

Cambio de roles

DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA EN PUERTO RICO

Alicia Castillo Ortiz, Ed.D.

Catedrática

Departamento de Estudios Graduados

Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

alicia@coqui.net

Odette Piñeiro Caballero, Ph.D.

Laboratorio Regional Educativo

Brown University

SUMARIO

Esta investigación tuvo el propósito de analizar el cambio del rol del director de escuelas en Puerto Rico después que el Departamento de Educación otorgara mayor autonomía a las escuelas, implantando algunos de los principios de la gerencia de base. Se administró un cuestionario que fue contestado por una muestra de 905 directores de los 1,389 directores activos en las escuelas públicas de Puerto Rico al momento del estudio. Estos ofrecieron su opinión en torno a varios temas, como: el clima escolar, la autonomía administrativa, la autonomía docente, la preparación universitaria para ser director de escuela, la educación en servicio y los problemas más importantes que les afectan en el cumplimiento de su deber. Los resultados de este estudio ofrecen información actualizada y pertinente que pudiera ser de utilidad para atender las necesidades del director de escuela de Puerto Rico, mientras se enfrentan al reto de un nuevo modelo de administración escolar.

Palabras clave: directores de escuela, rol del director de escuela, gerencia de base, autonomía

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the changes in the role of the school principal in Puerto Rico after the Department of Education had given more autonomy to the schools, implementing some of the principles of a site-based management. A sample of 905 of the 1,389 active school principals in the public schools in Puerto Rico answered a questionnaire. They offered their opinion in relation to issues such as school climate, administrative autonomy, instructional autonomy, their academic background as school principals, service training and the most important problems affecting their performance. The results of this study offer up dated information useful to cover the needs of the schools principals in Puerto Rico while they face the challenge of a new model of school administration.

Keywords: school principals, role of school principal, site-based management, autonomy

■ Introducción

En 1993, se aprobó en Puerto Rico la Ley 18, o Ley de las Escuelas de la Comunidad, la cual otorgaba autonomía fiscal, administrativa y docente a las escuelas que lo solicitaran mediante una carta constitutiva. Esta innovación organizacional, conocida como gerencia de base, o “site-based management”, exige unas destrezas y un estilo de administración diferentes a los usados en un entorno escolar centralizado, donde el distrito o el estado deciden lo que se hace en las escuelas. En la gerencia de base, en cambio, el director* es el líder académico y administrativo.

Hasta 1994, la responsabilidad del director era implantar las directrices del nivel central, regional o de distrito. Este último era el que realizaba la mayoría de las tareas administrativas y fiscales de las escuelas. En los próximos ocho años, y en especial luego de la aprobación de la Ley 149 en 1999, las escuelas comenzaron una transformación: el rol del director se fue modificando para incorporar una gran cantidad de nuevas tareas que atender en los planteles escolares.

* Para facilitar la lectura, se utilizará la forma masculina para hacer referencia a ambos géneros.

En 1996, el Laboratorio Regional Educativo del Noreste de Estados Unidos, Islas Vírgenes y Puerto Rico (mejor conocido como NEI LAB, por sus siglas en inglés) comenzó a ofrecer servicios en Puerto Rico. Su propósito —al igual que los otros nueve laboratorios educativos— es realizar investigación aplicada al contexto donde se está ejerciendo una reforma educativa. Dicho laboratorio, en colaboración con el Departamento de Educación, definió, entonces, que una de sus áreas de atención en Puerto Rico sería estudiar el rol cambiante del director en las escuelas de la comunidad.

La investigación que se resume en este artículo se realizó con el propósito de analizar cómo ha cambiado el rol del director de escuela en Puerto Rico después que el Departamento de Educación comenzara un proceso de descentralización y otorgara mayor autonomía a las escuelas, implantando algunos de los principios de la gerencia de base para la administración de las escuelas de la comunidad. En la misma, se solicitó la opinión del director de escuela sobre varios temas, como: el clima escolar, la autonomía administrativa y docente, la preparación universitaria, la educación en servicio y los problemas más importantes que les afectan en el cumplimiento de sus deberes.

Los resultados de este estudio ofrecen información actualizada, relevante y pertinente para atender las necesidades del director de escuela en Puerto Rico ante la situación de cambio a la que se enfrenta con la implantación de este nuevo modelo de administración escolar. Esta información puede ayudar al Departamento de Educación a tomar decisiones sobre las responsabilidades de las escuelas que tienen mayor autonomía, el desarrollo de actividades de educación en servicio y políticas de administración escolar. Además, los resultados ofrecen datos valiosos a las universidades en Puerto Rico que ofrecen programas de Maestría en Administración y Supervisión Educativa para que puedan revisar el currículo y que sus estudiantes logren desarrollar las competencias necesarias para ser directores de las escuelas de la comunidad en Puerto Rico.

■ Tendencias emergentes

La administración consiste en lograr objetivos colectivos con la participación de todos los miembros de la organización. Mientras más integrado y coordinado esté el trabajo, más eficaz será la gestión hacia el logro de las metas establecidas.

Al inicio del nuevo siglo, autores como Joiner y Deming (1993) y Senge (1994) reconocen que la administración ha evolucionado para responder mejor a las necesidades de la institución y de la comunidad. Las organizaciones educativas alrededor del mundo están rediseñando sus procesos de trabajo, sus sistemas de interacción entre las personas, su definición de misión y visión, y las estrategias que se utilizan para llevar a cabo los procesos administrativos. Se requiere una transición ordenada del paradigma anterior hacia el emergente, que esté en manos de los administradores, a su vez los responsables de facilitar la creación de una comunidad de aprendices autónoma que se nutra del liderazgo compartido.

Una de las tendencias en los últimos años es descentralizar las instituciones educativas. Como consecuencia, los administradores educativos han adquirido mayor injerencia en las funciones administrativas de la institución, gestiones que en el pasado se realizaban en las oficinas centrales. Este proceso conlleva el apoderamiento de los miembros del personal docente y administrativo para que tomen una participación más activa en todos los procesos gerenciales y en la toma de decisiones relacionada con los aspectos docentes, administrativos y fiscales. Esta descentralización provoca, a su vez, una gerencia de base (SBM, por sus siglas en inglés) y estimula a los miembros de la organización a compartir las responsabilidades y el ejercicio del liderazgo (Castillo Ortiz, 2000).

La gerencia de base en los sistemas educativos se sustenta en varios elementos que le dan fundamento: el mejoramiento en la ejecución de los estudiantes, el apoderamiento de los miembros de la comunidad escolar (proceso que otorga el poder del grupo a los maestros, el personal, la comunidad y los estudiantes, con el propósito de lograr las metas y los objetivos) y la descentraliza-

ción de la toma de decisiones. La implantación del SBM implica, no sólo un cambio en estructura, en la cual se descentraliza el poder hacia la escuela, sino también en los procesos, mediante la participación democrática de los diferentes componentes de la comunidad escolar.

La descentralización y los principios de administración de base han sido adoptados por muchos sistemas escolares con el propósito de aumentar la autonomía escolar y fomentar la toma de decisiones compartida, la comunicación multidireccional y la participación comunitaria. Bajo esta modalidad, se espera que los maestros asuman posiciones de liderazgo en tareas tales como el desarrollo profesional y curricular, y que participen en los procesos administrativos dentro de su núcleo escolar. En otras palabras, la descentralización coloca las fuentes del poder y la autoridad dentro de la escuela. Según la literatura contemporánea, para implantar dicha descentralización y que las escuelas funcionen de forma autónoma —logrando que los componentes estén debidamente apoderados—, se necesitan directores de escuela que sean verdaderos líderes transformadores.

El liderazgo es la capacidad y el poder de un individuo para influenciar al resto de los miembros de la organización y dirigir las actividades del grupo hacia las metas establecidas (Castillo Ortiz, 2000). El líder transforma y motiva a las personas, los compromete a que sean más conscientes y estén alerta sobre la importancia de los resultados, y los lleva a trascender sus propios intereses en busca de un bien común. Bass y Avolio (1994) demostraron que el liderazgo transformador contribuye a mejorar los procesos en una organización. Asimismo, esperan un mejor uso de los recursos humanos a través del trabajo en equipo, la participación activa en la toma de decisiones y la colaboración entre las diferentes funciones de la organización para aumentar la productividad.

Ingram (1997) realizó estudios que concluyeron que los maestros están más motivados bajo la figura de directores de escuela que éstos perciben como líderes transformadores. Esta nueva visión del liderazgo también aboga por establecer un balance

de poderes entre los diferentes miembros de la organización. El director de escuela se convierte en un facilitador que permite y promueve que cada maestro se convierta en un líder y en agente de cambio verdadero, logrando así el aprendizaje auténtico en sus estudiantes. El director y el maestro tienen que verse en el plano de colaboradores como parte del engranaje de una verdadera comunidad de aprendizaje.

La comunidad ha sido el mecanismo más poderoso para desarrollar la cooperación y la interdependencia entre los seres humanos (Senge, 1995). A tono con este pensamiento, una comunidad de aprendizaje se organiza para producir conocimientos y facilitar el aprendizaje. Esto último es la meta; la participación de la comunidad y la dinámica que se genera son el medio para lograrla (Starrat, 1996). La creación implica movilización de todos con el fin común de educar; cada persona en ese ambiente se convierte en educador y aprendiz. Este tipo de organización construye un sentido de identidad de grupo, cohesión, continuidad y de diversas experiencias curriculares y co-curriculares que fomentan la integración de los estudiantes y la comunidad. El administrador de una escuela que funcione como una comunidad de aprendizaje debe aunar esfuerzos junto a la facultad, los estudiantes y el resto de la comunidad para crear una visión y planes en conjunto que permitan desarrollar una educación de calidad, que atienda las necesidades de todos los estudiantes.

En una comunidad de aprendizaje, todo niño debe tener la oportunidad de ser exitoso (Castillo, 2001.) En la medida en que los estudiantes disfruten el proceso de aprender, mayores serán las probabilidades de que se mantengan en la escuela hasta completar sus programas académicos. Con este objetivo en mente, la escuela es responsable de proveer experiencias coordinadas, significativas y desafiantes para todos los estudiantes. La meta de esta reestructuración debe ser el aumento en los logros educativos y la creación de un ambiente que conduzca al aprendizaje. Para crear tal ambiente, se necesitan cambios en la manera de administrar las escuelas y ajustes en el currículo; igualmente, hay que modificar los roles profesionales de los educadores, los meca-

nismos para medir los logros y la calidad de la interacción con las familias. Como parte del currículo, hay que proveer oportunidades para que los estudiantes se desarrollen al máximo, se autoevalúen y se conozcan mejor a sí mismos.

De otro lado, en una comunidad de aprendizaje, el liderazgo es compartido: el maestro participa en las decisiones gerenciales de la misma manera que el director participa en las determinaciones de los aspectos relacionados con la docencia. Este tipo de liderazgo se concentra en el trabajo en equipo y la toma de decisiones participativas, además de un mejoramiento comprensivo y global del funcionamiento de la escuela, ya que se busca un esfuerzo colaborador en el logro de las metas educacionales.

Autores como Chiavenato (1995) y McEwan (1998) establecen la necesidad de que el director de escuela asuma el liderazgo del proceso instruccional para garantizar la efectividad de la escuela en sus aspectos docentes y el logro de unos estándares de calidad. La autoridad del director no se logra mediante imposición, sino a través de la cooperación; se trascienden las jerarquías y los motivos personales; se hace énfasis en el desarrollo profesional autodirigido. Todo esto propende al desarrollo de un clima escolar adecuado, en el que el personal se sienta orgulloso de ser parte de la escuela —y se demuestra el compromiso—, pero, sobre todo, que se sienta alegre de llegar a la escuela a enseñar y a aprender. El director de escuela es el responsable de facilitar este proceso y de viabilizar el pleno desarrollo de una comunidad que permita el logro del aprendizaje auténtico en los estudiantes.

■ Situación actual en Puerto Rico

El sistema educativo de Puerto Rico se ha ido transformando de un sistema altamente centralizado a uno que otorga mayor autonomía a las escuelas. En los últimos 15 años, se aprobaron la Ley 68 de 1990, la Ley 18 de 1993 y la Ley 149 de 1999, las cuales transformaron el Departamento de Educación de Puerto Rico en un sistema compuesto por varios niveles en apoyo a la gestión de alrededor de 1550 escuelas de la comunidad a las que se les

ha conferido cierto grado de autonomía docente, administrativa y fiscal. En teoría, esto debiera llevarlas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, a veces la aspiración no es igual a lo que se obtiene. Según señala Castillo (2000), los cambios que se han llevado a cabo en la última década han ocurrido de forma tan abrupta que tanto los administradores como el resto de los miembros de la agencia educativa puertorriqueña han tenido grandes dificultades para ajustarse a los cambios y lograr que todas las partes del sistema puedan operar de acuerdo a los resultados esperados. Estos cambios han dado paso a una nueva visión de lo que debe ser la administración educativa en Puerto Rico y han traído una nueva realidad para el nuevo siglo. Esta reestructuración genera la aplicación de otras estrategias administrativas, entre las que se encuentran la gerencia de base, la autonomía, el apoderamiento y la administración del presupuesto. Por medio de esta reforma, se otorga mayor autonomía a las escuelas y a las diferentes unidades del sistema. Esta acción está relacionada con la eficiencia administrativa, partiendo de la premisa de que, al descentralizar la agencia, ésta se vuelve más eficiente. Así, descentralización se relaciona con eficiencia y dinamismo, y centralización, con ineficiencia y rigidez burocrática.

Es importante que el director de escuela en Puerto Rico se convierta en un verdadero agente de cambio. Su habilidad como líder ejerce una influencia significativa para que otros acepten este cambio. Por ello, la escuela de la comunidad representa un gran reto para ellos, los maestros y la comunidad, pues el nuevo modo de ejercer el liderazgo produce un cambio de paradigma de la escuela tradicional. La organización interna de la escuela debe ser adecuada, flexible, dinámica y participativa para que se desarrolle como un sistema que promueva la cooperación entre sus miembros y que todos puedan participar del ejercicio de liderazgo. Los directores deben poseer una mentalidad diferente y disponer de distintas opciones para llevar a cabo las funciones gerenciales que la sociedad espera de ellos. Por consiguiente, es necesario que su desarrollo profesional sea continuo y que se

preparen con una serie de técnicas y prácticas útiles para enfrentarse a los nuevos retos que les presenta esta gerencia educativa.

Por otro lado, el director de escuela tiene a su cargo tantas tareas gerenciales, que es muy poco el tiempo que puede dedicar a ejercer el liderazgo docente y practicar la supervisión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es importante analizar cómo se está implantando la autonomía docente, para así ayudar a que los directores reconozcan la importancia del liderazgo transformativo y que logren convertir sus escuelas en comunidades de aprendices que se destaquen por la calidad del producto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

■ Preguntas de investigación

Para dirigir este estudio, se prepararon las siguientes preguntas, que recogen información en torno a la opinión que tienen los directores de escuela sobre diferentes aspectos de la administración de escuelas en el Puerto Rico al inicio del siglo XXI:

1. ¿Cuál es la opinión de los directores de escuela en cuanto a su responsabilidad en la implantación de la gerencia de base?
2. ¿Cuál es la opinión de los directores de escuela en torno a la autonomía administrativa?
3. ¿Cuál es la opinión de los directores de escuela en torno a la autonomía docente?
4. ¿Cuál es el impacto del cambio de roles del director en el aprovechamiento académico de los estudiantes, según la opinión de los directores?
5. En opinión de los directores de escuela, ¿cuáles son los problemas principales que con más frecuencia confrontan en sus escuelas, que les facilitan desempeñar los roles que se esperan de ellos?

■ Sub-preguntas de investigación

1. ¿Cuál es la opinión de los directores en torno a la participación de los padres, maestros y la comunidad en la implantación de la autonomía administrativa y la auto-

- nomía docente en las escuelas que utilizan la gerencia de base?
2. Según los directores, ¿cuáles son las áreas que se deben incorporar a los programas de maestría en la preparación de los directores de escuela para que lleven a cabo los nuevos roles de forma eficaz?
 3. En su opinión, ¿cómo deben ser las actividades de educación en servicio para los directores de escuela, que los capaciten para ejercer los nuevos roles producto de la gerencia de base?
 4. ¿Están los directores de escuela manteniendo la situación actual o están aportando para llevar a cabo el cambio necesario para implantar la gerencia de base?

■ Método

El propósito de esta investigación fue analizar el rol cambiante del director de escuela en Puerto Rico. Con esto en mente, se llevó a cabo un estudio multimodal descriptivo que combina técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis de la información. Se administró un cuestionario a la población total de directores de escuela de Puerto Rico que participaron en unas reuniones regionales, en las que se enfatizó que la participación en el estudio era voluntaria y confidencial. En la Región de Humacao no se logró concertar la administración del cuestionario en una reunión general, por lo que se le administró a los que se pudieron contactar en reuniones de los Distritos de Gurabo, Yabucoa, Arroyo, Maunabo, Las Piedras y Juncos. Los directores de Humacao, San Lorenzo y Patillas no tuvieron oportunidad de participar en el estudio, por lo que cualquier conclusión podrá incluirlos sólo por el peso de la muestra.

De un total de 1,389 directores activos al momento del estudio, una muestra de 905 directores, o un 65 por ciento de los directores de escuela de Puerto Rico, participó voluntariamente. Veintidós de las hojas de lectura óptica fueron completadas incorrectamente o fueron rechazadas por la máquina, dejando una muestra de 873 respuestas para este análisis.

Instrumento

El cuestionario está dividido en siete partes.

| Sección | Área | Núm. de preguntas | Tipo |
|---------|--|-------------------|--------------------|
| 1 | Datos demográficos | 28 | Selección múltiple |
| 2 | Clima escolar | 15 | Escala Likert |
| 3 | Autonomía administrativa | 10 | Escala Likert |
| 4 | Autonomía docente | 21 | Escala Likert |
| 5 | Programas universitarios | 10 | Escala Likert |
| 6 | Educación en servicio | 9 | Escala Likert |
| 7 | Educación en servicio y problemas más frecuentes | 3 | Preguntas abiertas |

Análisis de los datos

Luego de validar el cuestionario y de realizar un análisis de su consistencia interna, éste fue administrado. Las primeras seis partes se analizaron mediante estadísticas descriptivas, tras lo cual se prepararon tablas que describieran las respuestas de los directores. Además, se realizaron pruebas de t para analizar la relación entre algunas de las variables y ver si las respuestas de los directores de seis años o más de experiencia diferían de las que ofrecieron aquéllos con cinco años o menos. La sección de preguntas abiertas se analizó mediante un análisis del contenido de las respuestas, seleccionando los aspectos que tuvieron mayor frecuencia.

Características de la muestra

La administración del cuestionario resultó en una tasa de participación del 65 por ciento de todos los directores de escuelas públicas en Puerto Rico. La región educativa de San Germán fue la más activa, con 98 por ciento de respuestas, mientras que Humacao tuvo la menor participación, con sólo 37 por ciento.

Más del 50 por ciento de los directores de escuela respondió el cuestionario en siete de las diez regiones educativas de la isla.

El 65.8 por ciento de los directores que respondieron el cuestionario son mujeres; sólo el 30.6 por ciento son varones. La mayoría de estos directores, o el 71.5 por ciento, completó su bachillerato entre 1966 y 1985; 60.5 por ciento trabajaron como maestros por once años o más antes de ser directores de escuela. Todos los participantes están preparados académicamente para fungir en su posición. El 95.2 por ciento cuenta con una maestría en administración y supervisión, mientras que el resto posee los créditos para la certificación como director, además de una maestría en otras áreas del campo de la educación. La mayoría obtuvo su grado de maestría en universidades de Puerto Rico: la Universidad de Phoenix otorgó el mayor número de éstas, con un 41.6 por ciento, seguido por la Universidad Interamericana, con 22.6 por ciento, dejando en tercer lugar a la Universidad de Puerto Rico con un 14.1 por ciento, seguida por la Universidad Católica de Ponce, donde un 8.5 por ciento de directores en esta muestra completó su grado de maestría.

De la mayoría de los directores que participaron en este estudio, el 47.7 por ciento lleva cinco años o menos como director; el 19.5 por ciento, entre seis y nueve años, y 31.8 por ciento (o 278 directores) llevan diez años o más. El 55.5 por ciento de los directores es clasificación tres, el 23.5 es clasificación cuatro, y sólo el 7.1 por ciento ha alcanzado la clasificación más alta, de cinco.

El 76.7 por ciento indicó que su escuela cuenta con un programa regular académico; el 7.6 tiene programas vocacionales, pre-vocacionales o escuelas especializadas, entre otros. El 46.5 por ciento dirige escuelas elementales de K-6; el 13.3 por ciento, escuelas de K-9 o segunda unidad; el 10.2 por ciento, escuelas intermedias de 7-9, y un 12.6 por ciento dirige otro nivel que podría ser superior (10-12 ó 10-14). Por otro lado, un 96.0 por ciento indica que sus estudiantes viven bajo el nivel de pobreza.

El 39 por ciento de la muestra dirige escuelas con 20 maestros o menos; 50 por ciento, escuelas con 21-40 maestros, y 19 por ciento, escuelas con 41 o más. El 52.9 por ciento de la muestra cuenta con once o más empleados no docentes en sus planteles

escolares a los que tiene que supervisar. Sin embargo, el 57.4 por ciento indicó no tener el personal necesario para implantar el modelo de escuelas de la comunidad. Pocos directores (13.5 por ciento) tienen menos de 200 estudiantes, 51.5 por ciento tienen escuelas con una matrícula de entre 201 y 500 estudiantes; 20.3 por ciento, entre 501 y 700, y 14.2 por ciento tienen entre 701-1001 y más. A pesar del número de estudiantes en las escuelas dirigidas por estos directores, el 79.1 por ciento indica que hay 30 estudiantes o menos por salón de clases. El 51.8 por ciento de los directores lleva dos años o menos implantando el modelo de escuela de la comunidad; una tercera parte de la muestra (34.6) lleva de tres a cuatro años, y sólo el 11.6 por ciento lleva de cinco a seis años implantando el modelo al momento de completar este cuestionario. Un 1.4 por ciento (12 directores) indicó que no está implantando el modelo en su totalidad.

■ Conclusiones

Luego de analizar los hallagos de este estudio de acuerdo con cada sección del cuestionario administrado a los directores de escuela, se presentan a continuación las conclusiones que se obtuvieron en torno a cada pregunta de investigación.

Los directores encuestados entienden que para implantar la gerencia de base deben asumir responsabilidades en torno a las autonomías administrativa, fiscal y docente. Sus contestaciones sugieren que los directores de escuela conocen muy bien cuál es su responsabilidad en la implantación de la gerencia de base y tienen la disposición para desarrollar las competencias necesarias para llevar a cabo esta labor de forma eficaz.

Sobre la gerencia de base, la opinión de los directores de escuela es positiva, aunque no se encuentra en el nivel máximo de la distribución de respuestas. Este resultado sugiere que los directores respaldan la implantación de la gerencia de base, pero entienden que hay una serie de deficiencias que necesitan atención. Una preparación académica más adecuada en ciertas áreas, junto a una serie de actividades de desarrollo profesional, podría contribuir a que la opinión mejore con el tiempo ante el

ejercicio de la autonomía docente y fiscal, que son las áreas que los directores entienden que hay que modificar.

El análisis de las frecuencias y los por cientos obtenidos por cada pregunta en el área de autonomía administrativa indican que los directores casi siempre realizan tareas que contribuyen al desarrollo de dicha autonomía. No existe diferencia significativa entre los promedios de las respuestas de los directores de escuela que tienen de uno a cinco años de experiencia y las de aquéllos que llevan seis años o más.

La sección de clima escolar establece una relación entre el nivel socioeconómico del estudiante y su aprovechamiento académico. La mayoría de los directores establecieron que su escuela está localizada en una comunidad con problemas de criminalidad o uso de drogas, y que sus estudiantes viven bajo el nivel de pobreza. El 67.7 por ciento de los directores opina que la pobreza afecta negativamente el aprovechamiento de los estudiantes, el 42 por ciento indicó que sus estudiantes tienen mucha dificultad en dominar el material académico de su grado, mientras que un 84.3 por ciento respondió que casi la totalidad de los estudiantes de su escuela aprueban sus grados todos los años. La interrogante surge en términos de cuáles son los criterios de promoción con relación al dominio del material académico de su grado. Aunque los directores indican que sus maestros han recibido orientación en áreas como los estándares, que utilizan una variedad de estrategias de enseñanza y que integran la tecnología, no queda establecido si están logrando un alto aprovechamiento académico.

Las respuestas de los directores estuvieron bajo el promedio esperado: en el área de la autonomía docente, se ubica en el nivel de parcialmente en desacuerdo, lo que implica que, al momento, se presentan dificultades para asumir estas responsabilidades. Se encontró que los directores de escuela con cinco años o menos de experiencia dedican más tiempo a las tareas administrativas, mientras que los de seis años o más dedican más tiempo a las tareas docentes.

A través de las preguntas abiertas, los directores en esta muestra indicaron que los tres problemas principales que no

facilitan su desempeño como directores escolares son: primero, el exceso de trabajo administrativo (como informes y otra papelería); segundo, la falta de personal administrativo, y tercero, el ausentismo de los maestros. Esto confirma que el director es el centro de la tarea administrativa en la escuela. Este funcionario es quien certifica todos los informes solicitados por cada proyecto especial, área de apoyo y nivel administrativo que necesita datos de participación y ofrecimiento de servicios. Además, es su función determinar y asumir responsabilidad por los planes de contingencia cuando hay alguna emergencia o cuando falta personal administrativo o docente. Este último, al ausentarse, provoca improvisación y disloca el horario académico diario al buscar alternativas de servicio para los estudiantes, antes de verse obligados a dejarlos clases y enviarlos a su casa. Este ausentismo retrasa, además, la labor de comités o del Consejo Escolar.

A juzgar por los hallazgos de este estudio en la implantación de la autonomía administrativa, en términos de la participación de padres, maestros y la comunidad, se puede concluir que la participación de los padres en la implantación del modelo de la escuela de la comunidad ha sido exitosa a nivel del Consejo Escolar, pero no en la colaboración directa a los maestros para llevar a cabo la labor docente dentro de la sala de clases. En el aspecto de los maestros, existe un dato de preocupación: el 68.3 por ciento de los directores indican que la mayoría de los maestros de su escuela no están dispuestos a asumir tareas escolares adicionales fuera de sus horas de trabajo. El concepto de escuela de la comunidad implica una participación de todos los miembros de la comunidad escolar sin afectar el horario lectivo. Cuando la escuela se ve dentro de un contexto social, es muy probable que existan unas necesidades de la comunidad que ameriten trabajar fuera del horario regular. El otro dato que debe considerarse es el relacionado con la cooperación y participación de comerciantes y dueños de negocios que son parte de la comunidad escolar. Más de la mitad de los directores indican que nunca o casi nunca han tenido tiempo para gestionar la cooperación y participación de los mismos. La escuela de la comunidad se extiende a la comunidad inmediata, ya sean negocios, agencias

gubernamentales, universidades o corporaciones. Es necesario asegurar que todas estas se incorporen al proceso educativo para lograr una participación efectiva de la comunidad, tanto en el proceso administrativo del núcleo escolar, como en el desarrollo estudiantil para su transición de la escuela al trabajo.

Los datos revelan que hay una participación activa de parte del Consejo Escolar en el área de la autonomía docente. Hay, además, indicaciones de que los maestros son los autores de los cambios en dicha área. El estudio también demuestra que éstos se reúnen y planifican en conjunto, comparten ideas y se aumenta la colegialidad. Esto es otro buen indicio de que existe cierto grado de autonomía docente. Por otro lado, si asumimos que el Consejo Escolar tiene miembros que son padres, y ha quedado demostrado que juega un papel importante en el área docente, podemos concluir que tanto los padres como los maestros participan en la implantación de la autonomía docente de las escuelas.

Algunas áreas que necesitan atención —por su impacto negativo en el área docente— son: el absentismo de maestros, los estudiantes que no poseen las destrezas necesarias para completar los cursos académicos con notas satisfactorias y la ausencia del director como líder docente en la sala de clases. De acuerdo a los datos, 47.6 por ciento de los directores considera el absentismo de los maestros como un problema grave en su escuela, mientras que un 40 por ciento expresa preocupación porque la mitad de su estudiantado no posee las destrezas necesarias para completar los cursos académicos con notas satisfactorias. Un 50 por ciento de los directores indican, además, que no tienen la oportunidad de visitar a cada maestro en varias de sus clases. Todas estas premisas dan base para concluir que todavía hay un gran camino que recorrer en la implantación de la autonomía docente.

La mayoría de los directores indicó que la preparación académica que recibió en las universidades fue “regular” o “adecuada”. Estos entienden que están bien preparados en cuanto al desarrollo de una visión y una misión para la escuela, la toma de decisiones con el Consejo Escolar, técnicas para dirigir reunio-

nes, manejo de conflictos, evaluación de la ejecución de los maestros, cómo facilitar el desarrollo profesional de los maestros y la reflexión en torno a su práctica educativa, así como en la evaluación de los servicios académicos. Por otro lado, las áreas que se deben incorporar a los programas de maestría para preparar a los directores de escuela en los nuevos roles de forma eficaz son: todo lo relacionado con la autonomía docente, según es contemplada en el modelo de escuela de la comunidad; cómo allegar recursos fiscales externos al presupuesto escolar para complementar las necesidades de la escuela y la oferta académica, y cómo tomar decisiones en conjunto con el Consejo Escolar. Esto implica que los programas de preparación de directores deben revisar sus currículos para garantizar que se preparan bien en las áreas de autonomía docente y autonomía fiscal.

Mediante las preguntas abiertas se pudo conocer la opinión de los directores sobre cómo deben o no deben ser las actividades de educación en servicio para ellos. Todos están dispuestos e interesados en participar de actividades que faciliten su desarrollo profesional en el área de autonomía docente, fiscal y administrativa. Los tres aspectos más importantes de educación en servicio que expresaron fueron: fomentar la participación activa, que el tema fuera pertinente y que el recurso lo domine.

La complejidad y diversidad de responsabilidades que tiene un director en una escuela de la comunidad exigen un desarrollo profesional continuo y sistemático, pero las actividades en grupos grandes en las que se presente la teoría y no se requiera su participación activa les son poco atractivas. Ramos Rodríguez (1999), entre otros profesionales, recomienda que las actividades de educación en servicio sean parte de un plan que establezca cuál es la secuencia, según la disposición del educador para mejorar, que promuevan la experimentación y la indagación en un clima relajado, informal, cálido, colaborativo, fortalecedor y respetuoso.

Varios aspectos en las secciones de clima escolar, autonomía administrativa y autonomía docente sugieren que los directores de escuela tienen una mayor iniciativa para observar, analizar y colaborar con y para la facultad, el Consejo Escolar y la

comunidad en beneficio del aprovechamiento académico de los estudiantes y el clima escolar. Fundamentalmente, el modelo de escuela de la comunidad parte de la premisa de que es el núcleo escolar quien mejor conoce y puede responder con mayor agilidad a las necesidades de sus estudiantes y de la comunidad escolar. Por tal razón, las proposiciones que ayudan a identificar esas necesidades, reclutar colaboración de diversos sectores y responder a las necesidades locales se interpretan en este estudio como la gesta de los directores a cambiar las escuelas y convertirlas en unidades que utilizan el modelo de gerencia de base. En este sentido, más de la mitad de los directores de este estudio (el 65 por ciento de todos los directores de Puerto Rico) indican que están tomando decisiones sobre planificación, presupuesto y evaluación estudiantil en conjunto con los maestros y el consejo escolar. Si esto continúa, y el compromiso entre todos para ejecutar estas decisiones se mantiene, cada una de sus escuelas continuará evolucionando o cambiando para responder a las necesidades emergentes. Es importante cultivar los procesos de diálogo y toma de decisiones en equipo a través de actividades de educación en servicio y pre-servicio, porque sólo así las escuelas gozarán del mayor beneficio de ser escuelas de la comunidad.

■ Recomendaciones generales

El director, como líder transformador, necesita reflexionar sobre su nuevo rol. Junto con los miembros de la comunidad escolar, debe hacer un análisis profundo de los datos a su alcance y trabajar en un plan de acción para identificar los problemas en el área docente. Este plan debe considerar las inquietudes y contar con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, entiéndase maestros, miembros de la comunidad en general, padres, estudiantes y personal de apoyo y administrativo.

Algunas recomendaciones que emanan de las conclusiones del estudio son las siguientes:

- la creación de una estructura administrativa en las escuelas que provea el personal necesario para llevar a

cabo las tareas administrativas y fiscales propias de una escuela autónoma;

- el análisis y la identificación de las responsabilidades del director como líder de la docencia;
- la creación de planes para atender las discrepancias entre el contexto escolar, el aprovechamiento académico, el dominio de las destrezas y la transición del estudiante de la escuela al trabajo;
- el análisis de los criterios de promoción por área académica y nivel escolar para garantizar la excelencia académica en todas las escuelas;
- el estudio sobre las posibles razones del absentismo de los maestros y la creación de incentivos para disminuirlo;
- la definición de la participación comunitaria en el desarrollo de la autonomía docente;
- la determinación del nivel de participación de los padres en el desarrollo de la gerencia de base en las escuelas de la comunidad, y
- la reflexión sobre la dinámica que se debe dar en las escuelas para fomentar la gerencia de base, partiendo desde la planificación hasta la evaluación de la efectividad lograda en el proceso.

REFERENCIAS

- Bass, M., & Avolio, J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Castillo Ortiz, A. (2000). *Administración educativa: técnicas, estrategias y prácticas gerenciales*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Castillo Ortiz, A. (2000). La administración: visión y realidad en el nuevo milenio. *El Sol*, año XLIV, 2, 12-16.
- Castillo, A. (2001, mayo). El cambio escolar y el liderazgo transformativo. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 16, 2-18.
- Chiavenato, I. (1995). *Introducción a la teoría general de la administración*, trad. de Germán Villamizar (4^{ta}. ed.) Bogotá, Colombia: McGraw Hill Interamericana.

- Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Indiana: ASCD, National Educational Service.
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico, Departamento de Educación. (1993, julio). Ley 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico. Ley 18 del Departamento de Educación de Puerto Rico. San Juan, PR: Departamento de Educación.
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico, Departamento de Educación. (2000, 5 de mayo). Carta Circular 18-1999-2000: Desarrollo del sistema de transición de la escuela al trabajo (School to Work) en Puerto Rico. San Juan, PR: Departamento de Educación.
- Ingram, P. D. (1997). Leadership behaviors of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 411-27.
- Joiner, B. L. (1993). *The fourth generation management: The new business consciousness*. New York: McGraw Hill.
- Leithwood, K. A. (1992, February). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- McEwan, E. K. (1998). *Seven steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ramos, I. (1999). *El desarrollo profesional de los educadores y de las educadoras: enfoque andragógico*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Senge, P. M. (1995). *The fifth discipline: Fieldbook*. New York: Doubleday.
- Starrat, R. J. (1996). *Transforming educational administration: Meaning, community, and excellence*. New York: McGraw-Hill.