

Percepción de los superintendentes de escuela en torno a las competencias que los directores de escuela de su distrito necesitan desarrollar y las competencias que ellos mismos interesan desarrollar para ofrecerle apoyo a los directores de escuela de su distrito

Alicia Castillo, Ed. D., Catedrática Asociada

Iris Cabello, M. A., Directora de Escuelas

Elisamuel Martínez, Ed. D. Profesor Jubilado

Sumario

Esta investigación exploratoria descriptiva auspiciada por el Centro de Liderazgo Educativo (CLE) identifica las competencias que los directores de escuela necesitan desarrollar y las competencias que los superintendentes de escuela interesan desarrollar para ofrecerle apoyo a los directores de escuela de su distrito. Según la percepción de los superintendentes, las competencias de mayor necesidad son aquellas de la dimensión del liderazgo estratégico y las de menor interés son las del liderazgo político y comunitario. El CLE está comprometido con la organización de actividades de desarrollo profesional para desarrollar líderes educativos con el propósito de mejorar las escuelas en Puerto Rico para el nuevo siglo.

Palabras claves: liderazgo educativo, competencias, directores de escuela, superintendentes de escuela

Abstract

This descriptive exploratory research held by the Center for Educational Leadership (CEL) identifies the competencies that the school principals need to develop and the competencies that the school superintendents want to develop to assist the school principals in their professional development. According to the perception of the school superintendents, the competencies of greater need for both school principals and superintendents were those related to the strategic leadership dimension and those of less interest were those related to political and community leadership dimension. The CEL is committed to organize professional development activities to develop educational leaders with the purpose of improving the schools in Puerto Rico for the new millennium.

Introducción

El Centro de Liderazgo Educativo (CLE), fue creado en el año 2001 bajo la iniciativa de los profesores* del Área de Administración y Supervisión Educativa (AASE), la Directora del

Centro de Investigaciones Educativas (CIE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y un grupo de directores de escuela que colaboraron en la concepción de este Centro y que hoy forman parte de la Junta Coordinadora del mismo. El Centro de Liderazgo Educativo aspira a desarrollar líderes educativos en forma integral a tono con las exigencias de la sociedad en constante cambio y enmarcada en la realidad puertorriqueña. El CLE tiene como misión el facilitar el desarrollo profesional de líderes educativos nacionales e internacionales, a través de experiencias que propendan al desarrollo del pensamiento crítico, la sensibilidad, la responsabilidad social y las competencias que les permitan ser líderes de líderes. A tales efectos, se han desarrollado cinco metas principales para desarrollar las actividades del CLE. Las mismas son las siguientes:

- Lograr una cultura de aprendizaje continuo entre líderes educativos;
- Promover el apoderamiento de los líderes educativos de su propio proceso de desarrollo profesional;
- Fortalecer los valores, las creencias, los conocimientos, las ejecutorias y la creatividad de los líderes para transformar los sistemas educativos;
- Reconocer la importancia del líder educativo en la comunidad educativa; y
- Estimular la investigación y publicación en los líderes educativos para abogar por y lograr cambios significativos en los sistemas educativos.

Esta iniciativa surge en un momento histórico de profundos cambios en la educación puertorriqueña relacionados con la reforma educativa, la explosión del conocimiento, los avances tecnológicos y las nuevas tendencias en el campo de la administración y supervisión que exigen a los líderes educativos la reflexión y la transformación de sus prácticas administrativas en su escenario de trabajo.

El Centro de Liderazgo Educativo está dirigido al desarrollo de personas que asumen el liderazgo educativo en las organizaciones para la cual trabajan. Desde abril de 2002 se han comenzado a organizar actividades para directores de escuela y el 25 de octubre de 2002 se ofreció una conferencia dirigida a los superintendentes de escuela y superintendentes auxiliares en su función de facilitadores del desarrollo profesional del personal docente de sus distritos escolares, en especial el de los directores de escuela.

En esa ocasión, se presentaron las cuatro dimensiones del liderazgo en organizaciones educativas según las define la National Policy Board for Educational Administration (NPBEA) y la National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) que es la agencia profesional que acredita los programas que se ofrecen en la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. El propósito de la actividad fue discutir estas dimensiones con los superintendentes y superintendentes auxiliares y llevar a cabo una investigación en torno a las prioridades que existen en Puerto Rico acerca de las competencias relacionadas con el liderazgo educativo. En este artículo se incluye el problema y la justificación para llevar a cabo esta investigación, el método utilizado y los resultados que se obtuvieron.

Problema de investigación

Mohr (1998) indica que los buenos líderes tienen dos características para su aprendizaje: en primer lugar, los buenos líderes aprenden a dedicar tiempo para su aprendizaje; en segundo lugar, los directores como líderes tienen que dedicar tiempo para su aprendizaje, si quieren que el personal lo haga. Para que este desarrollo pueda lograrse adecuadamente, los directores de escuela son responsables de identificar sus necesidades y participar de aquellas actividades que le permitan fortalecerse en las áreas identificadas como de necesidad. Sin embargo, este desarrollo profesional también es responsabilidad del Sistema Educativo, ya que tiene que proveer las oportunidades de desarrollo profesional y el tiempo para que los directores de escuela puedan participar de las actividades programadas, además de garantizar que las actividades en que los directores participen estén en consonancia con las áreas de prioridad del plan estratégico del Sistema. La función de garantizar estos tres elementos es del

Superintendente de Escuelas ya que desde la aprobación de la Ley 149 de 1999 éste es responsable de los Centros de Desarrollo Profesional de cada distrito escolar, cuyo propósito primordial es el mejoramiento del personal docente, entre los que se incluyen los directores de escuela.

En los últimos años, en Puerto Rico se han realizado varios estudios para identificar las necesidades de desarrollo profesional de los directores de escuela. Investigaciones como las disertaciones doctorales de Nydia Cohen (2003), Arturo Avilés (2002) y Yolanda Caballero (2000) identifican estas necesidades desde el punto de vista de los mismos directores de escuela y personal de otros niveles del Sistema Educativo. Sin embargo, ninguno de estos estudios identifica las necesidades de los directores de escuela desde la perspectiva de los superintendentes de escuela, que son los profesionales responsables de promover este desarrollo profesional a la luz de las prioridades de la agencia para la cual trabajan estos directores. Tampoco se han identificado las necesidades de desarrollo profesional de los mismos superintendentes y superintendentes auxiliares para desarrollar las competencias necesarias para apoyar a los directores en esa gestión.

Propósito del estudio

La quinta meta del Centro de Liderazgo Educativo es estimular la investigación y publicación en los líderes educativos para abogar por y lograr cambios significativos en sistemas educativos. Para cumplir con esta meta, y por lo expuesto en la sección anterior, la Junta Coordinadora del CLE decidió llevar a cabo una investigación con doble propósito:

1. identificar tres competencias que según la percepción de los superintendentes de escuela, los directores de escuela de su distrito necesitan desarrollar;
2. identificar tres competencias que al superintendente de escuelas le interesa desarrollar para ofrecerle apoyo a los directores de escuela de su distrito.

Justificación

Los directores de escuela son los líderes educativos en cada una de las escuelas del país. Ellos son los responsables de aunar los esfuerzos y voluntades de los miembros de la organización educativa, para transformarlas en comunidades de aprendizaje orientadas a que los estudiantes alcancen sus metas académicas. Por esa razón, mejorar la calidad de los líderes educativos es la estrategia más efectiva para aumentar el aprovechamiento académico de los estudiantes y transformar el sistema educativo. Para que esto pueda ocurrir, es indispensable que los directores de escuela pasen por un proceso de desarrollo profesional y personal con el propósito de desarrollar las competencias necesarias para realizar su labor de forma eficaz.

El programa de mejoramiento de los directores de escuela debe tener su base en un plan de desarrollo profesional producto de la identificación de las competencias que cada director tiene necesidad de desarrollar para tener éxito en su gestión administrativa y didáctica. Un programa con este propósito debe ser constante, de alta calidad y enfocado hacia el aumento del aprovechamiento académico de los estudiantes.

En la investigación, Modelo de desarrollo profesional para el director de escuela, realizada por Caballero (2000) los directores de escuela de los distritos de Caguas Norte y Caguas Sur participaron de una serie de grupos focales con el propósito de identificar su percepción acerca de los modelos de desarrollo profesional para ellos. En el mismo, se encontró que las áreas de necesidad que se deben atender para su desarrollo profesional son el área docente, el emocional y el tecnológico. Por otro lado, Avilés (2002), examinó once áreas de competencia que exhiben los directores de escuela de acuerdo con las cuatro dimensiones del liderazgo promulgadas por la National Policy Board for Educational Administration (NPBEA). En esta investigación se encontraron discrepancias entre las competencias que exhiben los directores y las promulgadas por la NPBEA en áreas como: los servicios a los estudiantes, según la opinión de los mismos directores, la ley educativa, ley pública y sistema educativo, según la opinión de los maestros, y el desarrollo profesional y recursos humanos de acuerdo con los

directores regionales. La investigación realizada por Cohen (2003) constituyó un estudio de necesidades de los directores de escuela; ya que participó una muestra representativa de la población de directores de las diez regiones educativas de la isla, con una participación de cinco escuelas por cada región educativa para un total de 50 directores. En este estudio se señala la necesidad de los directores de escuela de desarrollar las competencias relacionadas con el liderazgo didáctico como el currículo, la enseñanza, los servicios a los estudiantes, la supervisión y el ambiente de aprendizaje, para lograr la transformación de sus escuelas. Además, entienden que es una prioridad desarrollar competencias en el manejo de información y la localización de recursos. Por otro lado, los maestros entienden que los directores tienen que desarrollar competencias en torno a las leyes escolares, la política pública y los sistemas políticos. Esto implica que los líderes educativos deben estar capacitados para ser excelentes administradores y transformadores de la docencia, lo que requiere el desarrollo de las competencias en todas las dimensiones de liderazgo.

Los resultados de estas investigaciones evidencian la necesidad de que los directores de escuela se capaciten para dominar las competencias necesarias para hacer una labor de excelencia. En estos estudios se evidenció la opinión de los directores, los maestros y los directores regionales, pero no la de los superintendentes de escuela. Por tal razón, los hallazgos de este estudio permiten obtener información en torno a la opinión de los superintendentes en cuanto al desarrollo profesional de los directores de escuela. También ofrece información en torno a las competencias que el superintendente de escuelas interesa desarrollar para ofrecer apoyo a los directores de escuela de su distrito. Esta información es de gran utilidad para identificar las áreas que deben incluirse en un plan de desarrollo profesional para los directores de escuela y las áreas en que se pueden apoyar a los superintendentes de escuela para promover el desarrollo de estos directores de escuela. En la medida en que se logre capacitar a los líderes educativos para convertirse en transformadores de la gestión educativa, estarán convirtiendo sus escuelas en comunidades de aprendizaje, y se estarán asentando las raíces para lograr una verdadera reforma educativa.

MÉTODO

Esta investigación exploratoria descriptiva recoge información sobre la opinión de los superintendentes de escuela en torno a las competencias que ellos entienden que los directores de escuela de su distrito necesitan desarrollar y las competencias que ellos entienden que deben desarrollar para apoyar a los directores de escuela. A continuación se presenta la población y muestra de este estudio, el instrumento, el procedimiento y el tipo de análisis realizado.

Población y Muestra

La población de este estudio la componen todos los superintendentes de escuela de Puerto Rico que fueron invitados a participar de la actividad del 25 de octubre de 2002, en la que se discutió el tema del liderazgo en el Siglo XXI y cómo éste constituye un reto para los superintendentes de escuela. El Instituto de Capacitación Administrativa y Asesoramiento a Escuelas (ICAAE) del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) citó a cada superintendente o superintendente auxiliar que lo representara en la actividad. La muestra estuvo compuesta por 50 personas de los 86 distritos escolares de la isla, que respondieron al llamado del ICAAE y que asistieron a la actividad organizada por el CLE, la cual se celebró en el Anfiteatro Rafael Cordero de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario que consiste de dos partes. La primera parte recopila información socio-demográfica y la segunda, recoge información relacionada con las competencias que deben poseer los líderes educativos, tanto los directores de escuela como superintendentes de escuela. En la sección de los datos personales se presentaron cinco preguntas relacionadas con la región educativa en que trabaja cada participante, el género, la preparación académica, la edad y los años de experiencia en el puesto de superintendente.

La segunda parte del instrumento presenta una serie de competencias que los líderes educativos deben evidenciar. Las mismas están organizadas por áreas de liderazgo: liderazgo estratégico, liderazgo didáctico, liderazgo organizacional o administrativo y liderazgo político y de comunidad. En cada una de estas áreas se presentó una descripción de lo que se entiende por cada una de las dimensiones del liderazgo. Luego, se presentó la lista de las competencias correspondientes para cada uno de los liderazgos. El cuestionario fue una adaptación de los cuestionarios utilizados por la Dra. Nydia Cohen en su disertación doctoral: Percepción que tienen los maestros y directores de escuelas públicas en Puerto Rico en torno a las competencias que debe tener un director de escuela y sus preferencias para facilitar su educación en servicio. Éste consta de 59 competencias que se dividen como se describe a continuación:

Distribución de competencias por dimensión del liderazgo

Dimensión del liderazgo	Competencias
Liderazgo estratégico	11
Liderazgo didáctico	18
Liderazgo organizacional o administrativo	17
Liderazgo político y de comunidad	13

Para cada dimensión del liderazgo el participante debía leer todas las competencias incluidas; y en la Columna A identificar con una X las tres competencias que, según su percepción, los directores de escuela de su distrito necesitan desarrollar. En la Columna B debían identificar con una X las tres competencias que al superintendente le interesa desarrollar para ofrecerles apoyo a los directores de escuela de su distrito.

Procedimiento

Al inicio de la actividad auspiciada por el CLE, en torno al liderazgo del Siglo XXI, se repartieron los cuestionarios a cada participante. Luego de la presentación de las cuatro dimensiones del liderazgo educativo, uno de los directores de escuela, miembro de la Junta Coordinadora del CLE, leyó las instrucciones a los superintendentes y les indicó que su participación en la investigación era voluntaria, anónima y confidencial y se les solicitó que llenaran una hoja de consentimiento informado. Se recogieron las hojas de consentimiento antes de que contestaran los cuestionarios. Cada persona que quiso participar, contestó el cuestionario de acuerdo con su opinión. Luego, los miembros de la Junta Coordinadora del CLE recogieron los cuestionarios de los participantes en el estudio. Posteriormente, se tabularon los cuestionarios, se analizaron los datos y se redactó el informe de la investigación.

Análisis de los datos

Los resultados obtenidos mediante el cuestionario, se organizaron siguiendo cada una de las partes del mismo y los ítems para cada parte. Tanto la información demográfica de los participantes como las competencias de cada dimensión que se incluyeron en el cuestionario se tabularon en términos de frecuencia y porcentaje. Se analizaron las respuestas de los participantes y se seleccionaron las tres competencias por cada dimensión que obtuvieron la mayor cantidad de respuestas. Posteriormente, se calculó el porcentaje de las respuestas para cada competencia. En algunas de las dimensiones hubo empate en algunas de las respuestas y se seleccionaron cuatro competencias en esa dimensión en lugar de tres.

RESULTADOS

A continuación se presenta un resumen de los hallazgos obtenidos mediante el análisis de los datos recopilados. Los mismos reflejan la descripción de los datos socio-demográficos de los participantes y la presentación de tres de las prioridades de las competencias relacionadas con el liderazgo educativo. Éstas a su vez se dividen en dos partes: 1) las prioridades que los

superintendentes y superintendentes auxiliares consideran, según su percepción, son las necesidades de desarrollo de competencias de liderazgo que tienen los directores de escuela a su cargo; y 2) las prioridades en las competencias de liderazgo que los superintendentes y superintendentes auxiliares señalan que tienen interés en desarrollar para poder apoyar a sus directores de escuela.

Datos Sociodemográficos

El 62% de los participantes en el estudio ocupaban el puesto de superintendentes auxiliares de escuelas y el 35% de superintendentes de escuelas. La mayoría de éstos pertenecían a la Región de Arecibo con 19% y a las Regiones de Caguas y Mayagüez con 17% cada una. Los otros participantes estaban divididos entre las otras regiones educativas. El 65% de los participantes en la muestra era del género femenino.

Por otro lado, un 60% de los participantes ostentaban un grado de maestría, y un 30% había realizado estudios post-maestría. La edad fluctuaba entre 41-50 años y 51 a 60 años, con 33% y 42%, respectivamente. Asimismo, la mayoría tenían entre 5 años de experiencia como superintendente o superintendente auxiliar con 31% de los participantes. Le seguían los superintendentes o superintendentes auxiliares con 6 a 10 años de experiencia con 30% de los participantes.

Prioridades Acerca de las Competencias Relacionadas con el Liderazgo Educativo

En la Parte I, del cuestionario se exploraban las prioridades que los superintendentes y superintendentes auxiliares señalan como las necesidades de competencias de liderazgo que los directores de escuela deben desarrollar. En esta sección se presentan las tres prioridades que los superintendentes y superintendentes auxiliares señalaron que los directores tienen necesidad de desarrollar.

Liderazgo estratégico- los superintendentes y superintendentes auxiliares indican que los directores de escuela tienen necesidad de desarrollar las siguientes competencias:

1. Utilizar la teoría motivacional para crear unas condiciones estimulantes para la facultad, los estudiantes y sus familiares, dirigidas a que se logre la visión de la escuela (50%).
2. Enmarcar, analizar y resolver problemas utilizando técnicas de solución de problemas y destrezas para la toma de decisiones (48%).
3. Utilizar datos tanto cualitativos como cuantitativos para informar las decisiones, planificar y evaluar los programas educativos y diseñar un sistema de acopio, manejo y aplicación de la información, dirigidos al mejoramiento escolar (42%).

Liderazgo didáctico- los superintendentes indican que los directores de escuelas tienen como prioridad las siguientes necesidades:

1. Desarrollar el currículo y la instrucción de acuerdo con los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades estudiantiles de acuerdo con el género, la raza, la cultura, la clase social y las excepcionalidades (40%).
2. Utilizar varios modelos de supervisión para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (37%).
3. En colaboración con la facultad, los estudiantes, la familia y la comunidad, planificar actividades que satisfacen las necesidades escolares de los estudiantes y los ayudan a desarrollarse personal, social y culturalmente en forma efectiva (31%).

Liderazgo administrativo- los directores tienen necesidad en desarrollar las siguientes competencias:

1. Implantar técnicas de administración y procesos grupales apropiados para definir, asignar, delegar funciones y determinar el logro de las metas (47%).
2. Utilizar técnicas de manejo de conflictos (44%).
3. Hacer ajustes y formular nuevos pasos de acción al monitorear el progreso de las actividades que han sido planificadas (27%).

Liderazgo político y de comunidad- se presentan cuatro necesidades que tienen los directores, ya que según la opinión de los superintendentes, hay tres competencias que tienen la misma prioridad:

1. Aplicar su conocimiento de las leyes y procedimientos contractuales en el ambiente educativo (38%).
2. Analizar las estructuras de poder y las opiniones del distrito y de la comunidad y su relación con el logro de las metas de la escuela (31%).
3. Articular la visión, misión y prioridades de la escuela con la comunidad y los medios de comunicación, y crear un apoyo comunitario para los proyectos de la escuela (31%).
4. Involucrar a la familia y a la comunidad en el desarrollo de políticas apropiadas, planificación de programas y procesos de avalúo (31%).

En la Parte II del cuestionario se identifican las prioridades de competencias de liderazgo que los superintendentes y superintendentes auxiliares indican tienen interés en desarrollar para poder apoyar a sus directores de escuela. A continuación se presentan las tres prioridades que los participantes señalaron:

Liderazgo estratégico. Las tres prioridades señaladas por los superintendentes o superintendentes auxiliares fue de 40% cada una. Las mismas son las siguientes:

1. Enmarcar, analizar y resolver problemas utilizando técnicas de solución de problemas y destrezas para la toma de decisiones.
2. Utilizar datos tanto cualitativos como cuantitativos para informar las decisiones, planificar y evaluar los programas educativos y diseñar un sistema de acopio, manejo y aplicación de la información dirigidos al mejoramiento escolar.
3. Analizar e interpretar datos educativos delineando posibles acciones y sus implicaciones.

Liderazgo didáctico. Las tres prioridades de los superintendentes en este liderazgo se distribuyen de la siguiente manera:

1. Desarrollar el currículo y la instrucción de acuerdo con los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades estudiantiles de acuerdo con el género, la raza, la cultura, la clase social y las excepcionalidades (40%).
2. Utilizar varios modelos de supervisión para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (31%).
3. Aplicar estrategias para facilitar el desarrollo profesional (31%).

Liderazgo administrativo. Las tres prioridades de esta competencia se distribuyen de la siguiente manera:

1. Desarrollar y monitorear planes a largo plazo para lograr la implantación y desarrollo de la tecnología y los sistemas de información escolar (46%).
2. Aplicar teorías organizacionales al establecer planes y promover procesos dirigidos a lograr las metas (33%).
3. a. Utilizar técnicas de manejo de conflictos (19%).
b. Hacer uso de la tecnología y los sistemas de información para enriquecer el currículo y la instrucción (29%).

Liderazgo político y de comunidad. Entre las tres prioridades mencionadas por los superintendentes y los superintendentes auxiliares se encuentran las siguientes:

1. Tomar decisiones fundamentadas en las implicaciones morales y éticas de las opciones y estrategias que le ofrece la política pública del Departamento de Educación (40%).
2. Aplicar su conocimiento de las leyes y procedimientos contractuales en el ambiente educativo (31%).
3. Analizar las estructuras de poder y las opiniones del distrito y de la comunidad y su relación con el logro de las metas de la escuela (29%).

La comparación de las competencias que los superintendentes de escuela entienden que los directores de escuela tienen que desarrollar con las que el superintendente quiere desarrollar para apoyar al director de escuelas, se discute a continuación y se resume posteriormente en la tabla que se presenta:

1. Liderazgo estratégico- coinciden en dos de las competencias que entienden que deben desarrollarlas los directores y que ellos tienen que desarrollar para apoyar a los directores.
2. Liderazgo didáctico- coinciden en dos de las competencias que entienden que deben desarrollar los directores y que ellos tienen que desarrollar para apoyar a los directores.
3. Liderazgo administrativo- En este renglón seleccionan tres competencias para que los directores las desarrollen y cuatro competencias para que los superintendentes las desarrollen para apoyar a los directores. En éstas sólo coinciden en una competencia, que es la de utilizar técnicas de manejo de conflictos. Las otras competencias están relacionadas con el logro de las metas y el uso de la tecnología y los sistemas de información para enriquecer el currículo y la instrucción.
4. Liderazgo político y comunitario- en este caso seleccionan cuatro competencias que el director debe desarrollar y tres que el superintendente debe desarrollar para apoyar al director. Dos de las competencias están incluidas en ambos casos. Las otras competencias están relacionadas con la toma de decisiones según las políticas del Departamento de Educación, la articulación de la visión, misión y prioridades de la escuela con la comunidad y los medios de comunicación, y el involucrar a la familia y a la comunidad en el desarrollo de los asuntos relacionados con la escuela.

Comparación ente las competencias que deben desarrollar los directores y las que los superintendentes deben desarrollar para apoyar a los directores, dimensiones, competencias que deben desarrollar los directores y competencias que deben desarrollar los superintendentes para apoyar a los directores

Liderazgo estratégico:

- Utilizar la teoría motivacional para crear unas condiciones estimulantes para la facultad, los estudiantes y sus familiares, dirigidas a que se logre la visión de la escuela (50%).
- Enmarcar, analizar y resolver problemas utilizando técnicas de solución de problemas y destrezas para la toma de decisiones (40%).
- Enmarcar, analizar y resolver problemas utilizando técnicas de solución de problemas y destrezas para la toma de decisiones (48%). Utilizar datos tanto cualitativos como cuantitativos para informar las decisiones, planificar y evaluar los programas educativos y diseñar un sistema de acopio, manejo y aplicación de la información dirigidos al mejoramiento escolar (40%).
- Utilizar datos, tanto cualitativos como cuantitativos, para informar las decisiones, planificar y evaluar los programas educativos y diseñar un sistema de acopio, manejo y aplicación de la información dirigidos al mejoramiento escolar (42%).
- Analizar e interpretar datos educativos delineando posibles acciones y sus implicaciones (40%).

Liderazgo didáctico

- Desarrollar el currículo y la instrucción de acuerdo con los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades estudiantiles de acuerdo con el género, la raza, la cultura, la clase social y las excepcionalidades (40%).
- Desarrollar el currículo y la instrucción de acuerdo con los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades estudiantiles de acuerdo con el género, la raza, la cultura, la clase social y las excepcionalidades (40%).

- Utilizar varios modelos de supervisión para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (37%).
- Utilizar varios modelos de supervisión para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (31%).
- En colaboración con la facultad, los estudiantes, la familia y la comunidad planificar actividades que satisfagan las necesidades escolares de los estudiantes y los ayuden a desarrollarse personal, social y culturalmente en forma efectiva (31%).
- Aplicar estrategias para facilitar el desarrollo profesional (31%).

Liderazgo administrativo

- Implantar técnicas de administración y procesos grupales apropiados para definir, asignar, delegar funciones y determinar el logro de las metas (47%).
- Desarrollar y monitorear planes a largo plazo para lograr la implantación y desarrollo de la tecnología y los sistemas de información escolar (46%).
- Utilizar técnicas de manejo de conflictos (44%).
- Aplicar teorías organizacionales al establecer planes y promover procesos dirigidos a lograr las metas (33%).
- Hacer ajustes y formular nuevos pasos de acción al monitorear el progreso de las actividades que han sido planificadas (27%).
 - a. Utilizar técnicas de manejo de conflictos (29%).
 - b. Hacer uso de la tecnología y los sistemas de información para enriquecer el currículo y la instrucción (29%).
- Liderazgo político y comunitario Aplicar su conocimiento de las leyes y procedimientos contractuales en el ambiente educativo (38%).
- Tomar decisiones fundamentadas en las implicaciones morales y éticas de las opciones y estrategias que le ofrece la política pública del Departamento de Educación (40%).
- Analizar las estructuras de poder y las opiniones del distrito y de la comunidad y su relación con el logro de las metas de la escuela (31%).
- Aplicar su conocimiento de las leyes y procedimientos contractuales en el ambiente educativo (31%).
 - a. Articular la visión, misión y prioridades de la escuela con la comunidad y los medios de comunicación y crear un apoyo comunitario para los proyectos de la escuela (31%).
 - b. b. Involucrar a la familia y a la comunidad en el desarrollo de políticas apropiadas, planificación de programas y procesos de avalúo (31%).
- Analizar las estructuras de poder y las opiniones del distrito y de la comunidad y su relación con el logro de las metas de la escuela (29%).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue identificar las tres competencias que según la percepción de los superintendentes de escuela, los directores de escuela de su distrito necesitan desarrollar; e identificar las tres competencias que el superintendente de escuelas le interesa desarrollar para ofrecerle apoyo a los directores de escuela de su distrito. De acuerdo con los hallazgos de este estudio, el perfil de los superintendentes y superintendentes auxiliares participantes es el siguiente: la mayoría pertenecía a la Región Educativa de Arecibo, seguido de las regiones de Mayagüez y Caguas, del género femenino, con grado de maestría o más, entre los 41 a 60 años de edad y con seis a diez años de experiencia como superintendentes. Este perfil es indicativo de la experiencia que los superintendentes tienen en torno a la educación y los procesos administrativos que inhiben o fomentan su efectividad en el contexto de su localidad. De acuerdo con Hoy y Miskel (1996), estos trabajan dentro del sistema hasta que alcanzan el puesto más alto. Su carrera ascendente es básicamente a través de la jerarquía del sistema educativo, desde maestro, director de escuela, hasta supervisor o superintendente

auxiliar. Generalmente, los superintendentes completan su carrera en el mismo distrito escolar donde son promovidos. El conocimiento acumulado a través de su carrera, los convierte en recursos valiosos para cualquier programa de mejoramiento o desarrollo profesional para los directores de escuela. Los programas de preparación de administradores educativos pueden utilizar este peritaje en los cursos que se ofrecen para la preparación de directores de escuela. El Centro de Liderazgo Educativo ha adoptado, como parte de su modelo, la inclusión de superintendentes de escuelas en el desarrollo profesional de directores de escuelas, para compartir el conocimiento o como recurso.

La necesidad más apremiante, de acuerdo con los hallazgos de este estudio, son aquellas competencias asociadas al liderazgo estratégico. Estos hallazgos coinciden con los de Cohen (2003). En su estudio, Cohen encontró que los directores de escuela y los maestros percibieron que los directores de escuelas tienen mayor necesidad de desarrollo de las competencias de liderazgo estratégico que en las demás áreas del liderazgo. Según NCATE, el liderazgo estratégico se define como: El conocimiento, las competencias y atributos de los líderes para identificar contextos, desarrollar con otros visión y propósitos, utilizar información, enmarcar problemas, ejercer procesos de liderazgo para lograr metas comunes y actuar éticamente en las comunidades educativas. De acuerdo con Starrat (1996), la responsabilidad fundamental de los administradores educativos es la administración de significados para lograr una comunidad de aprendizaje. Es a través de las competencias del liderazgo estratégico que el director de escuela puede administrar significados en su escuela, tales como actuar con una comprensión razonable de las principales influencias históricas, filosóficas, éticas, sociales y económicas que afectan la educación; cultivar normas de grupo, influenciar la cultura organizacional y afirmar los valores medulares de la comunidad; facilitar el desarrollo e implementación de una visión compartida; facilitar la colegialidad y trabajo en equipo que el líder puede lograr; analizar e interpretar datos educativos, asuntos controvertibles y tendencias; planificar y evaluar los programas educativos e involucrar al personal en estudios continuos en torno a las mejores prácticas, entre otras. Las competencias de los líderes de comunidades de aprendizaje coinciden con las competencias del liderazgo estratégico (Dufour and Eaker, 1998).

Según los superintendentes, los directores de escuela necesitan específicamente dominar las siguientes competencias estratégicas: utilizar la teoría motivacional para crear condiciones estimulantes para la facultad, los estudiantes y sus familiares dirigidas al logro de la visión de la escuela; enmarcar, analizar y resolver problemas utilizando técnicas de solución de problemas y destrezas para la toma de decisiones y utilizar datos, tanto cualitativos como cuantitativos, para informar las decisiones, planificar y evaluar los programas educativos y diseñar un sistema de acopio, manejo y aplicación de la información dirigidos al mejoramiento escolar. Los superintendentes, por otro lado, coincidieron en que necesitaban dominar dos de estas competencias y añadieron la siguiente: analizar e interpretar datos educativos delineando posibles acciones e implicaciones.

Los programas de preparación de administradores educativos deben hacer énfasis en el liderazgo estratégico, como un aspecto fundamental de su programa. El CLE comenzará su ciclo de talleres mediante un instituto que enfatizará en la creación de comunidades de aprendizaje, fundamentado en el liderazgo estratégico.

Los superintendentes de escuela identificaron el liderazgo político y comunitario como la competencia que menos necesidad de desarrollo tienen los directores de escuela. Los hallazgos de esta investigación no concuerdan con la realizada por Henderson & Berla (1995), los cuales señalan la necesidad de que los administradores dominen las competencias relacionadas con la comunidad. De acuerdo con DuFour & Eaker, el problema está en que los administradores, los educadores y los padres no tienen claro el rol que los padres deben desempeñar en las escuelas. Asimismo, los padres envían mensajes mixtos a las escuelas: reconocen la importancia de su involucramiento en la educación de sus hijos, pero no actúan de acuerdo con ese conocimiento (Gutman, 1995).

Los superintendentes identificaron la competencia de aplicar conocimiento de las leyes y procedimientos contractuales en el ambiente educativo como la prioridad mayor en este liderazgo. Los superintendentes, no obstante, percibieron que su necesidad de dominio en este liderazgo fue tomar decisiones fundamentadas en las implicaciones morales y éticas de las opciones y estrategias que le ofrece la política pública del Departamento de Educación.

El énfasis en el liderazgo estratégico y la creación de comunidades de aprendizaje en las escuelas puede ser un aliciente para lograr definir el rol de los padres en la educación de sus hijos. No puede haber una comunidad de aprendizaje y liderazgo estratégico sin la participación de la comunidad. Los programas de administración educativa deben incluir en sus programas cursos medulares en estas áreas.

El liderazgo didáctico y el liderazgo administrativo quedaron en una prioridad intermedia en relación con la necesidad que tienen los directores de desarrollar esas competencias, y los superintendentes para apoyar a los directores, según su percepción. Starrat (1995) indica que, en los últimos 30 años, a la administración educativa se le ha considerado como una actividad administrativa con similares características a la de cualquier otro campo- si una persona es administrador en un campo, puede también serlo en educación. Esto es así ya que se ha aceptado en forma generalizada que existen unos principios administrativos y técnicas universales. El efecto ha sido el que los directores de escuela se vean más como administradores que como educadores; cuya tarea medular es la enseñanza y el aprendizaje. La organización de la escuela tiene que seguir y apoyar los esfuerzos de los maestros y estudiantes para aumentar el aprendizaje, en vez de forzar la tarea de enseñar y aprender a una estructura organizacional preordenada. El trabajo organizacional debe derivarse de las actividades de aprender y enseñar. Por lo tanto, señala Starrat (1995), la “administración educativa es única entre las formas de administración y gerencia; está moldeada y dirigida por la tarea esencial de enseñar y aprender”.

Las competencias específicas que los superintendentes de escuela identificaron como necesarias que los directores dominen en el liderazgo administrativo son las siguientes: implantar técnicas de administración y procesos grupales apropiados para definir, asignar, delegar funciones y determinar el logro de las metas y utilizar técnicas de manejo de conflictos. La mayor puntuación que ofrecieron los superintendentes, como su necesidad prioritaria, fue desarrollar y monitorear planes a largo plazo para lograr la implantación y desarrollo de la tecnología y los sistemas de información escolar.

En cuanto al liderazgo didáctico, los superintendentes identificaron que los directores necesitan dominar la siguiente competencia: desarrollar el currículo y la instrucción de acuerdo con los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades estudiantiles de acuerdo con el género, la raza, la cultura, la clase social y las excepcionalidades. De parte de los superintendentes, su necesidad prioritaria coincidió con la de los directores.

Los hallazgos coinciden con los de Cohen (2003). El liderazgo didáctico y el administrativo tuvieron una prioridad similar al de este estudio. Es posible que los superintendentes no dieran la prioridad que estos dos liderazgos merecen, ya que el Departamento de Educación, en los últimos 15 años ha dado énfasis en el adiestramiento administrativo. En el Departamento de Educación existe una unidad para ofrecer todo tipo de adiestramientos a los directores en el aspecto administrativo, principalmente. Con la reestructuración del sistema bajo la Ley #149, los superintendentes tienen la tarea de trabajar con el desarrollo profesional de los maestros en relación con el liderazgo didáctico. De la misma forma, los directores han recibido y continúan recibiendo adiestramientos ininterrumpidamente.

Los programas de preparación de administradores escolares están fundamentados en estos dos liderazgos: administrativo y didáctico. De hecho a casi todos los programas universitarios de preparación de líderes educativos, se les llama Administración y Supervisión Educativa o Escolar. Es en la última década que algunos de estos programas se les ha dado por

llamarlos Liderazgo Educativo. El propósito es ver la administración educativa, no desde la perspectiva reseñada arriba, según Starrat, sino desde la perspectiva del liderazgo. Un programa de esta naturaleza permitirá que el liderazgo tenga preponderancia sobre el aspecto técnico. Según Starrat (1995), la búsqueda de significado “es un trabajo intelectual, requiere que los administradores profundicen en los propósitos culturales, intelectuales, sociales y políticos de la educación”. Por tal razón, el Centro de Liderazgo Educativo continuará organizando actividades para el desarrollo de estas capacidades en los directores de escuela.

REFERENCIAS

- Avilés González, A. (2002). *Competencias que exhiben los directores de escuela según ellos mismos, sus maestros y sus directores regionales*. San Juan, PR: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Disertación sin publicar.
- Caballero, Y. (2000). *Modelo de desarrollo Profesional para el director de escuela*. San Juan, PR: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Disertación sin publicar.
- Cohen de Jesús, N. (2003). *Percepción que tienen los maestros y los directores de escuelas públicas en Puerto Rico en torno a las competencias que debe tener un director y sus preferencias para facilitar su educación en servicio*. San Juan, PR: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Disertación sin publicar.
- Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gutman, M. (1995). Beyond the cake sale. *America's Agenda*, 5 (1), 21-25.
- Henderson, A., & Berla, N. (1995). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Mohr, N. (1998). Creating effective study groups for principals. *Educational Leadership*, 55 (7), 41-44.
- Starrat, R. J. (1996). *Transforming educational administration: Meaning, community, and excellence*. New York: McGraw-Hill