



ISBN: 9786073026888

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Brauckmann, S., y Pashiardis, P. (2019).
El hacer y la formación de líderes educativos en un mundo
glocalizado: de la convergencia a la divergencia.
En M. A. Díaz Delgado y A. Veloso Rodríguez (Coords.), *Modelos de
investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*
(47-82). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de
México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la
Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

EL HACER Y LA FORMACIÓN DE LÍDERES EDUCATIVOS EN UN MUNDO *GLOCALIZADO*: DE LA CONVERGENCIA A LA DIVERGENCIA¹

Stefan Brauckmann y Petros Pashiardis

INTRODUCCIÓN

Tanto en el nivel global como local, existe un creciente reconocimiento de la importancia del liderazgo escolar para apoyar el cambio y proveer una educación de calidad. El liderazgo escolar ha sido identificado por un gran número de investigadores como un elemento clave en la efectividad de las organizaciones educativas.

La preparación y formación para el liderazgo se han convertido en áreas prioritarias para quien hace políticas públicas; muchos países se concentran en proveer oportunidades de entrenamiento y desarrollo profesional apropiadas para quienes aspiran o ya son líderes escolares.

Estudios internacionales revelan un patrón o tendencias hacia proveer formación en liderazgo escolar alrededor del mundo, debido a que las necesidades de desarrollo profesional de los líderes escolares se determina por dimensiones relacionadas con las respectivas características de los esquemas de entrenamiento, tales como: patrones de previsión, características de diseño de los programas y las áreas de liderazgo en necesidad de mejora.

Es esencial revisar la literatura en cada uno de estos aspectos para poder obtener un punto de vista holístico sobre el tipo de formación profesional que necesitan los directores para ser capaces de reafirmar la calidad de sus escuelas; es necesario fijar los objetivos para el entrenamiento de líderes escolares.

1 Traducido por Miguel Ángel Díaz Delgado y Miguel Ángel García Meda.

Un problema común es la proyección de objetivos irreales o inconsistentes, además de la discrepancia entre los objetivos, estrategias y compromisos de financiamiento cuando se trata de proveer liderazgo educativo. La clave es reconocer que ningún conjunto de competencias administrativas u organizacionales serán efectivas en todas las escuelas y contextos sociales. Por lo tanto, es importante contextualizar las políticas de liderazgo escolar y sus prácticas, así como dejar que los líderes escolares expresen sus propias necesidades profesionales, ya que ellos no están en una organización estática, sino en una organización de aprendizaje en continuo desarrollo.

En el contexto de los desafíos de formación en liderazgo que afectan las políticas educativas, así como sus prácticas, se seleccionaron algunos hallazgos empíricos del estudio “Proyecto del Commonwealth en el desarrollo y evaluación de liderazgo en educación”² (Co-LEAD, por sus siglas en inglés) para poder identificar las necesidades de formación de líderes escolares en los países que la conforman.

DESAFÍOS TRANSNACIONALES Y CONCLUSIONES SOBRE LA AGENDA DEL LIDERAZGO ESCOLAR (DEMANDAS POLÍTICAS)

Ante el complejo y cambiante contexto educativo, el liderazgo escolar ha atraído mayor atención de quienes desarrollan las políticas públicas. Se han acrecentado las expectativas sobre los directores escolares, requiriéndoles mejores resultados académicos y de actuación.

Estudios sobre la efectividad escolar y sobre la mejora educativa han demostrado la importancia del rol del directivo en la vida escolar.

2 Este documento se basa en los resultados cuantitativos y cualitativos de un estudio de evaluación de las necesidades de liderazgo escolar realizado por el profesor Petros Pashiardis (Universidad Abierta de Chipre), como investigador principal, y el profesor Stefan Brauckmann en seis países del Commonwealth. Este estudio de evaluación de las necesidades de liderazgo escolar fue encargado por el Commonwealth. Todas las opiniones expresadas son las de los autores y no representan en modo alguno las opiniones del Commonwealth.

La evidencia sugiere que su papel es de hecho crucial para mejorar los logros académicos de los estudiantes. Existe acuerdo acerca de la necesidad de tener líderes escolares que demuestren capacidad para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que toma lugar en sus escuelas.

El reporte de Educación para Todos (EFA, por sus siglas en inglés), del año 2009 titulado “Superando la desigualdad: porque la gobernanza importa” señala que un entorno educativo efectivo reside en infraestructura básica, formación profesional (en lo que el escrito hace énfasis), maestros motivados, suficiente tiempo de instrucción y recursos, el uso del monitoreo de desempeño, evaluación y un adecuado financiamiento (UNESCO, 2008). Un reporte de la OCDE sobre políticas docentes [“Los maestros importan: atraer, desarrollar y retener maestros efectivos” (OCDE, 2005)] ha enfatizado que las estrategias para mejorar la calidad de los líderes escolares debe ser un elemento central en cualquier plan nacional que busque la mejora de la enseñanza.

El Commonwealth ha expresado también su opinión al respecto, destacando que los directores y otros líderes escolares son responsables de crear las condiciones, en las cuales el docente pueda tener un mejor desempeño, lograr la satisfacción laboral y continuar su desarrollo profesional.

Un número creciente de países alrededor del mundo —sin importar su afiliación organizacional internacional— están luchando por atraer postulantes bien calificados a sus puestos de liderazgo. A pesar de los roles cambiantes y expectativas más elevadas sobre los líderes escolares, parece que la mayoría recibe poca preparación formal o estructurada para el puesto. En resumen, se plantean preocupaciones acerca del reclutamiento, desarrollo y apoyo a líderes en las escuelas.

El resultado de estas dos tendencias internacionales se encamina a que, un creciente reconocimiento del desarrollo profesional de los líderes escolares podría contribuir significativamente a la mejora de sus prácticas. Ello aumenta las preocupaciones del reclutamiento, formación y apoyo efectivo a líderes en las escuelas.

Como una política de respuesta a los desafíos, los ministros de Educación del Commonwealth no sólo han enfatizado la necesidad de la mejora del liderazgo escolar como un camino para aumentar la efectividad escolar y lograr un desempeño de calidad, sino que han concluido —en particular en la 15^o Conferencia de Ministros de Educación del Commonwealth en 2003— que a los aspirantes a líderes se les debería de proveer con oportunidades de entrenamiento, *coaching* en liderazgo y habilidades de administración (Commonwealth Secretariat, 2003). Aunado a eso, la discusión de la XVI Conferencia de Ministros de Educación del Commonwealth de 2006 arrojó la siguiente recomendación:

Debido a que los directores escolares son clave para facilitar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje que toma lugar en sus escuelas, el desarrollo profesional de los líderes escolares a través de una cualificación de directores contextualizada debe ser un enfoque adoptado más ampliamente entre los estados miembros (Centro de Cirugía Especial de México-CCEM, 2006: 3).

Llamados similares fueron reiterados en las reuniones siguientes de ministros en 2009, 2012 y 2015. Durante la última reunión en las Bahamas fue gratamente enfatizada una vez más la importancia del liderazgo escolar. En otras palabras, se ha encontrado en cuáles condiciones los líderes escolares pueden desempeñarse bien, lograr satisfacción laboral y continuar desarrollándose profesionalmente.

RESPUESTAS INTERNACIONALES A LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO

Muchos países se han percatado de la importancia de invertir en sistemas de soporte para el liderazgo escolar. Quienes desarrollan las políticas públicas en Europa, Norteamérica y Australia han lanzado programas diseñados para apoyar la formación en liderazgo en la educación (Hallinger, 2003); principalmente en Estados Unidos, respondieron de forma temprana al llamado para la formación en liderazgo escolar.

En la mayoría de los estados de la Unión Americana, desde los ochenta es requisito haber obtenido una maestría en administración escolar antes de aplicar para un puesto de liderazgo. En el Reino Unido, la evidencia de supervisión producida por la Oficina para los Estándares en Educación (Ofsted, por su acrónimo en inglés) ha guiado el trabajo del gobierno para identificar y preparar a los candidatos y a los directivos experimentados, así como a establecer el Colegio Nacional para el Liderazgo Escolar (Southworth, 2002). Se ha introducido la Cualificación Nacional para Directores en Servicio (NPQSH, por sus siglas en inglés) para los candidatos a directores para el desarrollo de la práctica directiva (Weindling y Dimmock, 2006; Briggs, Bush y Middlewood, 2006). Además, en Hong-Kong los candidatos a directores deben adquirir una Certificación para Directores (CFP, por sus siglas en inglés) para poder cumplir con los requerimientos del puesto, mientras que a los directores en servicio se les requiere un programa continuo de formación por un ciclo de tres años (Wong, 2006). En Ontario, Canadá, los candidatos a directores deben conseguir el Programa de Cualificación de Directores (PQP, por sus siglas en inglés) que se ofrece en diez universidades en Ontario (Huber y West, 2002). En Suecia, los directores escolares deben completar satisfactoriamente un programa de tres años durante el inicio de su gestión para poder permanecer en el puesto. Éstos son sólo algunos ejemplos del aumento de atención que ha recibido la formación de los directores alrededor del mundo.

PREPARACIÓN Y FORMACIÓN EN LIDERAZGO, ÁREA PRIORITARIA DE PREOCUPACIÓN

Algunos países —la mayoría en vías de desarrollo—, a pesar de haber dado pasos hacia delante, aún están muy por detrás en materia de liderazgo escolar. Pheko (2008), al referirse a Botsuana, enfatiza que no hay una política de entrenamiento formal en liderazgo escolar mientras que Bush y Oduro (2006) plantean que la preparación y el entrenamiento es bajo en la agenda de la mayoría de los países africanos.

En muchos países, los directores son elegidos con base en criterios irrelevantes o insuficientes; por ejemplo, son electos con base en su historial de docente, en lugar de sus habilidades directivas. Decidir sólo con base en la enseñanza ocasiona que los líderes escolares se sientan mal preparados para proveer liderazgo, ya que el criterio con el que fueron electos no está directamente relacionado con sus nuevos deberes como cabeza escolar (Pheko, 2008). De acuerdo con Pashiardis (2014), el ser competente en el salón de clase es esencial, pero no una característica definitiva para un director. Otras habilidades y conocimientos igual de importantes son necesarios para un liderazgo escolar efectivo. Investigaciones en Ghana mostraron que la mayoría de los directores fueron designados con base en sus años de servicio y experiencia sin mayores calificaciones académicas (Oduro y Macbeath, 2003). Aún más, en Nueva Guinea la elección de directores estaba también basada en conocidos (Lahui-Ako, 2001; Miller, 2013). Esta situación parece tener un efecto negativo en el clima laboral entre maestros y directores en las escuelas.

La carencia de motivación y compromiso de líderes escolares, ya sea por una falta intrínseca o extrínseca, tendrá un papel clave en los resultados de la búsqueda por la mejora. Si el marco de un sistema efectivo falla, entonces el liderazgo efectivo no se puede desarrollar como una coproducción institucional y pedagógica, dos unidades separadas de acción que apuntan en direcciones diferentes. La formación en liderazgo, como un prerrequisito, puede contribuir a mejorar las escuelas a través de una mayor profesionalización del puesto, mayor satisfacción de los directores en su trabajo y posiblemente a incrementar el número de candidatos a esos cargos.

No existe una receta para proveer oportunidades de desarrollo para los líderes, pero sí un amplio rango de posibilidades que se pueden centrar en factores contextuales a nivel de un país, región, localidad o escuela; se requieren espacios formativos que puedan responder a las necesidades y al contexto. Como resultado, es imperativo indagar continuamente acerca de las necesidades de los directores en su desarrollo profesional para así determinar la forma y el contenido curricular para el desarrollo del liderazgo. Los programas

académicos deben tomar en cuenta evidencia científica de los estudios en las necesidades de los líderes escolares y reflejar las características de cada líder en su contexto. De esta forma, los directores pueden estar preparados con conocimientos relevantes, habilidades y actitudes para poder hacer frente a los desafíos del rol que tienen que desempeñar (Lahui-Ako, 2001; Miller, 2013).

EVIDENCIA DE LAS NECESIDADES PARA LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO DE LOS DIRECTORES ESCOLARES, CON BASE EN LA INVESTIGACIÓN

Con base en el cuerpo de literatura acerca de las necesidades para el desarrollo profesional de los directores, surge un número relevante de sugerencias. Primeramente, la formación en liderazgo debe ser provista antes de aplicar al puesto (Bush y Heystek, 2006; Pashiardis y Heystek, 2007). Muchos países parecen ser negligentes ante esta importante dimensión del desarrollo directivo, lo que deja a los futuros líderes mal preparados para sus deberes. Prever una adecuada preparación *a priori* puede disminuir en los directores el *shock* de la transición y, así, facilitar su socialización en el ambiente escolar bajo su nuevo rol.

La formación profesional también debería continuar después de aplicar al puesto, de forma que se apoye a los directores a enfrentar los diversos desafíos que encuentren en sus escuelas. Para estos efectos, hay una necesidad de establecer entrenamiento con relación a las diferentes etapas del liderazgo, una vez que los directores han sido evaluados de manera formativa y hayan tenido alguna capacitación para sus necesidades específicas (Pashiardis y Brauckmann, 2008). Para ilustrar este punto, las necesidades de desarrollo profesional de directores principiantes y experimentados no pueden considerarse idénticas. Con respecto al contenido del desarrollo del liderazgo, la preocupación que más surge en las investigaciones es la práctica del liderazgo pedagógico/instruccional (Brauckmann *et al.*, 2016). La importancia que atañe a esta dimensión del liderazgo puede ser atribuida al hecho de que la centralidad de las escuelas está relacionada

con la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con Hale y Moorman (2003: 19):

los líderes institucionales y de política deben recordar que el quehacer de las escuelas es la enseñanza y el aprendizaje, que todas las políticas educativas deben contribuir al logro de los estudiantes y toda preparación de programas debe desarrollar líderes escolares que puedan proveer liderazgo pedagógico.

Los líderes escolares con experiencia parecen necesitar más entrenamiento en liderazgo instruccional y estratégico; mientras que los líderes escolares que inician parecen necesitar entrenamiento en aspectos técnicos, como la administración financiera.

Las diferencias encontradas en etapas de la carrera directiva deben tenerse en cuenta en cualquier esquema de capacitación que se les oferte. Otros aspectos importantes que necesitan ser incluidos en el proceso de desarrollo de programas formativos de liderazgo tiene que ver con la mejora de las prácticas educativas, planeación estratégica, administración de recursos humanos y financieros. El énfasis puesto en cada una de estas áreas debe depender de las necesidades particulares de cada individuo y el contexto de la escuela.

Con miras a cómo deben ser los programas de entrenamiento en general, parece que hay una necesidad por combinar un número de métodos: tradicionales, en programas basados en cursos que tiendan a ser teóricos y que por ende deban ser complementados con prácticas como la basada en la solución de problemas; la mentoría y *coaching*, trabajo de pares, así como actividades de aprendizaje experienciales. Estas experiencias de aprendizaje apuntan a proveer un enfoque más auténtico al mundo real de desafíos que enfrentan los directores.

Un estudio de requerimientos debe tratar de combinar las necesidades desde un punto de vista de la administración y del sistema, que tiene que ver con las prioridades tal como son percibidas en el nivel institucional.

EVIDENCIA SOBRE LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO DE LOS DIRECTORES ESCOLARES, CON BASE EN LA PRÁCTICA

Para poder identificar los factores que faciliten a gran escala la formación para el liderazgo escolar, que sea atractivo y efectivo, deben tomarse en cuenta las necesidades de preparación individuales que empaten con las prioridades y necesidades de la organización y las necesidades de formación que respondan a las demandas de las políticas desde el punto de vista de la calidad.

Los programas formativos en servicio deben ser fijados y llevados acorde con las necesidades expresadas por los directores. Las mencionadas necesidades de formación pueden ser determinadas por aspectos contextuales dentro de la escuela que cada líder opera; por ende, sistemas de apoyo y desarrollo profesional que están caracterizados por un grado mayor de sensibilidad contextual/situacional pueden eventualmente acrecentar la aceptación y el involucramiento de los líderes escolares, considerando los nuevos roles y responsabilidades (especialmente cuando se refiere a la calidad del liderazgo pedagógico). Los líderes escolares necesitan estar mejor preparados para diferentes escenarios contextuales, lo que puede lograrse con proveerles diferentes habilidades de bosquejo o mapeo institucional.

ESTUDIO TRANSNACIONAL PARA EVALUAR LAS NECESIDADES DEL LIDERAZGO ESCOLAR: EL PROYECTO CO-LEAD

Con base en los desafíos tocantes a la formación en liderazgo, el Commonwealth auspició el estudio “Proyecto del Commonwealth en el desarrollo y evaluación de liderazgo en educación”. El objetivo central del estudio fue identificar las necesidades de formación de los líderes alrededor de los Estados libres asociados, para proveer algunas respuestas a las interrogantes abajo mencionadas —y más específicamente a las necesidades de desarrollo de los directores escolares—. La investigación en estas áreas es escasa, en especial en los países que son parte del Commonwealth, lo que explica por qué este

estudio es parte inicial de lo que la práctica e investigación puede construir para el desarrollo directivo. Dentro de este contexto, los dos investigadores a cargo se centraron en las siguientes preguntas guía: 1) ¿En qué tipo de contexto operan los líderes educativos: tanto en el nivel sistema como local? 2) ¿Qué tan preparados están los líderes escolares con respecto a desempeñar sus deberes efectivamente? 3) ¿Dónde residen sus necesidades para el desarrollo profesional? 4) ¿Qué formas de desarrollo profesional son preferibles?

METODOLOGÍA PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Para el trabajo de campo del proyecto “Evaluación de las necesidades”, se optó por una de mezcla de métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), ya que un método enriquece al otro. Como consecuencia, para complementar los cuestionarios del estudio cuantitativo, se decidió tener visitas y entrevistas con gente real, en el sitio (*on site*). Las limitantes de generalizar desde unos pocos casos son totalmente conocidas y reconocidas. Lo que se hizo, dadas las limitaciones de tiempo y recursos disponibles, fue crear un marco significativo usando métodos tanto cualitativos como cuantitativos.

Parte cuantitativa del estudio de necesidades

El cuestionario lanzado se llamó “Instrumento de evaluación de necesidades para directores de escuela” (incluido en el apéndice de este capítulo) y fue construido por los dos investigadores involucrados en este estudio. El propósito de este cuestionario, tal como se explicó a los participantes, fue el contribuir a identificar las necesidades de los directores escolares alrededor del Commonwealth. Se les proveyó un número de enunciados tomados de investigaciones alrededor del mundo acerca de las escuelas efectivas y los líderes escolares.

El cuestionario consistía en 46 enunciados que refieren a las funciones principales del liderazgo escolar. Estos enunciados fueron

divididos en seis categorías: (I) Clima y mejora escolar; (II) Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos; (III) Gestión y administración fiscal; (IV) Dirección de los estudiantes; (V) Crecimiento profesional y reconocimiento al personal, y (VI) Relaciones con los padres y la comunidad. Se enfatizó a los encuestados que no había respuestas “correctas” o “incorrectas”. Se aclaró que se buscaba su honesta opinión acerca de la situación de su escuela.

Se encuentran dos columnas en el cuestionario, con la escala Likert a ambos lados de cada enunciado; del lado izquierdo se les pidió que marcaran el número que indicaba el grado en que se implementa cada enunciado en su escuela. El número “1” correspondía a una calificación “muy baja” y el número “5” a una “muy alta”. Del lado derecho de cada enunciado se les pidió a los participantes que señalaran el grado en que cada enunciado debería ser implementado en su escuela para su funcionamiento efectivo. Como se indicó previamente, el número “1” corresponde a “muy baja” y el número “5” a una calificación “muy alta”.

A nivel individual, la brecha entre los dos cuestionarios (ES/DEBERÍA SER) fue computada para identificar el grado de necesidad en cada ítem. La fórmula para cada caso fue $n_{aI} = d_{aI} - a_{aI}$, en la cual n_{aI} representa el grado de necesidad respecto al ítem I.

La brecha entre todos los ítems y todos los casos fue calculada adoptando el principio de parsimonia, los datos fueron agregados a nivel país, computando la calificación media de todos los directores; las calificaciones medias fueron computadas para tener un margen de comparación; esto se realizó para la brecha entre el ES y el DEBER SER. De esta forma, se pudieron alcanzar resultados más significativos e interpretaciones, tanto a nivel país (indicado en las gráficas 1 a 4), como al nivel general en el Commonwealth (indicado en las gráficas 5 y 6).

Fueron recibidos completos y “usables” cuestionarios de seis países, que representan varias áreas geográficas del Commonwealth: Barbados, Botsuana, Tanzania, Singapur, Santa Lucía y Malasia. El número de participantes total es de 851 directores escolares de estos países y se desglosan de la siguiente manera: Tanzania (N=216), Barbados (N=43), Singapur (N=202), Botsuana (N=158), Santa

Lucía (N=38) y Malasia (N=194). En la muestra total, 45 por ciento de ellos eran hombres y 55 por ciento mujeres. Vale la pena notar que las autoridades en Tanzania tradujeron el cuestionario al swahili, debido a que temían que los directores de primaria no fueran capaces de comprender y responder del todo la versión en inglés del cuestionario.

Para estar en posición de usar los factores del cuestionario, en los análisis subsecuentes se calcularon los coeficientes de confiabilidad. El coeficiente Alpha de Cronbach es mayor que 0.79 y en la mayoría de los casos cercana al 0.96, lo que indica un alto grado de consistencia de las respuestas de ítem individuales.

Parte cualitativa del estudio

Debido a la limitante de tiempo y recursos, el análisis cualitativo sólo incluyó dos países, a manera de estudio de caso. Las limitantes de generalizar con casos son también ampliamente reconocidas; quienes participan en estudios similares luchan con la paradoja intelectual entre la singularidad de los casos y la aplicación general. A pesar de las limitaciones mencionadas, un marco significativo puede y debe ser creado usando métodos tanto cualitativos como cuantitativos. Esto posibilitará que los descubrimientos tengan un grado de consonancia y coherencia con las experiencias prácticas de otros líderes escolares y docentes.

Se realizaron entrevistas a profundidad en dos países del Commonwealth (Tanzania y Barbados), los cuales fueron usados para complementar los datos del cuestionario. El tipo de entrevista usado puede definirse como semiestructurado, lo cual permite a los respondientes expresarse en extensión y también previene conversación irrelevante. El propósito era entrevistar voluntarios útiles para los propósitos de la investigación. Para poder garantizar un alto nivel de objetividad, las preguntas de la entrevista fueron estructuradas en un formato no dirigido. El grupo de entrevistados incluyó los siguientes tipos de personas: a) el contacto directo del país (algún oficial de la Secretaría de Educación), b) un grupo de directores

escolares (de acuerdo con disponibilidad, 4-5 directores de primaria y secundaria que fueran representativos), 3) un grupo de padres (4-5 padres, quienes las secretarías calificaron como representativos del país), 4) un grupo de docentes/líderes sindicales (4-5 docentes/líderes sindicales).

El análisis de datos se realizó en diferentes etapas. Primero se condujo una codificación abierta (Strauss, 1987), de ahí se derivaron categorías primarias. A continuación, se realizó una codificación axial en dos etapas. Durante la primera, se hizo en eje vertical, examinando relaciones, similitudes y diferencias de contenidos entre las categorías preliminares definidas en cada entrevista y las categorías más generales; durante la segunda etapa se analizó el axis horizontal, examinando a profundidad las categorías verticales y comparándolas entre todas las entrevistas. Finalmente, se formaron categorías de acuerdo con las conexiones de similitudes y diferencias entre categorías.

HALLAZGOS DE LA PARTE CUANTITATIVA

Para cada uno de los países se presentó primero la brecha por factor y por ítem de forma pictórica (con gráficas).

Tanzania

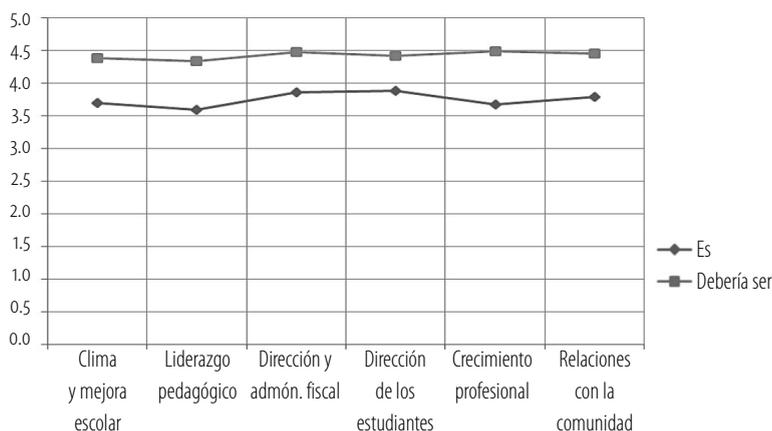
Como se puede observar en la gráfica 1, la mayor brecha está en las áreas de Crecimiento profesional y reconocimiento al personal (v), así como Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (II), con una brecha en la calificación media de 0.82 y 0.75, respectivamente. Respecto al área interior, las mayores necesidades residían en los ítems 37 y 38, con brechas de 1.42 y 1.09, respectivamente (gráfica 2). Estos ítems hacían referencia a proveer a los docentes oportunidades apropiadas de capacitación (ítem 37) y con respecto a quien hace contribuciones especiales a la escuela (ítem 38).

En lo que se refiere a la segunda área, la mayor necesidad reside en los ítems 12, 14 y 21 con brechas de 1.20, 0.94, y 0.85, respectivamente. Estos ítems tienen que ver con proveer recursos didácticos a los docentes (ítem 12), integrar programas especiales en la corriente principal (ítem 14) y hacer recomendaciones sobre aspectos personales (ítem 21).

En el área de Clima y mejora escolar (I), los ítems 9 y 2 tuvieron una brecha de 1.12 y 0.93, respectivamente. La primera se refería a la utilización de descubrimientos de investigaciones para la mejora escolar; la segunda versaba sobre la provisión de programas para crear un ambiente de aprendizaje propicio. Con respecto al área de Relaciones con los padres y la comunidad (VI), los ítems 43 (brecha=0.85) y 46 (brecha=0.88) fueron los que mostraron una mayor necesidad por mejora. Estos ítems conciernen a la creación de alianzas (ítems 43) y actividades de construcción de confianza (ítems 46) con la comunidad externa. Parece que la mayor necesidad de los directores de Tanzania reside en ítems en todos los factores, excluyendo a aquéllos de la Gestión y administración fiscal (III) y la Dirección de los estudiantes (IV).

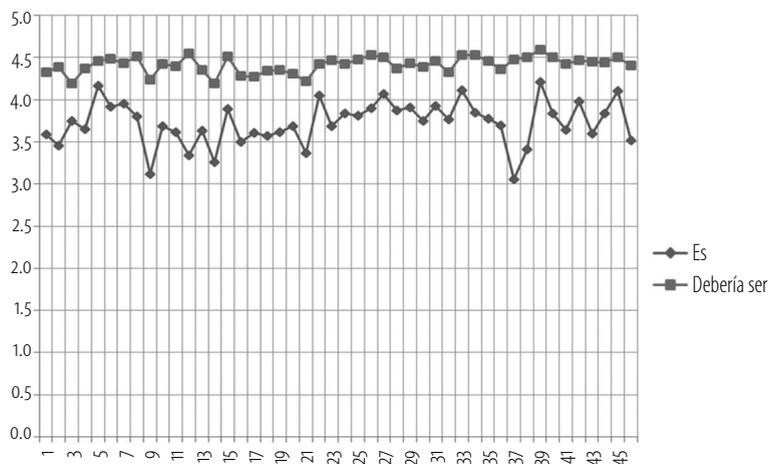
GRÁFICA 1

Análisis de brecha por factor, Tanzania



GRÁFICA 2

Análisis de brecha por ítem, Tanzania



Barbados

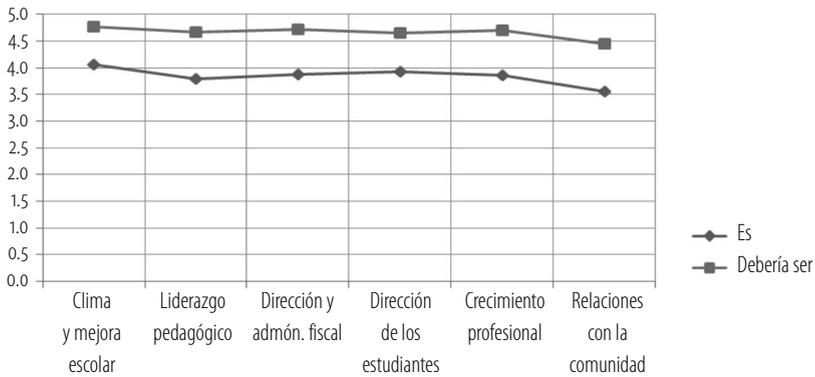
Como se muestra en la gráfica 3, las Relaciones con los padres y la comunidad (VI) y Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (II) son los dominios del liderazgo por los que los directores de Barbados expresan mayor necesidad de entrenamiento. La brecha entre los anteriores dominios es de 0.89 y 0.88.

Los ítems incluidos en Relaciones con los padres y la comunidad (VI) que más mejora necesitan son la iniciación y actividades de construcción de confianza dentro de la comunidad (ítem 46, brecha=1.31), la promoción de la cooperación con la comunidad externa (ítem 43, brecha=1.12), involucrar a padres y la comunidad en la toma de decisiones (ítem 44, brecha=0.95) y la demostración y uso apropiado y efectivo de técnicas para la comunidad y los padres (ítem 41, brecha=0.87).

Con respecto a Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (II), los ítems con mayor necesidad de mejora se refieren a la articulación de buenas recomendaciones con aspectos del personal (ítems 21, brecha=1.26), el monitoreo sistemático de procesos administrativos y pedagógicos (ítem 13, brecha=1.25) y la evaluación efectiva del desempeño del personal (ítem 18, brecha=1.09).

GRÁFICA 3

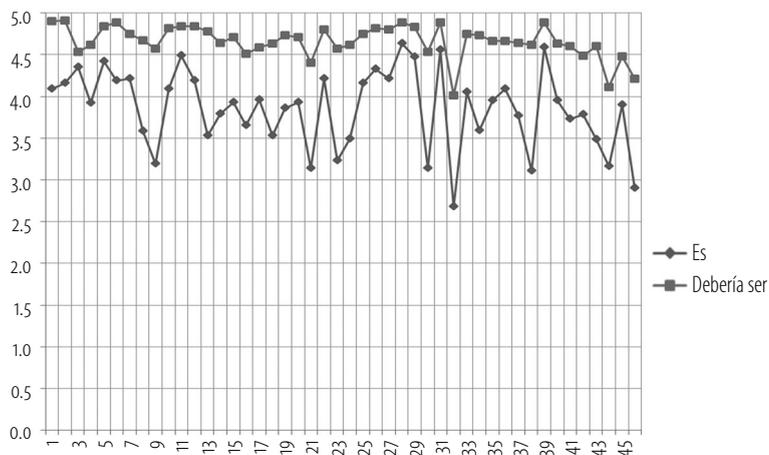
Análisis de brecha por factor, Barbados



Otros elementos que se incluyen en el resto de las áreas de liderazgo mostraron una brecha alta, lo que indica una necesidad de mejora (gráfica 4). Por ejemplo, en el área Clima y mejora escolar (I), los ítems 8 y 9 arrojaron una brecha de 1.09 y 1.38, respectivamente. Estos ítems están relacionados con el monitoreo de la efectividad de programas de mejora escolar (ítem 8) y con la aplicación de resultados de la investigación para el mejoramiento de la escuela (ítem 9). Además, los ítems 23 (brecha=1.34) y 24 (brecha=1.12) en el área de Gestión y administración fiscal (III) indican una necesidad de mejora. Los elementos se relacionan con el desarrollo de presupuestos (ítem = 23) y la implementación de programas dentro de los límites de presupuesto (ítem = 24). Con respecto a la Dirección de los estudiantes (IV), los ítems 30 y 32 muestran también necesidad de mejora. El ítem 30 se refiere al mantenimiento de carpetas de estudiantes con necesidades especiales (brecha=1.39), mientras que el ítem 32 se relaciona con la promoción de la participación del estudiante en temas de gestión escolar (brecha=1.33). Para finalizar, se observó que la mayor necesidad de mejora se relaciona con el ítem Crecimiento profesional y reconocimiento personal (V), en el ítem 38 (brecha=1.51), 34 (brecha=1.14) y 37 (brecha=0.87). El ítem 38 refiere a la provisión de recompensas a los maestros; el ítem 34, a la utilización de datos para la evaluación de mejora del personal, mientras que el 37 tiene que ver con la prestación de actividades de crecimiento profesional a los maestros. En general, ítems de todas las áreas de liderazgo fueron encontrados como susceptibles de una gran necesidad de mejora.

GRÁFICA 4

Análisis de brecha por ítem, Barbados



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

SOBRE LOS HALLAZGOS (TRANS)NACIONALES

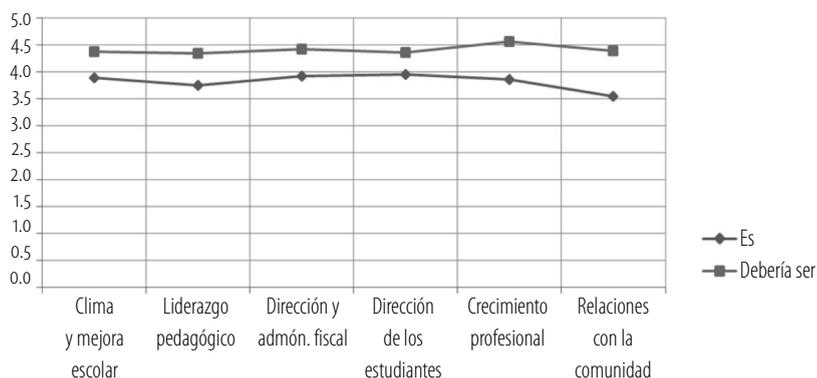
Como se mencionó antes, el énfasis de esta investigación no fue tanto la generalización de los resultados de la investigación, ése sería un objetivo que rebasaría la competencia de un estudio de pequeña escala. Tal como Guba y Lincoln (1994), aquí se discrepa con la presuposición de una cuenta única y absoluta de la realidad social, especialmente si se estudia una variedad de contextos en países del Commonwealth. Sirva este supuesto de corolario, de que puede haber más de una explicación a lo estudiado; los conceptos contenidos en este estudio son representaciones, puede haber otras representaciones convincentes de los mismos fenómenos.

De acuerdo con la gráfica 5, los directores de los países del Commonwealth que participaron en este estudio tenían mayor puntuación en la media de los dominios en el área Relaciones con los padres y la comunidad (VI), cuya brecha media es 0.85. En el área Crecimiento profesional y reconocimiento al personal (V), la diferencia de la media es 0.72 y en el área Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (II), la diferencia promedio resultó 0.60.

Parece que el factor más importante para que la comunidad en su conjunto expresara una necesidad de mejora de las Relaciones con los padres y la comunidad (VI) implica que muchas de las interacciones sociales presentes en las escuelas están delimitadas por el respeto, el trato digno y las responsabilidades compartidas, además de un sentido de justicia, tal como se muestra en el análisis cualitativo del estudio.

GRÁFICA 5

Análisis de ítems por factor en el Commonwealth



El énfasis en las Relaciones con los padres (VI) y la comunidad arriba descrito parece traer líderes escolares en el ámbito de ejercicio de liderazgo, en lugar de ser meramente administradores.

Ante la división entre liderazgo y administración o gestión, re-sueno lo expresado por un profesor del sindicato durante una de las entrevistas en Tanzania y Barbados, quien concibe que “gestión significa el funcionamiento cotidiano de las actividades, considerando que el liderazgo significa liderar con el ejemplo de usted, de su carácter, su personalidad”. Al respecto Waters, Marzano y McNulty (2003) identifican el fomento de creencias compartidas y un sentido de comunidad y cooperación como uno de los predictores más importantes del liderazgo y la dirección del logro estudiantil. Ellos mismos apuntan que los directores centrados en el desarrollo de una visión instruccional (pedagógica), metas grupales, el mantenimiento de altas expectativas, la experimentación de nuevos métodos de enseñanza y que apoyan a sus profesores influyen positivamente la

cultura y clima de la escuela. En este contexto, los líderes escolares expresan su disposición a ser evaluados con base en los esfuerzos educacionales de la escuela (Pashiardis y Brauckmann, 2008).

Parece que los líderes pedagógicos quieren ser evaluados con énfasis en la mejora de la enseñanza, apoyada con una visión del sistema de la calidad educativa, con lo que se cultiva una comunidad de aprendizaje, con prácticas instruccionales y la creación de un entorno seguro y colaborativo para los profesores.

Por último, parece que el papel de los directores, hacia la consecución de las metas escolares y el establecimiento de una visión clara de mejora están de nuevo ganando consenso entre el personal, así lo destacan en sus respuestas —en las entrevistas— los directores de escuelas participantes en los seis países del Commonwealth. Derivado de lo anterior, estas necesidades pueden agruparse en tres grandes categorías de formación para el liderazgo: (I) Construcción de confianza y colaboración, (II) Fomento del liderazgo pedagógico y desarrollo de recursos humanos, además de la (III) Iniciación y desarrollo de la mejora de la escuela.

(I) Construcción de confianza y colaboración

Directores de todos los países del estudio —excepto Tanzania y Botswana— ilustraron sus necesidades de formación en el área denominada Relaciones con los padres y la comunidad (VI), que incluye ítems como demostración del conocimiento de las necesidades de la escuela/comunidad, demostración del uso de técnicas apropiadas y efectivas para la participación de la comunidad y de los padres, desarrollo de una comunicación bidireccional entre la escuela y la comunidad, la promoción de la cooperación con otras organizaciones y empresas de la comunidad para que se atiendan las necesidades de los estudiantes, la creación de tales relaciones con la comunidad y los padres de familia para que se les anime a participar en la toma de decisiones dentro de la escuela, la discusión de las metas escolares con los interesados pertinentes (la junta escolar, los padres,

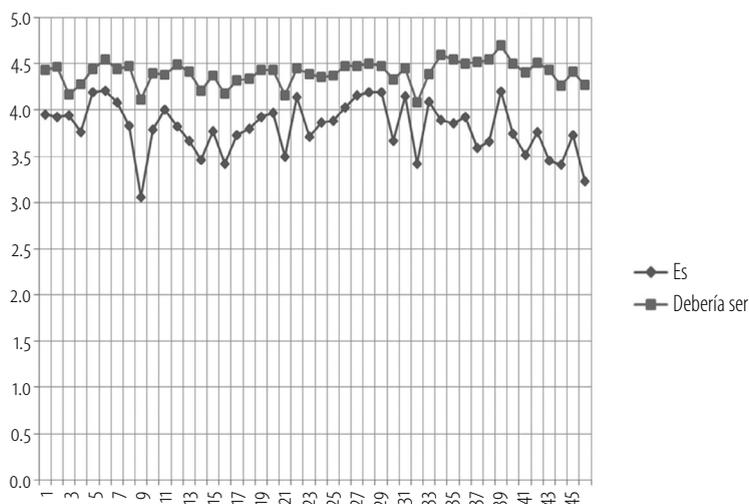
el municipio) y la iniciación de actividades de fomento de la confianza dentro de la comunidad local. El Commonwealth en su conjunto también identificó este factor como la prioridad número uno, como área de mejora y como necesidad de capacitación.

En consonancia con las conclusiones mencionadas, Pashiardis (1995) determinó que los directores de las escuelas chipriotas debían aprender a utilizar técnicas eficaces y apropiadas para hacer participar a la comunidad y a los padres de manera significativa y eficaz en la vida de la escuela. Del mismo modo, Foley (2001) subraya la necesidad de que los directores estadounidenses desarrollen asociaciones entre la escuela y la comunidad. Para este efecto, los directores deben ser capaces de comprender las complejidades de su contexto (Wildy, 2008), así como la forma en que pueden utilizar este contexto para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Brauckmann y Pashiardis, 2009; 2011).

Con respecto al área Relaciones con los padres y la comunidad (VI), el análisis de las brechas en la gráfica 6 indica que los ítems 43 (promoción de la cooperación con otras organizaciones y empresas de la comunidad para atender las necesidades de los estudiantes) y 46 (inicio de actividades de construcción de confianza dentro de la comunidad local) constituyen una prioridad para todos los países, incluyendo al conjunto del Commonwealth. Para este efecto, parece importante que los directores de esta unión de países libres asociados adquieran habilidades empresariales en las áreas de creación de coaliciones y confianza comunitaria, como ya ha sido sugerido por el cuerpo de investigación existente (Brauckmann y Pashiardis, 2009, 2011, 2016; Pashiardis, 1995, 2014; Wildy, 2008). La importancia de estas necesidades también aparece en las entrevistas con directores de Barbados y Tanzania. Tanto directores como padres de Barbados señalaron que los líderes escolares a veces carecen de habilidades de comunicación e interpersonales en su contacto con personas de la comunidad.

GRÁFICA 6

Análisis de brecha por ítem, Commonwealth



Los responsables de la formulación de políticas de Tanzania mencionaron que los directores escolares desconocen a la comunidad y a los padres. En adición a esto, los propios padres informaron que los directores necesitan adquirir las habilidades para acercarse a la comunidad, con el fin de hacer una contribución más significativa a las condiciones de trabajo de la escuela a través de actividades de construcción de confianza. Esto es lo que se denomina confianza colectiva (Pashiardis, 2009). El término abarca las tres áreas de liderazgo: conocimiento, comportamientos y creencias. Por lo tanto, la confianza es un concepto clave para el desarrollo, la sostenibilidad y la delegación de autoridad, para que los líderes puedan desarrollar y sostener políticas en el ámbito comunitario.

(ii) Fomento del liderazgo pedagógico y desarrollo de recursos humanos

El segundo factor más importante en el que los directores expresaron la necesidad de capacitación y formación es Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (ii), que incluye elementos tales

como provisión de recursos y materiales de instrucción para apoyar al personal docente en el logro de las metas educativas; monitoreo sistemático de los procesos de instrucción y gerenciales para asegurar que las actividades del programa estén relacionadas con los resultados del currículum; integración efectiva de todos los programas especiales con el programa regular; fomento de métodos de enseñanza donde se faciliten formas de aprendizaje de orden superior; promoción de la interconexión de las experiencias de aprendizaje en la escuela con las prácticas que se siguen fuera de la escuela; elaboración de metas pedagógicas que puedan traducirse fácilmente en objetivos operativos concretos; uso de un instrumento específico de observación de los profesores y garantía de que las evaluaciones representen clara y acertadamente el desempeño del personal; provisión de expectativas claras para el desempeño del personal con respecto a las estrategias didácticas, la gestión del aula y la comunicación con el público; articulación de recomendaciones concretas relativas a la colocación, transferencia, retención y despido del personal, y provisión de claridad sobre las funciones y actividades básicas del personal. Esta área ha sido identificada en casi todos los países —excepto en Santa Lucía y Malasia— como la primera o segunda área que mejorar.

Con base en lo anterior, los directores de todos los países —excepto Malasia— deben ser considerados al mismo nivel de necesidad en el área de Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (II). Adicionalmente, una serie de ítems constituían una prioridad para la mejora del liderazgo en esta área.

Con respecto a esta área, el ítem 14 (integración efectiva de todos los programas especiales con el programa regular) aparece como prioridad para mejorar en cinco de los seis países, así como en el Commonwealth en su conjunto. Esto significa que la coordinación y el manejo de programas especiales y el currículum regular deben ser llevados a cabo de manera más efectiva por los directores; en este sentido, las estructuras de toma de decisiones en el nivel escolar deben reflejar esta habilidad de coordinación a través de la inclusión de otros miembros del personal en estas actividades.

El ítem 13 (seguimiento sistemático de los procesos de instrucción y gestión para asegurar que las actividades del programa estén relacionadas con los resultados del programa) fue identificado como una necesidad prioritaria por todos los países (así como por el Commonwealth en su conjunto, véase la gráfica 6). Estos hallazgos señalan la necesidad de capacitar a los directores en las áreas de establecimiento de metas y desarrollo y evaluación de programas, lo que en esencia significa mejorar el desarrollo del programa, alineando las metas con lo que se debe enseñar en el nivel escolar. A este respecto, Lahui-Ako (2001) y Brauckmann y Pashiardis (2016) destacan la necesidad de formar a los directores en la evaluación de programas de instrucción y el logro de metas y objetivos educativos a través del currículo y otros programas de instrucción que se ofrecen.

En cuanto al ítem 16 (promoción de la interconexión de las experiencias de aprendizaje en la escuela con las prácticas que se siguen fuera de ella), también ha sido una preocupación principal en todos los países. Para este efecto, lo que los directores quieren aprender es cómo asegurarse de que el aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela tenga relevancia con el mundo real. Para ejemplificar, uno de los líderes de las escuelas primarias de Barbados mencionó que “es importante que la escuela sea pertinente para la vida real, no se puede seguir el libro”.

Los países deben asegurarse de que sus planes de estudio en las escuelas públicas reflejen razonablemente lo que los estudiantes deberán saber y hacer una vez fuera de la escuela, en el mundo real. De hecho, las entrevistas que se llevaron a cabo en Tanzania indicaron que les preocupa el bajo nivel de competencia de los maestros para impartir “el nuevo currículo constructivista”. Se hubiera esperado, por tanto, que el análisis de las brechas hubiera traído a colación una mayor necesidad en temas de liderazgo pedagógico por parte de los directores tanzanos.

El ítem 21 (articulación de buenas recomendaciones relativas a la colocación, traslado, retención y despido del personal) aparece como una prioridad para la mejora en todos los países, excepto en Singapur y Malasia. Teniendo en cuenta estas diferencias entre los países, se encontró que los directores necesitan adquirir más cono-

cimientos en la aplicación de las leyes, normas y reglamentos pertinentes con respecto a la situación del personal, a fin de estar en condiciones de gestionar mejor los recursos humanos. Esta sugerencia también fue hecha por los directores de Tanzania y Barbados durante las visitas *in situ* donde, en concreto, se refirieron a la necesidad de dar sentido a los datos en los documentos normativos y jurídicos para poder aplicarlos de manera eficaz y legalmente correcta.

El que todos los países del Commonwealth subrayaran grandes necesidades en el área de Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (II) hace recordar la revisión actual de la literatura sobre las necesidades de desarrollo profesional de los directores de escuela, donde el desarrollo profesional en liderazgo instruccional/pedagógico es un requisito fundamental de los directores de todo el mundo (Brauckmann y Pashiardis, 2016; Hallinger, 2010; Heck y Hallinger, 2014; Mangin y Dunsmore, 2015; Marshall, 2012; Mintrop, 2015; Neumerski, 2013). Por ejemplo, en el Reino Unido se encontró que los directores quieren tener más formación en la promoción del aprendizaje de los niños que en las finanzas y la gestión (Stroud, 2006). Además, en Papúa Nueva Guinea, los directores se dedicaron al liderazgo instruccional/pedagógico, pero en menor medida de lo deseable y esperado por ellos mismos y los maestros (Lahui-Ako, 2001). En Chipre, una investigación de evaluación de necesidades llevada a cabo por Pashiardis (1995) reveló un grupo de necesidades de los directores de las escuelas secundarias en el área de la gestión curricular y la renovación educativa. Esto se debe principalmente a que se está comprendiendo en la práctica que el liderazgo tiene un fuerte enfoque en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, que constituyen el quehacer central de las escuelas. Hale y Moorman (2003: 7) insisten en que “el llamado de clarín hoy es para líderes pedagógicos adeptos, no meros gerentes de edificios”.

Acercas de la gestión de recursos humanos, también se ha relacionado con una revisión bibliográfica. En el estudio de Bush y Oduro (2006), los directores sudafricanos identificaron la gestión de los recursos humanos como una de las áreas de mayor necesidad de formación; además, Adeyemi (2008) encontró que el nivel de gestión de los recursos humanos por parte de los directores de las

escuelas nigerianas es particularmente bajo. La importancia atribuida a este ámbito puede explicarse por el hecho de que el papel del director es altamente interactivo con los profesores y, por lo tanto, los directores necesitan saber cómo colaborar mejor y entusiasmar a los profesores hacia el logro de las metas de la escuela. Como dijo uno de los líderes escolares en Tanzania: “los maestros deben mirar hacia el director de la escuela”. El liderazgo tiene un fuerte enfoque en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, que constituyen el quehacer principal de nuestras escuelas.

(III) Iniciación y desarrollo de la mejora de la escuela

En lo que respecta a la Dirección de los estudiantes (IV) y el Clima y mejora escolar (I), estas dos áreas fueron clasificadas como de menor necesidad de mejora prácticamente en los seis países a los que se hace referencia en este documento y en el *ranking* compuesto en el Commonwealth. Esto no significa que estas áreas no sean importantes para los directores de escuela, sino que constituyen (probablemente) una prioridad menor para ellos en comparación con otros dominios de liderazgo. Por lo tanto, en las ponderaciones financieras, al crear programas de preparación para el liderazgo escolar, esta clasificación proporcionada por los líderes escolares debe ser tomada en cuenta como una forma de priorizar las necesidades. Se debe tomar en cuenta que los 46 ítems del instrumento se consideran muy importantes para el funcionamiento efectivo de las escuelas, ya que los responsables escolares que respondieron indicaron que cada uno de estos ítems debería estar presente (con un promedio de más de 3.80 en la mayoría de los casos, en la escala de 1 a 5), en una escuela efectiva.

Aunque el Clima y mejora escolar (I) y la Dirección de los estudiantes (IV) parecían tener menor prioridad que el resto de los factores, había elementos específicos que los directores de los seis países señalaron como fundamentales. Se determinó que el punto 9 [la aplicación de los resultados de la investigación (ejemplo, correlacionar la investigación escolar efectiva) para facilitar el mejoramiento escolar], era un ámbito de gran necesidad de formación adicional. Esto

se aplica tanto para los países participantes en particular, como para el Commonwealth en general. La importancia de este punto también se destaca en el estudio de Pashiardis (1995), el cual demostró que los directores chipriotas tenían necesidad formativa en este aspecto.

Con respecto al factor de Dirección de los estudiantes (IV), el ítem 32 (provisión de oportunidades para que los estudiantes participen activamente en los asuntos de administración de la escuela) fue considerado prioritario por los directores de todos los países (además del Commonwealth en su conjunto). Por lo tanto, se podría argumentar que en el Commonwealth existe la necesidad de formar en perspectivas de liderazgo más participativas, donde las voces de los estudiantes puedan ser escuchadas.

Cuando se considera importante el desarrollo de las escuelas, el ser capaz de construir presupuestos significativos, a través de los cuales lograr el mejoramiento escolar, se convierte en una necesidad. Por lo tanto, en lo que se refiere a la Gestión y administración fiscal (III), se consideró como prioridad para Santa Lucía y Botswana. Esta área de mejora incluyó elementos tales como desarrollo de presupuestos basados en las necesidades documentadas del programa, matriculación estimada, personal y otros requerimientos fiscales; implementación de programas dentro de los límites presupuestarios (por ejemplo, mantenimiento del control fiscal y reporte preciso de la información fiscal); monitoreo del uso, cuidado y reemplazo de bienes (como mobiliario, computadoras); gestión eficaz de todas las instalaciones escolares (por ejemplo, supervisión eficiente de su mantenimiento para asegurar que los edificios y terrenos estén limpios, ordenados y seguros), y mostrar respeto por el tiempo de otras personas (por ejemplo, ser puntual en las reuniones del distrito y del comité, responder a los límites de tiempo para las pausas y asistir a los procedimientos).

Los resultados expuestos sugieren que los directores en el Commonwealth necesitan desarrollar habilidades técnicas y financieras para poder manejar el funcionamiento diario de las unidades escolares. Otros investigadores concluyeron también que los directores parecen estar preocupados de manera especial por las facetas financieras de la gestión. En concreto, Pheko (2008) determinó que los

directores de escuela de Botsuana parecen tener dificultades en el presupuesto y planificación, el mantenimiento y la supervisión de los proyectos de construcción, gestión y distribución de los fondos. Los directores sudafricanos también identificaron la gestión financiera como el área de mayor necesidad de desarrollo (Bush y Heystek, 2006). Estos hallazgos indican que la gestión financiera no recibe la atención adecuada en los programas de formación del liderazgo. En contraparte, los directores parecen considerar esta área como de vital importancia para su trabajo.

EN SÍNTESIS

Para hacer frente a los desafíos venideros es preciso que responsables de la formulación de políticas tengan un conocimiento sobre la dirección más elaborado, basado en datos, para ayudar a los países del Commonwealth a formular y aplicar políticas de apoyo a la formación de directores escolares. Definitivamente, se requiere más investigación sobre las necesidades de los líderes educativos en los contextos culturales específicos para prepararlos de la mejor manera posible. Este tipo de investigación debe ser intensiva, diagnóstica y de aplicación contextual. Hasta la fecha, la investigación en y sobre estas áreas es escasa, especialmente en los países del Commonwealth, pero este estudio de evaluación de necesidades puede ofrecer una base de evidencia, donde la investigación y la práctica futuras aporten a la formación profesional de los líderes escolares.

Estos hallazgos recomiendan que la exploración de la relación entre el liderazgo escolar, el clima escolar, la satisfacción laboral de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes debe ser una prioridad en la agenda de las políticas educativas. La comunidad educativa no puede permitirse el lujo de ser inactiva en este importante esfuerzo de capacitar a los líderes escolares porque, como dijo un sindicalista docente de Barbados: “un líder ineficaz puede destruir generaciones de buenos líderes potenciales”.

Las escuelas y sus potenciales buenos líderes se enfrentarán a nuevos desafíos y responsabilidades, pero también tendrán más es-

pacio para las maniobras individuales y más posibilidades de moldear y estructurar su trabajo como mejor les parezca. Los cambios y responsabilidades darán como resultado un nuevo rol profesional para los líderes escolares y una gama más amplia de funciones de liderazgo escolar, que requieren un conjunto variado de habilidades para poder cumplir esas nuevas funciones de manera exitosa.

Los maestros y directores de escuela jugaron un papel clave en el estudio al proporcionar sus puntos de vista. El próximo paso implicará fomentar la aceptación de los nuevos roles y funciones, respondiendo a preguntas como: ¿Están estas nuevas funciones fortaleciendo el liderazgo escolar? ¿Ayudan a adquirir más experiencia profesional? ¿Están las autoridades locales preparadas para su nuevo rol y se puede confiar en ellas?

Las diferentes combinaciones de contextos requieren sistemas de apoyo y procedimientos de desarrollo diferentes con respecto a los objetivos, insumos y procedimientos de cualificación. Como dijo otro dirigente sindical de Barbados: “La descontextualización de nuevas formas de legislación conduce a un vacío si no se puede crear una alternativa viable”. Para aumentar el nivel de aceptación de esas nuevas funciones y roles, se debe indicar a los líderes escolares qué tipo de “viejas” funciones se pueden evitar bajo esas nuevas condiciones de trabajo pensamiento alternativo, de lo contrario considerarían esas nuevas tareas como una carga de trabajo y una carga adicional, lo que conduciría a la evitación, el rechazo y la negatividad —pensamiento adicional—.

REFERENCIAS

- Adeyemi, Omolade (2008), “The influence of administrative strategies on the effective management of human resources in secondary schools in Ondo State, Nigeria”, *The Social Sciences*, vol. 3, núm. 4, pp. 279-285.
- Brauckmann, Stefan, Gert Geißler, Tobias Feldhoff y Petros Pashiardis (2016), “Instructional leadership in Germany: an evolutionary perspective”, *International Studies in Educational Administration*, vol. 44, núm. 2, pp. 5-20.

- Brauckmann, Stefan y Petros Pashiardis (2016), "Practicing successful and effective school leadership: European perspectives", en Petros Pashiardis y Olof Johansson (eds.), *Successful school leadership*, Londres, International Perspectives.
- Brauckmann, Stefan y Petros Pashiardis (2011), "A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework", *International Journal of Educational Management*, vol. 25, núm. 1, pp. 11-32.
- Brauckmann, Stefan y Petros Pashiardis (2009), "From PISA to LISA: New educational governance and school leadership: exploring the foundations of a new relationship in an international context", paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Briggs, Ann, Tony Bush y David Middlewood (2006), "From immersion to establishment. The challenges facing new school heads and the role of 'New Visions' in resolving them", *Cambridge Journal of Education*, vol. 36, núm. 2, pp. 257- 276.
- Bush, Tony y Jan Heystek (2006), *School leadership and management in South Africa: principals' perceptions*, Londres, International Studies in Educational Administration.
- Bush, Tony y George Oduro (2006), "New principals in Africa: preparation, induction and practice", *Journal of Educational Administration*, vol. 44, núm. 4, pp. 359-375.
- Bush, Tony y Diane Jackson (2002), "Preparation for school leadership: international perspectives", *Educational Management and Administration*, vol. 30, núm. 4, pp. 417-429.
- CCEM (2006, diciembre), 16 CCEM Stakeholders' Forum: A report on the discussions, <http://www.cepd.org.za/files/CEPD_16CCEM%20overall%20SF%20programme>, consultado en marzo de 2009.
- Commonwealth Secretariat (2003), 15th Conference of Commonwealth Education Ministers: Teachers - Recruitment, Retention and Development Issues, Edimburgo.
- Foley, Regina (2001), "Professional development needs of secondary school principals of collaborative-based service delivery models", *The High School Journal*, vol. 85, núm. 1, p. 10.
- Guba, Egon e Yvonna Lincoln (1994), "Competing paradigms in qualitative research", en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, California, Thousand Oaks.
- Hale, Elizabeth y Hunter Moorman (2003), *Preparing school principals: a national perspective on policy and program innovations*, Washington, Institute for Educational Leadership.

- Hallinger, Phillip (2010), "A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: a lens on methodological progress in educational leadership and management", *Educational Administration Quarterly*, vol. 47, núm. 2, pp. 271-306.
- Hallinger, Phillip (2003), "The emergence of school leadership development in an Era of Globalization: 1980-2002", en Phillip Hallinger (ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: a global perspective*, Lisse, Swets and Zeitlinger Publishers.
- Heck, Ronald y Phillip Hallinger (2014), "Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning", *Journal of Educational Administration*, vol. 52, núm. 5, pp. 653-681.
- Huber, Sthepany Michael West (2002), "Developing school leaders: a critical review of current practices, approaches, and issues, and some directions for the future", en Kenneth Leithwood y Phillip Hallinger (ed.), *Second international handbook of educational leadership and ad-ministration*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Lahui-Ako, Boe (2001), "The instructional leadership behavior of Papua New Guinea high school principals. A provincial case study", *Journal of Educational Administration*, vol. 39, núm. 3, pp. 233-265.
- Mangin, Melinda y KaiLonnie Dunsmore (2015), "How the framing of instructional coaching as a lever for systemic or individual reform influences the enactment of coaching", *Educational Administration Quarterly*, vol. 51, núm. 2, pp. 179-213.
- Marshall, Katherine (2012), "Let's cancel the dog-and-pony show", *Phi Delta Kappa*, vol. 94, núm. 3, pp. 19-23.
- Marzano, Robert, Tim Waters y Brian McNulty (2005), *School leadership that works. From research to results*, Mason, Virginia.
- Miller, Peter (2013), *The politics of progression: primary teachers' perceived barriers to gaining a principalship in Jamaica*, Research Report, Kingston, University of Technology/Institute for Educational Administration & Leadership.
- Mintrop, Rick (2015), "Public management reform without managers: the case of German public schools", *International Journal of Educational Management*, vol. 29, núm. 6, pp. 790-795.
- Neumerski, Christine (2013), "Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?", *Educational Administration Quarterly*, vol. 49, núm. 2, pp. 310-347.

- OCDE (2005), *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, París.
- Oduro, George y John Macbeath (2003), “Traditions and tensions in leadership: the Ghanaian experience”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 441-455.
- Pashiardis, Petros (2014), *Modeling school leadership across Europe: in search of new frontiers*, Dordrecht, Springer.
- Pashiardis, Petros (2009), “Educational leadership and management: blending greek philosophy, myth and current thinking”, *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-12.
- Pashiardis, Petros (1995), *Towards effectiveness: What do secondary school leaders in Cyprus need?*, Paper presented at the British Educational Management and Administration Society, Reino Unido, Oxford University.
- Pashiardis, Petros y Stephan Brauckmann (2008), “Evaluation of school principals”, en Gray Crow, Jacky Lumby y Petros Pashiardis (eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders*, Nueva York, Routledge, pp. 263-279.
- Pashiardis, Petros y Jan Heystek (2007), “School improvement — it is achievable: a case study from a South African School”, en Kagen-do Mutua y Cynthia Szymanski, *Research on education in Africa, the Caribbean, and the Middle East*, Charlotte, Information Age Publishing.
- Pheko, Bolelang (2008), “Secondary school leadership practice in Botswana. Implications for effective training”, *Educational Management, Administration and Leadership*, vol. 36, núm. 1, pp. 71-84.
- Southworth, Geoff (2002), “Lessons from successful leadership in small schools”, en Kenneth Leithwood y Phillip Hallinger (eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 451-483.
- Strauss, Anselm (1987), *Qualitative analysis for social scientists*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Stroud, Vince (2006), “Sustaining skills in headship: professional development for experienced headteachers”, *Educational Management, Administration & Leadership*, vol. 34, núm. 1, pp. 89-103.
- UNESCO (2008), *EFA, Global Monitoring Report. Overcoming inequality: why governance matters*, Reino Unido, Oxford University Press.
- Waters, Tim, Robert Marzano y Brian McNulty (2003), *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*, Denver, McRel International.

- Weindling, Dick y Clive Dimmock (2006), "Sitting in the 'Hot Seat'. New Headteachers in the UK", *Journal of Educational Administration*, vol. 44, núm. 4, pp. 326-340.
- Wildy, Helen (2008), "Principals on L-plates: rear view mirror reflections", *Journal of Educational Administration*, vol. 46, núm. 6, pp. 727-738.
- Wong, S. (2006), *Perceptions of the impact of leadership training on newly appointed female principals in middle and secondary schools in England and Hong Kong*, Nottingham, National Conference of State Legislatures.

APÉNDICE

Instrumento de evaluación de necesidades para directores de escuela

Petros Pashiardis y Stefan Brauckmann

El propósito de este instrumento es ayudar a identificar las necesidades de los directores de escuela en el Commonwealth.

Se le proporcionan afirmaciones extraídas de investigaciones globales sobre escuelas eficaces y líderes escolares efectivos. Tenga en cuenta que no hay respuestas "correctas" o "incorrectas". Lo que queremos es su opinión honesta sobre la situación actual de su escuela. En el lado izquierdo de cada enunciado, por favor marque con un círculo el número que indica el grado en que actualmente implementa cada enunciado en su escuela. El número "1" corresponde a "Grado muy bajo" y el número "5" a "Grado muy alto". El resto de los números corresponden a degradaciones intermedias.

1= Grado muy bajo

4= Alto grado

2= Grado bajo

5= Muy alto grado

3= Grado medio

Al lado derecho de cada afirmación, por favor, marque con un círculo el número que indica el grado al cual usted siente que cada

declaración debe ser implementada en su escuela para que funcione efectivamente. Como antes, el número “1” corresponde a “Grado muy bajo” y el número “5” a “Grado muy alto”. El resto de los números corresponden a degradaciones intermedias.

1= Grado muy bajo
2= Grado bajo
3= Grado medio

4= Alto grado
5= Muy alto grado

Al final del cuestionario, se le pedirá que complete algunos datos demográficos de la escuela y otros sobre sus antecedentes personales

© 2008 Pashardis, P. and Brauckmann, S.

¿Hasta qué punto implementa cada uno de los siguientes puntos en tu escuela?					¿Hasta qué punto cree usted que cada uno de los siguientes pasos debe ser implementado en su escuela?					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	I. Clima y mejora escolar	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
1	2	3	4	5	1. Comunicación de altos niveles de expectativa para el desempeño del personal y los estudiantes, de manera habilitante y comprensiva.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	2. Apoyo a programas y acciones que faciliten un clima de aprendizaje positivo y cuidadoso.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	3. Dejar suficiente autonomía a los profesores para organizar la enseñanza.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	4. Provisión de oportunidades para el diálogo entre grupos, clases y lecciones.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	5. Solución de problemas de forma cooperativa con los profesores.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6. Construcción de una visión común con el personal para mejorar la escuela.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	7. Fijar las prioridades para la mejora escolar en colaboración con el personal.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	8. Monitoreo de la efectividad de los programas de mejoramiento escolar.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5	9. La aplicación de los resultados de la investigación (ejemplo, correlacionar la investigación escolar efectiva) para facilitar el mejoramiento escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	10. Introducción de ideas innovadoras para la mejora de la escuela.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	11. Provisión de apoyo a todos aquéllos que intentan hacer cosas nuevas.	1	2	3	4	5
II. Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos										
1	2	3	4	5	12. Provisión de recursos materiales y de instrucción para apoyar al personal docente en el logro de las metas de instrucción.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	13. Monitoreo sistemático de los procesos de instrucción y gerenciales para asegurar que las actividades del programa estén relacionadas con los resultados del programa (currículum).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	14. Integración efectiva de todos los programas especiales con el programa regular.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	15. Fomento a la aplicación de métodos de enseñanza para que se faciliten "formas de aprendizaje de orden superior".	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	16. Promoción de la interconexión de las experiencias de aprendizaje en la escuela con las prácticas fuera de ella.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	17. Desarrollo de metas pedagógicas que puedan traducirse fácilmente en objetivos operativos concretos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	18. Utilizar un instrumento específico de observación del profesor y asegurar que las evaluaciones representen clara y exactamente el desempeño del personal.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	19. Asegurar que las evaluaciones representen de manera clara y precisa el desempeño del personal.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	20. Provisión de expectativas claras para el desempeño del personal con respecto a las estrategias de instrucción, manejo del aula y comunicación con el público.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	21. Articulación de buenas recomendaciones relativas a la colocación, traslado, retención y despido del personal.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	22. Aportación de claridad sobre las funciones y actividades básicas del personal.	1	2	3	4	5
III. Gestión y administración fiscal										
1	2	3	4	5	23. Desarrollo de presupuestos basados en las necesidades documentadas del programa, la matrícula estimada, el personal v otras necesidades fiscales.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5	24. Implementación de programas dentro de los límites presupuestarios (por ejemplo, mantenimiento del control fiscal y presentación precisa de información fiscal).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	25. Monitoreo del uso, cuidado y reemplazo de equipo de capital (como mobiliario, computadoras, etc.).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	26. Gestión eficaz de todas las instalaciones escolares (por ejemplo, una supervisión eficaz de su mantenimiento para garantizar la limpieza, el orden y la seguridad de los edificios y terrenos escolares).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	27. Demostrar respeto por el tiempo de otras personas (por ejemplo, ser puntual en las reuniones del distrito y del comité, responder a los límites de tiempo para las pausas y atender los procedimientos que se requieran).	1	2	3	4	5
IV. Dirección de los estudiantes										
1	2	3	4	5	28. Comunicación efectiva de las pautas escolares para la conducta del estudiante, personal y padres.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	29. Asegurarse de que las reglas escolares se observen uniformemente (por ejemplo, para que las consecuencias de la mala conducta se apliquen equitativamente a todos los estudiantes).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	30. Mantenimiento de carpetas de estudiantes, que contienen los datos requeridos para documentar su colocación en programas que se desvían de la educación regular.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	31. Proporcionar con claridad las normas de conducta de los estudiantes.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	32. Provisión de oportunidades para que los estudiantes participen activamente en los asuntos de administración de la escuela.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	33. Recompensar a los estudiantes por su desempeño excepcional.	1	2	3	4	5
V. Crecimiento profesional y reconocimiento al personal										
1	2	3	4	5	34. Uso de la información obtenida de las inspecciones escolares y otras evaluaciones de maestros para mejora del personal.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	35. Realización de esfuerzos para mejorar las habilidades de liderazgo a través de actividades de desarrollo profesional por iniciativa propia.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	36. Difusión de ideas e información a otros profesionales de la escuela.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5	37. Asegurarse de que las actividades del curso de repaso de los profesores sean acordes con los objetivos pedagógicos de la escuela.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	38. Recompensar a los maestros por sus contribuciones especiales a la escuela.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	39. Animar a los profesores a que se desarrollen profesionalmente.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	VI. Relaciones con los padres y la comunidad	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	40. Demostración de conocimiento de las necesidades de la escuela/comunidad.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	41. Demostración del uso de técnicas apropiadas y efectivas para la participación de la comunidad y de los padres.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	42. Desarrollo de una comunicación bidireccional entre la escuela y la comunidad.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	43. Promoción de la cooperación con otras organizaciones y empresas de la comunidad para atender las necesidades de los estudiantes.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	44. La creación de tales relaciones con la comunidad y los padres para que se les anime a participar en la toma de decisiones dentro de la escuela.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	45. Discusión de los objetivos de la escuela con las partes interesadas (junta directiva escolar, padres, municipalidad, etc.) .	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	46. Iniciación de actividades de construcción de confianza dentro de la comunidad local.	1	2	3	4	5