzar ciertos valores (Pettigrew, 1979).

Asimismo, el instrumento ICOE permite hacer la segunda lectura de los componentes, en términos de gestión y eficacia organizacional del centro educativo, ofreciendo información sobre los componentes culturales para mejorar la preparación de los equipos directivos respecto a la gestión de los centros educativos y sus personas.

“Una mejor identificación y descripción de las características básicas de la cultura de las escuelas y así facilitar a los directivos, una primera aproximación, al conocimiento del complejo mundo de la cultura organizacional escolar y su profunda relación con la motivación, satisfacción y desempeño laboral de los docentes; con los logros y motivación de los estudiantes y, fundamentalmente, con el mejoramiento cualitativo de la educación” (Marcone Trigo y Martín del Buey, 2013, p.299).

Este análisis se realiza al explorar las dimensiones y subdimensiones culturales. Así, el instrumento ICOE presenta 4 dimensiones y 14 sub-dimensiones, de modo que cada dimensión tiene una serie de subdimensiones relacionadas (Tabla 24). A continuación, se realiza una descripción de cada dimensión y subdimensión:

La primera dimensión se denomina *Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito* y hace referencia a los comportamientos entusiastas, éticos y creativos de los docentes, y cómo de positivamente se valoran y refuerzan estas actitudes, de forma explícita e implícita.

Compromiso y Entusiasmo en el Logro de Objetivos, esta subdimensión relaciona el trabajo del docente, su ética profesional y empeño con el aprendizaje del alumnado, dando importancia al logro de objetivos como elemento de medición.

Reconocimiento del Esfuerzo, esta subdimensión se fundamenta en la creación de ambientes educativos estimulantes y de innovación, tanto para el trabajo docente como el aprendizaje del alumnado.

Entropía y Neguentropía Organizacional, esta subdimensión analiza, por un lado, los rumores y creencias desfavorables en la escuela, la entropía; con evidencias escritas que recuerdan y reconstruyen la historia de la escuela, la neguentropía, antagonista de la primera.

Reconocimiento del Esfuerzo como Factor del Éxito, esta subdimensión incluye los comportamientos a nivel escolar que reafirman y animan el esfuerzo de forma explícita, para que los objetivos educativos sean cumplidos; y también para de mantener una mente abierta y reflexiva hacia las sugerencias.

La segunda dimensión se denomina *Credibilidad de los directivos y relaciones humanas* y se relaciona con la vida y relaciones interpersonales en la escuela, y cuánto favorece el equipo directivo estos comportamientos. Por ello, explora conceptos como la equidad, el consenso, la unión, el desarrollo profesional...

Aceptación del error como factor de unidad, esta subdimensión explora los fallos cometidos en la escuela, la respuesta ante ellos, la comunicación interna y cómo se refuerzan las ideas ante estos sucesos.

Equidad en la vida escolar, esta subdimensión explora como de justa y participativa se presenta la escuela para favorecer a sus integrantes en relación a la práctica pedagógica.

Credibilidad y Aprendizaje Organizacional, esta subdimensión está ligada a la ética profesional en cuanto al aprendizaje continuo, y de cómo el equipo directivo favorece que ello ocurra.

Énfasis en las Relaciones Humanas, esta subdimensión vincula las prácticas escolares que favorecen el consenso y la unión entre profesionales, su enfrentamiento ante los desafíos que se plantean, y cómo de positivamente valora y refuerza el equipo directivo estos actos.

La tercera dimensión se denomina *Liderazgo en la gestión directiva* e incluye factores relacionados con la comunicación, establecimiento de objetivos y directrices, liderazgo mediante el ejemplo, o la provisión de estímulos y ambientes para la innovación o cumplimiento del trabajo docente.

Ambiente favorable al Desempeño, esta subdimensión hace referencia al desempeño y el contexto laboral que lo favorece, y a la preocupación del profesorado ante estas cuestiones.

Superación y compromiso con la tarea educativa, esta subdimensión está vinculada con los objetivos organizacionales y educativos de la escuela, y el empeño del profesorado por superar los retos.

Liderazgo en la Gestión Educativa, esta dimensión relaciona el impacto que el liderazgo del equipo directivo tiene en la organización y gestión del centro educativo.

Por último, la dimensión *Comunicación y equidad organizacional* reúne cuestiones relativas a cohesión social, la comunicación interna y la justa asignación de premios, las cuales influyen en la forma en la que los valores se transmitan en la escuela.

Comunicación e Integración del Personal, esta subdimensión hace referencia a la homogeneidad o cohesión en la que los valores y las personas están integrados en la escuela.

Comunicación y evidencias gráficas de la historia de la Escuela, esta subdimensión se vincula con los documentos que reflejan las vivencias en la escuela, y con la forma en la que las cuestiones se verbalizan entre compañeros.

Reconocimiento y equidad en la recompensa, esta subdimensión está relacionada con la medida en la que los premios son distribuidos de forma igualitaria en la escuela.

3.4. Fiabilidad y Validez de los instrumentos: estudio piloto

Previa a la recolección de la muestra total utilizada en los estudios de esta investigación, se diseñó un plan para comprobar la adecuación, validez y fiabilidad de los instrumentos en relación al diseño de investigación planteado en un comienzo. El plan consistió en encontrar un primer centro educativo, el cual sería utilizado como estudio piloto, en el que se pudieran testar los instrumentos. Se encontró un centro interesado en realizar la prueba, el cual aceptó las condiciones tras consultarlo en claustro docente.

De esta forma, se les ofreció los cuestionarios en formato digital, a través de GoogleForms. Con las respuestas recabadas se realizó un primer estudio exploratorio para comprobar diferentes cuestiones como la correcta comprensión de los ítems, la fiabilidad y validez interna de los instrumentos. También se realizaron pruebas de comparaciones entre grupos, como las que se realizarían con la muestra total. Tras valorar los resultados de forma satisfactoria se procedió a la recolecta de los datos para una población mayor.

Con la muestra total recabada, se comprobó la fiabilidad y validez de los dos instrumentos, mediante la *prueba de adecuación de muestreo Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*, el *test de esfericidad de Barlett*, y el *Alpha de Cronbach (α)*. A continuación, se expresan únicamente los valores de estas pruebas y en el apartado 4. Procedimiento y análisis de datos se detalla el proceso y forma de interpretarlos.

Respecto al instrumento MLQ5X, la *prueba KMO* como la *prueba para la esfericidad de Barlett* indicaron valores satisfactorios. En la muestra docente, el valor de la *prueba KMO* fue de .971, y la *prueba de Barlett* fue significativa ($p < 0.05$). En la muestra del equipo directivo,

el valor de *KMO* fue de .712, y la *prueba de Barlett* fue significativa ($p < 0.05$). El cálculo del Alpha de Cronbach (α) también reveló un valor apropiado del instrumento ($\alpha=.917$); como las dimensiones Transformacional ($\alpha=.927$), Transaccional ($\alpha=.77$) y Pasivo-Evasivo ($\alpha=.834$).

Tabla 25.

Prueba de KMO y Barlett del instrumento MLQ5X para muestra docente y equipo directivo.

	Docentes	Equipo directivo
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,971	0,712
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2108,427
	gl	990
	Sig.	<,001

Tabla 26.

Alpha de Cronbach (α) de las dimensiones y subdimensiones MLQ5X.

Dimensión	Subdimensión	Ítems	α	α
Transformacional	Influencia idealizada conducta	10 -18 - 21 - 25	0,783	,927
	Influencia idealizada atribuida	6 - 14 - 23 - 34	0,779	
	Motivación inspiracional	9 - 13 - 26 - 36	0,839	
	Estimulación intelectual	2 - 8 - 30 - 32	0,743	
	Consideración individualizada	15 - 19 - 29 - 31	0,595	
Transaccional	Recompensa contingente	1 - 11- 16 - 35	0,696	,770
	Dirección por excepción activa	4 - 22 - 24 -27	0,629	
Pasivo-evasivo	Dirección por excepción pasiva	3 - 12 - 17 - 20	0,725	,834
	Laissez faire	5 - 7 - 28 - 33	0,717	
INSTRUMENTO				,917

En cuanto al instrumento ICOE, la *prueba KMO* reveló un valor de .981, y la *prueba de Barlett* fue significativa ($p < 0.05$). El *Alpha de Cronbach* (α) también reveló un valor apropiado para todo el instrumento ($\alpha=.983$), como para las dimensiones Reconocimiento ($\alpha =.934$), Credibilidad ($\alpha=.955$), Liderazgo ($\alpha=.949$) y Comunicación ($\alpha=.879$); o los componentes Creencias ($\alpha=.934$), Valores ($\alpha=.937$), Lenguajes ($\alpha=.861$), Rituales ($\alpha=.907$), e Historias ($\alpha=.917$).

Tabla 27.

Prueba de KMO y Barlett del instrumento MLQ5X para muestra docente y equipo directivo.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,981
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	23080,584
	gl	1891
	Sig.	,000

Tabla 28.

Alpha de Cronbach (α) de las dimensiones y subdimensiones culturales del ICOE.

Dimensiones	Subdimensiones	ítems	α	α
Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito	Compromiso y entusiasmo en el logro de los objetivos (CYELO)	59 – 10 – 43 – 62	,824	.934
	Reconocimiento del esfuerzo en ambientes creativos (REAC)	01 – 03 – 04 – 34	,798	
	Entropía y Neguentropía (EYNO)	33 – 39	-0,0	
	Reconocimiento del Esfuerzo como factor del éxito (REFE)	22 – 44 – 45 – 46 – 48 – 49 – 50 – 52 – 53	,916	
Credibilidad de los directivos y relaciones humanas	Aceptación del error como factor de unidad (ACEFU)	06 – 14 – 13 – 09	,819	.955
	Equidad en la vida escolar (EVE)	02 – 19 – 54 – 55	,830	
	Credibilidad y Aprendizaje Organizacional (CRA)	35 – 60 – 16 – 17	,809	
	Énfasis en las Relaciones Humanas (ERHUM)	23 – 25 – 26 – 27 – 31 – 37 – 42	,908	
Liderazgo en la gestión directiva	Ambiente favorable al Desempeño (AFAD)	36 – 40 – 41 – 50	,781	.949
	Superación y compromiso con la tarea educativa (SUCTE)	12 – 21 – 47	,800	
	Liderazgo en la Gestión Educativa (LIGED)	05 – 07 – 08 – 11 – 15 – 18 – 20 – 28 – 30 – 32	,929	
Comunicación y equidad organizacional	Comunicación e Integración del Personal (CIP)	51 – 58	,694	.879
	Comunicación y evidencias Gráficas de la historia de la Escuela (CEGHE)	24 – 29	,536	
	Reconocimiento y equidad en la recompensa (RER)	56 - 57 - 61	,818	
INSTRUMENTO				.983

Tabla 29.

Alpha de Cronbach (α) de los subcomponentes culturales del ICOE.

COMPONENTE CULTURAL	SUBCOMPONENTES	ÍTEMS	α
CREENCIAS	Concepción positiva del ser humano. (SEC1)	27 - 37	,934
	El consenso como forma de resolución de problemas. (SEC2)	23	
	La escuela un ambiente estimulante. (SEC3)	01 - 41	
	La participación base para el éxito. (SEC4)	54 - 59	
	Las metas una orientación necesaria. (SEC5)	47	
	Aceptación del error. (SEC6)	14	
	Aceptación del cambio. (SEC7)	11 - 19	
	La comunicación base para el éxito (SEC8)	06 - 31	
VALORES	Compromiso. (SEV1)	10 - 18 - 30	,937
	Consideración y respeto. (SEV2)	05 - 13 - 36	
	Honestidad (SEV3)	58	
	Equidad (SEV4)	40 - 57 - 55	
	Aceptación y valoración de las ideas (SEV5)	22 - 26	
	Credibilidad de los directivos. (SEV6)	35	
LENGUAJES	El comportamiento público como elemento Simbólico (SEL1)	38	,861
	Claras orientaciones verbales para los integrantes (SEL2)	07 - 32 - 44 - 60	
	Comunicación sin tapujo entre los integrantes (SEL3)	24	
RITUALES	Situación de alerta frente a señales y mensajes en la interacción pedagógica. (SER1)	49	,907
	Comunicación verbal alentadora (SER2)	08 - 45 - 52 - 61	
	Comunicación amplia y total (SER3)	03 - 43	
	Presencia de rumores (SER4)	16 - 20 - 34 - 56	
HISTORIAS	De los actos pasados que fortalecen el presente y el futuro. (SEH1)	04 - 17 - 25	,917
	De los esfuerzos conjuntos. (SEH2)	09 - 12 - 21	
	De los elementos visibles de la vida Institucional (SEH3)	46 - 53 - 62 - 29 - 39 - 50	
INSTRUMENTO			,983

4. Procedimiento y análisis de datos

A continuación, se presenta el proceso completo de los datos, desde que estos fueron recopilados, hasta que las hipótesis fueron comprobadas. Asimismo, se expresa también la forma en la que interpretaron los resultados de cada prueba.

4.1. Preparación y análisis de datos estadísticos

Los sujetos de *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*, como respondieron a los cuestionarios mediante diferentes medios, requirieron de un proceso diferente para preparar los datos para su posterior análisis. En *Eskola Txikiak* los cuestionarios fueron respondidos en formato papel, de modo que las respuestas se trasladaron a una hoja de cálculo de Excel a mano. En *Eskola Handiak* los cuestionarios fueron respondidos mediante GoogleForms, de modo que las respuestas se exportan automáticamente a Excel. Con el objetivo de trabajar con los datos de forma eficiente, las respuestas de ambas redes de centros se unificaron en una única base de datos por cada tópico, y se introdujeron en el programa SPSS.

Posteriormente, se crearon dos nuevas variables: una primera variable nominal llamada *Cargo*, la cual diferenciaba la muestra *Docente* de la del *Equipo Directivo*; y una segunda variable nominal llamada *Tamaño de Centro*, la cual diferenciaba las *Eskola Txikiak* de las *Eskola Handiak*. Por último, se definieron el resto de variables sociodemográficas, y también se agruparon los ítems según las dimensiones y subdimensiones como indicaban sus respectivos manuales.

Con los datos preparados, se realizaron análisis exploratorios para ambos instrumentos con el objetivo de determinar la consistencia interna de los datos obtenidos: su validez y fiabilidad. Esta prueba fue similar a la realizada en el estudio piloto, solo que ahora se probaron los datos con la muestra total obtenida. Las pruebas realizadas fueron el *KMO* o *test de esfericidad de Bartlett*; y también el cálculo del *Alpha de Cronbach*. La prueba de *KMO* ayuda a conocer las medidas de adecuación muestral, y el *test de Bartlett* para conocer la homocedasticidad, es decir, para medir la igualdad de las varianzas entre grupos. Ambos análisis forman parte de tipos de análisis factorial exploratorio (AFE) (Romero y Mora, 2020), aunque en el caso de

este estudio, se realizaron con el objetivo de realizar un análisis que ayudara a identificar la validez de un análisis factorial y para detectar los ítems que pudieran hacer disminuir el *Alpha de Cronbach* de las dimensiones. Estos análisis son idóneos cuando las muestras superan los 300 sujetos (Tabachnick y Fidell, 2001), condición que se dio en ambos instrumentos en la muestra docente. En el caso de la muestra de equipo directivo, como los sujetos eran menos de 300, se realizó la misma prueba, pero los resultados se interpretaron con mayor prudencia.

Estas pruebas se realizaron tanto a nivel general con todos los ítems del instrumento, como en las diferentes dimensiones y subdimensiones de cada uno. Los instrumentos pasaron satisfactoriamente la prueba KMO (en el MLQ5X .971 en muestra docente y .712 en equipo directivo; y .981 en el ICOE) de acuerdo con los rangos ofrecidos por Kaiser (1974): entre 1 y .9 maravilloso, entre .9 y .8 meritorio, entre .8 y .7 media, entre .7 y .6 mediocre, entre .6 y .5 terrible y menor a .5 inaceptable. Dado que los sujetos respondieron a las afirmaciones en cuestionarios mediante escalas Likert de 5 puntos, y de acuerdo con Gliem y Gliem (2003), se interpretaron los valores del *Alpha de Cronbach* mediante los rangos: ≥ 0.7 como un valor aceptable, ≥ 0.8 bueno, y ≥ 0.9 excelente. De esta forma, ambos instrumentos también pasaron satisfactoriamente esta prueba, con un $\alpha=.917$ en el caso del MLQ5X (.924 en la muestra docente, y .887 en el equipo directivo); y un $\alpha=.983$ en el ICOE.

Por los motivos anteriores descritos, los instrumentos se consideraron válidos y fiables para trabajar con ellos.

Una vez concluidos estos análisis, se exploraron los datos a nivel dimensión para valorar la normalidad en la distribución de la muestra. Esto se realizó mediante la prueba *Kolmorov-Smirnov* puesto que ambas muestras superaban los $n > 50$ (Razali y Wah, 2011; Yap y Sim, 2011). De forma paralela, la prueba de *Levene* ofreció información acerca de la variabilidad de la varianza. Calcular la normalidad de los datos fue importante ya que indicaba si se debía proceder mediante pruebas estadísticas paramétricas o no paramétricas en los contrastes de las hipótesis. Siguiendo las recomendaciones de Allen y Seaman, (2007, p.65) "el análisis inicial de los datos escalares Likert no debería incluir estadísticas paramétricas, sino basarse en la naturaleza ordinal de los datos". Por ello, el cálculo de la normalidad de los datos se realizó prioritariamente para ahondar en la exploración de la muestra.

Dependiendo del tamaño de los grupos para la comparación en el análisis de las hipótesis, se escogió entre las pruebas *Saphiro-Wilk* ($n \leq 50$) o *Kolmogorov-Smirnov* ($n > 50$) (Razali y Wah, 2011; Yap y Sim, 2011). Independientemente de la prueba escogida, en ambos casos superar el *p valor* $<0,05$ indicaba la normalidad de los datos, permitiendo la realización de pruebas paramétricas para el contraste de la hipótesis; o la realización de pruebas no paramétricas en caso opuesto.

Las pruebas realizadas a las dimensiones de ambos instrumentos mostraron que los sujetos no seguían una distribución normal. Asimismo, se siguió la recomendación de priorizar pruebas no paramétricas con escalas Likert. Por ambos motivos, se optó por realizar pruebas no paramétricas en todos los contrastes de las hipótesis.

Concluidos los anteriores análisis se procedió a la exploración de las diferentes variables. En primer lugar, se exploraron los datos referentes a los sujetos en relación a las variables sociodemográficas. Esta exploración reveló que en algunas variables había grupos demasiada pequeños para la comparación estadística, y por eso se tuvo que realizar una nueva reagrupación. Este fue el caso de la H1, en referencia a los años de experiencia de los equipos directivos, el cual obligó a reagrupar los 7 rangos iniciales en una reagrupación en torno a tres nuevos rangos: entre 1 y 7 años ($n=35$), entre 8 y 28 ($n=32$) y entre 29 y 42 ($n=23$).

Por otro lado, en las hipótesis H2, H5 y H6 algunos sujetos se identificaron en la etapa escolar “Infantil y Primaria”, puesto que en *Eskola Txikiak* existen docentes que trabajan en ambas etapas. Como estos sujetos no se los pudo identificar en un único grupo fueron descartados en los análisis de esas variables.

Por último, con las variables redefinidas, se pudo reflejar la distribución de la muestra. Como en varias preguntas de investigación e hipótesis es necesario conocer de qué red de centros (*Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*) pertenecen los sujetos, además de sus otras características sociodemográficas la distribución de la muestra se expresó mediante tablas cruzadas, gráficos y figuras. Estos son, precisamente, los datos presentados en el apartado muestra.

4.2. Estudios de la investigación

Una vez concluidos los anteriores análisis se pudo proceder al contraste de las hipótesis. Independientemente del tipo de análisis realizado para cada hipótesis, el proceso para comprobar las hipótesis fue el mismo. Como en las hipótesis se expresan más de una variable, se requería que todas las variables (o condiciones) cumplieran el supuesto para aceptar la hipótesis (o rechazarla, según si el planteamiento en positivo o negativo). Este proceso se expresa en la Figura 10.

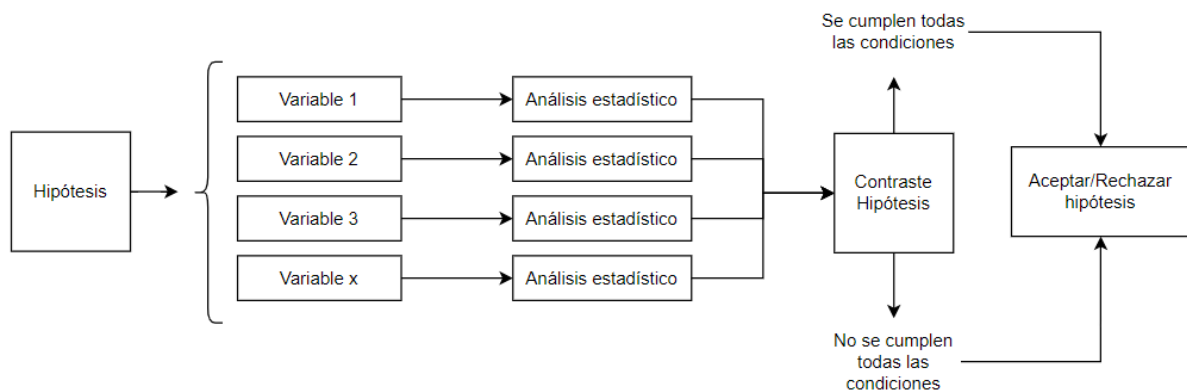


Figura 10. Diagrama que explica el proceso mediante el que se aprueban o rechazan las hipótesis.

En las 12 hipótesis planteadas los análisis estadísticos realizados fueron de tres tipos: 1- comparación de medias y grupos; 2- frecuencias y porcentajes; 3- cálculo de correlación. En la Tabla 30 se recoge el tipo de análisis realizado para cada variable que ayuda a aceptar o rechazar las hipótesis.

Tabla 30.

Resumen de los tipos de análisis utilizados para el contraste de cada hipótesis.

Objetivo 1: Analizar el estilo de liderazgo del equipo directivo en los centros educativos		
P.1	H1: No existe diferencias significativas entre el género, los años en el centro, años de experiencia en el cargo y los estudios de posgrado del equipo directivo y la percepción del estilo de liderazgo transformacional	Análisis: H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney
P.2	H2: No existe diferencia significativa entre el género, años de experiencia y etapa educativa de los docentes y la percepción del estilo de liderazgo transformacional	Análisis: H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney

P.3	H3: El equipo directivo percibe niveles superiores de liderazgo transformacional y transaccional que los docentes en <i>Eskola Txikiak y Eskola Handiak</i>	Análisis: Frecuencias y porcentajes
P.4	H4: Los docentes de las <i>Eskola Txikiak</i> perciben un liderazgo más transformacional y transaccional que las <i>Eskola Handiak</i>	Análisis: U de Mann-Whitney

Objetivo 2: Conocer la cultura escolar de los centros educativos

P.5	H5: No existe diferencia significativa entre el género, los años de experiencia y la etapa educativa de los docentes y su percepción de las dimensiones culturales	Análisis: H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney
	H6: No existe diferencia significativa entre el género, los años de experiencia y la etapa educativa en su percepción de los componentes culturales	Análisis: H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney
P.6	H7: Los docentes de las <i>Eskola Txikiak</i> perciben más favorablemente las dimensiones culturales que los docentes de <i>Eskola Handiak</i>	Análisis: U de Mann-Whitney
	H8: Los docentes de las <i>Eskola Txikiak</i> perciben más favorablemente los componentes culturales que los docentes <i>Eskola Handiak</i>	Análisis: U de Mann-Whitney

Objetivo 3: Explorar la relación del estilo de liderazgo y la cultura escolar

P.7	H9: Existe correlación entre los tres estilos de liderazgo en Eskola Txikiak y en Eskola Handiak	Análisis: r de Pearson
	H10: Existe correlación entre las dimensiones culturales en Eskola Txikiak y en Eskola Handiak	Análisis: r de Pearson
	H11: Existe correlación entre los componentes culturales en Eskola Txikiak y en Eskola Handiak	Análisis: r de Pearson
	H12: Existe correlación entre los tres estilos de liderazgo y las dimensiones y componentes culturales en Eskola Txikiak	Análisis: r de Pearson

Habiendo decidido realizar pruebas no paramétricas, las comparaciones de grupos se realizaron mediante la prueba *U de Mann-Whitney* cuando hubo dos muestras independientes (Bertram, 2007), y la *H de Kruskal Wallis* cuando había más de dos muestras independientes, puesto que "los modelos de Kruskal-Wallis pueden proporcionar el mismo tipo de resultados que un análisis de varianza, pero basándose en los rangos y no en las medias de las respuestas" (Allen y Seaman, 2007, p.65). Para todas estas pruebas se estableció un nivel de confianza de $\alpha=0.95$, el cual permite rechazar la H_0 si el *p valor* > 0.05.

Observando la Tabla 30, este análisis fue realizado en las hipótesis: H1, H2, H4, H5, H6, H7 y H8.

Este análisis fue realizado únicamente en la hipótesis H3. En esta hipótesis se contrasta la media valorada por los equipos directivos con la valorada por los docentes en los mismos centros educativos. Los motivos por los que esta hipótesis no siguió métodos estadísticos fueron dos: por un lado, el reducido número de centros educativos ($n=30$); y por otro lado, el hecho de que en la mayoría de centros de *Eskola Txikiak*, la plantilla de docentes es pequeña (inferior a 10 docentes en muchos casos). Por ello, en vez de realizar comparación de grupos mediante la *prueba U de Mann Whitney*, se optó por realizar el análisis mediante estadísticos de frecuencias y porcentajes. Para ello, se calculó la media de liderazgo transaccional y transformacional del equipo directivo y de los docentes en cada centro educativo, y después se unificaron todas en una tabla para interpretar los resultados. De esta forma, se pudo pudieron comparar los resultados en todos los centros educativos, y también para las muestras *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

Por último, para responder a las hipótesis que calculan la relación entre variables, el estadístico utilizado fue la r de Pearson (r). La r se utiliza para calcular relación lineal entre dos variables cuantitativas continuas (Hinkle et al., 2003). Las hipótesis que se basan en estos estadísticos se agrupan en el tercer objetivo de investigación: HH9, H10, H11 y H12. Para la interpretación de los coeficientes de la r de Pearson se usaron los siguientes rangos, ser positivos y negativos todos ellos: *insignificante* entre .0 y .3, *baja* entre .3 y .5, *moderada* entre .5 y .7, *alta* entre .7 y .9, y *muy alta* entre .9 y 1 (Hinkle et al., 2003).

Tanto en las hipótesis de comparación de grupos como de correlación que se evidenciaron diferencias significativas se realizaron pruebas añadidas para calcular el tamaño del efecto. Siguiendo las recomendaciones de Sullivan y Feinn (2012), Solla et al. (2018) o Lakens (2013), reportar únicamente el *p-valor* puede ser confuso, ya que este resultado es influido por el tamaño muestral. Cuanto más grande es la muestra, más probable es hallar diferencias significativas. Sin embargo, el tamaño del efecto es independiente al tamaño muestral. Por ese motivo, estos análisis posteriores se realizaron para profundizar la respuesta de las hipótesis al conocer la magnitud de la diferencia hallada, en caso de haberla.

El tamaño del efecto se calculó mediante tres estadísticos: 1- el *eta cuadrada* (η^2); 2- la *d de Cohen* (d); 3- y la *r de Pearson cuadrada* (r^2). Por un lado, la η^2 mide la proporción de la

varianza en la variable dependiente atribuible a la variable independiente. Por otro lado, la d indica el tamaño de la diferencia entre dos medias en unidades de desviación estándar. Por último, la r^2 mide la fuerza de la relación entre dos variables.

Cada estadístico se utilizó con un propósito diferente. En primer lugar, la η^2 se utilizó para calcular el tamaño del efecto cuando más de dos grupos eran comparados. En segundo lugar, la d se utilizó en el caso opuesto, cuando eran dos los grupos a comparar. Por último, la r^2 se incluyó a los otros dos estadísticos en todos los análisis, para acompañar la interpretación, y porque la *r de Pearson* (no cuadrada) también ofrecía información sobre la fuerza de asociación entre dos variables. Otro motivo por el que se usó la d y no el η^2 fue porque el coeficiente ofrecido por la η^2 coincidía con el de la r^2 cuando eran dos los grupos a comparar (Lakens, 2013). Por ello, se consideró preferible reportar el tamaño del efecto en estos casos mediante la d de Cohen.

Los rangos para interpretar la η^2 fueron: *magnitud negligible* entre 0 y .01, *magnitud baja* entre .01 y .06, *magnitud media* entre .06 y .14, y *magnitud grande* entre .14 y 1. Para interpretar d los rangos para calcular la d fueron: *efecto bajo* 0.2, *efecto medio* 0.5 y *efecto grande* 0.8 (Cohen, 1988).

5. Consideraciones éticas de la investigación

Este estudio ha sido presentado y aprobado por el Comité de Ética de la UPV/EHU, el CEISH. Cada una de las fases de la investigación narradas previamente respeta las normativas y criterios establecidos por dicho Comité, el cual vela por los Derechos de los Seres Humanos, así como su confidencialidad, respetando la normativa de Protección de Datos de Carácter Personal y su normativa vigente (LOPD).

- Reglamento de la UPV/EHU de 29 de setiembre de 2008; la Ley Orgánica 15/1999 del 13 de diciembre de 1999; y el Real Decreto 1720/2007 de 21 de diciembre de 2007.

Los centros educativos, a través de sus directores o responsables de centro, fueron informados acerca de estas consideraciones éticas y firmaron un documento que avala su consentimiento.

Por su parte, cada uno de los participantes dispuso en todo momento de los medios para acceder a toda esta información, y un contacto para resolver cualquier duda en su defecto. Todos los documentos utilizados se incluyen en los Anexos.

CAPÍTULO 6. Resultados de la investigación

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, los cuales se organizan en cuatro niveles jerárquicos.

En el primer nivel se presentan los tres objetivos de investigación. En el segundo nivel se presentan las hipótesis de investigación, aunque se plantean en forma de afirmaciones. Por último, en el tercer nivel, se presentan las variables de cada hipótesis. Asimismo, con el propósito de sintetizar los resultados de cada variable, tras analizar todas estas se dedica un subapartado del mismo nivel para responder a cada hipótesis.

En la Tabla 31 se adelantan los resultados que se presentan a continuación. En rojo se indica las variables que no mostraron diferencias significativas, y en verde, las variables que sí. Asimismo, en la última columna se indica si cada hipótesis fue aceptada o rechazada.

Tabla 31.

Resumen de la aceptación o rechazo por cada hipótesis.

Objetivo 1: Analizar el estilo de liderazgo del equipo directivo en los centros educativos			
P.1	H1: No existe diferencias significativas entre el género, los años en el centro, experiencia y los estudios de posgrado del equipo directivo y la percepción del estilo de liderazgo	Análisis: H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney	H1: Aceptada
P.2	H2: No existe diferencia significativa entre el género, años de experiencia y etapa educativa de los docentes y la percepción del estilo de liderazgo transformacional	Análisis: H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney	H2: Rechazada
P.3	H3: El equipo directivo percibe niveles superiores de liderazgo transformacional y transaccional que los docentes en <i>Eskola Txikiak</i> y <i>Eskola Handiak</i>	Análisis: Frecuencias y porcentajes	H3: Rechazada
P.4	H4: Los docentes de las <i>Eskola Txikiak</i> perciben un liderazgo más transformacional y transaccional que las <i>Eskola Handiak</i>	Análisis: H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney	H4: Aceptada
Objetivo 2: Conocer la cultura escolar de los centros educativos			
P.5	H5: No existe diferencia significativa entre el género, los años de experiencia y la etapa educativa de los docentes y su percepción de las dimensiones culturales	Análisis: H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney	H5: Aceptada

	H6: No existe diferencia significativa entre el género, los años de experiencia y la etapa educativa en su percepción de los componentes culturales	Análisis: H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney	H6: Aceptada
P.6	H7: Los docentes de las <i>Eskola Txikiak</i> perciben más favorablemente las dimensiones culturales que los docentes de <i>Eskola Handiak</i>	Análisis: H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney	H7: Aceptada
	H8: Los docentes de las <i>Eskola Txikiak</i> perciben más favorablemente los componentes culturales que los docentes <i>Eskola Handiak</i>	Análisis: H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney	H8: Aceptada

Objetivo 3. Explorar la relación del estilo de liderazgo y la cultura escolar

	H9: Existe correlación entre los tres estilos de liderazgo en <i>Eskola Txikiak</i> y en <i>Eskola Handiak</i>	Análisis: r de Pearson	H9: Rechazada
P.7	H10: Existe correlación entre las dimensiones culturales en <i>Eskola Txikiak</i> y en <i>Eskola Handiak</i>	Análisis: r de Pearson	H10: Aceptada
	H11: Existe correlación entre los componentes culturales en <i>Eskola Txikiak</i> y en <i>Eskola Handiak</i>	Análisis: r de Pearson	H11: Aceptada
	H12: Existe correlación entre los tres estilos de liderazgo y las dimensiones y componentes culturales en <i>Eskola Txikiak</i>	Análisis: r de Pearson	H12: Rechazada

Rojo: no se hallaron diferencias significativas en la variable

Verde: se hallaron diferencias significativas en la variable

1. Los estilos de Liderazgo

A continuación, se muestran los resultados en relación al primer objetivo de investigación que tiene por objeto *analizar el liderazgo del equipo directivo en los centros educativos*. Este objetivo plantea cuatro preguntas de investigación, cada una, relacionada a una hipótesis y sus variables.

Antes de presentar los resultados de las diferentes variables que se analizan, se considera oportuno presentar la media general de los tres estilos de liderazgo como punto de referencia. Así, la tabla 32 muestra la media de los tres estilos de liderazgo únicamente a partir de la muestra docente. Como se desarrolla en el apartado 1.3 de este Capítulo, el motivo de esta decisión es que los docentes y equipo directivo perciben los estilos de diferente forma, y se decidió que la opinión de los docentes prevalece a la hora de definir el liderazgo de su centro educativo.

Los docentes valoraron el estilo transformacional una media de 2.69 puntos (SD=0.03), ubicando esta valoración en el rango de respuestas *a menudo*. Respecto al liderazgo transaccional, la media fue de 2.54 puntos (SD=0.03), dentro del mismo rango *a menudo*. Por último, en cuanto al estilo pasivo-evasivo, la media fue de 1.13 puntos (SD=0.04), dentro del rango de respuesta *de vez en cuando*. En los tres casos el mínimo y máximo se ubica en los dos extremos, en el 0 en el caso del mínimo, y 4 en el máximo (a excepción del liderazgo transformacional, donde su mínimo fue de 0.2).

Tabla 32.

Estadísticos de los estilos de liderazgo valorado por los docentes.

		Estilo de Liderazgo					
		Transformacional		Transaccional		Pasivo-Evasivo	
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		2,69425	0,0357	2,5381	0,03435	1,1253	0,0406
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,6238		2,4706		1,0455	
	Límite superior	2,7646		2,6057		1,2051	
Media recortada al 5%		2,7302		2,5597		1,0736	
Mediana		2,75		2,625		1	
Varianza		0,5123		0,472		0,659	
Desv. estándar		0,7157		0,68702		0,81195	
Mínimo		0,2		0		0	
Máximo		4		4		4	
Rango		3,8		4		4	
Rango intercuartil		0,85		0,88		1,13	
Asimetría		-0,7814	0,122	-0,513	0,122	0,852	0,122
Curtosis		0,7143	0,243	1,064	0,243	0,561	0,243

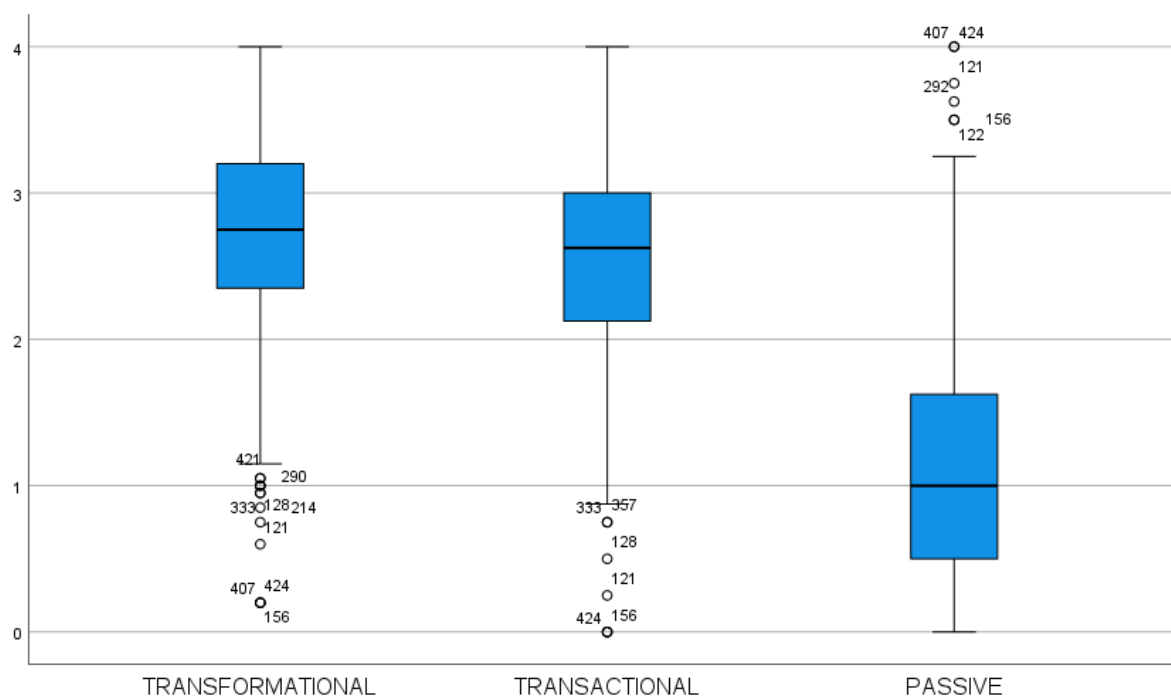


Gráfico 23. Diagrama de cajas de la media de los estilos de liderazgo valorado por los docentes.

1.1. La valoración del liderazgo transformacional del equipo directivo

Los resultados que se muestran a continuación se utilizan para responder a la hipótesis H1 que asume que “No existe diferencias significativas entre el género, los años en el centro, experiencia y los estudios de posgrado de la percepción del estilo de liderazgo transformacionanl”. Por ello, son cuatro las variables de los equipos directivos que se analizan: el género, los años en el centro, los años de experiencia y si tienen estudios de posgrado.

Género

En primer lugar se analiza la percepción del estilo de liderazgo transformacional del equipo directivo en relación al género. Los resultados muestran que las mujeres ($n=70$) en puestos de dirección perciben de media un liderazgo menos transformacional que los hombres directivos ($n=20$).

Por un lado, las mujeres puntuaron una media de 2.78 puntos ($SD= 0.51$) y esta media las sitúa en la mitad del rango *a menudo*, con un mínimo de 1.2 y un máximo de 3.75. Por otro lado, los

hombres puntuaron de media de 2.94 puntos (SD=0.37). Esta respuesta los sitúa también en el rango *a menudo*, con un mínimo de 2.3 y un máximo de 3.7.

Tabla 33.

Estadísticos del estilo de liderazgo transformacional por género valorado por el equipo directivo.

	Género			
	Mujer		Hombre	
	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media	2,7843	,06075	2,9350	,08217
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,6631	2,7630	
	Límite superior	2,9055	3,1070	
Media recortada al 5%	2,8028		2,9278	
Mediana	2,8500		2,9500	
Varianza	,258		,135	
Desv. estándar	,50823		,36746	
Mínimo	1,20		2,30	
Máximo	3,75		3,70	
Rango	2,55		1,40	
Rango intercuartil	,61		,51	
Asimetría	-,638	,287	,080	,512
Curtosis	,555	,566	-,153	,992

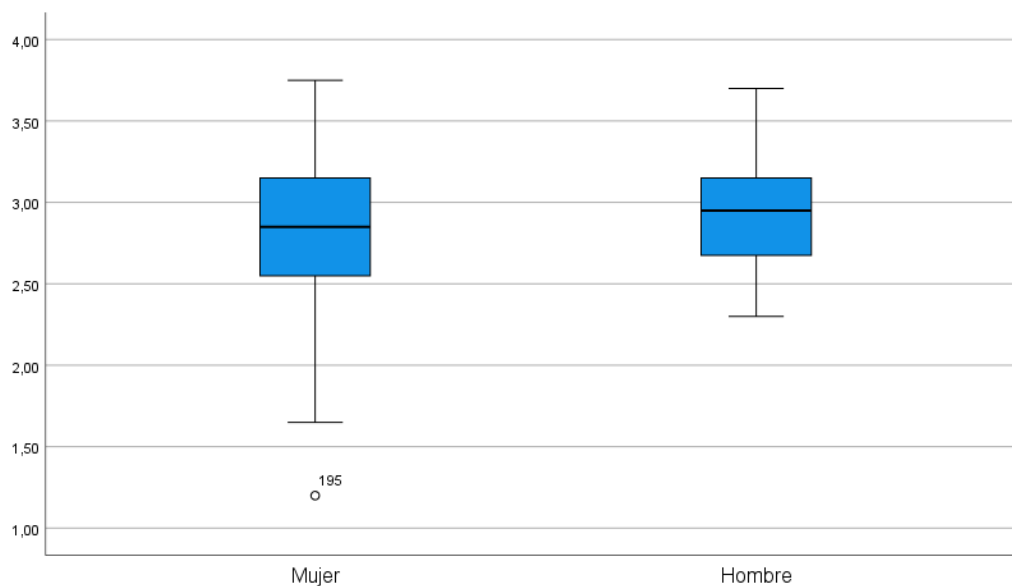


Gráfico 24. Diagrama de cajas de la media del estilo transformacional y género valorado por los equipos directivos.

La prueba *U de Mann-Whitney* reveló un rango promedio de los hombres es de 51.3, frente al 43.84 para las mujeres. Este test reveló que no existen diferencias significativas ($p>.05$) entre hombres (Med= 2.95, $n= 20$) y mujeres (Med=2.85, $n=70$), $U=584$, $Z=-1.12$, $p=.26$.

Tabla 34.

Rangos y prueba U de Mann-Whitney de la variable Género del equipo directivo.

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
TRANSFORMATIONAL	Mujer	70	43,84	3069,00
	Hombre	20	51,30	1026,00
	Total	90		

TRANSFORMATIONAL	
U de Mann-Whitney	584,000
W de Wilcoxon	3069,000
Z	-1,127
Sig. asin. (bilateral)	,260

a. Variable de agrupación: Género

Años en el centro educativo

La segunda variable analiza los años que cada directivo lleva en el centro educativo y cómo percibe su estilo de liderazgo. Debido al bajo número de sujetos en cada grupo, los directivos fueron reagrupados en tres nuevos grupos: entre 1 y 7 años ($n=35$), entre 8 y 28 ($n=39$), y entre 29 y 42 ($n=16$). El análisis reveló que, cuantos más años está un directivo en el centro educativo, mayor es su percepción de liderazgo transformacional.

La puntuación más baja la obtuvo el grupo más joven, el de 1 a 7 años, con una media de 2.74 puntos ($SD=0.51$), en la mitad del rango *a menudo*. El mínimo se situó en 1.65 y el máximo en 3.6. El grupo de 8 a 28 años puntuó una media ligeramente superior, de 2.81 puntos ($SD=0.49$), en el mismo rango *a menudo*. Este grupo tiene su mínimo en 1.2 y el máximo en 3.75. El último grupo, el de directivos entre 29 y 42 años, obtuvo la puntuación más alta con una media de 3 ($SD=1.36$), ubicándolos también en el mismo rango *a menudo*. Este grupo tiene el mínimo en 2.45 y el máximo en 3.7.

Tabla 35.

Estadísticos del estilo de liderazgo transformacional por Años en la Escuela valorado por el equipo directivo.

	Años en la Escuela					
	1 - 7 años		8 -28 años		29 - 42 años	
	Estad.	Err. estand.	Estad.	Err. estand.	Estad.	Err. estand.
Media	2,74	0,086	2,812	0,078	3,003	0,091
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,564	2,653	2,808		
	Límite superior	2,915	2,970	3,197		
Media recortada al 5%	2,745		2,840		2,995	
Mediana	2,85		2,9		2,95	
Varianza	0,261		0,239		0,132	
Desv. estándar	0,511		0,489		0,364	
Mínimo	1,65		1,2		2,45	
Máximo	3,6		3,75		3,7	
Rango	1,95		2,55		1,25	
Rango intercuartil	0,65		0,5		0,5	
Asimetría	-0,085	0,397	-1,227	0,378	0,304	0,564
Curtosis	-0,605	0,777	2,452	0,741	-0,399	1,090

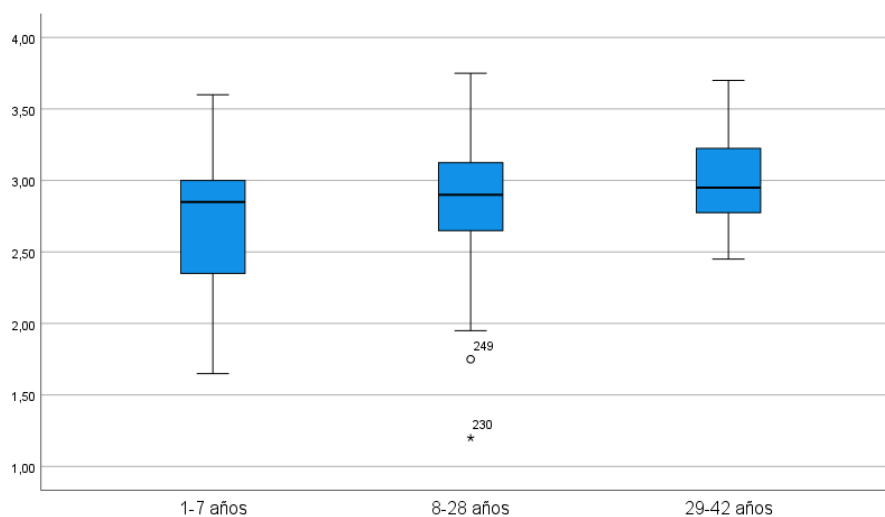


Gráfico 25. Diagrama de cajas de la media del estilo transformacional y Años en la Escuela valorado por los equipos directivos.

La prueba *H de Kruskal-Wallis* permitió comparar estos tres grupos. El rango promedio del grupo de 1 a 7 años fue de 40.89, el del grupo 8 a 28 años de 46.1, y el de 29 a 42 años de 54.13. El test reveló que no existen diferencias significativas ($H=2.862$, $p=.24$) entre el grupo 1 a 7 años (Med= 2.85, $n= 35$), 8 a 28 (Med=2.9, $n=39$) y 29 a 42 años (Med= 2.95, $n=16$).

Tabla 36.

Rangos y prueba H de Kruskal Wallis de la variable Años en la Escuela del equipo directivo.

	Años escuela	N	Rango promedio
TRANSFORMATIONAL	1-7 años	35	40,89
	8-28 años	39	46,10
	29-42 años	16	54,13
	Total	90	

TRANSFORMATIONAL	
H de Kruskal-Wallis	2,862
gl	2
Sig. asin.	,239

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Años escuela

Años de experiencia

En tercer lugar, se analizaron los años de experiencia del equipo directivo en relación a su estilo de liderazgo transformacional. Como en la anterior variable, debido al bajo número de sujetos en cada grupo los miembros del equipo directivo fueron reagrupados en tres nuevos grupos: entre 1 y 7 años ($n=35$), entre 8 y 28 ($n=32$) y entre 29 y 42 ($n=23$). Los resultados evidencian que cuantos más años de experiencia se tiene en cargos de dirección, mayor liderazgo transformacional valoraron de media.

Los miembros del equipo directivo con menor experiencia, los del grupo entre 1 y 7 años, son los que puntuaron la media más baja ($M=2.74$, $SD=1.65$), dentro del rango *a menudo*. Este grupo **tuvo** el mínimo en 1.65 y el máximo en 3.6 puntos. El segundo grupo, el compuesto por directivos entre 8 y 28 años, puntuaron una media ligeramente más alta ($M=2.79$, $SD=0.53$), también dentro del rango *a menudo*. Este grupo tuvo el mínimo de 1.2 puntos y el máximo de 3.75. Por último, el grupo entre 29 y 42 años es el que puntuó la media más alta ($M= 2.98$,

SD=0.52), dentro del rango *a menudo*. El mínimo de este grupo estuvo en el 2.45 y el máximo en el 3.7.

Tabla 37.

Estadísticos del estilo de liderazgo transformacional por Años de experiencia valorado por el equipo directivo.

	Años de experiencia					
	1 - 7 años		8 -28 años		29 - 42 años	
	Estad.	Err. estand.	Estad.	Err. estand.	Estad.	Err. estand.
Media	2,74	0,086	2,785	0,093	2,980	0,068
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior		2,596		2,838	
	Límite superior		2,975		3,122	
Media recortada al 5%	2,745		2,814		2,970	
Mediana	2,85		2,875		2,95	
Varianza	0,262		0,278		0,108	
Desv. estándar	0,511		0,526		0,329	
Mínimo	1,65		1,2		2,45	
Máximo	3,6		3,75		3,7	
Rango	1,95		2,55		1,25	
Rango intercuartil	0,65		0,53		0,45	
Asimetría	-0,086	0,398	-1,093	0,414	0,37	0,481
Curtosis	-0,605	0,778	1,772	0,809	-0,125	0,935

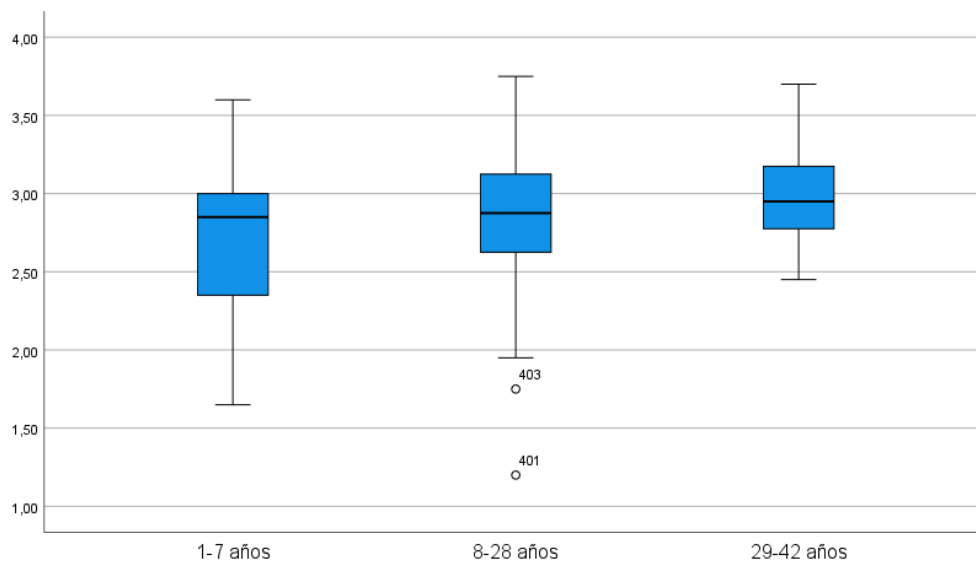


Gráfico 26. Diagrama de cajas de la media del estilo transformacional y Años en la Escuela valorado por los equipos directivos.

La prueba *H de Kruskal-Wallis* revela que no existen diferencias significativas ($H=3.06, p=.22$) entre los grupos. El rango promedio para el grupo de 1 a 7 años es de 40.89 (Med= 2.95, $n=35$), para el grupo de 8 y 28 es de 45.08 (Med=2.85, $n=32$), el de 29 a 42 años de 53.11 (Med= 2.95, $n=23$).

Tabla 38.

Rangos y prueba U de Mann-Whitney de la variable Años en la Escuela del equipo directivo.

	Años Escuela	N	Rango promedio
TRANSFORMACIONAL	1-7 años	35	40,89
	8-28 años	32	45,08
	29-42 años	23	53,11
	Total	90	

TRANSFORMACIONAL	
H de Kruskal-Wallis	3,057
gl	2
Sig. asin.	,217

- a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Años Escuela

Estudios de posgrado

Respecto a la variable estudios de posgrado que compara los que *sí* ($n=62$) realizaron esta clase de formación frente a los que *no* ($n=28$), evidencia una media más alta para los que sí realizaron.

Los directivos sin estudios de posgrado puntuaron una de media 2.78 puntos ($SD=0.48$), en la mitad del rango *a menudo*. El mínimo de este grupo fue de 1.2 puntos y el máximo de 3.6. Por otro lado, los que sí tienen estudios de posgrado reportaron una puntuación ligeramente mayor, con una de 2.88 ($SD=0.48$), también dentro del rango *a menudo*. El mínimo de este grupo se situó en el 1.65 y el máximo en 3.75 puntos.

Tabla 39.

Estadísticos del estilo de liderazgo transformacional por Estudios de Posgrado valorado por el equipo directivo.

		Estudios de Posgrado			
		No		Sí	
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		2,788	0,061	2,884	0,09
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,665		2,698	
	Límite superior	2,911		3,07	
Media recortada al 5%		2,807		2,895	
Mediana		2,9		2,9	
Varianza		0,235		0,23	
Desv. estándar		0,485		0,479	
Mínimo		1,2		1,65	
Máximo		3,6		3,75	
Rango		2,4		2,1	
Rango intercuartil		0,6		0,67	
Asimetría		-0,85	0,304	-0,227	0,441
Curtosis		0,946	0,599	0,339	0,858

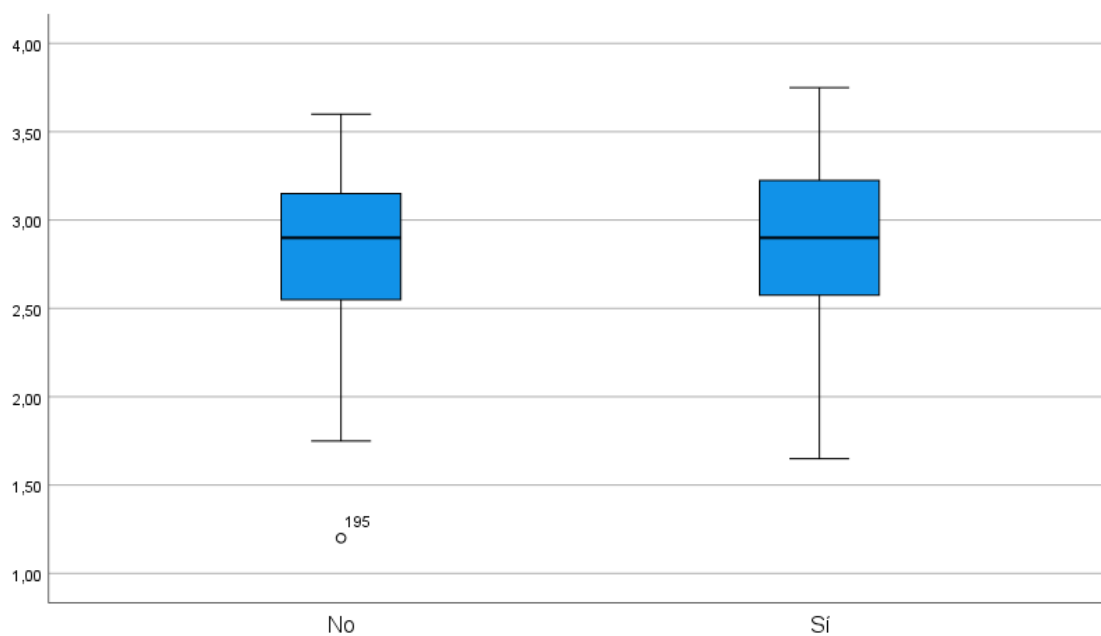


Gráfico 27. Diagrama de cajas de la media del estilo transformacional y estudios de posgrado valorado por los equipos directivos.

La prueba *U de Mann-Whitney* revela que no existen diferencias significativas ($U=799.5$, $Z=-.598$, $p=.55$) entre el grupo que no realizó estudios de posgrado ($Med=2.9$, $n=62$) y los que sí ($Med=2.9$, $n=28$).

Tabla 40.

Rangos y prueba U de Mann-Whitney de la variable Género del equipo directivo.

	Estudios Posgrado	N	Rango promedio	Suma de rangos
TRANSFORMATIONAL	No	62	44,40	2752,50
	Sí	28	47,95	1342,50
	Total	90		

TRANSFORMATIONAL	
U de Mann-Whitney	799,500
W de Wilcoxon	2752,500
Z	-,598
Sig. asin. (bilateral)	,550

a. Variable de agrupación: Estudios Posgrado

Contraste de hipótesis H1

La hipótesis H1 (No existe diferencias significativas entre el género, los años en el centro, experiencia y los estudios de posgrado de la percepción del estilo de liderazgo transformacional) es aceptada dado que no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas. Ni el género, ni los años de experiencia, ni los años en el centro, ni la realización de estudios de posgrado se relacionó con la percepción del liderazgo transformacional del equipo directivo.

1.2. La valoración del liderazgo transformacional del equipo docente

A continuación, se analiza la percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo de los equipos directivos de sus centros educativos. Los resultados que se muestran a continuación se utilizan para contrastar la hipótesis H2 que asume que “No existe diferencia significativa entre el género, años de experiencia y etapa educativa de la percepción del estilo de liderazgo transformacional”.

Género

La primera variable de esta hipótesis analiza el género de los docentes en relación al liderazgo transformacional que perciben de su equipo directivo. Los resultados revelan que las mujeres ($n=275$) percibieron un liderazgo transformacional mayor que el percibido por los hombres ($n=125$).

Las mujeres puntuaron el liderazgo transformacional una media de 2.72 puntos ($SD=0.7$), dentro del rango *a menudo*. El mínimo (0.2) y máximo (4) se sitúa en los dos extremos de las escalas. Los docentes hombres puntuaron el liderazgo transformacional ligeramente más bajo, con una puntuación media de 2.63 puntos ($SD=0.75$), dentro del mismo rango *a menudo*. El mínimo (0.2) y máximo (3.85) también se ubica en los extremos opuestos de las escalas.

Tabla 41.

Estadísticos del estilo de liderazgo transformacional por género valorado por los docentes.

		Género			
		Mujer		Hombre	
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		2,723	0,042	2,63	0,067
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,64		2,4981	
	Límite superior	2,806		2,763	
Media recortada al 5%		2,757		2,671	
Mediana		2,75		2,75	
Varianza		0,491		0,559	
Desv. estándar		0,7		0,747	
Mínimo		0,2		0,2	
Máximo		4		3,85	
Rango		3,8		3,65	
Rango intercuartil		0,8		0,9	
Asimetría		-0,752	0,147	-0,823	0,217
Curtosis		0,67	0,293	0,771	0,43

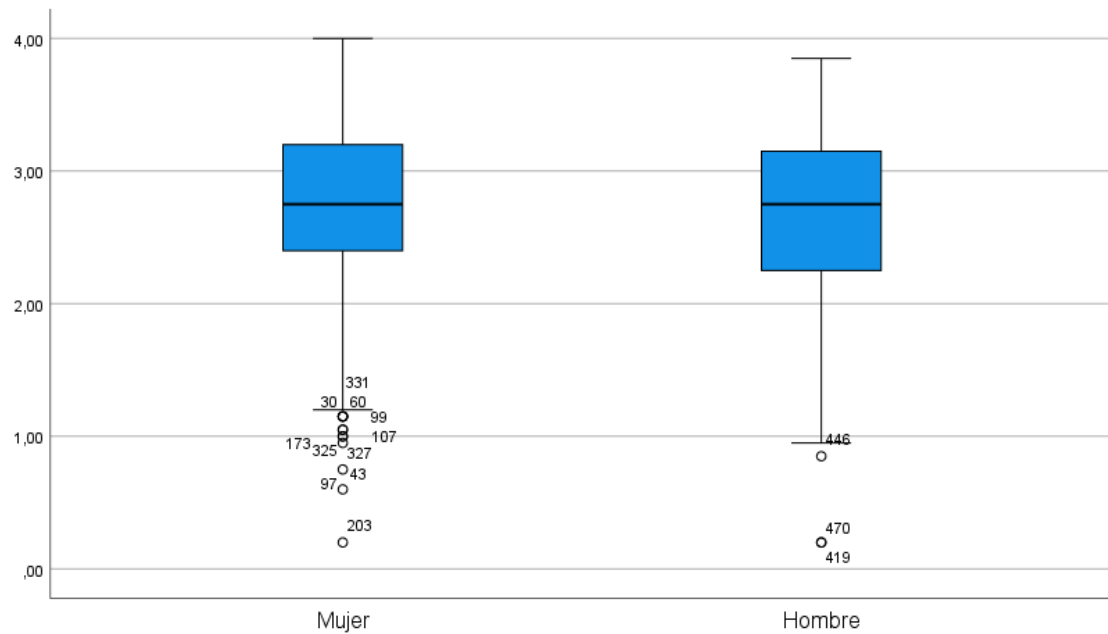


Gráfico 28. Diagrama de cajas de la media del estilo transformacional y género valorado por los docentes.

La prueba *U de Mann-Whitney* reveló que no existen diferencias entre estos dos grupos ($U=16090$, $Z=-1.024$, $p=.306$). Los hombres (Med=2.75, $n=125$) obtuvieron una suma rangos de 204.49; mientras que las mujeres (Med=2.75, $n=275$) sumaron 191.72.

Tabla 42.

Rangos y prueba U de Mann-Whitney de la variable Género de los docentes.

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
TRANSFORMATIONAL	Mujer	275	204,49	56234,50
	Hombre	125	191,72	23965,50
	Total	400		

TRANSFORMATIONAL	
U de Mann-Whitney	16090,500
W de Wilcoxon	23965,500
Z	-1,024
Sig. asin. (bilateral)	,306

a. Variable de agrupación: Género

Años de experiencia

Respecto a la variable años de experiencia, los resultados muestran que los docentes de los dos primeros grupos, los de menos de un año ($n=79$) y los que tienen entre 1 a 7 años ($n=108$), ofrecieron las medias más altas. Una vez cumplidos los 8 años, las medias toman una tendencia descendente en los grupos 8 a 14 años ($n=54$), 15 a 21 años ($n=53$), de 22 a 28 años ($n=50$) y 36 a 42 años ($n=18$). La única excepción es el grupo de 29 a 35 años ($n=38$) que iguala su media a la del primer grupo.

Los docentes de menos de un año de experiencia puntuaron una media de 2.76 puntos ($SD=0.65$), dentro del rango *a menudo*, con un mínimo de 0.6 y un máximo de 3.9 puntos. El grupo de 1 a 7 años puntuó una media ligeramente superior, de 2.83 puntos ($SD=0.72$), en el mismo rango *a menudo*, con un mínimo de 0.75 y un máximo de 4 puntos. El grupo de 8 a 14 años puntuó una media inferior al de los anteriores grupos, con una media de 2.64 puntos ($SD=0.77$), un mínimo en el 0.2 y un máximo de 4. El cuarto grupo, el compuesto por docentes entre 15 y 21 años puntuó una media similar al anterior grupo, de 2.65 puntos ($SD=0.7$), con mínimo de 0.2 y un máximo de 3.8. El grupo de 22 a 28 años continúa la tendencia bajista, puntuando una media de 2.45 ($SD=0.72$), aún dentro del rango *a menudo*, con el mínimo de 0.2 y el máximo de 3.7. El siguiente grupo, el de 29 a 35 años, rompe con la tendencia bajista al tener una media igual a la del primer grupo, de 2.76 puntos ($SD=0.61$), con el de 1.6 y máximo de 3.9. Por último, el grupo de 36 a 42 años es el que puntuó la media más baja, con una media de 2.38 puntos ($SD=0.8$), siendo el único grupo que desciende al rango *algunas veces*, con el mínimo de 1 y máximo de 4.

Tabla 43.

Estadísticos del estilo de liderazgo transformacional por Años de Experiencia valorado por los docentes.

		Años de experiencia													
		<1 año		1 -7 años		8 -14 años		15-21 años		22 -28 años		29 -35 años		36 -42 años	
		Estad.	Err. estand.	Estad.	Err. estand.	Estad.	Err. estand.	Estad.	Err. estand.	Estad.	Err. estand.	Estad.	Err. estand.	Estad.	Err. Estand.
Media		2,761	0,073	2,829	0,07	2,647	0,104	2,65	0,096	2,453	0,103	2,764	0,099	2,378	0,188
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,616		2,691		2,436		2,457		2,246		2,563		1,979	
	Límite superior	2,906		2,967		2,858		2,845		2,659		2,965		2,776	
Media recortada al 5%		2,797		2,871		2,688		2,705		2,481		2,763		2,364	
Mediana		2,85		2,875		2,75		2,7		2,475		2,75		2,625	
Varianza		0,422		0,525		0,595		0,495		0,529		0,373		0,642	
Desv. estándar		0,649		0,725		0,771		0,703		0,727		0,61		0,801	
Mínimo		0,6		0,75		0,2		0,2		0,2		1,6		1	
Máximo		3,9		4		4		3,8		3,7		3,9		4	
Rango		3,3		3,25		3,8		3,6		3,5		2,3		3	
Rango intercuartil		0,75		1,04		0,94		0,83		0,67		0,84		1,09	
Asimetría		-0,804	0,271	-0,846	0,233	-0,96	0,325	-1,245	0,327	-0,681	0,337	0,13	0,383	-0,287	0,536
Curtosis		1,377	0,535	0,243	0,461	0,932	0,639	2,488	0,644	0,779	0,662	-0,609	0,75	-0,023	1,038

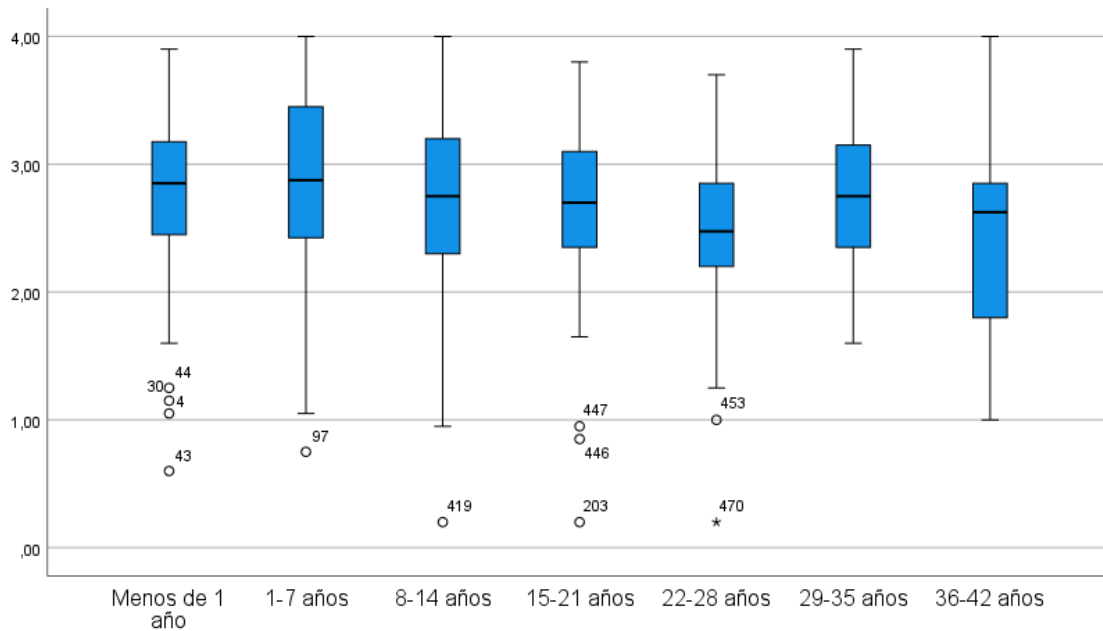


Gráfico 29. Diagrama de cajas de la media del estilo transformacional y Años en la Escuela valorado por los docentes.

La prueba *H de Kruskal-Wallis* mostró diferencias significativas ($H=15,469, p=.017$) entre los grupos comparados. Asimismo, la correlación calculada mediante la *r de Pearson* (r) fue significativa e interpretada como baja y negativa ($r=-.129$). Asimismo, el cálculo del tamaño del efecto mediante el *eta cuadrado* (η^2) fue de magnitud moderada ($\eta^2=.035$).

Tabla 44.

Rangos y prueba H de Kruskal-Wallis de la variable Años en la Escuela de los docentes.

	Años en Escuela	N	Rango promedio
TRANSFORMATIONAL	Menos de 1 año	79	208,92
	1-7 años	108	225,86
	8-14 años	54	197,58
	15-21 años	53	192,95
	22-28 años	50	159,22
	29-35 años	38	202,95
	36-42 años	18	151,83
	Total	400	

	<i>H de Kruskal-Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. asin.</i>	<i>r</i>	<i>r²</i>	<i>η²</i>
Transformacional	14,986	6	,02	-,129*	,017	,035

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Años en escuela

* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Un segundo análisis de esta variable comparó la percepción de los docentes con menos de un año de experiencia ($n=79$) con los de más de un año ($n=321$). En este caso, la prueba *U de Mann-Whitney* reveló que no existen diferencias significativas entre estos grupos ($U=12014$, $Z=-.723$, $p=.470$).

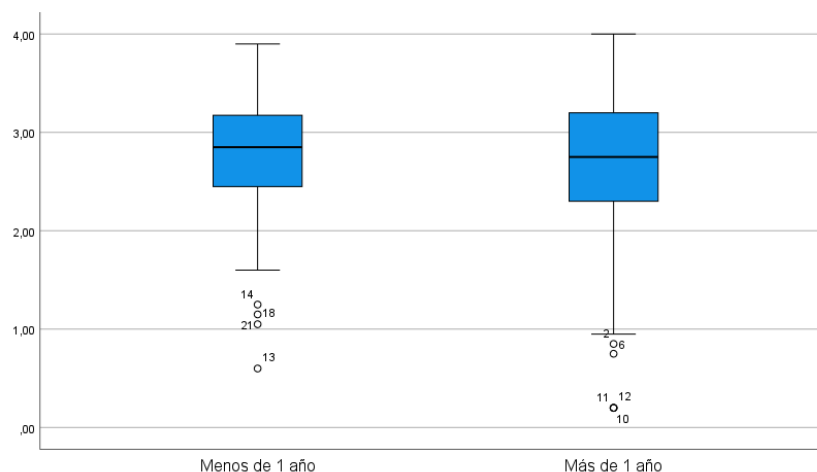


Gráfico 30. Diagrama de cajas de la media del estilo transformacional y Años en la Escuela (menos de un año) valorado por los docentes.

Tabla 45.

Rangos y prueba U de Mann-Whitney de la variable Años en la Escuela (menos de un año) de los docentes.

	Años Escuela menos de 1 año	N	Rango promedio	Suma de rangos
TRANSFORMACIONAL	Menos de 1 año	79	208,92	16505,00
	Más de 1 año	321	198,43	63695,00
	Total	400		

TRANSFORMACIONAL	
U de Mann-Whitney	12014,000
W de Wilcoxon	63695,000
Z	-,723
Sig. asin. (bilateral)	,470

a. Variable de agrupación: Años Escuela menos de 1 año

Etapa Educativa

Los últimos resultados recogen la etapa educativa de los docentes sobre el liderazgo transformacional percibido en su equipo directivo. Los resultados revelaron que los docentes de la etapa Primaria ($n=144$) puntuaron la media más alta, seguido de los docentes de Infantil ($n=53$), y los de Secundaria ($n=173$) en última instancia.

Los docentes de Educación Infantil puntuaron una media de 2.71 puntos ($SD=0.73$), en la mitad del rango *a menudo*. El mínimo de este grupo fue de 0.2 y el máximo de 4. Los docentes de Primaria puntuaron una media casi idéntica, de 2.72 ($SD=0.63$), por lo que comparten rango *a menudo*. El mínimo fue de 0.95 y el máximo de 4. Por último, los docentes de Secundaria ofrecieron la media más baja, con una media de 2.6 puntos ($SD=0.764$). El mínimo es de 0.2 y el máximo de 4, por lo que la media se ubica también en el rango *a menudo*.

Tabla 46.

Estadísticos del estilo de liderazgo transformacional por Etapa Escolar valorado por los docentes.

		Etapa Escolar					
		Infantil		Primaria		Secundaria	
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		2,712	0,101	2,733	0,053	2,604	0,058
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,508		2,627	2,489		
	Límite superior	2,916		2,838	2,718		
Media recortada al 5%		2,7554		2,762		2,638	
Mediana		2,75		2,75		2,7	
Varianza		0,546		0,407		0,584	
Desv. estándar		0,738		0,637		0,764	
Mínimo		0,2		0,95		0,2	
Máximo		4		3,9		4	
Rango		3,8		2,95		3,8	
Rango intercuartil		0,9		0,8		0,95	
Asimetría		-0,999	0,327	-0,653	0,202	-0,694	0,185
Curtosis		1,814	0,644	0,506	0,401	0,425	0,367

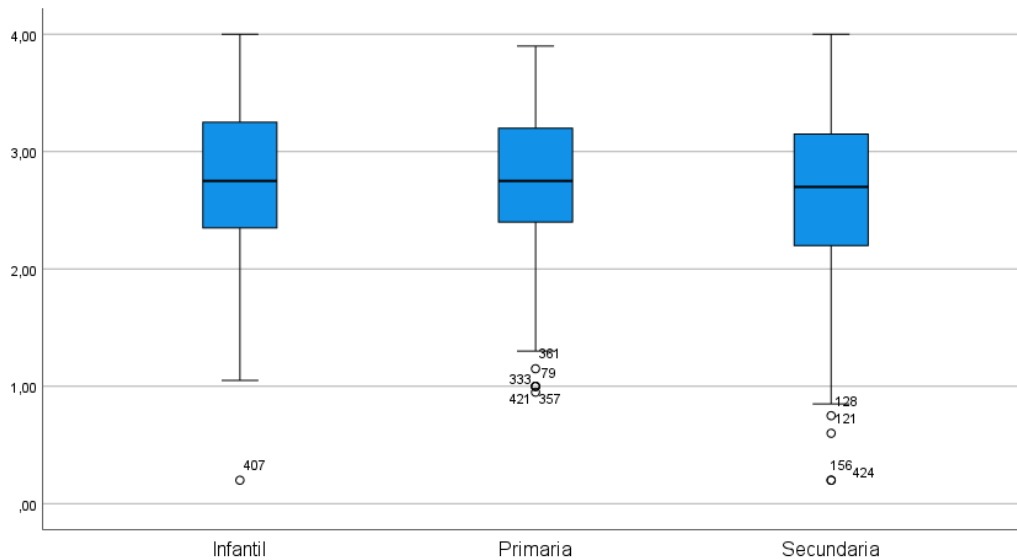


Gráfico 31. Diagrama de cajas de la media del estilo transformacional y Etapa Escolar valorado por los docentes.

La prueba *H de Kruskal-Wallis* reveló que no existen diferencias significativas entre estos grupos ($H=8,637, p=.013$). El rango promedio de Infantil fue de 192.7, el de Primaria de 192.94 y el de Secundaria de 177.1. Asimismo, la magnitud del tamaño del efecto es baja ($\eta^2=.008$), y la correlación no es significativa, fue negativa y prácticamente nula ($r=-.073$).

Tabla 47.

Rangos y prueba H de Kruskal-Wallis de la variable Años en la Escuela (menos de un año) de los docentes

	Etapa Escolar	N	Rango promedio
TRANSFORMATIONAL	Infantil	53	192,70
	Primaria	144	192,94
	Secundaria	173	177,10
	Total	370	

TRANSFORMATIONAL	
H de Kruskal-Wallis	2,004
gl	2
Sig. asin.	,367

- a. Prueba de Kruskal Wallis
- b. Variable de agrupación: Etapa Escolar

Contraste de hipótesis H2

La hipótesis H2 (No existe diferencia significativa entre el género, años de experiencia y etapa educativa de la percepción del estilo de liderazgo transformacional) es rechazada dado que no se cumplen todas las condiciones planteadas. Ni la variable género ni etapa escolar evidenciaron diferencias significativas; mientras que los años de experiencia, incluyendo el subanálisis de los docentes de menos de un año, sí.

1.3. La valoración del liderazgo transformacional y transaccional del equipo directivo y docentes en *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*

Los resultados que se presentan a continuación permiten contrastar la hipótesis H3 que asume que “El equipo directivo percibe niveles superiores de liderazgo transformacional y transaccional que los docentes en *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*”. Como se aprecia en la Tabla 48, la situación varía según el centro educativo. En algunos centros educativos los sujetos directivos ofrecen medias transformacional y transaccional más altas que los docentes; y en otros casos, ocurre la situación inversa.

Respecto al liderazgo transformacional, en el 53.34% ($n=16$) de los centros educativos los directivos puntuaron medias más altas que los docentes. En los centros educativos de *Eskola Txikiak* ($n=19$) esta situación ocurrió en un 31.57% ($n=6$); mientras que en *Eskola Handiak* ($n=11$) esta situación se produjo en el 90.9% ($n=10$) de los centros educativos. En cuanto al liderazgo transaccional, en un 26.67% ($n=8$) de los centros educativos el equipo directivo ofreció medias más altas que los docentes. En *Eskola Txikiak* esto ocurrió en un 15.78% ($n=3$) de los centros, y en *Eskola Handiak* en un 45.45% ($n=5$).

Tabla 48.

Medias de los estilos de liderazgo transformacional y transaccional de los centros educativos valorada por docentes y equipo directivo.

Nombre de la escuela	TRANSFORMACIONAL		TRANSACCIONAL	
	Docente	Equipo Directivo	Docente	Equipo Directivo
ET2	3,0500	2,0000	3,2857	1,8750
ET3	3,8500	2,7000	3,6250	2,7500
EH1	2,9500	2,9167	2,7841	2,2083
ET4	2,4300	2,6000	2,5750	2,3750
ET5	2,8750	3,6000	2,7188	3,3750
ET6	3,0333	2,5000	2,8750	2,6250
EH2	2,6363	3,0600	2,4344	2,3000
EH3	2,5810	2,8333	2,3988	2,3542
EH4	2,0974	3,2000	2,0000	2,7708
ET7	3,1000	2,8500	2,9688	3,0000
ET8	3,2750	2,4750	3,3750	2,4375
EH5	2,2929	2,7250	2,5714	2,1875
EH6	2,6803	3,3375	2,5379	2,9375
ET9	3,2500	3,0250	3,0833	2,8750
ET10	2,5100	2,0167	2,4250	2,1250
ET11	2,6875	3,0333	2,8438	2,5000
ET12	2,8500	3,2667	3,3750	2,9583
ET13	2,8750	2,2500	3,1250	2,1250
ET14	3,1167	1,8750	3,0833	1,4375
EH7	2,8250	2,9600	2,4915	2,3750
ET15	2,3750	2,3833	2,7500	2,3750
ET16	3,5000	2,0875	3,6250	2,0625
EH8	2,5921	3,1500	2,3948	2,5417
EH9	2,8214	2,8500	2,3750	2,7188
EH10	2,4563	2,6500	2,2734	2,4000
EH11	3,0382	2,9143	2,8162	2,5536
ET17	3,2286	2,8333	3,1429	2,7083
ET18	3,3000	2,7750	3,3438	2,7500
ET19	2,8688	3,1250	2,7188	3,0000
ET20	2,9333	2,7000	2,7778	2,5000
Media total	2,6943	2,8178	2,5381	2,5014

Para calcular la magnitud de la distancia entre las medias, se realizó una segunda lectura de la tabla 48. Se distinguen tres grupos de centros educativos sin importar el rol directivo o docente de los sujetos que valoraron medias más altas, y basándose en los puntos de las escalas como referencia para medir la distancia entre las medias: un primer grupo, con distancia entre medias de 0.25 puntos o inferior; un segundo grupo, con distancia entre 0.26 y 0.75 puntos; y un tercer grupo, donde la distancia es mayor a 0.75 puntos.

Por un lado, respecto al liderazgo transformacional, en el primer grupo se encuentra un 36.67% ($n=11$) de los centros educativos, en un segundo grupo un 46.66% ($n=14$), y en el tercer grupo el 16.67% ($n=5$) restante. En el primer grupo, en *Eskola Txikiak* se encuentra el 26.32% ($n=5$) de los centros educativos de su red, y en *Eskola Handiak* el 54.55% ($n=6$). En el segundo grupo, en *Eskola Txikiak* está el 52.63% ($n=10$) de los centros, y en *Eskola Handiak* el 36.36% ($n=4$). Por último, en el tercer grupo, en *Eskola Txikiak* están el 21.05% ($n=4$) de los centros restantes, y en *Eskola Handiak* el 9.09% ($n=1$).

Por otro lado, respecto al liderazgo transaccional, en el primer grupo se encuentran un 36.67% ($n=11$), en el segundo grupo el 43.34% ($n=13$) de los centros, y en el tercer grupo el 20% ($n=6$) restante. En el primer grupo, en *Eskola Txikiak* se encuentra el 31.57% ($n=6$) de sus centros, y en *Eskola Handiak* el 45.45% ($n=5$). En el segundo grupo en *Eskola Txikiak* se encuentra el 42.11% ($n=19$) de los centros, y en *Eskola Handiak* otro 45.45% ($n=5$). Por último, en el tercer grupo en *Eskola Txikiak* se encuentran el 26.32% ($n=5$) restante, y en *Eskola Handiak* el 9.09% ($n=1$).

Contraste de hipótesis H3

La hipótesis H3 (El equipo directivo percibe niveles superiores de liderazgo transformacional y transaccional que los docentes en *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*) es rechazada al no cumplirse todas las condiciones planteadas. Respecto al liderazgo transformacional, debido a que en más de la mitad de los centros *Eskola Txikiak* los equipos directivos ofrecieron medias más bajas que los docentes. Por el contrario, en *Eskola Handiak* los directivos fueron quienes puntuaron medias más altas. En cuanto al liderazgo transaccional, ni en *Eskola Txikiak* ni en *Eskola Handiak* los equipos directivos puntuaron medias más altas que los docentes.

1.4. El estilo de liderazgo en *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*

A continuación, se presentan los resultados de la comparación del estilo de liderazgo en *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*. Estos resultados tratan de usarse para el contraste de la hipótesis H4 que asume que “Los docentes de las *Eskola Txikiak* perciben un liderazgo más transformacional y transaccional que las *Eskola Handiak*”. Las medias de los centros educativos presentadas en

la Tabla 49 se calcularon únicamente utilizando la muestra docente, obviando las respuestas del equipo directivo.

Los resultados evidencian que las *Eskola Txikiak* puntúan una media superior en los estilos transformacional y transaccional. Por su parte, la muestra *Eskola Handiak* obtuvo una media superior para el estilo pasivo-evasivo.

Tabla 49.

Medias de los tres estilos de liderazgo en los centros educativos *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*

Eskola Txikia				Eskola Handia			
Centro Educ.	Transf.	Transac.	Pasivo	Centro Educ.	Transf.	Transac.	Pasivo
ET1	3,4	3,75	0,13	EH1	2,94	2,66	1,02
ET2	2,92	3,11	0,91	EH2	2,68	2,42	0,91
ET3	3,28	3,19	1,19	EH3	2,64	2,39	1,21
ET4	2,45	2,56	1,09	EH4	2,25	2,11	1,47
ET5	3,12	2,94	0,4	EH5	2,39	2,49	1,32
ET6	2,9	2,81	1,47	EH6	2,75	2,58	1,31
ET7	3,05	2,98	0,63	EH7	2,84	2,48	1,06
ET8	3,01	3,06	1,08	EH8	2,62	2,4	0,97
ET9	3,16	3	0,93	EH9	2,83	2,43	1,22
ET10	2,33	2,31	0,77	EH10	2,5	2,3	1,3
ET11	2,84	2,7	0,91	EH11	3	2,74	0,63
ET12	3,16	3,06	0,59				
ET13	2,56	2,63	0,88				
ET14	2,62	2,42	0,5				
ET15	2,38	2,53	1				
ET16	2,69	2,73	1,02				
ET17	3,11	3,01	0,7				
ET18	3,2	3,22	0,79				
ET19	2,92	2,78	0,54				
ET20	2,89	2,73	0,95				
Total	2,8995	2,876	0,824		2,6763	2,4545	1,129

En *Eskola Txikiak*, la media del estilo transformacional fue de 2.87 puntos (SD=0.28). Esta media se ubica en la mitad del rango *a menudo*, con un mínimo de 2.33 puntos, y un máximo de 3.4. Respecto al estilo transaccional, la media es ligeramente inferior, de 2.83 puntos (SD=0.27). Este estilo se encuentra en el mismo rango *a menudo*, con un mínimo de 2.31 puntos y un máximo de 3.75 puntos. Por último, en *Eskola Txikiak* el estilo pasivo-evasivo tiene una media inferior en comparación con los otros dos estilos, de 0.84 puntos (SD=0.24). Esta media se ubica en el rango de respuestas *de vez en cuando*, muy próximo del límite (0.8) que lo separa

del rango más bajo: *definitivamente no*. El mínimo para el último estilo es de 0.13 puntos y el máximo de 1.47.

Por otro lado, en *Eskola Handiak* la puntuación media transformacional fue de 2.66 puntos (SD=0.2), 0.22 puntos inferior a *Eskola Txikiak*. Esta media se ubica en el mismo rango de respuestas *a menudo*, con un mínimo de 2.25 puntos y el máximo de 3 puntos. En el estilo transaccional la media de *Eskola Handiak* fue de 2.42 puntos (SD=0.15), media 0.42 puntos inferior a la de *Eskola Txikiak*. Esta media, aún dentro del rango *a menudo*, está próxima del rango inferior *algunas veces* (2.4). El mínimo se ubica en 2.11 y el máximo en 2.74. Por último, para el estilo pasivo-evasivo *Eskola Handiak* puntuó una media de 1.11 puntos (SD=0.21), media 0.27 puntos inferior a *Eskola Txikiak*. Esta media se encuentra en la mitad del rango *de vez en cuando*, con un mínimo de 0.63 puntos y el máximo de 1.47 puntos.

Tabla 50.

Estadísticos de los estilos de liderazgo en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*

Estilo de Liderazgo	Tamaño Centro					
	<i>Eskola Txikia</i>		<i>Eskola Handia</i>			
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	
TRANSFORMACIONAL	Media		2,9618	,065	2,6177	,04109
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,8096	2,5368	2,6412	
		Límite superior	2,9262	2,6985	2,6862	
	Media recortada al 5%		3,0075		2,6505	
	Mediana		2,9500		2,7000	
	Varianza		,380		,525	
	Desv. estándar		,61667		,72459	
	Mínimo		1,05		,20	
	Máximo		3,90		4,00	
	Rango		2,85		3,80	
	Rango intercuartil		,75		,90	
	Asimetría		-,992	0,255	-,724	,138
	Curtosis		1,445	0,506	,625	,276
	TRANSACCIONAL	Media		2,9719	0,0704	2,4140
95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	2,7796	2,3423	2,4064	
		Límite superior	2,8941	2,4857	2,4407	
Media recortada al 5%			2,9981		2,4431	

	Mediana		3,0000		2,5000	
	Varianza		,442		,413	
	Desv. estándar		,66459		,64237	
	Mínimo		1,38		,00	
	Máximo		4,00		3,88	
	Rango		2,63		3,88	
	Rango intercuartil		1,00		,88	
	Asimetría		-,470	,255	-,782	0,138
	Curtosis		-,348	,506	1,675	0,276
PASIVO EVASIVO	Media		,8736	,07109	1,1973	0,04736
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	0,788	1,1042	1,0891	
		Límite superior	0,8911	1,2905	1,1375	
	Media recortada al 5%		,8160		1,1483	
	Mediana		,7500		1,1250	
	Varianza		,450		,697	
	Desv. estándar		,67063		,83515	
	Mínimo		,00		,00	
	Máximo		3,25		4,00	
	Rango		3,25		4,00	
	Rango intercuartil		,69		1,25	
	Asimetría		1,338	0,255	,729	0,138
	Curtosis		2,228	0,506	,342	0,276

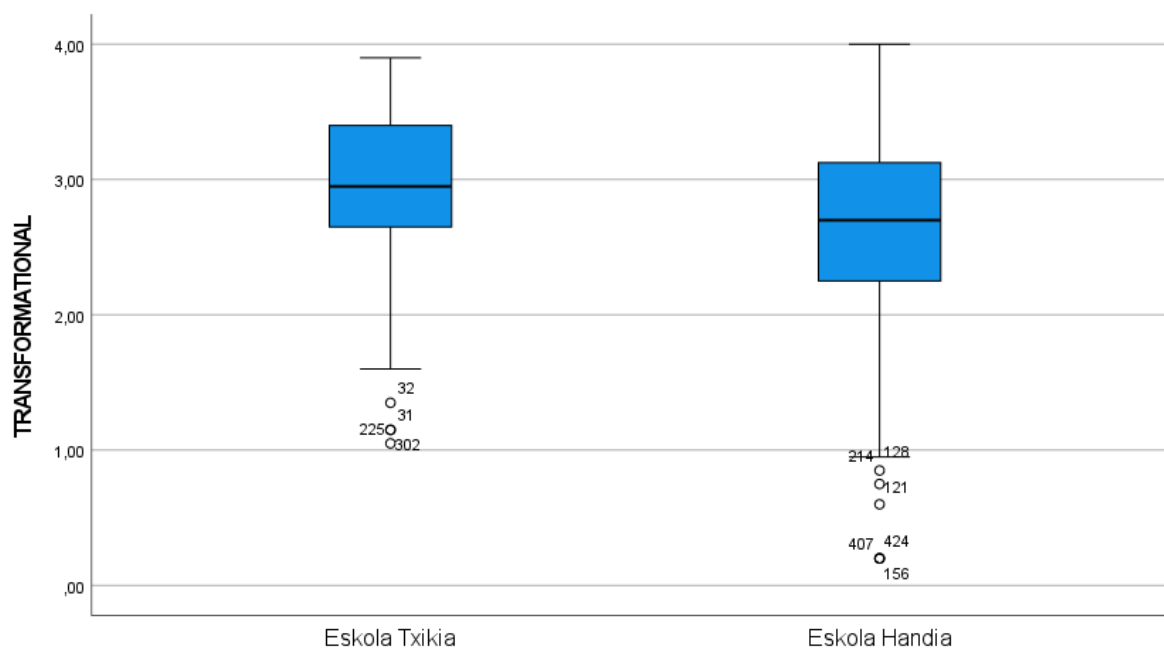


Gráfico 32. Diagrama de cajas de la media del estilo transformacional en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

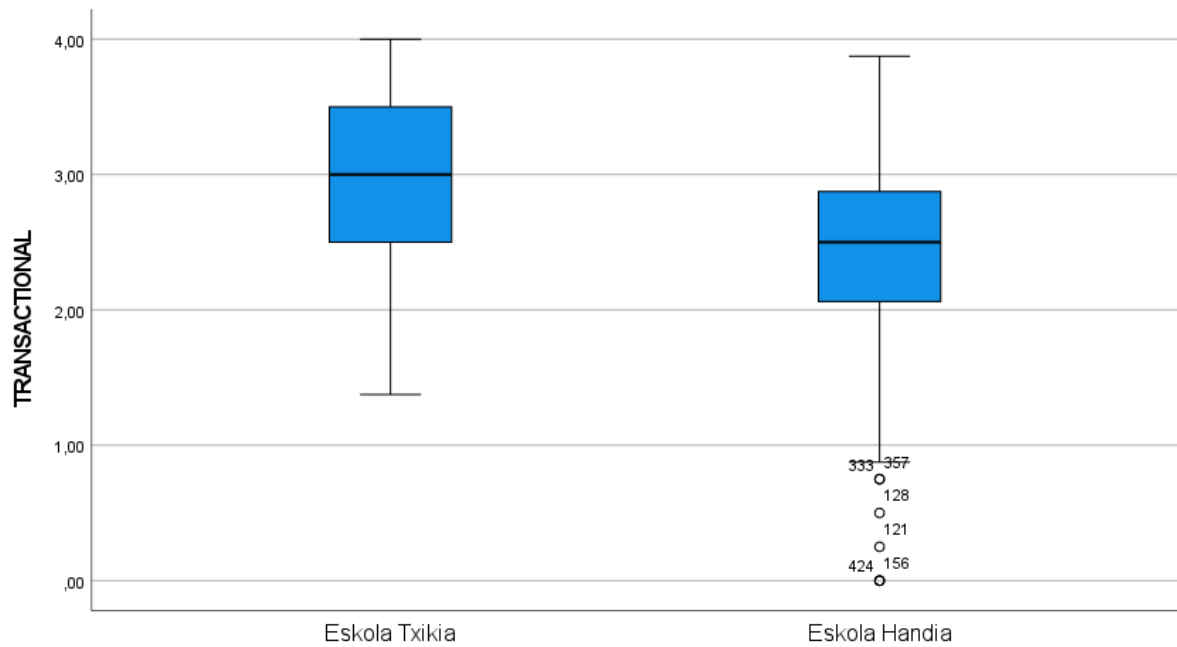


Gráfico 33. Diagrama de cajas de la media del estilo transaccional en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

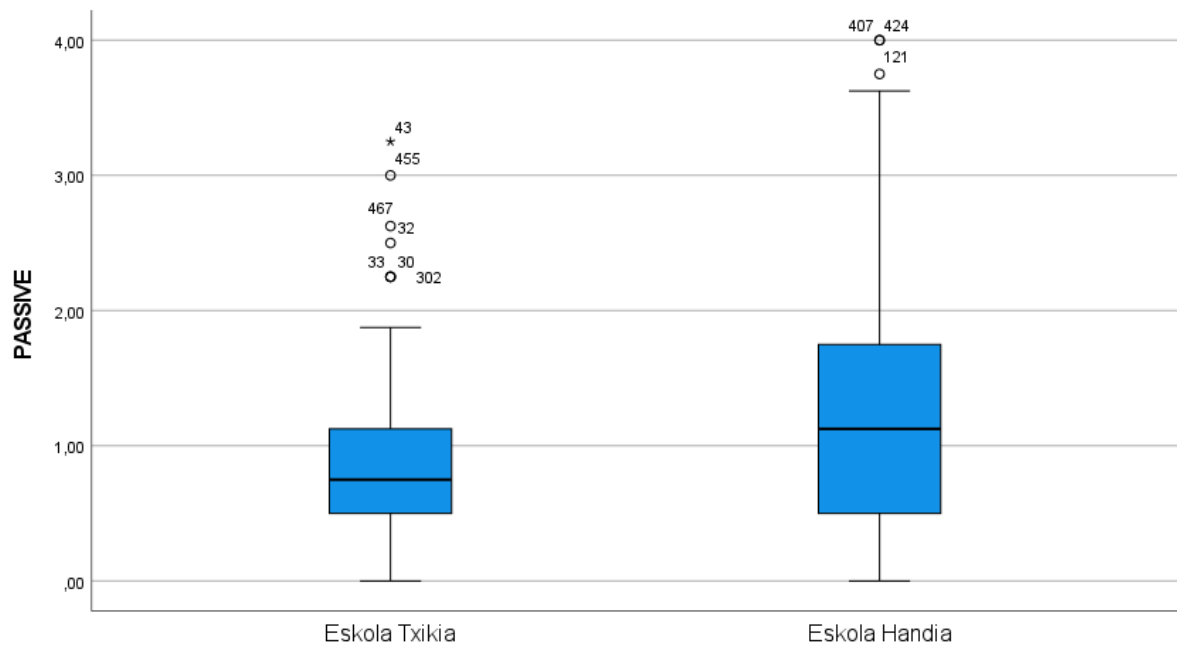


Gráfico 34. Diagrama de cajas de la media del estilo Pasivo-Evasivo en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

La prueba *U de Mann-Whitney* reveló la existencia de diferencias significativas entre *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak* en los estilos transformacional ($U=7060.5$, $Z=-7.081$, $p<.01$),

transaccional ($U=2804$, $Z=-11.523$, $p<.01$) y pasivo-evasivo ($U=5616.5$, $Z=-8.591$, $p<.01$). La suma de rangos promedio para el estilo transformacional y transaccional es a favor de *Eskola Txikiak*; y en el caso del estilo pasivo-evasivo, es a favor de *Eskola Handiak*.

Al calcular la relación entre la variable Tamaño de Centro (*Eskola Txikia*=1, *Eskola Handia*=2) y los estilos de liderazgo, se observa que el tamaño del centro se correlaciona con los tres estilos de liderazgo. En este sentido, la correlación es débil y negativa ($r=-.361$) para el estilo transformacional, moderada y negativa para el transaccional ($r=-.679$), y débil y positiva para el estilo pasivo-evasivo ($r=.455$). Al calcular el tamaño del efecto mediante la d de Cohen (d), se presenta una magnitud del efecto positiva y moderada para el estilo transformacional ($d=0.49$), grande y positiva para el estilo transaccional ($d=0.862$), y moderada y negativa para el estilo pasivo-evasivo ($d=-0.404$).

Tabla 51.

Rangos y prueba U de Mann-Whitney de los estilos de liderazgo en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

	TamañoCentro	N	Rango promedio	Suma de rangos
Transformacional	<i>Eskola Txikia</i>	89	246,53	21941,00
	<i>Eskola Handia</i>	311	187,33	58259,00
	Total	400		
Transaccional	<i>Eskola Txikia</i>	89	273,10	24306,00
	<i>Eskola Handia</i>	311	179,72	55894,00
	Total	400		
Pasivo	<i>Eskola Txikia</i>	89	164,19	14613,00
	<i>Eskola Handia</i>	311	210,89	65587,00
	Total	400		

	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Z</i>	<i>Sig. asin. (bilat.)</i>	<i>r</i>	<i>r²</i>	<i>d</i>
Transformacional	9743,000	-4.261	<.001	-,200**	.04	.49
Transaccional	7378,000	-6.731	<.001	-,338**	.114	.862
Pasivo-evasivo	10608,000	-3.365	<.001	,166**	.028	-.404

a. Variable de agrupación: Tamaño Centro

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Contraste de hipótesis H4

La hipótesis H4 (Los docentes de las *Eskola Txikiak* perciben un liderazgo más transformacional y transaccional que las *Eskola Handiak*) es aceptada.

2. La Cultura Escolar

A continuación, se muestran los resultados en relación al segundo objetivo de investigación, que tiene por objeto “Conocer la cultura escolar de los centros educativos”. Este objetivo recoge dos preguntas de investigación y una hipótesis respectivamente.

Antes de presentar los resultados de las diferentes variables en relación a las dimensiones y componentes culturales, se considera oportuno presentar una la media total que sirva como referencia para las posteriores comparaciones.

La media de la dimensión Reconocimiento fue de 3.59 puntos (SD=0.6), Credibilidad 3.66 (SD=0.74), Liderazgo 3.77 (SD=0.73) y Comunicación 3.44 puntos (SD=0.8). En estas cuatro dimensiones el mínimo (1) y máximo (5) se ubican en los dos extremos de las escalas; y en los cuatro casos la media se encuentra en el rango de respuesta *de acuerdo*.

Tabla 52.

Estadísticos de las dimensiones culturales valorado por los docentes

		Dimensiones Culturales							
		RECONOCIMIENTO		CREDIBILIDAD		LIDERAZGO		COMUNICACIÓN	
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		3,5936	0,02823	3,6557	0,03477	3,7728	0,03451	3,4428	0,03786
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5381		3,5873		3,7049		3,3684	
	Límite superior	3,6491		3,7240		3,8406		3,5172	
Media recortada al 5%		3,6167		3,6889		3,8170		3,4650	

Mediana	3,6597		3,7679		3,8667		3,5000	
Varianza	0,356		0,540		0,532		0,641	
Desv. estándar	0,59693		0,73516		0,72968		0,80042	
Mínimo	1,00		1,00		1,00		1,00	
Máximo	5,00		5,00		5,00		5,00	
Rango	4,00		4,00		4,00		4,00	
Rango intercuartil	0,76		0,94		0,85		0,94	
Asimetría	-0,715	0,115	-0,747	0,115	-0,954	0,115	-0,415	0,115
Curtosis	1,409	0,230	0,874	0,230	1,453	0,230	0,276	0,230

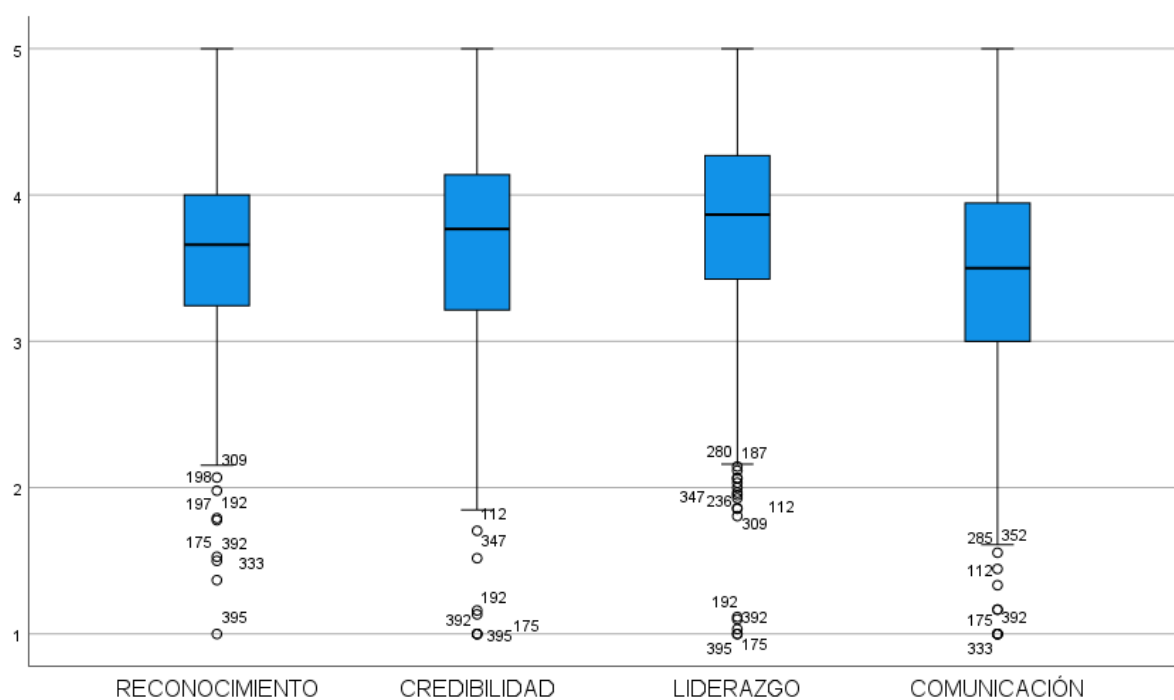


Gráfico 35. Diagrama de cajas de la media de las dimensiones culturales valorado por los docentes.

Respecto a los componentes culturales, las Creencias fueron valoradas con una media de 3.75 puntos ($SD=0.72$), Valores 3.73 puntos ($SD=0.77$), Lenguajes 3.6 puntos ($SD=0.77$), Rituales 3.59 puntos ($SD=0.72$) e Historias 3.66 puntos ($SD=0.71$). Al igual que en las dimensiones culturales, los cinco componentes ubican su valoración mínima (1) y máxima (5) en los dos extremos de la escala; y las medias de los cinco componentes se encuentran en el rango de respuestas *a menudo*.

Tabla 53.

Estadísticos de los componentes culturales valorado por los docentes.

		Componentes Culturales									
		CREENCIAS		VALORES		LENGUAJES		RITUALES		HISTORIAS	
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		3,7500	0,03411	3,7329	0,03642	3,5999	0,03639	3,5918	0,03434	3,6573	0,03374
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6829		3,6613		3,5284		3,5243		3,5910	
	Límite superior	3,8170		3,8045		3,6714		3,6593		3,7236	
Media recortada al 5%		3,7884		3,7742		3,6247		3,6185		3,6906	
Mediana		3,8462		3,8462		3,6667		3,6364		3,7500	
Varianza		0,520		0,593		0,592		0,527		0,509	
Desv. estándar		0,72118		0,77002		0,76942		0,72610		0,71325	
Mínimo		1,00		1,00		1,00		1,00		1,00	
Máximo		5,00		5,00		5,00		5,00		5,00	
Rango		4,00		4,00		4,00		4,00		4,00	
Rango intercuartil		0,85		0,92		1,00		0,91		0,83	
Asimetría		-0,896	0,115	-0,846	0,115	-0,498	0,115	-0,619	0,115	-0,754	0,115
Curtosis		1,276	0,230	0,972	0,230	0,210	0,230	0,756	0,230	1,274	0,230

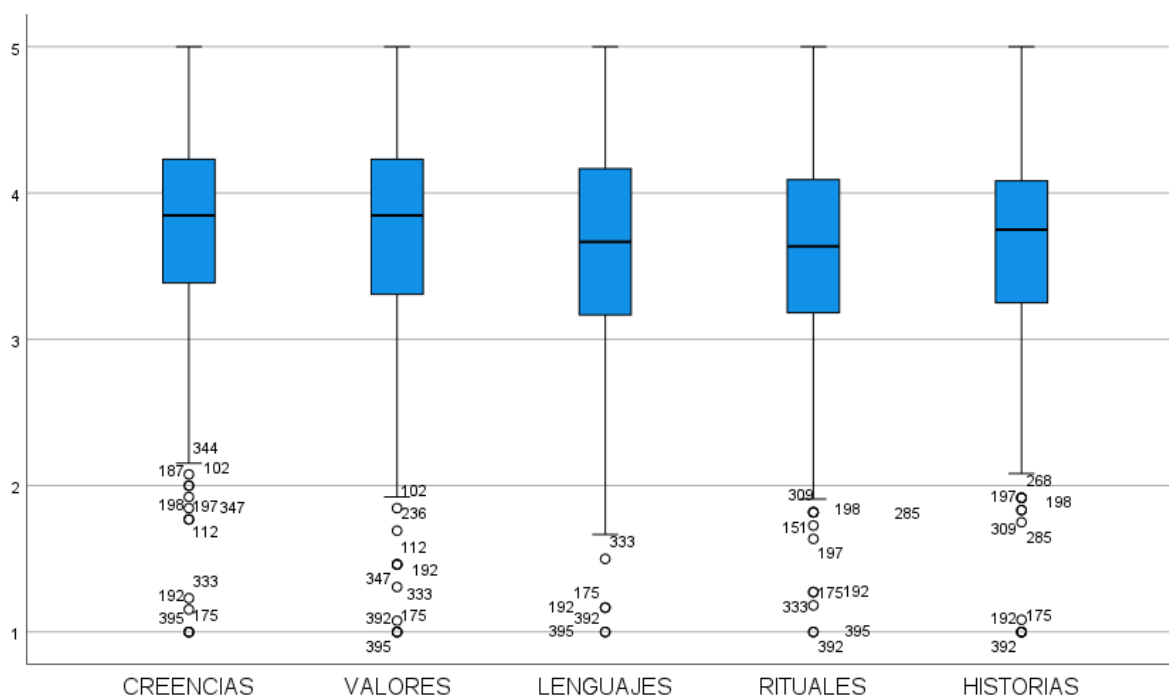


Gráfico 36. Diagrama de cajas de la media de los componentes culturales valorado por los docentes.

Por último, también se presentan las medias de la Cultura Escolar, es decir, la suma de las dimensiones o componentes culturales en su conjunto. En la Tabla 54 se muestra la información tanto para el conjunto de docentes (N=447), como la de los tipos de centro *Eskola Txikiak* (n=107) y *Eskola Handiak* (n=340) por separado. La media de la muestra conjunta fue de 3.62 (SD=0.68), la de *Eskola Txikia* fue de 3.93 (SD=0.53) y la de *Eskola Handiak* 3.52 (SD=0.7). La valoración mínima de *Eskola Txikia* fue de 2.03 y la máxima de 4.84. En *Eskola Handiak*, la valoración mínima fue de 1 y la máxima de 5.

Tabla 54.

Estadísticos de la cultura escolar en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

		Cultura Escolar					
		Muestra total		<i>Eskola Txikia</i>		<i>Eskola Handia</i>	
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		3,6162	0,03229	3,9282	0,05148	3,5180	0,03774
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5527		3,8262		3,4438	
	Límite superior	3,6797		4,0303		3,5922	
Media recortada al 5%		3,6471		3,9525		3,5453	

Mediana	3,6855		3,9108		3,5892	
Varianza	0,466		0,284		0,484	
Desv. estándar	0,68278		0,53256		0,69588	
Mínimo	1,00		2,03		1,00	
Máximo	5,00		4,84		5,00	
Rango	4,00		2,81		4,00	
Rango intercuartil	0,81		0,68		0,85	
Asimetría	-0,768	0,115	-0,656	0,234	-0,713	0,132
Curtosis	1,155	0,230	0,853	0,463	1,077	0,264

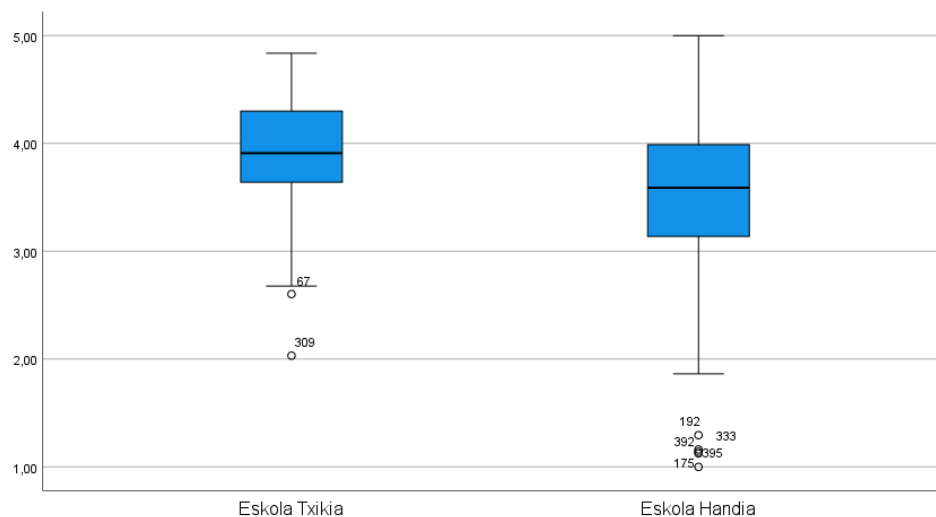


Gráfico 37. Diagrama de cajas de la media de la cultura escolar en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

La prueba *U de Mann-Whitney* reveló diferencias significativas ($U=11481,500$, $Z=-5,599$, $p<.<0.001$) con el rango promedio a favor de *Eskola Txikia* (281,7) respecto a *Eskola Handia* (202,27). Por último, la prueba *d de Cohen* evidenció un tamaño del efecto de magnitud moderada ($d=.66$).

Tabla 55.

Rangos y prueba U de Mann-Whitney de la cultura escolar en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

	Tamaño Centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
CulturaEscolar	<i>Eskola Txikia</i>	107	281,70	30141,50
	<i>Eskola Handia</i>	335	202,27	67761,50
	Total	442		

Cultura Escolar	
U de Mann-Whitney	11481,500
W de Wilcoxon	67761,500
Z	-5,599
Sig. asin. (bilateral)	<,001

a. Variable de agrupación: Tamaño Centro

Tabla 56.

Prueba t de student y prueba de Lavene de la Cultura Escolar en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas				prueba t para la igualdad de medias				95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		Significación				Diferencia de medias		Diferencia de error estándar			
		F	Sig.	t	gl	P de un factor	P de dos factores	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Cultura Escolar	Se asumen varianzas iguales	7,210	,008	5,602	445	<,001	<,001	,41021	,07323	,26629	,55414
	No se asumen varianzas iguales			6,426	229,772	<,001	<,001	,41021	,06384	,28444	,53599

Tabla 57.

Resultados d de Cohen de la cultura escolar en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

			Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
Cultura Escolar	d de Cohen	Standardizer ^a	Estimación de puntos	
	corrección de Hedges	,66065	,621	,400 ,842
	delta de Glass	,66177	,620	,399 ,840
		,69588	,589	,367 ,811

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La d de Cohen utiliza la desviación estándar combinada.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar combinada, más un factor de corrección.

El delta de Glass utiliza la desviación estándar de muestra del grupo de control.

2.1. La valoración de las dimensiones culturales de los docentes

A continuación, se analiza la percepción de los docentes de las dimensiones culturales de sus centros educativos. Los resultados que se muestran a continuación permiten contrastar la hipótesis H5 que asume que “No existe diferencia significativa entre el género, los años de experiencia y la etapa educativa de los docentes y su percepción de las dimensiones culturales”. Para ello, se analizan tres variables de los docentes: el género, los años de experiencia y la etapa educativa.

Género

En primer lugar, se analizó la percepción de las dimensiones culturales de los docentes desde la perspectiva de género. Los resultados muestran que las mujeres ($n=306$) perciben de forma más favorable las cuatro dimensiones que los hombres ($n=141$).

Las mujeres valoraron la dimensión Reconocimiento con 3.63 puntos ($SD=0.6$) de media, dentro del rango de respuesta *de acuerdo*. En la dimensión Credibilidad, la media fue algo superior, de 3.7 puntos ($SD=.74$), también en el rango *de acuerdo*. Respecto al Liderazgo, esta dimensión obtuvo la media más alta, con 3.82 puntos ($SD=0.74$), en el mismo rango *de acuerdo*. Por último, en la Comunicación es donde las mujeres obtuvieron la media más baja con 3.48 puntos ($SD=0.67$) en el límite inferior del rango *de acuerdo*. Los máximos y mínimos de las cuatro dimensiones se ubicaron en los dos extremos de las escalas del instrumento: el 1 en el mínimo, y el 5 en el máximo.

Los hombres valoraron la dimensión Reconocimiento con 3.5 puntos ($SD=0.58$) de media, dentro del rango *de acuerdo*. El mínimo fue de 1.5 puntos y el máximo de 4.82. En la dimensión Credibilidad, la media fue de 3.52 puntos ($SD=0.72$), con el mínimo en el 1 y el máximo en 4.96 puntos. Respecto al Liderazgo, la media también fue la más alta de las cuatro dimensiones, con una media 3.66 puntos ($SD=0.67$). El mínimo fue de 1 y el máximo de 4.88. Por último, la dimensión Comunicación, como para las mujeres, también fue la dimensión con la media más baja, con 3.35 puntos ($SD=0.8$). En el caso de los hombres, sin embargo, esta respuesta les hace

descender al rango *parcialmente de acuerdo*. El mínimo se situó en el 1 y el máximo en los 5 puntos.

Tabla 58.

Estadísticos de las dimensiones culturales por Género de los docentes.

Dimensión Cultural	Género					
	Mujer		Hombre			
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	
RECONOCIMIENTO	Media	3,6329	0,0343	3,5083	0,0491	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5653		3,4112	
		Límite superior	3,7004		3,6054	
	Media recortada al 5%		3,6572		3,5318	
	Mediana		3,6806		3,5903	
	Varianza		0,36		0,34	
	Desv. estándar		0,60008		0,58306	
	Mínimo		1		1,5	
	Máximo		5		4,82	
	Rango		4		3,32	
	Rango intercuartil		0,74		0,83	
	Asimetría		-0,761	0,139	-0,673	0,204
	Curtosis		1,654	0,278	1,083	0,406
	CREDIBILIDAD	Media	3,6984	0,04202	3,5629	0,06143
95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	3,6157		3,4414	
		Límite superior	3,7811		3,6843	
Media recortada al 5%			3,7316		3,5968	
Mediana			3,7768		3,6518	
Varianza			0,54		0,532	
Desv. estándar			0,73503		0,72944	
Mínimo			1		1	
Máximo			5		4,96	
Rango			4		3,96	
Rango intercuartil			0,99		0,95	
Asimetría			-0,741	0,139	-0,803	0,204
Curtosis			0,845	0,278	1,042	0,406
LIDERAZGO		Media	3,8239	0,0423	3,6617	0,05866
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,7407		3,5457	
		Límite superior	3,9072		3,7777	
	Media recortada al 5%		3,871		3,7055	
	Mediana		3,9167		3,7278	
	Varianza		0,548		0,485	
	Desv. estándar		0,73999		0,6965	

	Mínimo	1	1			
	Máximo	5	4,88			
	Rango	4	3,88			
	Rango intercuartil	0,9	0,77			
	Asimetría	-0,946	0,139	-1,099	0,204	
	Curtosis	1,343	0,278	1,979	0,406	
COMUNICACIÓN	Media	3,4838	0,04567	3,3538	0,06732	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,394		3,2207	
		Límite superior	3,5737		3,4869	
	Media recortada al 5%		3,5074		3,3727	
	Mediana		3,5556		3,3889	
	Varianza		0,638		0,639	
	Desv. estándar		0,79888		0,79937	
	Mínimo		1		1	
	Máximo		5		5	
	Rango		4		4	
	Rango intercuartil		1		1	
	Asimetría		-0,409	0,139	-0,442	0,204
	Curtosis		0,24	0,278	0,407	0,406

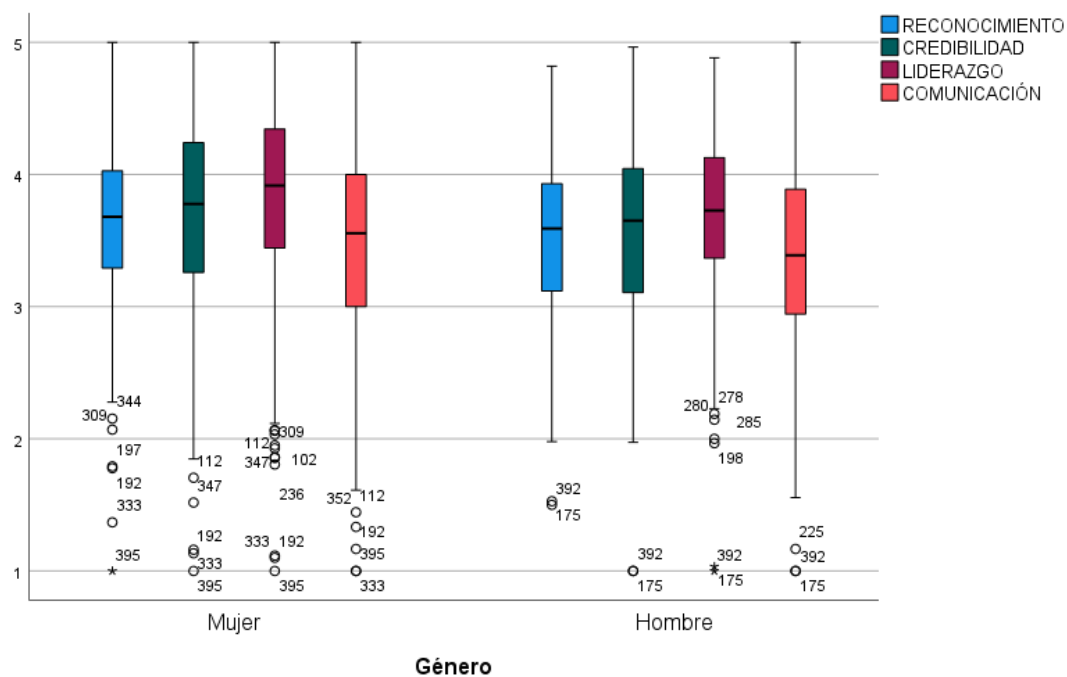


Gráfico 38. Diagrama de cajas de la media de las dimensiones culturales y género valorado por los docentes.

La prueba *U de Mann-Whitney* reveló diferencias significativas ($p < .05$) en las dimensiones Reconocimiento ($U=18729.5$, $Z=-2.241$, $p=.025$) y Liderazgo ($U=18454$, $Z=-2.458$, $p=.014$); y no para el caso de la Credibilidad ($U=19154$, $Z=-1.906$, $p=.057$) y Comunicación ($U=19609$, $Z=-2.458$, $p=.122$). No obstante, observando el tamaño del efecto en términos de correlación punto biserial entre las categorías de Género (Mujer=1 y Hombre=2), se puede afirmar que las magnitudes son bajas (todas entorno al 0.1) y, para el caso de los hombres, en todos los componentes las puntuaciones medias son menores que en el caso de las mujeres. Tomando como referencia la *d* de Cohen (1988), podemos afirmar que las diferencias entre ambos géneros, en cuanto a la percepción de las dimensiones, se consideran pequeñas (en torno a .2).

Tabla 59.

Rangos, prueba *U de Mann-Whitney*, *r*, r^2 y *d* de las dimensiones culturales por género.

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
RECONOCIMIENTO	Mujer	306	233,29	71387,50
	Hombre	141	203,83	28740,50
	Total	447		
CREDIBILIDAD	Mujer	306	231,91	70963,00
	Hombre	141	206,84	29165,00
	Total	447		
LIDERAZGO	Mujer	306	234,19	71663,00
	Hombre	141	201,88	28465,00
	Total	447		
COMUNICACIÓN	Mujer	306	230,42	70508,00
	Hombre	141	210,07	29620,00
	Total	447		

	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Z</i>	<i>Sig. asin.</i> (<i>bilat.</i>)	<i>r</i>	r^2	<i>d</i>
RECONOCIMIENTO	18729,500	-2,241	,025	-,097	,009	.209
CREDIBILIDAD	19154,000	-1,906	,057	-,086	,007	.185
LIDERAZGO	18454,000	-2,458	,014	-,103	,011	.223
COMUNICACIÓN	19609,000	-1,548	,122	-,076	,006	.163
Cultura Escolar				-,094*	,009	.203

a. Variable de agrupación: Género

b. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Años de experiencia

Respecto a los años de experiencia de los docentes, se aprecia una tendencia similar en las cuatro dimensiones, apreciable en la Figura X. De forma general, tras superar el rango de 1 a 7 años ($n=125$), la tendencia de los tres próximos grupos es puntuar medias más bajas: de 8 a 14 años ($n=69$), 15 a 21 años ($n=60$) y 22 a 28 años ($n=54$). Sin embargo, los docentes de 29 años o más ($n=38$) vuelven a puntuar medias más altas, aunque sin superar las puntuaciones de los docentes más jóvenes. Dada la extensión de la tabla que ofrece los datos de los 4 dimensiones en los 7 grupos de edad, y con el objetivo de favorecer la comprensión de este apartado, a continuación se describen los datos de la tabla que se pueden encontrar en los Anexos.

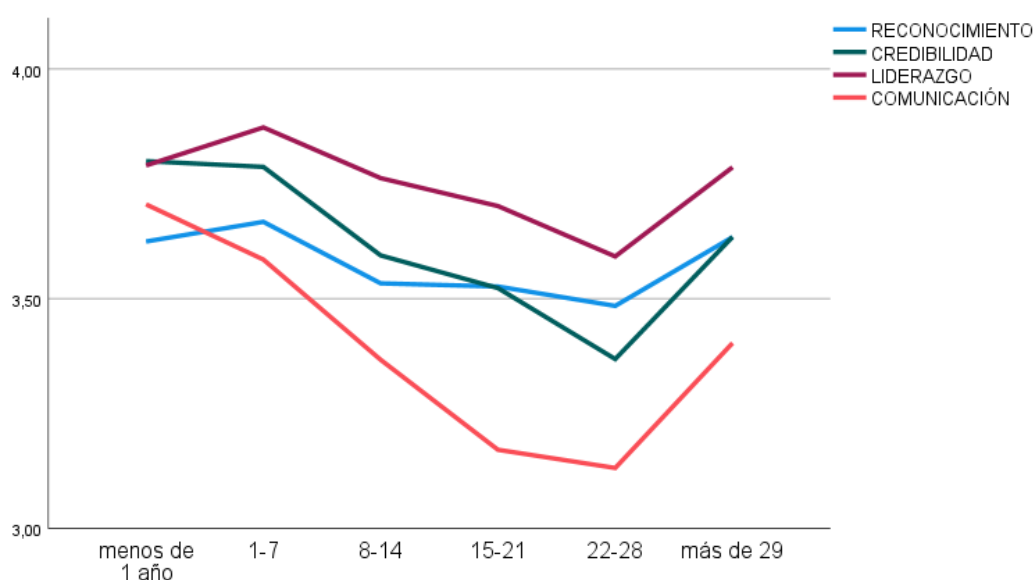


Gráfico 39. Líneas de las medias de las dimensiones culturales por Años de Experiencia de los docentes.

En la dimensión Reconocimiento, los docentes más jóvenes, los de menos de un año de experiencia ($n=86$), valoraron una media de 3.62 puntos ($SD=0.62$). Esta media aumenta ligeramente en el siguiente rango de 1 a 7 años, puntuando una media de 3.67 puntos ($SD=0.55$). A partir de ahí, en los tres siguientes rangos, estas medias toman una tendencia bajista, el grupo de 8 a 14 años puntuando una media de 3.53 puntos ($SD=0.62$), el grupo de 15 a 21 años una media de 3.53 puntos ($SD=0.62$), y 22 a 28 años 3.48 puntos ($SD=0.61$). Por último, la tendencia se rompe en el grupo de más de 29 años, quienes puntuaron una media de

3.63 puntos (SD=0.61), igualando la media del primer grupo. Estas medias se ubican en el rango de respuestas del instrumento *de acuerdo*.

En la dimensión Credibilidad, se aprecia una tendencia similar. El grupo de menos de un año puntuó una media de 3.8 puntos (SD=0.69). Esta media se mantiene casi idéntica en el grupo de 1 a 7 años, con una media de 3.79 puntos (SD=0.65), para después descender en el rango de 8 a 14 años (M=3.59, SD=0.79), 15 a 21 años (M=3.52, SD=0.72) y 22 a 28 años (M=3.37, SD=0.81). Por último, la tendencia se revierte en el grupo de más de 29 años, puntuando una media de 3.63 puntos (0.76). Todas las medias se ubican en el rango *a menudo* de la escala del instrumento, a excepción del grupo de 22 a 28 años, que tiene su media en el rango *parcialmente de acuerdo*.

Las medias de la dimensión Liderazgo se comportan de forma similar a las anteriores. El primer grupo de menos de un año de experiencia puntúa una media de 3.79 puntos (SD=0.71), media que aumenta ligeramente en el siguiente grupo de 1 a 7 años (M=3.87, SD=0.64). En el grupo 8 a 14 años la media desciende hasta los 3.76 puntos (SD=0.78), disminuyendo en el rango de 9 a 15 años la media aún más hasta los 3.7 puntos (SD=0.74) y siendo más baja en el rango de 22 a 28 años, con una media de 3.59 puntos (SD=0.82). Por último, la media aumenta en el rango de 29 años o más, hasta los 3.79 puntos (SD=0.76). Todas las medias se ubican en el rango de respuestas *de acuerdo*.

Por último, la dimensión Comunicación, la dimensión con las medias más bajas. El grupo de menos de un año puntuó una media de 3.71 (SD=0.69) esta dimensión. A diferencia de las otras dimensiones, la media baja en el grupo de 1 a 7 años, puntuando una media de 3.58 (SD=0.73). Como sí ocurre en el resto de dimensiones, la media desciende en los tres siguientes grupos, de 8 a 14 años (M=3.37, SD=0.89), de 15 a 21 años (M=3.17, SD=0.7) y de 22 a 28 años (M=3.13, SD=0.89). Por último, en el grupo de 29 años o más la media aumenta levemente hasta los 3.4 puntos (SD=0.82). En esta dimensión, las medias se ubican en el rango de respuestas *de acuerdo* y *parcialmente de acuerdo*.

La prueba *H de Kruskal-Wallis* es el estadístico utilizado para comparar estos grupos. La suma de rangos es a favor del grupo menos de un año en las dimensiones Credibilidad y

Comunicación; y es a favor del grupo de 1 a 7 años en las dimensiones Reconocimiento y Liderazgo. Se evidencian diferencias significativas únicamente en las dimensiones Credibilidad ($H=20.974$, $p=.002$) y Comunicación ($H=36.360$, $p<.01$). El cálculo de correlación reveló correlaciones significativas, débiles y negativas también en las dimensiones Credibilidad ($r=-.15$) y Comunicación ($r=-.197$). El cálculo del tamaño del efecto mediante la eta cuadrada (η^2) reveló un efecto de magnitud baja en las dimensiones Reconocimiento ($\eta^2=.013$), Credibilidad ($\eta^2=.041$) y Liderazgo; y un efecto de magnitud moderada en la Comunicación ($\eta^2=.066$), aunque próxima al límite inferior del rango ($\eta^2=.06$).

Tabla 60.

Rangos, prueba H de Kruskal-Wallis, r, r2 y η^2 de las dimensiones culturales y la variable Años de experiencia.

	Años de experiencia						
	> 1 (n=86)	1-7 (n=125)	8-14 (n=69)	15-21 (n=60)	22-28 (n=54)	29-35 (n=38)	36-42 (n=15)
RECONOCIMIENTO	235,04	241,32	213,56	214,68	190,23	224,78	221,27
CREDIBILIDAD	254,81	246,16	213,99	202,89	168,22	218,82	207,10
LIDERAZGO	228,83	242,87	224,67	209,34	187,58	229,14	212,63
COMUNICACIÓN	273,63	247,90	212,03	178,15	166,34	217,11	203,80

	H de Kruskal-Wallis	gl	Sig. asin.	r	r ²	η^2
RECONOCIMIENTO	7,338	6	,291	-,050	0,003	.013
CREDIBILIDAD	20,974	6	,002	-,150**	0,023	.041
LIDERAZGO	8,030	6	,236	-,069	0,005	.015
COMUNICACIÓN	36,380	6	<,001	-,197**	0,039	.066
Cultura Escolar				-,156**	0,024	.024

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Años de experiencia

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

En un segundo análisis se comparó el grupo menos de un año ($n=86$) con el resto de sujetos ($n=361$). La prueba *U de Mann-Whitney* reveló diferencias significativas únicamente en la dimensión Credibilidad ($U=12873$, $Z=-2462$, $p=014$) y Comunicación ($U=11254.4$, $Z=-3996$, $p<.001$); y no así en Reconocimiento ($U=14573.5$, $Z=-882$, $p=.378$) y Liderazgo ($U=15107.5$, $Z=-386$, $p=.7$). La correlación mediante la r de Pearson fue significativa únicamente en las dimensiones Credibilidad ($r=.096$) y Comunicación ($r=.16$), en ambos casos débil y negativa. Por último, el cálculo del tamaño del efecto también fue de magnitud débil en ambas

dimensiones, aunque la magnitud fue mayor para la Comunicación ($d=.411$) en comparación con la Credibilidad ($d=.243$).

Tabla 61.

Rangos, prueba U de Mann-Whitney, r , r^2 y d de las dimensiones culturales y la variable Años de experiencia (menos de un año de experiencia).

	Experiencia +-1 año	N	Rango promedio	Suma de rangos
RECONOCIMIENTO	Menos de 1 año	86	235,04	20213,50
	Más de 1 año	361	221,37	79914,50
	Total	447		
CREDIBILIDAD	Menos de 1 año	86	254,81	21914,00
	Más de 1 año	361	216,66	78214,00
	Total	447		
LIDERAZGO	Menos de 1 año	86	228,83	19679,50
	Más de 1 año	361	222,85	80448,50
	Total	447		
COMUNICACIÓN	Menos de 1 año	86	273,63	23532,50
	Más de 1 año	361	212,18	76595,50
	Total	447		

	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asin. (bilat.)	r	r^2	d
RECONOCIMIENTO	14573,500	-,882	,378	-,025	<,001	,064
CREDIBILIDAD	12873,000	-2,462	,014	-,096*	,009	,243
LIDERAZGO	15107,500	-,386	,700	-,012	<,001	,029
COMUNICACIÓN	11254,500	-3,966	<,001	-,16**	,026	,411

a. Variable de agrupación: Género

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Etapa Educativa

Al analizar la etapa educativa de los docentes en relación a las dimensiones culturales se observa que la etapa Infantil es la que ofrece medias más altas en las cuatro dimensiones, seguido por la etapa Primaria, y en último lugar la etapa Secundaria.

En la dimensión Reconocimiento, la etapa Infantil obtuvo una media de 3.73 puntos ($SD=0.67$), en Primaria la media fue de 3.63 puntos ($SD=0.55$) y en Secundaria de 3.46 puntos ($SD=0.6$). Las tres etapas ubican sus respuestas medias en el *de acuerdo*, aunque Secundaria está próximo del límite inferior. Para la dimensión Credibilidad, la media de Infantil fue de 3.8 puntos

(SD=0.75), para Primaria de 3.68 puntos (SD=0.71) y para Secundaria de 3.5 puntos (SD=0.74). Estas tres, también dentro del rango *de acuerdo*. Respecto al Liderazgo, esta es la dimensión con mayor puntuación media en los tres grupos. Infantil obtuvo una media de 3.92 puntos (SD=0.73), Primaria una media de 3.78 puntos (SD=0.67) y Secundaria 3.66 puntos (SD=0.78). Por último, en la dimensión Comunicación, los tres grupos puntuaron las medias más bajas. Infantil puntuó una de 3.61 (SD=0.82), la media de Primaria fue de 3.46 puntos (SD=0.76) y en Secundaria fue de 3.27 puntos (SD=0.8). En esta última dimensión, los docentes Infantil y Primaria ubicaron su respuesta en el rango *de acuerdo*, y no así en Secundaria, siendo el único grupo y dimensión en la que se ubica en el rango *parcialmente de acuerdo*. En los tres grupos los mínimos y máximos se ubicaron en los extremos de la escala del instrumento, en el 1 para el mínimo, y el 5 para el máximo.

Tabla 62.

Estadísticos de las dimensiones culturales por Etapa Educativa de los docentes.

Dim. Cultural	Etapa Escolar							
	Infantil		Primaria		Secundaria			
	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar		
RECONOCIMIENTO	Media	3,7356	0,08025	3,6298	0,0432	3,4627	0,04446	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5755		3,5445		3,375	
		Límite superior	3,8957		3,7151		3,5505	
	Media recortada al 5%	3,7619		3,6497		3,4876		
	Mediana	3,7743		3,6944		3,5417		
	Varianza	0,451		0,306		0,362		
	Desv. estándar	0,67138		0,55329		0,60141		
	Mínimo	1		1,37		1,5		
	Máximo	5		5		5		
	Rango	4		3,63		3,5		
	Rango intercuartil	0,88		0,72		0,73		
	Asimetría	-0,931	0,287	-0,693	0,19	-0,684	0,18	
	Curtosis	2,998	0,566	1,294	0,377	0,802	0,357	
CREDIBILIDAD	Media	3,8017	0,09039	3,6766	0,05537	3,5078	0,05448	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6213		3,5673		3,4003	
		Límite superior	3,982		3,7859		3,6152	
	Media recortada al 5%	3,8404		3,7123		3,5374		
	Mediana	3,8571		3,7902		3,5982		
Varianza	0,572		0,503		0,543			

	Desv. estándar		0,75622		0,70904		0,73697	
	Mínimo		1		1,16		1	
	Máximo		5		5		5	
	Rango		4		3,84		4	
	Rango intercuartil		1,01		0,9		0,97	
	Asimetría		-0,875	0,287	-0,775	0,19	-0,72	0,18
	Curtosis		1,631	0,566	0,802	0,377	0,872	0,357
LIDERAZGO	Media		3,915	0,08725	3,7847	0,0524	3,6575	0,05799
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,7409		3,6812		3,543	
		Límite superior	4,0891		3,8881		3,7719	
	Media recortada al 5%		3,9649		3,8218		3,6983	
	Mediana		3,9472		3,8722		3,7	
	Varianza		0,533		0,45		0,615	
	Desv. estándar		0,73		0,67107		0,78451	
	Mínimo		1		1,12		1	
	Máximo		5		5		5	
	Rango		4		3,88		4	
	Rango intercuartil		0,85		0,79		0,97	
	Asimetría		-1,149	0,287	-0,93	0,19	-0,855	0,18
	Curtosis		3,031	0,566	1,385	0,377	0,956	0,357
	COMUNICACIÓN	Media		3,619	0,09803	3,4614	0,05966	3,2675
95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	3,4235		3,3436		3,1506	
		Límite superior	3,8146		3,5792		3,3843	
Media recortada al 5%			3,6455		3,4799		3,2841	
Mediana			3,6111		3,5556		3,3333	
Varianza			0,673		0,584		0,642	
Desv. estándar			0,82017		0,76398		0,80125	
Mínimo			1		1		1	
Máximo			5		5		5	
Rango			4		4		4	
Rango intercuartil			1,15		0,93		1	
Asimetría			-0,438	0,287	-0,475	0,19	-0,345	0,18
Curtosis			0,306	0,566	0,422	0,377	0,341	0,357

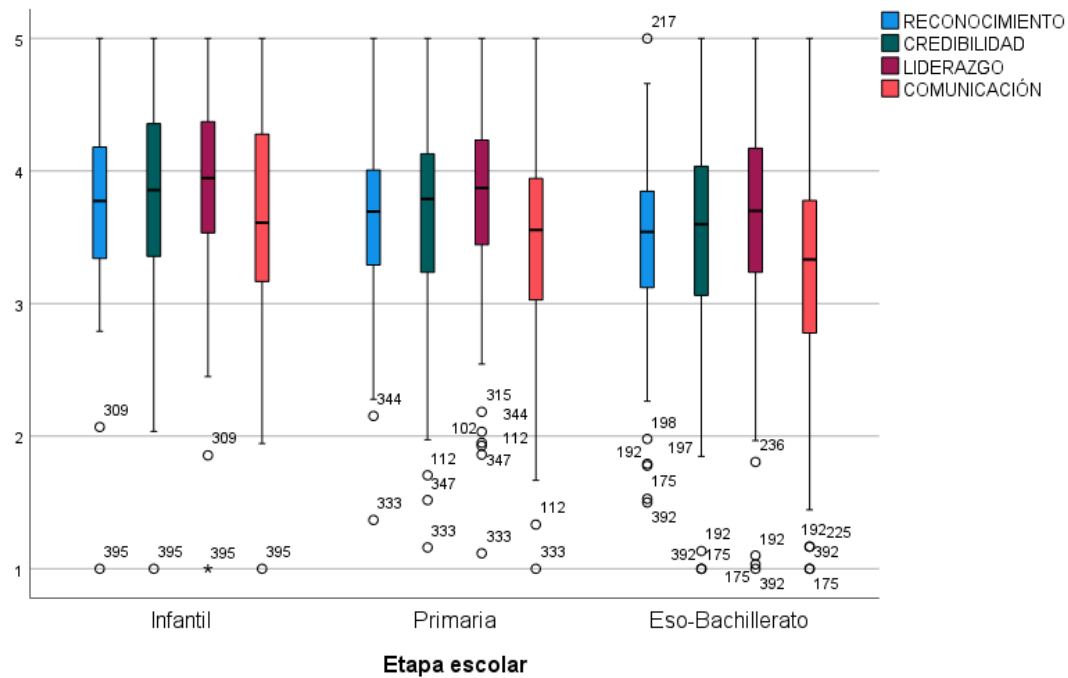


Gráfico 40. Diagrama de cajas de la media de las dimensiones culturales y Etapa Escolar valorado por los docentes.

Tabla 63.

Rangos, prueba H de Kruskal-Wallis, r , r^2 y η^2 de las dimensiones culturales y la variable Etapa Escolar.

	<i>Etapa escolar</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>
RECONOCIMIENTO	Intantil	70	239,84
	Primaria	164	220,48
	Secundaria	183	186,92
	Total	417	
CREDIBILIDAD	Intantil	70	239,14
	Primaria	164	218,24
	Secundaria	183	189,19
	Total	417	
LIDERAZGO	Intantil	70	235,50
	Primaria	164	213,37
	Secundaria	183	194,95
	Total	417	
COMUNICACIÓN	Intantil	70	240,29
	Primaria	164	219,47
	Secundaria	183	187,64
	Total	417	

	<i>H de Kruskal-Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. asin.</i>	<i>r</i>	<i>r²</i>	<i>η²</i>
RECONOCIMIENTO	12,216	2	,002	-,173**	,029	.044
CREDIBILIDAD	10,287	2	,006	-,150	,022	.048
LIDERAZGO	6,086	2	,048	-,127	,016	.028
COMUNICACIÓN	11,711	2	,003	-,164	,027	.06
Cultura Escolar				,083	,007	.048

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Etapa escolar

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La prueba *H de Kruskal Wallis* mostró diferencias significativas ($p < .05$) en las cuatro dimensiones: Reconocimiento ($K=12.216$, $p=.002$), Credibilidad ($K=10.287$, $p=.006$), Liderazgo ($K=6.086$, $p=.048$) y Comunicación ($K=11.711$, $p=.003$). La correlación calculada mediante la *r de Pearson* (r) únicamente fue hallada en la dimensión Reconocimiento, aunque esta fue débil y negativa ($r=-.173$). El tamaño del efecto calculado mediante *eta al cuadrado* (η^2) es de magnitud débil en Reconocimiento ($d=.44$), Credibilidad ($d=.48$) y Liderazgo ($d=.28$); y fue de efecto moderado en la dimensión Comunicación ($d=.06$).

Contraste de hipótesis H5

La hipótesis H5 (No existe diferencia significativa entre el género, los años de experiencia y la etapa educativa de los docentes y su percepción de las dimensiones culturales) es rechazada al no cumplirse todas las condiciones planteadas. Únicamente en la variable Etapa Escolar se hallaron diferencias significativas en las cuatro dimensiones. En las variables Género, Años de experiencia y el subanálisis del grupo de menos de un año, se hallaron diferencias significativas en algunas dimensiones, pero no en todas.

2.2. La valoración de los componentes culturales de los docentes

A continuación, se analiza la percepción de los docentes de la cultura escolar de sus centros educativos. Los resultados que se muestran a continuación se utilizan para responder a la hipótesis H6 que asume que “No existe diferencia significativa entre el género, los años de experiencia y la etapa educativa en su percepción de los componentes culturales”. La diferencia respecto a la anterior hipótesis es que en esta hipótesis se realiza la lectura de los componentes culturales: Creencias, Valores, Lenguajes, Rituales e Historias.

Género

En primer lugar se analizó el género de los y las docentes en relación a los componentes culturales. Con resultados similares a los obtenidos en las dimensiones culturales, las mujeres ($n=306$) obtuvieron medias más altas que los hombres ($n=141$) en los cinco componentes culturales.

En primer lugar, las mujeres valoraron el componente Creencias una media de 3.79 puntos ($SD=0.72$). En cuanto a los Valores, la media fue de 3.77 puntos ($SD=0.77$). La media en Lenguajes fue de 3.64 puntos ($SD=0.78$), misma media que el componente Rituales ($M=3.64$, $SD=0.73$). Por último, el componente Historias obtuvo una media de 3.72 puntos ($SD=0.71$). Todas estas medias se ubican en el rango de respuestas *de acuerdo*, y todas comparten el mismo mínimo (1) y máximo (5).

Las medias de los hombres, a pesar de ser inferiores en todas los componentes, no son muestran puntuaciones distantes. El componente Creencias obtuvo una media 3.67 puntos ($SD=0.71$), similar a la obtenida en el elemento Valores, con una media de 3.64 puntos ($SD=0.77$). Al igual que las mujeres, la media para el elemento Lenguajes desciende, con una media de 3.51 puntos ($SD=0.75$), similar a la obtenida en Rituales, con una media de 3.48 puntos ($SD=0.71$) y a las Historias, con una media de 3.52 ($SD=0.71$). Estas puntuaciones medias se ubican en el rango de respuesta *de acuerdo* del instrumento.

Tabla 64.

Estadísticos de los componentes culturales por género de los docentes.

Componente Cultural			Género			
			Mujer		Hombre	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
CREENCIAS	Media		3,7888	0,04123	3,6656	0,06034
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,7077		3,5463	
		Límite superior	3,87		3,7849	
	Media recortada al 5%		3,8298		3,7027	
	Mediana		3,8462		3,7692	

	Varianza		0,52		0,513	
	Desv. estándar		0,72117		0,71649	
	Mínimo		1		1	
	Máximo		5		5	
	Rango		4		4	
	Rango intercuartil		0,79		0,92	
	Asimetría		-0,89	0,139	-0,953	0,204
	Curtosis		1,172	0,278	1,643	0,406
VALORES	Media		3,7758	0,04398	3,6399	0,06451
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6892		3,5124	
		Límite superior	3,8623		3,7675	
	Media recortada al 5%		3,8193		3,6785	
	Mediana		3,8846		3,7692	
	Varianza		0,592		0,587	
	Desv. estándar		0,76933		0,766	
	Mínimo		1		1	
	Máximo		5		5	
	Rango		4		4	
	Rango intercuartil		0,92		0,92	
	Asimetría		-0,843	0,139	-0,894	0,204
	Curtosis		0,932	0,278	1,171	0,406
	LENGUAJES	Media		3,6416	0,04439	3,5095
95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	3,5543		3,3848	
		Límite superior	3,729		3,6341	
Media recortada al 5%			3,6681		3,5328	
Mediana			3,6667		3,6667	
Varianza			0,603		0,561	
Desv. estándar			0,77642		0,74875	
Mínimo			1		1	
Máximo			5		5	
Rango			4		4	
Rango intercuartil			1		1	
Asimetría			-0,505	0,139	-0,532	0,204
Curtosis			0,11	0,278	0,54	0,406
RITUALES		Media		3,6411	0,0417	3,4848
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5591		3,3667	
		Límite superior	3,7232		3,603	
	Media recortada al 5%		3,668		3,5155	
	Mediana		3,7273		3,5455	
	Varianza		0,532		0,503	
	Desv. estándar		0,72953		0,70941	
	Mínimo		1		1	

	Máximo	5		4,91		
	Rango	4		3,91		
	Rango intercuartil	0,84		0,86		
	Asimetría	-0,581	0,139	-0,772	0,204	
	Curtosis	0,654	0,278	1,049	0,406	
HISTORIAS	Media	3,719	0,04063	3,5236	0,05918	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,639		3,4066	
		Límite superior	3,7989		3,6406	
	Media recortada al 5%	3,7525		3,5604		
	Mediana	3,75		3,6667		
	Varianza	0,505		0,494		
	Desv. estándar	0,71076		0,7027		
	Mínimo	1		1		
	Máximo	5		4,75		
	Rango	4		3,75		
	Rango intercuartil	0,83		0,92		
	Asimetría	-0,743	0,139	-0,857	0,204	
	Curtosis	1,322	0,278	1,336	0,406	

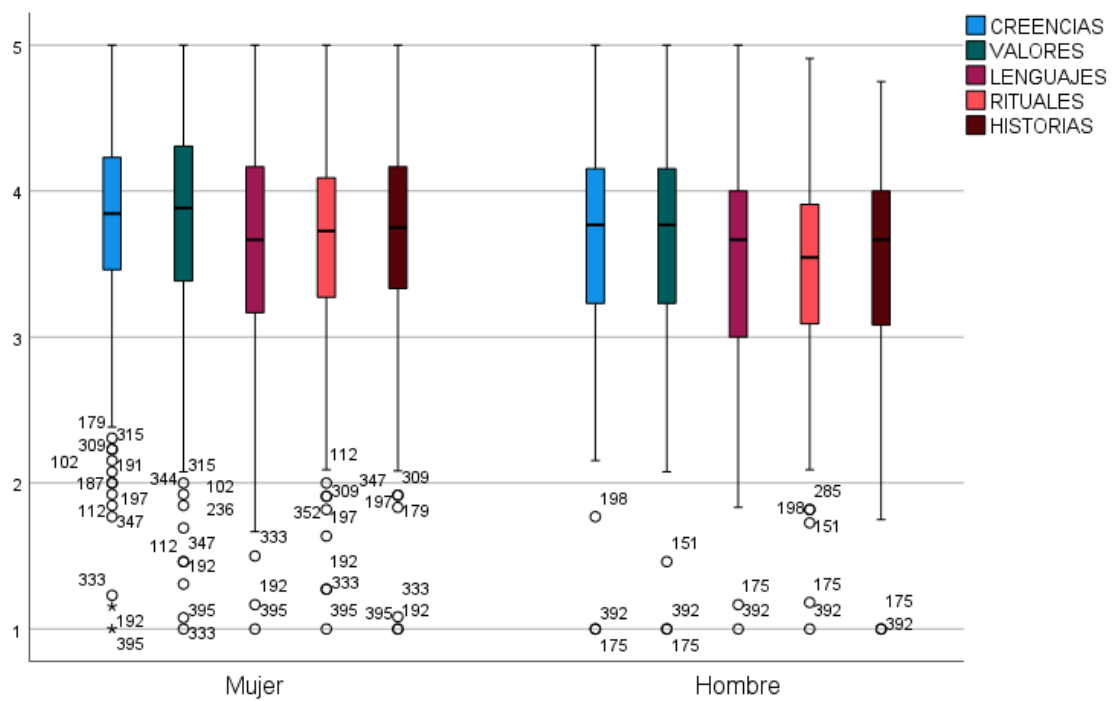


Gráfico 41. Diagrama de cajas de la media de los componentes culturales y género.

La prueba *U de Mann-Whitney* es el estadístico utilizado para comparar los dos grupos. Los rangos promedio de los componentes son todos a favor a de las mujeres. El test evidencia diferencias significativas ($p < .05$) en dos de los componentes: en los Rituales ($U=18968.5$, $Z=-2505$, $p=.04$) y en las Historias ($U=18227.5$, $Z=-2638$, $p=.008$). Por el contrario, no se hallaron diferencias significativas en Creencias (19276.5 , $Z=-1811$, $p=.07$), Valores ($U=19287.5$, $Z=-29298.5$, $p=.072$) y Lenguajes ($U=18968.5$, $Z=-1790$, $p=.073$).

Posteriormente, se calculó la correlación mediante la *r de Pearson* (r) y el tamaño del efecto mediante de *la d de Cohen* (d). La correlación fue significativa al nivel $p > .01$ en las Historias ($r = -.127$) y al nivel $p > .05$ en Rituales ($r = -.1$), y en ambos casos fue débil y negativa. Asimismo, la magnitud del tamaño del efecto también fue débil en los componentes Historias ($d = .276$) y Rituales ($d = .216$), así como en el resto.

Tabla 65.

Rangos, prueba U de Mann-Whitney, r , r^2 y d de los componentes culturales y la variable Género.

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
CREENCIAS	Mujer	306	231,50	70840,50
	Hombre	141	207,71	29287,50
	Total	447		
VALORES	Mujer	306	231,47	70829,50
	Hombre	141	207,79	29298,50
	Total	447		
LENGUAJES	Mujer	306	231,41	70810,50
	Hombre	141	207,93	29317,50
	Total	447		
RITUALES	Mujer	306	232,51	71148,50
	Hombre	141	205,53	28979,50
	Total	447		
HISTORIAS	Mujer	306	234,93	71889,50
	Hombre	141	200,27	28238,50
	Total	447		

	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Z</i>	<i>Sig. asin. (bilat.)</i>	<i>r</i>	<i>r²</i>	<i>d</i>
CREENCIAS	19276,5	-1,811	,070	-,080	,006	,171
VALORES	19287,5	-1,802	,072	-,082	,067	,177
LENGUAJES	19306,5	-1,790	,073	-,080	,006	,172

RITUALES	18968,5	-2,054	,040	-,100*	,01	,216
HISTORIAS	18227,5	-2,638	,008	-,127**	,016	,276

a. Variable de agrupación: Género

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Años de experiencia

La siguiente variable analizada es la experiencia docente en relación a los componentes culturales. Las medias muestran una tendencia similar en los cinco componentes y los diferentes grupos de edad, como se muestra en el Gráfico 42. En el primer grupo menos de un año ($n=86$) y 1 a 7 años ($n=125$) las medias son las más altas y varían de forma muy leve. En los tres siguientes rangos, de 8 a 14 años ($n=69$), de 15 a 21 años ($n=60$) y de 22 a 28 años ($n=54$), la media desciende de forma notable. Por último, la media aumenta de nuevo en el grupo de 29 a 35 años ($n=38$), y desciende ligeramente para el grupo más veterano de 36 a 42 años ($n=15$). Dada la extensión de la tabla que ofrece los datos de los 5 componentes en los 7 grupos de edad, y con el objetivo de favorecer la comprensión de este apartado, a continuación se describen los datos de la tabla que se pueden encontrar en los Anexos.

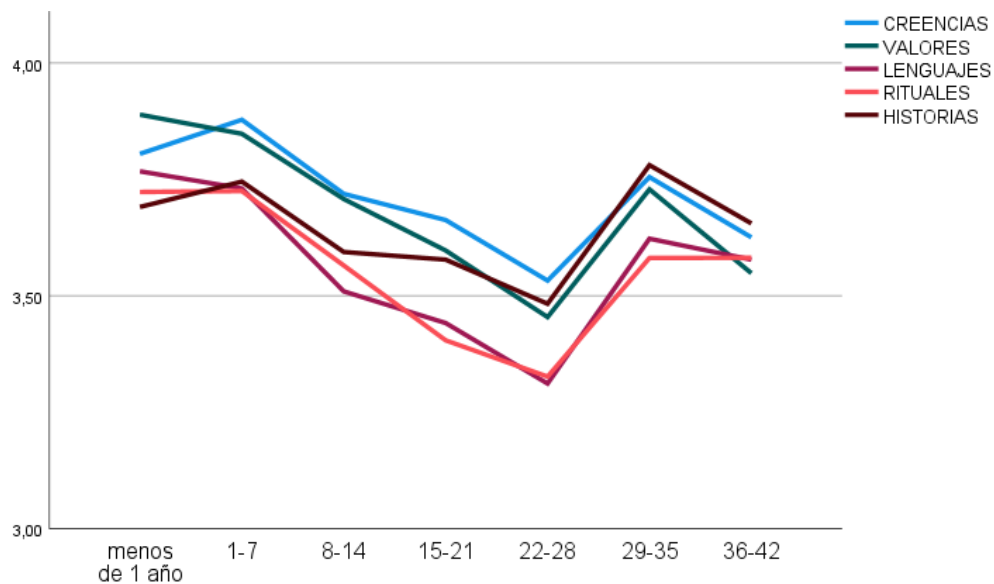


Gráfico 42. Diagrama de líneas de las medias de los componentes culturales por la variable Años de experiencia.

En la dimensión Creencias, los docentes más jóvenes, los de menos de un año de experiencia, puntuaron una media de 3.81 puntos (SD=0.7). Esta media aumenta ligeramente en el siguiente grupo de 1 a 7 años, con una media de 3.88 puntos (SD=0.64). A partir de ahí, en los tres siguientes rangos, estas medias toman una tendencia bajista, el grupo de 8 a 14 años puntuando una media de 3.72 puntos (SD=0.78), el grupo de 15 a 21 años una media de 3.66 puntos (SD=0.72), y 22 a 28 años 3.53 puntos (SD=0.78). La tendencia se rompe en el grupo de más de 29 años, quienes puntúan una media más alta, de 3.72 puntos (SD=0.61). Estas medias se ubican en el rango de respuestas del instrumento *de acuerdo*.

En el componente Valores, se aprecian tendencias similares. El primer grupo de menos de un año puntúa una media de 3.89 puntos (SD=0.68). Esta media desciende ligeramente en el grupo de 1 a 7 años, con una media de 3.85 puntos (SD=0.68). El descenso continúa en el rango de 8 a 14 años, con una media de 3.71 puntos (SD=0.85); en el grupo de 15 a 21 años una media de 3.6 puntos (SD=0.76); y el grupo de 22 a 28 años una media de 3.45 (SD=0.87). Por último, la tendencia se revierte en el grupo de más de 29 años, puntuando una media de 3.67 puntos (SD=0.81). De nuevo, todas las medias se ubican en el rango *a menudo* de la escala del instrumento.

Las medias del componente Lenguajes se comportan de forma similar a las anteriores. El primer grupo de menos de un año de experiencia puntúa una media de 3.77 puntos (SD=0.71), media que aumenta ligeramente en el siguiente grupo de 1 a 7 años, con una media de 3.73 puntos (SD=0.72). En el grupo 8 a 14 años la media desciende hasta los 3.51 puntos (SD=0.84), disminuyendo en el rango de 9 a 15 años la media aún más hasta los 3.44 puntos (SD=0.75) y siendo más baja en el rango de 22 a 28 años, con una media de 3.31 puntos (SD=0.79). Por último, la media aumenta en el rango de 29 años o más, con una media de 3.61 puntos (SD=0.77). Todas las medias se ubican en el rango de respuestas *de acuerdo*, a excepción del grupo de 22 a 28 años, donde la media se ubica en el rango *parcialmente de acuerdo*.

En el componente Rituales las medias se manifiestan de forma similar a los anteriores componentes. El grupo de menos de un año puntuó una media de 3.72 (SD=0.7), la misma que el grupo de 1 a 7 años (SD=0.66). La media desciende en el grupo 8 a 14 años, puntuando una media de 3.56 puntos (SD=0.76); en el grupo de 15 a 21 años, una media de 3.4 puntos

(SD=0.68); y 22 a 28 años, una media de 3.33 (SD=0.82). Por último, en el grupo de más de 29 años la media asciende a 3.58 puntos (SD=0.73). Las medias se ubican en el rango de respuestas *de acuerdo*, a excepción del grupo de 22 a 28 años, que se encuentra en el *parcialmente de acuerdo*.

Por último, el componente Historias. Los docentes de menos de un año puntuaron esta dimensión una media de 3.69 puntos (SD=0.71), media que aumenta en el siguiente grupo de 1 a 7 años, puntuando una media de 3.75 (SD=0.64). Como en los anteriores componentes, la media baja en el grupo de 8 a 14 años, hasta los 3.59 puntos de media (SD=0.73); bajando más en el siguiente grupo de 15 a 21 años, quienes puntúan una media de 3.58 puntos (SD=0.74); y el siguiente grupo de 22 a 28 años, puntuando una media de 3.48 puntos (SD=0.78). Por último, la media se recupera notablemente en el grupo de más de 29 años, puntuando una media de 3.75 (SD=0.76). Todas las medias se encuentran en el rango de respuestas *de acuerdo* del instrumento.

La prueba *H de Kruskal-Wallis* es el estadístico utilizado para contrastar esta variable. La suma de rangos es a favor del grupo menos de un año en los componentes Valores, Lenguajes y Rituales; y es a favor del grupo de 1 a 7 años en los componentes Creencias e Historias. Se evidencian diferencias significativas en las dimensiones Creencias ($H=14.342$, $p=.014$), Valores ($H=18,206$, $p=.003$), Lenguajes ($H=22.189$, $p<.01$) y Rituales ($H=23.958$, $p<.01$); y no así en el componente Historias ($H=9.314$, $p=.111$). El cálculo de correlación reveló correlaciones significativas, débiles y negativas en cuatro en los componentes Creencias ($r=-.11$), Valores ($r=-.154$), Lenguajes ($r=-.143$) y Rituales ($r=-.145$). El cálculo del tamaño del efecto reveló un efecto de magnitud débil en los cinco componentes, todos con un eta al cuadrado (η^2) inferior a .06.

Tabla 66.

Rangos, prueba H de Kruskal-Wallis, r , r^2 y η^2 de los componentes culturales y la variable Años de Experiencia.

	Años de experiencia	N	Rango promedio
CREENCIAS	menos de 1 año	86	238,67
	1-7	125	248,29
	8-14	69	219,42
	15-21	60	207,83
	22-28	54	175,58
	más de 29	53	216,49
	Total	447	
VALORES	menos de 1 año	86	253,06
	1-7	125	243,16
	8-14	69	223,28
	15-21	60	201,51
	22-28	54	172,10
	más de 29	53	210,92
	Total	447	
LENGUAJES	menos de 1 año	86	255,78
	1-7	125	247,19
	8-14	69	209,72
	15-21	60	195,34
	22-28	54	171,12
	más de 29	53	222,65
	Total	447	
RITUALES	menos de 1 año	86	254,40
	1-7	125	248,84
	8-14	69	218,91
	15-21	60	189,79
	22-28	54	168,09
	más de 29	53	218,40
	Total	447	
HISTORIAS	menos de 1 año	86	232,78
	1-7	125	241,76
	8-14	69	211,13
	15-21	60	213,65
	22-28	54	185,88
	más de 29	53	235,16
	Total	447	

	<i>H de Kruskal-Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. asin.</i>	<i>r</i>	<i>r²</i>	<i>η²</i>
CREENCIAS	14,342	5	,014	-,110*	,012	,024
VALORES	18,206	5	,003	-,154**	,024	,036
LENGUAJES	22,189	5	<,001	-,143**	,02	,042
RITUALES	23,958	5	<,001	-,145**	,021	,041
HISTORIAS	8,945	5	,111	-,048	,002	,017

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Años de experiencia

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

En un segundo análisis se comparó el grupo menos de un año ($n=86$) con el resto de sujetos ($n=361$). La prueba *U de Mann-Whitney* reveló diferencias significativas los componentes Valores ($U=13024$, $Z=-2323$, $p=.02$), Lenguajes ($U=12789.5$, $Z=-2545$, $p=.011$) y Rituales ($U=12908.5$, $Z=-2431$, $p=.015$). Respecto a la correlación mediante la r de Pearson, únicamente los componentes Valores ($r=.099$) y Lenguajes ($r=.106$) mostraron correlación significativa, y en ambos casos débil. Por último, la interpretación del tamaño del efecto mediante la d de Cohen fue considerada de magnitud débil, en ningún caso obteniendo una d superior los .3.

Tabla 67.

Rangos, prueba *U de Mann-Whitney*, r , r^2 y d de los componentes culturales y la variable Años de experiencia (menos de un año).

	Experiencia +-1 año	N	Rango promedio	Suma de rangos
CREENCIAS	Menos de 1 año	86	238,67	20526,00
	Más de 1 año	361	220,50	79602,00
	Total	447		
VALORES	Menos de 1 año	86	253,06	21763,00
	Más de 1 año	361	217,08	78365,00
	Total	447		
LENGUAJES	Menos de 1 año	86	255,78	21997,50
	Más de 1 año	361	216,43	78130,50
	Total	447		
RITUALES	Menos de 1 año	86	254,40	21878,50
	Más de 1 año	361	216,76	78249,50
	Total	447		
HISTORIAS	Menos de 1 año	86	232,78	20019,50
	Más de 1 año	361	221,91	80108,50
	Total	447		

	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Z</i>	<i>Sig. asin. (bilat.)</i>	<i>r</i>	<i>r²</i>	<i>d</i>
CREENCIAS	14261,000	-1,173	,241	-,037	<,001	,096
VALORES	13024,000	-2,323	,020	-,099*	,009	,252
LENGUAJES	12789,500	-2,545	,011	-,106*	<,001	,271
RITUALES	12908,500	-2,431	,015	-,088	,026	,224
HISTORIAS	14767,500	-,702	,482	-,023		,058

a. Variable de agrupación: Menos de 1 año

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Etapa Escolar

La última variable analizada analiza la etapa escolar donde trabajan los docentes en relación a los componentes culturales. Los resultados muestran que, en los cinco componentes, la etapa Infantil ($n=70$) es la que percibe todos con la media más alta, seguido de la etapa Primaria ($n=164$) y por último la etapa Secundaria ($n=183$).

En el componente Creencias la media de la etapa Infantil fue de 3.89 puntos ($SD=0.72$), en comparación Primaria, que puntuó una media de 3.76 puntos ($SD=0.69$), y de Secundaria, con la media más baja, de 3.63 puntos ($SD=0.75$). En los Valores, las medias se mantienen similares a las anteriores en los tres casos, Infantil puntuando una media 3.85 puntos ($SD=0.78$), Primaria una media de 3.73 puntos ($SD=0.75$), y Secundaria una media de 3.61 puntos ($SD=0.78$). En relación a los Lenguajes, en los tres casos las medias descienden, Infantil puntuando una media de 3.78 puntos ($SD=0.8$), Primaria una media de 3.67 puntos ($SD=0.7$), y Secundaria distanciándose algo más de los anteriores, con una de 3.39 puntos ($SD=0.77$). En cuanto a los Rituales, la media de Infantil es de 3.8 puntos ($SD=.76$), la media de Primaria de 3.61 puntos ($SD=0.67$), y Secundaria tiene una media de 3.42 puntos ($SD=.73$). Por último, la media de las Historias en la etapa Infantil es de 3.83 puntos ($SD=0.73$), en Primaria es de 3.7 puntos ($SD=0.65$) y en Secundaria la media es de 3.5 puntos ($SD=0.74$). Las medias de las respuestas de los docentes de Infantil se ubican todas en la mitad del rango *de acuerdo*. En Primaria y Secundaria las respuestas se encuentran en el mismo rango *de acuerdo*, aunque estas muy próximas del límite inferior del rango (3.4). Por último, el mínimo y máximo de las cuatro etapas se ubican en los dos extremos de las escalas del instrumento: el 1 en el mínimo; y el 5 en el máximo.

Tabla 68.

Estadísticos de los componentes culturales por Etapa Escolar de los docentes.

Comp. Cultural	Etapa Escolar							
			Infantil		Primaria		Secundaria	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
CREENCIAS	Media		3,886	0,086	3,761	0,054	3,631	0,0554
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,713		3,655		3,521	
		Límite superior	4,059		3,8675		3,74	
	Media recortada al 5%		3,932		3,799		3,667	
	Mediana		3,923		3,885		3,692	
	Varianza		0,525		0,475		0,561	
	Desv. estándar		0,725		0,689		0,749	
	Mínimo		1		1,23		1	
	Máximo		5		5		5	
	Rango		4		3,77		4	
	Rango intercuartil		0,87		0,85		0,92	
	Asimetría		-1,108	0,287	-0,857	0,19	-0,833	0,18
	Curtosis		2,65	0,566	0,856	0,377	1,206	0,357
	VALORES	Media		3,854	0,093	3,727	0,058	3,616
95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	3,6679		3,6109		3,5021	
		Límite superior	4,0398		3,8432		3,7303	
Media recortada al 5%			3,9011		3,7752		3,6493	
Mediana			3,9231		3,8462		3,6923	
Varianza			0,608		0,567		0,612	
Desv. estándar			0,77977		0,75327		0,78218	
Mínimo			1		1,08		1	
Máximo			5		5		5	
Rango			4		3,92		4	
Rango intercuartil			0,94		0,88		1	
Asimetría			-0,924	0,287	-0,986	0,19	-0,708	0,18
Curtosis			1,571	0,566	1,287	0,377	0,659	0,357
LENGUAJES		Media		3,781	0,0965	3,6748	0,0551	3,388
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5884		3,566		3,2748	
		Límite superior	3,9735		3,7836		3,5012	
	Media recortada al 5%		3,8214		3,6938		3,4074	
	Mediana		3,9167		3,6667		3,5	
	Varianza		0,652		0,498		0,602	
	Desv. estándar		0,80734		0,70561		0,77609	
	Mínimo		1		1,5		1	
	Máximo		5		5		5	
	Rango		4		3,5		4	

	Rango intercuartil	1,17		1		1		
	Asimetría	-0,88	0,287	-0,382	0,19	-0,401	0,18	
	Curtosis	0,87	0,566	-0,044	0,377	0,281	0,357	
RITUALES	Media	3,7987	0,09134	3,6181	0,05283	3,4242	0,05412	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6165		3,5138		3,3175	
		Límite superior	3,9809		3,7224		3,531	
	Media recortada al 5%	3,8434		3,6436		3,4487		
	Mediana	3,8182		3,6818		3,4545		
	Varianza	0,584		0,458		0,536		
	Desv. estándar	0,7642		0,6765		0,73209		
	Mínimo	1		1,27		1		
	Máximo	5		5		5		
	Rango	4		3,73		4		
	Rango intercuartil	0,93		0,82		0,82		
	Asimetría	-0,867	0,287	-0,637	0,19	-0,575	0,18	
	Curtosis	1,82	0,566	0,596	0,377	0,7	0,357	
	HISTORIAS	Media	3,8333	0,08819	3,7012	0,05076	3,4982	0,05525
95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	3,6574		3,601		3,3892	
		Límite superior	4,0093		3,8015		3,6072	
Media recortada al 5%		3,869		3,729		3,5295		
Mediana		3,75		3,7917		3,5833		
Varianza		0,544		0,423		0,559		
Desv. estándar		0,73789		0,65009		0,74745		
Mínimo		1		1,08		1		

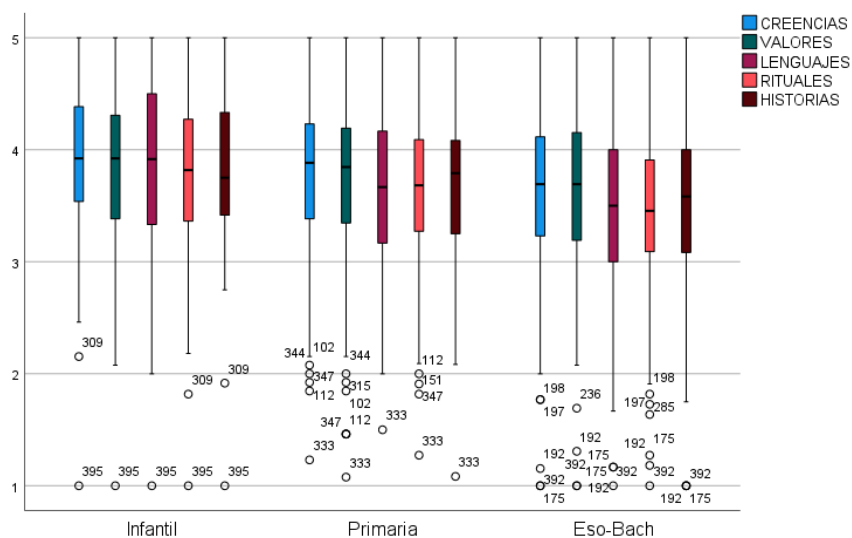


Gráfico 43. Diagrama de cajas de la media de los componentes culturales y Etapa Escolar valorado por los docentes.

La prueba *H de Kruskal-Wallis* fue el estadístico utilizado para comparar las tres Etapas Escolares. La etapa Infantil obtuvo los rangos promedio más altos en todos los componentes culturales. La prueba reveló diferencias significativas ($p < .05$) en los componentes Creencias ($H=7493$, $p=.024$), Lenguajes ($K=19824$, $p < .01$), Rituales ($K=15872$, $p < .01$), e Historias ($K=13172$, $p < .01$). Es decir, en todos menos en Valores ($K=5737$, $p=.057$). El cálculo de correlación mediante la r de Pearson halló correlación débil y positiva para el componente Valores ($r=.107$). El cálculo del tamaño del efecto mostró, por su parte, una magnitud baja en cuatro de los componentes Creencias ($\eta^2=.032$), Valores ($\eta^2=.38$), Rituales ($\eta^2=.55$) e Historias ($\eta^2=.45$). al no superar una η^2 superior a $.06$. Únicamente el componente Lenguajes ($\eta^2=.067$) tuvo un efecto de magnitud moderada.

Tabla 69.

Rangos, prueba H de Kruskal-Wallis, r , r^2 y η^2 de los componentes culturales y la variable Etapa Escolar

	Etapa Escolar	N	Rango promedio
CREENCIAS	Infantil	70	236,04
	Primaria	164	215,86
	Secundaria	183	192,51
	Total	417	
VALORES	Infantil	70	233,51
	Primaria	164	214,30
	Secundaria	183	194,87
	Total	417	
LENGUAJES	Infantil	70	246,23
	Primaria	164	224,87
	Secundaria	183	180,54
	Total	417	
RITUALES	Infantil	70	249,04
	Primaria	164	218,43
	Secundaria	183	185,24
	Total	417	
HISTORIAS	Infantil	70	240,49
	Primaria	164	221,24
	Secundaria	183	185,98
	Total	417	

	<i>H de Kruskal-Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. asin.</i>	<i>r</i>	<i>r²</i>	<i>η²</i>
CREENCIAS	7,493	2	,024	-,071	,005	,032
VALORES	5,737	2	,057	,107*	,011	,038
LENGUAJES	19,824	2	<,001	,072	,005	,067
RITUALES	15,872	2	<,001	,064	,004	,055
HISTORIAS	13,172	2	,001	,044	,002	,045

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Etapa Escolar

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Contraste de hipótesis H6

Por los resultados previamente expuestos, la hipótesis H6 (No existe diferencia significativa entre el género, los años de experiencia y la etapa educativa en su percepción de los componentes culturales) es aceptada, al no cumplirse todas las condiciones planteadas. En todas las variables analizadas se hallaron diferencias significativas, pero en ningún caso en los cinco componentes.

2.3. La valoración de las dimensiones culturales en *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*

A continuación, se presentan los resultados en relación a la hipótesis H7 que asume que “Los docentes de las *Eskola Txikiak* perciben más favorablemente las dimensiones culturales que las *Eskola Handiak*”. Por ello, esta hipótesis compara los dos tipos de centro a los que pertenecen los docentes. Al igual que en la hipótesis H5, la lectura de la cultura escolar que se realiza a continuación es la de las dimensiones culturales: Reconocimiento, Credibilidad, Liderazgo y Comunicación. En este sentido, los resultados se presentan a favor de *Eskola Txikiak* en todas las dimensiones, con diferencias notables en algunas dimensiones.

En *Eskola Txikiak* la puntuación media para la dimensión Reconocimiento fue de 3.77 puntos (SD=0.51). Esta media se ubica en el rango de respuestas del instrumento *de acuerdo*, con un mínimo de 2.07 y un máximo de 4.88. Respecto a la dimensión Credibilidad la media es notablemente superior, de 4.03 puntos (SD=0.56). Esta media, aún en el rango *de acuerdo*, está próxima al límite (4.2) del próximo rango *totalmente de acuerdo*, con un mínimo de 2.04 y un

máximo de 5. La media de la dimensión Liderazgo es prácticamente idéntica, con 3.99 puntos (SD=0.58). El mínimo se ubica en los 1.86 puntos y el máximo en 5 puntos. Por último, la media de la dimensión Comunicación desciende ligeramente, con una media de 3.91 puntos (SD=0.61), coincidiendo en el rango *de acuerdo*, con un mínimo de 2.17 puntos y máximo de 5 puntos.

Por otro lado, las *Eskola Handiak* puntuaron la dimensión Reconocimiento con una media de 3.54 puntos (SD=0.61), una media ligeramente inferior (0.22 puntos) a *Eskola Txikiak*. Esta media, dentro del rango *de acuerdo*, está (SD=0.74). Sin embargo, la diferencia respecto a *Eskola Txikiak* es considerablemente más amplia, de 0.5 puntos. En la dimensión Liderazgo, la media de *Eskola Handiak* fue de 3.7 puntos (SD=0.76), una diferencia de 0.28 puntos respecto a *Eskola Txikiak*. Por último, en la dimensión Comunicación *Eskola Handiak* tiene una su media más baja, de 3.3 puntos (SD=0.79). En este caso, la diferencia respecto a *Eskola Txikiak* es la más amplia, siendo de 0.62 puntos. Las medias de *Eskola Handiak* en las tres primeras dimensiones se ubican dentro del rango de respuestas *de acuerdo*, aunque cercanas al límite inferior (3.4). En el caso de la dimensión Comunicación, esta desciende hasta el rango *parcialmente de acuerdo*.

Tabla 70.

Estadísticos de las dimensiones culturales en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

Dimensión Cultural	Tamaño Centro			
	<i>Eskola Txikia</i>		<i>Eskola Handia</i>	
	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media	3,7738	0,04961	3,5368	0,03312
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6755	3,4717	
	Límite superior	3,8722	3,602	
Media recortada al 5%	3,7794		3,5624	
Mediana	3,7917		3,5903	
Varianza	0,263		0,373	
Desv. estándar	0,51315		0,61071	
Mínimo	2,07		1	
Máximo	4,88		5	
Rango	2,81		4	
Rango intercuartil	0,6		0,78	
Asimetría	-0,304	0,234	-0,748	0,132

	Curtosis		0,545	0,463	1,383	0,264
CREDIBILIDAD	Media		4,033	0,05449	3,5369	0,04032
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,9249		3,4576	
		Límite superior	4,141		3,6162	
	Media recortada al 5%		4,0648		3,5658	
	Mediana		4,0714		3,6116	
	Varianza		0,318		0,553	
	Desv. estándar		0,56363		0,7434	
	Mínimo		2,04		1	
	Máximo		5		5	
	Rango		2,96		4	
	Rango intercuartil		0,71		0,98	
	Asimetría		-0,921	0,234	-0,659	0,132
	Curtosis		1,212	0,463	0,836	0,264
	LIDERAZGO	Media		3,9892	0,0561	3,7047
95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	3,878		3,6237	
		Límite superior	4,1004		3,7856	
Media recortada al 5%			4,0215		3,7467	
Mediana			4		3,7778	
Varianza			0,337		0,576	
Desv. estándar			0,58035		0,75878	
Mínimo			1,86		1	
Máximo			4,97		5	
Rango			3,11		4	
Rango intercuartil			0,78		0,93	
Asimetría			-0,794	0,234	-0,901	0,132
Curtosis			1,135	0,463	1,25	0,264
COMUNICACIÓN		Media		3,9169	0,05931	3,2936
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,7993		3,2088	
		Límite superior	4,0345		3,3784	
	Media recortada al 5%		3,9349		3,3094	
	Mediana		3,9444		3,3333	
	Varianza		0,376		0,632	
	Desv. estándar		0,61355		0,79493	
	Mínimo		2,17		1	
	Máximo		5		5	
	Rango		2,83		4	
	Rango intercuartil		0,83		1	
	Asimetría		-0,386	0,234	-0,332	0,132
	Curtosis		-0,016	0,463	0,341	0,264

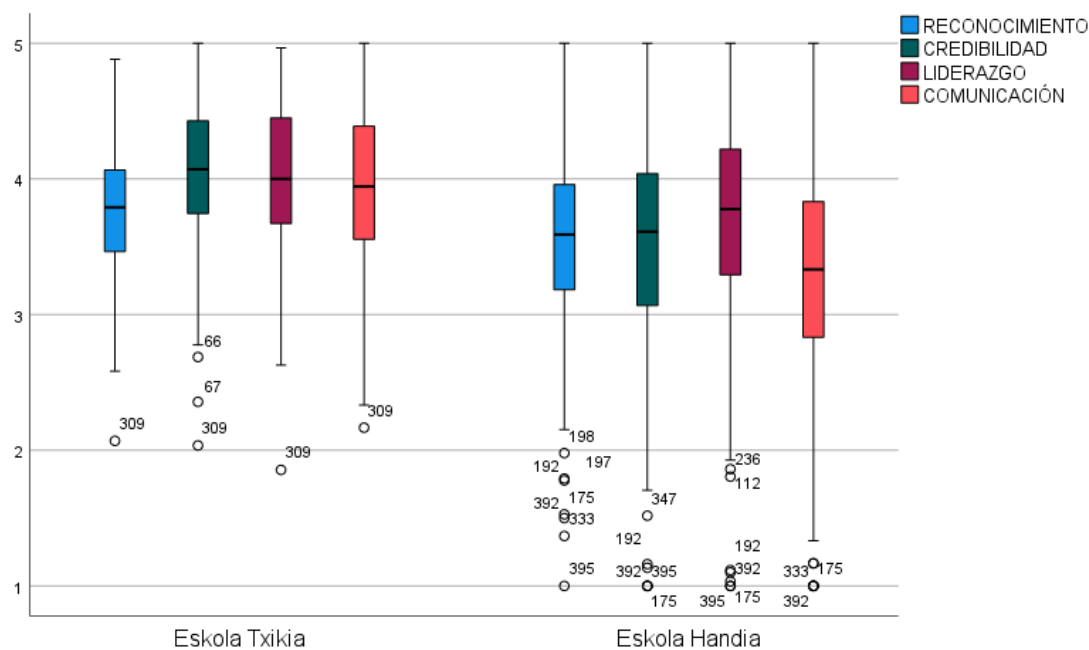


Gráfico 44. Diagrama de cajas de la media de las dimensiones culturales en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

Para comparar las dimensiones culturales en *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak* se utilizó la prueba *U de Mann-Whitney*. En las cuatro dimensiones culturales los rangos promedio fueron a favor de *Eskola Txikiak*, y diferencias significativas ($p < .05$) fueron halladas para todas ellas: Reconocimiento ($U=14100.5$, $Z=-3509$, $p < .01$), Credibilidad ($U=10517.5$, $Z=-6584$, $p < .01$), Liderazgo ($U=14138$, $Z=-3477$, $p < .01$) y Comunicación ($U=9524.5$, $Z=-7438$, $p < .01$). Posteriormente, al calcular la correlación entre la variable Tamaño Centro (*Eskola Txikiak*=1, *Eskola Handiak*=2) y las cuatro dimensiones, se hallaron correlaciones débiles, negativas y significativas al nivel $p < .01$ e n tres de ellas: Reconocimiento ($r = -.17$), Liderazgo ($r = -.167$) y Credibilidad ($r = -.288$). En cambio, la correlación para la dimensión Comunicación fue moderada y negativa para Comunicación ($r = -.333$). Por otro lado, el cálculo del tamaño del

efecto mediante la *d* de Cohen (*d*) muestra un efecto bajo (entre .2 y .5) en las dimensiones Reconocimiento (*d*=.402) y Liderazgo (*d*=.395), un efecto moderado (entre .5 y .8) para la Credibilidad (*d*=.704), y un efecto alto (entre .8 y 1) para la Comunicación (*d*=.825).

Tabla 71.

Rangos, prueba U de Mann-Whitney, *r*, *r*² y *d* de los componentes culturales y la variable Tamaño de Centro.

	Tamaño Centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
RECONOCIMIENTO	<i>Eskola Txikia</i>	107	262,22	28057,50
	<i>Eskola Handia</i>	340	211,97	72070,50
	Total	447		
CREDIBILIDAD	<i>Eskola Txikia</i>	107	295,71	31641,00
	<i>Eskola Handia</i>	340	201,43	68487,00
	Total	447		
LIDERAZGO	<i>Eskola Txikia</i>	107	261,87	28020,00
	<i>Eskola Handia</i>	340	212,08	72108,00
	Total	447		
COMUNICACIÓN	<i>Eskola Txikia</i>	107	304,99	32633,50
	<i>Eskola Handia</i>	340	198,51	67494,50
	Total	447		

	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Z</i>	<i>Sig. asin. (bilat.)</i>	<i>r</i>	<i>r</i> ²	<i>d</i>
RECONOCIMIENTO	14100,500	-3,509	<,001	-,170**	,028	,402
CREDIBILIDAD	10517,000	-6,584	<,001	-,288**	,083	,704
LIDERAZGO	14138,000	-3,477	<,001	-,167**	,028	,395
COMUNICACIÓN	9524,500	-7,438	<,001	-,333**	,111	,825

a. Variable de agrupación: Tamaño Centro

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Contraste de hipótesis H7

Por los resultados previamente expuestos, la hipótesis H7 (Los docentes de las *Eskola Txikiak* perciben más favorablemente las dimensiones culturales que los docentes de *Eskola Handiak*) es aceptada. Existen diferencias significativas en las cuatro dimensiones culturales entre los docentes de *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*.

2.4. La valoración de los componentes culturales en *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*

Por último, se presentan los resultados de la hipótesis H8 que asume que “Los docentes de las *Eskola Txikiak* perciben más favorablemente los componentes culturales que los docentes *Eskola Handiak*”. Por ello, como en la anterior hipótesis, en esta hipótesis se comparan las *Eskola Handiak* y las *Eskola Txikiak*. Sin embargo, en esta hipótesis se presentan los resultados de la otra lectura cultural del ICOE, la de los componentes: Creencias, Valores, Lenguajes, Rituales e Historias. Así, los resultados se muestran de nuevo a favor de las *Eskola Txikiak* en los cinco componentes.

En *Eskola Txikiak*, el componente Creencias puntuó una media de 4 puntos (SD=0.56). En el componente Valores la media fue algo superior, de 4.1 puntos (SD=0.59). Respecto a los Lenguajes, la media fue 4.02 puntos (SD=0.57), y la del componente Rituales de 3.96 puntos (SD=0.58). Por último, en las Historias es donde obtuvo la media más baja, de 3.85 puntos (SD=0.58). Todos estos componentes ubican las medias en el rango de respuestas *de acuerdo*, aunque próximas al límite (4.2) del siguiente rango *totalmente de acuerdo*. Asimismo, el mínimo en los cinco casos es próximo al valor 2, y el máximo está en el valor más alto de la escala, en los 5 puntos.

En *Eskola Handiak* el Componente Creencias puntuó una media de 3.67 puntos (SD=0.74), una diferencia de 0.33 puntos respecto a *Eskola Txikiak*. En el componente Valores la media fue de 3.61 puntos (SD=0.78), una diferencia de 0.49 respecto a *Eskola Txikiak*. En el componente Lenguajes, la media de *Eskola Handiak* fue de 3.42 puntos (SD=0.77), marcando la mayor diferencia (0.6) respecto a *Eskola Txikiak*. En los Rituales, la media fue de 3.48 puntos (SD=0.72) con otra amplia diferencia (0.48 puntos) respecto al otro grupo. Por último, la media más alta entre los componentes fue para las Historias, donde se puntuó de media de 3.6 puntos (SD=0.74), logrando la menor diferencia (0.25 puntos) con *Eskola Txikiak*. Todas estas medias se encuentran en el rango *de acuerdo* del instrumento. En todos los componentes el mínimo se ubica en el 1, extremo de la escala; y el máximo en el 5, el otro extremo.

Tabla 72.

Estadísticos de los componentes culturales en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

Componente Cultural			Tamaño Centro			
			<i>Eskola Txikia</i>		<i>Eskola Handia</i>	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
CREENCIAS	Media		4,0072	0,05456	3,669	0,04048
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,899		3,5894	
		Límite superior	4,1154		3,7486	
	Media recortada al 5%		4,0363		3,7069	
	Mediana		4,0769		3,7692	
	Varianza		0,318		0,557	
	Desv. estándar		0,56433		0,74647	
	Mínimo		2,15		1	
	Máximo		5		5	
	Rango		2,85		4	
	Rango intercuartil		0,62		0,92	
	Asimetría		-0,821	0,234	-0,826	0,132
	Curtosis		0,759	0,463	1,125	0,264
	VALORES	Media		4,1064	0,05745	3,6154
95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	3,9925		3,5319	
		Límite superior	4,2203		3,6988	
Media recortada al 5%			4,1441		3,6528	
Mediana			4,1538		3,6923	
Varianza			0,353		0,612	
Desv. estándar			0,59431		0,78215	
Mínimo			2,08		1	
Máximo			5		5	
Rango			2,92		4	
Rango intercuartil			0,69		0,9	
Asimetría			-0,892	0,234	-0,781	0,132
Curtosis			1,021	0,463	0,868	0,264
LENGUAJES		Media		4,0358	0,05573	3,4627
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,9253		3,3804	
		Límite superior	4,1463		3,5451	
	Media recortada al 5%		4,067		3,4804	
	Mediana		4,1667		3,5	
	Varianza		0,332		0,596	
	Desv. estándar		0,57645		0,77209	
	Mínimo		2		1	

	Máximo		5		5	
	Rango		3		4	
	Rango intercuartil		0,83		1	
	Asimetría		-0,784	0,234	-0,361	0,132
	Curtosis		0,842	0,463	0,22	0,264
RITUALES	Media		3,9567	0,05633	3,477	0,03956
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,845		3,3992	
		Límite superior	4,0683		3,5548	
	Media recortada al 5%		3,9868		3,497	
	Mediana		4		3,5455	
	Varianza		0,34		0,532	
	Desv. estándar		0,58268		0,72954	
	Mínimo		1,82		1	
	Máximo		4,91		5	
	Rango		3,09		4	
	Rango intercuartil		0,82		0,91	
	Asimetría		-0,766	0,234	-0,545	0,132
	Curtosis		1,154	0,463	0,77	0,264
	HISTORIAS	Media		3,8544	0,05582	3,5953
95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	3,7437		3,5163	
		Límite superior	3,965		3,6744	
Media recortada al 5%			3,876		3,6266	
Mediana			3,8333		3,6667	
Varianza			0,333		0,549	
Desv. estándar			0,57736		0,74092	
Mínimo			1,92		1	
Máximo			4,92		5	
Rango			3		4	
Rango intercuartil			0,67		0,83	
Asimetría			-0,49	0,234	-0,72	0,132
Curtosis			0,517	0,463	1,153	0,264

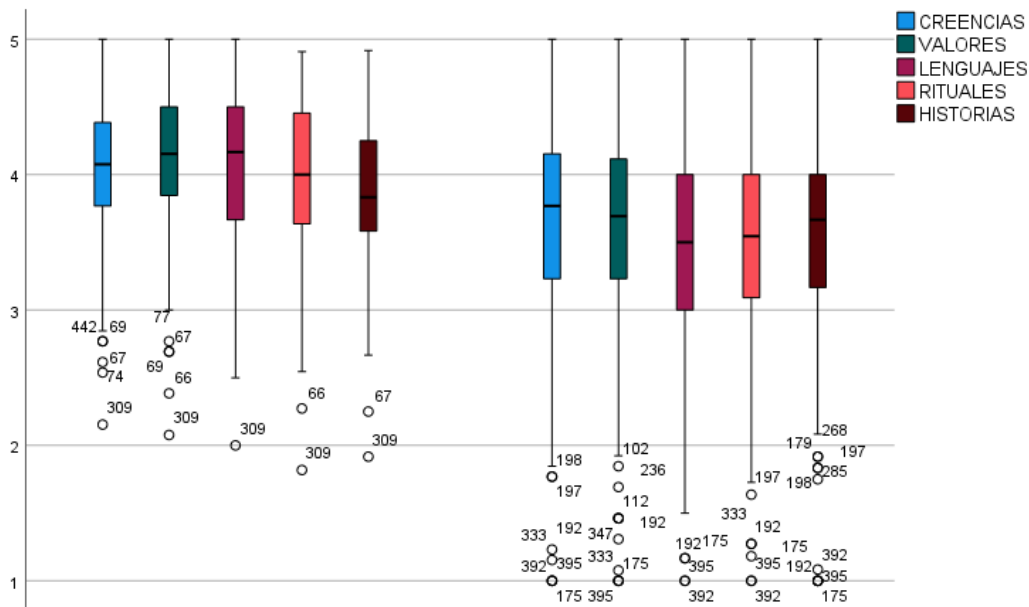


Gráfico 45. Diagrama de cajas de la media de los componentes culturales en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

Para comparar los centros *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak* en relación a los componentes culturales se utilizó la prueba *U de Mann-Whitney*. Los rangos promedio fueron todos a favor de *Eskola Txikiak* y el test reveló diferencias significativas al nivel $p < .05$ en los cinco componentes: Creencias ($U=13010$, $Z=-4448$, $p < .01$), Valores ($U=10992$, $Z=-6180$, $p < .01$), Lenguajes ($U=9862.5$, $Z=-7162$, $p < .01$), Rituales ($U=10712$, $Z=-6423$, $p < .01$) e Historias ($U=14438.5$, $Z=-3222$, $p < .01$). Posteriormente, el cálculo de correlación entre la variable Tamaño Centro y los componentes culturales reveló correlación significativa (al nivel $p < .01$), negativa y baja en cuatro componentes: Creencias ($r = -.2$), Valores ($r = -.272$), Rituales ($r = -.282$) e Historias ($r = -.155$). En cambio, la correlación fue negativa y moderada en el componente Lenguajes ($r = -.318$). Por otro lado, el cálculo del tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen (*d*) reveló una magnitud baja para las Creencias ($d = .478$) e Historias ($d = .367$); y moderada para Valores ($d = .662$), Lenguajes ($d = .785$) y Rituales ($d = .688$).

Tabla 73.

Rangos, prueba U de Mann-Whitney, r, r² y d de los componentes culturales y la variable Tamaño de Centro.

	Tamaño Centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
CREENCIAS	<i>Eskola Txikia</i>	107	272,41	29148,00
	<i>Eskola Handia</i>	340	208,76	70980,00
	Total	447		
VALORES	<i>Eskola Txikia</i>	107	291,27	31166,00
	<i>Eskola Handia</i>	340	202,83	68962,00
	Total	447		
LENGUAJES	<i>Eskola Txikia</i>	107	301,83	32295,50
	<i>Eskola Handia</i>	340	199,51	67832,50
	Total	447		
RITUALES	<i>Eskola Txikia</i>	107	293,89	31446,00
	<i>Eskola Handia</i>	340	202,01	68682,00
	Total	447		
HISTORIAS	<i>Eskola Txikia</i>	107	259,06	27719,50
	<i>Eskola Handia</i>	340	212,97	72408,50
	Total	447		

	<i>U de Mann-Whitney</i>	Z	<i>Sig. asin. (bilat.)</i>	r	r ²	d
CREENCIAS	13010,000	-4,448	<,001	-,200*	,04	.478
VALORES	10992,000	-6,180	<,001	-,272*	,07	.662
LENGUAJES	9862,500	-7,162	<,001	-,318*	,101	.785
RITUALES	10712,000	-6,423	<,001	-,282*	,079	.688
HISTORIAS	14438,500	-3,222	<,001	-,155*	,024	.367

a. Variable de agrupación: Tamaño Centro

*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Contraste de hipótesis H8

La hipótesis H8 (Los docentes de las *Eskola Txikiak* perciben más favorablemente los componentes culturales que los docentes *Eskola Handiak*) es aceptada.

3.3 Resultados de inferencias del Liderazgo y la Cultura Escolar

Por último, se presentan los resultados en relación al tercer objetivo de investigación que tiene por objeto “Explorar la relación entre el estilo de liderazgo y la cultura escolar”. Este objetivo plantea dos preguntas de investigación y cada una se relaciona a una hipótesis.

3.1. La relación entre los estilos de Liderazgo en *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*

A continuación, se presentan los resultados de la hipótesis H9 que asume que “Existe correlación entre los tres estilos de liderazgo en *Eskola Txikiak* y en *Eskola Handiak*”. Los resultados evidencian, por un lado, correlación entre los estilos transformacional y transaccional, tanto en *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*. Respecto al estilo pasivo-evasivo, se hallaron diferencias en *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*. Mientras que en *Eskola Txikiak* no se hayó correlación con los otros dos estilos, en *Eskola Handiak* sí.

En *Eskola Txikia*, la correlación entre el estilo transformacional y transaccional es significativa ($p > .01$), fuerte y positiva ($r = .769$). Respecto a la correlación del estilo transformacional con el estilo pasivo-evasivo, esta fue no significativa. En *Eskola Txikiak* el estilo transaccional tampoco se correlaciona de forma significativa con el estilo pasivo-evasivo.

Respecto a las *Eskola Handiak*, también existe correlación entre el liderazgo transformacional y el transaccional de forma significativa ($p > .01$), también fuerte y positiva ($r = .809$). Sin embargo, a diferencia de *Eskola Txikiak*, en *Eskola Handiak* el estilo transformacional y transaccional sí se correlacionan con el estilo pasivo-evasivo de forma significativa ($p > .01$). La correlación entre los estilos transformacional y pasivo-evasivo fue moderada y negativa ($r = -.653$); y la correlación del estilo transaccional y pasivo-evasivo fue .121 puntos menor, aunque también moderada y negativa ($r = -.532$).

Tabla 74.

Correlación mediante r de Pearson de los tres estilos de liderazgo en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

Tamaño Centro		TRANSF.	TRANSAC.	PASIVO-EVASIVO	
<i>Eskola Txikia</i>	Transformacional	r de Pearson	1	,769**	-0,043
		Sig. (bilat.)		<,001	0,686
		N	89	89	89
	Transaccional	r de Pearson	,769**	1	0,013
		Sig. (bilat.)	<,001		0,906
		N	89	89	89
	Pasivo-evasivo	r de Pearson	-0,043	0,013	1
		Sig. (bilat.)	0,686	0,906	
		N	89	89	89
	Transformacional	r de Pearson	1	,809**	-,653**

		Sig. (bilat.)		<,001	<,001
		N	311	311	311
<i>Eskola Handia</i>	Transaccional	r de Pearson	,809**	1	-,532**
		Sig. (bilat.)	<,001		<,001
		N	311	311	311
Pasivo-evasivo		r de Pearson	-,653**	-,532**	1
		Sig. (bilat.)	<,001	<,001	
		N	311	311	311

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El cálculo del tamaño del efecto calculado mediante la *d de Cohen* (d) evidencia un efecto de magnitud moderada para los estilos Transformacional (d=.702) y Transaccional (d=.647), y magnitud alta para el estilo Pasivo-Evasivo (.801).

Tabla 75.

Prueba d de Cohen de los tres estilos de Liderazgo en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

		Standardizer ^a	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
TRANSFORMATIONAL	d de Cohen	,702	,490	,252	,728
	corrección de Hedges	,703	,489	,251	,726
	delta de Glass	,724	,475	,236	,713
TRANSACTIONAL	d de Cohen	,647	,862	,618	1,104
	corrección de Hedges	,648	,860	,617	1,102
	delta de Glass	,642	,869	,623	1,113
PASSIVE	d de Cohen	,801	-,404	-,641	-,166
	corrección de Hedges	,803	-,403	-,640	-,166
	delta de Glass	,835	-,388	-,625	-,150

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La d de Cohen utiliza la desviación estándar combinada.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar combinada, más un factor de corrección.

El delta de Glass utiliza la desviación estándar de muestra del grupo de control.

Contraste de hipótesis H9

Por los resultados expuestos, la hipótesis H9 (Existe correlación entre los tres estilos de liderazgo en *Eskola Txikiak* y en *Eskola Handiak*) es rechazada al no cumplirse todas las condiciones. Mientras que en *Eskola Handiak* sí existe correlación entre los estilos

Transformacional, Transaccional y Pasivo-Evasivo, en *Eskola Txikiak* sí se hayó correlación para los estilos Transformacional y Transaccional, pero no así para Pasivo-Evasivo.

3.2. La relación entre dimensiones culturales en *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*

A continuación, se presentan los resultados de la hipótesis H10 que asume que “Existe correlación entre las dimensiones culturales en *Eskola Txikiak* y en *Eskola Handiak*”. Los resultados evidencian correlaciones significativas ($p > .01$), positivas y fuertes entre los cuatro estilos en tanto en *Eskola Txikiak* ($n=107$) como *Eskola Handiak* ($n=340$).

En *Eskola Txikia*, la correlación entre dimensiones culturales fue significativa ($p > .01$), fuerte y positiva en todos los casos. La dimensión Reconocimiento se correlacionó de forma fuerte y positiva con Credibilidad ($r=.815$), Liderazgo ($r=.786$) y Comunicación ($r=.786$). La Credibilidad se correlacionó de forma alta con el Liderazgo ($r=.908$) y Comunicación ($r=.844$). Por último, el Liderazgo se correlacionó de forma fuerte con la Comunicación ($r=.837$).

En *Eskola Handiak* la correlación fue ligeramente superior en las cuatro dimensiones. El Reconocimiento se correlacionó de forma alta con Credibilidad ($r=.889$), Liderazgo ($r=.885$) y Comunicación ($r=.843$). La Credibilidad se correlacionó de forma alta Liderazgo ($r=.941$) y Comunicación ($r=.899$). Por último, el Liderazgo se correlacionó de forma alta con Comunicación ($r=.866$).

Tabla 76.

Correlación de las dimensiones culturales mediante la r de Pearson en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

Tamaño Centro		RECONOCI	CREDIBILI	LIDERAZG	COMUNICA
		MIENTO	DAD	O	CIÓN
<i>Eskola Txikia</i>	RECONOCIMIEN	1	,815**	,845**	,786**
	TO				
	Correlación de Pearson				
	Sig. (bilateral)		<,001	<,001	<,001
	N	107	107	107	107
	CREDIBILIDAD	,815**	1	,908**	,844**
	Correlación de Pearson	<,001		<,001	<,001
	Sig. (bilateral)				
	N	107	107	107	107

	LIDERAZGO	Correlación de Pearson	,845**	,908**	1	,837**
		Sig. (bilateral)	<,001	<,001		<,001
		N	107	107	107	107
	COMUNICACIÓN	Correlación de Pearson	,786**	,844**	,837**	1
		Sig. (bilateral)	<,001	<,001	<,001	
		N	107	107	107	107
<i>Eskola Handia</i>	RECONOCIMIENTO	Correlación de Pearson	1	,889**	,885**	,843**
		Sig. (bilateral)		<,001	<,001	<,001
		N	340	340	340	340
	CREDIBILIDAD	Correlación de Pearson	,889**	1	,941**	,899**
		Sig. (bilateral)	<,001		<,001	<,001
		N	340	340	340	340
LIDERAZGO	Correlación de Pearson	,885**	,941**	1	,866**	
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001		<,001	
	N	340	340	340	340	
COMUNICACIÓN	Correlación de Pearson	,843**	,899**	,866**	1	
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001	<,001		
	N	340	340	340	340	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El tamaño del efecto calculado mediante la *d de Cohen* (d) reveló un efecto de magnitud moderado en las dimensiones Reconocimiento (d=.588), Credibilidad (d=.61), Liderazgo (d=.72) y Comunicación (d=.755).

Tabla 77.

Cálculo del efecto del Tamaño mediante la *d de Cohen* de los componentes culturales en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

		Standardizer ^a	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
RECONOCIMIENTO	d de Cohen	,588	,402	,183	,621
	corrección de Hedges	,589	,402	,183	,620
	delta de Glass	,610	,388	,169	,607
CREDIBILIDAD	d de Cohen	,704	,704	,481	,926
	corrección de Hedges	,705	,703	,481	,924
	delta de Glass	,743	,667	,444	,890
LIDERAZGO	d de Cohen	,720	,395	,176	,614

	corrección de Hedges	,721	,394	,176	,613
	delta de Glass	,758	,375	,156	,594
COMUNICACIÓN	d de Cohen	,755	,825	,600	1,048
	corrección de Hedges	,756	,823	,599	1,047
	delta de Glass	,794	,784	,558	1,009

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La d de Cohen utiliza la desviación estándar combinada.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar combinada, más un factor de corrección.

El delta de Glass utiliza la desviación estándar de muestra del grupo de control.

Contraste de hipótesis H10

La hipótesis H10 (Existe correlación entre las dimensiones culturales en *Eskola Txikiak* y en *Eskola Handiak*) es aceptada.

3.3. La correlación entre los componentes culturales en *Eskola Txikiak* y en *Eskola Handiak*

Los resultados presentados a continuación, se usan para responder la hipótesis H11 que asume que “Existe correlación entre los componentes culturales en *Eskola Txikiak* y en *Eskola Handiak*”. Los resultados evidencian correlaciones significativas ($p > .01$), positivas y alta o muy alta entre los cinco componentes culturales, tanto en *Eskola Txikiak* ($n=107$) como en *Eskola Handiak* ($n=340$).

En *Eskola Txikia* el componente Creencias se correlacionó de forma muy alta Valores ($r=.921$), Lenguajes ($r=.899$), Rituales ($r=.864$) e Historias ($r=.887$). Los Valores se correlacionaron con Lenguajes ($r=.887$), Rituales ($r=.866$) e Historias ($r=.862$). Los Lenguajes se correlacionaron con Rituales ($r=.871$) e Historias ($r=.872$). Por último, los Rituales se correlacionaron con Historias ($r=.867$).

En *Eskola Handiak* las correlaciones entre dimensiones fueron por lo general más altas. Creencias se correlacionó de forma alta con Lenguajes ($r=.894$), y muy alta con Valores ($r=.942$), Rituales ($r=.910$) e Historias ($r=.914$). Valores se correlacionó de forma alta con Lenguajes ($r=.895$) e Historias ($r=.887$), y muy alta con Rituales ($r=.916$). Lenguajes se

correlaciona de forma alta con Rituales ($r=.895$) e Historias ($r=.868$). Por último, Rituales se correlacionó con de forma alta con Historias ($r=.88$).

Tabla 78.

Correlación de los componentes culturales mediante la r de Pearson en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

Tamaño Centro			CREENCIAS	VALORES	LENGUAJES	RITUALES	HISTORIAS
<i>Eskola Txikia</i>	CREENCIAS	Correlación de Pearson	1	,921**	,899**	,864**	,887**
		Sig. (bilateral)		<,001	<,001	<,001	<,001
		N	107	107	107	107	107
	VALORES	Correlación de Pearson	,921**	1	,887**	,866**	,862**
		Sig. (bilateral)	<,001		<,001	<,001	<,001
		N	107	107	107	107	107
	LENGUAJES	Correlación de Pearson	,899**	,887**	1	,871**	,872**
		Sig. (bilateral)	<,001	<,001		<,001	<,001
		N	107	107	107	107	107
	RITUALES	Correlación de Pearson	,864**	,866**	,871**	1	,867**
		Sig. (bilateral)	<,001	<,001	<,001		<,001
		N	107	107	107	107	107
	HISTORIAS	Correlación de Pearson	,887**	,862**	,872**	,867**	1
		Sig. (bilateral)	<,001	<,001	<,001	<,001	
		N	107	107	107	107	107
<i>Eskola Handia</i>	CREENCIAS	Correlación de Pearson	1	,942**	,894**	,910**	,914**
		Sig. (bilateral)		<,001	<,001	<,001	<,001
		N	340	340	340	340	340
	VALORES	Correlación de Pearson	,942**	1	,895**	,916**	,887**
		Sig. (bilateral)	<,001		<,001	<,001	<,001
		N	340	340	340	340	340
	LENGUAJES	Correlación de Pearson	,894**	,895**	1	,895**	,868**
		Sig. (bilateral)	<,001	<,001		<,001	<,001
		N	340	340	340	340	340

RITUALES	Correlación de Pearson	,910**	,916**	,895**	1	,880**
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001	<,001		<,001
	N	340	340	340	340	340
HISTORIAS	Correlación de Pearson	,914**	,887**	,868**	,880**	1
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001	<,001	<,001	
	N	340	340	340	340	340

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El tamaño del efecto calculado mediante la *d de Cohen* (d) revela un efecto de magnitud moderada en los cinco componentes: Creencias (d=.707), Valores (d=.741), Lenguajes (d=.73), Rituales (d=.697) e Historias (d=.705).

Tabla 79.

Prueba del tamaño del efecto mediante la *d de Cohen* y los componentes culturales en *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*.

		Standardizer ^a	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
CREENCIAS	d de Cohen	,707	,478	,258	,697
	corrección de Hedges	,708	,477	,258	,696
	delta de Glass	,746	,453	,233	,673
VALORES	d de Cohen	,741	,662	,440	,883
	corrección de Hedges	,742	,661	,439	,882
	delta de Glass	,782	,628	,405	,850
LENGUAJES	d de Cohen	,730	,785	,561	1,008
	corrección de Hedges	,731	,783	,560	1,006
	delta de Glass	,772	,742	,517	,966
RITUALES	d de Cohen	,697	,688	,466	,909
	corrección de Hedges	,698	,687	,465	,908
	delta de Glass	,729	,657	,434	,880
HISTORIAS	d de Cohen	,705	,367	,148	,586
	corrección de Hedges	,706	,367	,148	,585
	delta de Glass	,740	,350	,130	,568

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La *d de Cohen* utiliza la desviación estándar combinada.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar combinada, más un factor de corrección.

El delta de Glass utiliza la desviación estándar de muestra del grupo de control.

Contraste de hipótesis H11

Por los resultados expuestos la H11 (Existe correlación entre los componentes culturales en *Eskola Txikiak* y en *Eskola Handiak*) es aceptada.

3.4. La relación entre los estilos de liderazgo y las dimensiones y componentes culturales en *Eskola Txikiak*

Por último, se presentan los resultados de la hipótesis H12 que asume que “Existe relación significativa entre los estilos de liderazgo y las dimensiones culturales y componentes culturales en *Eskola Txikiak*”. El motivo por el que se utilizan solamente docentes de *Eskola Txikiak* es porque solamente en estos centros educativos se pudo identificar a los docentes que respondían ambos cuestionarios.

Los resultados evidencian relación entre los estilos de liderazgo y las dimensiones culturales en *Eskola Txikiak* ($n=87$). Se observan correlaciones significativas, positivas y moderadas entre los estilos de liderazgo Transformacional y Transaccional y las cuatro dimensiones culturales. Respecto al estilo Pasivo-Evasivo, no se halló correlación significativa para este estilo y las mismas dimensiones. En cuanto al estilo de liderazgo y los componentes culturales, se observan resultados similares, con correlación positiva y moderada entre los estilos Transformacional y Transaccional y los cinco componentes culturales; y correlación no significativa para el estilo Pasivo-Evasivo y los mismos cinco componentes.

Como se puede observar en la Tabla 80, el estilo de liderazgo Transformacional se correlaciona de forma significativa ($p<.01$), moderada y positiva con las cuatro dimensiones culturales. La mayor correlación la obtiene la dimensión Liderazgo ($r=.697$), con un coeficiente más bajo se encuentra la Comunicación ($r=.675$), y detrás de esta las dimensiones Credibilidad ($r=.659$) y Reconocimiento ($r=.659$). A pesar de que la correlación es moderada, todas las dimensiones se encuentran cerca del rango superior (ubicado en .7) de correlación fuerte.

La correlación del estilo Transaccional es también significativa ($p>.01$), positiva y moderada, e inferiores a la obtenida por el liderazgo Transformacional. En orden de mayor a menor

correlación, en primer lugar se encuentra la dimensión Reconocimiento ($r=.521$), un coeficiente casi idéntico tiene la Credibilidad ($r=.521$), en tercer lugar se encuentra el Liderazgo ($r=.516$), y por último la Comunicación ($r=.507$). Aunque la correlación es moderada, esta se encuentra muy próxima al .5, valor que lo separa con el rango de correlación débil.

Por último, respecto a la correlación del estilo Pasivo-Evasivo y las dimensiones culturales, no se halló correlación significativa para este estilo.

Tabla 80.

Correlación entre estilos de liderazgo y dimensiones culturales mediante la r de Pearson en *Eskola Txikia*.

		Dimensión Cultural			
		RECONOC.	CREDIB.	LIDERAZ.	COMUNIC.
Transformacional	r de Pearson	,658**	,659**	,697**	,675**
	Sig. (bilat.)	<,001	<,001	<,001	<,001
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	17,385	18,007	20,001	19,916
	Covarianza	0,202	0,209	0,233	0,232
	N	87	87	87	87
Transaccional	r de Pearson	,521**	,521**	,516**	,507**
	Sig. (bilat.)	<,001	<,001	<,001	<,001
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	14,969	15,501	16,105	16,289
	Covarianza	0,174	0,18	0,187	0,189
	N	87	87	87	87
Pasivo-Evasivo	r de Pearson	0,041	-0,128	-0,095	0,008
	Sig. (bilat.)	0,709	0,239	0,379	0,94
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	1,251	-4,078	-3,201	0,283
	Covarianza	0,015	-0,047	-0,037	0,003
	N	87	87	87	87

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Respecto a la relación de los estilos de liderazgo y los componentes culturales, la correlación es muy similar a la hallada en los resultados anteriores. El liderazgo Transformacional se correlaciona de forma significativa ($p<.01$) positiva y moderada con los cinco componentes culturales. Los componentes Valores ($r=.698$) y Lenguajes ($r=.691$) son los que se correlacionan de forma más fuerte. Tras estos dos componentes se encuentra el componente

Creencias ($r=.673$), seguido de este los Rituales ($r=.649$), y en último lugar las Historias ($r=.622$).

La correlación del estilo Transaccional con los componentes culturales también es similar a los resultados de las dimensiones culturales. La correlación también es significativa ($p<.01$), positiva y moderada para la mayoría de los componentes, a excepción de las Historias. El componente que más fuerte se correlaciona son los Lenguajes ($r=.583$), seguido por Valores ($r=.541$) y después Creencias ($r=.533$). Dentro del límite de correlación moderada está el componente Rituales ($r=.5$), y un rango de correlación débil se encuentra Historias ($r=.475$).

Por último, respecto al liderazgo Pasivo-Evasivo y su relación con los componentes culturales en *Eskola Txikiak*, tampoco se halló correlación significativa con ningún componente.

Tabla 81.

Correlación entre estilos de liderazgo y componentes culturales mediante la r de Pearson en *Eskola Txikia*.

		Componentes culturales				
		Creencias	Valores	Lenguajes	Rituales	Historias
Transformacional	r de Pearson	,673**	,698**	,691**	,649**	,622**
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	23,207	25,387	24,106	22,730	22,189
	Covarianza	0,270	0,295	0,280	0,264	0,258
	N	87	87	87	87	87
Transaccional	r de Pearson	,533**	,541**	,583**	,500**	,475**
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	16,014	17,131	17,727	15,264	14,759
	Covarianza	0,186	0,199	0,206	0,177	0,172
	N	87	87	87	87	87
Pasivo-evasivo	r de Pearson	-0,078	-0,138	-0,016	0,017	0,019
	Sig. (bilateral)	0,474	0,202	0,882	0,875	0,861
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	-2,511	-4,701	-0,529	0,559	0,638
	Covarianza	-0,029	-0,055	-0,006	0,006	0,007
	N	87	87	87	87	87

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El cálculo del tamaño del efecto calculado mediante la *eta al cuadrado* (η^2) reveló un efecto de magnitud grande para los dos estilos y las dimensiones y componentes culturales, aunque mayor para el estilo Transformacional respecto al Transaccional en las. Respecto al estilo Transformacional, la dimensión con un efecto de mayor magnitud fue Liderazgo ($\eta^2=.717$), seguida de Reconocimiento ($\eta^2=.695$), Credibilidad ($\eta^2=.687$) y Comunicación ($\eta^2=.678$). En cuanto al estilo Transaccional, la dimensión con mayor efecto fue Credibilidad ($\eta^2=.46$), seguida de Liderazgo ($\eta^2=.435$), Reconocimiento ($\eta^2=.432$) y Comunicación ($\eta^2=.422$).

Respecto a los componentes culturales, la magnitud del efecto también fue grande para los mismos estilos y dimensiones y componentes culturales. De mayor a menor magnitud, el estilo Transformacional tiene un mayor efecto sobre los Lenguajes ($\eta^2=.711$), Rituales ($\eta^2=.711$), Valores ($\eta^2=.706$), Creencias ($\eta^2=.695$) e Historias ($\eta^2=.619$). En cuanto al estilo Transaccional, en orden de mayor a menor efecto se encuentran Lenguajes ($\eta^2=.515$), Creencias ($\eta^2=.451$), Valores ($\eta^2=.447$), Rituales ($\eta^2=.442$) e Historias ($\eta^2=.338$).

Contraste de hipótesis H12

Por los resultados expuestos la H12 (Existe relación significativa entre los tres estilos de liderazgo y las dimensiones culturales y componentes culturales en *Eskola Txikiak*) es rechazada. Sí existe relación entre el estilo Transformacional y Transaccional y las dimensiones y componentes culturales, pero no así para el estilo Pasivo-Evasivo.

Tabla 82.

Tamaño del efecto entre estilos de liderazgo transformacional y transaccional y dimensiones culturales.

Dimensión Cultural		Estilo de Liderazgo													
		Transformacional							Transaccional						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	η^2	r^2	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	η^2	r^2
RECONOCIMIENTO	Entre grupos	16,134	36	0,448	3,163	<,001	0,695	0,433	16,134	36	0,448	3,163	<,001	0,432	0,271
	Dentro grupos	7,085	50	0,142					7,085	50	0,142				
	Total	23,219	86						23,219	86					
CREDIBILIDAD	Entre grupos	17,077	36	0,474	3,046	<,001	0,687	0,434	17,077	36	0,474	3,046	<,001	0,460	0,271
	Dentro grupos	7,786	50	0,156					7,786	50	0,156				
	Total	24,863	86						24,863	86					
LIDERAZGO	Entre grupos	19,646	36	0,546	3,518	<,001	0,717	0,486	19,646	36	0,546	3,518	<,001	0,435	0,266
	Dentro grupos	7,755	50	0,155					7,755	50	0,155				
	Total	27,401	86						27,401	86					
COMUNICACIÓN	Entre grupos	19,686	36	0,547	2,927	<,001	0,678	0,456	19,686	36	0,547	2,927	<,001	0,422	0,257
	Dentro grupos	9,34	50	0,187					9,34	50	0,187				
	Total	29,026	86						29,026	86					

Tabla 83.

Tamaño del efecto entre estilos de liderazgo transformacional y transaccional y dimensiones culturales.

Componente cultural		Estilo de Liderazgo													
		Transformacional								Transaccional					
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	η ²	r ²	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	η ²	r ²
Creencias	Entre grupos	17,640	36	0,490	3,169	<,001	0,695	0,453	11,445	19	0,602	2,898	<,001	0,451	0,284
	Dentro de grupos	7,730	50	0,155					13,925	67	0,208				
	Total	25,370	86						25,370	86					
Valores	Entre grupos	19,898	36	0,553	3,338	<,001	0,706	0,487	12,585	19	0,662	2,846	<,001	0,447	0,292
	Dentro de grupos	8,280	50	0,166					15,592	67	0,233				
	Total	28,177	86						28,177	86					
Lenguajes	Entre grupos	19,399	36	0,539	4,108	<,001	0,747	0,477	13,359	19	0,703	3,739	<,001	0,515	0,34
	Dentro de grupos	6,558	50	0,131					12,598	67	0,188				
	Total	25,957	86						25,957	86					
Rituales	Entre grupos	18,623	36	0,517	3,422	<,001	0,711	0,421	11,559	19	0,608	2,788	<,001	0,442	0,25
	Dentro de grupos	7,558	50	0,151					14,622	67	0,218				
	Total	26,181	86						26,181	86					
Historias	Entre grupos	16,803	36	0,467	2,255	<,001	0,619	0,386	16,803	36	0,467	2,255	0,004	0,388	0,226
	Dentro de grupos	10,348	50	0,207					10,348	50	0,207				
	Total	27,151	86						27,151	86					

CHAPTER 7. Discussion and Conclusion

Once the research findings are presented, the discussion and conclusions follow. By way of synthesis, the two main findings are presented below, as they form the backbone of the following two sections.

First, it was found that the socio-demographic variables of the teachers and the management team had little impact on the evaluation of the leadership style and school culture of the schools. Secondly, it was observed that what really influenced the evaluation of both phenomena was the size of the center, the variable that differentiated and compared the types of *Eskola Txikiak* and *Eskola Handiak* centers.

Therefore, these findings are discussed below with evidence from other research as well as the literature presented in the theoretical framework. The form in which this section is presented is organized around the research objectives and questions. In this way, the objectives organize the topics; and the questions allow the variables to be grouped and the findings to be contrasted. At the end of the discussion, the conclusions are presented.

1. Discussion

This section is organized in the same way as the results. At the first hierarchical level, the research objectives are presented: 1- the leadership style of the management teams; 2- the school culture of the educational centers; and 3- the relationship between both phenomena. In relation to each objective, in a second hierarchical level, the research questions are presented. Finally, in a third hierarchical level, the different variables that represent some research questions are differentiated in order to discuss each one separately.

1.1. The leadership style of the management team in educational centers

Educational leadership is a phenomenon of vital importance for the management of educational centers and for the present and future of the world's educational systems. However, since this

is a complex topic to analyze, the following logical approach has been followed for the discussion.

First, the evaluation of the members of the management team regarding their leadership style will be discussed. Second, the teachers' ratings of their leadership team's leadership style will be discussed. In this way, both evaluations are contrasted. Finally, the comparison stops at the subject level to compare the leadership style present in the two types of centers: *Eskola Txikiak* and *Eskola Handiak*.

With these questions answered around the first objective (analyze the leadership of the management team in educational centers), the next section will launch the conclusions.

What perception do management teams have of their leadership style?

The management teams (as a whole) perceived their main leadership style to be transformational, with a slightly lower mean in terms of transactional style, while they perceived low levels of passive-evasive behaviors. The following is only a discussion of transformational leadership in relation to the variables of gender, years in school, years of experience, and graduate studies. Transformational and transactional leadership also showed a high correlation, and conversely, both were negatively correlated with passive-evasive, although transformational to a greater extent.

Genre

When comparing the transformational leadership of men and women in leadership positions, male subjects tended to rate themselves as more transformational than women.

In similar studies that analyzed a variable comparing both genders, the results varied. In some cases, women scored higher in transformational leadership, and in other cases, as in this study, men perceived higher averages. In terms of the difference between the two genders, no significant differences were found in this study. In the scientific literature, there are also results that point in both directions, with studies that also found no significant differences, such as those of Avci (2015), Barbuto et al. (2007), van Engen et al. (2001), Mayoral et al. (2018), or

Rangel et al. (2021); and studies that found differences, such as that of Shaked et al. (2018), although the relationship was weak. Among these studies, Mayoral et al. (2018) stands out, as they compared male and female leaders in rural schools in Catalonia and also found no significant differences in their leadership styles.

Regarding the behaviors of different males and females in the position of principals and headmasters, the study by Lee et al. (1993) confirmed the beliefs of the previous literature and found that women spent more time solving details and problems for their employees, were more accessible and present in school life than men, and were more personally involved in educational matters than men. For reasons such as these, they agreed with other authors that women are more suited to school management and leadership positions. In the study by Trinidad and Normore (2005), which analyzed only female principals, it was found that women in educational enterprises and organizations adopted democratic and participative styles, while their preferred style was transformational. These women were characterized by their social and communicative qualities, the search for consensus, power and influence, and working together towards common goals.

Regarding the leadership behaviors of male managers, the literature has associated men's leadership with more competitive behaviors as opposed to women's collaborative behaviors (in Vecchio: Loden, 1985) and has mentioned a female advantage due to their more sociable skills in managing groups of people (Yukl, 2002).

However, there is no consensus on whether one gender can use a leadership style more effectively than the other.

Holmes and Stubbe's (2003) study, on the other hand, identified contrasting styles in the way men and women act. While women were more indirect, conciliatory, facilitative, collaborative, sought less public presence, offered positive feedback, and preferred personal and affective relationships, their male counterparts, in the same order, were direct, conforming, competitive, autonomous, sought dominance in public discourse, made aggressive interruptions, and worked around results.

As Vecchio (2002) points out in a meta-analysis of the above issues, “the relative absence of strong evidence of gender differences probably reflects the influence of social and organizational factors” (p.663). With all the arguments presented, this study agrees with the conclusions of Vecchio (2002) and van Engen and Willemsen (2004), who remind us of the complexity of the leadership phenomenon and that when examining factors such as gender, it is necessary to understand that there are many other contextual or situational factors that may mediate beyond it. Therefore, while it seems obvious that women and men may behave similarly or differently in certain instances, it is considered complicated and therefore inappropriate to determine to what extent this is heuristic or belief; or whether there are true patterns of behavior related to gender that may favor leadership.

It should be noted that times have changed, and some of these studies, some of the most referenced on this particular topic, may be outdated.

Years in school and years of experience

To measure the relationship that time may have in displaying different leadership styles, years in school and years of experience in the position were analyzed. Since these two variables are related, showed similar results, and are sometimes shown to be related in the literature, they will be discussed together at this point. Thus, this study demonstrated that there are slight variations in transformational style ratings over the years, and when comparing the different groups, no significant differences were found.

The scientific literature has theorized on the same issue by assuming that the leadership displayed may have fluctuated over time. The belief has been accepted that the various personal and professional experiences that the person in leadership positions has had throughout his or her life may have had an impact on his or her leadership behavior, and that this may have affected the future of the organization (Schein, 1985). For this reason, several studies have also examined the variable of years of experience or years in the position when analyzing leadership in organizations, including educational organizations.

The results of this study are consistent with those of Rangel et al. (2021), who found no differences between transformational leadership and age or years of experience in the school, although their study analyzed the leadership exercised by the teaching team. On the other hand, Lowe et al.'s (2017) study found a relationship, although it was negative.

The case study by Yang (2014) is interesting because it details the process of transformational leadership development in schools, dividing it into three phases. The first phase is called the *embryonic process*, and in this phase the leader, although using transformational leadership, is not aware of what it is and does not use it correctly. In this stage, the leader is just getting used to this new role and therefore does not have the strategies or tools to use transformational leadership correctly. The second point is called the *formative process*. In this stage, the leadership exercised is intentional and is used with the intention of improving the school and solving problems. However, at this point, the leadership exercised is not fully developed, which is why the final stage is called the *maturation stage*. At this point, the leader knows the school's situations and problems in their entirety, thinks freely and consciously about how to deal with them, and proposes effective solutions. Through the transformational approach, he or she influences the people in the school so that everyone develops in the pursuit of school improvement. Yang (2014) does not suggest age intervals for each stage because each person and organization are different.

Although this division of stages makes logical sense, the results of this research do not support it. The means and variances of leadership styles in the different age groups analyzed varied slightly across the different age groups, and the differences were not significant. Similarly, there was no tendency for higher mean scores over time. In any case, this is not a longitudinal study, as this design is more appropriate to evaluate a question like the one posed by Yang (2014).

A similar longitudinal study was conducted by Gorosave et al. (2010). These authors examined the development of leadership practices in the first years of the principalship and indicated that “in the first year of the principalship, most principals exhibit impoverished leadership, that is, neutral and permissive in order to avoid major conflicts and achieve a peaceful climate” (Gorosave et al., 2010, p. 44). According to these authors, the concerns and relationships of

school leaders change over the years, and as a result, their leadership practices change as well. Their research compares different age groups and, consistent with the findings of this research, the means of the behaviors perceived by the leadership teams did not vary in the different groups. Nevertheless, these authors believe that even if no significant differences are found, it is logical and likely that the management teams have developed their transformational skills.

Again, it is likely that other personal or organizational factors have a greater impact than age on the perception of transformational leadership of management teams. Authors such as Schein (1985) or Yang (2014) show a logical learning process related to years in the position and the organization, and to explore this further, another longitudinal and qualitative approach may provide better evidence.

Graduate studies

In this study, it was theorized that more formal training could have an impact on the transformational behavior of management team members. However, the results did not show that postgraduate training had significant differences compared to those who did not receive this type of training.

On the one hand, the result of this research differs from those of researches such as those of Bush and Glover (2014) or Nidus and Sadler (2011), which found positive evidence in the professional training of principals and directors. On the other hand, Lowe et al. (2017) analyzed similar variables such as age, years of experience, and training received by principal advisors in relation to their transformational leadership development. Similar to this study, Lowe et al. (2017) also found no differences between different age groups and self-perceived transformational leadership practices. What he did observe was a decline in the transformational leadership of these individuals over time, which he argued could be due to a lack of preparation and retraining in these leadership competencies, given the importance of such training (in Lowe et al. Dollarhide et al., 2008; Mason & McMahon, 2009).

As with years of experience or years in the leadership position, postgraduate training implies another type of professional experience that could influence the leadership style used. The

results show that in the schools studied, having a graduate degree did not matter in the face of transformational leadership.

Revisiting the question of the importance of personal and professional life experiences along with the training received, an issue that was not considered at the time of the research was the type, nature or content of the training of the leadership teams. This study analyzed only the postgraduate training of school leaders, leaving aside other types of training, such as courses or short courses, or self-taught training. Therefore, it is not known whether other types of formal and informal training may have an impact. It would also be necessary to examine the content of all types of training to find out whether they introduce content related to transformational leadership.

What are teachers' perceptions of the leadership style of their management teams?

Teachers believed that the predominant leadership style of their management teams was transformational in the first place, with transactional style in the second place obtaining a similar score, and showing a low level of passive-evasive style. In this research question, only transformational leadership was analyzed, and gender, years of experience in the center, and educational level were explored.

Genre

When the ratings of the leadership styles perceived by the teachers were analyzed according to their gender, it was found that, on average, women valued transformational leadership more than men, although there were no significant differences between the two.

Contrasting this finding with those of other authors, again results were found in both directions. Avci's (2015) study analyzed the same variable in relation to transformational and transactional leadership, and in his case, male teachers were the ones who perceived their leadership team with higher scores in both styles. His study also found no significant differences between the two groups. Guramatunhu-Mudiwa and Bolt's (2012) study, in addition to the sample of teachers, collected a broader sample of the educational community of an educational center,

such as the school administration and other educational professionals, psychologists, counselors, social workers, etc. In their study, they also found no significant differences between gender in any of these roles and the evaluation of leadership.

Greenwood (2009) analyzed instructional leadership and found similar results to this study, noting that women, on average, scored higher than men. Eddins (2012), on the other hand, found the same results when analyzing transformational leadership, where women scored higher in vision, role model, shared goals, stimulation, support, and experience.

Lee et al.'s (1993) research showed that men who were under female leaders tended to rate those leaders lower than women. Their research raised the new question of whether this was because men were not as accustomed to working under female mandates, offered resistance, and perceived their leadership more negatively. Keep in mind, however, that this study is three decades old, and society has come a long way on gender issues. In fact, data from ISEI-IVEI (2015) show that most of the figures in leadership positions in public centers in the BAC (Basque Autonomous Country) were and are women.

At this point, it is interesting to compare the results of teachers' perceptions with those of the previous research question, that of management team members. In the previous case, men in leadership positions tended to see themselves as more transformational than women. The interpretation of these results, at least in the sample collected, is that men tend to perceive themselves as more transformational when they evaluate themselves than when they evaluate others; and the opposite is true for women, at least in the sample obtained.

In the research of García et al. (2021), who analyzed the perception of competence between women and men, and not leadership, they observed that although men and women felt they were sufficiently competent in subjects and content, men tended to perceive themselves as more competent. It is possible that something similar occurs with leadership evaluation, and that regardless of the position one holds in the school, the way one evaluates oneself and another person differs depending on gender.

As discussed in the previous research question, leadership is a phenomenon that depends on or can be influenced by many other organizational factors, and reducing differences to gender alone is considered too simplistic and unsubstantiated. Some authors argue that each gender, for different social, cultural, or biological reasons, may exhibit different leadership behaviors because they assign different importance or priority to issues and problems (Vecchio et al., 2002; Jantzi and Leithwood, 1996).

For these reasons, it is not considered appropriate to make strong statements on this issue with the data collected, but it does invite further exploration of these issues as a new research question. For example, it could be explored why there are different perceptions between men and women when they evaluate themselves or others; and to observe if the same occurs across all positions and roles within educational organizations.

Years of experience

The results showed that there were significant differences between the groups with different years of experience. However, upon further investigation and calculation of the effect size on this variable, the effect was interpreted as small. Therefore, it is interpreted that the different age groups perceive transformational leadership significantly differently, but this variable explains the reason for the low number of teaching subjects in the sample.

Comparing these findings with other research, Eddins' (2012) research shows that beginning teachers scored higher on the transformational scale than their peers, and that the more experienced teachers were, the less satisfied and more critical they were of leaders in school leadership positions. One possible explanation, he suggests, is that young teachers may not be able to discern what a good transformational leader is or is not, or that they do not yet know what true teacher job satisfaction is because they have not had enough positive and negative experiences to compare.

Linking these two phenomena, leadership and teacher job satisfaction, Ladd (2011) had already observed that working conditions were predictors of teacher attrition rates for less than one year. He later qualified that “among the working conditions factors, the dominant factor by far

is leadership quality. The models show that at all three levels of schooling, the higher the perceived quality of school leadership, the less likely teachers are to consider leaving or actually leave” (p.256). Furthermore, this model was also consistent with a model based on transformational leadership. Boyd et al.'s (2009) research supported the findings of other research that showed that beginning and more experienced teachers had the lowest turnover in their jobs, and linked this event to possible higher satisfaction.

In the case of this study, this research also tested a parallel hypothesis for this variable, asking whether teachers with less than one year of experience perceived the transformational leadership of their leadership team in the same way as their peers with more experience. The results showed that there was no difference between the groups with less than one year of experience and those with more than one year of experience. This could mean that one year is enough time to experience the reality of the school, to know how the management team behaves, and to share the assessment with the rest of the colleagues. From this finding, a reflection was generated: What is the minimum time for a teacher with no experience in a school to get to know the leadership style of the management team and share opinions with the rest of the colleagues? In these studies, less than a year was the minimum time to answer this question, but it would be interesting to explore and compare options of shorter duration, such as: a week, a month, a quarter...

In any case, it must be kept in mind that this is not a longitudinal study, so these data only provide comparative data with different age groups and do not respond to a change in perception over time. Furthermore, there may be a myriad of experiences in the life course of teachers that alter the subjectivity of how phenomena such as leadership are perceived and valued. Finally, since there are no significant differences between the groups and the means are so homogeneous, there is not enough information to look for differences. The results show that the sample, in the age groups analyzed, perceive transformational leadership in the same way.

In conclusion, years of experience can be a relevant variable in the analysis of leadership. The multiple experiences of a teacher in one organization or in different organizations may influence how the phenomenon of leadership is evaluated.

Educational level

As in the case of years of experience, significant differences were also found when comparing the educational levels at which each teacher worked: kindergarten, primary, and secondary. However, as with the previous variables, the effect of size was small.

In the Basque Autonomous Country and in the rest of Spain, teachers of kindergarten, primary and secondary schools follow different paths to access teaching positions, both in public and private schools. On the one hand, kindergarten and primary school teachers receive four years of pedagogical training in the teacher Bachelor training program, which prepares them for the position. On the other hand, to become a secondary school teacher, teachers first take a degree in a specific subject, such as mathematics, philology, economics, and others, and then take a one-year master's degree called CAP (Certificate of Professional Aptitude), which provides them with pedagogical training and allows them access to teaching in educational centers.

When Wong et al. (2008) investigated this issue, they found that primary school teachers perceived the adequacy of their teaching, in terms of knowledge and skills generated, more favorably than the group of secondary school students. Thus, it seems that the training received, at least in terms of its duration, influences other factors. In the research of García et al. (2021), and supporting the results of other research in the Spanish context, primary and secondary teachers were shown to be competent in different dimensions. In this regard, and in relation to teaching experience, it is interesting to read one of the conclusions of this study:

“Studies remain to be done to explain why greater teaching experience is related to different perceptions of research competencies and community linkages. In addition, it will certainly be necessary to determine whether the competency profiles of primary and secondary teachers should be similar or different. This is important in order to be able to converge the principles of excellence and equity, as well as to verify the impact on learning and educational outcomes in relation to students, families and the educational environment”. (Garcia et al., 2021, p.18)

Today's teachers face pressures in their work from many different fronts, such as exams, students' families, colleagues, school board or principals... It is normal for teachers to feel pressure in their work, but when the workload or pressure is too high, it begins to negatively affect their mental health and performance (Qien & Xiaoxia, 2014). Although the work of early childhood, primary, and secondary teachers is based on similar educational goals, teaching, and learning of their students, ultimately their pedagogical and other teaching duties are different, and the workload at each educational level may be in different proportions and intensities.

The study by Ji et al. (2021) explored the relationship between stress and workload of different teachers in rural areas and found correlations between stress and mental health and teachers' gender, stress and marital status, or stress and being a classroom tutor. They concluded that “job stress of primary and secondary school teachers may not only directly predict the level of mental health, but also indirectly affect the level of mental health through social support” (p.610). Although the setting of these last two studies is China, an educational system different from that of the Basque Autonomous Country, they provide useful information to observe how different variables analyzed in this research question relate to each other.

A more recent study by Muñoz Méndez et al. (2017) examined the job satisfaction of teachers in early childhood, primary, and secondary education. Although the average overall satisfaction in the sample was medium-high, it was found that the most satisfied teachers in terms of stage were early childhood teachers, while the least satisfied were primary teachers. Likewise, in the same study, working part-time was associated with greater satisfaction than working full-time. Following this thread, Muñoz Méndez et al. (2017) agree with other studies that in the higher stages, those of secondary or baccalaureate, job dissatisfaction may be due to a student profile with inappropriate behaviors that affect coexistence at school and, ultimately, the professional well-being of teachers (Álvarez-Hernández et al., 2016).

Therefore, all of these factors that affect workload and mental workload may influence how leadership is evaluated by those in leadership positions. Or, as mentioned above, given that each preschool, primary, and secondary teacher comes from a different background and teaching training, this may also influence the way they lead the group of people they are

responsible for when they assume positions in the management team or in the coordination of cycles or levels.

The results of this variable only indicate that teachers with different levels of education perceive leadership differently, but do not explain why. In both the years of experience and level of education variables, issues such as job satisfaction and workload have been extensively explored, and it may be that further exploration of these issues and how they relate to leadership and its evaluation are avenues to pursue. However, a combination of quantitative and qualitative methods may be more appropriate to answer such questions.

Do management teams and teachers perceive the same leadership style?

As Lee and Nie (2017) point out, “not only is it important to understand how principals can empower teachers, but a more accurate assessment of the effectiveness of collective school leadership is likely to depend on how teachers perceive and interpret their principals' behaviors at different levels of leadership” (Lee and Nie, 2017, p.262-263). In other words, when analyzing or measuring leadership, it is not only important to know how one perceives or evaluates oneself, but it is equally or more important to know how one is perceived by those with whom one interacts.

The results of testing this hypothesis have been differed. In some cases, the teachers in a school rated their leadership teams as more transformational than the management teams in the same school rated themselves. In other cases, the perception was the opposite: the management teams rated themselves as more transformational than the teachers perceived them to be. Finally, in a similar percentage, the ratings were very similar to the previous two groups. Very similar results were found for the transactional style ratings.

To interpret the difference in means, different ranges were established (on Likert scales from 0 to 4). Since no similar studies were found in the literature, the ranges and their interpretation were decided by the investigator. The first range was for a mean difference of 0.25 points or less, which could be considered an almost non-existent discrepancy, where slightly more than a third of the schools were found. The second, between 0.26 and 0.75 points of mean difference,

which could be considered a moderate difference, grouped almost half of the schools. Finally, in the third range, with differences greater than 0.75, which is considered a total disconnect, there were one in six schools. The results for transactional leadership were virtually identical.

When the scientific literature was consulted to contrast these findings, not many studies posed a similar hypothesis. One study that addressed this issue was the research of Akert and Martin (2012), and although the phenomenon they studied was that of teacher leadership and not that of the management team, their methodology and analysis were similar, as they contrasted the means between both groups of subjects. His findings, consistent with those of this study, were very different assessments of how each group perceived leadership. A study that compared administrative leadership, albeit from the perspective of instructional leadership, was that of Gurley et al. (2016), which also found different perceptions between the aforementioned groups. As indicated by Gurley (2016), within this instructional leadership approach, Hallinger et al. (2013, in Gurley, 2016) already observed that “scores obtained by principals tend to be substantially higher than those obtained by teachers” (p. 277). As noted above, this was not always the case in this study.

In the study of this dissertation, it was not possible, with the data obtained and in the absence of other statistical analyses, to find patterns or causal relationships as to why this occurs. What did emerge was that the evaluations of teachers and management teams are often disconnected. This may be striking and worth exploring further. A similar reflection was initiated in the previous research question when women and men gave different means when evaluating others or themselves. What these results show once again is the complexity of the phenomenon of educational leadership when, in addition, the way to measure it is through perceptual scales by subjects. This research does not intend to criticize the method by which information about the phenomenon is obtained, but it does want to highlight some potential shortcomings, limitations, or at least issues to be considered when comparing the subjective assessment of a phenomenon.

When it came to analyzing whether the phenomenon occurred to the same extent in *Eskola Txikiak* and *Eskola Handiak*, the situation was somewhat more revealing. In almost a third of the schools in *Eskola Txikiak*, the management team was rated as more transformational than the teachers in their school, and in *Eskola Handiak* in 10 out of 11 schools. As for transactional

leadership, in *Eskola Txikiak* the management team was rated higher than the teachers in 1 out of 4 schools and in *Eskola Handiak* in half of the cases.

However, when looking at the differences in the ratings of transformational leadership between the management team and the teachers, in the low discrepancy range (less than 0.25 points on average) in *Eskola Txikiak*, a quarter of the schools were found, compared to more than half of the schools in *Eskola Handiak*. In the medium discrepancy range (between 0.26 and 0.75), half of the sample was found in *Eskola Txikiak* and a third in *Eskola Handiak*. And in the third group, that of total discrepancy (more than 0.75), there was a fifth of the centers in *Eskola Txikiak* and only one in eleven in *Eskola Handiak*. The results for transactional leadership were almost identical.

When the two measurements are carried out, the results are somewhat contradictory. Although in *Eskola Txikiak* the opinion of the teaching staff seems to be more connected to that of the management team than in *Eskola Handiak*, when the degree of connection of the discrepancy is evaluated, the evaluations in *Eskola Txikiak* seem to be more distant. Without knowing the exact reason for this, several considerations can be made. It may be that in *Eskola Handiak* the management teams have a greater sense of leadership competence than that perceived by the teaching staff, but their valued competence is not very different from that perceived by the teaching staff. It may also be that in *Eskola Txikiak* the management team is more connected to the teachers and therefore knows how to evaluate their leadership skills better, or at least agrees with what the teachers think. It may even be that the teachers in *Eskola Handiak* are a bit more dissatisfied with the leadership than in *Eskola Txikiak* and therefore they are more demanding in how they are evaluated. But one reality that emerges is that in *Eskola Txikiak*, when there is a difference of opinion, it is much bigger than in *Eskola Handiak*. Whatever the case may be, whether it is this or any other reason, it is considered a matter of interest for the researcher to address it in the future.

All these results, in the opinion of the researcher, also reveal the situational uniqueness of each educational center in terms of leadership, as many authors have pointed out. Therefore, in future research related to the leadership of the management team, when designing the research methodology, issues such as the subject through which information is collected and other

contextual factors surrounding it that may influence its assessment will be evaluated. It is also of interest to explore this phenomenon through qualitative or mixed methods, but to collect different types of information.

What is the leadership style in *Eskola Handiak* and *Eskola Txikiak*?

From the findings presented in the previous research question, an important decision was made to address this research question regarding who defines the style present in the schools, whether it is the management teams, the teachers, or both. In the theoretical framework, leadership was defined as a process by which a person or group influences the performance and behavior of others toward a set of tasks or goals. Therefore, and in agreement with Lee and Nie (2017), it was assumed that the people who undergo leadership, i.e., the teachers, are the ones who ultimately decide what leadership manifests in their schools and how effective it is.

In this sense, the mean in *Eskola Txikiak* centers was higher than the mean in *Eskola Handiak* for the transformational and transactional styles, while the mean was lower for the passive-evasive style. Furthermore, the differences were significant for all three dimensions. When the effect of this variable was analyzed, it was found that being a teacher of *Eskola Txikiak* or *Eskola Handiak* had a moderate effect on transformationality, a strong effect on transactionality, and a moderate effect on passive-evasiveness for *Eskola Handiak*.

The study by Preston et al. (2013) describes the challenges and strengths of rural schools identified in the literature on this topic and defines the principals of these centers as multi-faceted and multi-employed individuals who “metaphorically wear dynamic hats” (p.3) as they share the roles of instructional technologist, teacher, family leader, change agent, and active community volunteer. He also argues that they are more involved in educational tasks and, conversely, receive less administrative support. Likewise, in line with the research of Arnold et al. (2007) or Lock et al. (2012), he states that these principals require the development of unique leadership adapted to their rural circumstances.

Anderson (2008), following up on previous case studies analyzing leadership in schools, observed that in one of the most effective schools analyzed, two approaches to leadership were

manifesting in parallel and feeding off each other, namely transformational leadership and distributed leadership. Teachers and leadership teams in this school influenced each other, made decisions together, acted together toward common goals, and addressed the educational needs of the school and students.

In another comparative case study of rural schools, Pashiardis et al. (2011) found that in the schools studied in the Cypriot context, the management teams exhibited four domains of leadership. The first domain he called people-centered leadership, i.e., interpersonal relationships, showing help and support to all people, being accessible to all. The second domain relates to the leader's values and vision. The relationship-based approach mentioned earlier refers to high expectations, a culture of excellence, and effective and sincere communication that helps align the community and fill it with passion for common goals. The third dimension is learning-centered leadership, where the leader of the organization is a curious person who is eager to grow and instills the same values in the faculty and students. Finally, the fourth dimension is related to leadership with the ability to build networks, involving the entire community, internal agents such as teachers and students, together with other external agents such as families and other members. According to Pashiardis et al. (2011), the combination of these four dimensions is what makes leadership in rural schools successful and effective. As can be seen, the first two dimensions are closely related to the transformational leadership factors presented earlier.

In the more normative schools represented by the *Eskola Handiak*, the structure of the educational center tends to be vertical (Toba Igualada and Gil Otaiza, 2009), or with what Cameron and Quinn (1999) define as a hierarchical organization. In fact, the larger the center, the more vertical it is. This gives rise to intermediary figures, generally known as cycle, level or course coordinators, who act as mediators between the management team and the teaching staff. These people sometimes play the role of leaders, since, given the distance between the management team and the teaching staff, they are the ones who set the direction of the objectives, organize and teach the way of doing things. The figure of these people is necessary for the whole school to function efficiently. In fact, Fieldman (1991), speaking of these hierarchical educational organizations, has already pointed out that “teachers in these schools

usually do not have direct contact with the principal and must rely on recognizable channels such as coordinators and other incumbents” (p. 331).

It seems understandable that a greater distance between management and teachers can also affect the way in which transformational leadership manifests itself, given that if the leader is not present or close to his teachers, it is difficult for him to help them in their development, to know their problems and needs, to inspire or influence them... The characteristics of rigid, hierarchical and normative educational centers just described match Bass and Avolio's (1993) description of these transactional organizations.

More leaders in a school can be both positive and negative, because to lead effectively, everyone must be rowing in the same direction and with the same intensity in order to enjoy transformational and distributed leadership in the organization; not absent or disintegrated leadership.

It has also been shown that bureaucracy in educational centers is an obstacle to the performance of the management team (Balikçi and Aypay, 2018); and also has a negative impact on the relationship between the management team and the teaching staff (Kean et al., 2018). These situations are more likely to occur in *Eskola Handiak*, as it is an educational center with a high volume of students, which can lead to more bureaucracy and office work, which affects the functioning of the center if there is no efficient administration and management. The more office work there is, the more difficult it is for the management team to be present in the school on a daily basis, and therefore the more difficult their involvement and influence. In this way, the passive-evasive leadership style is not voluntary, but inevitable or causal.

In the *Eskola Txikiak*, due to its size and characteristics, conditions are created that contribute to its adaptability, flexibility and collaborative capacity (Starr, 2016), which can be an ecosystem for transformational leadership to form and manifest in a more natural way. The management team is diluted in the teaching team, sometimes even the same person holds both positions, which makes the school function horizontally. Except voluntarily or accidentally, it is more difficult to avoid responsibility, since the principal fulfills his or her administrative duties while being involved in the daily life and situations of the school, in all of them.

Therefore, it is easier for principals to help their teachers in their pedagogical, personal and professional needs. All these are the main factors of transformational leadership.

For Bustos Jimenez (2011), rural schools have the ideal conditions to be more participatory and democratic, where the educational community works together in a more united, involved, and cohesive way. Just as the characteristics of more normative educational centers fit the description of transactional organizations, the characteristics of rural schools like *Eskola Txikiak* fit better with Bass and Avolio's (1993) description of these schools as transformational organizations. In addition, the same breeding ground can also make leadership distributed, because being smaller, manageable, and horizontal, teachers and management teams can share and reinforce each other's leadership, forming the union between transformational and distributed leadership that Anderson (2008) presents.

However, these are logical speculations, as this research has not studied the way leadership is distributed in *Eskola Txikiak* and *Eskola Handiak* centres. Therefore, this issue is also raised for future research in order to support these arguments in an evidenced way.

1.2. School culture in educational centers

The topic of school culture, like leadership, is a broad, multifaceted and multidimensional phenomenon, and therefore complex to interpret (Maslowski, 2006). We will now discuss the results of the two approaches that the ICOE allowed: from the anthropological prism through the cultural components; as well as the approach to the management of educational organizations through the cultural dimensions. However, due to the quantitative nature of the data collected, the reading of the dimensions has been prioritized and developed for the discussion, and the reading of the cultural components is used to support this interpretation. The researcher believes that to deepen an anthropological reading, a qualitative or mixed approach would be more appropriate, such as phenomenology or ethnography. These are therefore considered for the future.

Although there are only two research questions and only one sample (teachers), the discussion of school culture will follow the same order as that of leadership styles. First, the assessment

of culture will be offered at the level of the subjects in relation to their socio-demographic characteristics: gender, years of experience and educational level. Then the teachers' assessment will be aggregated to the type of school they work in, *Eskola Txikiak* and *Eskola Handiak*, in order to compare the school culture in both types of schools.

What are teachers' perceptions of the school culture of their schools?

Gender

When comparing men's and women's perceptions of school culture, significant differences were found in the four cultural dimensions as well as in the rituals and stories components. In all cases, it was women who perceived school culture more favorably. However, when the effect sizes were calculated, the results were small in all of these cases.

Without repeating the differences in how men and women may perceive a phenomenon differently, a topic already discussed in answering the leadership questions, we turn to the scientific literature to contrast these results with those of other studies analyzing culture. The study by Colovic and Williams (2020), aware of the current relevance of gender diversity in relationships and functioning in work environments, examined whether gender diversity affects group culture and innovation. His findings showed that in organizations that were homogeneous in terms of the gender of their employees, diversity positively affected the culture created and the ability to innovate. In agreement with other authors, Colovic and Williams (2020) pointed out that when groups have distinct and conflicting identities, these can create significant barriers to information sharing, learning, and knowledge creation. However, the same study also concluded that an overemphasis by management on creating a heterogeneous group culture also led to the point of damaging organizational culture by establishing too many control mechanisms in the organization. This study, although conducted in non-educational organizations in Serbia, serves to illustrate the mechanisms of social relations in terms of gender diversity and its effect on organizational creativity, functioning and culture.

Hofstede (2003) devoted a dimension to the differentiation of masculine and feminine national cultures. For him, “the assertive pole has been called masculine and the modest and nurturing

pole feminine. Women in feminine countries have the same modest and caring values as men; in masculine countries they are somewhat assertive and competitive, but not as much as men, so that these countries show a gap between men's and women's values” (Hofstede, 2003, p.3). Beyond a reading based on gender stereotypes, this information can be used for reflection. Spain obtained a MAS (masculine) index of 42 out of 100, which places it in a middle and balanced range in terms of masculinity and femininity according to Hofstede's typology. Although this cultural differentiation was inspired by his studies on IBM and not on an educational institution, and these data were collected more than two decades ago and both the social and cultural situation will have evolved, his cultural approach is useful to know the belief or bias of some authors about the influence of gender in culture and interpersonal relationships.

On the other hand, it is interesting to note that both the leadership dimension measured by the ICOE and transformational leadership measured by the MLQX5 were rated higher by women in both cases. Although the relationship between these two instruments and what they measure was not analyzed, the results encourage us to explore this question in another study. For now, it serves to confirm that women in this sample rate organizational leadership higher than men, both from the transformational and cultural approaches.

Cundiff (2022) argues, based on several meta-analytic studies, that female gender in leadership roles is associated with communal and transformational leadership (Eagly and Johannesen-Schmidt, 2001; Duehr and Bono, 2006), which also influences a collectivist, harmonious, group-oriented culture that seeks to satisfy everyone's needs. In contrast, men tend to have more transactional styles, creating more individualistic and competitive organizations. However, these biases can be countered, as these are identified patterns, but both men and women can adjust their leadership style to favor and adapt to the culture in which they find themselves. According to the author, “Collectivist cultures are more likely to experience gender role congruence. When transformational leadership style, collectivist cultural values, and gender roles are added together, there appears to be a greater likelihood that followers will effectively perceive female leaders as prototypical” (p. 56).

Whether in Cundiff's (2022), Law's (2012) or Ndebele's (2018) study, talking about organizational culture and gender inevitably means mentioning leadership as a mediating

factor. This is evidence of how closely these issues are linked, which is why the ICOE also devotes an entire cultural dimension to this phenomenon. Interestingly, these three articles explore the realities of geographically and culturally diverse places such as America, China, and South Africa. It is also interesting to note that all of them cannot avoid mentioning the relevance and biases that exist regarding the role of gender, both in the exercise of leadership and in the influence that this has on the culture and the values of the people being led.

Katt and Martinez (2018) analyzed school culture and gender issues from an ethnographic approach in Cuban schools, expressed through language, rituals, and symbols. Their study reflects the Cuban reality from an anthropological approach, analyzing the emic and etic relationship described in the theoretical framework. Through the decoding and interpretation of these components and their common meaning, they observed the influence that all this has for the people in the schools, both for the body of educational professionals and the students. The reality in the Basque educational system, unlike other organizations in general in other sectors, is that the presence of women is greater in leadership, administration and management positions, as well as in the teaching staff (Campos-García, 2017). It may be that these figures implement a different culture, or that this influences why women value culture more than men.

This study cannot conclude why women perceive culture more favorably; it simply provides results that indicate that women valued the culture in the schools they work as more favorable. Like leadership, this issue is complex, and deeper conclusions would require further research, most likely using mixed methods. These results serve to shed light on the questions to be asked, finding significant differences in all cultural dimensions, recognition, credibility, leadership and communication, which can now be explored individually.

Years of experience

When comparing the different groups of teaching experience in the school, significant differences were found in the dimensions of credibility and communication, and the dimensions of recognition and leadership showed a negative correlation, although not significant. As for the cultural components, significant differences were found in beliefs, values, languages, and

rituals, but not in stories. However, in all of these dimensions and components, years of experience was found to have a small impact in explaining the sample's evaluation of culture.

A review of the scholarly literature on this topic did not reveal any research that directly related school culture to teachers' age or experience. Therefore, as with the question of leadership, this factor has been explored through other research that touches on school culture in a collateral way.

A first study worth exploring is that of Friedman (1991), which uses the phenomenon of burnout to relate school culture to variables such as teachers' gender, age, or years of experience in the school. Burnout, refers to a situation of stress and suffocation that affects the well-being, motivation, and performance of the worker. Friedman (1991), based on several previous studies, argues that this phenomenon occurs in schools for various reasons related to the teaching environment, such as “lack of personnel and equipment, excessive paperwork, inadequate pay, lack of opportunities for advancement, involuntary transfer from one center to another, lack of administrative support, conflicts in work perceptions, and ambiguity in the definition of functions” (p. 326).

This study found no significant differences in the variables of gender, nationality, marital status, or role in the school. However, it did find significant differences in variables related to age or years of experience. Regarding teaching experience, he found that in high burnout schools there were more teachers with more years of experience, with a mean of 14.43 years in high burnout schools compared to 10.67 in low burnout schools. The mean years of experience in the high burnout schools was 7.32 compared to 5.56 in the low burnout schools. These findings support previous research (Friedman and Lotan, 1985) showing that both age and years of experience increase burnout until it peaks at 41-45 years of age, when it begins to decline. In terms of age, the average age in high burnout schools was 35.5 years, compared to 33 years in low burnout schools.

Friedman (1991) believes that the differences in these socio-demographic variables are so small that they are probably not the most important factors, and that the other factors, grouped into organizational categories such as pedagogical environment, administrative environment, and

physical environment, have a greater influence on burnout. The study by Gaziel (2004) found something similar, stating that neither age, gender, experience, nor previous education influenced teacher absenteeism, and that the main factors related to commitment to the school, restrictive behaviors of the principal, or school culture best explained the variance in teacher absenteeism.

Although Friedman's (1991) findings cannot be directly related to those of this research, it is curious that the age and experience intervals coincide quite closely with the results of teachers' perceptions of school culture. In Graph 39 of the results, it can be seen that teachers with less experience scored higher on average than successive groups in all dimensions and cultural components, until reaching the lowest point in the 22 to 28 years range, where it rises again. This range is consistent with the findings of Friedman (1991). In our study, the mean score of new teachers on school culture starts from one of the highest points compared to the rest of the groups. Although the mean grows in some dimensions and components in the next range (from one to seven years), this growth is small and the trend towards the later ranges is clearly negative.

Therefore, one explanation could be that the experience in a center favors the awareness of the functioning and the reality of the school. That is, the more time one spends in a school, the better one knows what is going on and the underlying motives. Therefore, this situation raises several questions: Why is the culture perceived more favorably when one does not know it? What factors cause the perception to change, and in an unfavorable way? These questions, however, deserve to be addressed through qualitative or at least mixed methods.

In this variable, a sub-hypothesis was also analyzed regarding the perception of teachers with less than one year of experience in relation to their colleagues with more experience. This analysis was carried out to determine whether there might be homogeneity in the perception of school culture by teachers with less time at the school. That is, if less than one year was enough time to evaluate school culture in a similar way to the rest of their colleagues. The premise was that the longer one works at a school, the more organizational awareness one might have. The results showed significant differences in the dimensions of recognition, credibility, and communication, and in the components of values, languages, and rituals. In other words, since

there are significant differences in several dimensions and components, it may be that more time at the center translates into more awareness. Or at least more agreement with the rest of the peers.

Educational Stage

The last variable analyzed in this research question was the educational level of the teachers, which showed significant differences among the four cultural dimensions for the infant, primary, and secondary levels. In terms of components, the differences were significant for beliefs, languages, rituals, and stories, but not for values. Again, the effect sizes for this variable were small. When comparing the means of the groups, it could be observed that infant teachers were the ones who perceived culture most positively, followed by primary teachers and secondary teachers in last place.

In the previous research question, it has already been argued that teachers in more advanced stages tend to be more dissatisfied due to the behavior of students and the work climate associated with it (Álvarez et al., 2016). It has also been reported that teachers at different stages have different workloads (Qien and Xiaoxia, 2014), with primary school teachers being the most dissatisfied in terms of work (Muñoz Méndez et al., 2017). These arguments, combined with previous research on burnout and its consequences (Friedman, 1991), may explain why teachers at different stages value culture differently. Alnasser (2020) found significant differences between teachers of different teaching specialties, special education teachers, and general education teachers in their perceptions of school climate and culture.

A question that arises from these studies and the results of this research is whether teachers of different educational levels live the same educational reality and, therefore, the same school culture. For example, it is common that in several educational centers of the Basque Autonomous Country, the buildings of the Infant, Primary and Secondary levels are different. This separation between teachers is therefore pedagogical as well as administrative and physical. In fact, the greater the number of students in a center, the greater this physical separation and the greater the separation of personal and professional relationships. In this sense, Hargreaves (1994) has already defined different types of schools, including balkanized

schools, which are characterized by the isolation of teachers, or in other words, by the lack of coordination and cooperation in school work. On the other hand, Kroeber and Kluckhohn (1952) introduced the concept of microcultures as the phenomenon that occurs when smaller cultures emerge within larger cultures, a phenomenon that also occurs in schools (Stoll, 1988).

It is possible, therefore, that these phenomena occur at each stage and that each stage produces its own school culture. In this case, balkanization would manifest itself not at the level of individual teachers, but at the level of the stage or even the school cycle. In other words, there is isolation between the different levels. Likewise, this situation could motivate the emergence of more or less interconnected subcultures that occur naturally and not voluntarily, as teachers group together in their physical and relational environments, forming their own rituals, values, languages, and other manifestations of their school subculture. In this way, together with the previous arguments that speak of the different teaching load of teachers in different stages, it could create a climate of greater work stress in each of them, which is why teachers in that stage perceive the culture in a more favorable or unfavorable way.

In summary, two related scenarios are hypothesized in which teachers at different stages may have evaluated culture differently. One, because in school, due to organizational and physical factors, teachers are separated and each stage constructs a culture for its stage environment. Another is that, according to the aforementioned studies, the workload or school relationships may be different at different levels, creating different climates that affect the perception of culture.

All these are, for the moment, assumptions and there is no evidence to support these situations. To verify these hypotheses would require other studies, certainly of a qualitative nature, such as ethnography or phenomenology. What the data do support, however, is that culture is perceived differently at different stages, and that the more advanced the stage, the more unfavorable this perception is, at least in the sample collected.

What is the school culture in *Eskola Txikiak* and *Eskola Handiak*?

To answer this research question, as was done in the objective that analyzed leadership, the teachers were grouped into the educational centers where they work. Subsequently, it was possible to compare *Eskola Txikia* and *Eskola Handia* according to the type of center to which they belonged. This analysis showed that the school culture evaluated by the teachers in *Eskola Txikiak* was more positive or favorable than that in *Eskola Handiak*, with a significant difference. Furthermore, effect size tests showed that this variable was of moderate importance in explaining the reason for the higher score. Adding this result to the result of the previous research question, where all socio-demographic variables showed a low or weak effect size, shows that the type of center has more weight than the personal conditions of the teachers in the assessment of school culture.

These results can be interpreted in several ways. The first interpretation is that the school culture is more favorable than *Eskola Txikiak*. It may be that the inherent characteristics of this type of educational center, such as its pedagogical, physical, structural, educational community relations, etc., make the school culture more favorable. A second reading is that these types of conditions are above other personal variables such as gender, years of experience, or the educational level at which teachers work. Therefore, when we want to analyze school culture, it is more worthwhile to look at the center than at its people. From this generalization, and based on the cultural domains offered by the ICOE, it is possible to get a more detailed view of why this might occur.

It seems logical to think that these four cultural dimensions can have an impact on teaching and learning, given that they can affect several areas of school life: teaching function, personal and professional relationships, cooperation, instruction, guidelines... For this reason, studies have found positive relationships between school size and school culture. For example, Salfi and Saeed's (2007) study found a significant correlation between school size, school culture, and student achievement; or Alnasser's (2020) study found that teachers in small schools tended to perceive school culture and climate more positively in all the dimensions he examined.

In the case of the present research, it should be emphasized that not only were significant differences found between the dimensions, but they were considered to be large. In all dimensions, *Eskola Txikia* rated the dimensions more favorably, with the most accentuated differences corresponding to the credibility of managers and human relations and communication and organizational justice (with a difference of 0.5 for the first dimension and 0.62 for the second). On the other hand, the differences between the Leadership and Recognition dimensions are somewhat less accentuated, but also significant (0.28 for Leadership and 0.24 for Recognition).

The large difference between the Credibility and Communication dimensions reinforces the point made in the Leadership question, which suggested that the greater the distance between management and teachers, the more it may affect the personal-professional relationship between them. Friedman (1991) has already pointed this out:

“In schools in which highly organized hierarchy, well-defined channels of communications, and a clear and tight set of rules and regulations are found, there is a hidden pressure on each individual to adjust to existing standards, without having any influence in defining and establishing them. The rank-and-file teachers in such schools usually have no direct contact with the principal, and they must go through recognizable channels, by turning to coordinators and other incumbents. Spontaneity cannot be favored under those circumstances, and one may suspect that after a few trials on the teachers’ part to circumvent regular channels, they tend to give up. In such schools, teachers know that they have to stay in line, whether they like it or not. On the other hand, in a less organized school, behavior patterns are more flexible, and initiatives and spontaneity are more tolerated and common. In those schools, teachers have easier access to administrators and have closer contact with them” (p.331)

Research such as that of Sommers (1997) has already indicated that communication among educational professionals tends to be better in small schools than in large schools. Ärlestig (2008), in his study of 24 Swedish schools analyzing structure, culture, and leadership, found that communication between management and teaching staff in the school was influenced more by organizational factors such as structure and culture than by the communication skills of the

managers themselves. In the more successful schools he studied, teachers and management communicated more frequently. Management teams tended to enter classrooms and encourage feedback to improve teacher instruction. Ärlestig (2008) believes that schools can improve by creating more fluid conversations and communication channels.

In *Eskola Txikiak*, it is understandable that communication is more fluid and less frictional due to the small size and cooperation among teachers. In many cases, digital communication channels are not necessary because the interaction is direct in most cases. In fact, there may not be as much to communicate because everyone is aware of everything that happens on a daily basis. On the one hand, if a teacher wants to communicate with colleagues or the management team, it is hardly an obstacle that does not affect their time or energy, which also does not affect their teaching and possibly their instruction. It is easier to establish personal and professional or cooperative relationships in this type of situation. On the other hand, in educational centers with a large number of students and educational professionals, communication channels are necessary so that everything that needs to be communicated reaches each person. Therefore, the use of digital channels is essential in these centers to streamline and transmit all communications. However, the more communication channels there are and the more intermediaries there are, the more friction there is and the greater the possibility of information not being received correctly or with sufficient clarity and quality. This situation can affect both leadership and other forms of pedagogical instruction, which can affect collaboration and teaching. Likewise, when a teacher wants to communicate with a colleague or person in a management or leadership position, he/she has to find the right moment and make it fit with these people.

These arguments are related to building principal credibility and human relationships. Principal credibility is important for both school improvement and teacher empowerment (Holland, 1997). When a school is small, transparent, and its people are accessible, credibility can be built automatically. A teacher's confidence in his or her leadership team, as long as it performs its functions properly, can tend to be high because he or she can always see what it is doing. In turn, a management team that is integrated into the life of the school can increase its credibility because, in addition to always communicating effectively, it knows what is going on in its

educational center and is aware of the demands and needs of its members, teachers and students. It should be remembered that the management teams in *Eskola Txikiak* are also teachers on many occasions, so this credibility, relationship and organizational knowledge is mentioned greater, can be greater.

On the contrary, in *Eskola Handiak* the aforementioned distance between the management team and the teaching staff tends to be greater. In these cases, credibility may decrease simply because the two realities are disconnected, not because it is voluntary. Teachers probably do not distrust the credibility of their management team; they simply find less evidence and daily situations in which to perceive it. The larger the educational center, the more inaccessible the people in management may become, which affects both communication and credibility, but not because they do not want to meet the demands of their professional team, but because there are so many issues and people to deal with that it is difficult to balance everything (Friedman, 1991).

In this research question, we will not discuss in depth the two remaining dimensions, leadership in management and recognition of effort as a factor of success, because these dimensions are considered to be related to leadership itself and to transformational and transactional leadership in particular, and this topic has already been addressed in the previous objective and its research questions.

In order to qualify these reflections on the dimensions of the organizational perspective of the ICOE, the other reading made possible by the instrument, that of the cultural components, is presented below. Since both readings are based on the same items, it is logical that *Eskola Txikiak* also obtained more favorable results in all these elements of culture. In this case, the most pronounced differences were in the values, languages and rituals components. Throughout this research, it was expressed that the *Eskola Txikiak* have inherent characteristics different from those of other centers, generally referring to organizational aspects such as size, volume, personal relationships... However, these inherent characteristics can also be conceived from an anthropological point of view, on how these elements are manifested.

Bustos Jiménez (2009) has already appreciated the differences in the school culture of rural schools, pointing out that “[rural schools] have their own tradition, their own way of being and acting, as well as their own systems of meaning. There is a tendency to lose the traditional distance between ways of being, of appearing, of dressing...” (p.455). He then goes on to point out that “schools are located in spaces that are closely linked to the territory on which they are built, and the territory is characterized precisely because it has its own identity. Its inhabitants are part of social collectives with specific cultural codes, lexicons and characteristic symbols” (p.457).

It may be that the social and geographic differences of the *Eskola Txikia* positively influence their school culture, infrastructure and structure levels from the perspective of Harris (1968); or the ethnohistory and ethnoterritory levels of Aguirre's (1999) approach. As Harris (1968) indicates, these conditions affect the school's superstructure, the lowest level where culture is materialized, where Schein (1988) locates the basic assumptions, values and artifacts that make up organizational culture.

Together with the organizational differences mentioned above, it seems understandable that factors such as geographic, economic or social factors of the educational centers and the students' families, as mentioned above, have an influence on the school culture (Stoll, 1998). Likewise, as indicated by (Boix, 2003), teachers who practice teaching-learning in these centers must adapt their teaching function to these realities, to their traditions, values, beliefs and languages, and make them part of their way of teaching. At the moment, based on the cultural reality measured by the ICOE, it seems that teachers in rural Basque schools are achieving this objective, or at least the culture they perceive and value is more favorable in this sense.

Since this research is based on quantitative data to learn about the culture of schools, as a researcher it is considered necessary to be cautious when making comments such as those of Jimenez (2007). What can be pointed out is that *Eskola Txikiak* and *Eskola Handiak* coexist in different realities, which may influence how culture manifests itself in their schools.

Speaking more generally about school culture, Maslowski (2001) stresses the importance of measuring the content, homogeneity, and strength of a school's culture. It is difficult to analyze

these issues with quantitative data, but it is possible to rely on different data: the mean is significantly higher in *Eskola Txikia*, and the variance and standard deviation are lower. This may indicate, on the one hand, that in *Eskola Txikiak* the content of their culture, the way in which the meaning of what happens is shared, may be greater. On the other hand, the culture may be more homogeneous, since the teachers value their culture in a more uniform way. And finally, the culture may be stronger because the evaluation of the culture in general is more positive.

A more positive culture has also been linked to other principles such as effectiveness and efficiency (Maslowski, 2001). Different authors have examined different school cultures from different perspectives and using different measures, and most have associated certain types of culture with greater school effectiveness, success, or efficiency (Barth, 2002; Deal & Peterson, 1999; Schoen & Teddli, 2008; Stoll, 1998). In fact, the ICOE instrument also states that cultural characteristics, dimensions, and components provide information related to organizational effectiveness (Marcone Trigo & Martín del Buey, 2003). That is, more favorable school cultures, as interpreted by this instrument, can also be considered more effective schools. In this sense, it could be considered that the culture of the *Eskola Txikiak*, which scored higher, makes them more effective schools compared to the *Eskola Handiak*.

In any case, it should be remembered that to determine the effectiveness of a school, it is also considered necessary to look at other data, such as: what kind of educational goals it has, whether it achieves them, the academic results of the student body, the school failure rate... Therefore, since the objectives or results of teaching and learning of these centers have not been known or compared, instead of saying that *Eskola Txikiak* are more effective schools, it is better to interpret that *Eskola Txikiak* has a school culture with more favorable conditions to be effective.

Hargreaves (1995) already mentioned the existence of a relationship between the institutional culture of a school and its structure. The institutional culture of a school is represented by cultural components such as beliefs, values, etc., and he indicated that it is linked to the underlying architecture of the school: politics, micropolitics, maintenance, development, and service, among others. By distinguishing these two domains, Hargreaves distinguished so-

called traditional schools from collegial schools. In the present study, it seemed logical to assume that these relationships would be different in *Eskola Txikiak* and *Eskola Handiak*, and that this would have direct implications for their culture. Thus, the description of consultative, fissiparous, ingratiating, bureaucratic, positional, individualistic and autocratic schools with which it defines traditional schools fit more with the explanation given about *Eskola Handiak*, while the description of participatory, integrative, delegative, collaborative and responsible schools of the educational community fit the image reflected by *Eskola Txikiak*.

According to Stoll and Fink's (1998) typology of school cultures, when there is a lack of unity and cooperation of the educational community, schools that sink appear. When there are situations that can be improved, but there is a will, schools with problems are born; and when there do not seem to be problems, but there is stagnation in conformism, the result is navigating schools. The best culture, the most effective, is the one with a strong involvement of the educational community, with a united and cooperative culture, with a clear vision of the future that teachers share, and thus schools on the move are born. The fact of being a smaller, flexible, cooperative and cohesive school, as described by the *Eskola Txikia*, it is normal that it has a school culture more favorable to being a school on the move.

Finally, to conclude the discussion of this research question, it is worth mentioning the phenomenon of balkanization introduced by Hargreaves (1994) and that of subcultures developed by (Stoll, 1998). Balkanization occurs when teachers in schools are disconnected and isolated from each other; and subcultures arise when different microcultures coexist in a more macrocultural environment. In *Eskola Txikiak*, the management team and teachers are highly integrated with each other and with the rest of the educational community, such as the students and their families. In these centers, balkanization seems impossible, since the coexistence makes cooperation a natural product of the operation. At the same time, this can contribute to making the school culture more compact and shared, so that subcultures are not formed, but rather that all professionals are protected under a single, strong, homogeneous school culture. At the same time, it can contribute in a parallel way to these smaller centers having a more effective or at least more favorable school culture.

To analyze these phenomena inversely, the larger an educational center is, the more people are integrated into the organizational structure, the more a balkanization or the birth of subcultures becomes possible. The educational reality of educational professionals can become distant and people can form different groups. Therefore, although balkanization also depends on the type of methodology and operation of the center, the birth of subcultures is more inevitable. Such factors can make the culture less favorable, less shared, or less effective. All of this may be why authors such as Hargreaves believe that “small rural primary schools, their communities and clusters, could provide a model for large urban schools” (Hargreaves, 2009, p.126).

1.3. The relationship of leadership and the school culture

To conclude the discussion section of this research, the two topics are intertwined as the goal we are working towards is to explore the relationship of leadership and school culture. Although the complexity of understanding the phenomena of educational leadership and school culture has been mentioned previously, due to the multidimensionality of both, the answer to whether they are related seems to be clearer in the literature: they are. Therefore, this last research question discusses the extent to which this relationship has occurred in the sample analyzed and clarifies the differences found between *Eskola Txikia* and *Eskola Handia*. In this way, it is also intended to give more substance to the arguments previously divided into the two previous research objectives.

Is there a relationship between leadership styles, cultural dimensions and components in *Eskola Txikia* and *Eskola Handia*?

When analyzing the relationship between the leadership styles of both *Eskola Txikia* and *Eskola Handia* samples, it was observed that the correlation between the transformational and transactional styles was very high. However, the correlation of the passive-evasive style manifested itself differently in the two types of schools. In *Eskola Txikia* there was no correlation of the passive-evasive style with the other two styles, but in *Eskola Handiak* there was, it was negative and moderate in both cases, and slightly higher between the transformational and passive-evasive styles.

On the one hand, as Bass (1985) points out, transformational and transactional styles can coexist because they manifest themselves in different ways and with different goals. Moreover, for den Hartog et al. (1997), the best leaders are those who exhibit both styles together, although the transformational style is the most studied and has the best evidence (Leithwood, 2000; Day and Sammons, 2013). On the other hand, the style with the most negative impact seems to be the passive-evasive style (Burhanuddin, 2018; Kızıloğlu, 2021). In this sense, in *Eskola Txikia*, the highest values were evidenced in the transformational and transactional styles, while in *Eskola Handia*, only the passive-passive style was rated higher.

These results can be interpreted in different ways. Taking only the sample of *Eskola Txikia* teachers, it means that transformational and transactional behaviors tend to occur almost in parallel, as two styles that go in conjunction. This means that greater amount of transformational behaviors also implies more transactional behaviors, and vice versa. Similarly, in *Eskola Txikia*, being more transformational or more transactional does not mean being more or less passive. Now focusing on *Eskola Handia* sample, the interpretation of transformational and transactional styles is almost identical: the more transformational one is, the more transactional one is, and vice versa. However, the interpretation of the passive-evasive style is different. In these centers, the more transformational and transactional their management team is, the less passive-evasive it is, with a greater impact for transformational leadership.

When the relationship between the dimensions and the cultural components was analyzed, it was found that it behaved identically in both types of schools, and the correlation was very high in all cases, without exception. In all cases, a higher value in one dimension or component leads to a higher value in another dimension or component. Although the means were different in *Eskola Txikia* and *Eskola Handia*, the means of the dimensions and components were very similar in each type of center. Therefore, it could be interpreted that, at least in the sample collected, the ICOE measures aspects of culture that could be placed in a very similar constant.

This research question analyzed one last issue: the relationship between leadership styles and cultural dimensions and components. This could only be done in the *Eskola Txikia* sample and the correlation between the dimensions of both instruments could be calculated. The reason for

this was that the teachers of this type of center had the copies of the questionnaires stapled together, and in this way the two questionnaires could be unified in a database to relate the items. The results showed a positive and moderate correlation for the transformational and transactional styles with the cultural dimensions and components, and no correlation for the passive-evasive style with the same dimensions and components.

Atasoy's (2020) study also provides interesting results regarding the impact of transformational and transactional leadership styles of management teams as perceived by teachers and school culture. His study, where management teams had a transformational leadership mean of 3.91 and 3.2 for transactional, showed a strong correlation between transformational leadership and school culture (.706), while the impact of transactional style and school culture was significantly lower (.230). Similarly, this study also considered the impact of culture as a mediating factor in the change processes, as it was a strong predictor among the variables. In contrast, the effect was significantly lower when culture was used as a factor between transactional leadership and change processes. Their findings are consistent with those of other articles in the same educational context in Turkey. The explanation offered by Atasoy (2020) is supported by Nadler and Tushman (1990), who believe that transformational leaders, through psychological support and other helping and inspiring mechanisms, contribute to the motivation and commitment of followers and subsequently to the school culture, compared to transactional behaviors, which have no such effect.

The relationship between leadership and organizational culture has been mentioned by many authors in the theoretical framework. While it is true that the culture of a school can shape the way a person in a leadership position leads, the literature is also positioned to assume the opposite, that a leader can change the existing culture (Gruenert and Whitaker, 2015). In fact, according to Barth (2002), the more aware a leader is of the culture he or she is in, the better he or she can modify it. Steassens (1993) also observed that different cultures are created depending on the behavior of the principal, since the principal is the builder or bearer of the culture, seeks consensus on goals, and defines the professional relationships of the faculty.

In the literature, different approaches to leadership have been studied, each claiming to be the best to influence culture, with some authors pointing to instructional leadership (Şahin, 2011)

and others to distributed leadership (Rashid et al., 2012). From the leadership style approach, Leithwood (2000) already observed that transformational practices have a strong significant effect on factors such as school organization and student success, and Bolthouse (2013) also defended the transformational style as the preferred one when the goal is change or better functioning in the organization. The truth is probably that those who defend these approaches share the reason because, as Scheerens (2012) points out, sometimes these approaches are based on similar behaviors and occur together.

Pashiardis et al. (2011) studied rural schools and found that people-centered leadership, i.e., interpersonal relationships, helped to support all members of the community. The leader was present, visible, and accessible to everyone in the life of the school, and as a result, “all principals proved to be very successful in creating a good school climate based on mutual respect and cooperation with all stakeholders” (p. 549). The model of rural schools has been presented as a viable environment for innovation, especially from a pedagogical point of view, due to the unique characteristics that differentiate them from other urban or more traditional centers, both in terms of academic and professional organization and management (Abós, 2015).

In this study, it has been shown that *Eskola Txikia* received significantly higher ratings for transformational and transactional leadership than *Eskola Handia*, and lower ratings for the passive-evasive style. In parallel, it was also shown that the school culture was also more favorable in *Eskola Txikia* than in *Eskola Handia*. Adding this finding to the fact that the transformational style obtained a higher correlation with the dimensions and cultural components than the transactional style, this study can confirm this statement, at least in the *Eskola Txikia* centers.

In addition to their theory of leadership styles, Bass and Avolio also developed the Organizational Description Questionnaire (ODQ), which relates the style of leadership to the type of organization it creates (Bass and Avolio, 1993). In this way, they presented a matrix with transformational and transactional axes. At the transformational end, organizations tend to be more flexible, dynamic, adaptable, decentralized, informal and horizontal. On the other hand, at the transactional end, the structure tends to be stable, centralized, vertical, normative,

and with clear differences between those who command and those who follow. The relationship that Bass and Avolio propose is that an organization with transformational leaders creates operating structures like those described in transformational organizations; and in organizations with transactional leaders, the structure tends to be like those described in transactional organizations.

Therefore, according to this theory, *Eskola Txikia* may have a more transformational structure because its leaders are more transformational. Or it may be that the structure it already has, because of its characteristics, forces the leader to behave in a more transformational way. The meta-analytic studies by Duehr and Bono (2006) and Eagly and Johannesen-Schmidt (2001) concluded that women tend to use more transformational styles than men. In the management sample, the female presence was in the majority in both types of centers, but in *Eskola Txikia* it was 92.5% and in *Eskola Handia* 66%. It is not known to what extent, but these data may also have an influence (Hofstede, 1990).

Nehez and Blossing (2020) found that a collaborative and professional culture favors a better school culture, and Hargreaves (1994) and Staessens (1993) agreed. As I have argued throughout this discussion, it seems logical to think that the union, collaboration, family feeling, cooperation, etc. of the entire professional staff occurs in smaller schools. Studies such as Velarde et al. (2022) support Barth's (2002) assertion about the importance of a leader who is present and aware of his or her culture. Although the Velarde et al. (2022) setting studied non-educational organizations and focused on the leader's cultural intelligence in terms of dealing with different ethnicities and races, the evidence left is that a greater awareness of the organization, the people, and their relationships had a positive effect on the way they led. Preston et al.'s (2013) study supports the same belief, and their study is based on rural schools. For them:

“Leadership in rural schools is multifaceted, place-conscious, and relationship-dependent; the needs and priorities of students, parents, and communities members require a leader who is knowledgeable about educational policies, yet receptive to the distinctive needs, perceptions, and culture of educational stakeholders of that rural community. Furthermore, because leadership in rural schools cannot be detached from

the historical and social practices of the immediate community, rural principals must be able to nimbly mediate relations within the local community and the larger school system. The rural principal's ability to thrive under emotionally-charged, people-focused, school-community conditions is critical to leadership success" (Preston et al., 2013, pp. 8-9).

In all of the cases described in this discussion, it seems more likely that environments conducive to structures, environments, and circumstances such as those advocated occur in schools where the leadership team is immersed in the same reality, without distance, without friction, in the same routine as their educational community.

To conclude this research question, it is suggested that these results and their interpretation be taken with caution. The discussion of this research question by presenting the correlations of leadership styles in *Eskola Txikia* and *Eskola Handia*. There it was observed that although transformational and transactional leadership behaved in a way with each other, the results were different for the passive-evasive style. The relationship between leadership styles and school culture could only be verified in the sample of *Eskola Txikiak*, and therefore it is not known whether the relationships between styles would be the same in larger schools such as *Eskola Handia*. Therefore, the need to investigate this question for the *Eskola Handia* sample in the future, and thus be able to confirm or refute the arguments presented in this discussion, is also reflected in this study.

2. Conclusion

The conclusions of this research are presented below. The main conclusion of the research is that the type of educational center is the factor that most contributes to the leadership style of the management teams and the school culture that is created. In contrast, the characteristics of the management teams and teachers had much less weight in explaining the manifestation of these phenomena, and in some cases no weight at all. From this it was concluded that the structural characteristics of the educational center, mainly its size, is the factor that most

influences the organization, functioning or relations between professionals. In particular, a smaller size is what favors both leadership and school culture.

The *Eskola Txikia*, as small educational centers, favor a number of conditions that the *Eskola Handiak*, due to its size, cannot. It is believed that factors such as a horizontal hierarchical structure, more fluid and spontaneous communication channels, a more aware and accessible management team, or a more unified educational community, favor better ways of leading; and a stronger and more cohesive culture. This research suggests that these conditions create an ecosystem conducive to the materialization of these phenomena, and that this type of leadership and school culture occurs causally, inevitably, or spontaneously. At the same time, this same ecosystem is what prevents passive-evasive leadership behaviors.

From the leadership perspective, a smaller school makes it easier for its leadership team to get to know the organization and the educational community better, and therefore, its needs. This avoids a verticalization of the educational center, so that the educational center can dispense with intermediaries such as coordinators, figures that can hinder internal communication. Likewise, in a smaller center, the management team can be aware of problems as they arise, making it possible to work on solutions immediately. In a horizontal and homogeneous organization, coordination and cooperation are more flexible and professional relationships can be more natural.

For teachers, this means greater trust and credibility in their leadership team, since they have clearer guidelines about their roles and know what is expected of their performance. The leader, in this case the members of the leadership team, can know and stimulate each person, meeting the needs of each individually and collectively, because he/she knows all the members of the educational community perfectly. These conditions favor all the aspects measured by transformational and transactional leadership, which is probably why *Eskola Txikia* scored higher in these areas; at the same time, it keeps the management team away from passive-evasive behaviors.

On the other hand, the larger an educational institution is, the more these circumstances are hindered. The larger a school is, the more rigid, normative and vertical its structure and

organization becomes. This is not intentional, but causal, because a large organization requires a more systematic and structured operation. Therefore, in order to manage this larger volume, the need arises to create figures such as cycle or level coordinators. The larger the educational community, the more intermediaries are needed, which hinders the internal communication of the organization.

The larger size of the center also means a heavier workload for the people in managerial positions, and this also means less time and opportunity to get to know the educational reality on the front line. In other words, the management team loses contact with their teachers, their daily lives, their problems and their needs. All these conditions, if not well managed, can affect credibility, trust and the way in which direction is given. Therefore, it is logical that it also affects how teachers value transformational, transactional, and passive-evasive behaviors.

From the school culture perspective, the smaller a school is, the more aligned, homogeneous, and cohesive its people may feel. When people are united and have the same sense of belonging, the ideas, beliefs, values, etc. that they share are reinforced. In this way, it is difficult for parallel cultures and other subcultures to emerge because everyone is living a similar reality and everyone is part of a unified school culture. When everyone is integrated, there is a tendency to create a more familiar environment that encourages collaboration and cooperation.

When this happens, the culture favors the pursuit of common goals and objectives, all sailing toward the same destination. This is what can happen in *Eskola Txikia*, that although they have a much more changing teaching staff, the culture feels stronger. Likewise, when a new person arrives in an educational center with these conditions, it is easier for him/her to feel integrated and to learn more quickly the codes of conduct and coexistence of the educational center.

Conversely, the larger the school, the more likely it is that there will be gaps in the school culture. A larger number of students means a larger staff of educational professionals and, in many cases, the separation of work environments through the construction of different buildings. When this happens, personal and professional relationships are affected and distanced from each other, leading to the creation of different subcultures. This situation, while

not negative in itself, results in the loss of the unity of a larger school culture that encompasses the entire school and is sometimes necessary to keep everyone moving in the same direction.

When there is not a single strong school culture, the sense of belonging can be diluted because each person can give a different meaning to what is happening and why it is happening. In addition, if the functioning of the center is not conducive and there is no sense of unity, it can also affect the way teachers relate to each other professionally, causing them to become isolated or balkanized, not favoring cooperation or collaboration, becoming an educational center that navigates aimlessly.

By analyzing the relationship between the two phenomena, this research reinforces the belief that leadership and culture are linked. In the schools that valued more transformational leadership, there was also a more favorable school culture. In these schools, the transactional style was also highly prevalent, but in second place. However, it is not known whether leaders create more favorable cultures or whether the culture causes leaders to behave in such ways.

Unlike most studies, the passive-evasive style was not negatively correlated with school culture. This is probably due to the fact that the passive-evasive style is rarely manifested in *Eskola Txikia* schools. Although the rural *Eskola Txikia* schools of Bizkaia were used in this research to represent small schools, no evidence was found as to whether being in a rural area was the most relevant factor. However, it is believed that the inherent size, structure, organization, operation, etc. of these schools are the factors for better leadership and more favorable school culture.

Other secondary conclusions are the following. First, the importance of choosing well the subject through which one intends to learn about different educational phenomena was understood. In this research, teachers and management gave very different evaluations of the management style, and therefore the evaluation of which subject should take precedence over the other was questioned. It was concluded that this fact should be taken into account when choosing the topics and the phenomenon to be studied.

A second secondary conclusion was that when studying the phenomena of leadership and school culture in depth, it is necessary to assess mediating factors such as job satisfaction, stress, or burnout, among others. These factors may influence how subjects experience these and other phenomena in their personal and professional realities, and may influence their evaluations.

To conclude this section, we return to the question of Abós Olivares (2015), who asks whether the rural school model is applicable to other larger schools, and to the response of Hargreaves (2009), who believes that small schools in rural areas have lessons to offer larger schools. This research has shown that small schools in rural areas have better leadership, where the transformational style predominates, as well as a more favorable school culture compared to larger schools. These conditions mean that *Eskola Txikiak* can be considered as potentially more effective schools. For these reasons, in the dynamic and challenging economic, social and demographic world in which we live, an education system with more small schools might be an opportunity.

CAPÍTULO 8. Implicación, Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

1. Implicación de esta investigación en el contexto de la CAPV

Con la intención de dar valor a los hallazgos y cerrar esta investigación, este apartado vuelve a su origen, al Marco Contextual. De esta forma, se pretende dotar de sentido aplicable a las reflexiones y conclusiones en el contexto de la CAV, y para otros investigadores que hayan accedido a esta investigación. Posteriormente, se identificarán las limitaciones encontradas a lo largo de la investigación y por último se plantearán futuras líneas de investigación.

En relación con la oportunidad anteriormente planteada, se encuentra la formación necesaria a desarrollar por los futuros equipos directivos escolares. Aunque la mayoría de centros educativos del sistema educativo de la CAV tengan un funcionamiento y objetivos educativos similares, cada centro educativo convive en una realidad única. Diferentes factores geográficos y sociodemográficos como el ISEC de las familias, las características físicas y estructurales del centro, el cuerpo docente y la comunidad educativa que conforman las escuelas, etc. influyen en la forma en la que se imparte la enseñanza-aprendizaje en cada una de estas organizaciones. Ello, de su mano, crea culturas diferentes y requiere de distintas formas en las que organizar y gestionar cada centro educativo desde la administración y dirección.

La Consejería de Educación de la CAV parece consciente de esta realidad, y muestra de ello son el nuevo Decreto 29/2023, de 28 de febrero, el cual se desarrolló para mejorar la figura de los equipos directivos escolares y dotarles de mayor reconocimiento. (Gobierno Vasco, 2016). Esto también queda latente en el *Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAV basado en la equidad hacia la excelencia* (Gobierno Vasco, 2016), donde el Liderazgo ocupa una línea estratégica entera. Resolución de 28 de octubre de 2022, de la Directora de Aprendizaje e Innovación Educativa, donde se ordenan los nuevos contenidos a desarrollar por los futuros equipos directivos de centros públicos de la CAV, donde el Liderazgo ocupa un módulo formativo entero, y toca tangencialmente los otros. O, por último, en los recursos que los

equipos directivos disponen, como el nuevo portal zuzendaritzagunea o la nueva Guía para la elaboración del Proyecto de dirección (2023).

Comparando en primer lugar el nuevo itinerario formativo, muchos de los avances se consideran positivos de acuerdo con los nuevos conocimientos científicos. Ahora, el Berritzegunea Nagusia dispone de un nuevo equipo de expertos en su Área de Liderazgo Pedagógico y Transformación Educativa que tiene como fin la coordinación y supervisión de los programas formativos, y que trabaja en sintonía con la Inspección Educativa. Los módulos formativos han cambiado, pasan de ser seis a siete, y los contenidos se han reorganizado (ver Tabla 84).

Tabla 84.

Comparativa de los módulos formativos.

Módulos del anterior programa formativo para el equipo directivo (hasta 2023)	Módulos del presente programa formativo para el equipo directivo (a partir del 2023)
<p>Módulo 1: Proyecto de dirección de centro. Módulo 2: Intervención estratégica y convivencia. Módulo 3: Organización y funcionamiento de centro. Módulo 4: Liderazgo pedagógico. Módulo 5: Participación y colaboración de la comunidad educativa. Módulo 6: Gestión del cambio y evaluación.</p>	<p>Módulo 1: Marco Legislativo y Administrativo. Módulo 2: Organización y gestión de centros docentes públicos. Módulo 3: Gestión del centro como organización educativa que aprende. Módulo 4: Gestión de los recursos. Módulo 5: Factores clave para una dirección transformadora, innovadora y eficaz. Módulo 6: Calidad educativa y evaluación. Módulo 7: Proyecto de dirección y seguimiento y actualización de éste.</p>

Asimismo, en todos estos documentos, el término Liderazgo se utiliza de forma explícita y directa junto a términos como roles, estilos o comportamientos, aunque en varios textos se destaca el término *Liderazgo Pedagógico* con la intención de englobar todos los enfoques. En el marco competencial, donde se presentan 10 competencias a desarrollar por los equipos

directivos, dos de ellas van enfocadas a desarrollar el liderazgo de forma directa: la competencia número tres Liderazgo pedagógico; y la número cuatro Liderazgo compartido. Estos dos enfoques concuerdan con dos de los más destacados en la literatura científica, el enfoque instruccional (como sinónimo del pedagógico) y distribuido. Pero el enfoque del liderazgo transformacional, también entre los más estudiados y con mejores evidencias (Day y Sammons, 2013) y relevantes para gestionar el cambio y mejora de los centros educativos y mejora de los éxitos del alumnado (Leithwood, 2002), desaparece como concepto.

En cuanto al concepto Cultura Escolar, apenas se menciona en los anteriores textos, y cuando se hace es de forma implícita o a través de sus dimensiones de forma inconexa. Por ejemplo, en la Resolución de 28 de octubre de 2022, donde se establece el marco de la formación inicial y permanente de los equipos directivos, el término liderazgo se refiere en múltiples ocasiones a lo largo de las 47 páginas, interconectando su desarrollo con múltiples aspectos relacionados a la dirección y gestión del centro educativo. Pero, el término “cultura” solo se refiere en dos ocasiones en el Anexo I de la página 17, en una competencia técnica de las 24 enfocada a “analizar la situación real del centro educativo, cultura (elementos internos) y entorno (elementos externos)” y en otra competencia dirigida a “promover el desarrollo personal, social y cultural de los miembros de la comunidad que aprende conjuntamente” (Resolución de 28 de octubre, p.17). En el Decreto 29/2023, de 28 de febrero, ocurre lo mismo. Mientras que el liderazgo se entreteje a lo largo de todo el documento, el término cultura solamente aparece para mencionar la “cultura de la mejora” (Decreto 29/2023, p.10), es decir, nada relacionado con los elementos de la cultura organizacional o escolar.

La intención del Gobierno Vasco es clara, quiere reforzar la imagen y competencias de sus equipos directivos para desarrollar los sistemas educativos, pero, según los muchos autores citados en esta investigación, un líder no puede transformar una organización ni ejercer eficientemente el liderazgo en una cultura organizacional que no conoce. Por ejemplo, según Barth (2002):

“Probablemente la tarea más importante, y la más difícil, de un líder es cambiar la cultura imperante en una escuela. [...] Para cambiar la cultura de una escuela es preciso reunir el valor y la habilidad necesarios para no seguir siendo víctima de los elementos

tóxicos de la cultura escolar y abordarlos en su lugar. La construcción de la cultura requiere la voluntad de transformar los elementos de la cultura escolar en fuerzas que apoyen los propósitos de la escuela en lugar de subvertirlos” (Barth, 2002, p.6-8)

Si se acepta la premisa que cada centro educativo es único y, por lo tanto, con una cultura escolar también única, y también se asume la necesidad por mejorar el liderazgo de los equipos directivos, innegablemente podemos desvincular estos dos fenómenos de la formación que los equipos directivos reciben. Por ello, de cara a mejorar la formación de los equipos directivos escolares y sus habilidades de liderazgo, se recomienda potenciar esas competencias vinculando de algún modo con el conocimiento de la cultura escolar. Asimismo, aunque el liderazgo sí se menciona y relaciona claramente, puede que quitar entidad al liderazgo transformacional no sea el enfoque más acertado, por sus muchas evidencias, incluyendo las de esta investigación.

Respecto a la evaluación de los equipos directivos, también se pueden hacer una serie de comentarios. En documentos como la *Guía para el Proyecto Educativo de Centro (2023)* se anexan recursos para la autovaloración de las competencias del equipo directivo, pero no se recoge la valoración del equipo docente. Lo única valoración directa que el cuerpo docente puede hacer constar se encuentra en una el “Anexo 6: opiniones de la comunidad educativa” dentro de la “A. Herramienta para recabar las opiniones del profesorado” (Guía, 2023, p.33). Este es un documento de dos páginas, y en el constan: (a) una batería de 19 preguntas en escalas Likert de cinco puntos que valora múltiples aspectos de la vida, relaciones y funcionamiento del centro educativo; (b) tres espacios donde los docentes pueden hacer comentarios sobre áreas de mejora y problemas del centro; (c) y dos nuevas escalas de diez puntos donde ubican el nivel de gravedad de la escuela y el funcionamiento del centro. Por ello, esta es una herramienta de diagnóstico del centro, pero no sirve para hablar sobre el liderazgo, a no ser que el docente quiera comentarlo,

En esta investigación quedó demostrado que, en muchas ocasiones, la valoración que un equipo directivo tiene sobre su forma de liderar difiere de la que perciben su equipo docente, puede ser diferente. De hecho, en algunas ocasiones, con diferencias bastante reseñables. Por ello, se echa de menos otro tipo de herramienta que el equipo directivo pueda utilizar en su

autoevaluación, sobre todo en lo que concierne al liderazgo. Esta herramienta, también podría utilizarla la Inspección Educativa, para valorar parte del desempeño del equipo directivo e identificar más claramente las áreas de mejora. Por ello, se sugiere que en futuros textos y programas del Gobierno Vasco se reflexione sobre esta cuestión.

Por último, el Decreto 29/2023, de 28 de febrero, en su Artículo 5./2., indica que los equipos directivos con Máster o título de postgrado en gestión están exentos de realizar las formaciones sobre el desarrollo en función directiva, menos el módulo de proyecto de dirección. Relacionado esta indicación a los resultados obtenidos en esta tesis, no se encontraron diferencias significativas en el liderazgo transformacional de los equipos directivos con estudios de posgrado y los que no. Sin embargo, cabe recordar que no se estudió en mayor profundidad en qué constaron esas formaciones. Por ello, esta cuestión se menciona únicamente para que decisiones como esta puedan estudiarse en mayor profundidad en un futuro.

Sean centros grandes o pequeños los que los presentes y futuros equipo directivo gestionarán, si un líder posee las cualidades para conocer la cultura de la escuela, no podrá cambiarla. Del mismo modo, si un líder no posee competencias para el desarrollo de sus personas a cargo, no podrá transformarla. Es la suma de ambos factores, unidos a los mencionados enfoques pedagógicos e instruccionales, los que crearán las condiciones propicias para una enseñanza-aprendizaje de calidad, y el desarrollo de nuestro sistema educativo.

Entre los varios retos económicos, sociales, económicos y educativos de los países del primer mundo, la tendencia demográfica está suponiendo un desafío añadido. La cada vez menor natalidad está afectando a la escolarización, y este es un factor que está influyendo en varios niveles de la gestión de los sistemas educativos. El portal público de noticias Irekia del Gobierno Vasco ya indicó que “con respecto a la evolución de la matrícula, esta tiene una relación directa con la evolución de la natalidad en Euskadi, y arroja un dato significativo: según el Eustat, desde el año 2010 a 2022, el número de nacimientos ha descendido un 35,6% en Euskadi” (Irekia, 2023). Una tendencia bajista de la natalidad hace que, si se quieren mantener las ratios de alumnado por aula, cada vez menos aulas o centros educativos sean necesarios. En la CAV, los datos de natalidad del EUSTAT y el informe del ISEI-IVEI (2021)

presentan los datos sociodemográficos y cómo están alterando el sistema educativo, donde subrayó la tendencia decreciente de centros grandes (de más de 500 alumnos y alumnas); mientras lo inverso sucede a los centros pequeños (de menos de 150 alumnos y alumnas), con una tendencia alcista crecen.

Sin embargo, respaldándose en los resultados y conclusiones de esta tesis, la desaparición de centros grandes y proliferación de pequeños puede ser una oportunidad para mejorar el sistema educativo. Sin la necesidad de acudir a casos extremos, de centros extremadamente grandes o pequeños, puede que exista un tamaño óptimo que favorezca el liderazgo y cultura escolar, con una óptima asignación de recursos. Esta investigación desconoce si tal fórmula existe, pero sí ha podido evidenciar que el liderazgo y cultura escolar son más favorables en los centros más pequeños.

2. Limitaciones y Futuras Líneas de investigación

En el desarrollo de la investigación, junto a los hallazgos y otras lecciones, también fueron identificadas áreas de mejora. Por ello, en este apartado se abordan de forma conjunta las limitaciones halladas junto a sus soluciones de cara al futuro. Así, estas limitaciones también se plantean como una oportunidad.

2.1. Introducción de métodos cualitativos y metodología mixta

La primera limitación que se encontró fue respectiva al tipo de información que ofrecieron los instrumentos. El liderazgo y la cultura escolar, cómo ha sido expresado en numerosas ocasiones, son fenómenos complejos debida a la multidimensionalidad en la que se manifiestan. Por ello, aunque el enfoque cuantitativo permitió cumplir los objetivos expresados, se considera que un enfoque cualitativo o mixto podrían ofrecer otro tipo de información para ahondar en ambos tópicos.

Tanto la metodología cuantitativa como cualitativa presentan sus beneficios y limitaciones. En el caso de los fenómenos escogidos, cada enfoque puede ofrecer datos y perspectivas diferentes con el objetivo de comprender en mayor profundidad estos tópicos tan complejos. La no

introducción de métodos cualitativos en esta investigación, a pesar de que se valore como una limitación, tampoco considera que quite valor a la investigación.

Las evidencias halladas mediante el enfoque cuantitativo han ofrecido una mejor visión sobre los fenómenos. Ahora, se tiene información útil como guía para futuras investigaciones, permitiendo escoger el mejor enfoque para ahondar en las diferentes cuestiones. Por ello, de cara al futuro, se tiene la intención de seguir aproximándose a estos fenómenos introduciendo enfoques cualitativos y mixtos, al combinar, por ejemplo, la información de los cuestionarios con entrevistas, observaciones y otras fuentes de información. De esta forma, enfoques cualitativos como el fenomenológico puede ayudar a responder cuestiones por qué valoraron de forma los equipos directivos y los docentes el liderazgo. Asimismo, la etnografía también podría ayudar a descifrar mejor la manifestación de la cultura en los centros educativos, y observar cómo se relaciona el liderazgo y la cultura en los centros educativos.

2.2. Estudios longitudinales

En los estudios de esta tesis se analizaron variables relacionada con el tiempo “años de experiencia” o “años que se llevan en la escuela”. Estas variables permitieron comparar diferentes grupos en relación a cómo valoraron ambos tópicos. Sin embargo, al leer otras investigaciones se consideró que aproximarse a estos factores desde estudios longitudinales hubieran ofrecido otro tipo información más rica. Los diseños longitudinales, entre otros beneficios, permitirían obtener información sobre los fenómenos a lo largo del tiempo, pudiendo valorar no sólo *cómo se manifiestan*, sino también *cómo se desarrollan*.

Por ello, de cara al futuro, se tiene el interés de usar este diseño para ahondar en otras cuestiones, como el desarrollo de las competencias de liderazgo de los equipos desde los primeros años. Así, podría valorarse la efectividad de los actuales programas y utilizar el conocimiento para mejorar y crear futuros. También podría explorarse la creación o evolución de una cultura escolar, por ejemplo, en su transformación cuando hay un cambio de mandato del equipo equipo directivo.

2.3. Estudios de caso y estudios comparativos dentro de escuelas grandes

El término *Eskola Handia* fue inventado para hacer referencia a centros educativos considerados *tradicionales* o *normativos* dentro del sistema educativo. Sin embargo, dentro de esta agrupación existen centros educativos de distintos tamaños, estructuras, metodologías, etc. Algunos de los centros educativos de la CAV tienen un volumen de estudiantes de más de 1000 estudiantes desplegados en varias etapas educativas, desde infantil hasta bachillerato.

En la discusión se ha teorizado que el motivo por el que algunos centros pueden ver lastrado su liderazgo y cultura escolar se debe al tamaño y consecuente estructura, organización, funcionamiento, relaciones, etc. En esta investigación solamente hubo dos grupos, *Eskola Txikia* y *Eskola Handia*, y aunque esta distinción sirviera para extraer hallazgos interesantes, merece la pena seguir desarrollando o comprobando hipótesis similares en un futuro. Por ello, para poder comprobar estas cuestiones, una posible solución sería hacer estudios de caso más detallados, encontrando otras variables de los centros educativos que puedan influir en cómo se da el liderazgo y la cultura escolar. De esta forma, podrían plantearse otro tipo de tipologías de centros que permitan aprender más sobre ambos fenómenos.

2.4. Exploración de relación entre instrumentos

Al analizar e interpretar los resultados de ambos cuestionarios, un hallazgo fue la posible relación entre los cuestionarios. La primera reflexión se originó al conocer que una de las dimensiones del ICOE se denominaba *Liderazgo en la Gestión Directiva*, lo que incitó a cuestionar si esta podría relacionarse de algún modo con las dimensiones de *transformacional* y *transaccional* del MLQx5. Esta, más que una limitación, se valora como una oportunidad para explorar ambos instrumentos. Tras una serie de similitudes en los resultados de los análisis estadísticos, la teoría cogió fuerza.

En una primera situación, cuando se valoró la variable de género desde la perspectiva docente, en las dimensiones de ambos instrumentos las puntuaciones de las mujeres fueron más altas que las de los hombres (y con unas medias y varianzas muy similares, utilizando ambos

instrumentos escalas Likert de 5 puntos). En cambio, cuando los equipos directivos se valoraron a sí mismos, el resultado mostró a los hombres puntuando más alto que las mujeres.

En una segunda situación, cuando se valoró la variable menos de un año de experiencia frente al resto, en el instrumento MLQX5 no se hallaron diferencias significativas entre estos grupos; y en el instrumento ICOE, la única dimensión que no encontró diferencias significativas fue la del Liderazgo.

En una tercera situación, cuando se compararon las dimensiones culturales entre *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*, surgieron diferencias muy amplias en dos de las dimensiones. Mientras que las diferencias fueron muy amplias para la Comunicación y Credibilidad (superiores a los 0,5 puntos en las medias), fueron considerablemente más reducidas para las dimensiones Liderazgo y Reconocimiento (donde la diferencia fue de 0,28 para el Liderazgo y 0,24 para el Reconocimiento). Estas dos últimas dimensiones, analizando también sus subdimensiones, muestran coherencia con los aspectos que componen el liderazgo transformacional y transaccional. Al comparar las medias del liderazgo transformacional y transaccional entre *Eskola Txikiak* y *Eskola Handiak*, las diferencias fueron también significativas, y con una diferencia entre las medias similar (de 0,22 para el liderazgo transformacional, y de 0,32 para el transaccional).

Puede que estas tres hayan sido coincidencias estadísticas, pero también invitan a seguir explorando la cohesión entre los fenómenos y la coherencia entre los instrumentos que los miden. Si existiera relación entre los instrumentos podría ser beneficioso porque la dimensión de un instrumento podría ofrecer información parcial referente al otro tópico. Por ejemplo, puede que la dimensión del instrumento ICOE sea suficiente para poder evidenciar ciertos rasgos de transformacionalidad en los centros educativos; o puede que la dimensión del liderazgo transformacional y transaccional pueda predecir algunos factores de la cultura escolar. Comprobar esta cuestión, sin embargo, requeriría el uso de otros análisis estadísticos como los factoriales, así como una muestra más grande.

2.5. Consciencia situacional del equipo directivo

La última línea de investigación planteada es la referente a lo que se conceptualiza como *consciencia situacional* del equipo directivo. Autores como Barth (2002) o Schein (1985) expresaron que es importante que un líder conozca la cultura de su escuela u organización, porque en caso opuesto, difícilmente podría operar o modificar esta mediante su liderazgo.

Con los resultados de esta investigación, se pudo conocer que en muchos casos la autovaloración del equipo directivo respecto a su estilo de liderazgo discernía bastante de la valoración docente, y en ocasiones con diferencias bastante extremas. Sin embargo, no se pudo hacer lo propio con la cultura escolar, dado que el manual del ICOE expresó que fue construido solamente para ser respondido por los docentes, y siguiendo su recomendación, solamente se obtuvo esa muestra, impidiendo comparar en este caso la valoración del equipo directivo y la del cuerpo docente.

A partir de estas dos cuestiones, surgieron preguntas aún sin respuesta: ¿son conscientes los equipos directivos sobre la cultura en la que conviven? ¿un mayor conocimiento situacional puede propiciar un liderazgo más efectivo? Puede que conociendo el alcance de la consciencia situacional de los equipos directivos, es decir, el conocimiento profundo sobre la cultura y realidad en la que conviven, más eficaz sean al ejercer sus funciones de dirección y transformación del centro educativo. Esta es una cuestión de interés en la que se intentará seguir ahondando.

Referencias Bibliográficas

- Abós Olivares, P. (2015). El Modelo de Escuela Rural ¿Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela? *Educação & Realidade*, 40, 667-684. <https://doi.org/10.1590/2175-623645781>
- Aguirre Baztán, S. Á. (2002). *La cultura de la empresa*. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 2(2), 86-122.
- Aguirre, A. (1999). *Cultura organizacional*. México D.F: Servicio Publicaciones Universidad de León. Instituto de estudios de Postgrado.
- Aguirre, A. (Ed.). (1997). *Cultura e identidad cultural: introducción a la Antropología*. Bardenas.
- Ahmed Khan, Z., Nawaz, A., & Khan, I. (2016). *Leadership Theories and Styles: A Literature Review*. *Journal of Resources Development and Management*, 16.
- Akert, N., & Martin, B. N. (2012). The Role of Teacher Leaders in School Improvement through the Perceptions of Principals and Teachers. *International Journal of Education*, 4(4), p284-p299. <https://doi.org/10.5296/ije.v4i4.2290>
- Allen, I. E., & Seaman, C. A. (2007). *Likert Scales and Data Analyses*. *Quality Progress*, 40, 64-65.
- Alnasser, Y. A. (2020). Differences in Perception of School Culture and Climate between General and Special Education Teachers in Saudi Arabia. *International Journal of Educational Organization & Leadership*, 27(2), 55-70. <https://doi.org/10.18848/2329-1656/CGP/v27i02/55-70>
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., González-González-de-Mesa, C., Álvarez-Martino, E., & Campo-Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: Validación de una escala. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 32(3), Article 3. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. DOI: [10.4135/9781446280072](https://doi.org/10.4135/9781446280072)
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). *A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management*.
- Anderson, D. W., Krajewski, H. T., Goffin, R. D., & Jackson, D. N. (2008). A leadership self-efficacy taxonomy and its relation to effective leadership. *The Leadership Quarterly*, 19(5), 595-608.
- Anderson, K. D. (2008). Transformational teacher leadership in rural schools. *Rural Educator*, 29(3), 8-17.

- Anderson, M. (2017). *Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature*. *International Social Science Review*, 93(1), 1–13. [Link to JSTOR](#)
- Antonakis, J., Avolio, B.J. and Sivasubramaniam, N. (2003) *Context and Leadership: An Examination of the Nine-Factor Full-Range Leadership Theory Using the Multifactor Leadership Questionnaire*. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295. [DOI: 10.1016/S1048-9843\(03\)00030-4](#)
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1997). *Organizational learning: A theory of action perspective*. *Reis*, (77/78), 345-348.
- Ärlestig, H. (2008). Structural prerequisites for principals' and teachers' communication about teaching and learning issues. *Improving Schools*, 11(3), 189-203. <https://doi.org/10.1177/1365480208097000>
- Arnaiz Garcia, Andrea. (2015). *La cultura emprendedora en la Educación Secundaria*. Universidad de Oviedo, Departamento de psicología, tesis doctoral.
- Arnold, M. (1869). *Culture & anarchy*. e-artnow.
- Arnold, M., Perry, R., Watson, R., Minatra, K., & Schwartz, R. (2007). The Practitioner: How Successful Principals Lead and Influence. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 2(1), n1.
- Atasoy, R. (2020). The Relationship Between School Principals' Leadership Styles, School Culture and Organizational Change. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 256-274.
- Avci, A. (2015). *Investigation of transformational and transactional leadership styles of school principals, and evaluation of them in terms of educational administration*. *Educational Research and Reviews*, 10, 2758-2767. [DOI: 10.5897/ERR2015.2483](#)
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). *Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership*. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 199–218. [DOI: 10.1016/1048-9843\(95\)90035-7](#)
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). *Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership*. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(4), 441-462.
- Avolio, B.J., Bass, B.M. and Jung, D.I. (1999) *Re-Examining the Components of Transformational and Transactional Leadership Using the Multifactor Leadership*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462. [DOI: 10.1348/096317999166789](#)
- Barbutto, J. E., Fritz, S. M., Matkin, G. S., & Marx, D. B. (2007). Effects of Gender, Education, and Age upon Leaders' Use of Influence Tactics and Full Range Leadership Behaviors. *Sex Roles*, 56(1), 71-83. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9152-6>

- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). *Leadership and Individual Principal-Teacher Relationships in Schools*. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434. DOI: [10.1177/0013161X03261742](https://doi.org/10.1177/0013161X03261742)
- Barth, R. S. (2002). *The culture builder*. *Educational leadership*, 59(8), 6-11.
- Bass, B. (1981). *Handbook of Leadership*. New York, NY: Free Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. Free Press; Collier Macmillan.
- Bass, B. M. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. DOI: [10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). *Transformational leadership and organizational culture*. *Public administration quarterly*, 112-121.
- Bass, B. M., Waldman, D. A., Avolio, B. J., & Bebb, M. (1987). *Transformational leadership and the falling dominoes effect*. *Group and Organization Studies*, 12, 73-87.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1999). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5X)*. Mind Garden, Inc.
- Bass, B.M., y Avolio, B.J. (1990). *Transformational Leadership devement: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo AConsulting Psychologists Press Inc.
- Beare, H., Coldwell, B. J., & Millikan, R. H. (1989). *Creating an excellent school, some new management techniques*. London: Routledge.
- Benmira, S., & Agboola, M. (2021). *Evolution of leadership theory*. *BMJ Leader*, 5(1). DOI: [10.1136/leader-2020-000296](https://doi.org/10.1136/leader-2020-000296)
- Bertram, D. (2007). *Likert scales*. Retrieved November, 2(10), 1-10.
- Black, G. L. (2008). A correlational analysis of servant leadership and school climate. *University of Phoenix*.
- Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Bogler, R. (2001). *The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction*. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. DOI: [10.1177/00131610121969460](https://doi.org/10.1177/00131610121969460)
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis.
- Bolthouse, E. J. (2013). Efforts of Culture Creation in the K-8 School Setting, *Northern Michigan University*.
- Booth, C., & Rowlinson, M. (2006). *Management and organizational history: Prospects*. *Management & organizational history*, 1(1), 5-30.

- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440. <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>
- Burhanuddin, B., Supriyanto, A., & Adi, E. P. (2018). Leadership Orientation as Mediator of Organizational Culture Effects on School Leadership. 230-236. <https://doi.org/10.2991/coema-18.2018.52>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School Leadership Models: What Do We Know? *School Leadership and Management*, 34, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Busse, R. (2014). *Advances in Management—Comprehensive Leadership Review—Literature, Theories and Research*.
- Bustos Jiménez, Antonio (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *REIFOP, 14 (2).
- Cameron, K. y Quinn, R. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. Addison-Wesley, Series on Organizations.
- Campo, A. (2004). Se busca director/a. Eusko Jaurlaritzza Vitoria-Gasteiz.
- Campos-García, I. (2017). Igualdad de género en las enseñanzas no universitarias en España: Un estudio descriptivo (1999-2013). *Revista Complutense de Educación*, 28. <https://doi.org/10.5209/RCED.51000>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Colovic, A., & Williams, C. (2020). Group culture, gender diversity and organizational innovativeness: Evidence from Serbia. *Journal of Business Research*, 110, 282-291. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.12.046>
- Consejo Escolar de Euskadi. (2020). La dirección escolar pública marcos y percepciones desde la práctica. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/6509860/Direccio%CC%81n+escolar_web.pdf/c06c7491-89b7-b9f9-5163-40e640cef53f
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.
- Cooke, R. A., & Lafferty, J. C. (1989). *Organizational Culture Inventory*. Plymouth, MI: Human Synergistics.
- Creswell, J.W. and Creswell, J.D. (2017) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th Edition, Sage, Newbury Park*.

- Cundiff, N. L. (2022). Gender and Organizational Culture: Perceptions of Leadership Style and Effectiveness. *Advancing Women in Leadership Journal*, 41(1), Article 1. <https://doi.org/10.21423/awlj-v41.a342>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). *A review on leadership and leadership development in educational settings. Educational research review*, 27, 110-125.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A Review of the International Literature*. En CfBT Education Trust. CfBT Education Trust. [Link](#)
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). *Challenging the orthodoxy of effective school leadership. International journal of leadership in education*, 4(1), 39-56.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1983). *Culture: A new look through old lenses. The journal of applied behavioral science*, 19(4), 498-505.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture*. John Wiley & Sons.
- DECRETO 1/2018, de 9 de enero, sobre la admisión y la escolarización del alumnado, tanto en centros públicos dependientes del Departamento competente en materia de educación, como en centros privados concertados, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, de la Comunidad Autónoma del País Vasco, así como en los Centros Públicos de Titularidad Municipal que impartan Formación Profesional Básica, BOPV núm. 9, de 12 de enero de 2018.
- DECRETO 10/2007, de 30 de enero, de modificación del Decreto por el que se regula el procedimiento de elección y constitución del Consejo Escolar y la designación del Director o Directora de los centros docentes privados concertados de la Comunidad Autónoma del País Vasco, BOPV núm.25, de 5 de febrero de 2017.
- DECRETO 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco, BOPV núm. 240, de 16 de diciembre de 2008.
- DECRETO 21/2009, de 3 de febrero, por el que se establecen los criterios de ordenación y planificación de la red de centros docentes de enseñanza no universitaria en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco, BOPV núm. 30, de 12 de febrero de 2009.
- DECRETO 29/2023, de 28 de febrero, sobre el acceso a la función directiva, la formación, la evaluación y el reconocimiento de su ejercicio, y el cese de los cargos que la integran, en los centros públicos de enseñanza no universitaria titularidad del departamento competente en materia de educación, BOPV núm. 51, de 14 de marzo de 2023.
- DECRETO 293/87, de 8 de Septiembre, por el que se aprueba el Reglamento de Conciertos Educativos, BOPV núm. 172, de 15 de septiembre de 1987.

- DECRETO 7/1997, de 22 de enero, por el que se regula el procedimiento de elección y constitución del Consejo Escolar y designación del (de la) Director(a) de los centros docentes privados concertados de la Comunidad Autónoma del País Vasco, BOPV núm.16, de 24 de enero de 1997.
- DECRETO 71/2021, de 23 de febrero, por el que se establece la estructura orgánica y funcional del Departamento de Educación, BOPV núm. 47, de 5 de marzo de 2021.
- DECRETO 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi, BOPV núm.109, de 9 de junio de 2023.
- Deluga, R. J. (1990). *The effects of transformational, transactional, and laissez faire leadership characteristics on subordinate influencing behavior. Basic and Applied Social Psychology, 11*(2), 191–203. [DOI: 10.1207/s15324834basp1102_6](https://doi.org/10.1207/s15324834basp1102_6)
- den Hartog, D. N., van Muijen, J. J., & Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: an analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 70*(1), 19-34. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00628.x>
- Denison, D. R., Janovics, J., Young, J., & Cho, H. J. (2006). *Diagnosing organizational cultures: Validating a model and method*. Documento de trabajo. Denison Consulting Group, 1(1), 1-39.
- Denison, D. R., Spreitzer, G.M. (1991). *Organizational culture and organizational development: a competing values approach. Research in Organizational Change and Development, 5*, 1-21.
- Denison, D.R., y Mishra, A. (1995). *Toward a theory of organizational culture and effectiveness. Organization Science, 6*(2), 204-223.
- Denison, D.R., y Neale, W. (1994). *Denison Organizacional Culture Survey*. Ann Arbor: Aviat.
- Dollarhide, C., Gibson, D., & Saginak, K. (2008). New Counselors' Leadership Efforts in School Counseling: Themes from a Year-Long Qualitative Study. *Professional School Counseling, 11*, 262-271. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-11.262>
- Duehr, E. E., & Bono, J. E. (2006). Men, women, and managers: Are stereotypes finally changing? *Personnel Psychology, 59*(4), 815–846. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00055.x>
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin, 129*(4), 569-591. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.4.569>

- Eddins, G. M. (2012). The influence of principal gender, teachers' years of experience, and retention on teacher perceptions of principal leadership style, qualities, and job satisfaction. University of Missouri-Columbia.
- Edmonds, R. (1979). *Effective Schools for the Urban Poor*. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Elorriaga, S. A. (2018). *Evaluación de las direcciones de centros públicos en Euskadi*. *Avances en Supervisión Educativa*, 30, Article 30. DOI: [10.23824/ase.v0i30.637](https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.637)
- European Commission (2015). Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices. Luxembourg. https://basque-inspectorate-erasmusplus.hezkuntza.net/documents/3695325/3701577/BASQUE_COUNTRY_CASE.pdf/b1f99a80-b51e-42c0-8a9c-46cee70e5d31
- EUSTAT. (2022). Alumnado, profesorado y centros. https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_300/opt_0/ti_alumnado-profesorado-y-centros/temas.html#cb Fecha visualización 15-05-2023.
- EUSTAT. (2023). Nacimientos. Fecha de visualización 15-05-2023. https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_3/opt_0/ti_nacimientos/temas.html
- Fernández, J. M. S. (2002). *Cultura de la organización y centro educativo* [[Http://purl.org/dc/dcmitype/Text](http://purl.org/dc/dcmitype/Text), Universidad Complutense de Madrid]. [Enlace](#)
- Fernández, J. M. S. (2002). *Cultura de la organización y centro educativo* [[Http://purl.org/dc/dcmitype/Text](http://purl.org/dc/dcmitype/Text), Universidad Complutense de Madrid]. [Enlace](#)
- Fiedler, F. E. (1978). *The contingency model and the dynamics of the leadership process*. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 11, pp. 59-112). Academic Press.
- Flores, M. A. (2004). *The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace*. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318. DOI: [10.1080/1360312042000226918](https://doi.org/10.1080/1360312042000226918)
- Friedman, I. A. (1991). High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325–333. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941813>
- Friedman, I. A., & Lotan, I. (1985). *Mental burnout among teachers in elementary schools*. Jerusalem: Henrietta Szold Institute.
- Fullan, M. (2006). *Change theory: A force for school improvement*. *Center for Strategic Education*, 157, 3-14.
- Gairín Sallán, J. G. (2000). *La investigación sobre enfoques organizativos en educación*. 40.
- García García, M., Biencinto López, C. M., Carpintero Molina, M. E., Villamor Manero, P., & Huetos Domínguez, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de

educación primaria y secundaria: ¿hay diferencias contextuales? *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>

García-Zárate, M. L. (2013). *La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores*.

Gaziel, H. H. (2004). Predictors of absenteeism among primary school teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 421-434. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-5232-z>

Geertz, C. (1973). *The Interpretation Of Cultures*. Basic Books.

Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., and Jantzi, D. (2003). *Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform*. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.

Gerhard Huber, S. (2004), "School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school", *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684. DOI: [10.1108/09578230410563665](https://doi.org/10.1108/09578230410563665)

Ghasabeh, M. S., Soosay, C., & Reaiche, C. (2015). *The emerging role of transformational leadership*. *The Journal of Developing Areas*, 49(6), 459-467. DOI: [10.1353/jda.2015.0090](https://doi.org/10.1353/jda.2015.0090)

Ghinea, V. M., & BrĂtianu, C. (2012). *ORGANIZATIONAL CULTURE MODELING*. *Management & Marketing*, 7(2).

Gill, A., Tibrewala, R., Poczter, A., Biger, N., Mand, H. S., Sharma, S. P., & Dhande, K. S. (2010). *Effects of Transformational Leadership on Student Educational Satisfaction and Student Stress*. *The Open Education Journal*, 3(1). [Link to article](#)

Gill, R. (2001) *Can you 'teach' leadership? Paper presented at the BEST. conference Business, Management*.

Giménez Montiel, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*.

Gimenez, G. (2004). *Culturas e identidades*. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 77. DOI: [10.2307/3541444](https://doi.org/10.2307/3541444)

Glenn, S. S. (1988). *Contingencies and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism*. *The Behavior Analyst*, 11, 161-179.

Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*. 2003 Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Columbus, 82-88.

Gobierno Vasco (2011). *Valoración de las dimensiones y criterios para la evaluación de la función directiva*. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lider_dir_escolares/es_def/djuntos/200009c_Doc_ITE_eval_funcion_directiva_dimensiones_c.pdf

- Gobierno Vasco. (2010). La planificación en el marco escolar. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lider_dir_escolares/es_def/adjuntos/200007c_Pub_EJ_Planificacion_%20c.pdf
- Gobierno Vasco. (2011) Guía para la elaboración del Plan Anual de Centro (PAC) y de la Memoria Anual. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lider_dir_escolares/es_def/adjuntos/200008c_Pub_EJ_pac_memoria_c.pdf
- Gobierno Vasco. (2012). Guía para la elaboración del proyecto de dirección. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lider_dir_escolares/es_def/adjuntos/200011c_Pub_EJ_proyecto_direccion_c.pdf
- Gobierno Vasco. (2016). Plan de Mejora del Sistema Educativa de la CAV. Basado en la equidad a la excelencia. Departamento de Educación del País Vasco. Vitoria-Gasteiz. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_hobekuntza_plana/eu_def/adjuntos/Hobetzeko_Plana_2016_martxo_e.pdf Recuperado el 12-8/2021.
- Gobierno Vasco. (2023). Guía para la elaboración del proyecto de dirección. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/hezkuntza_ikuskaritza_dok_abi/es_def/adjuntos/Guia-elaboracion-proyecto-direccion.pdf
- Gorosave, G. L., Slater, C. L., & Garduño, J. M. G. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 32-49.
- Greenwood, W. P. (2009). Teachers' perceptions of principals as instructional leaders in “distinguished” (high performing) and “needs improvement” (low performing) middle schools in urban metropolitan Atlanta, Georgia. Mississippi State University.
- Grissom, J., Egalite, A., & Lindsay, C. (2021). *How Principals Affect Students and Schools*, 136.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School Culture Rewired: How to Define, Assess, and Transform It*. En ASCD. ASCD.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). *A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014*. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48. DOI: [10.1177/1741143216659296](https://doi.org/10.1177/1741143216659296)
- Guramatunhu-Mudiwa, P., & Bolt, L. L. (2012). Does the gender of school personnel influence perceptions of leadership? *School Leadership & Management*, 32(3), 261-277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.688742>

- Gurley, D. K., Anast-May, L., O'Neal, M., & Dozier, R. (s. f.). Principal Instructional Leadership Behaviors: Teacher vs. Self-Perceptions.
- Guthrie, J., & Schuermann, P. (2011). *Leading Schools to Success: Constructing and Sustaining High-Performing Learning Cultures*. DOI: [10.4135/9781452230580](https://doi.org/10.4135/9781452230580)
- Hallinger, P. (2003). *Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership*. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. DOI: [10.1080/0305764032000122005](https://doi.org/10.1080/0305764032000122005)
- Hallinger, P. (2005). *Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away*. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. DOI: [10.1080/15700760500244793](https://doi.org/10.1080/15700760500244793)
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). *Can leadership enhance school effectiveness*. In *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, 178-190.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). *Next generation methods for the study of leadership and school improvement*, in Murphy, J. and Louis, K. (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*, 2nd edition, San Francisco, Jossey Bass, (141-62).
- Hallinger, P., Wang, W., & Chen, C. (2013). Assessing the measurement properties of the Principal Instructional Management Rating Scale: A meta-analysis of reliability studies. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 272-309.
- Hammersley, M. (2019). *The Concept of Culture: A History and Reappraisal*. Springer International Publishing. DOI: [10.1007/978-3-030-22982-5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-22982-5)
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1998). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hamodi Galán, C. (2014). *La escuela rural: Ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos*. *Revista Palobra, "palabra que obra"*, 14, 44-59. DOI: [10.32997/2346-2884-vol.14-num.14-2014-48](https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.14-num.14-2014-48)
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (1995). *School Culture, School Effectiveness and School Improvement*. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46. DOI: [10.1080/0924345950060102](https://doi.org/10.1080/0924345950060102)
- Hargreaves, L. M. (2009). *Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England*. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 117-128. DOI: [10.1016/j.ijer.2009.02.004](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.004)
- Harris, A., & Chapman, C. (2004). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *Democratic Learning: The challenge to school effectiveness*, 6(9), 164-178.

- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). *Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence*. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347. DOI: [10.1007/s10833-007-9048-4](https://doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4)
- Harris, M. (1968). *The rise of anthropological theory: A history of theories of culture*.
- Harris, M., & del Toro, R. V. (1979). *El desarrollo de la teoría antropológica: historia de las teorías de la cultura*. Madrid, España: Siglo xxi.
- Harrison, R., & Stokes, H. (1992). *Diagnosing Organizational Culture*. Pfeiffer Company; PDF.
- Harrison, Roger & Stokes, Herb (1992) *Diagnosing Organizational Culture*. San Francisco: Pfeiffer.
- Hersey, P. y Blanchard, K.H. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences (Vol. 663)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hofstede, G. (2003) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 861-862.
- Hofstede, G., et al. (1990). *Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study across Twenty Cases*. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316. DOI: [10.2307/2393392](https://doi.org/10.2307/2393392)
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., and Minkov, M. (2010) *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. 2nd Edition, McGraw-Hill, London.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). *Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases*. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286. DOI: [10.2307/2393392](https://doi.org/10.2307/2393392)
- Holland, W. R. (1997). The High School Principal and Barriers to Change: The Need for Principal Credibility. *NASSP Bulletin*, 81(585), 94-98. <https://doi.org/10.1177/019263659708158515>
- Holmes, J., & Stubbe, M. (2015). *Power and Politeness in the Workplace: A Sociolinguistic Analysis of Talk at Work*. Routledge.
- Horner, M. (1997). Leadership theory: past, present and future. *Team Performance Management*, 3(4), 270-287. DOI: [10.1108/13527599710195402](https://doi.org/10.1108/13527599710195402)
- Hoy, W. K. (1990). *Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace*. *Journal of educational and psychological consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. and Kottkamp, R.B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring School Climate*, Sage, Beverly Hills, CA.

- Humphreys, J. H., & Einstein, W. O. (2003). *Nothing new under the sun: Transformational leadership from a historical perspective*. *Management Decision*, 41(1), 85-95. DOI: [10.1108/00251740310452934](https://doi.org/10.1108/00251740310452934)
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa ISEI-IVEI. (2021). Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco 2020-2021. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. <https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/635622/0/Diagn.+Sistema+Educativo+2/5186804d-a033-d3dd-23af-f5204995fbb2> Visitado el 13/04/2023.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa ISEI-IVEI. (2022). Informe sobre la eficacia y la mejora escolar 2015-2019 en la CAV. Visitado el 13/04/2023.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa ISEI-IVEI. (2015). *La eficacia escolar en los centros del País Vasco ISEI IVEI*.
- Irekia. (2023). Diagnóstico del Sistema Educativo 2023. 26 de junio de 2023. <https://www.irekia.euskadi.eus/es/news/86691-diagnostico-del-sistema-educativo-2023>. Fecha visualización 8-1-2024.
- Jaques, E. (1951). *The changing culture of a factory*. Routledge.
- Ji, Y., Wang, D., & Riedl, M. (2021). Analysis of the correlation between occupational stress and mental health of primary and secondary school teachers. *Work*, 69(2), 599-611. <https://doi.org/10.3233/WOR-213502>
- Jiménez, A. B. (2009.). La escuela rural española ante un contexto en transformación The Spanish rural school in a changing context. *14*.
- Kaiser, H. F. (1974). *An index of factorial simplicity*. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R., & Dağlı, G. (2020). *The Relationship Between School Administrators' Leadership Styles, School Culture, and Organizational Image*. *SAGE Open*, 10(1), 2158244020902081. DOI: [10.1177/2158244020902081](https://doi.org/10.1177/2158244020902081)
- Katt, O. J., & Martínez, Y. C. (2018). Etnografía de la cultura escolar de género: Un estado de la cuestión en las escuelas internas del nivel medio superior en Santiago de Cuba. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 58, Article 58. <https://doi.org/10.29340/58.2003>
- King, A. S. (1990). *Evolution of Leadership Theory*. *Vikalpa*, 15(2), 43-56. DOI: [10.1177/0256090919900205](https://doi.org/10.1177/0256090919900205)
- Kızıloğlu, M. (2021). The impact of school principal's leadership styles on organizational learning: Mediating effect of organizational culture. *Business & Management Studies: An International Journal*, 9(3), 822-834. <https://doi.org/10.15295/bmij.v9i3.1814>

- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). *The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore*. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333. [DOI: 10.1002/job.4030160404](https://doi.org/10.1002/job.4030160404)
- Kotter, J.P. (1990) *A Force for Change: How Leadership Differs From Management*. The Free Press, New York.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University.
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' Perceptions of Their Working Conditions: How Predictive of Planned and Actual Teacher Movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261. <https://doi.org/10.3102/0162373711398128>
- Lakens, D. (2013). *Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs*. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Law, W.-W. (2012). Educational leadership and culture in China: Dichotomies between Chinese and Anglo-American leadership traditions? *International Journal of Educational Development*, 32(2), 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.04.007>
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 260-283.
- Lee, V. E., Smith, J. B., & Cioci, M. (1993). Teachers and Principals: Gender-Related Perceptions of Leadership and Power in Secondary Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 153-180. <https://doi.org/10.3102/01623737015002153>
- Leithwood, K. (1994). *Leadership for School Restructuring*. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. [DOI: 10.1177/0013161X94030004006](https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006)
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. [DOI: 10.1108/09578230010320064](https://doi.org/10.1108/09578230010320064)
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. [DOI: 10.1080/09243450600565829](https://doi.org/10.1080/09243450600565829)
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. [DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077](https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077)
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., Wahlstrom, K., & Improvement, C. for A. R. and E. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning [Report]*.

University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
<http://conservancy.umn.edu/handle/11299/2035>

- Leithwood, K.A. (1992) *The Move toward Transformational Leadership. Educational Leadership*, 49, 8-12.
- Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca, BOE núm.35, de 10 de febrero de 2012.
- Ley 1/2013, de 10 de octubre, de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, BOE núm. 271, de 12 de noviembre de 2013.
- Ley 10/1982, de 24 de noviembre, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del uso del Euskera, BOPV núm. 160, de 16 de diciembre de 1982.
- LEY 17/2023, de 21 de diciembre, de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco, BOPV núm 3, de 4 de enero de 2014.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1984). *Teachers, Their World, and Their Work. Implications for School Improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development, 225 N. Washington Street, Alexandria, VA 22314.
- Linton, R. (1938). *Culture, society, and the individual. The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 33(4), 425.
- Lloyd, D. (1985). *Arnold, Ferguson, Schiller: Aesthetic Culture and the Politics of Aesthetics. Cultural Critique*, (2), 137-169.
- Lock, G., Budgen, F., & Lunay, R. (2012). The loneliness of the long-distance principal: Tales from remote Western Australia. *Australian and International Journal of Rural Education*, 22(2), 65–77.
- Loden, M. (1985). *Feminine Leadership, Or, How to Succeed in Business Without Being One of the Boys*. Times Books.
- Lowe, C., Gibson, D. M., & Carlson, R. G. (2017). Examining the relationship between school counselors' age, years of experience, school setting, and self-perceived transformational leadership skills. *Professional School Counseling*, 21(1b), 2156759X18773580.
- Marsh, S. (2015). *A Model for Leadership That Improves Learning: New Insights for Schools and Scholars. Leadership and Policy in Schools*, 14(1), 67–103.
- Martínez García, N. (1994). *Elaboración y validación de un instrumento para determinar el nivel de cultura organizacional en una empresa*. Tesis Doctoral no publicada. UNAM, México D. F., México.

- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*, 304722967.
- Maslowski, R. (2006). *A review of inventories for diagnosing school culture. Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35. [DOI: 10.1108/09578230610642638](https://doi.org/10.1108/09578230610642638)
- Mason, E. C. M., & McMahon, H. G. (2009). Leadership Practices of School Counselors. *Professional School Counseling*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/2156759X0901300206>
- Maxwell, T. W., & Ross Thomas, A. (1991). *School climate and school culture. Journal of educational administration*, 29(2).
- Mayoral, D., Colom, J., Bernad, O., & Torres, T. (2018). Liderazgo en la escuela rural: Estudios de casos. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 49. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2637>
- McGregor, D., & Cutcher-Gershenfeld, J. (1960). *The human side of enterprise (Vol. 21)*. McGraw-Hill New York.
- Minkov, M. (2007). *What makes us different and similar: A new interpretation of the World Values Survey and other cross-cultural data*. Sofia, Bulgaria: Klasika i Stil Publishing House.
- Moreno-Casado, H., Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., García-Calvo, T., Cuevas, R., Sánchez-Oliva, D., Moreno-Casado, H., Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., García-Calvo, T., Cuevas, R., & Sánchez-Oliva, D. (2021). *Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ-5X al contexto educativo español. Anales de Psicología*, 37(2), 311-322. [DOI: 10.6018/analesps.37.2.425351](https://doi.org/10.6018/analesps.37.2.425351)
- Munch, R. & Smelser, N.J. (1992). *Theory of Culture*. Berkeley: University of California Press.
- Muñoz Méndez, T., Gómez Mármol, A., & Sánchez Alcaraz Martínez, B. J. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Gestión de la educación*, 7(1), 161-177.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). *Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. School Leadership & Management*, 27(2), 179-201. [DOI: 10.1080/13632430701237420](https://doi.org/10.1080/13632430701237420)
- Nadler, D. A., & Tushman, M. L. (1990). Beyond the charismatic leader: Leadership and organizational change. *California Management Review*, 32(2), 77-97.
- Ndebele, C. (2018). Gender and school leadership: Breaking the glass ceiling in South Africa. *Géneros*, 7(2), 1582-1605.
- Nehez, J., & Blossing, U. (2020). *Practices in different school cultures and principals' improvement work. International Journal of Leadership in Education*, 25, 1-21. [DOI: 10.1080/13603124.2020.1759828](https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828)

- Neumerski, C. M. (2013). *Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here?* *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347. DOI: [10.1177/0013161X12456700](https://doi.org/10.1177/0013161X12456700)
- Nidus, G., & Sadler, M. (2011). The Principal as Formative Coach. *Educational Leadership*, 69(2), 30-35.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- ORDEN de 20 de mayo de 2005, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación por la que se crea el Sistema de Gestión de la Calidad «Kalitatea Hezkuntzan» y se establecen la certificación y el sello acreditativo del mismo, BOPV núm.130, 8 de julio de 2005.
- ORDEN de 27 de abril de 2016, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura por la que se convoca la renovación de los conciertos educativos y la suscripción de nuevos conciertos para los cursos escolares comprendidos entre 2016-2017 y 2021-2022, así como la determinación de las unidades a concertar para el curso escolar 2016-2017, BOPV núm 79, de 27 de abril de 2016.
- ORDEN de 27 de mayo de 2020, de la Consejera de Educación, por la que se modifica la Orden por la que se convoca la renovación de los conciertos educativos y la suscripción de nuevos conciertos para los cursos escolares comprendidos entre 2016-2017 y 2021-2022, así como la determinación de las unidades a concertar para el curso escolar 2016-2017 y se procede a la apertura de un nuevo plazo de presentación de solicitudes tanto para la modificación de la planificación de los cursos escolares 2020-2021 y 2021-2022 como para la concertación del curso 2020-2021, BOPV núm. 107, de 3 de junio de 2020.
- O'Reilly III, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). *People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit*. *Academy of management journal*, 34(3), 487-516.
- Ostroff, C., Kinicki, A. J., & Muhammad, R. S. (2013). *Organizational culture and climate*. John Wiley & Sons, Inc.
- Owen, J. E. (2015). Transforming Leadership Development for Significant Learning. *New Directions for Student Leadership*, 2015(145), 7-17.
- Pace, C. R. y Stern G. G. (1958). *An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments*. *Journal of Educational Psychology*, 49, 269-277.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536-553. <https://doi.org/10.1177/1741143211408449>

- Peters, T. J., & Waterman Jr, R. H. (1982). *In Search Of Excellence*, New York: Harper and Row.
- Pettigrew, A. M. (1979). *On studying organizational cultures*. *Administrative science quarterly*, 24(4), 570-581.
- Pierce, W. D., & Cheney, C. D. (2017). *Behavior analysis and learning: A biobehavioral approach*. Routledge.
- Preston, J., Jakubiec, B., & Kooymans, R. (2013). *Common Challenges Faced By Rural Principals: A Review of the Literature*. *The Rural Educator*, 35(1). [DOI: 10.35608/ruraled.v35i1.355](https://doi.org/10.35608/ruraled.v35i1.355)
- Preston, J., Jakubiec, B., & Kooymans, R. (2013). Common Challenges Faced By Rural Principals: A Review of the Literature. *The Rural Educator*, 35(1). <https://doi.org/10.35608/ruraled.v35i1.355>
- Qien, C., & Xiaoxia, Z. (2014). Research status of primary and secondary school teachers in work pressure and its relationship to personality dimensions.
- Quinn, R., & Rohrbaugh, J. (1983). *A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Toward a Competing Values Approach to Organizational Analysis*. *Management Science*, 29, 363-377. [DOI: 10.1287/mnsc.29.3.363](https://doi.org/10.1287/mnsc.29.3.363)
- Rashid, K., Hussain, M. M., & Nadeem, A. (2012). Leadership and Innovation in a School Culture: How can a leader bring about innovation in the School culture? [Link](#)
- Razali, N., & Wah, Y. (2011). *Power Comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests*. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2, 21-33.
- Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas, BOE núm.270. de 7 de noviembre de 2014.
- RESOLUCIÓN de 18 de junio de 2021, de la Dirección de Aprendizaje e Innovación Educativa, por la que se regulan los cursos de formación sobre el desarrollo de la función directiva y cursos de actualización de competencias directivas. Departamento de Educación del Gobierno Vasco.
- RESOLUCIÓN de 28 de octubre de 2022, de la Directora de Aprendizaje e Innovación Educativa, por la que se establece el marco de la formación inicial y permanente para el ejercicio de la función directiva y por la que se regulan el Programa específico de formación para la incorporación al ejercicio de la función directiva y el Programa específico de actualización de competencias para el ejercicio de la función directiva para los cursos 2022-2023 y 2023-2024, Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

- Reyes, Alfaro, M., & Zambrano, Perroni, V. (1991). *Un instrumento para medir la cultura organizacional innovadora*. Tesis doctoral. Santiago de Chile Chile: Universidad Central.
- Richards, D. y Engle, S. (1986). *After the vision: Suggestions to Corporate Visionaries and Vision Champions*. In Adams, J.D. (ed.), *Transforming Leadership*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership* (Vol. 15). John Wiley & Sons.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. [http://lst-iiiep.unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=026306/\(100\),](http://lst-iiiep.unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=026306/(100),) 44. DOI: [10.1177/0013161X08321509](https://doi.org/10.1177/0013161X08321509)
- Rollinson, D. & Broadfield, A. (1998) *Organizational Behavior and Analysis An Integrated Approach*. Prentice Hall: England.
- Rosari, R. (2019). Leadership definitions applications for lecturers' leadership development. *Journal of Leadership in Organizations*, 1(1), Article 1. DOI: [10.22146/jlo.42965](https://doi.org/10.22146/jlo.42965)
- Rost, J. C. (1993). *Leadership development in the new millennium*. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 91-110.
- Rowlinson, M., & Procter, S. (1999). *Organizational Culture and Business History*. *Organization Studies*, 20(3), 369-396. DOI: [10.1177/0170840699203001](https://doi.org/10.1177/0170840699203001)
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.
- Sahin, S. (2004). *The relationship between transformational and transactional leadership styles of school principals and school culture (The case of İzmir, Turkey)*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2).
- Şahin, S. (2011). INSTRUCTIONAL LEADERSHIP IN TURKEY AND THE UNITED STATES: TEACHERS' PERSPECTIVES. *Problems of Education in the 21st Century*, 34(1), 122-137.
- Salfi, N. A., & Saeed, M. (2007). Relationship among school size, school culture and students' achievement at secondary level in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 606-620. <https://doi.org/10.1108/09513540710822201>
- Sashkin, M., & Rosenbach, W. E. (1990). *Organizational culture assessment questionnaire*. Marshall Sashkin.
- Scheerens, J. (2012). *School Leadership Effects Revisited*. Springer Netherlands. DOI: [10.1007/978-94-007-2768-7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2768-7)
- Schein, E. H. (1984). *Coming to a new awareness of organizational culture*. *Sloan management review*, 25(2), 3-16. <https://sloanreview.mit.edu/article/coming-to-a-new-awareness-of-organizational-culture/>

- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. Wiley.
- Schein, E. H. (1996). *Three cultures of management: The key to organizational learning*. MIT Sloan Management Review.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). *A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity*. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153. DOI: [10.1080/09243450802095278](https://doi.org/10.1080/09243450802095278)
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). *The Role of Teacher Leadership in How Principals Influence Classroom Instruction and Student Learning*. *American Journal of Education*, 123(1), 69-108. DOI: [10.1086/688169](https://doi.org/10.1086/688169)
- Sepúlveda Ruiz, M. del P., & Gallardo Gil, M. (2011). *La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/17438>
- Sergiovanni, T. J. (1984). *Leadership and Excellence in Schooling*. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory*. *Educational administration quarterly*, 30(2), 214-226.
- Seters, D. A. V., & Field, R. H. G. (1990.). *The Evolution of Leadership Theory*.
- Shaked, H., Glanz, J., & Gross, Z. (2018). Gender differences in instructional leadership: How male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management*, 38(4), 417-434. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1427569>
- Shamir, B. (1991). *The charismatic relationship: Alternative explanations and predictions*. *Leadership Quarterly*, 2, 81-104.
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S., & Hetland, H. (2007). *The destructiveness of laissez-faire leadership behavior*. *Journal of occupational health psychology*, 12(1), 80.
- Smelser, N. J. (1968). *Personality and the explanation of political phenomena at the social-system level: A methodological statement*. *Journal of Social Issues*, 24(3), 111-125. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1968.tb02309.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb02309.x)
- Solla, F., Tran, A., Bertonecelli, D., Musoff, C., & Bertonecelli, C. M. (2018). *Why a P-Value is Not Enough*. *Clinical Spine Surgery*, 31(9), 385-388. <https://doi.org/10.1097/BSD.0000000000000695>
- Sommers, N. (1997). *Smaller schools: An ambiance for learning*. *American Secondary Education*, 26(2), 9-14.
- Spillane, J., Halverson, R. and Diamond, J. (2001) *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective (Research News and Comment)*. *Educational Researcher*, 30, 23-28. DOI: [10.3102/0013189X030003023](https://doi.org/10.3102/0013189X030003023)

- Staessens, K. (1990). *The professional culture in elementary schools in Flanders. An empirical study in reformed primary education*. Unpublished dissertation. Leuven: Katholieke Universiteit.
- Staessens, K. (1993). *Identification and description of professional culture in innovating schools. International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6(2), 111-128.
- Starr, K. (2015). Small rural school leadership: creating opportunity through collaboration.
- Stewart, G. L. (2006). *A Meta-Analytic Review of Relationships Between Team Design Features and Team Performance. Journal of Management*, 32(1), 29–55. DOI: [10.1177/0149206305277792](https://doi.org/10.1177/0149206305277792)
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research (pp. viii, 613)*. Free Press.
- Stoll, L. (1998). *School culture. School Improvement Network's Bulletin*, 9. DOI: [10.18296/set.0805](https://doi.org/10.18296/set.0805)
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2008). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill/Open University Press.
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). *Using Effect Size-or Why the P Value Is Not Enough. Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279–282. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. 4th Edition, Allyn and Bacon, Boston.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.
- Toba Igualada, C., & Gil Otaiza, R. (2009). Desde una organización tradicional-vertical hacia una organización basada en la horizontalidad y la participación. Una visión andragógico-gerencial. *Visión Gerencial, (2), 398-414.
- Torrecilla, F. J. M. (2006). *Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24.
- Trigo, R. M., & Del Buey, F. M. (2003). *Construcción y validación de un inventario de cultura organizacional educativa (ICOE). Psicothema*, 15(2), 292-299.

- Trinidad, C., & Normore, A. H. (2005). Leadership and gender: A dangerous liaison? *Leadership & Organization Development Journal*, 26(7), 574-590. <https://doi.org/10.1108/01437730510624601>
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (2011). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. Nicholas Brealey International.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. J. Murray.
- Van Engen, M. L., Van der Leeden, R., & Willemsen, T. M. (2001). Gender, context and leadership styles: A field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(5), 581-598.
- Van Engen, M., & Willemsen, T. (2004). Sex and Leadership Styles: A Meta-Analysis of Research Published in the 1990s. *Psychological Reports*, 94, 3-18. <https://doi.org/10.2466/PRO.94.1.3-18>
- Van Houtte, M. (2005). *Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research*. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. [DOI: 10.1080/09243450500113977](https://doi.org/10.1080/09243450500113977)
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). *The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context*. *Social indicators research*, 100, 85-100.
- Vecchio, R. P. (2002). Leadership and gender advantage. *The Leadership Quarterly*.
- Velarde, J. M., Ghani, M. F., Adams, D., & Cheah, J.-H. (2022). Towards a healthy school climate: The mediating effect of transformational leadership on cultural intelligence and organisational health. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 163-184. <https://doi.org/10.1177/1741143220937311>
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*.
- Wong, A., Chong, S., Choy, D., Wong, I., & Goh, K. (2008). A Comparison of Perceptions of Knowledge and Skills Held by Primary and Secondary Teachers: From the Entry to Exit of Their Preservice Programme. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n3.6>
- Yang, Y. (2014). Principals' transformational leadership in school improvement. *International Journal of Educational Management*, 28(3), 279-288. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0063>
- Yap, B. W., & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 81(12), 2141-2155. <https://doi.org/10.1080/00949655.2010.520163>

- Yinger, J. M. (1960). *Contraculture and Subculture*. *American Sociological Review*, 25(5), 625. DOI: [10.2307/2090136](https://doi.org/10.2307/2090136)
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). *The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong*. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368-389. DOI: [10.1108/09578230210433436](https://doi.org/10.1108/09578230210433436)
- Yu, T., & Nengquan, W. (2009). *A Review of Study on the Competing Values Framework*. *International Journal of Business and Management*, 4. DOI: [10.5539/ijbm.v4n7p37](https://doi.org/10.5539/ijbm.v4n7p37)
- Yukl, G. (1999). *An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories*. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305. DOI: [10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. 5th Edition, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Zhu, C., Devos, G., & Tondeur, J. (2014). *Examining school culture in Flemish and Chinese primary schools*. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 557-575.

Anexos

Anexo 1 – Tablas suprimidas

Descriptivos

				Estadístico	Error estándar		
RECONOCIMIENTO	menos de 1 año	Media		3,6246	,06645		
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,4925			
			Límite superior	3,7567			
			Media recortada al 5%	3,6534			
		Mediana		3,7361			
		Varianza		,380			
		Desv. estándar		,61621			
		Mínimo		1,78			
		Máximo		4,82			
		Rango		3,04			
		Rango intercuartil		,75			
		Asimetría		-,834	,260		
		Curtosis		1,079	,514		
		1-7		Media		3,6674	,04883
				95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5708	
					Límite superior	3,7641	
					Media recortada al 5%	3,6873	
Mediana				3,7500			
Varianza				,298			
Desv. estándar				,54590			
Mínimo				2,07			
Máximo				4,88			
Rango				2,81			
Rango intercuartil				,73			
Asimetría				-,592	,217		
Curtosis				,433	,430		
8-14				Media		3,5335	,07426
				95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,3853	
					Límite superior	3,6817	
					Media recortada al 5%	3,5610	
		Mediana		3,5764			
		Varianza		,381			
		Desv. estándar		,61687			
		Mínimo		1,53			
		Máximo		4,66			
		Rango		3,13			
		Rango intercuartil		,86			
		Asimetría		-,752	,289		

		Curtosis		,706	,570
15-21		Media		3,5266	,08057
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,3654	
			Límite superior	3,6878	
		Media recortada al 5%		3,5881	
		Mediana		3,6424	
		Varianza		,390	
		Desv. estándar		,62412	
		Mínimo		1,00	
		Máximo		4,42	
		Rango		3,42	
		Rango intercuartil		,73	
		Asimetría		-1,808	,309
		Curtosis		5,263	,608
22-28		Media		3,4844	,08301
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,3179	
			Límite superior	3,6509	
		Media recortada al 5%		3,4973	
		Mediana		3,4688	
		Varianza		,372	
		Desv. estándar		,60999	
		Mínimo		1,50	
		Máximo		4,88	
		Rango		3,38	
		Rango intercuartil		,68	
		Asimetría		-,220	,325
		Curtosis		1,275	,639
más de 29		Media		3,6342	,08324
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,4671	
			Límite superior	3,8012	
		Media recortada al 5%		3,6264	
		Mediana		3,6042	
		Varianza		,367	
		Desv. estándar		,60602	
		Mínimo		2,26	
		Máximo		5,00	
		Rango		2,74	
		Rango intercuartil		,75	
		Asimetría		,175	,327
		Curtosis		,221	,644
CREDIBILIDAD	menos de 1 año	Media		3,7995	,07409
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6522	

		Límite superior	3,9468
		Media recortada al 5%	3,8554
		Mediana	3,9330
		Varianza	,472
		Desv. estándar	,68710
		Mínimo	1,13
		Máximo	4,96
		Rango	3,83
		Rango intercuartil	,77
		Asimetría	-1,348 ,260
		Curtosis	2,501 ,514
1-7		Media	3,7870 ,05806
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6721
		Límite superior	3,9019
		Media recortada al 5%	3,8085
		Mediana	3,8839
		Varianza	,421
		Desv. estándar	,64917
		Mínimo	1,96
		Máximo	5,00
		Rango	3,04
		Rango intercuartil	,88
		Asimetría	-,523 ,217
		Curtosis	-,097 ,430
8-14		Media	3,5943 ,09506
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,4046
		Límite superior	3,7840
		Media recortada al 5%	3,6322
		Mediana	3,7321
		Varianza	,624
		Desv. estándar	,78965
		Mínimo	1,00
		Máximo	5,00
		Rango	4,00
		Rango intercuartil	1,06
		Asimetría	-,717 ,289
		Curtosis	,943 ,570
15-21		Media	3,5232 ,09338
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,3364
		Límite superior	3,7101
		Media recortada al 5%	3,5909
		Mediana	3,6607
		Varianza	,523

		Desv. estándar		,72333	
		Mínimo		1,00	
		Máximo		4,62	
		Rango		3,62	
		Rango intercuartil		,75	
		Asimetría		-1,571	,309
		Curtosis		3,020	,608
22-28		Media		3,3687	,11127
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,1455	
			Límite superior	3,5919	
		Media recortada al 5%		3,3783	
		Mediana		3,3393	
		Varianza		,669	
		Desv. estándar		,81765	
		Mínimo		1,00	
		Máximo		5,00	
		Rango		4,00	
		Rango intercuartil		,94	
		Asimetría		-,107	,325
		Curtosis		,647	,639
más de 29		Media		3,6346	,10475
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,4244	
			Límite superior	3,8448	
		Media recortada al 5%		3,6404	
		Mediana		3,6875	
		Varianza		,582	
		Desv. estándar		,76258	
		Mínimo		2,02	
		Máximo		5,00	
		Rango		2,98	
		Rango intercuartil		1,17	
		Asimetría		-,108	,327
		Curtosis		-,666	,644
LIDERAZGO	menos de 1 año	Media		3,7901	,07641
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6382	
			Límite superior	3,9420	
		Media recortada al 5%		3,8422	
		Mediana		3,9167	
		Varianza		,502	
		Desv. estándar		,70858	
		Mínimo		1,10	
		Máximo		4,97	
		Rango		3,87	
		Rango intercuartil		,84	

	Asimetría		-1,177	,260
	Curtosis		1,961	,514
1-7	Media		3,8729	,05766
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,7588	
		Límite superior	3,9871	
	Media recortada al 5%		3,9074	
	Mediana		4,0278	
	Varianza		,416	
	Desv. estándar		,64467	
	Mínimo		1,86	
	Máximo		5,00	
	Rango		3,14	
	Rango intercuartil		,79	
	Asimetría		-,869	,217
	Curtosis		,586	,430
8-14	Media		3,7626	,09377
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5754	
		Límite superior	3,9497	
	Media recortada al 5%		3,8166	
	Mediana		3,8389	
	Varianza		,607	
	Desv. estándar		,77891	
	Mínimo		1,03	
	Máximo		5,00	
	Rango		3,97	
	Rango intercuartil		,83	
	Asimetría		-1,037	,289
	Curtosis		1,618	,570
15-21	Media		3,7018	,09592
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5098	
		Límite superior	3,8937	
	Media recortada al 5%		3,7677	
	Mediana		3,7417	
	Varianza		,552	
	Desv. estándar		,74298	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		4,93	
	Rango		3,93	
	Rango intercuartil		,80	
	Asimetría		-1,512	,309
	Curtosis		4,074	,608
22-28	Media		3,5921	,11187
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,3677	

			Límite superior	3,8165
		Media recortada al 5%		3,6237
		Mediana		3,6139
		Varianza		,676
		Desv. estándar		,82209
		Mínimo		1,00
		Máximo		5,00
		Rango		4,00
		Rango intercuartil		,90
		Asimetría		-,529
		Curtosis		,639
	más de 29	Media		3,7862
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5759
			Límite superior	3,9964
		Media recortada al 5%		3,8137
		Mediana		3,8833
		Varianza		,582
		Desv. estándar		,76271
		Mínimo		1,95
		Máximo		5,00
		Rango		3,05
		Rango intercuartil		1,09
		Asimetría		-,437
		Curtosis		-,292
				,644
COMUNICACIÓN	menos de 1 año	Media		3,7054
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5571
			Límite superior	3,8537
		Media recortada al 5%		3,7439
		Mediana		3,8333
		Varianza		,478
		Desv. estándar		,69169
		Mínimo		1,17
		Máximo		5,00
		Rango		3,83
		Rango intercuartil		,89
		Asimetría		-1,021
		Curtosis		1,862
				,514
	1-7	Media		3,5853
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,4558
			Límite superior	3,7149
		Media recortada al 5%		3,6033
		Mediana		3,6667
		Varianza		,536

	Desv. estándar		,73183	
	Mínimo		1,61	
	Máximo		5,00	
	Rango		3,39	
	Rango intercuartil		1,06	
	Asimetría		-,380	,217
	Curtosis		-,075	,430
8-14	Media		3,3671	,10712
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,1534	
		Límite superior	3,5809	
	Media recortada al 5%		3,3868	
	Mediana		3,3889	
	Varianza		,792	
	Desv. estándar		,88977	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		5,00	
	Rango		4,00	
	Rango intercuartil		1,06	
	Asimetría		-,292	,289
	Curtosis		,000	,570
15-21	Media		3,1713	,09022
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,9908	
		Límite superior	3,3518	
	Media recortada al 5%		3,2171	
	Mediana		3,2778	
	Varianza		,488	
	Desv. estándar		,69887	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		4,50	
	Rango		3,50	
	Rango intercuartil		,76	
	Asimetría		-1,073	,309
	Curtosis		1,957	,608
22-28	Media		3,1317	,12073
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,8895	
		Límite superior	3,3738	
	Media recortada al 5%		3,1405	
	Mediana		3,1944	
	Varianza		,787	
	Desv. estándar		,88720	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		5,00	
	Rango		4,00	
	Rango intercuartil		,75	

	Asimetría		,123	,325
	Curtosis		,652	,639
más de 29	Media		3,4036	,11381
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,1752	
		Límite superior	3,6319	
	Media recortada al 5%		3,4010	
	Mediana		3,3889	
	Varianza		,687	
	Desv. estándar		,82856	
	Mínimo		1,72	
	Máximo		5,00	
	Rango		3,28	
	Rango intercuartil		1,25	
	Asimetría		,044	,327
	Curtosis		-,559	,644

Descriptivos

Años de experiencia		Estadístico	Error estándar		
CREENCIAS	menos de 1 año	Media	3,8050	,07648	
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6530	
			Límite superior	3,9571	
		Media recortada al 5%	3,8644		
		Mediana	3,9231		
		Varianza	,503		
		Desv. estándar	,70922		
		Mínimo	1,15		
		Máximo	4,85		
		Rango	3,69		
		Rango intercuartil	,71		
		Asimetría	-1,347	,260	
		Curtosis	2,337	,514	
		1-7		Media	3,8782
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior			3,7653	
	Límite superior			3,9910	
Media recortada al 5%	3,9089				
Mediana	4,0769				
Varianza	,406				
Desv. estándar	,63749				
Mínimo	2,00				
Máximo	5,00				
Rango	3,00				
Rango intercuartil	,77				
Asimetría	-,763			,217	
Curtosis	,293			,430	
8-14				Media	3,7191
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5322	
			Límite superior	3,9060	
		Media recortada al 5%	3,7610		
		Mediana	3,8462		
		Varianza	,605		
		Desv. estándar	,77798		
		Mínimo	1,00		
		Máximo	5,00		
		Rango	4,00		
		Rango intercuartil	,85		
		Asimetría	-,861	,289	
		Curtosis	1,278	,570	
		15-21		Media	3,6628
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior			3,4776	

			Límite superior	3,8480
		Media recortada al 5%		3,7208
		Mediana		3,8462
		Varianza		,514
		Desv. estándar		,71687
		Mínimo		1,00
		Máximo		4,85
		Rango		3,85
		Rango intercuartil		,62
		Asimetría		-1,587
		Curtosis		,309
22-28		Media		3,5328
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,3209
			Límite superior	3,7446
		Media recortada al 5%		3,5552
		Mediana		3,5000
		Varianza		,603
		Desv. estándar		,77629
		Mínimo		1,00
		Máximo		5,00
		Rango		4,00
		Rango intercuartil		,77
		Asimetría		-,395
		Curtosis		,325
más de 29		Media		3,7184
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5092
			Límite superior	3,9277
		Media recortada al 5%		3,7363
		Mediana		3,7692
		Varianza		,576
		Desv. estándar		,75910
		Mínimo		2,00
		Máximo		5,00
		Rango		3,00
		Rango intercuartil		1,15
		Asimetría		-,294
		Curtosis		,327
VALORES	menos de 1 año	Media		3,8891
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,7428
			Límite superior	4,0354
		Media recortada al 5%		3,9375
		Mediana		4,0000
		Varianza		,466

	Desv. estándar		,68250	
	Mínimo		1,31	
	Máximo		5,00	
	Rango		3,69	
	Rango intercuartil		,85	
	Asimetría		-1,173	,260
	Curtosis		1,939	,514
1-7	Media		3,8480	,06069
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,7279	
		Límite superior	3,9681	
	Media recortada al 5%		3,8769	
	Mediana		4,0000	
	Varianza		,460	
	Desv. estándar		,67849	
	Mínimo		2,08	
	Máximo		5,00	
	Rango		2,92	
	Rango intercuartil		,88	
	Asimetría		-,645	,217
	Curtosis		-,019	,430
8-14	Media		3,7079	,10245
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5035	
		Límite superior	3,9124	
	Media recortada al 5%		3,7631	
	Mediana		3,8462	
	Varianza		,724	
	Desv. estándar		,85103	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		5,00	
	Rango		4,00	
	Rango intercuartil		1,00	
	Asimetría		-,937	,289
	Curtosis		1,070	,570
15-21	Media		3,5974	,09864
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,4001	
		Límite superior	3,7948	
	Media recortada al 5%		3,6781	
	Mediana		3,6923	
	Varianza		,584	
	Desv. estándar		,76405	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		4,62	
	Rango		3,62	
	Rango intercuartil		,67	

		Asimetría	-1,639	,309
		Curtosis	3,437	,608
22-28		Media	3,4544	,11887
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,2160
			Límite superior	3,6928
		Media recortada al 5%	3,4788	
		Mediana	3,4615	
		Varianza	,763	
		Desv. estándar	,87352	
		Mínimo	1,00	
		Máximo	5,00	
		Rango	4,00	
		Rango intercuartil	,92	
		Asimetría	-,277	,325
		Curtosis	,497	,639
más de 29		Media	3,6778	,11171
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,4536
			Límite superior	3,9020
		Media recortada al 5%	3,6997	
		Mediana	3,8462	
		Varianza	,661	
		Desv. estándar	,81325	
		Mínimo	1,85	
		Máximo	5,00	
		Rango	3,15	
		Rango intercuartil	1,08	
		Asimetría	-,261	,327
		Curtosis	-,520	,644
LENGUAJES	menos de 1 año	Media	3,7674	,07691
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6145
			Límite superior	3,9204
		Media recortada al 5%	3,8159	
		Mediana	3,8333	
		Varianza	,509	
		Desv. estándar	,71322	
		Mínimo	1,17	
		Máximo	5,00	
		Rango	3,83	
		Rango intercuartil	,75	
		Asimetría	-1,033	,260
		Curtosis	1,706	,514
1-7		Media	3,7307	,06459
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6028

		Límite superior	3,8585
		Media recortada al 5%	3,7574
		Mediana	3,8333
		Varianza	,521
		Desv. estándar	,72209
		Mínimo	1,67
		Máximo	5,00
		Rango	3,33
		Rango intercuartil	,92
		Asimetría	-,566 ,217
		Curtosis	,035 ,430
8-14		Media	3,5097 ,10149
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,3071
		Límite superior	3,7122
		Media recortada al 5%	3,5242
		Mediana	3,6667
		Varianza	,711
		Desv. estándar	,84302
		Mínimo	1,17
		Máximo	5,00
		Rango	3,83
		Rango intercuartil	1,08
		Asimetría	-,299 ,289
		Curtosis	-,197 ,570
15-21		Media	3,4417 ,09670
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,2482
		Límite superior	3,6352
		Media recortada al 5%	3,4753
		Mediana	3,5000
		Varianza	,561
		Desv. estándar	,74903
		Mínimo	1,00
		Máximo	5,00
		Rango	4,00
		Rango intercuartil	,79
		Asimetría	-,722 ,309
		Curtosis	1,541 ,608
22-28		Media	3,3117 ,10738
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,0963
		Límite superior	3,5271
		Media recortada al 5%	3,3104
		Mediana	3,3333
		Varianza	,623

		Desv. estándar		,78911	
		Mínimo		1,00	
		Máximo		5,00	
		Rango		4,00	
		Rango intercuartil		,87	
		Asimetría		-,070	,325
		Curtosis		,492	,639
	más de 29	Media		3,6101	,10538
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,3986	
			Límite superior	3,8215	
		Media recortada al 5%		3,6165	
		Mediana		3,6667	
		Varianza		,589	
		Desv. estándar		,76721	
		Mínimo		2,00	
		Máximo		5,00	
		Rango		3,00	
		Rango intercuartil		1,17	
		Asimetría		-,114	,327
		Curtosis		-,684	,644
RITUALES	menos de 1 año	Media		3,7230	,07508
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5738	
			Límite superior	3,8723	
		Media recortada al 5%		3,7768	
		Mediana		3,8182	
		Varianza		,485	
		Desv. estándar		,69625	
		Mínimo		1,27	
		Máximo		4,82	
		Rango		3,55	
		Rango intercuartil		,93	
		Asimetría		-1,181	,260
		Curtosis		1,897	,514
	1-7	Media		3,7251	,05920
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6079	
			Límite superior	3,8423	
		Media recortada al 5%		3,7473	
		Mediana		3,8182	
		Varianza		,438	
		Desv. estándar		,66187	
		Mínimo		1,82	
		Máximo		5,00	
		Rango		3,18	
		Rango intercuartil		,91	

	Asimetría		-,514	,217
	Curtosis		,073	,430
8-14	Media		3,5652	,09156
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,3825	
		Límite superior	3,7479	
	Media recortada al 5%		3,5922	
	Mediana		3,5455	
	Varianza		,578	
	Desv. estándar		,76058	
	Mínimo		1,18	
	Máximo		5,00	
	Rango		3,82	
	Rango intercuartil		,91	
	Asimetría		-,627	,289
	Curtosis		,811	,570
15-21	Media		3,4045	,08725
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,2300	
		Límite superior	3,5791	
	Media recortada al 5%		3,4596	
	Mediana		3,5455	
	Varianza		,457	
	Desv. estándar		,67584	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		4,45	
	Rango		3,45	
	Rango intercuartil		,55	
	Asimetría		-1,545	,309
	Curtosis		3,512	,608
22-28	Media		3,3266	,11201
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,1019	
		Límite superior	3,5513	
	Media recortada al 5%		3,3266	
	Mediana		3,3636	
	Varianza		,678	
	Desv. estándar		,82313	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		5,00	
	Rango		4,00	
	Rango intercuartil		,82	
	Asimetría		,130	,325
	Curtosis		,646	,639
más de 29	Media		3,5815	,10036
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,3801	

			Límite superior	3,7829
		Media recortada al 5%		3,5798
		Mediana		3,6364
		Varianza		,534
		Desv. estándar		,73062
		Mínimo		2,18
		Máximo		5,00
		Rango		2,82
		Rango intercuartil		1,00
		Asimetría		-,074
		Curtosis		-,529
HISTORIAS	menos de 1 año	Media		3,6909
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5393
			Límite superior	3,8424
		Media recortada al 5%		3,7399
		Mediana		3,7500
		Varianza		,500
		Desv. estándar		,70686
		Mínimo		1,00
		Máximo		4,83
		Rango		3,83
		Rango intercuartil		,85
		Asimetría		-1,043
		Curtosis		1,948
	1-7	Media		3,7453
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,6323
			Límite superior	3,8584
		Media recortada al 5%		3,7737
		Mediana		3,8333
		Varianza		,408
		Desv. estándar		,63872
		Mínimo		1,92
		Máximo		5,00
		Rango		3,08
		Rango intercuartil		1,00
		Asimetría		-,659
		Curtosis		,264
	8-14	Media		3,5942
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,4187
			Límite superior	3,7697
		Media recortada al 5%		3,6206
		Mediana		3,5833
		Varianza		,534

	Desv. estándar		,73054	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		5,00	
	Rango		4,00	
	Rango intercuartil		,92	
	Asimetría		-,687	,289
	Curtosis		1,427	,570
15-21	Media		3,5778	,09503
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,3876	
		Límite superior	3,7679	
	Media recortada al 5%		3,6435	
	Mediana		3,7500	
	Varianza		,542	
	Desv. estándar		,73612	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		4,75	
	Rango		3,75	
	Rango intercuartil		,81	
	Asimetría		-1,479	,309
	Curtosis		3,546	,608
22-28	Media		3,4830	,10557
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,2713	
		Límite superior	3,6948	
	Media recortada al 5%		3,4983	
	Mediana		3,5000	
	Varianza		,602	
	Desv. estándar		,77574	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		5,00	
	Rango		4,00	
	Rango intercuartil		,85	
	Asimetría		-,293	,325
	Curtosis		1,121	,639
más de 29	Media		3,7453	,10417
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,5362	
		Límite superior	3,9543	
	Media recortada al 5%		3,7645	
	Mediana		3,6667	
	Varianza		,575	
	Desv. estándar		,75840	
	Mínimo		1,92	
	Máximo		5,00	
	Rango		3,08	
	Rango intercuartil		,96	

Asimetría	-,261	,327
Curtosis	-,222	,644

Anexo 2 – Email de captación a todos los centros educativos de la CAV.



Egun on,

Mi nombre es Ander Arce, investigador doctorando de la UPV/EHU. En esta carta me gustaría hablaros **sobre mi investigación para invitar participar a vuestro centro.**


Para participar solamente hay que responder dos sencillos y cortos cuestionarios, que vuestros docentes y equipo directivo debería responder.


En el siguiente apartado se os ofrecen los datos generales:


Datos generales del estudio

📄 | **Título del estudio:** "La influencia del estilo de liderazgo del equipo directivo en la creación de Cultura Escolar"

🎯 | **Objetivo del estudio:** analizar el estilo de liderazgo del equipo directivo y su influencia en la creación de una Cultura Escolar positiva para la enseñanza y aprendizaje.


 | **Resultados esperados:** ésta investigación quiere identificar los comportamientos de dirección que favorecen la creación de un entorno de bienestar, convivencia, funcionamiento, enseñanza-aprendizaje, etc. en la escuela para su mejora. Ello permitiría en un futuro, por ejemplo, mejorar las formaciones de equipos directivos escolares.

 | **Participantes/muestra:** para recabar los datos se requiere la participación de (a) el equipo directivo y (b) el equipo docente.

 | **Cuestionarios:** el estudio consta de dos cuestionarios independientes, y es necesario responder a ambos:

- Cuestionario de Liderazgo: sirve para identificar el estilo de liderazgo del equipo directivo. Este cuestionario han de contestarlo los equipos directivos y los docentes. No son preguntas comprometidas, simplemente se pide opinión.
- Cuestionario de Cultura Escolar: sirve para conocer el ambiente y día a día de las escuelas. Este cuestionario sólo deben responderlo los docentes.

Los cuestionarios son cortos, fáciles, anónimos y voluntarios. Se responden a través de un link que redirige al participante a un Google Forms.

 | **Fecha:** los cuestionarios están previstos para ser respondidos en el primer trimestre de 2022. Mediante un mail los centros serán informados de la fecha para responder los cuestionarios, disponiendo de una semana para responderlos. En caso de haber dudas, necesitar un cambio de fecha o más tiempo, siempre pueden ponerse en contacto conmigo.

Gehiago jakin nahi izanez gero sakatu [hemen](#)

Forma de participar

Estos son los pasos a seguir:

1. El centro que quiere participar se pone en contacto con Ander Arce a través del email: arce.ander3@gmail.com mediante el responsable del centro.

2. Ander ofrece al responsable un papel de compromiso para que éste lo firme. El estudio cuenta con la aprobación del comité de ética CEID de la UPV/EHU, por lo que todos los datos serán mantenidos en privado.
 3. Ander envía un mensaje electrónico con los links de los cuestionarios para que la escuela lo reenvíe por canal interno a su equipo directivo y equipo docente.
-

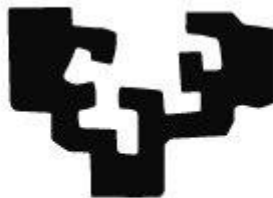
En caso de haber cualquier duda podéis hacérmela saber para que sea respondida.

Muchas gracias por tu atención, quedo pendiente de vuestra respuesta,

Atentamente,

Ander

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea


Egun on,


Nire izena Ander Arce da, UPV/EHU-ko ikerlaria naiz eta **nire ikerketaren berri kontatu nahi nizuke zure eskolaren parte-hartzea proposatzeko.**


Laguntzeko bi galdetegi sinple eta labur besterik ez dira erantzun behar, eta hauek zuzendaritza taldekoek eta irakasleek erantzun beharko lukete.


Hurrengo atalean ikerketaren datu orokorrak kontatuko dizkizut:


Ikerkertaren datu orokorrak

 | **Ikerketaren izenburua:** "Zuzendaritza taldearen lidergoaren eragina ikastetxeetako eskola-kultura sorreran."

 | **Ikerketaren helburua:** ikastetxeetako zuzendaritza taldearen Lidergo Estiloa ezagutu Eskola Kultura positiboan duen eragina aztertzeko.


 | **Emaitzen helburua:** Azterketa horren bitartez zuzendaritza taldekoek eskolako bizikidetzan, ongizatea, funtzionamendua, ikaskuntza eta abar hobetzeko zer egin dezaketen identifikatu nahi da; baita etorkizuneko Euskal zuzendaritza-taldearen prestakuntza hobetzeko zer egin dezakegun ere.

 | **Parte-hartzaileak:** azterketarako datuak lortzeko ikastetxeen parte-hartzea bilatzen da: (a) zuzendaritza-taldearena, (b) irakasle-taldearena.

 | **Galdetegiak:** azterlanak bi galdetegi independente ditu, eta biak bete behar dira:

- Lidergo galdetegia: zuzendaritza taldearen lidergo estiloa neurtzeko balio du. Galdetegi horri zuzendaritza taldekoek erantzun behar diote alde batetik, eta irakasleek bestetik.
- Eskola Kultura galdetegia: ikastetxeko giroa eta egunerokotasuna ezagutzeko balio du. Galdetegi hau ikastetxe bakoitzeko irakasleek bakarrik erantzun behar dute.

Galdetegiak laburrak, errazak, anonimoak eta boluntarioak dira eta GoogleForms baten erantzuten dira.

 | **Data:** galdetegiak 2022ko lehen hiruhilekorako aurreikusita daude. Ikastetxeei aldezturik jakinaraziko zaie galdetegiak erantzuteko data, eta astebete izango dute hauek erantzuteko. Edozein arrazoiengatik aurreikusitako data atzeratu edo denbora gehiago beharko balitz, nirekin harremanetan jar daiteke egoera argitzeko.

Gehiago jakin nahi izanez gero sakatu [hemen](#)

Parte hartzeko modua

Hauek dira jarraitu beharreko urratsak:

1. Ikerketan parte hartu nahi duen ikastetxeak bere interesa halararizko dio Ander Arceri arce.ander3@gmail.com helbidean ikastetxe bakoitzeko arduradunaren bitartez.
2. Anderrek baimen agiri bat eskeiniko dio ikastetxeko arduradunari honek sina dezan. Datu guztiak isilpekoak dira eta EHU-ko Etika Komiteko irizpide guztiak jarraitzen ditu.
3. Anderrek mezu elektronikoko bat prestatuko dio ikastetxeari hauek bere irakasle-taldeari bidali diezaioten. Bertan, ikerketan parte hartzeko modua azalduko zaie, zuei email honetan egin zaizuen antzera.
4. Galdeketa egunean Anderrek azken email bat bidaliko du galdetegiaren estekekin, parte-hartzaileek (irakasle eta zuzendariek) galdetegiak erantzun dezaten.

Edozein zalantza izatekotan beldurrik gabe galdetu.

Eskerrik asko zure arretagatik, zure erantzunaren zain gelditzen naiz,

Adeitasunez,

Ander

Anexo 3 – Email captación para redes o clusters de centros.



Egun on guztioi,

Soy Ander Arce, responsable de la investigación. A continuación os detallo la información general del estudio, pero accediendo al siguiente link podréis tener una información todavía más detallada:

<https://arceander3.notion.site/UPV-EHU-Estudio-sobre-Liderazgo-y-Cultura-escolar-en-la-CAV-f7704d0c1ac243a4bce3ad483de14443>

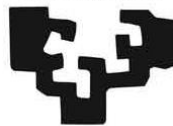
Participar en el estudio es fácil, los centros no tenéis que preocuparos de nada porque Ander se encarga de todo y os dará todas las indicaciones. Lo único que se debe hacer es contestar dos simples cuestionarios. A cambio, Ander ofrece a **cada centro participante un informe con comentarios de sus resultados más representativos**. Además, cuando la tesis esté finalizada, Ander se compromete a hacer un **informe con la imagen global de los centros y educación de la CAV**, así como continuar con la divulgación y formación para la mejora del sistema educativo vasco. Por eso, cuantos más centros se participen los resultados serán más ricos y representativos.

- **Objetivo del estudio:** conocer el estilo de liderazgo del equipo directivo de los centros y su influencia en la creación de una cultura escolar positiva para la enseñanza y aprendizaje.
- **Resultados previstos:** lo que este estudio quiere averiguar es cómo afectan los diferentes comportamientos del equipo directivo en la creación de una cultura escolar positiva. Con cultura escolar positiva se entiende "el clima" que favorece al bienestar y correcto funcionamiento del centro, de sus trabajadores y estudiantes, puesto que esto influye en experiencias favorables para la enseñanza y el aprendizaje. Gracias a ello se pretende identificar, por ejemplo, qué pueden hacer los equipos directivos para la mejora de la escuela, la convivencia, el bienestar, aprendizaje, etc.; así como consideraciones para mejorar la formación de futuros equipos directivos.

- **Participantes:** para obtener los datos para el estudio se busca la participación de los centros educativos: (a) de su equipo directivo, (b) de su equipo docente.
- **Cuestionarios:** el estudio consta de dos cuestionarios independientes: (1) uno para medir el estilo de liderazgo del equipo directivo; (2) otro para conocer la cultura escolar del centro. Los cuestionarios son breves, se contestan mediante un link que se os facilitará, fáciles y no requieren de preparación, y son anónimos y voluntarios.
 1. Cuestionario de estilo liderazgo: este cuestionario tienen que responderlo equipos directivos por un lado, y docentes por otro.
 2. Cuestionario de cultura escolar: este cuestionario tienen que responderlo sólo los docentes de cada centro.
- **Fecha:** los cuestionarios están previstos para el primer trimestre de 2022. Se informará previamente a los centros de las fechas concretas así como todo lo que tienen que hacer. Si algún centro por cualquier motivo necesita atrasar la fecha prevista puede ponerse en contacto con Ander para solucionar la cuestión.
- **Forma de participar:** estos son los pasos a seguir:
 1. El centro interesado en participar en el estudio le hace llegar su interés a Ander Arce al correo arce.ander3@gmail.com mediante su responsable de centro.
 2. Ander ofrece un documento de consentimiento para que lo firme el/la responsable del centro. Todos los datos son confidenciales.
 3. Ander envía un email para que los centros lo envíen a su equipo docente, donde se les explica la información de este mail y la forma en la que pueden participar.
 4. El día de la fecha del cuestionario Ander envía un último mail con los links para que los participantes accedan a los cuestionarios, tanto docentes como equipos directivos.

Cualquier duda, comentario o sugerencia podéis hacérsela llegar a Ander a través de su email: arce.ander3@gmail.com

eman ta zabal zazu



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

Egun on guztioi,

Soy Ander Arce, responsable de la investigación. A continuación os detallo la información general del estudio, pero accediendo al siguiente link podréis tener una información todavía más detallada: _

<https://arceander3.notion.site/UPV-EHU-Estudio-sobre-Liderazgo-y-Cultura-escolar-en-la-CAV-f7704d0c1ac243a4bce3ad483de14443>

Participar en el estudio es fácil, los centros no tenéis que preocuparos de nada porque Ander se encarga de todo y os dará todas las indicaciones. Lo único que se debe hacer es contestar dos simples cuestionarios. A cambio, Ander ofrece a **cada centro participante un informe con comentarios de sus resultados más representativos**. Además, cuando la tesis esté finalizada, Ander se compromete a hacer un **informe con la imagen global de los centros y educación de la CAV**, así como continuar con la divulgación y formación para la mejora del sistema educativo vasco. Por eso, cuantos más centros se participen los resultados serán más ricos y representativos.

- **Objetivo del estudio:** conocer el estilo de liderazgo del equipo directivo de los centros y su influencia en la creación de una cultura escolar positiva para la enseñanza y aprendizaje.
- **Resultados previstos:** lo que este estudio quiere averiguar es cómo afectan los diferentes comportamientos del equipo directivo en la creación de una cultura escolar positiva. Con cultura escolar positiva se entiende "el clima" que favorece al bienestar y correcto funcionamiento del centro, de sus trabajadores y estudiantes, puesto que esto influye en experiencias favorables para la enseñanza y el aprendizaje. Gracias a ello se pretende identificar, por ejemplo, qué pueden hacer los equipos directivos para la mejora de la escuela, la convivencia, el bienestar, aprendizaje, etc.; así como consideraciones para mejorar la formación de futuros equipos directivos.
- **Participantes:** para obtener los datos para el estudio se busca la participación de los centros educativos: (a) de su equipo directivo, (b) de su equipo docente.
- **Cuestionarios:** el estudio consta de dos cuestionarios independientes: (1) uno para medir el estilo de liderazgo del equipo directivo; (2) otro para conocer la cultura escolar del centro. Los cuestionarios son breves, se contestan mediante un link que se os facilitará, fáciles y no requieren de preparación, y son anónimos y voluntarios.
 1. Cuestionario de estilo liderazgo: este cuestionario tienen que responderlo equipos directivos por un lado, y docentes por otro.
 2. Cuestionario de cultura escolar: este cuestionario tienen que responderlo sólo los docentes de cada centro.
- **Fecha:** los cuestionarios están previstos para el primer trimestre de 2022. Se informará previamente a los centros de las fechas concretas así como todo lo que tienen que hacer. Si algún centro por cualquier motivo necesita atrasar la

fecha prevista puede ponerse en contacto con Ander para solucionar la cuestión.

- **Forma de participar:** estos son los pasos a seguir:
 1. El centro interesado en participar en el estudio le hace llegar su interés a Ander Arce al correo arce.ander3@gmail.com mediante su responsable de centro.
 2. Ander ofrece un documento de consentimiento para que lo firme el/la responsable del centro. Todos los datos son confidenciales.
 3. Ander envía un email para que los centros lo envíen a su equipo docente, donde se les explica la información de este mail y la forma en la que pueden participar.
 4. El día de la fecha del cuestionario Ander envía un último mail con los links para que los participantes accedan a los cuestionarios, tanto docentes como equipos directivos.

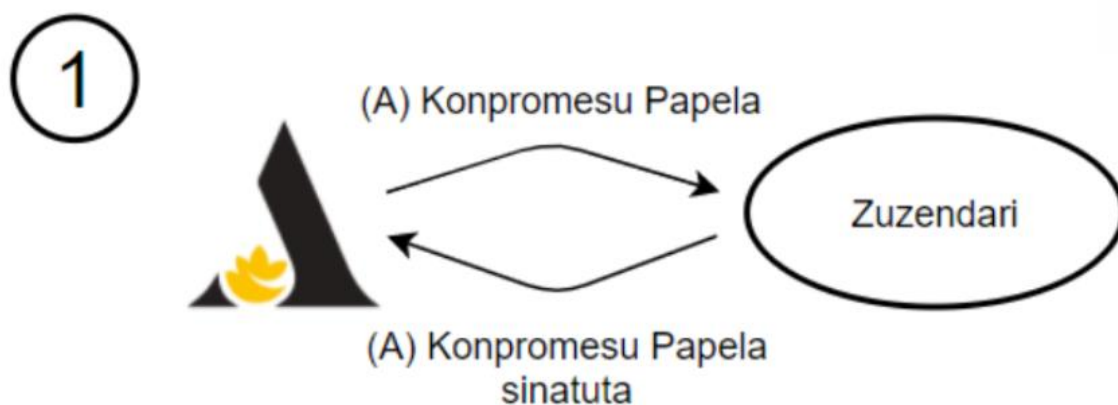
Cualquier duda, comentario o sugerencia podéis hacérsela llegar a Ander a través de su email: arce.ander3@gmail.com

Anexo 4 – Email explicativo sobre cómo participar para equipos directivos.

Egun on X,

EHU-ko Lidergo eta Eskola Kultura ikerketan parte hartzeko jarraitu beharreko bi pausoak kontatuko dizkizut:

1. Konpromesu agiria sinatu eta galdera batzuk erantzun.

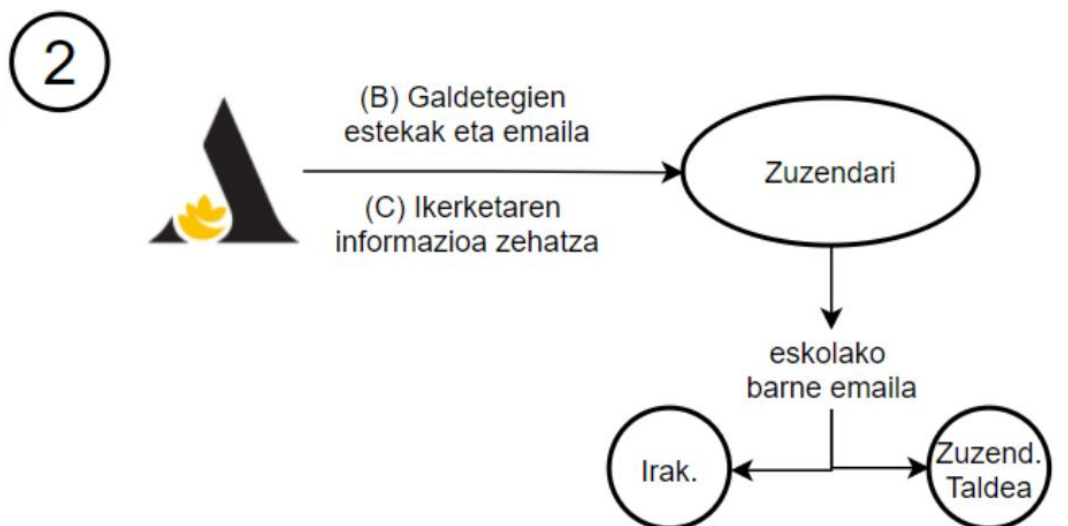


Email honetan “**(A) Konpromesu agiria**” dokumentua atxikitu zaizu, zuk edo zure eskolako arduradunak bete eta sinatu beharreko dokumentua da.

Bestalde, zure eskolaren informazio orokorra jaso nahiko nuke, galdera hauei erantzunez.

- Eskolaren tamaina:
 - Ikasle kopurua:
 - Irakasle kopurua:
 - Lerro eta etapa kopurua:
 - Eskolaren ISEC-a (maila sozio-ekonomikoa):
-

2. Datu bilketa, galdetegien bidalketa.



Galdetegiak erantzuteko epea otsailaren 10-16 astean egiteko aurreikusita dago. Hala ere, nahi izatekotan, arinago bidali ditzakezu. Otsailaren 10ean eta 16an nik gogorapen bat egingo dizut besterik ez. **Beste data bat hobe badatorkizue arazo gabe komentatu.**

Egun horretan Irakasle eta Zuzendaritza Taldekoei mezu bat bidali behar zaie zure barne komunikazio bidetik galdetegien estekekin eta ikerketaren datu orokorrekin. Emailaren gorputzean testu bat idatzi behar duzunez, ondoko proposamena idatzi dizut: **(B) Galdetegien estekak eta emaila.** Hala ere, nahi duzuna aldatu dezakezu. Bestalde, mezu horretan **(C) Ikerketaren informazioa zehatza** atxikitu beharko zenuke.

Amaitzeko, zuzendaritza taldekoek **Lidergo Galdetegia ezberdin bat erantzun behar duzue, hona hemen zuen esteka**, irakasleen emailean ageri denarekin ez nahasteko. Mesedez, hori zuen artean bidali:

- Zuzendaritza taldearen Lidergo galdetegia: _____ .
- Galdetegi hori ezberdina da zuen burua ebaluatu behar duzuelako, baieztapenak berdina dira baina lehen pertsonan planteatuta.


Eskerrik asko hartzen ari zareten arduragatik. Edozein gauza esan nahi baduzue beldurrik gabe komentatu.

Zuen erantzunaren zain gelditzen naiz,

Adeitasunez,

Ander

Anexo 5 – Landing page con información de los estudios y acceso a los cuestionarios.



EAE-ko Ikastetxeen Lidergoa eta Eskola Kultura ikerketa. (UPV/EHU)

Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

LIDERGO GALDETEGIA

Lidergo galdetegia. Cuestionario de Lidergo.

Liderazgo/Lidergo
Última modificación por Ander Arce hace 1 año
docs.google.com

ESKOLA KULTURA GALDETEGIA

Eskola kultura galdetegia. Cuestionario cultura escolar.

Eskola Kultura/Cultura Escolar
Última modificación por Ander Arce hace 1 año
docs.google.com

LIDERGO GALDETEGIA

ESKOLA KULTURA GALDETEGIA

- 1.) Ikerketaren informazio orokorra:
 - 1.1) Ikerketaren arduradunak:
 - 1.2) Ikerketaren helburua:
 - 1.3) Ikerketaren parte-hartzaileak
 - 1.4) Galdetegiaren inguruko informazioa
- 2.) Datuak baitezke eta babesteko politika

1.) Ikerketaren informazio orokorra:

Azterlan hau EHU-ko Ander Arce Alonso doktoregaiaren tesiarri dagokio. Tesiaren izenburua "Zuzendaritza-taldearen lidergoaren eragina ikastetxeetako eskola-kultura sorreran" da.

1.1) Ikerketaren arduradunak:

Kontaktua: aarce013@ehu.eus // arce.ander3@gmail.com

1. **Ander Arce Alonso:** doktoregaia eta ikerketaren arduraduna.
2. **Urtza Garay Ruiz:** Tesiaren zuzendaria.
3. **Eneko Tejada Garitano:** Tesiaren bigarren zuzendaria.

1.2) Ikerketaren helburua:

Azterlanaren helburua ikastetxeetako zuzendaritza-taldearen lidergo-estiloa ezagutzea da eta honek eskola-kultura positiboaren sorreran duen eragina aztertzea.

Ikerketaren abiapuntua da lidergo-estilo desberdinek eragin desberdina izango dutela ikastetxeen eskola-kulturaren sorreran.

Ikerketa honek gizarte eta hezkuntza sistema hobetzeko ezagutza zabalitzeko asmo sozial eta zientifikoa du.

1.3) Ikerketaren parte-hartzaileak

Beharrezkoak diren datuak biltzeko eta ikerketaren helburuei erantzuteko, parte-hartzaileen iritzia behar da, EAEko hainbat ikastetxetako zuzendaritza-talde eta irakasleek osatua.

- Azterlanean parte hartu nahi duten pertsonak beren borondatez parte hartuko dute.
- Parte-hartzaileen datuak erabat anonimoak dira.
- Parte-hartzaileek ez dute inolako pizgarri ekonomikorik jasoko galdetegi erantzuteagatik.

(Informazio gehiago "2.) Datuak baimentzeko eta babesteko politika" puntuan)

1.4) Galdetegi inguruko informazioa

Datuak jasotzeko bi galdetegi pasatu behar dira ikastetxeetan.

- Borondatezko parte-hartzaile bakoitzak behin bakarrik erantzun beharko dio galdetegi bakoitzari (bi guztira).
- Galdetegi lan-eremuan erantzungo zaie, eta eragozpen bakarra bere denbora erabileria izango da.
- Galdeketen arduraduna Ander Arce (ikertzailea) da, zentro bakoitzeko ordezkarri baten laguntzarekin.
- Iraupena: bi galdetegiak 20-25 minutu behar dituzte erantzuteko (bakoitzak).
- Parte-hartzaileek aste bateko izango dute, ikastetxeko arduradunak jakinarazten dietetik, bi galdera-sortei erantzuteko.
- Galdetegiaren formatua online da, Google Forms bidez.

Bi galdetegi buruzko informazioa:

(1) Lidergo galdetegia:

- Galdetegi honen helburua zuzendaritza-taldearen lidergo-estiloa ezagutzea da.
- Galdetegiak 45 item ditu, eta horietan Tetik Sera bitarteko eskala batean erantzun beharko dute, enuntziatu bakoitzean adierazten zaien baieztapenarekin bat etorritik.
- Ez da inolako ezagutzarik behar, eta baieztapen bakoitzari buruz iritzi pertsonala ematea baino ez da eskatzen.
- Galdetegiari erantzuteko batez besteko denbora 20-25 minutukoa da.

(2) Eskola Kultura galdetegia:

- Galdetegi honen helburua ikastetxe bakoitzaren eskola-kultura ezagutzea da.
- Galdetegiak 63 item ditu, eta parte-hartzaileek 1etik Serako eskala batean erantzun beharko dute, enuntziatu bakoitzean adierazten zaien baieztapenarekin bat etorritik.
- Ez da inolako ezagutzarik behar, eta zintotasunez erantzutea baino ez da eskatzen, baieztapen bakoitzari buruzko iritzi pertsonala emanez.
- Galdetegiari erantzuteko batez besteko denbora 20-25 minutukoa da.

2.) Datuak baimentzeko eta babesteko politika

El presente estudio sigue las consideraciones y supervisión del CEID (Comisión de Ética) de la UPV/EHU.

Para información más detallada acerca del consentimiento y protección de datos se disponen los siguientes documentos:

Azterlan honek UPV/EHUko CEID Etika Batzordearen iradokizun eta neurriak errespetatzen ditu.

Baimenari eta datuen babesari buruzko informazio zehatzagoa eskuratzeko egizu klik link honeta:

- <https://drive.google.com/file/d/1dHe-jYbSEsM0vi3XHfUxRcFzXr2T2Yxk/view>

UPV/EHU. Estudio sobre Liderazgo y Cultura Escolar en la CAV

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

1.) Información general del estudio:

- 1.1) Responsables del estudio:
 - 1.2) Finalidad y objetivos del estudio:
 - 1.3) Participantes de los estudios:
 - 1.4) Información acerca de los cuestionarios:
- 2.) Política de consentimiento y protección de datos

1.) Información general del estudio:

El presente estudio pertenece a la tesis doctoral del doctorando de la UPV/EHU Ander Arce Alonso. El título de la tesis es: "La influencia del liderazgo del equipo directivo en la cultura escolar de los centros educativos". La tesis está prevista para ejecutarse durante los años 2021-2023.

1.1) Responsables del estudio:

Contacto: aarce013@ehu.eus

1. **Ander Arce Alonso:** doctorando y responsable de la investigación
2. **Urtza Garay Ruiz:** Directora de la tesis y supervisora de la investigación
3. **Eneko Tejada Garitano:** Codirector de la tesis y supervisor de la investigación

1.2) Finalidad y objetivos del estudio:

El estudio tiene por objeto conocer el estilo de liderazgo del equipo directivo de los centros y su influencia en la creación de una cultura escolar positiva para la enseñanza y aprendizaje.

La hipótesis de la que parte el estudio es que los diferentes estilos de liderazgo influirán de forma diferente en la creación de cultura escolar de los centros educativos.

El presente estudio tiene la intención social y científica de ampliar el conocimiento para mejorar la sociedad y el sistema educativo.

1.3) Participantes de los estudios:

Para recabar los datos necesarios y responder los objetivos de la investigación es necesaria la opinión de los participantes, compuesta por equipos directivos y docentes de diferentes centros educativos de la CAV.

- Las personas que quieran participar en el estudio lo harán de forma totalmente voluntaria.
- Los datos de los participantes son totalmente anónimos.
- Los participantes no recibirán ningún incentivo económico por responder los cuestionarios.

(Más información en el apartado "2.) Política de consentimiento y protección de datos" al final de la página)

1.4) Información acerca de los cuestionarios:

- Cada participante voluntario tendrá que responder a cada cuestionario (dos en total) una única vez.
- Los cuestionarios serán contestados en su zona de trabajo, ocasionando la única molestia de uso de su tiempo
- El encargado de los cuestionarios es Ander Arce (el investigador) con la ayuda de un representante de cada centro.
- Duración: ambos cuestionarios requieren 20-25 minutos para ser contestados.
- Los participantes tendrán una semana desde que son comunicados por el responsable del centro para responder a ambos cuestionarios.
- El formato del cuestionario es online, mediante Google Forms.

Información acerca de los dos cuestionarios:

(1) Cuestionario del liderazgo:

- El objetivo de este cuestionario es conocer el estilo de liderazgo del equipo directivo.
- El cuestionario consta de 45 ítems donde deberán responder en una escala del 1 al 5 como de acuerdo están con la afirmación que se les indica en cada enunciado.
- No son necesarios conocimientos de ningún tipo y sólo se pide responder con sinceridad dando opinión personal acerca de cada afirmación.
- El tiempo medio para responder el cuestionario es de 20-25 minutos.

(2) Cuestionario de Cultura Escolar:

- El objetivo de este cuestionario es conocer la cultura escolar de cada centro educativo.
- El cuestionario consta de 63 ítems donde los participantes deberán responder en una escala del 1 al 5 como de acuerdo están con la afirmación que se les indica en cada enunciado.
- No son necesarios conocimientos de ningún tipo y sólo se pide responder con sinceridad, dando opinión personal acerca de cada afirmación.
- El tiempo medio para responder el cuestionario es de 20-25 minutos.

2.) Política de consentimiento y protección de datos

El presente estudio sigue las consideraciones y supervisión del CEID (Comisión de Ética) de la UPV/EHU.

Para información más detallada acerca del consentimiento y protección de datos se disponen los siguientes documentos:

- <https://drive.google.com/file/d/1dHe-jVbSEsM0vi3XHFuXRCTZr2T2Yxk/view>

Anexo 6 – Documento de compromiso firmado de los centros educativos



_____ (udalerría), 20__ (e) ko _____aren ____ (e) (a) n,

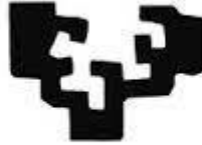
naizen _____aldetik, _____ eta

(betetzen duzun zentroko edo funtzioko zuzendaria, ikastetxearen izena eta helbidea barne), ADIERAZTEN DUT. Ander Arce Alonsok, Eneko Tejada Garitano doktoreak eta Urtza Garay Ruiz doktoreak egiten duten "*Zuzendaritza-taldearen lidergoaren eragina ikastetxeetako eskola-kultura sorreran*" ikerketa-lanarekin lotutako jardueren berri dudala eta jarduera horiek egiteko baimena ematen dudala.

Ikastetxe honetatik dagokion informazioa bidaliko diet irakasleei, ikerketan parte har dezaten.

Ikastetxeko arduradunaren sinadura

eman ta zabal zazu



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

_____ (Municipio), ____ de _____ 20__ D. /Doña
_____, en mi condición de

(director/a del centro o función que desempeñe, incluido nombre del centro y dirección), DECLARO. Que el centro tiene conocimiento y autoriza el desarrollo de actividades relacionadas con el trabajo de investigación "*La influencia del liderazgo del equipo directivo en la cultura escolar de los centros educativos*" que lleve a cabo Ander Arce Alonso y dirige el Doctor Eneko Tejada Garitano y la Doctora Urtza Garay Ruiz.

Desde este centro se enviará la información pertinente a los docentes para la participación en la investigación.

Firma de la Dirección del Centro


Anexo 7 – Cuerpo de mail para que equipos directivos reenviaran a la muestra de forma interna.


Egun on,

Gure “X eskolak” EHU-ko “Eskola Lidergo eta Eskola Kultura” ikerketan parte hartzeko konpromesua hartu du. Horretarako, irakasleek eta zuzendaritza taldekoek bi galdetegi independente erantzun behar ditugu.

Galdetegi bakoitza 15-20 minutukoa da, erantzunak anonimoak dira eta zure iritzia besterik ez da eskatzen. Horregatik, mesedez, patsadazko denbora hartu eta bi galdetegiak bete.

Hona hemen ikerketaren informazio orokorra eta galdetegien estekak.

 | **Ikerketaren izenburua:** "Zuzendaritza-taldearen lidergoaren eragina ikastetxeetako eskola-kultura sorreran."

 | **Ikerketaren helburua:** ikastetxeetako zuzendaritza taldearen Lidergo-estiloa ezagutu Eskola Kultura positiboan duen eragina aztertzeko.

| **Galdetegiak:** azterlanak bi galdetegi independente ditu, eta biak bete behar dira:

1. Lidergo galdetegia: zuzendaritza taldeak (osotasunean) duen lidergo estiloa neurtzeko balio du. Lidergo galdetegi link-a: _____ .
2. Eskola Kultura galdetegia: ikastetxeko giroa eta egunerokotasuna ezagutzeko balio du. Eskola Kultura link-a: _____ .


Gehiago jakin nahi izanez gero klikatu hemen: <https://arceander3.notion.site/UPV-EHU-EAeko-Eskola-Lidergo-eta-Eskola-Kultura-ikerketak-673dfd3e89614186a4ee93abd913b507>


Buenos días,

Nuestra ____ (escuela X) ha accedido participar en el estudio "*La influencia del liderazgo del equipo directivo en la cultura escolar de los centros educativos*". Para ello, tanto equipo docente como equipo directivo hemos de responder dos cuestionarios independientes.

Cada cuestionario tiene una duración aproximada de 15-20 minutos, las respuestas son anónimas y solamente se os pide vuestra opinión personal. Por eso, responde ambos cuestionarios cuando tengas un tiempo de calidad para ello.

Aquí tienes la información general del estudio y los links para acceder a ellos.

 | **Título de la investigación:** La influencia del liderazgo del equipo directivo en la cultura escolar de los centros educativos.

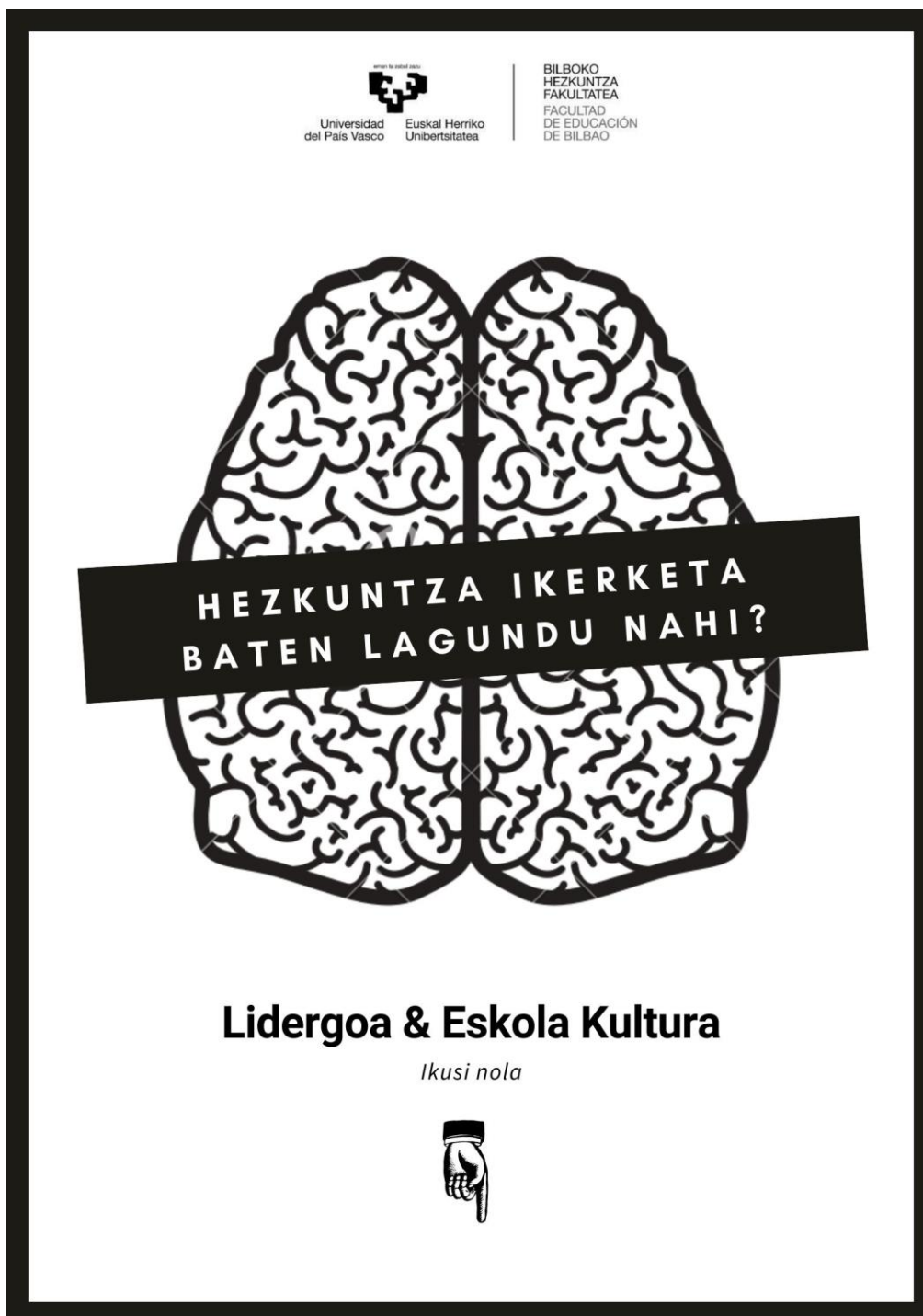
 | **Objetivo del estudio:** analizar el Estilo de Liderazgo del equipo directivo y su influencia en la creación de una Cultura Escolar positiva.

| **Cuestionarios:** la investigación consta de dos cuestionarios independientes, y es necesario responder ambos:

1. Cuestionario Liderazgo: sirve para identificar el estilo de liderazgo del equipo directivo (en conjunto). Link al cuestionario de liderazgo: _____.
2. Cuestionario Cultura Escolar: sirve para conocer el clima/ambiente y día a día de la escuela. Link al cuestionario de Cultura Escolar: _____.

Para saber más haz click aquí: <https://arceander3.notion.site/UPV-EHU-Estudio-sobre-Liderazgo-escolar-y-Cultura-Escolar-en-la-CAV-f7704d0c1ac243a4bce3ad483de14443>

Anexo 8 – Carteles para captación por redes sociales.





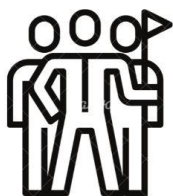
EUSKAL HERRIKO IRAKASLE BAZARA
(HH, LH, DBH ETA BATX)

BI GALDETEGI BETE BEHAR DIRA:



- 2 **Google Forms** ezberdinetan
- Erantzun **anonimoak**
- **Iritzi pertsonala** eskatzen da

1



**Lidergo
galdetegia**

2



**Eskola Kultura
galdetegia**



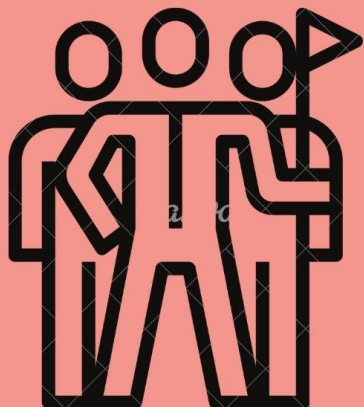
Adibidea

Gure eskolako egunerokotasunean, kideen arteko lotura estua erakusten duen egitura antzeman daiteke.

	1	2	3	4	5	
Ezer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gutziz



EUSKAL HERRIKO IRAKASLE BAZARA
(HH, LH, DBH ETA BATX)



Lidergo galdetegia

Eskolako zuzendaritza taldearen lidergo-estiloa ebaluatzeko

Adibidea

Taldearen onerako, bere interesa gaintzen du. *

Inoiz ez 0 1 2 3 4 Beti edo ia beti

Erantzuteko [hemen sakatu](#)





EUSKAL HERRIKO IRAKASLE BAZARA
(HH, LH, DBH ETA BATX)



Eskola Kultura galdetegia

Euskal ikastetxeetako "giroa"
eta egunerokotasuna
ezagutzeko.

Adibidea

Gure eskolako egunerokotasunean, kideen arteko lotura estua erakusten duen egitura antzeman daiteke.

	1	2	3	4	5	
Ezer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gutziz

Erantzuteko [hemen sakatu](#)



Anexo 9 – Comité de ética (CEISH): Información completa sobre tratamiento de datos de carácter personal.



INFORMACIÓN COMPLETA SOBRE TRATAMIENTO DE DATOS DE CARÁCTER PERSONAL

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 13 del Reglamento UE 2016/679, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, le informamos que sus datos pasan a formar parte de un fichero responsabilidad de la UPV/EHU, así como de los siguientes extremos:

Código del tratamiento	TI0363
Nombre del Tratamiento	CULTURA Y LIDERAZGO ESCOLAR
Responsable del tratamiento de datos	Identidad: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. CIF: Q4818001B. Dirección Postal: Barrio de Sarriena S/N 48940 Leioa (Bizkaia). Página web: www.ehu.eus Datos de Contacto del Delegado de Protección de Datos: dpd@ehu.eus
Finalidad del tratamiento de datos	ESTUDIO DE LA INFLUENCIA DEL LIDERAZGO EN EL DESARROLLO DE LA CULTURA ESCOLAR. LA FINALIDAD ES EL ESTABLECIMIENTO DE CONCLUSIONES QUE FAVOREZCAN LA CREACIÓN DE ENTORNOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Periodo de conservación de los datos	Los datos se conservarán mientras no se solicite su supresión por la persona interesada y, en cualquier caso, siempre que estén abiertos los plazos de recurso y/o reclamación procedente o mientras sigan respondiendo a la finalidad para la que fueron obtenidos.
Legitimación del tratamiento de datos	- Consentimiento de las personas interesadas
Destinatarios de cesiones y transferencias internacionales de datos	No se cederán datos salvo previsión legal No se efectuarán transferencias internacionales
Datos de carácter personal del tratamiento	<p>Datos de carácter identificativo: DIRECCIÓN (POSTAL, ELECTRÓNICA)</p> <p>Datos de características personales: FECHA DE NACIMIENTO, EDAD, SEXO,</p> <p>Datos académicos y profesionales: FORMACIÓN, TITULACIONES, EXPERIENCIA PROFESIONAL</p> <p>Datos de detalle de empleo: CUERPO / ESCALA, CATEGORIA / GRADO, PUESTOS DE TRABAJO</p>
Derechos	<p>¿Cuáles son sus derechos cuando nos facilita sus datos?</p> <p>Cualquier persona tiene derecho a obtener confirmación sobre si en la UPV/EHU estamos tratando datos personales que les conciernan, o no.</p> <p>Las personas interesadas tienen derecho a acceder a sus datos personales, así como a solicitar la rectificación de los datos inexactos o, en su caso, solicitar su supresión cuando, entre otros motivos, los datos ya no sean necesarios para los fines que fueron recogidos.</p> <p>En determinadas circunstancias, las personas interesadas podrán solicitar la limitación del tratamiento de sus datos, en cuyo caso únicamente los conservaremos para el ejercicio o la defensa de reclamaciones.</p> <p>Especialmente, en determinadas circunstancias y por motivos relacionados con su situación particular, los interesados podrán oponerse al tratamiento de sus datos. La UPV/EHU dejará de tratar los datos, salvo por motivos legítimos imperiosos, o para el ejercicio o la defensa de posibles reclamaciones.</p> <p>Para el ejercicio de los derechos que le asisten dispone de formularios en el sitio web: www.ehu.eus/babestu</p>

	<p>Asimismo, dispone de información de la Agencia Vasca de Protección de Datos en el sitio web:</p> <p>http://www.avpd.euskadi.eus/s04-5213/eu http://www.avpd.euskadi.eus/s04-5213/es</p>
Información adicional	Disponible en http://www.ehu.eus/babestu