

EL PERFIL DIFERENCIAL DEL LIDERAZGO DE CENTROS EDUCATIVOS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

***Manuel Poblete Ruiz, Ana García Olalla y Visitación Pereda Herrero
Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto***

INTRODUCCIÓN

Tal y como subyace en la génesis y concepción de este Congreso, asumimos que el cambio se ha convertido hoy en un elemento central compartido por la sociedad y por las organizaciones. Admitiendo la necesidad de esta asunción, el cambio constituye, una fuente de amenazas para las organizaciones, al tiempo que, cambio significa crecimiento, desarrollo y necesidad de apertura a un aprendizaje continuo.

La cultura que toda organización posee condiciona su comportamiento y ejerce una influencia sobre el modo de pensar, de sentir y actuar de las personas que la integran. Esta cultura puede ser más o menos abierta al cambio. Cualquier organización, ante un cambio, presenta un juego dialéctico entre dos tipos de fuerzas: unas encierran una finalidad conservadora, mientras que otras impulsan la tendencia al cambio; la tendencia creadora emerge, así, de una red de interacciones conflictivas.

Otro aspecto básico para la comprensión y promoción del cambio, será tener en cuenta que los cambios personales e institucionales se articulan también de manera dialéctica, en las organizaciones.

Por otra parte, tal y cómo reza en el lema de este Congreso, existe también un acuerdo sostenido sobre la relevancia de la dirección en el impulso de la calidad del aprendizaje y en la promoción del cambio y la innovación para la mejora del mismo. Nos interesa por ello, particularmente, cómo se posicionan las personas que asumen las responsabilidades de la dirección de los centros educativos en relación al cambio y el tipo de representaciones que condicionan su conducta hacia el mismo.

En este contexto, el estudio que se presenta en esta comunicación se inscribe en una línea de investigación más amplia desarrollada desde hace ya tres décadas por el Instituto de Ciencias de la Educación en torno a la "Dirección y el Liderazgo en los Centros Educativos". En esta ocasión se da una confluencia con un Proyecto de Investigación, que se está desarrollando en la actualidad en colaboración con la Facultad de FICE y financiado por EMAKUNDE (Instituto Vasco de la Mujer), cuyo objeto de estudio es el "Perfil diferencial de la mujer ante el cambio organizacional". Dicho Proyecto pretende analizar si existen, en las organizaciones, diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación a sus representaciones sobre el cambio y la innovación y sobre la calidad y la mejora organizacional y, en el caso de existir, el sentido de las mismas.

Presentaremos, en este espacio, los resultados de una exploración de datos recogidos entre una muestra de 350 mujeres y hombres que ocupan cargos directivos en centros educativos, analizando si existen diferencias significativas entre los mismos en relación con el perfil de liderazgo que manifiestan, de acuerdo con el estilo y los factores de liderazgo identificados en el modelo de Bass.

1. MARCO TEÓRICO: CAMBIO, LIDERAZGO DE LA DIRECCIÓN Y GÉNERO

Nuestro objeto de estudio se centra en las relaciones entre dos dimensiones como el género y el liderazgo de la dirección, que se constituyen como realidades sociales e intersubjetivamente construidas; condicionadas por el contexto en el que se construyen, al tiempo que ejerciendo un potencial transformador sobre el mismo.

Reflexionaremos, en primer lugar, sobre algunas cuestiones conceptuales que nos permiten comprender cómo se están construyendo actualmente estas realidades e identidades, tratando de describir también el estado de la situación, desde los datos aportados por la investigación en este ámbito.

1.1. RELEVANCIA DE LA CUESTIÓN

Entendemos que, desde la relación dialéctica que se establece entre los centros educativos y el entorno social en el que se inscriben, la institución educativa construye y reconstruye la cultura social y sus subculturas. Por ello, las posiciones adoptadas por las personas, hombres y mujeres, que desde la dirección asumen la responsabilidad de liderar la construcción de una cultura y un entorno de aprendizaje, serán de suma relevancia para el desarrollo social de una cultura de aprendizaje y orientación hacia el conocimiento, la cual debiera construirse desde los valores del diálogo, la colaboración, la inclusión y la equidad.

En la actualidad, una organización para poder desarrollarse no tiene más remedio que aprender a cambiar continuamente, sin perder consistencia interna. A las organizaciones capaces de hacerlo se les reconoce como “organizaciones que aprenden”. Las organizaciones comprometidas con el éxito están abiertas a ese aprendizaje constante y el cambio es reconocido como fuente y oportunidad de aprendizaje.

No se trata, por tanto, de un cambio cualquiera, sino de un cambio que supone la introducción, intencional y deliberadamente asumida, de elementos nuevos y originales en el sistema, que busca una mejora y tiene como objetivo la calidad. Por ello la persona y las organizaciones concretan en proyectos la idea de hacia dónde van y hacia dónde quieren ir, esto es, su intención de hacer algo o el plan que diseñan para poderlo realizar y que les permite orientar los esfuerzos para su consecución.

Por otro lado, las innovaciones implican fundamentalmente cambios en la cultura de las organizaciones, por lo que la estrategia más fecunda de innovación es la que aborda las transformaciones en la cultura. La cultura se caracteriza por condicionar el comportamiento de la organización dada la influencia que ejerce en el modo de pensar, sentir y actuar de las personas que la integran. En efecto, la cultura funciona como un sistema que incluye no sólo valores, actitudes y comportamiento, sino también las consecuencias dirigidas hacia esa actividad, como la visión, las estrategias y las acciones. Es en el ámbito espacial y temporal de la vida cotidiana de una organización donde primordialmente se crea, expresa y reproduce o transforma su cultura.

Cambiar la cultura organizacional es un proceso lento y complejo, que tiene lugar a medida que el grupo madura. Si la cultura está determinada por las creencias de los individuos, será muy importante la percepción personal que se tenga sobre lo que el cambio implica, debido a que los cambios en la cultura avanzan en paralelo a los cambios en las personas. Es por ello que para abordar el tema del cambio en una organización es necesario abordar los criterios y las representaciones individuales de lo que el cambio significa. Así, los cambios personales e institucionales se articulan de manera dialéctica en las organizaciones.

Con este ánimo trataremos de justificar, a continuación, por qué entendemos la consideración del *género* como una dimensión relevante para comprender cómo los factores personales interactúan indisolublemente con aquellos otros institucionales en la gestación de la innovación y la promoción del cambio.

1.2. EL “GÉNERO” Y LA “DIFERENCIA”

Planteada la hipótesis inicial de un acceso y un ejercicio diferencial de la dirección en función del género, parece lógico pensar que, en caso de contrastarse, no se trataría de un hecho aislado, sino más bien de la expresión de una cultura que impregna las condiciones de acceso a la formación y el empleo, así como las concepciones y prácticas en las que éstos se desarrollan después, constituyendo una experiencia vital personal para los implicados al tiempo que socialmente compartida.

Debiéramos asumir, entonces, que el propio estudio e investigación sobre el “género” y la “diferencia”, desarrollados en el ámbito de las ciencias sociales, están también impregnados por esta perspectiva y esta “mirada” intersubjetivamente construida. Entenderíamos, así, que los propios conceptos de “género” y “diferencia” son definidos culturalmente, y que se construyen y reconstruyen al tiempo que el contexto social en que se desarrollan.

Como señala la OIT (Cinterfor/OIT, 2004), es el conjunto de arreglos a partir de los cuáles una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana, lo que fundamenta el sistema sexo-género. Desde esta perspectiva:

- el Sexo sería el conjunto de características físicas, biológicas y corporales con las que nacen los hombres y mujeres, siendo éstas naturales y esencialmente inmodificables;
- mientras que el *Género* haría referencia al conjunto de características psicológicas, sociales y culturales, socialmente asignadas a las personas, las cuáles se van transformando con el tiempo y son, por tanto, históricas y modificables.

El *Género* es, por tanto, un elemento constitutivo de las relaciones sociales, es una construcción social que supone un conjunto de acuerdos tácitos o explícitos elaborados por una comunidad determinada en un momento histórico, y que incluye a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los *roles de género* son comportamientos aprendidos en una sociedad, comunidad o grupo social determinado, que hacen que sus miembros perciban como masculinas o femeninas ciertas actividades, tareas y responsabilidades, y las jerarquicen y valoren de manera diferenciada. Considerar como “naturales” los roles y las capacidades implica creer que son inmutables; mientras que reconocer y descubrir que estas características son asignaciones culturales es lo que permite transformarlas.

Adoptar una perspectiva de género es un instrumento para acercarse a mirar la realidad, poniendo en cuestión las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres, y en las relaciones sociales en general. Constituye tanto un marco conceptual como una metodología de interpretación y un instrumento crítico de análisis que orienta las decisiones, amplía y cambia la mirada, y permite reconstruir conceptos, analizar actitudes para identificar los sesgos y condicionamientos y encarar, desde el diálogo, su revisión y modificación (Cinterfor/ OIT, 2004).

Sin embargo, Cobo (2002) nos recuerda cómo la categoría de *género* no es culturalmente neutra y contiene muchos supuestos específicos de su tiempo, analizando cómo han evolucionado desde las raíces de esta noción en el siglo XVII hasta las diversas posiciones adoptadas a finales del siglo XX al redefinir las relaciones entre el sexo y el género. Cavana (2002) distingue tres maneras o perspectivas de entender y analizar el concepto *diferencia* de géneros:

- a) Desde el punto de vista *patriarcal*: dominante desde el comienzo del pensamiento filosófico hasta el siglo XX, la diferencia de género es definida necesariamente como algo negativo e inferior. Así los primeros escritos feministas han tenido como objetivo la superación de este concepto negativo de diferencia, defendiendo la igualdad.
- b) Desde el punto de vista del llamado "*feminismo de la diferencia*": en lugar de criticar el concepto de diferencia tan acentuado en el pensamiento patriarcal, se ha centrado en la diferencia sexual para, a partir de ahí, establecer un programa de liberación de las mujeres hacia su auténtica identidad, dejando fuera o en segundo plano la referencia al varón.
- c) Desde el punto de vista del *feminismo materialista*: se parte de la realidad empírica de la diferencia de las mujeres, y se rechaza la búsqueda de la diferencia (de la "mística de la feminidad"), entendiendo que la cuestión de las relaciones de poder entre los géneros no puede dejarse de lado al tratar la diferencia.

Por otra parte, la "*discriminación*" consiste en aplicar un trato distinto y perjudicial a las personas o colectivos basado en sus características (sea de sexo, raza, color), lo cual entraña un menoscabo en la igualdad de oportunidades y de trato. Al visibilizar e interpretar las discriminaciones, la perspectiva de género permite, mediante la implementación de estrategias y metodologías, intervenir para superarlas y avanzar en una verdadera equidad de género (Cinterfor/ OIT, 2004).

1.3. EL GÉNERO Y EL ACCESO A LA FORMACIÓN Y EL EMPLEO

Asegurar la disponibilidad de empleo para todos ha sido uno de los mayores desafíos para el desarrollo económico y social y para mejorar la calidad de vida de las personas. En el mundo contemporáneo, la globalización y la transformaciones tecnológicas han aportado importantes potencialidades para la creación de riqueza pero, al mismo tiempo, han agudizado el desempleo, la desigualdad y la pobreza.

Las representaciones de género se trasladan al ámbito laboral e interactúan con las exigencias y condicionantes productivas y económicas determinando la *división sexual del trabajo*. Esta división ha adjudicado a las mujeres la responsabilidad casi exclusiva de las tareas de atención y cuidado, sin remuneración, y contribuye a explicar cómo en el ámbito del trabajo “productivo” el mercado ha reservado a la mujer los puestos más alejados del poder de decisión y prolongado los “hábitos hogareños”, adjudicándole tareas más asimilables y rutinarias, menos creativas y valoradas, y alejándolas de los empleos técnicos, con alto contenido tecnológico o con las mejores perspectivas de desarrollo de carrera.

Así, a pesar del sistemático crecimiento de las tasas de participación femenina y de sus perfiles educativos, las mujeres siguen afectadas por un desempleo más alto, perciben menores retribuciones, son sometidas a criterios de selectividad e ingreso más rigurosos, se les reclama más altos niveles educativos para acceder a las mismas oportunidades de empleo, y sufren la segmentación horizontal y vertical en términos de desempeño. Por otra parte, las políticas de formación no son neutrales al contexto, sino que responden al paradigma de desarrollo económico y social vigente, y reproducen valores, normas y sesgos, incluyendo las concepciones respecto a lo masculino y lo femenino y la segmentación profesional por género, presentando, en suma, sus propias barreras para una participación femenina diversificada.

Respecto, al acceso a la Educación y a la Formación para el empleo, los datos aportados por el Informe del Instituto de la Mujer (1995) revelan que la situación de la mujer en España ha avanzado mucho en los últimos años en todos los niveles educativos:

- La tasa de analfabetismo se ha reducido a un 5,39% entre las mujeres, frente a un 2,3% en los hombres.
- La presencia de la mujer es paritaria en todos los niveles educativos; es algo menor en la Formación Profesional (47,26%); y supera a la de los hombres en la Educación Superior (51,38%).
- Sin embargo, se aprecian notables diferencias en la elección de los estudios. Las alumnas siguen siendo minoría en las asignaturas científicas y tecnológicas durante la Educación Secundaria (36,66%). En la Formación Profesional existen ramas claramente feminizadas y masculinizadas. Las mujeres representan más del 80% en las ramas de Hogar, Moda y Confección, Peluquería, Estética y Sanitaria. Son más del 50% en las ramas Administrativa y Comercial, Vidrio y Cerámica. Son menos del 20% en ramas como Construcción y Obras, Madera, Marítimo-Pesquera, Metal, Minera, Electrónica, Eléctrica y Automoción.
- Ya en 1995, las mujeres constituían el 54% de la población universitaria, con mejores resultados académicos que los varones (Elósegui, 2002). Eran mayoría en la carreras Jurídicas y Sociales (56%), en Farmacia (72%) y en Medicina (51,7%); van disminuyendo en Veterinaria (42,4%), en Económicas y Empresariales (42%), en Ciencias Geológicas (37,7%), en Ciencias Físicas (31%); mientras que descienden hasta alrededor de un 15% en las Ingenierías, Arquitectura, Informática, etc.

Tanto los datos disponibles durante las dos últimas décadas (OCDE, 1988; Eurostat, 1991, 1992; CES, 1998;1999; OIT, 1998; Amorós, 2000; Elósegui, 2002) como las Tendencias Mundiales del Empleo más recientemente analizadas por la OIT (2003, 2004) informan que la situación global de las mujeres en materia de empleo no han evolucionado significativamente desde 2001: continúan teniendo menores índices de participación en el mercado laboral, mayores tasas de desempleo y significativas diferencias de remuneración en relación con los hombres. Analizando más pormenorizadamente algunos de estos indicadores se constata que:

1. A nivel de *Participación Global*, en España en 1994 las mujeres constituyen el 34% de la población activa, siendo la media europea del 41% . En 2003 las mujeres representan más de del 40% de la fuerza laboral en el mundo.
2. Respecto a su porcentaje de *Participación en los Empleos Profesionales*, Las mujeres ocupan en los últimos años alrededor del 30 al 60% de los empleos profesionales en los países de los que se dispone de datos actualizados.
3. El problema de la *Segregación Ocupacional*, como resultado de las actitudes culturales y sociales, respecto a lo que constituye el empleo “masculino” y “femenino”, se mantiene aunque varía en extensión de un país a otro y de un empleo a otros, tanto para la *segregación horizontal* como para la *segregación vertical*.
4. La *Segregación Ocupacional Horizontal* se manifiesta en que las mujeres están sobre todo concentradas en ciertos sectores y profesiones “feminizadas”:
 - Las tasas más altas de actividad femenina se dan en el Sector de Servicios: en torno al 60 – 65% en 1992, en los países de la OCDE. En cuanto a la distribución del empleo femenino por sectores, en la Comunidad Europea se informa de: un 73% de la mujeres en el sector de servicios, un 20% en la industria, y un 7% en la agricultura.
 - Dentro del Sector Servicios, la actividad femenina se concentra en las ramas administrativa (sobre todo en el sector público), en la sanidad (la enfermería) y la enseñanza, y otros servicios sociales; además actividades como el servicio doméstico, el pequeño comercio y la hostelería absorben casi dos tercios del empleo femenino. Sin embargo, las mujeres continúan realizando pequeñas incursiones en campos no tradicionales como el derecho, las tecnologías de la información y la informática, y la ingeniería.
 - Las mujeres están tradicionalmente excluidas de los sectores de la industria y el transporte, que requieren fuerza física u horarios prolongados; pero también de ocupaciones consideradas “masculinas” como la electricidad o la automoción. Las mujeres ocupan sólo unas pocas ramas de la industria: la textil, el juguete y la madera (actualmente en decadencia).
 - Dentro de la agricultura, las mujeres se ubican principalmente en el sector agroalimentario: en tareas de clasificación, envase y almacenamiento.
5. La *Segregación Ocupacional Vertical* se manifiesta en que en la estructura ocupacional las mujeres se sitúan en los escalones más bajos y permanecen en categorías de empleo subalternos a los hombres, con una escasa presencia en los puestos de élite; con la excepción de los países nórdicos, que impulsan la práctica de la discriminación positiva.

6. En cuanto a los *Salarios*, en España es frecuente que una mujer con igual preparación, antigüedad y categoría cobre entre un 20 y un 30% menos que sus compañeros; la media mundial sería de entre un 30 y 40%.
7. Respecto a las *Condiciones Temporales*, se informa de un diferencia de 1 hombre por cada 4 mujeres contratados a tiempo parcial, siendo sólo el 31,50% de las contratadas a tiempo completo. El 38,08% de los contratos temporales están firmados por mujeres, mientras que sólo el 34,77% tienen carácter indefinido.
8. El *Nivel de Instrucción* se revela como la variable que determina principalmente las diferencias en las oportunidades de empleo (Amorós, A., 2000). Así, dentro del sector Servicios (en el que se concentra la población femenina): las mujeres menos instruidas ocupan ramas tradicionalmente femeninas, como el servicio doméstico, la limpieza, la hostelería y el pequeño comercio; con un nivel de instrucción medio obtienen empleo en sectores de ventas del gran comercio, o realizan tareas de tipo administrativo como el secretariado, la banca, los seguros y las empresas de servicios; son las mujeres con un nivel de enseñanza superior las que se dirigen a profesiones terciarizadas modernas.

En consecuencia, el mundo del trabajo y la formación constituyen entradas privilegiadas para reducir la discriminación y avanzar en una distribución más igualitaria de las oportunidades de trabajo, los recursos y los factores productivos, en la equidad de género (Cinterfor/OIT, 2004).

1.4. EL GÉNERO Y EL ACCESO A LA DIRECCIÓN

En relación con la situación de las mujeres en los puestos de dirección, las Tendencias Mundiales del Empleo analizadas por la OIT (2003) informan de que en el período más reciente el índice de progreso ha sido lento e irregular. El nivel de participación femenina general en estos cargos oscila entre el 20 y el 40% en 48 de los 63 países incluidos en la muestra del período 2000-02; lo cual representa un incremento de entre un 1 y 5% en los cinco últimos años.

El más reciente Informe (OIT Ginebra, 2004) elaborado a partir de los últimos datos provenientes del Anuario de Estadísticas del Trabajo (OIT, 2003), para actualizar los impactantes datos aportados por el Informe inicial "Romper el techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección" (Wirth, 2001), confirman las mismas tendencias entonces apuntadas:

- Los hombres son mayoría entre los directivos, altos ejecutivos, y en los niveles superiores de los empleos profesionales; mientras que las mujeres permanecen aún concentradas en las categorías inferiores de los puestos directivos.
- Se han establecido reglas, a la vez visibles e invisibles, en torno a la norma "masculina" a la que las mujeres a veces encuentran difícil adaptarse. Los colegas masculinos y femeninos y los clientes no consideran automáticamente a las mujeres como iguales de los hombres, las mujeres deben generalmente trabajar mucho más duramente que los hombres para probarse a sí mismas, y en ocasiones deben adaptarse más que lo necesario a los estilos y actitudes "masculinos" de trabajo.

- Además, las mujeres tienden a ser excluidas de las redes informales dominadas por los hombres dentro de las empresas, que son esenciales para el desarrollo de la carrera profesional.
- El problema se ve exacerbado por la suposición de los empleadores respecto a que las mujeres, inversamente a los hombres, no son capaces de consagrar toda su energía y su tiempo al trabajo remunerado debido a sus responsabilidades familiares.
- Por consiguiente, las mujeres no poseen las mismas oportunidades que los hombres para ejercer los empleos de responsabilidades más altas, y que favorecen el progreso en sus carreras profesionales.
- Se constata, no obstante que, una vez que las mujeres alcanzan los niveles superiores de dirección, las actitudes hacia ellas no difieren mayormente de aquellas dirigidas a los hombres.

Amorós (Amorós, 2002) señala cómo el concepto de “cualificación” es un concepto definido socialmente y, con frecuencia, el trabajo que realizan las mujeres se considera poco cualificado precisamente porque lo hacen las mujeres. Sin embargo, cuando se examina la situación de los hombres en profesiones “feminizadas” (como es el caso de la enseñanza y la sanidad), se observa una clara tendencia a la ocupación no proporcional a favor de los hombres de los cargos gerenciales, de supervisión y dirección.

Se plantea entonces la autora si, ante la degradación que sufren los sectores de actividad “feminizada”, ésta se produce por estar mayoritariamente ocupados por mujeres, o bien cuando las mujeres acceden a ellos es porque han perdido ya parte de su prestigio y recompensas.. A este respecto recuerda cómo la profesión médica y la enseñanza resultan paradigmáticas. Cuando el ejercicio de la medicina deja de ser mayoritariamente liberal, para pasar a ser asalariados integrados en la medicina hospitalaria, el número de mujeres que ingresan en esta profesión es tan elevado que en muchos países supera ya el 50%. El caso de la enseñanza lo analizaremos posteriormente.

Para Cobo (2002) la *estratificación por género* no sólo señala la desigual distribución salarial de varones y mujeres, sino también el diferente reparto del poder político y social. La sociedad se muestra escindida entre quienes el poder (los hombres) y quienes no lo tienen o tiene muy poco (las mujeres). La estratificación de los géneros significa una distribución desigual de los recursos que confieren prestigio y oportunidades de educación y formación. Subyacente a todos los sistemas de estratificación está la desigualdad de poder y autoridad, que son en sí mismos recursos escasos y apreciados. Así, el *patriarcado* ha mantenido a las mujeres alejadas del poder ya que

“el poder no se tiene, se ejerce; no es una esencia o una sustancia; es una red de relaciones debido a su naturaleza dispersa. El poder nunca es de los individuos, sino de los grupos (...) El poder, al ser un sistema de relaciones, se implanta en el espacio de los iguales, entendiendo por espacio de los iguales una red de fuerzas políticas constituidas por quienes ejercen el poder y se reconocen a sí mismos como sus titulares legítimos.” (Cobo, 2002:63)

En este mismo sentido, Nicolson (1977) concluye también cómo las mujeres y los hombres tienen, a este respecto, diferentes experiencias profesionales y, a veces, son necesarios muchos años para que la mujer llegue a reconocer esto y a descubrir las implicaciones que tiene para su vida laboral; al estar el poder de las organizaciones profesionales en manos de los hombres, pesa sobre las mujeres la carga de tener que comprender esa cultura con sus restricciones y de desarrollar estrategias para afrontarlo. Subirats (1977) se interroga, entonces, sobre qué hacer, más allá de detectar el problema, planteando cómo

“ las mujeres necesitamos saber manejar mejor las pautas que rigen en la organizaciones complejas. Pero no sólo: hoy son también las organizaciones las que deben cambiar y, por consiguiente, los hombres que trabajan en ellas (...) son ahora las normas colectivas las que deben hacerse suficientemente anchas para que quepamos en ellas cómodamente.” (Subirats, en el Prólogo a Nicolson, 1977)

1.5. LA SITUACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En el caso de la enseñanza, Amorós (Amorós, A, 2002) destaca como en países como Francia y España, cuanto más bajo es el nivel de enseñanza, mayor es el número de mujeres que lo integran: el 95% en preescolar, el 60% en primaria, el 50% en secundaria, y el 30% en la Universidad. Además, la inmensa mayoría se encuentran en los escalones inferiores y medios del profesorado, siendo muy escasas las mujeres que acceden al nivel de cátedra, y estando los cargos directivos ocupados de manera desproporcionada por hombres.

Los datos aportados por el Informe del Instituto de la Mujer (1995) sobre la presencia de la mujer en la educación en España apuntan en esta misma dirección: masiva en preescolar (95,81%), mayoritaria en educación primaria (65,35%) y Educación Especial (81,3%), casi paritaria en Enseñanzas Medias-Secundaria (48,75%) y Educación de Adultos (40,90%), descendiendo en la Universidad (31,9%). En el estudio de Guerrero Salón (1993) los datos coinciden prácticamente pero matiza cómo en las Enseñanzas Medias los varones representan un porcentaje del 49,1% en Bachillerato y el 61,5% en Formación Profesional.

Más concretamente, los datos disponibles respecto a las intenciones de conducta de los directivos y los factores actitudinales que condicionan éstas (conducta y experiencia previa, normas subjetivas y actitud hacia la conducta) son abundantes y dispersos; no obstante, su integración permite esbozar algunas conclusiones de interés a modo de tendencia.

Tras una amplia revisión, de más de ochenta estudios empíricos realizados sobre dirección en el ámbito educativo durante el período de aplicación del modelo LODE, García Olalla (1998) concluye que aparece un *Perfil* medio de las características personales y profesionales de los cargos directivos en este ámbito, definido por las siguientes características:

1. Con una edad media de cuarenta años, pudiendo ser algo superior entre los directores y en el nivel de Primaria.
2. Con una mayor probabilidad del sexo masculino, especialmente entre los directores y proporcionalmente en primaria, respecto a la población general del profesorado.

3. Con una amplia experiencia docente, con un promedio de 18 años y mayoritariamente superior a diez años; siendo mayor entre los directores y en el nivel de primaria.
4. Mayoritariamente ejerciendo su primer mandato del ejercicio (en torno al 60%), con una experiencia media en el cargo de cuatro años, y apreciándose una mayor estabilidad entre los directores y en el nivel de primaria.
5. Habiendo sido mayoritariamente miembros del Consejo Escolar, como representantes del profesorado, y con una alta probabilidad de haber ejercido otros cargos de coordinación y dirección previamente, e incluso habiendo rotado por todos ellos en algunos casos.
6. Con mayor probabilidad de afiliación sindical que el resto del profesorado.
7. Con una titulación académica fundamentalmente asociada al nivel de formación requerido para el acceso a la enseñanza según el nivel educativo, aunque con una cierta presencia de licenciados en primaria.
8. Impartiendo la docencia en los cursos más altos del nivel educativo y en asignaturas consideradas como troncales en el currículum.
9. Con una probabilidad media baja de haber participado en cursos de formación específica para el ejercicio de las funciones directivas, y mucho menor de haberlo hecho antes del acceso al cargo; pero con una disposición favorable a participar en cursos de ciclo prolongado.

En conclusión, podemos afirmar que existen ciertas características personales y profesionales que se asocian con la disponibilidad para el cargo y con la probabilidad de ser elegido. Será, por tanto, de interés seguir profundizando en los estudios sobre cómo las características diferenciales en torno a estas variables se relacionan con determinadas intenciones o prácticas también diferenciales en el ejercicio de la función directiva.

Más concretamente, al referirnos al *género*, los datos aportados por los estudios empíricos apuntan hacia un mayor número de hombres que de mujeres ocupando cargos directivos, a la inversa del porcentaje mayoritario de mujeres en la profesión docente. También se apunta hacia relaciones diferentes en función del nivel educativo y el cargo desempeñado. Sintetizaremos, a continuación, algunos datos disponibles a este respecto.

- a) Respecto la *Participación global* en la dirección en función del género, los estudios informan unánimemente de una presencia mayoritaria de los varones, que se sitúa entre el 65 y el 75% de las muestras, según los estudios.
- b) Teniendo en cuenta el *nivel educativo* resulta curioso comprobar cómo la proporción de mujeres docentes en la población general y la de directoras es inversamente proporcional según los niveles educativos. En un estudio de Gairín (1991), tratándose de directivos de todos los niveles educativos, los hombres duplican a las mujeres en EGB y BUP, mientras que en FP es cuatro veces mayor. En otra muestra de Gimeno (1995): en Primaria frente a un 63,2% de docentes mujeres, hay un 26% de directoras y un 74% de directores; en Bachiller, frente a un 50,9% de profesores, hay un 22% de directoras y un 78% de directores; en FP, frente a un 38,5% de docentes mujeres un 15,6% de los directores son mujeres y un 84,4% varones.

Gimeno (1995) analiza, a este respecto, cómo los niveles de enseñanza con menos status son además en los que la mujer accede menos a puestos directivos. El autor valora este hecho como una prueba de la relación entre lo que representa la aspiración y el acceso a los puestos directivos y una serie de circunstancias personales y profesionales ligadas al género: a la mujer se le valora menos para desempeñar puestos directivos, quizá porque se le suponga una menor capacidad directiva o de mando, o quizás porque la cultura en que vive la mujer le lleva a ella misma a aspirar menos a esos puestos, quizá porque su condición personal de doble mujer trabajadora (en el trabajo y en el hogar) le permita una menor disponibilidad material para un cargo que implica una intensificación laboral añadida.

- c) En función de los *Cargos*: todos los estudios informan de que la proporción de hombres y mujeres varía significativamente en función de los cargos, siendo mucho mayor la diferencia en el cargo de director, a favor de los varones, y atenuándose en los restantes cargos. Gairín (1991) hallaba que en su muestra, mientras que en el cargo de director la proporción de hombres cuadruplica a la de mujeres, en los restantes cargos sólo se duplica. En las muestras de algunos estudios posteriores, parece irse reduciendo esta diferencia:
- Así, en la muestra de Muñoz Repiso (1995) las tres cuartas partes de los directores eran varones; siendo también mayoritaria la proporción de hombres entre los jefes de estudios y secretarios (ambos en el 60%), pero llegando ya en este caso la proporción de mujeres al 40 %.
 - En el posterior estudio de Gairín y Villa (1999), las diferencias se acortan sensiblemente, hasta llegar a invertirse para algunos cargos: los directores representan el 52%, frente al 48% de las directoras; entre los *jefes de estudios*, la proporción de mujeres es notablemente superior (66,7%) a la de hombres (33,3%); entre los *secretarios* la proporción está bastante equiparada, siendo ligeramente superior la de mujeres (51,5%) que la de hombres (48,5%); los *otros cargos* directivos están mayoritariamente ocupados por mujeres (70,7%), frente a un 29,3% de hombres.
- d) Teniendo en cuenta *otras variables*: Gairín (1991) informaba que en su muestra el sexo marcaba también diferencias significativas en relación a la *edad*, *experiencia en la dirección* y *en el cargo*, teniendo las mujeres menos edad media y menos años de experiencia directiva y en el cargo actual que los hombres. En otro estudio (Gairín, 1995) se identificó diferencias significativas entre los sexos respecto al nivel de *formación específica* recibida: el sexo predominante fue también el masculino, pero variando según el grado de formación; entre los directivos formados se acentúa la diferencia (62,8% de hombres y 37,2% de mujeres), tendiendo a equipararse en mayor medida entre los directivos sin formación (57,7% de hombres y 42,3% de mujeres) y especialmente entre los directivos en formación (54,8% de hombre y 45,2% de mujeres).

En conclusión, se constata que el sexo mayoritario entre los cargos directivos de los centros educativos es también el masculino, acentuándose esta tendencia entre los directores y en proporción inversa a la población general del profesorado, especialmente en el nivel de primaria; a partir de lo cual se puede afirmar que el *género* sí es una variable que ejerce influencia en el acceso al cargo.

1.6. EL PERFIL DE LIDERAZGO DE LA DIRECCIÓN

En un anterior encuentro celebrado en Deusto en torno al III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, se puso de relieve la importancia atribuida por amplios sectores profesionales a la transformación de las instituciones educativas en organizaciones que aprenden, como modelo organizativo capaz de dar una respuesta adecuada a las actuales demandas sociales, educativas y laborales (Villa, 2000).

En dicho encuentro se manifestó también un amplio consenso en señalar el ejercicio de un liderazgo transformacional por parte de la dirección como factor clave de influencia que propicie el desarrollo de ese nuevo modelo de organización y de las nuevas actitudes requeridas en el trabajo. Desde este enfoque, el liderazgo es entendido como una función compartida, "aquello que estimula a individuos y equipo a dar lo mejor de ellos mismos para lograr un objetivo común previamente establecido" (Villa y Poblete, 2000).

Desde sus inicios, la investigación desarrollada sobre el liderazgo transformacional ha demostrado su asociación fuerte y positiva con los buenos resultados de la organización (en términos de eficacia, satisfacción y compromiso), frente a una asociación positiva pero moderada para el estilo transaccional y negativa para el estilo pasivo de dejar hacer. Como señala Bass (2000), un líder activo ha de ser a la vez transaccional y transformacional, pero el liderazgo en las organizaciones que aprenden destaca más por sus factores de carácter transformacional. No entendemos con ello que el liderazgo transformacional sustituye al transaccional, sino que se basa en él y lo supera. El liderazgo de la organización debe cambiar a medida que ésta se desarrolla y madura.

La consistencia del equipo como Agente de cambio ha sido puesta de relieve en diversos estudios (Poblete, 2000). Analizando el tipo de funciones que, a partir de los resultados de la investigación (García Olalla, 1998; Gairín y Villa, 1999), sabemos asumen los cargos y equipos directivos de los centros educativos, cabría hipotetizar que ejercen un liderazgo aún bastante transaccional (centrado en cuestiones técnicas y de gestión de recursos) y de animación (de relaciones humanas), más propio de esa fase inicial señalado por Bass (2000), pero no tanto un liderazgo de creación y mantenimiento de cultura y de agente de cambio.

Asumiendo estos supuestos, nos interesa profundizar en la forma de proceder transformacional mediante su operativización en factores y conductas que sean comprensibles y asumibles para los cargos y equipos directivos de los centros. Teniendo en cuenta que el estilo transformacional integra una constelación coherente de características y conductas, podremos analizar la relación entre los factores que conforman esta forma de actuación:

- La *Influencia Idealizada* viene a ser el factor constitutivo básico del cual emanarán el resto de factores: el líder transformacional es un "visionario" que tiene una imagen clara del futuro y de la misión del centro, cree profundamente en ella y en las posibilidades del centro para lograrlo, de modo que se conduce y orienta su actuación hacia ella con total convicción y coherencia; esta determinación e integridad que manifiesta constituye un ejemplo de conducta para los miembros de la organización, generando una profunda identificación con el líder y la cultura que representa; su entusiasmo genera un clima de confianza y respeto en el que las personas pueden sentirse orgullosas de su trabajo y contribución.

- Pero además, este líder deberá ser capaz de transmitir a los colaboradores esa misión y visión, haciéndoles partícipes de la misma y dando sentido desde éstas a las distintas actuaciones; si lo consigue, éstos se identificarán con los objetivos de la institución, contribuyendo a su consecución e implicándose en su trabajo más allá del mero cumplimiento de requisitos mínimos; esto caracterizaría la *Motivación Inspiracional*.
- También sabemos que los miembros sólo van a asumir los objetivos de la organización como propios si perciben que con ello van a satisfacer sus intereses y necesidades personales; de modo que el líder habrá de mostrar una máxima *Consideración Individual*, desde la cual cada miembro se sienta escuchado en estas necesidades y valorado en sus contribuciones, posibilidades y recursos, viendo que se le ofrecen oportunidades ajustadas de desarrollo personal y profesional.
- Aún así, para que la organización evolucione, se desarrolle y crezca, será necesario que estos esfuerzos de los miembros se orienten hacia la reflexión, la innovación y la mejora; no será suficiente con que las personas se sientan acogidas y cómodas en su trabajo, sino que habrá que estimular su creatividad, su racionalidad y su potencial para tomar iniciativa y responsabilidad, y para afrontar y resolver problemas. Por tanto, habrá que transmitir y generar también confianza en su capacidad para hacer y pensar, propia de la *Estimulación Intelectual*.

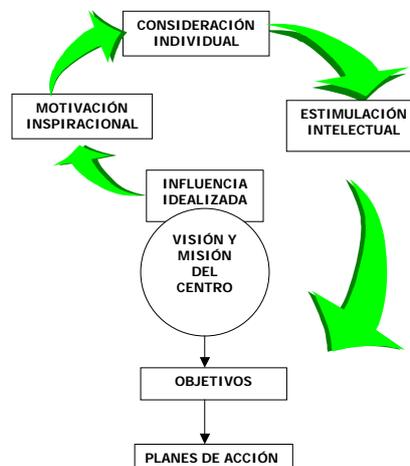


Figura 1: Interpretación del Modelo de Bass (Poblete y García Olalla, 2002).

2. ESTUDIO EMPÍRICO

Hemos querido comprobar si existe alguna característica de liderazgo ligada al hecho de que detecten el poder hombres o mujeres. Y, por tanto, si cabe pronosticar una forma de ejercer el liderazgo diferenciada. Nos limitamos al ámbito educativo que es en el que se circunscribe este Congreso Internacional.

2.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO

Ya en el primer estudio de investigación, desarrollado por el ICE de la Universidad de Deusto en 1993, sobre el liderazgo transformacional en los centros educativos (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993) se contrastaron los hallazgos previos de Bass respecto a la fuerte asociación del liderazgo transformacional con los buenos resultados de la organización.

Durante los diez últimos años hemos dedicado una gran parte de los esfuerzos de este servicio a desarrollar un modelo que facilite una estructuración eficaz del equipo directivo para el ejercicio de un liderazgo transformacional y compartido. Hemos ofertado una amplia formación dirigida a los equipos directivos en este modelo y hemos tratado de dar continuidad a la misma, facilitando el asesoramiento. El modelo de formación y seguimiento diseñado toma como punto de partida el autoanálisis y la autorevisión del funcionamiento del propio equipo a partir de los instrumentos facilitados. De modo que los datos que posteriormente aportamos como base para el estudio empírico han sido obtenidos en este contexto de intervención.

En una exploración previa de datos (Poblete y García Olalla, 2002), realizada con una muestra de 50 equipos directivos se analizó cómo se estaba ejerciendo ese liderazgo transformacional y compartido, explorando los estilos y factores de liderazgo y el tipo de estructura de roles desarrollada en su trabajo como equipo. Se analizó también, en aquella ocasión, si existían diferencias significativas entre los equipos directivos de la muestra que pertenecían a una titularidad femenina o masculina (al tratarse de centros educativos privados concertados).

Las conclusiones de dicho estudio apuntaban a señalar una cultura predominante conservadora (poco innovadora y crítica) en la que, a la hora de nombrar a sus líderes, primaba la especialidad y la fidelidad. Los miembros de equipos directivos llegan a serlo porque han sido buenos en la enseñanza y se han identificado con el ideario del Centro en cuestión. Dimensiones tales como Influencia, Innovación, Orientación al aprendizaje, no son características que se valoren intencionadamente a la hora de proponer candidatos a la dirección.

Estos resultados describían el perfil de unos equipos eficientes, muy centrados en el desempeño del trabajo y sumamente considerados con la personas; sin embargo con dificultades para estimular la creatividad e iniciativa frente al cambio en los colaboradores. Es probable que obtengan un desempeño suficiente en las tareas encomendadas, pero difícilmente dinamizarán las motivaciones de desarrollo profesional necesarias para realizar un Esfuerzo extra entre el profesorado. Tampoco aparece un ejercicio fuerte de Influencia que transmita y vincule las motivaciones personales con las institucionales y con el crecimiento y desarrollo de la organización. Estos resultados confirman las conclusiones sobre perfiles de los equipos directivos hallados en investigaciones realizadas sobre la asunción y desempeño de funciones (Garín y Villa, 1999; García Olalla, 1998).

Considerando muy importante esta línea de investigación y más aún de aplicación, hemos entendido que la comunidad educativa está centrada en otras líneas de trabajo. Abordar el futuro de los equipos que lideren el cambio de los Centros es muy importante, pero no se considera urgente. En cualquier caso, un cambio en este sentido ha de adoptar una estrategia decidida que se centre en tramos profesionales que están entre los veinte y los cuarenta años (Kotter, 2003). Ahí está el futuro de los Centros educativos.

Respecto a las diferencias entre los equipos directivos de centros de titularidad femenina y masculina se halló que (Poblete y García Olalla, 2002):

- Respecto a los *Roles de Equipo*, aparecían diferencias altamente significativas en la presencia del Rol *Cohesionador* (mayor en la titularidad femenina), y en los Roles de *Monitor-Evaluador* y *Cerebro* (más presentes en los centros de titularidad masculina).
- Respecto al *Perfil de Liderazgo*, los centros de titularidad femenina destacaron por su *Influencia Idealizada*, así como por su capacidad para obtener un mayor resultado en la *satisfacción profesional* del profesorado, con una tendencia a mayores resultados también en eficacia y esfuerzo extra del profesorado.

Estas diferencias halladas, entonces de manera exploratoria, respecto al perfil de dirección y liderazgo en función del género (en aquel caso, referido a la titularidad de los centros), nos permitieron contrastar empíricamente una realidad hasta entonces sólo intuida, y reforzaron nuestra intuición de la necesidad de profundizar en el análisis e investigación de las diferencias en los perfiles de liderazgo de los directivos desde un *enfoque de género*. El presente estudio responde ya explícitamente a esta finalidad.

2.2. MUESTRA

De un conjunto de 500 centros docentes y 1600 integrantes de equipos directivos, con los que se ha trabajado durante los últimos cinco años, se seleccionaron 350 miembros de equipos directivos, 175 pertenecientes a Centros de titularidad masculina y 175 que trabajan en Centros de titularidad femenina. Los equipos directivos de esta muestra pertenecen a diferentes comunidades autónomas (Andalucía, Castilla/León, Cataluña y País Vasco).

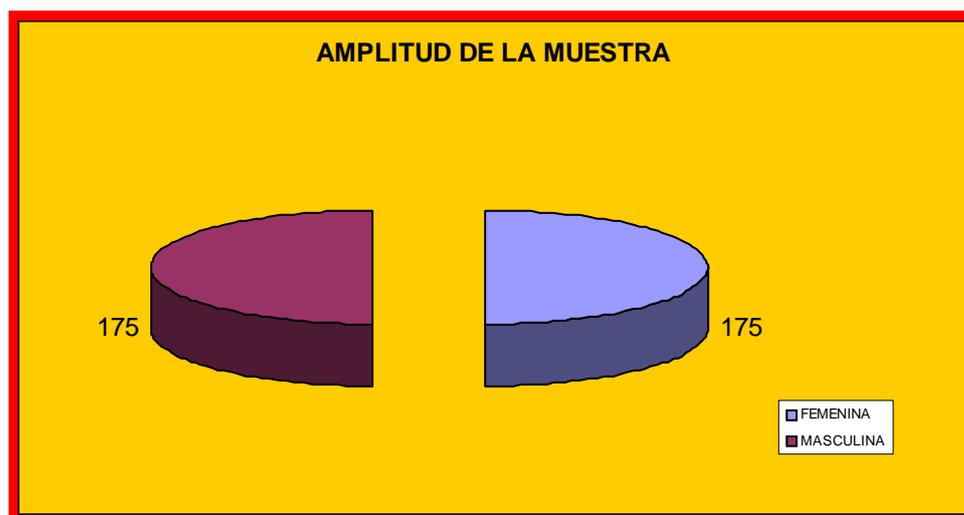


Gráfico 1: Composición de la muestra

Los criterios de selección fueron: que hubieran realizado el Cuestionario en los tres últimos años, que existiera un equilibrio entre el número de Centros de cada titularidad, el carácter privado/concertado de todos ellos y el hecho de que se hubiera realizado, por parte de los sujetos, una correcta implementación de los Cuestionarios.

Otra condición de selección ha sido que los sujetos desempeñasen algún puesto en la dirección del Centro: Titular, Director, Jefe de Estudios, Administrador, Coordinador.

El número de integrantes de la muestra está equilibrado, en relación con la titularidad del Centro. El reparto según sexo es muy diferente y constituye un reflejo de la realidad. Si bien es cierto que en los Centros de titularidad femenina predomina el número de mujeres y en los Centros de titularidad masculina el número de hombres, el reparto es muy distinto.

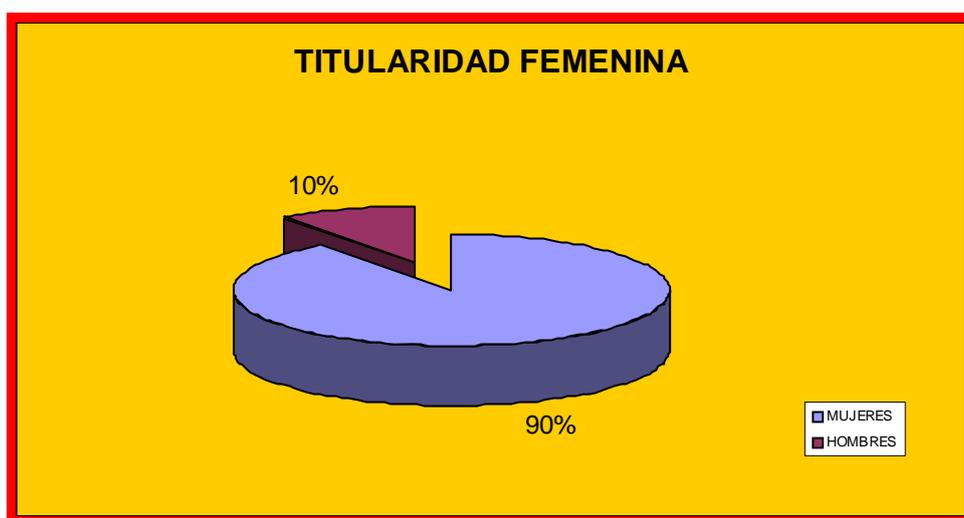


Gráfico 2: Distribución según sexo de componentes de centros de titularidad femenina.

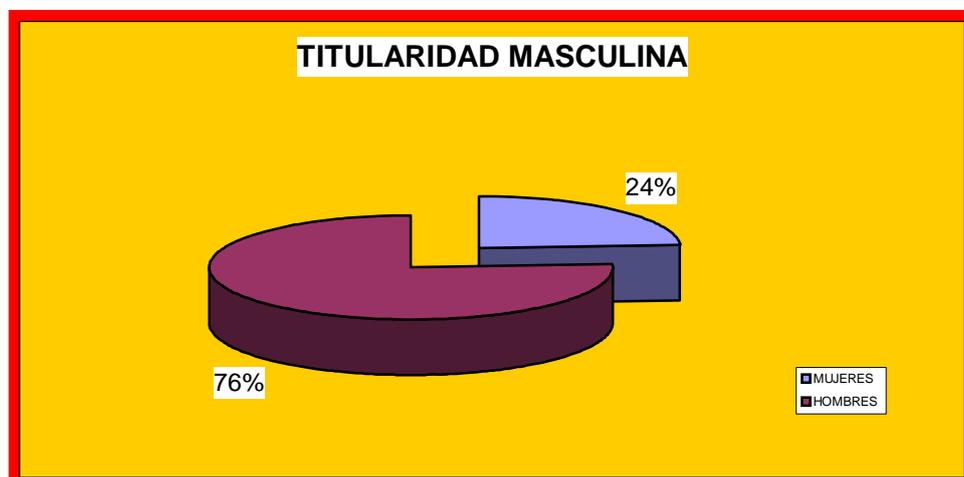


Gráfico 3: Distribución según sexo de componentes de centros de titularidad masculina.

El número de mujeres integradas en equipos directivos de Centros educativos de titularidad masculina es dos veces y media superior al número de hombres pertenecientes a Centros de titularidad femenina.

Mediante el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo de Bass y Avodio (Villa y Poblete, 2000) se ha tratado de leer los comportamientos de componentes de equipos directivos en clave de los tres estilos de Liderazgo: Dejar Hacer, Transaccional y Transformacional; y, más específicamente, de los cuatro factores transformacionales: Influencia idealizada, Motivación inspiracional, Estimulación intelectual y Consideración individual; realizando posteriormente un análisis cuantitativo de los resultados para sacar conclusiones de su lectura. El Cuestionario incluye también la apreciación que tiene el directivo de la forma en que su liderazgo influye en sus colaboradores.

Todos los individuos de la muestra han asistido a un proceso de formación que, como mínimo, duraba veinte horas. En él se trabajaron comportamientos que están a la base de los factores de liderazgo mencionados. En el momento de rellenar el Cuestionario no tenían información sobre su contenido. Tan sólo existía un programa con los contenidos y horario que se seguiría en las sesiones de formación. Los asistentes fueron advertidos de que el Cuestionario serviría de apoyo a la formación y al final del programa, tras haber aprovechado la información en base a los perfiles personales y grupales que obtuvieron, se pidió el consentimiento para utilizar los datos con fines de investigación.

2.3. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Se calcularon y analizaron las medias, a partir de las puntuaciones obtenidas por cada sujeto en los estilos tradicionales de liderazgo y en los cuatro factores de Liderazgo Transformacional. También se ha analizado hasta qué punto la diferencia de las medias obtenidas en cada uno de los colectivos, integrantes de equipos directivos de Centros con titularidad femenina y equipos directivos de Centros con titularidad masculina, son significativas. Es decir, hasta qué punto se registran comportamientos de liderazgo en función del género. Para ello se ha utilizado la prueba T de Student.

2.4. RESULTADOS

Se presentan los datos en tablas y gráficos, para visualizar mejor las semejanzas y diferencias entre los colectivos que estudiamos. Analizaremos, en primer lugar, los resultados en los factores de los estilos más tradicionales de liderazgo (dejar hacer y transaccional); en segundo lugar, los datos en los cuatro factores de liderazgo transformacional; y finalmente, los resultados en los colaboradores. Destacaremos las diferencias que se revelen significativas entre los centros de titularidad femenina y masculina, así como entre los colectivos de hombres y mujeres dentro de cada tipo de centro.

Estilos tradicionales

Una de las partes del Cuestionario de Bass y Avodio, difícilmente identificable por el sujeto que lo implementa, plantea cuestiones sobre el ejercicio de estilos tradicionales de liderazgo como son el Laissez faire, Dirección por excepción y Dirección por contingencia (propios éstos últimos del Liderazgo Transaccional). Una primera consideración de los estilos más tradicionales de liderazgo aporta los siguientes datos.

	LAISSEZ FAIRE	DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN	LIDERAZGO TRANSACCIONAL
SUJETOS PERTENECIENTES A CENTROS DE TITULARIDAD FEMENINA	1,0711	1,8754	2,4510
SUJETOS PERTENECIENTES A CENTROS DE TITULARIDAD MASCULINA	1	1,9549	2,3714
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN	.091	.092	.076

Tabla 1: Puntuaciones medias en los Estilos de Liderazgo Transaccional y Dejar Hacer.

Su representación gráfica pone de relieve que el liderazgo transaccional es un estilo cuyos comportamientos son utilizados con frecuencia entre los directivos. Sin embargo, el Laissez faire es un estilo residual. La Dirección por excepción es más empleada en entornos masculinos que en entornos femeninos.

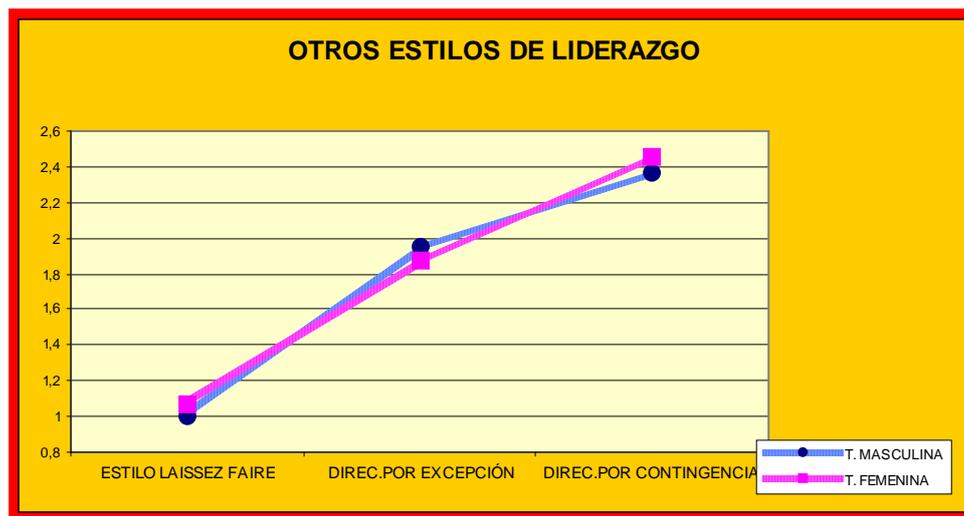


Gráfico 4: Comparación de estilos de liderazgo

Las puntuaciones medias no marcan diferencias significativas que hayan de tenerse en cuenta. Es decir, no existen formas de influir en función del género en lo que respecta al desarrollo de determinados comportamientos convencionales de liderazgo.

Factores de Liderazgo Transformacional

Las respuestas dadas a comportamientos correspondientes a los principales Factores de Liderazgo Transformacional arrojan diferencias que llegan a ser significativas en lo que respecta al factor de Motivación Inspiracional.

	INFLUENCIA IDEALIZADA	MOTIVACIÓN INSPIRACIONAL	ESTIMULACIÓN INTELECTUAL	CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL
SUJETOS PERTENECIENTES A CENTROS DE TITULARIDAD FEMENINA	2,9475	2,8222	2,5668	3,1577
SUJETOS PERTENECIENTES A CENTROS DE TITULARIDAD MASCULINA	2,6734	2,4911	2,4246	3,0537
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN	.721	.070	.223	.222

Tabla 2: Puntuaciones medias de factores de Liderazgo Transformacional.

En el siguiente gráfico podemos observar cómo las mayores diferencias se registran en los dos primeros factores (Influencia Idealizada y Motivación Inspiracional), que están estrechamente ligados (visión de futuro y transmisión de la visión). No obstante, en el segundo caso la diferencia es significativa, mientras que no llega a serlo en el primero.

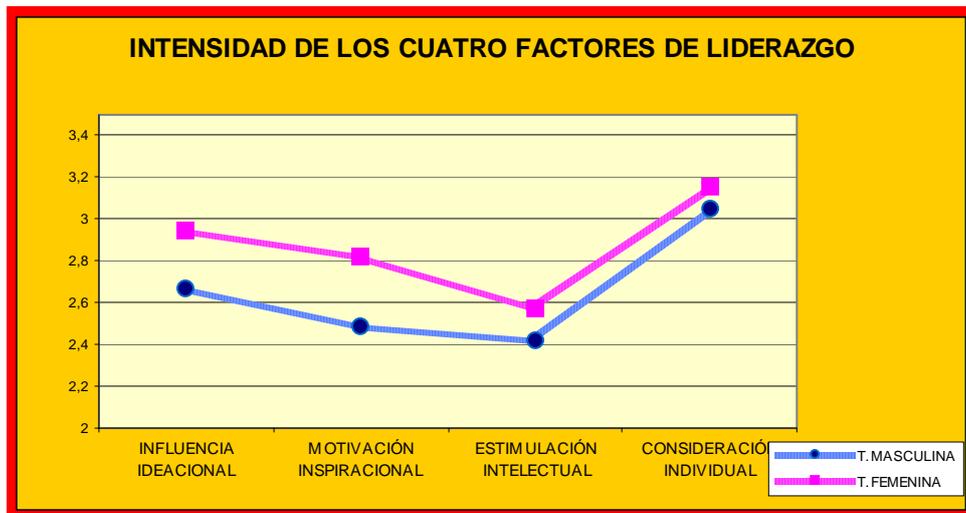


Gráfico 5: Comparación de estilos de liderazgo

Si se prescindiera de la titularidad y se tiene en cuenta sólo la condición de ser hombre o mujer los datos obtenidos se recogen en la siguiente tabla. Destaca, en este caso, la Consideración Individual como una característica más propia de las mujeres, con una diferencia significativa con respecto a los hombres.

	N	INFLUENCIA IDEALIZADA	MOTIVACIÓN INSPIRACIONAL	ESTIMULACIÓN INTELECTUAL	CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL
MUJERES	197	2,9676	2,7691	2,5671	3,2030
HOMBRES	151	2,6050	2,5043	2,3960	2,9735
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN		.978	.145	.753	.021

Tabla 3: Puntuaciones medias de factores de Liderazgo Transformacional en función del Sexo

Comportamientos de hombres y mujeres en sus Centros

Si atendemos al estilo que siguen los hombres y las mujeres en el Centro educativo, según sea de titularidad masculina o femenina, se aprecian diferencias significativas (que se recogen en la siguiente tabla):

- El colectivo de hombres en Centros de titularidad femenina son menos condescendientes (Laissez faire) y menos “transaccionalistas” que lo son las mujeres en esos mismos Centros.
- Sin embargo, en los Centros de titularidad masculina el colectivo de mujeres no se diferencian en sus comportamientos del colectivo de hombres.

	LAISSEZ FAIRE	DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN	LIDERAZGO TRANSACCIONAL
HOMBRES	0,7778	1,7778	2,2222
MUJERES	1,1054	1,8846	2,4752
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN	.042	.775	.039

Tabla 4: Estilos de Liderazgo en función de sexo.

Resultados en los colaboradores

Los efectos en los colaboradores y en la organización del estilo de liderazgo que se desarrolla es otro de los aspectos examinados en nuestro estudio. Teniendo en cuenta tres tipos de resultados, como son: Esfuerzo extra que los colaboradores están dispuestos a hacer, Eficacia del trabajo y Satisfacción personal, se recogen los siguientes datos:

		ESFUERZO EXTRA	EFICACIA	SATISFACCIÓN
CENTROS DE TITULARIDAD FEMENINA	HOMBRES	2	2,7870	2,6481
	MUJERES	2,6245	3,1774	2,9194
	SIGNIF.	.455	.424	.729
CENTROS DE TITULARIDAD MASCULINA	HOMBRES	2,2982	2,9467	2,5163
	MUJERES	2,1190	3,0476	2,6270
	SIGNIF.	.061	.040	.229

Tabla 5: Resultados sobre los Colaboradores del estilo de liderazgo

Los datos reflejan que, mientras no hay diferencias significativas en los Centros de titularidad femenina entre hombres y mujeres que trabajan en ellos, si existe diferencia entre ambos colectivos en los Centros de titularidad masculina. El colectivo de hombres logra un mayor esfuerzo de los profesores y el colectivo de mujeres consigue un mayor grado de eficacia. En ambos casos con diferencias significativas, lo que le da cierta consistencia.

3. CONCLUSIONES

En virtud de los datos aportados, dentro de la modestia que debe rodear a todo estudio de investigación, podemos apuntar algunas características que arrojan luz al nuevo panorama que se abre a la sociedad y, más en concreto al ámbito educativo, clave en el desarrollo de la futura ciudadanía.

1º. Existe una mayor apertura a la integración de personas de diferente sexo en los equipos directivos en Centros de titularidad masculina que en los de titularidad femenina. Es posible que la escasez de “recursos propios” sea mayor en los primeros que en los segundos. Puede influir también el hecho de que en infantil, primaria y ESO ha existido un mayor número de profesionales femeninos que masculinos.

2º. Los comportamientos de Liderazgo transaccional están más próximos a los factores de Liderazgo transformacional que al Liderazgo permisivo. Este fenómeno se aprecia en la misma medida en hombres que en mujeres, en directivos/as trabajando en Centros de titularidad masculina que en los de titularidad femenina.

3º. El estilo Laissez faire es claramente un “antiestilo” de liderazgo. Es posible que personas con comportamientos pasivos ante las responsabilidades no llegue a puestos directivos, ni siquiera en aquellas organizaciones en las que podría pensarse que la pasividad tiene un espacio, si se reviste de bonhomía. Una actitud positiva ante el ejercicio del mando es requisito, que parece considerarse indispensable a la hora de integrarse en un equipo de dirección de un Centro educativo.

4º. Existe un Liderazgo transformacional, cuyo perfil de factores es de mayor intensidad en sujetos trabajando en Centros de titularidad femenina que en los que pertenecen a Centros de titularidad masculina. Las diferencias se mantienen cuando se analizan los resultados en función del sexo, lo que parece apuntar que es un estilo de liderazgo más ligado a la condición de ser mujer que a la titularidad.

5º. La transmisión de una visión de futuro es factor que marca la diferencia en directivos incorporados en Centros educativos de titularidad femenina frente a los que pertenecen a Centros de titularidad masculina. Parece más vinculado a la condición de sexo la Consideración personal, que tienen las mujeres independientemente de la titularidad del Centro donde ejercen su función directiva.

6º. Los hombres pertenecientes a equipos directivos consiguen que sus colaboradores se esfuercen más en la dedicación de su trabajo en sus Centros (los de titularidad masculina), mientras que no lo consiguen en los Centros de titularidad femenina. Sin embargo, las mujeres están convencidas de que consiguen una mayor eficacia tanto en los Centros de titularidad femenina, como en los de titularidad masculina.

Somos conscientes de que es una línea de investigación que no puede limitarse a analizar una muestra de una población de la enseñanza. Por otra parte, nuestra muestra no recoge Centros públicos ni Centros universitarios. Nos hemos limitado a emprender un camino en una dirección con largos y variados recorridos. Como en toda investigación, son más los interrogantes que se suscitan que las respuestas que se hallan. Y con este convencimiento se presenta esta comunicación.

REFERENCIAS

AMORÓS, A. (2002). "División sexual del trabajo". En C. Amorós, *10 palabras clave sobre mujer*. Estella (Navarra): Editorial Verbo Divino.

BASS, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

BASS, B.M. (2000). "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden". En A. Villa (Ed.), *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

BASS, B.M. y AVOLIO, B.J. (1995). *The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*. Redwood City: Mind Garden.

CAVANA, M.L. (2002). "Diferencia". En C. Amorós, *10 palabras clave sobre mujer*. Estella (Navarra): Editorial Verbo Divino.

COBO, R. (2002). "Género". En C. Amorós, *10 palabras clave sobre mujer*. Estella (Navarra): Editorial Verbo Divino.

CES (1998). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral. España, 1997*. Madrid: Consejo Económico y Social.

CES (1999). *Panorama sociolaboral de la mujer en España*. Madrid: Consejo Económico y Social.

CINTERFOR / OIT (2004). *Género, formación y trabajo ¿Por qué y cómo incorporar la perspectiva de género en las políticas de formación para el trabajo?. Apuntes para un glosario conceptual y estratégico*. OIT: <http://www.cinterfor.org.uy>

EUROSTAT (1991). *Retrato social en Europa*. Bruselas: Oficina Estadística de las Comunidades Europeas, CECA-CEE-CEEA.

EUROSTAT (1992). *Las Mujeres en la Comunidad Europea*. Bruselas: Oficina Estadística de las Comunidades Europeas, CECA-CEE-CEEA.

GAIRÍN, J. y VILLA, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

GARCÍA OLALLA, A. (1998). *Análisis del funcionamiento de los equipos directivos de centros educativos en el contexto del estado español*. Bilbao: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto. Tesis Doctoral inédita.

GARCÍA OLALLA, A. y POBLETE, M.(2003). "El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos, hacia la construcción de un modelo basado en competencias". En *Congreso Internacional: Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao. Universidad de Deusto.

INSTITUTO DE LA MUJER (1995). *Las españolas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

INSTITUTO DE LA MUJER (1997). *III Plan de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, 1997-2000*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

OCDE (1988). *Empleo y desempleo de las mujeres en los países de la OCDE*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

ONU (1991). *La mujer. Retos hasta el año 2000*. Nueva York.

ONU (1992). *Situación de la Mujer en el mundo. Tendencias y Estadísticas (1970-1990)*. Nueva York.

OIT (1998). *Mujer y Trabajo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

OIT (2003). *Anuarios de Estadísticas del Trabajo*. Oficina Internacional del Trabajo.

OIT (2004). *Romper el techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección. Actualización, Febrero 2004*. Ginebra: OIT.

NICOLSON, P. (1977). *Poder, género y organizaciones ¿Se valora a la mujer en las empresas?*. Madrid: Narcea.

PASCUAL, R., VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

POBLETE, M. (2000). *Equipos para el cambio en las organizaciones. Aspectos diferenciales*. Barcelona: Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral inédita.

POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A.(2002). "Dirección, Liderazgo y Equipo: aportaciones para un modelo de intervención". En P. Ayerbe y otros, *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas*. VII C.I.O.I.E., Comunicaciones. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A.(2003). "Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico". En *Congreso Internacional: Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao: Universidad de Deusto.

POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2003). "Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en centros educativos. Evaluación y Formación para un modelo de desarrollo profesional". En J. Gairín, C. Armengol y D. Rodríguez, *Propuestas para la Formación en las Organizaciones*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

SIMONS, P.R.J. (2000). "Escuelas que aprenden y profesores que aprenden". En A. Villa (Ed.), *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

UNESCO (1991). *Informe mundial sobre la Educación*.

VILLA, A. (Ed.) (2000). *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

VILLA, A. y GARCÍA OLALLA, A. (2003). " El procedimiento de acceso a la dirección. Reflexiones y propuestas para el debate". *Organización y Gestión Educativa*, Marzo-Abril 2003, nº 2 (XLIX), 4-14.

VILLA, A. y POBLETE, M. (1999). *Revisión y adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML) de Bass y Avolio (MLQ)*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

VILLA, A. y POBLETE, M. (2000). *Análisis y mejora de los equipos directivos de centros educativos: cómo desarrollar el liderazgo*. Curso de Formación para Equipos Directivos. ICE de la Universidad de Deusto: documento inédito.

VILLA, A. y SOLABARRIETA, J. (2000). "Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden". En A. Villa (Ed.), *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

WIRTH, L. (2001). *Romper el techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección*. Ginebra: OIT.