

Estilo motivacional asociado a percepciones positivas de eficacia docente

Rocío Guil Bozal. M^a Rosario Carreras de Alba. José Miguel Mestre Navas

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real. Cádiz. Tfno. (956) 016200. Fax (956) 016253.

(Recibido Septiembre 1999; aceptado Diciembre 1999).

Biblid (0214-137X (1999) 16; 31-43)

Resumen

Nuestros objetivos en el presente trabajo han sido: a) Conocer los estilos de liderazgo asociados al ejercicio eficaz de la docencia; b) Analizar si el haber recibido una formación teórico/práctica específica como docentes modifica la percepción sobre los estilos que se consideran asociados a un ejercicio eficaz de la docencia.

Palabras clave: motivación, docencia, eficacia, liderazgo.

Abstract

Our objectives in the present study have been the following: a) To know the different leadership styles associated to the efficient teaching performance; b) To analyse if the fact of having received a specific theoretical/practical training changes the perception of styles associated to the efficient teaching performance.

Key words: motivation, teaching profession, efficiency, leadership.

Résumé:

Les objectifs de notre présent travail ont été: a) connaître les styles dominants associés à l'exercice efficace de l'enseignement; b) analyser si le fait d'avoir reçu une formation théorico-pratique spécifique en tant qu'enseignant modifie la perception des styles que l'on dit associés à un exercice efficace de l'enseignement.

Mots clés: motivation, enseignement, efficacité, styles dominants.

Sumario

1.-Introducción. 2.- Método. 3.- Resultados. 4.- Conclusiones

1. Introducción

Desde que las limitaciones de la institución escolar para alcanzar sus objetivos de formación se hicieron evidentes hace unos 30 años, el logro de una eficacia óptima se ha convertido en una de las grandes metas a las que tratan de contribuir todas las ciencias educativas. Así, desde una perspectiva multidisciplinar, se han emprendido numerosas investigaciones que han tratado (y tratan) de identificar las claves de la escuela eficaz, con el fin de promover procesos de mejora, dándose la circunstancia de que, sistemáticamente, el liderazgo educativo en los centros escolares aparece como uno de los factores clave a tener en cuenta.

Por ejemplo, Creemens (1996) resume los resultados de los estudios llevados a cabo hasta mediados de los ochenta indicando que, en ellos, la eficacia de las escuelas parecía depender de un fuerte liderazgo educativo, altas expectativas respecto al rendimiento de los alumnos, énfasis en los aprendizajes básicos, un clima social seguro y ordenado y, finalmente, evaluaciones frecuentes del progreso del alumnado. Levine y Lezoppe (1990), al revisar los estudios norteamericanos sobre la cuestión, ofrecen un panorama de factores algo distinto, pero coinciden en la importancia de un liderazgo destacado de la institución.

En general pues, la mayor parte de los estudios tienden a enfatizar la importancia crucial de esta variable en los procesos educativos, tanto si los analizamos en el nivel global del centro escolar, como si centramos nuestra atención en los procesos instructivos que ocurren en el aula.

Si en términos generales se considera que un líder eficaz es aquel que conduce al grupo hacia sus metas u objetivos, coincidimos con Ovejero (1988) al señalar que en el ámbito

escolar, un liderazgo eficaz debe ser evaluado en términos de lo útil que sea la influencia del profesorado sobre la conducta de su alumnado de cara al rendimiento académico de éstos, a su desarrollo personal, social y cognitivo, y de cara a su satisfacción escolar sobre todo referida a sus relaciones con el profesorado y sus compañeros. En este sentido, un buen docente, como líder del grupo-clase, debe conseguir en el mismo una serie de actividades facilitadoras del aprendizaje como son la cooperación y la coordinación entre los miembros de la clase, un clima escolar apropiado, etc, y por supuesto ser capaz de motivar a su alumnado.

Por otro lado, comprobamos como se ha escrito mucho y variado sobre el rol del profesor, su ambigüedad, el grado de especificidad o no de sus funciones, etc.. y en lo que parece haber unanimidad es en que los docentes son antes que nada conductores de grupo y como tales tienen que ser capaces de dirigir con éxito la motivación de sus miembros.

El término más utilizado en la investigación educativa para referirse a las formas de entender y desempeñar de una manera eficaz el papel de docente es el de *estilos de enseñanza*. Cuando revisamos los distintos trabajos que se han realizado recientemente sobre estas cuestiones nos encontramos con que en ellos se pretende estudiar que es lo que el profesorado hace en su aula y como ese quehacer condiciona el aprendizaje de su alumnado.

Las investigaciones sobre estilos de enseñanza supusieron un avance en el estudio de la eficacia docente, en el sentido de que pretendían aunar una serie de comportamientos en dimensiones o patrones que demostraran alguna relación con los resultados de los aprendizajes del alumnado. Estas investigaciones, a pesar de que enfatizan los procesos o estrategias instructivas, tienen su

origen en los trabajos de Lippit y White (1943) sobre los estilos de dirección del aula (autocrático, democrático y laissez-faire). En esta misma línea se sitúan los estudios de Anderson (1946) que identificó dos estilos, dominador e integrador. A partir de estas investigaciones empiezan a desarrollarse otras sobre los estilos de enseñanza, ya más centradas en las estrategias instructivas, aunque entre los comportamientos agrupados en los distintos estilos aparecen algunos de dirección del aula (Flanders, 1977; Bennet, 1979). En este sentido, Doyle (1986) revisa los estudios existentes sobre las estrategias de dirección del aula.

Por otro lado, todos tenemos la experiencia de haber sido alumnos y haber disfrutado o padecido los estilos de motivación de no pocos profesores. Hemos alabado a algunos y criticado a otros, pero ¿cómo se comporta el profesor ideal? ¿qué encontramos en la base de la percepción de un profesor como eficiente?. Cuando un sujeto nunca ha recibido una formación teórico/práctica específica como docente probablemente pensará, en función de su experiencia personal como discente, que un profesor eficaz debería motivar a su alumnado según un estilo motivacional concreto o una combinación de varios.

Al enfrentarse por primera vez a un aula tratará de motivar según su inclinación natural o la que, en función de sus expectativas, considere adecuada. Cuando ha adquirido cierta experiencia podrá juzgar hasta que punto lo consigue actuando según tal estilo. De conseguirlo continuará utilizando los mismos, en caso contrario, tal vez cambie y utilice experimentalmente otros más adaptados a las necesidades del alumnado.

En opinión de los autores que han escrito sobre estilos de dirección, no hay ninguno "idóneo" (Jiménez Burillo, 1987; Huici, 1988; Morales, 1989 y Navas y Molero,

1994). Un conductor de grupos que conozca su trabajo variará la presión según las tareas y el nivel de madurez del mismo, sin embargo, parece haber tres estilos que ofrecen más posibilidades de estimular la motivación, éstos serían el estilo Director, Demócrata y Formador. Cada uno de éstos o la combinación de los mismos producirá probablemente los resultados que un conductor de grupos busca (Doyle, 1986).

De cara a formar al alumnado en estilos motivacionales asociados a docencias eficaces se nos presenta la duda sobre si existe un estilo o una combinación de estilos que aparezcan claramente asociados a percepciones positivas de eficacia docente. Encontramos diversos estudios sobre el estilo motivacional adecuado para directivos, jefes de producción, vendedores, etc.. pero ¿y los docentes?.

En este contexto y partiendo de la convicción de que no existe un estilo motivacional idóneo que sea efectivo para todos y todas las situaciones educativas, nuestros objetivos en el presente trabajo serían conocer:

- Los estilos de liderazgo asociados al ejercicio eficaz de la docencia.
- Si el haber recibido una formación teórico/práctica específica como docentes modifica la percepción sobre los estilos que se consideran asociados a un ejercicio eficaz de la docencia.

2. Método

2.1. Sujetos

Para llevar a cabo este estudio seleccionamos al azar cuatro grupos de estudiantes (N=184; 63.3% Mujeres y 33.7 Hombres), dos de los cuales no habían recibido aún formación teórico/práctica específica como

docentes, si bien su futuro profesional iba dirigido fundamentalmente a tal fin (alumnos de 1° de Magisterio y de 3° de Humanidades), mientras que los restantes, o bien estaban en último año de formación, o ya estaban en posesión del título de maestro (alumnos de 3° de Magisterio y de 4° de Psicopedagogía).

2.2. Material

Para llevar a cabo el estudio elaboramos un cuestionario compuesto por un total de 30 ítems, correspondientes a distintas formas de pensar o actuar de los docentes, agrupados en seis estilos de motivación correspondientes a su vez a tres estilos globales (ver anexo 1). Pedíamos al alumnado que valoraran de 1 a 5 el grado en que consideraba que tal razonamiento o actuación está presente en un profesor eficaz, siendo 1 casi nunca; 2 pocas veces; 3 unas veces si, otras no; 4 muchas veces y 5 casi siempre.

Los estilos globales en cuestión con sus correspondientes subestilos, eran los siguientes:

ESTILO INFLUYENTE.

Las personas que responden a éste estilo suelen establecer una relación de control. Presionan mucho y esperan que los demás hagan lo que ellos desean. Actúan casi unidireccionalmente, es decir, imponen sus directrices y exigen que los demás las cumplan. Incluyen los estilos **Coercitivo** y **Director**, cuyos cometidos consisten fundamentalmente en tomar decisiones, aunque pueden hacerlo tras consultar con los demás. Fijan las normas y esperan que los demás las cumplan.

Los Coercitivos, suelen ser personas dominantes que escuchan con cierta impaciencia, que difícilmente disimula, las opiniones de sus dirigidos. No dudan en castigar

y amenazar de alguna forma cuando no se realizan las cosas tal y como han indicado, premiando cuando sus seguidores se acomodan a sus deseos. Resultan efectivos en situaciones de caos organizativo, no obstante, parece el estilo menos recomendado.

Los Directores. Detrás de una fachada amable, encontramos a personas interesadas en controlar a los demás que, con suavidad, consiguen la colaboración de sus dirigidos. Siendo educados a la hora de formular sus peticiones, dejan muy claro su deseo de que las cosas se hagan a su manera. Saben que su grupo responde mejor si sus miembros sienten que han sido escuchados y que se han tenido en cuenta sus opiniones y creencias. Tal vez acepten modificar una decisión o algún aspecto de su plan si consideran que así el grupo se entregará y aceptará plenamente el mismo. Saben como emplear el temor pero procuran no hacerlo. A corto plazo sus resultados suelen ser entre buenos y excelentes, si embargo, no suelen desarrollar en sus dirigidos la capacidad de pensar y salir adelante por sí mismos.

GENERADOR DE AFILIACIÓN.

Éste estilo definiría a aquellas personas que se preocupan por crear un ambiente cordial y amistoso. Saben que necesitan amistad y confianza y esperan motivar mejor en estos ambientes de respeto mutuo. No presionan y les preocupa los sentimientos de los demás.

Dentro de este estilo encontramos los que fomentan la afiliación y los demócratas.

Los que fomentan la afiliación, consideran que la armonía entre las personas es más importante que terminar un trabajo, por lo que no tiene mucho éxito como motivador. Temen no ser apreciados, sentirse solos o que les falten el respeto. Evitan y suavizan los conflictos sin preocuparles poner en peligro el

trabajo. No insisten en el cumplimiento de las normas, considerando que si el ambiente de trabajo inspira confianza el grupo se sentirá motivado de modo natural. Esta excesiva preocupación por la armonía y las buenas relaciones crea en el grupo un ambiente parecido al de un club, pero a menudo no consiguen gran cosa. Su temor a hacer a los demás desgraciados hacen que no tengan mucho éxito como motivadores. No ejercen presión por lo que a pesar de ser apreciados por su grupo suelen ser considerados débiles y carentes de convicciones firmes.

Los Demócratas, consideran que lo que motiva a las personas son las necesidades de autorrealización, aceptación, reconocimiento y alabanza y que una vez satisfechas éstas, el grupo dirigirá y controlará por sí solo el trabajo. Consideran que un control excesivo reduce el rendimiento. De carácter tolerante y confiado depende de los demás para realizar el trabajo. Permiten que los alumnos actúen pero no dirigen, consideran que para que un sujeto rinda hay que tratarlo como una persona responsable y no como un subordinado.

A diferencia del anterior, no declinan su papel de jefes sino que definen los objetivos y estimulan al grupo para que establezcan sus propias metas. Premian y reconocen el mérito en vez de premiar y castigar. Ni amenazan, ni critican, ni castigan ya que piensan que éstas medidas reducen la motivación de las personas. Si bien los resultados a corto plazo no son óptimos, a la larga resultan excelentes sólo si los miembros de su grupo poseen la capacidad de autodirigirse y controlarse, sino los resultados serán malos.

LOS QUE PRETENDEN ALCANZAR METAS (EL EJECUTOR).

Este perfil caracterizaría a aquellos sujetos que motivan en función de los niveles de rendimiento. Ejercen poca presión y consideran que los sujetos deben comprometerse en alcanzar los objetivos grupales, establecer un plan de trabajo y analizar los obstáculos y medios para conseguirlos. Buscan información de lo que va haciendo el grupo y su progreso en la consecución de los objetivos. Aceptan el valor de lo conseguido y proponen objetivos moderados y a su alcance. Dentro de ellos podemos diferenciar entre los que fijan pautas y los formadores.

Los fijadores de pautas. Fijan el ritmo y se hacen personalmente responsable de los éxitos y los fracasos. Les resulta difícil delegar y en el mejor de los casos dirigen con el ejemplo. Marcan niveles elevados de rendimiento aunque no exigen que se ajusten a sus pautas ya que no les interesa implantar controles. Sus éxitos dependen más de su esfuerzo que de los del grupo.

Premian a los que rinden, pero no se preocupan por fomentar buenas relaciones personales ofreciendo escaso apoyo y cordialidad. No intentan dirigir las motivaciones de los demás de manera consciente, más bien esperan que éstos le sigan. Estimulan a aquellos que se comprometen en el trabajo tanto como ellos, resultándoles difícil interesarse por los que no lo hacen.

Los formadores. Creen que hay que motivar a los subordinados hasta que den el máximo de su capacidad. Inician personalmente las actividades para conseguir después que los miembros de su grupo participen en las mismas, las asuman y las terminen. A medida que los sujetos van aumentando su participación, ellos van reduciendo las suyas, concentrando sus

esfuerzos en estimular a los demás para que progresen con mayor rapidez. Mantienen con los miembros del grupo una relación de apoyo y estímulo, reconociendo la necesidad de informarles sobre sus logros. Piensan que no todo el mundo puede conseguir grandes rendimientos pero si mejorar, por lo que premia tanto por lo que se ha realizado como por el aumento del rendimiento. No creen que deban controlar a los demás. Necesitan una relación personal y amistosa con ellos. Conservan la objetividad, lo que les permite analizar a los demás y saber en que están interesados para estimularlos a conseguir niveles más elevados de rendimiento. Suelen triunfar tanto a corto como a largo plazo.

2.3. Variables

Las variables estudiadas fueron de carácter cualitativo y cuantitativo:

Variables cualitativas:

Formación específica:

* Alumnado sin formación teórico/práctica específica.

* Alumnado con formación teórico/práctica específica.

Sexo: Varón; mujer.

Variables cuantitativas:

Estilos globales de motivar a los demás: Ejecutor; Afiliador; Influyente.

Subestilos motivacional: Fijador de Pautas; Formador; Demócrata; Afiliador; Director; Coercitivo.

Edad.

3. Resultados

Los resultados relativos al sexo y la edad no han sido incluidos en este trabajo por no resultar estadísticamente significativas las diferencias encontradas.

En las tablas 1 y 2 recogemos las puntuaciones medias obtenidas tanto por las totalidad de la muestra, como por los dos grupos conformados en función de la formación teórico/práctica recibida específicamente como docentes, con respecto a los estilos globales de motivar al alumnado así como sus respectivos subestilos motivacionales.

En las tabas 3 y 4 presentamos las probabilidades obtenidas en los respectivos contrastes de medias de medidas repetidas entre los distintos estilos y subestilos motivacionales.

En la tabla 5 recogemos las probabilidades resultantes de los ANOVA realizados con los estilos y subestilos motivacionales y la variable formación específica recibida.

	Ejecutor	Afiliación	Influyente
Sin formación	3.5929	3.3798	3.0524
Con formación	3.4061	3.5031	2.9867
Total	3.4923	3.4462	30170

Tabla 1. Puntuaciones medias obtenidas en los estilos globales de motivar

	Fijador de pautas	Formador	Demócrata	Afiliador	Director	Coercitivo
Sin formación	2.9238	3.9762	3.3976	3.3619	3.1810	3.2095
Con formación	2.8776	3.7673	3.6143	3.3918	3.0959	3.0449
Total	2.8989	3.8637	3.5143	3.3780	3.1352	3.1209

Tabla 2. Puntuaciones medias obtenidas en los subestilos motivacionales

	Ejecutor $\bar{x} = 3.4923$	Afiliador $\bar{x} = 3.4466$	Influyente $\bar{x} = 3.0170$
Ejecutor		P (.246) N.s.	P (.000) S.
Afiliador			P (.000) S.
Influyente			

Tabla 3. Probabilidades resultantes de los contrastes de medias para medidas repetidas.

	Fij. Pautas $\bar{x} = 2.8989$	Formador $\bar{x} = 3.8637$	Demócrata $\bar{x} = 3.5143$	Afiliador $\bar{x} = 3.3780$	Director $\bar{x} = 3.1352$	Coercitivo $\bar{x} = 3.1309$
F.P		P(.000) s.	P(.000) s.	P(.000) s.	P(.000) s.	P(.000) s.
Form.			P(.000) s.	P(.000) s.	P(.000) s.	P(.000) s.
Demócr				P(.003) s.	P(.000) s.	P(.000) s.
Afilia					P(.000) s.	P(.000) s.
Direct						P(.750) n.s.
Coerci						

Tabla 4. Probabilidades resultantes de los contrastes de medias para medidas repetidas.

En cuanto a los estilos globales de motivación, las puntuaciones medias muestran como cualquier estilo puede ser efectivo en determinadas situaciones y/o con determinado alumnado, si bien los dos estilos que cursan sin ejercicio de presión (ejecutor, $\bar{x} = 3.4923$; y afiliador, $\bar{x} = 3.4462$), se diferencian de forma estadísticamente significativa con respecto al estilo influyente en cuanto a la valoración otorgada ($\bar{x} = 3.0170$).

Con respecto a los subestilos motivacionales, nuevamente las puntuaciones medias obtenidas muestran como todo estilo puede ser valorado positivamente en un momento dado, si bien aparecen diferencias importantes, así en primer lugar destaca la

valoración realizada sobre el líder Formador ($\bar{x} = 3.8637$), de forma estadísticamente significativa con respecto a los restantes.

En segundo lugar destaca el Demócrata ($\bar{x} = 3.5243$) que igualmente se diferencia de forma estadísticamente significativa de los posteriores.

El estilo más adecuado después de los anteriores sería el Afiliador ($\bar{x} = 3.3780$), que nuevamente aventaja de forma estadísticamente significativa a los restantes.

El estilo Director ($\bar{x} = 3.1352$) supera al Coercitivo ($\bar{x} = 3.1209$), aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa, si bien

ambos si que lo hacen con respecto al Fijador de Pautas ($\bar{x}=2.8989$), que es el que peor valoración recibe, siéndolo igualmente de forma estadísticamente significativa.

VARIABLES	F.	sig.
Fijador de Pautas	.4308	.5124 n.s.
Formador	7.8687	.0056 s
Demócrata	7.6227	.0064 s.
Afiliador	.2056	.6508 n.s.
Director	1.2561	.2639 n.s.
Coercitivo	5.9902	.253 s.
Ejecutor	12.7352	.0005 s.
Afiliación	4.7451	.0307 s.
Influyente	1.3309	.2502 n.s.

Tabla 5. Relación entre las variables dependientes y formación teórico práctica específica como docente.

Como vemos, recibir una formación como docente influye de forma estadísticamente significativa en la valoración realizada sobre algunos de los estilos. Concretamente, éstas diferencias las encontramos en los estilos ejecutor y afiliador.

La formación les ha llevado a valorar más el interés por crear un ambiente de trabajo cordial y armónico que a insistir en la consecución de las metas propuestas. Igualmente, valoran más el ejercicio de un estilo democrático y disminuye el valor otorgado a los estilos Formador y Coercitivo, y todo ello de forma estadísticamente significativa.

4. Conclusiones

En cuanto a los estilos de liderazgo que son asociados al ejercicio eficaz de la docencia, por la generalidad de la muestra :

1. Los estilos de motivar al personal sin ejercer presión sobre los mismos son percibidos en términos generales

como los más asociados a ejercicios eficientes de la docencia.

2. Igualmente se considera que el interés fundamental del profesor eficaz debe centrarse en la consecución de metas, seguido de la preocupación por crear un ambiente cordial y amistoso.

3. El estilo que prima a la hora de mostrarse eficaz es el Formador, teniendo como estilos de apoyo el Demócrata y el Afiliador.

Como vemos, en términos generales se considera que un profesor eficaz es aquel que, en principio, tiende a motivar a su alumnado para que den el máximo de su capacidad. Si bien comienza iniciando personalmente las actividades escolares que propone, consigue que éstos participen, las asuman y las terminen y a medida que van implicándose él va reduciendo sus intervenciones, limitándose a estimularlos para que progresen con mayor rapidez. Se preocupa por mantener una relación de apoyo y estímulo y piensa que no todo el mundo puede conseguir grandes rendimientos pero si mejorar, por lo que premia tanto por lo que se ha realizado como por el aumento del rendimiento.

Si las cosas se complican, sigue considerando que lo que motiva a las personas son las necesidades de autorrealización, aceptación, reconocimiento y alabanza y que una vez satisfechas éstas, el grupo dirigirá y controlará por si solo el trabajo, mientras que un control excesivo reduce el rendimiento para que un alumno rinda hay que tratarlo como una persona responsable y no como un subordinado. Ni amenaza, ni critica, ni castiga ya que piensa que éstas medidas reducen la motivación de las personas.

Si las situaciones se siguen complicando, fomentará la afiliación y primará la armonía entre las personas a la terminación del trabajo. Procurará evitar y suavizar los

conflictos sin preocuparle poner en peligro la tarea escolar. No insistirá en el cumplimiento de las normas. Piensa que si el ambiente de trabajo inspira confianza el grupo se sentirá motivado de modo natural.

Con lo que respecta al hecho de que haber recibido una formación teórico/práctica específica como docentes modifique o no la percepción sobre los estilos que se consideran asociados a un ejercicio eficaz de la docencia, comprobamos que:

4. Tras recibir formación se mejora la valoración otorgada al hecho de que un profesor guía su actuación movido por el interés en generar la afiliación en su grupo y disminuye la otorgada al hecho de que los hagan movidos por la consecución de metas.

5. Tras recibir formación se valora más positivamente las actuaciones asociadas con el estilo Demócrata y menos el Formador y el Coercitivo.

Parece ser pues que la formación y la práctica docente enseñan que un profesor eficaz es aquel que se preocupa primordialmente por el clima de confianza y apoyo creado en su aula así como por la evolución de los aprendizajes de sus alumnos. Concretamente, se valora más el hecho de que se preocupe por satisfacer las necesidades de autorrealización, aceptación y reconocimiento del alumnado como medio para conseguir que éstos rindan y que tras dejar muy claro su papel de jefe, le permita establecer las metas grupales.

En términos generales la experiencia y la formación recibida reduce la importancia otorgada a extraer del alumnado el máximo de sus capacidades si ello implica que las relaciones personales con el aula se vea deteriorada. Finalmente tienen cada vez más claro que el uso

de la capacidad de influencia y coerción será el último de los recursos a utilizar.

Para terminar nos gustaría dejar abierta una interrogante que se nos presenta a la luz de los resultados. Si no existe un consenso entre los profesionales de la enseñanza y el alumnado, que al fin y al cabo son los receptores y beneficiarios de nuestra labor docente, en cuanto al estilo motivacional propio de un profesorado eficaz, de cara a la formación de futuros profesionales de la enseñanza ¿sería preferible centrarse en los estilos percibidos como eficaces por los docentes o por los discentes?, que como acabamos de señalar son los sufridores de nuestro bien o no tan bien hacer.

5. Referencias Bibliográficas

- Anderson, H. (1946). Socially integrative behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 379-284.
- Atwater, L.; Penn, R. y Pucker, L. (1991). Personal qualities of charismatic leaders. *Leadership and Organization Development Journal*, 12 (2) 7-10.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Berry, B. y Ginsberg, r. (1990). *Creating lead teachers: from policy to implementation*. Phi. Delta Kappan, April, 617-624.
- Cavalli, l (1986). Charismatic domination, totalitarian dictatorship, and plebiscitary democracy in the twentieth century. En C. Grauman y S. Moscovici (eds.) *Changing conceptions of leadership* (pp. 67-82). New York: Springer-Verlag.
- Creemers, b.(1996). School effectiveness. En D. Reynolds et al. *Making a good schools. Linking schools effectiveness and improvement*. London: Ronttedge.
- Coronel, J.M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros*

- educativos. Universidad de Huelva. Servicio de publicaciones.
- Coronel, J.M.; López, J. y Sánchez, m. (1994). Para comprender las organizaciones escolares: ocho temas básicos. Sevilla: Repiso Libros.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on teaching*. Nueva York: Mcmillan.
- Flanders, N. A. (1977). Teacher influences, pupil attitudes and achievement. Ann Arbor: University of Michigan.
- Huici, C. (1989). Estructura y procesos de grupo. 2 vols. Madrid: UNED.
- Jiménez Burillo, F. (1987). *Psicología Social*. 2 vols. Madrid: UNED.
- Levine, D.V. y Lezoppe, L.w. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. Madison: N.S.E.S.R.D.
- Lewin, K; Lippitt, R. y White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lieberman, A.; Saxl, E. y Miles, M.(1988). Teacher leadership: Ideology and practice. En A. Lieberman (ed.) *Building a professional culture in schools*. (pp.148-166). New York: Teacher College Press:
- Lippitt, R. y White, R.K. (1943). The social climate of children's groups. En R.G. Barker, J. Kounin y H Wrightn (eds.): *Child behavior and development*, (pp. 485-247). Nueva York: McGraw-Hill.
- Meliá, J.I. y Balaguer, I. (1988). Rol, autoridad y poder del profesor en organizaciones educativas. En J. de Pablo Pons. (ed.). *El trabajo en el aula*. (pp. 209-226). Sevilla: Alfar.
- McGrath, J.E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.
- Medley, D. (1979) The effectiveness of teachers. En P. Peterson y H. Walberg (eds.) *Research on teaching: concepts, finding and implications*. Berkeley, California: McCutchan.
- Montero, M. L. (1992) Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En Coll, Palacios y Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol, II, (pp. 273-296). Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, J.f. (1985). El liderazgo en los grupos. En C. Huici (ed.) *Estructura y procesos de grupo*. Vol, 1. (pp. 399-427). Madrid: UNED.
- Muñoz, A. (1986). Liderazgo e influencia en el grupo. En J. Mayor (coord). *Sociología y Psicología Social de la Educación*. (pp. 365-380). Madrid: Anaya.
- Navas, M S. y Molero, F. (1994). El liderazgo. En F. Morales (coord.) *Psicología Social*. (pp. 701-716). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Ogawa, R y Bossert, S. (1989). Leadership as a organizational quality. Annual meeting of the AERA, San Francisco.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación*. Barcelona; Herder
- Pauchant, T. (1991). Transfereñtial leadership. Towards a more complex understanding of charisma in organizations *Organization Studies*, 12 (4) 507-527.
- Peiró, J.M. (1992). *Psicología de las Organizaciones*. Madrid: UNED.
- Portela, A. (1990). El agente de apoyo interno en los centros: el problema de ampliar el rol del profesor. En J. López y B. Bermejo (edts.). *El centro educativo. Nueva perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.
- Prieto, Mª. D. (1996). Variables del profesorado como mediador del proceso instruccional. En J. Beltrán y C Genovard. *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 194-214). Madrid: Síntesis.
- Rainer, M. (1986). Charismatic leadership: Max Webr's Model and its aplicability to the rule of Hitler. En C. Grauman y S. Moscovici (eds.) *Changing conceptions of leadership*, (pp. 53-66). New York: Springer-Verlag, .
- Simmonds, D.B. (1985). The nature of the organizational grapevine. *Supervisory Management*, 30, 39-42.

Smyle, M. y Dennis, J. (1990). Teacher Leadership: Tensión and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259.

Sternberg, R.J.(1988). Mental self government: a theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.

Sternberg, R.J. (1990). Intellectual styles: theory and classroom implications. En B. Pressein y otros (1990). *Learning styles and thinking styles*, (pp. 18-38). Washington, D.C. National Education Association (NEA).

Tachtman, R. y Levine, M. (1988). Towards a definition of teacher leadership. Annual meeting of the AERA. New Orleans.

Valbuena, F. (1979). *La comunicación y sus clases*. Zaragoza: Edelvives.

White, R. y Lippit, r. (1960). *Autocracy and Democraci*. Nueva York: Harper.

ANEXO 1. Cuestionario de comportamientos relacionados con la dirección del aula.

En el presente cuestionario encontrará una serie de ítems que pretenden representar la forma de pensar y/o actuar de un profesor. Le pedimos que puntúe de 1 a 5 el grado en que considere que tal razonamiento y/o actuación esté presente en un profesor eficaz.:

- 1.- Los valores y derechos tienen más importancia que el trabajo que se está realizando en clase.
- 2.- Espera que sus alumnos lleven a cabo los planes que ha preparado.
- 3.- Cree que una vez fijados los objetivos cada alumno se sentirá bastante motivado como para conseguirlos.
- 4.- Premia el trabajo bien hecho en clase y considera que el castigo por la falta de rendimiento sirve de poco.
- 5.- Cuando le proponen alternativas a sus actividades tarda en indicar la que prefiere.

6.- Indica a sus alumnos que no se preocupen por los rendimientos de los demás y se concentren más en mejorar los suyos.

7.- Sugiere formas alternativas para hacer las cosas en vez de indicar como prefiere que se hagan.

8.- Al llamar la atención a un alumno, le explica claramente lo que en su opinión ha hecho mal.

9.- Cree que la forma de planificar el desarrollo de las clases deben representar en general las ideas de sus alumnos.

10. Si un alumno no está de acuerdo con lo que dice, le explica cuidadosamente las razones por las que quiere que se haga de una forma determinada.

11.- Cree que imponer disciplina a los alumnos resulta más negativo que positivo.

12.- Delega responsabilidades pero las retira si no obtiene resultados inmediatos.

13.- Cree que los alumnos dan lo mejor de sí mismos en un entorno de confianza.

14.- Establece una buena relación personal con los alumnos porque cree que eso distingue al buen profesor.

15.- Mantiene niveles elevados de rendimiento escolar y tiene poca tolerancia con aquellos que rinden menos de lo esperado.

16.- Cree que es el profesor quien debe estimular la voluntad de los alumnos para alcanzar los objetivos.

17.- Cree que mantener enérgicamente la disciplina es importante para que el trabajo en clase se haga.

18.- Si un alumno no rinde lo esperado, le indica en qué ha fallado de forma tajante pero razonada.

19.- Cree que un profesor popular es mejor que uno impopular.

20.- Cree que los alumnos deberían ser capaces de superar las dificultades para alcanzar los resultados por sí mismos.

21.- Pregunta con frecuencia sobre los contenidos explicados para llevar un control del nivel de estudios de los alumnos.

- 22.- Cuando toma una decisión, intenta convencer a los alumnos para que la acepten.
- 23.- Considera que preguntar con frecuencia para llevar un control de lo que los alumnos van estudiando no es muy necesario donde ya existe un clima de confianza.
- 24.- Le preocupa constantemente los niveles elevados de rendimiento y anima a sus alumnos a alcanzarlos.
- 25.- Deja por imposible a los alumnos difíciles de manejar.
- 26.- Confía en la autodirección y el autocontrol de los alumnos más que en ejercer usted mismo el control.
- 27.- Trata de evitar que surjan discusiones que alteren la armonía entre los alumnos.
- 28.- Si una propuesta de un alumno no resulta adecuada para resolver una situación, le estimula a pensar de nuevo y a preparar un nuevo plan.
- 29.- Da órdenes a menudo, con sugerencias, pero dejando muy claro lo que quiere.
- 30.- Cree que los alumnos no deben sentirse demasiado desalentados por los fracasos, sino que deberían ser capaces de superar los obstáculos por sí mismos.