

UNIVERSIDAD DEL TURABO  
ESCUELA DE EDUCACIÓN

PRÁCTICAS EN EL LIDERAZGO EDUCATIVO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL:  
UNA ALTERNATIVA ANTE LOS RETOS SOCIALES EN LAS  
ESCUELAS PÚBLICAS DE PUERTO RICO

por

Bárbara Flores Caballero

DISERTACIÓN

Presentada como Requisito para la Obtención del Grado de Doctor en Educación con  
Especialidad en Liderazgo

Gurabo, Puerto Rico

septiembre, 2013

UMI Number: 3601297

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI 3601297

Published by ProQuest LLC (2013). Copyright in the Dissertation held by the Author.

Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against unauthorized copying under Title 17, United States Code



ProQuest LLC.  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106 - 1346

## UNIVERSIDAD DEL TURABO

### CERTIFICACIÓN DE APROBACIÓN DE DISERTACIÓN

La disertación de Bárbara Flores Caballero fue revisada y aprobada por los miembros del Comité de Disertación. El formulario de Cumplimiento de Requisitos Académicos Doctorales con las firmas de los miembros del comité se encuentra depositado en el Registrador y en el Centro de Estudios Doctorales de la Universidad del Turabo.

#### MIEMBROS DEL COMITÉ DE DISERTACIÓN

Rosita Puig Díaz, ED. D  
Universidad del Turabo  
Directora, Comité de Disertación

Edna Oyola Núñez, ED. D  
Universidad del Turabo  
Miembro, Comité de Disertación

Félix Surillo Roselló, ED. D  
Universidad del Turabo  
Miembro, Comité de Disertación

Silma Quiñones Roldán, PH. D  
Universidad del Turabo  
Lectora

© Copyright, 2013

Bárbara Flores Caballero. Derechos Reservados.

PRÁCTICAS EN EL LIDERAZGO EDUCATIVO Y LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL: UNA ALTERNATIVA ANTE LOS RETOS SOCIALES EN LAS  
ESCUELAS PÚBLICAS DE PUERTO RICO

por

Bárbara Flores Caballero

Dra. Rosita Puig Díaz

Directora del Comité de Disertación

**Resumen**

El conocimiento que adquiriera el director escolar en destrezas de liderazgo le brindará una base sólida para liderar las escuelas hacia el éxito de sus estudiantes, bien sea académico o social. Esta investigación cualitativa, con un diseño de estudio de caso, se dirigió a auscultar cuán preparado está un director en prácticas de liderazgo y en las competencias que promueve la Inteligencia Emocional para trabajar con las situaciones que se les presentan en los ambientes escolares. En el proceso investigativo se identificaron las estrategias que utiliza un director para manejar situaciones difíciles, la percepción que tiene un director como líder, las teorías de liderazgo que domina y el conocimiento que tiene de las competencias adscritas a la Inteligencia Emocional. Las fuentes para recoger los datos fueron entrevistas, diarios reflexivos y revisión de documentos, las cuales se utilizaron con la muestra del estudio. Esta muestra se constituyó con cinco directores de escuelas de diferentes niveles del área central de la Isla.

Los hallazgos reflejaron que la mayoría de los directores participantes de este estudio no tienen una base fuerte en destrezas y/o competencias de liderazgo. Los hallazgos sugieren una coordinación entre el Departamento de Educación de Puerto Rico y las universidades, a los fines de que en los ofrecimientos de los cursos de maestrías, se fortalezcan más las teorías de los diferentes estilos de liderazgo y ofrezcan cursos de inteligencia emocional dirigidos a los ambientes educativos, de manera que los directores cuando entren a ejercer sus funciones dominen estas destrezas y competencias. Asimismo, sugieren que el DEPR le dé seguimiento a esa formación mediante talleres profesionales que profundicen más en ese conocimiento adquirido, para así tener unos directores bien preparados en destrezas de liderazgo y en las competencias de Inteligencia Emocional para trabajar con toda la comunidad escolar.

## CURRICULUM VITAE

### **Bárbara Flores Caballero**

Bairoa Park  
2H 45 Parque del Condado  
Caguas, PR 00727  
(787) 506-2612 e-mail: [flores.prof@gmail.com](mailto:flores.prof@gmail.com)

---

### **OBJETIVO**

Tener la oportunidad de colaborar en una entidad universitaria al logro de su visión, misión y objetivos con las destrezas adquiridas a través de mi formación profesional y experiencia.

### **EDUCACIÓN**

**Universidad de Puerto Rico.** Recinto de Río Piedras.  
BBA en Educación en Matemáticas (2004).

**Universidad del Turabo.** Recinto de Gurabo. Maestría en Administración de Recursos Humanos (2006).

**Universidad del Turabo.** Recinto de Gurabo. Doctorado en Educación con Especialidad en Liderazgo Educativo (51 créditos aprobados).

### **EXPERIENCIA DE TRABAJO**

2012-hasta el presente

**Huertas Junior College.** Caguas, PR. Vicepresidenta de Planificación y Desarrollo. Responsabilidades: Asistir a la presidenta en la planificación y evaluación de las normas administrativas de la institución; Colaborar con la Presidente, Vicepresidente y la administración en la planificación del desarrollo de estrategias institucionales; Liderar el proceso de renovación de las licencias y acreditación de la institución con la Middle State Comisión Higher Education (MSCHE), el Consejo General y el Consejo Superior de Enseñanza en Puerto Rico; Desarrollar proyectos innovadores e implementarlos en la institución.

2007-hasta el presente

**Universidad del Turabo.** Escuela Graduada de Educación, Departamento de Ciencias y Matemáticas. Gurabo, PR. Profesora conferenciante y supervisora de práctica docente. Responsabilidades: Ofrecer matemáticas y el curso de Metodología de la Enseñanza en esta materia; evaluar los centros de práctica para ubicar a los estudiantes, orientar a los estudiantes sobre sus deberes y responsabilidades; realizar visitas de exploración, seguimiento y evaluación a los estudiantes.

## **CURRICULUM VITAE (continuación)**

---

- 2009-2012 **Colegio Notre Dame.** Caguas, PR. Maestra de Matemáticas a nivel superior. Responsabilidades: Ofrecer los cursos de álgebra, geometría y trigonometría y establecer el plan de desarrollo de las clases y el plan de evaluación y avalúo de los estudiantes, de acuerdo a las normas establecidas. Asistir a diferentes adiestramientos y talleres de desarrollo profesional.
- 2007-2009 **Puerto Rico Baseball Academy.** Gurabo, PR. Maestra de Matemáticas a nivel superior. Responsabilidades: Ofrecer los cursos de álgebra, geometría y trigonometría y establecer el plan de desarrollo de las clases, el plan de evaluación y avalúo de los estudiantes de acuerdo a las normas establecidas. Asistir a diferentes adiestramientos, talleres de desarrollo profesional.
- 2004-2007 **Editorial Norma.** Cataño, PR. Promotora Educativa. Responsabilidades: Mercadear libros educacionales de diferentes materias, ofrecer adiestramiento a los maestros sobre diferentes estrategias de enseñanza con el uso de los libros y ofrecer adiestramiento al nuevo personal.
- CERTIFICADOS**
- Certificación del Departamento de Educación de Puerto Rico, como maestra de matemáticas.
- Certificación del Sistema Universitario Ana G. Méndez como profesora conferenciante.
- SEMINARIOS**
- Seminario en la incorporación del internet en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante el uso de las estrategias ofrecidas en Educo International, Inc, Software.
- Seminario en assessment como alternativa de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje (MISCHE ASSESSMENT—A-Z).
- REFERENCIAS**
- Disponibles a petición.

## **DEDICATORIA**

A mi amada hija Bárbara Victoria:

Porque me has enseñado a ver la vida diferente desde tus hermosos ojos.

Mi niña siempre estaré a tu lado para ver tus sueños hacerse realidad y poderlos celebrar.

## AGRADECIMIENTOS

A mí adorado esposo: Gracias por tu amor, paciencia, comprensión y motivación durante todo este arduo proceso, valió la pena el sacrificio, siempre te amaré. A mi madre querida: ¡Cuánta admiración siento por ti! Gracias por todos tus sacrificios, trabajo, entrega y apoyo incondicional, lo logramos somos un verdadero equipo. Querida abuela: Es una bendición para mí que puedas ver el resultado de tu inmenso trabajo, gracias por existir y por todas tus oraciones. Tío Tito, Tío William, Nyra, Marlo y Willie: agradezco su infinito amor. A mi suegra: Por creer en mí desde el primer momento que se me ocurrió esta locura, gracias por quererme como a una hija. Aida Bayona y mami: Gracias por cuidar de mi Victoria.

Agradezco al Comité de Disertación compuesto por la Dra. Edna Oyola y el Dr. Félix Surillo. A la Dra. Rosita Puig Díaz, Directora del Comité: Gracias por haber hecho de este camino uno más llevadero, por todos sus consejos, recomendaciones y por haber creído en mí y por compartir generosamente su sabiduría. Gracias a la Dra. Ángela Candelario por su colaboración.

A mis compañeros de trabajo Nivia Pérez y Rubén Hernández: Gracias por su ayuda y soportarme todo este tiempo. Un agradecimiento especial a Israel Rodríguez, Maritza Oyola y Ana Meléndez por su apoyo incondicional.

A mis Participantes: Gracias por contribuir con sus conocimientos para que este trabajo fuera una realidad, gracias. Sonia Fontáñez: Gracias por tu trabajo de edición, eres la mejor y te estaré eternamente agradecida. A la Dra. Silma Quiñones: Gracias por sus sugerencias como lectora de este trabajo investigativo.

**¡Es un logro compartido, gracias por la unicidad de propósito!**

## TABLA DE CONTENIDO

	Página
<b>Lista de Apéndices</b> .....	xiv
<b>Lista de Tablas</b> .....	xv
<b>Capítulo I—Introducción</b> .....	1
Planteamiento del Problema .....	5
Propósito y Justificación .....	8
Preguntas de Investigación .....	10
Marco Teórico.....	10
Evolución del Concepto Liderazgo.....	11
Inteligencia Emocional .....	17
Aportación del Estudio .....	21
Limitaciones del Estudio.....	21
<b>Capítulo II—Revisión de Literatura</b> .....	23
Liderazgo Educativo .....	29
Liderazgo y Estilos de Liderazgo .....	29
Barreras del Liderazgo Educativo.....	37
Características y Destrezas de los Líderes Efectivos .....	45
Comunidad de Aprendizaje.....	62
Inteligencia Emocional .....	66
Evolución del Concepto .....	67
Modelos de Inteligencia Emocional.....	69
Inteligencia Emocional y el Liderazgo Educativo .....	82

<b>Capítulo III—Método</b> .....	103
Justificación del Método.....	105
Diseño de la Investigación.....	105
Selección de la Muestra.....	106
Fiabilidad y Confianza.....	107
Técnicas de Recopilación de Datos.....	108
Entrevista.....	108
Diario Reflexivo.....	109
Revisión de Documentos.....	109
Estudio Piloto.....	110
Procedimiento para Realizar la Investigación.....	110
Análisis de Datos.....	111
Ética y Seguridad.....	113
Beneficios de la Investigación para los Participantes.....	114
<b>Capítulo IV—Presentación de los Hallazgos</b> .....	116
Presentación de los Resultados.....	119
Estrategias.....	120
Preparación Académica.....	121
Talleres Profesionales en Liderazgo.....	122
Retos.....	125
Estrategias para manejar situaciones difíciles.....	132
Percepción del Director como Líder.....	162
Percepción.....	164

Retos y frustraciones.....	167
Integración de la comunidad.....	171
Experiencia como Líder.....	173
Teorías de Liderazgo.....	179
Conocimiento de teorías de liderazgo.....	180
Uso de teorías de liderazgo.....	181
Estrategias.....	182
Formación en liderazgo.....	184
Talleres ofrecidos a la comunidad escolar.....	186
Competencias de la Inteligencia Emocional.....	188
Formación en inteligencia emocional.....	190
Fortalezas y debilidades.....	192
Nivel de satisfacción con el rol de director.....	196
Colaboración de la comunidad escolar.....	200
Efectos del trabajo en la vida personal.....	203
Talleres a los estudiantes.....	205
Talleres a los recursos humanos.....	210
Recomendaciones a otros directores.....	212
Recomendaciones al DEPR.....	217
Recomendaciones generales.....	223
<b>Capítulo V—Discusión de los Hallazgos, Conclusiones y Recomendaciones.....</b>	<b>232</b>
Discusión de los Hallazgos.....	236
Estrategias.....	236

Percepción del Director como Líder .....	243
Teorías de Liderazgos .....	249
Competencias de la Inteligencia Emocional .....	256
Recomendaciones a los directores .....	271
Recomendaciones al DEPR .....	272
Recomendaciones generales .....	274
Conclusiones .....	278
Recomendaciones .....	281
Recomendaciones para los Directores .....	281
Recomendaciones a las Universidades .....	282
Recomendaciones al DEPR .....	282
Aportación de la Investigación a la Educación .....	285
<b>Referencias</b> .....	<b>287</b>

## LISTA DE APÉNDICES

	Página
Apéndice A: Protocolo de preguntas de entrevista semiestructurada.....	301
Apéndice B: Protocolo diario reflexivo .....	304
Apéndice C: Hoja de cotejo revisión de documentos .....	306
Apéndice D: Hoja Informativa.....	309
Apéndice E: Certificación IRB .....	310
Apéndice F: Divulgación del Estudio.....	312

## LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1: Diferencias entre el liderazgo transaccional y transformacional.....	14
Tabla 2: Comparación de las competencias de inteligencia emocional.....	19
Tabla 3: Características del líder efectivo.....	20
Tabla 4: Los cinco componentes de la inteligencia emocional en el trabajo.....	28
Tabla 5: Diferencias en los estilos de liderazgo.....	33
Tabla 6: Características de un líder instruccional efectivo.....	60
Tabla 7: Perfil de los participantes del estudio.....	118
Tabla 8: Cursos de liderazgo para el grado de maestría en administración y supervisión en cinco universidades públicas y privadas de Puerto Rico.....	253

Para propósitos de este trabajo y para facilitar la lectura, el uso del masculino tiene un valor inclusivo y se aplica para ambos géneros.

## **Capítulo I**

### **Introducción**

La educación es el pilar de la evolución para la sociedad. La educación tiene la responsabilidad de formar una nueva conciencia en un nuevo ser humano (Hostos, en Ríos, 2012). Este postulado de Hostos apela a que los sistemas educativos tienen la responsabilidad de impactar la sociedad por medio de los estudiantes. De manera que, los estudiantes deberán desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos que los conviertan en personas educadas para el beneficio de ellos mismos y para aportar a la sociedad. Los ciudadanos debidamente educados son los responsables de tomar aquellas medidas que mejor convengan para el desarrollo social, económico y político de la sociedad (Claudio, 2002, en Ríos, 2012).

El liderazgo es el factor principal en las instituciones educativas en la consecución de esa meta social. El concepto liderazgo se define por la aptitud para influir en un grupo hacia el logro de la visión o las metas establecidas (Bass & Avolio, 2000; Kotter, 1990; Lewin, Lippit & White, 1939, en Robbins, 2009; Northouse, 2007; Yulk, 2002). El liderazgo que ejercen los directores escolares, comúnmente, se le llama liderazgo instruccional o liderazgo educativo o liderazgo didáctico y está entre los conceptos más estudiados, que se relacionan con el ambiente educativo. Las escuelas son escenarios institucionales donde cada uno de los directores se convierte en líder de la escuela que dirige. Desde el punto de vista de la definición liderazgo, ese líder debe tener una aptitud para influir en su comunidad escolar hacia el logro de la visión o las metas establecidas de la escuela. El director de escuela, como líder educativo, debe ser capaz de crear ambientes y estructuras que capaciten a todos los componentes de la comunidad escolar a

descubrir y a desarrollar sus propias destrezas y talentos (Salgado, 2001). Sin embargo, el director, como líder educativo, debe poseer ciertas destrezas y competencias que le ayuden a servir como modelo entre la comunidad escolar. Según Goleman (1998), estas incluyen:

- la capacidad de reconocer sus propios sentimientos y los ajenos
- la capacidad de auto-motivarse y de manejar bien las emociones
- el manejo exitoso del trabajo en equipo
- el establecimiento de metas y la organización efectiva para lograr las mismas
- el desarrollo de su potencial y el de las personas con las que interactúa.

La primera prioridad que deben tener los sistemas educativos es influir en la responsabilidad social de los estudiantes. Expresa Claudio (2002, en Ríos, 2012) que a medida que los pueblos cuenten con una ciudadanía educada, así será su calidad de vida. Una ciudadanía educada y comprometida permitirá una expansión en la economía y política global. La educación representa una gran responsabilidad, un compromiso y una empresa de vital importancia para la sociedad y para los gobiernos (Ríos, 2012). Los sistemas educativos deben contar con directores líderes, capaces de contribuir y realizar la diferencia en las escuelas públicas de Puerto Rico.

En su libro *A force for Change: How leadership differs from management*, Kotter, (1990) establece que los conceptos liderazgo y administración se utilizan como si uno fuera sinónimo del otro. Sin embargo, son dos conceptos completamente diferentes. Una buena administración genera orden y consistencia al estructurar planes de trabajo, diseñar estructuras rígidas para la organización y observar los resultados en relación a los objetivos trazados en los planes de trabajo. El liderazgo se refiere a tratar con el cambio,

por lo tanto los líderes establecen la dirección a través de una visión de futuro y atemperan a las personas al comunicarles esta visión con el fin de inspirarlas para que superen los obstáculos (Kotter, 1990). Esta separación de definiciones implica que no todos los directores son líderes o no todos los líderes son directores.

El liderazgo educativo ha sido digno de estudio y análisis por muchos teóricos e investigadores. En Puerto Rico, se han realizado varias investigaciones enfocadas en el liderazgo educativo. Muchas de ellas presentan una perspectiva de las características que deben reflejar los líderes efectivos:

- La función que juega el director de escuelas, como líder didáctico, va a depender no solo de las habilidades analíticas y prácticas que este posea, sino de la capacidad de armonizar creativamente las diferentes categorías de comunidades de aprendizaje, de manera que se pueda insertar en una red de aprendizaje continuo y sostenido (Ruiz, 2010).
- El líder educativo, en una comunidad de aprendizaje, debe aunar los esfuerzos de la facultad, de los estudiantes y el resto de la comunidad escolar para crear planes en conjunto que permitan desarrollar una educación de calidad que atienda las necesidades de todos los estudiantes (Castillo, 2005a).
- Mediante el liderazgo didáctico se podrán producir resultados dramáticos en la efectividad de los maestros, el aprendizaje de los estudiantes y en la satisfacción personal de los directores al sentirse que han contribuido en la transformación de sus escuelas (Ramos, 2005).
- Un elemento fundamental del papel del director de escuelas, como líder educativo, es la creación de ambientes y oportunidades diversas para que todo el

personal del núcleo escolar crezca profesionalmente y se desarrolle de forma continua y sistemática que responda a su visión y a la verdadera comunidad de aprendizaje (Claudio, 2005, en Ruiz, 2010).

Estas perspectivas presentan una imagen del líder educativo como aquel que favorece la importancia del trabajo en equipo o en una comunidad de aprendizaje para el logro de las metas del proceso enseñanza aprendizaje. Sin embargo, Glickman, Gordon y Ross-Gordon (2001) van más allá, sin estar en contraposición con las ideas anteriores.

Glickman y colaboradores establecen responsabilidad a los directores escolares por el desarrollo del liderazgo en los maestros. Plantean que el liderazgo educativo se caracteriza por el desarrollo de destrezas interpersonales y de comunicación, por ejemplo: toma de decisiones, solución de problemas, establecimiento de metas, entre otros. El director, además, debe dominar los conocimientos y las dinámicas que se pueden desarrollar para lograr escuelas efectivas, así como también, mantenerse al día sobre las investigaciones realizadas por diferentes teóricos que hayan sustentado la efectividad de las destrezas de liderazgos como precursoras de cambio. Finalmente, un líder instruccional debe dominar destrezas de medición y evaluación de los procesos que requieren ser supervisados, por ejemplo, las evaluaciones del proceso enseñanza-aprendizaje, desarrollo del clima positivo, desarrollo del grupo, entre otros (Glickman, et al., 2001).

El líder educativo, cuando contribuye al desarrollo de las personalidades de los estudiantes, ayuda, a su vez a transformar la sociedad hacia la búsqueda de la paz y unión mundial. Los ambientes educativos requieren de supervisores autodirigidos, capaces de tomar acciones mediante las cuales desarrollen un ambiente de trabajo productivo para

los maestros y a su vez promuevan condiciones y resultados favorables en el aprendizaje del alumno (Elmore, 2004, en Ortega, 2012). El director, como líder instruccional, deberá ser un ente activo que promueva el desarrollo de los maestros y el de los estudiantes para lograr transformar la sociedad.

### **Planteamiento del Problema**

En la *Ley 149*, del 30 de junio de 1999, Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico, en el Artículo 2.13, se estipulan las funciones de un director. Entre estas funciones, se destacan las siguientes: (a) fomentar la participación de padres, maestros, estudiantes y la comunidad, (b) planificar, dirigir, supervisar y evaluar todas las actividades docentes de la escuela, (c) mantener un clima institucional que promueva la seguridad, (d) evaluar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En las escuelas públicas de Puerto Rico, existe un liderazgo que responde a la jerarquía administrativa del Departamento de Educación. El líder en la escuela, conocido como Director, tiene a su cargo el área académica, fiscal y administrativa. Ante la cantidad de responsabilidades que se le designa a un director de escuelas, Little, (2003) indica que los líderes actuales en educación no están preparados para solucionar efectivamente los retos que se le presentan a lo largo del camino en la mejora de las escuelas. La complejidad de las organizaciones escolares, el deterioro de la disciplina en el aula, la escasa colaboración del profesorado, la multiplicidad de tareas, la poca autonomía en su desempeño, el poco reconocimiento por parte de los supervisores, el bajo nivel de motivación, la necesidad de apoyo y el abandono incrementan más estos retos (Ortega, 2012).

A esto se le suma el cuadro de Puerto Rico que presenta los distintos medios de comunicación que no es nada halagador. Continuamente los ciudadanos se ven bombardeados por noticias que impactan y afectan su sistema emocional, lo que da margen a indicar que Puerto Rico atraviesa una crisis social y esta crisis también ha impactado los ambientes escolares. Uno de los problemas de mayor incidencia es la criminalidad. Según un artículo publicado en *Primera Hora*, las estadísticas oficiales indican que en el año 2011 hubo 997 asesinatos (Hernández, 2011). De la misma manera, para el 2012, los datos oficiales de la División de Estadísticas de la Policía de Puerto Rico reportaron 978 asesinatos. Hasta el 31 de julio 2013 se han reportado 502 asesinatos.

Por otro lado, otro de los problemas que afecta al País es el de la salud mental. Fumero (en Polanco, 2011) indica que en Puerto Rico se presentan altos índices de problemas de salud mental. El portavoz del colectivo Psiquiatras por Puerto Rico va más allá, apunta que el 50% de la población puertorriqueña está afectada. La Academia de Psiquiatría de Puerto Rico señala que un 25% de la población se encuentra afectada por trastornos de ansiedad, 6% de bipolaridad y un 48% de alguna condición psiquiátrica (Polanco, 2011).

Asimismo, existen otros problemas que drenan más a la sociedad. Por un lado, los casos de violencia doméstica que, de acuerdo a las Estadísticas de la Policía de Puerto Rico (2012), suman a 11,412 querellas y hasta mayo 2013 se han reportado 4,185. Por otro lado, los suicidios que, según el Instituto de Ciencias Forenses, el 2011 presentó altos índices de suicidio 289. Las estadísticas de la Policía de Puerto Rico presentan 279 suicidios para el año 2012 y hasta julio 2013 se reportaron 147 suicidios. Estas

estadísticas marcan un profundo deterioro en el bienestar del país, deterioro que también se refleja en el ambiente educativo de las escuelas del País.

En el ámbito educativo de Puerto Rico, existe una incidencia de violencia en las escuelas e incidentes de bullying que son preocupantes. Según un artículo publicado en *El Nuevo Día.com*, la Directora del Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación, indicó que de los 113 casos referidos, no todos los son de bullying: 71 son de agresiones físicas, 22 verbales, 16 emocionales y 4 cyberbullying (Rivera, 2012). Por otra parte, en el prólogo de la Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico, se establece que de acuerdo a unas cifras del Departamento de Educación de Puerto Rico, la tasa de deserción para el año 2010-2011 osciló entre un 15% a un 20%, en función del cohorte que entró al noveno grado. Para el 2010, se calculó aproximadamente que 46,242 jóvenes entre las edades de 16 y 19 años no estaban matriculados en las escuelas, esto representa un 19.7% de la población de esas edades (Ley 213, 2012). Al mismo tiempo, se ha podido observar que se vive una crisis de deficiencia en el aprovechamiento académico. Por ejemplo, en el año académico 2008-2009, 730 escuelas (48.6%), fracasaron en las Pruebas de Aprovechamiento Académico, mientras que para el año escolar 2009-2010 ese número aumentó a 943 planteles (62.8%). Para el año 2010-2011 ese número aumentó a 1,277 escuelas, o sea, un 85.13% y para el 2011-2012, el 91% de las escuelas no cumplieron con los estándares (Portal del DEPR, s.f.).

De acuerdo a esta información, el ambiente escolar no parece ser uno seguro ni propicio para lograr un aprovechamiento adecuado. Las cifras de deserción escolar y el fracaso en el logro de metas académicas apuntan hacia una crisis también en las escuelas

del País. El fracaso y las crisis de las instituciones educativas provocaron el planteamiento de serias preguntas en términos de ¿cuán preparados se sienten los directores escolares para lidiar con estas situaciones?, ¿qué gestión se puede hacer para que este panorama cambie?, ¿cómo se pueden cumplir las metas educativas sin que esta crisis afecte el proceso?, entre otras. De manera que, fue pertinente explorar qué aportación pueden hacer sus líderes ante la crisis identificada, desde el punto de vista de la escuela como institución con una jerarquía administrativa.

### **Propósito y Justificación**

La efectividad de una organización depende de la capacidad del líder para ordenar los recursos que permitirán lograr las metas institucionales (Castillo, 2005a). Esta investigación se dirigió a auscultar cuán preparados están los directores en prácticas de liderazgo y en las competencias que promueve la Inteligencia Emocional para trabajar con las situaciones que se les presentan en los ambientes escolares. Una de las metas en que se enfocó el estudio fue identificar las estrategias que utilizan los directores para trabajar con las diferentes situaciones que se les presentan en las escuelas que dirigen. Además, fue necesario obtener la percepción que tienen los directores escolares de ellos mismos como líderes. Asimismo, este estudio se dirigió a identificar las teorías de liderazgo que dominaban los directores. También, fue importante obtener información sobre el conocimiento que tienen los directores escolares de las competencias de Inteligencia Emocional, como herramienta para manejar las diferentes situaciones en la comunidad escolar.

Existe la necesidad de estudiar cómo los líderes educativos aportan al cambio, en los serios problemas que enfrentan las escuelas a nivel social y educativo. El concepto

cambio en las organizaciones se asocia a una modificación del entorno del trabajo, la cual representa un aspecto importante en la innovación de las organizaciones y en su capacidad de adaptación para responder a las diferentes transformaciones del medio ambiente interno o externo (García, Gómez & Londoño, 2008, en García, 2011, p. 42). La función que juega el director de escuelas como líder didáctico, en el establecimiento de una educación de calidad, va a depender no solo de las habilidades analíticas y prácticas que este posea, sino de la capacidad de armonizar creativamente las diferentes categorías de comunidades de aprendizaje de manera que se pueda insertar en una red de aprendizaje continuo y sostenido (Ramos, 2005). Castillo (2005b) establece, por otro lado, que una de las formas que tiene el líder instruccional de fomentar la participación de todos los componentes de la comunidad es mediante la democratización de los procesos en la toma de decisiones que redunden en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. El director, como líder educativo, deberá comenzar con el personal de la escuela y apoderarlos para que tomen decisiones que sean necesarias para el logro de la visión (Castillo, 2005b).

Otra de las opciones que tienen los líderes educativos para fomentar el cambio, en los ambientes escolares, es mediante el dominio de las competencias que fomenta la Inteligencia Emocional. Postula el Dr. Weinsinger (en Zunni, 2011): “La inteligencia emocional es útil en tiempos de bonanza, e imprescindible en tiempos de crisis” (p. 1). Hay estudios que sugieren que las características y destrezas, que se desarrollan con la inteligencia emocional han sido útiles en el mundo empresarial y gerencial para promover e identificar líderes efectivos. Sin embargo, en Puerto Rico no se han encontrado estudios suficientes, basados en las competencias de la Inteligencia Emocional en los

directores líderes de las escuelas y cómo estos propician el cambio social y educativo. La Inteligencia Emocional es esencial para el logro del progreso de la sociedad y de los individuos que la componen. Según Goleman (1998), la inteligencia emocional es vital, es lo que hará la diferencia entre el éxito y el fracaso. La inteligencia emocional es ahora tan crucial para el futuro de las próximas generaciones, como para la preparación académica.

### **Preguntas de Investigación**

La estructura de la recogida de datos de este estudio se organizó mediante las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué estrategias utilizan los directores, como líderes educativos, para trabajar con las diferentes situaciones que se les presentan en las escuelas que dirigen?
2. ¿Cómo los directores escolares se perciben como líderes para enfrentar los retos que se les presentan en los ambiente escolares ante la crisis social?
3. ¿Qué teorías de liderazgo utilizan los directores que le ayuden a lidiar con las situaciones que se les presentan en el escenario escolar?
4. ¿Qué conocimiento tienen los directores escolares de las competencias que promueve la Inteligencia Emocional, como herramienta para manejar las diferentes situaciones en la comunidad escolar?

### **Marco Teórico**

La evolución que ha tenido el concepto liderazgo fue importante para determinar las características que deben reflejar los líderes y cuáles de estas características se reflejan en los directores educativos. El marco teórico de esta investigación se basó en el concepto Inteligencia Emocional, desarrollado por Goleman (1998). Se consideraron las

competencias que promueve la Inteligencia Emocional con el fin de observar cómo estas han influido en el liderazgo que utilizan los directores de escuelas para promover el cambio en los ambientes escolares. Las destrezas y características que debe reflejar un líder exitoso, que expone McEwan (2003), se tomaron con el propósito de observar desde el punto de vista de liderazgo educativo puntos en común y diferentes con las competencias que establece la Inteligencia Emocional.

### **Evolución del Concepto Liderazgo.**

Los estilos de liderazgo en el contexto del mundo empresarial y sus efectos sobre la organización han sido objeto de estudio por varios investigadores. Muchos de estos han sido estudios correlacionales entre estilos de liderazgo y satisfacción en el trabajo. Se pueden mencionar los siguientes:

- Estilo de liderazgo y rendimiento de equipo en contexto militar (Mancini, 2007).
- Estilo de liderazgo e inteligencia emocional (Beng-Chong & Ployhart, 2004).
- Estilo de liderazgo y efectividad de liderazgo (McGruder, 2009).
- Estilos de liderazgo y compromiso de empleados (Hovatter, 2009).

Dentro del marco de comportamiento humano, uno de los primeros proponentes de estudios experimentales de liderazgo lo fueron Lewin, Lippitt y White (1939, en Robbins, 2009). A base de unos experimentos entre grupos de niños de 10 años de edad, en la toma de decisiones, Lewin et al. (1939, en Robbins, 2009) propusieron que había tres estilos fundamentales de liderazgo: el Autocrático, el Democrático y el Laissez-Faire. Cada uno con unas características específicas:

- Autocrático—Todas las determinaciones de política son hechas por el líder. El líder usualmente dicta las tareas de trabajo específicas y los compañeros de trabajo de cada miembro.
- Democrático—Todas las políticas son asunto de discusión grupal y son estimuladas y asistidas por el líder. Los pasos generales hacia la meta grupal se esbozan, y cuando hace falta consejo técnico, el líder sugiere otros procedimientos alternos de entre los cuales se toma una decisión. Los miembros tienen la libertad de trabajar con quienes deciden y la división de tareas se deja en manos del grupo.
- Laissez-faire—Existe completa libertad para decisión grupal o individual sin ninguna participación del líder. Los materiales diversos son provistos por el líder, quien deja claro que suplirá información cuando se le pregunte. No toma parte en la discusión de las tareas. El líder hace comentarios con muy poca frecuencia a menos que se le pregunte, no hace esfuerzo en participar o intervenir en el curso de los eventos (Lewin, Lippit & White, 1939).

Esta teoría clásica fue la precursora de muchas otras teorías de estilo de liderazgo basado en tres o más estilos que han permanecido en uso y costumbre hasta el presente.

A través de diferentes perspectivas, las escuelas de pensamientos psicológicos presentaron unos enfoques diferentes en cuanto al liderazgo se refiere. La aplicación del análisis transaccional al lugar de trabajo y a la teoría de liderazgo surgió con la publicación del libro *I'm OK, You're OK* de Thomas A. Harris (1967). Las estrategias, recomendadas por Harris (1967), se utilizaron como base para formular nuevas variantes de estilos de liderazgo como lo es el Liderazgo Transaccional. Bajo este tipo de

liderazgo, la organización adquiere ciertos derechos sobre el tiempo y la lealtad del empleado y la relación entre un empleado y el gerente se basa sobre transacciones o intercambios de valores y relaciones interpersonales, entre otros. Burns (1978) introduce un nuevo concepto en estilo de liderazgo llamado Liderazgo Transformacional, el cual define como un proceso en que los líderes y los seguidores participan de un proceso mutuo de elevarse el uno al otro a niveles más altos de moralidad y motivación. El líder transformacional apela a los ideales y valores de sus seguidores. Entre los proponentes del Liderazgo Transformacional, están Burns (1978) y Bass (1985). De acuerdo a Bass (1990a) el liderazgo transformacional ocurre cuando los líderes amplían y elevan los intereses de sus empleados, cuando generan conciencia y aceptación de los propósitos y la misión del grupo, y cuando estimulan a sus empleados a mirar más allá de su propio interés, por el bien del grupo. Indica que hay diferencias bien marcadas entre un líder Transaccional y uno Transformacional. En la Tabla 1 se expone las diferencias que establece Bass (1990a) entre estos dos estilos de liderazgos.

**Tabla 1:*****Diferencias entre el liderazgo transaccional y transformacional\****

<b>Transformacional</b>	<b>Transaccional</b>
Carisma—Provee visión y sentido de misión, imparte orgullo, gana respeto y confianza.	Recompensas contingentes—Contrata el intercambio de recompensas por esfuerzo, promete recompensas por buen rendimiento, reconoce logros.
Inspiración—Comunica altas expectativas, usa símbolos para enfocar esfuerzos, expresa propósitos importantes de manera sencilla.	Gerencia por excepción (activo)—Observa y busca desviaciones de las reglas y estándares. Toma acción correctiva.
Estímulo intelectual—Promueve la inteligencia, racionalidad y solución de problemas cautelosamente.	Gerencia por excepción (pasivo)—El líder interviene solamente si los estándares no se cumplen.
Consideración individualizada—Da atención personal, trata a cada empleado individualmente, aconseja, asesora.	Laissez-Faire—Abdica responsabilidades, evita tomar decisiones.

\*Basada en la Tabla comparativa de Bass (1990a).

Bass se mantiene como una autoridad en el Liderazgo Transformacional y junto a Avolio, crearon el Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (Multifactor Leadership Questionnaire–MLQ, Bass & Avolio 2002), que se utiliza extensamente en estudios de estilos de liderazgo.

En el 2002, Kouzes y Posner identificaron las Cinco Prácticas del Liderazgo Excepcional. Al tomar como base los datos de una encuesta de aproximadamente 75,000 personas, hicieron una lista en orden de importancia de aquellas características personales que presentan los líderes que la gente prefieren. Las primeras diez fueron: Honestidad, Se proyecta hacia el futuro, Competente, Inspirador, Justo/imparcial, Mente abierta,

Brinda apoyo, Franco, Confiable y Cooperador, las cuales mostraron una tendencia hacia un estilo Transformacional. De acuerdo a los hallazgos de estas características, desarrollaron cinco prácticas que deben reflejar los líderes exitosos, que son las siguientes:

1. Modela el camino—los líderes ejemplares saben que si quieren ganar el compromiso y lograr los estándares más altos, tiene que ser modelos de la conducta que esperan de los demás.
2. Inspira una visión compartida—los líderes miran hacia el futuro, e imaginan las oportunidades atractivas que les esperan cuando ellos y sus seguidores lleguen a su destino.
3. Reta el proceso—Los líderes son pioneros, gente que están dispuesta a lanzarse a lo desconocido, buscan oportunidades para innovar, crecer y mejorar.
4. Facilita la acción de los demás—Los líderes allanan el camino para que sea posible que los demás puedan hacer un buen trabajo. Saben que quienes producen los resultados tienen que experimentar un sentido de poder personal y apoderamiento.
5. Anima al Corazón—El camino al éxito es arduo y largo y en ocasiones la gente se cansa, se frustra y se desencanta y con frecuencia es tentada a rendirse. Los líderes animan el corazón de sus seguidores a continuar (Kouzes & Posner, 2002).

En el Departamento de Educación de Puerto Rico, cada Región Educativa entrevista y selecciona el director de cada una de las escuelas. Por lo general, se seleccionan aquellos candidatos entre los que cumplen los requisitos que establece la Carta Circular Núm. 1—2010-2011, Procedimiento Especial de Reclutamiento y

Selección de los Directores de las Escuelas de la Comunidad (DEPR, 2010). El director trae a la escuela que le toca dirigir su estilo de liderazgo personal, sus destrezas de relaciones interpersonales, su motivación personal, su educación y su capacidad administrativa. El DEPR, por su parte, le provee, entre otras cosas: las disposiciones de sus funciones establecidas en la *Ley 149* (1999), el reglamento interno de sus funciones, el equipo de trabajo y la reglamentación que le aplica y el presupuesto asignado por partida y por fondos (estatales o federales). Estas dos partes contratan un acuerdo obrero-patronal. Desde este punto de vista de liderazgo, la relación entre el director y el DEPR comienza con un estilo de liderazgo Transaccional y el área que refleja variante es el estilo de liderazgo que ayude a la salud organizacional de la escuela.

El líder educativo debe desarrollar e implantar programas abarcadores que estén fundamentados en investigaciones relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes y en prácticas reflexivas que sean consistentes con la visión y metas de la escuela y la diversidad de los maestros. La aspiración de todo director de escuela debe ser convertirse en un líder didáctico altamente efectivo (Ramos, 2005). La efectividad de una organización depende de la capacidad del líder para ordenar los recursos que permitirán lograr las metas institucionales (Castillo, 2005a). McEwan (2003) establece siete pasos que los directores efectivos deben seguir:

- Establecer, implantar y desarrollar metas académicas
- Ser un recurso o facilitador instruccional para su facultad
- Crear una cultura y clima escolar enfocadas en el aprendizaje
- Comunicar efectivamente la visión y misión de la escuela
- Establecer altas expectativas tanto para él, como director, como para la facultad

- Desarrollar destrezas de liderazgo en los maestros
- Desarrollar y mantener relaciones interpersonales positivas, tanto con los estudiantes, como con los padres y maestros

### **Inteligencia Emocional.**

La Teoría de las Inteligencias Múltiples, promovida por Gardner (1983), ha contribuido a ampliar el concepto inteligencia. Este autor identificó seis tipos de inteligencia que operan en el cerebro o mente del individuo. Estas son:

- Inteligencia lingüística—las capacidades sintácticas y pragmáticas que participan en el uso del lenguaje para la comunicación.
- Inteligencia musical—habilidades rítmicas y de tono que intervienen en la composición, canto, e interpretación musical.
- Inteligencia lógico-matemáticas—la habilidad para establecer la relación entre diferentes situaciones de forma organizada y lógica, además de la habilidad numérica.
- Inteligencia espacial—la habilidad para percibir el mundo visual, transponer y modificar las propias percepciones iniciales, etc.
- Inteligencia corporal-cinestésica—habilidad para el baile, atletismo, gimnasia, deportes, etc.
- Inteligencia personal—abarca tanto el conocimiento intrapersonal como la interpersonal.

Los primeros cinco tipos de inteligencia se refieren a las capacidades específicas intrapersonales y la última se refiere a las capacidades interpersonales que permiten

entender a los demás y comprenderse a sí mismo. El concepto de la inteligencia emocional se sitúa en este último tipo de inteligencia.

A pesar de que la inteligencia emocional ha sido estudiada por varios investigadores, se considera que Goleman (1995) fue quien primero popularizó el término e indica: “es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades” (p. 68). Goleman (1995) definió el término por exclusión como cualquier característica deseable de carácter personal que no está representada por la inteligencia cognitiva. Establece dos categorías de inteligencia personal: las competencias personales y las competencias sociales y ambas son complementarias la una de la otra. Por esto es que el concepto ha tenido buena acogida, ya que el conocimiento y las emociones se interrelacionan y explican los distintos niveles de éxito en diversos ambientes. En su libro *La Inteligencia Emocional*, Goleman (2004a) indica que él permitió que el término evolucionara, para así llegar a una definición más pertinente. Los investigadores Salovey y Mayer (1997) también presentaron una perspectiva de las competencias que definen la Inteligencia Emocional, donde promueven la percepción de las emociones para facilitar el proceso del pensamiento. Además, promulgan la comprensión y la gestión de la emociones. La Tabla 2 recoge la comparación del término de ambos investigadores.

**Tabla 2:*****Comparación de las competencias de Inteligencia Emocional***

<b>Salovey y Mayer (1997)</b>	<b>Goleman (1998)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percibir las emociones.</li> <li>• Utilizar las emociones para facilitar el pensamiento.</li> <li>• Comprender las emociones.</li> <li>• Gestionar las emociones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias personales en el trato con uno mismo: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Auto-conciencia</li> <li>-Auto-control</li> <li>-Auto-motivación</li> </ul> </li> <li>• Competencias sociales en la interacción con los demás: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Empatía</li> <li>-Habilidades sociales</li> </ul> </li> </ul>

La definición del concepto de Goleman (1995) se basa en competencias relevantes para el desempeño del trabajo. Bajo esta definición del término y por investigaciones realizadas, Goleman (1998) establece las competencias que debe tener un líder efectivo:

- La capacidad de reconocer sus propios sentimientos y los ajenos
- La capacidad de automotivarse y de manejar bien las emociones
- El manejo exitoso del trabajo en equipo
- El establecimiento de metas y la organización efectiva para lograr las mismas
- El desarrollo de su potencial y el de las personas con las que interrelaciona

En la Tabla 3 se presenta un cuadro de las características que establece McEwan (2003) y Goleman (1998) de un líder efectivo.

**Tabla 3:*****Características del líder efectivo***

<b>McEwan (2003)</b>	<b>Goleman (1998)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer, implantar y desarrollar metas académicas</li> <li>• Ser un recurso o facilitador instruccional para su facultad</li> <li>• Crear una cultura y clima escolar enfocadas en el aprendizaje</li> <li>• Comunicar efectivamente la visión y misión de la escuela</li> <li>• Establecer altas expectativas tanto para él, como director, como para la facultad</li> <li>• Desarrollar destrezas de liderazgo en los maestros</li> <li>• Desarrollar y mantener relaciones interpersonales positivas, tanto con los estudiantes, como con los padres y maestros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de reconocer sus propios sentimientos y los ajenos</li> <li>• La capacidad de auto-motivarse y de manejar bien las emociones</li> <li>• El manejo exitoso del trabajo en equipo</li> <li>• El establecimiento de metas y la organización efectiva para lograr las mismas</li> <li>• El desarrollo de su potencial y el de las personas con las que interrelaciona</li> </ul>

Las características de un líder efectivo, no importa si es educativo o gerencial, son esenciales para el manejo de las organizaciones. La Tabla 3 refleja que la perspectiva de McEwan (2003), sobre las características que debe poseer un líder efectivo, está basada en las funciones del líder como una persona que dirige los procesos. En las competencias que promueve la Inteligencia Emocional, el líder se involucra y crece junto a los miembros de la organización. Es por eso que el desarrollo de las destrezas personales, de auto-conciencia, auto-control y auto-motivación, son básicas para lograr la empatía y las habilidades sociales. El líder es una pieza más dentro del componente y cada pieza debe estar entrelazada con las otras piezas para el éxito de la organización.

### **Aportación del Estudio**

Los resultados de este estudio reflejaron que los directores escolares, participantes de este estudio dominan ciertas destrezas de liderazgo que se les requieren para enfrentar los retos que se les presentan en los escenarios escolares, pero no han tenido formación en las mismas ni en su preparación académica ni en talleres de desarrollo profesional. A su vez, los resultados indicaron que las competencias que promueve la Inteligencia Emocional están presentes en los directores participantes del estudio, pero tampoco han recibido formación en las mismas. Estos hallazgos del estudio sugieren que el Departamento de Educación de Puerto Rico debe desarrollar talleres de liderazgo basados tanto en el liderazgo educativo como en las competencias de Inteligencia Emocional y de esa forma crear líderes que envuelvan a toda una comunidad escolar en el esfuerzo por lograr los cambios sociales que necesita el País para reducir la crisis social.

### **Limitaciones del Estudio**

En este estudio, la investigadora no tuvo la oportunidad de observar a los directores participantes en el proceso de ejercer sus funciones. Esta limitación se debió a las cláusulas reglamentarias rigurosas del DEPR para llevar a cabo investigaciones en sus dependencias.

En este capítulo se presentó una breve introducción a la investigación donde se describió el problema que dio base a la investigación, el propósito y la justificación. Se establecieron, además, las preguntas de investigación que se utilizaron para dirigir en forma organizada el estudio y el marco teórico en que se fundamentó el mismo. En el Capítulo II se presenta la literatura que se consultó relacionada al desarrollo del concepto liderazgo y estilos de liderazgo. Además, se despliega la información obtenida de las

características que deben formar el perfil de un líder, así como también información relacionada a las comunidades de aprendizaje y de las barreras que confronta un líder educativo en el ambiente escolar. Asimismo, se ampliaron los conceptos, teorías y modelos en que se fundamenta el marco teórico. Los estudios consultados, que convergen o divergen con estas teorías, se incluyeron bajo el tema correspondiente.

## Capítulo II

### Revisión de Literatura

El propósito general del estudio fue auscultar la preparación que tienen los directores de escuelas en prácticas de liderazgo y en las competencias que promueve la Inteligencia Emocional para trabajar con las situaciones que se les presentan en los ambientes escolares. Uno de los objetivos en que se enfocó el estudio fue identificar las estrategias que utilizan los directores para trabajar con estas situaciones. A su vez, fue importante conocer las percepciones que tienen los directores de ellos mismos como líderes para enfrentar los retos con los que tienen que lidiar en las escuelas. Asimismo, identificar las teorías de liderazgo que dominan los directores y si entre ellas se destacan las competencias que promueve la Inteligencia Emocional.

En este capítulo, se despliega la literatura revisada sobre el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional que fortalece el propósito del estudio y el marco conceptual. En el Liderazgo Educativo, se hace una breve descripción de la evolución del concepto líder y de los estilos de liderazgo para de esa manera enmarcar el liderazgo que ejercen los directores como líderes en las escuelas que dirigen. También, se presenta la literatura revisada concerniente a las barreras que confrontan los líderes escolares que les afectan su labor, así como también las características y destrezas que deben dominar para ejercer su liderazgo e investigaciones realizadas sobre la efectividad del liderazgo educativo. Además, se reseña la literatura relacionada a las comunidades de aprendizaje como una opción del liderazgo compartido. En la literatura de Inteligencia Emocional, se despliega la literatura consultada sobre la evolución del concepto y los modelos de las destrezas o competencias que promueve la Inteligencia Emocional. Además, se presenta la

información obtenida de cómo las escuelas pueden entrar en un proceso de alfabetización emocional y las investigaciones realizadas en ambientes educativos que reflejan cómo las competencias que promueve la Inteligencia Emocional pueden ser una opción en el liderazgo educativo ante los problemas de crisis social que enfrentan las escuelas.

En los periodos de crisis y en los contextos organizacionales, el líder tiene un rol no delegable en la instrumentalización de un cambio, al tener en cuenta elementos como la creación de una visión compartida y la estimulación del aprendizaje continuo (Davis & Newstrom, 2001, en García, 2011). En muchas organizaciones existe la tendencia de asociar los conceptos liderazgo y administración como sinónimos. En su libro *A force for Change: How leadership differs from management*, Kotter, (1990) establece que son conceptos diferentes. Una buena administración genera orden y consistencia al estructurar planes de trabajo, diseñar estructuras rígidas para la organización y observar los resultados en relación a los objetivos trazados en los planes de trabajo. El liderazgo se refiere a tratar con el cambio, por lo tanto los líderes establecen la dirección a través de una visión de futuro y atemperan a las personas al comunicarles esta visión con el fin de inspirarlas para que superen los obstáculos (Kotter, 1990). A pesar de que son conceptos completamente diferentes, Kotter (1990) indica que ambos se complementan. Es decir, una administración no es efectiva si no hay un buen liderazgo. La administración sin liderazgo puede convertirse en una rígida y burócrata, mientras que un liderazgo fuerte, puede resultar demasiado cambiante si no tiene un sentido de dirección. Por lo tanto, es importante determinar la situación que vive la organización para establecer cuál tiene prioridad. Kotter (1990) recomienda que, en épocas estables o de prosperidad, un grado de liderazgo con una administración fuerte puede ser una combinación ideal; sin

embargo, en épocas de crisis o de caos, un fuerte liderazgo unido a un grado limitado de dirección es más beneficioso para la organización.

La National Commission for Accreditation of Teacher Education define el liderazgo administrativo, en la educación, como el conocimiento, las destrezas y atributos para entender y mejorar la organización, implantar planes operacionales, manejar los recursos fiscales y aplicar procesos y procedimientos administrativos descentralizados (Castillo, 2005a). De acuerdo a Castillo (2005a), esta definición ofrece cuatro áreas principales de las funciones del director de escuelas:

- Entender y mejorar la organización—El líder tiene la responsabilidad de conocer profundamente a su institución. Quizás esta sea una de las tareas más difíciles de la gestión administrativa, ya que esto implica conocer bien el pasado, presente y futuro de la organización, conocer las fortalezas y debilidades de los recursos humanos y las necesidades y en intereses tanto del personal como de los que reciben el servicio que ofrece. La escuela como institución formal debe producir cambios e innovaciones que sean producto de una planificación estratégica para el mejoramiento de la institución. Esta gestión hace que el proceso de cambio sea uno deseable, necesario y que permita a la escuela el mantenerse en un rol pro-activo ante las demandas de la sociedad.
- Implantar planes operacionales—El líder de una escuela debe velar por la operación diaria y el logro de los planes operacionales a corto y a largo plazo de la escuela. Esta tarea es monumental, pues tiene que administrar el tiempo, el espacio físico y los recursos humanos y fiscales para lograr la implantación y desarrollo de las aspiraciones trazadas para cada año académico. Por tal razón,

deberá estar viabilizando continuamente el logro de los planes de los maestros, el personal de apoyo, los padres y los estudiantes.

- Manejo de los recursos fiscales—Las tendencias contemporáneas en la administración se mueven continuamente hacia el logro de una mayor autonomía en la administración de las instituciones. Este cambio produce una nueva forma de hacer las cosas en las escuelas, muy en particular en la forma en que se toman las decisiones en la escuela. La nueva visión sobre este particular y la implantación de todos estos procesos presentan un gran reto para las escuelas en Puerto Rico, ya que la administración de base, la autonomía y el apoderamiento deben fomentar la toma de decisiones compartidas y la participación activa de toda la comunidad.
- Aplicación de procesos y procedimientos administrativos descentralizados—Una de las tendencias administrativas de mayor auge en los últimos años es la de descentralizar las instituciones educativas. Esta descentralización provoca una gerencia de base y estimula a los miembros de la escuela a compartir las responsabilidades y el ejercicio del liderazgo para desarrollar las estrategias gerenciales adecuadas que les permitan desarrollarse al máximo.

El liderazgo administrativo en este nuevo paradigma plantea la transformación de las escuelas en comunidades donde todos los miembros participen constructivamente en la toma de decisiones. La escuela del nuevo siglo habla de comunidad de aprendices, participación colaborativa y toma de decisiones compartidas en todos los aspectos educativos. Habla de apoderamiento de los maestros y de los estudiantes, de trabajo en equipo, autonomía y sobre todo, de una nueva forma de llevar a cabo las gestiones

administrativas de la escuela. El director de escuelas tiene ante sí el gran reto de cultivar efectivamente la comunicación a través de su crecimiento personal y profesional, cobrando conciencia de que la comunicación es esencial para establecer los lazos de colaboración necesarios para mantener el desarrollo continuo de las escuelas (Castillo, 2005a).

Para trabajar con las diferentes problemáticas que impactan los ambientes escolares, Goleman (2004a) recomienda la alfabetización emocional como una alternativa para buscar soluciones a los problemas que impactan las escuelas. Se vive en una época, en la que el tejido de la sociedad parece deshacerse a una velocidad cada vez mayor, en la que el egoísmo, la violencia y la ruindad espiritual parecen corromper la calidad de vida comunitaria (Goleman, 2004a, p. 16). Goleman (2004a) establece una correspondencia entre los problemas ya mencionados y la educación. Las escuelas y sus líderes tienen un papel protagónico en la reducción de la crisis que afecta los ambientes escolares mediante las competencias que promueve la Inteligencia Emocional: competencias intrapersonales y competencias interpersonales. Las competencias intrapersonales ayudan al individuo a conocerse a sí mismo y las competencias interpersonales lo ayudan a relacionarse con los demás. En la medida que el estudiante desarrolle su autoconciencia, se autorregule y motive podrá tener empatía y la habilidad para tratar a sus compañeros y relacionarse efectivamente en ese ambiente escolar. Es así que, el líder educativo debe desarrollar estas competencias y así como también desarrollarlas en toda la comunidad escolar, de manera que todos sean sensibles a sí mismos y hacia los demás y se traduzcan en una forma de manejar las diferentes situaciones que impactan las escuelas. Los cinco

componentes de la Inteligencia Emocional, adscritos al líder, y sus características se presentan en la Tabla 4:

**Tabla 4:**

***Los Cinco Componentes de la Inteligencia Emocional en el Trabajo\****

	<b>Definición</b>	<b>Características</b>
Autoconciencia	Aptitud para reconocer los estados de ánimo, emociones e impulsos, así como su efecto sobre los demás.	Confianza en sí mismo Valoración realista de sí mismo Capacidad para reírse de sí mismo Confianza e integridad
Autorregulación	Capacidad para controlar o redirigir los impulsos negativos o el mal humor. Propensión a no tomar decisiones apresuradas, a pensar antes de actuar.	Comodidad con la ambigüedad Apertura al cambio
Motivación	Pasión por trabajar por razones que van más allá del dinero o del estatus. Tendencia a luchar por los objetivos con energía y persistencia.	Fuerte orientación al logro Optimismo, incluso frente a la adversidad Compromiso con la organización Destrezas en formar y retener el talento
Empatía	Aptitud para entender el “maquillaje” emocional de otras personas. Habilidad para tratar a la personas en función de sus reacciones emocionales	Sensibilidad intercultural Servicio a clientes y consumidores
Habilidades Sociales	Competencia en el manejo de relaciones y la creación de redes sociales. Capacidad para encontrar puntos comunes estrechar lazos.	Eficacia en liderar cambios Capacidad de persuasión Pericia en crear y liderar equipos

\*Fuente: Goleman (2004b) en Harvard Business Review.

## **Liderazgo Educativo**

El concepto de liderazgo educativo se ha ido introduciendo como tema en el debate educacional y en la investigación sobre mejoramiento de establecimientos y sistemas escolares (REICE, 2009). El liderazgo educativo es el que se ejerce para lograr cambios significativos en el ambiente escolar. En los ambientes educativos, la meta de ese líder instruccional es promover un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso, que redunde en beneficio de los estudiantes como personas, de los componentes escolares como agentes de cambio y a la sociedad como recipiente y promotora de ese proceso, tal y como lo establece Goleman (2004a). De manera que, el centro del liderazgo educativo es el estudiante y para lograr la meta es necesario crear una comunidad de aprendizaje (McEwan, 2003). Sin embargo, para determinar las características que exhiben los líderes educativos es necesario estudiar la evolución del concepto liderazgo y los estilos de liderazgo.

### **Liderazgo y Estilos de Liderazgo.**

La definición del concepto liderazgo ha evolucionado a medida que ha pasado el tiempo. Por ejemplo, Bass (1990b) lo define como el proceso de interacción entre dos o más personas, el cual implica estructurar o reestructurar alguna situación, percepciones y expectativas y en donde el líder se convierte en un agente de cambio donde el liderazgo se da cuando un miembro del grupo modifica la motivación o competencias de los otros miembros del grupo. Asimismo, Yulk (2002) concibe el liderazgo bajo dos perspectivas: (a) es el proceso de influir en otros para que entiendan y estén de acuerdo acerca de las necesidades que se deben atender y cómo hacerlo de forma efectiva y (b) es el proceso de facilitar esfuerzos individuales y colectivos para alcanzar objetivos compartidos. De

manera que esta definición del término es importante para determinar el estilo de liderazgo que utilizan los directores escolares como líderes educativos, ya que las estrategias que empleen sus seguidores para afrontar situaciones se verán afectadas por la visión de la situación que muestre el líder.

Los líderes muestran diferentes enfoques en relación a cómo asumen sus destrezas de liderazgo respecto a sus seguidores (Robbins, 2009). Lo que implica que los estilos varían, según los deberes que el líder debe desempeñar. Para Robbins (2009), el estilo de liderazgo ha sido definido por varios autores, pero los tres estilos propuestos por Lewin, Lippitt y White (1939) quizás son los más importantes. Estos estilos son el autocrático, democrático y el *laissez faire*, en los cuales los líderes exhiben unas características:

- Autocrático—el líder asume toda la responsabilidad en la toma de decisiones, esto es: comienza las acciones, dirige, motiva y controla. Las decisiones están centradas en él. Piensa que solamente él es competente y capaz de tomar decisiones importantes y puede tener la percepción de que sus subalternos son incapaces de guiarse a sí mismos o puede tener otras razones para asumir una sólida posición de fuerza y control.
- Democrático—este líder consulta a sus seguidores, pero no delega su derecho a tomar las decisiones finales. Da directrices específicas a sus subalternos, pero toma en consideración sus ideas y opiniones respecto a muchas decisiones en que estén involucrados. Escucha y analiza seriamente las ideas que proponen sus seguidores y acepta sus contribuciones siempre que sea posible y práctico. Por otro lado, fomenta en sus seguidores la capacidad del autocontrol y los inspira a asumir más responsabilidad para guiar sus propios esfuerzos. Por lo general, es

un líder que no es un dictador y apoya a sus seguidores, pero la decisión final en asuntos de importancia le corresponde a él.

- Laissez faire—el líder delega la autoridad para tomar decisiones y espera que los subalternos asuman la responsabilidad por su propia motivación, guía y control. Este estilo de liderazgo proporciona muy poco contacto y apoyo para los seguidores. Evidentemente, el subalterno tiene que estar altamente cualificado y ser sumamente capaz para que este enfoque tenga un resultado satisfactorio (Robbins, 2009).

El liderazgo transaccional es otro estilo de liderazgo que asumen los líderes en sus ejecutorias. Como se indicó en el Capítulo I, el mismo surgió con la publicación del libro *I'm OK, You're OK* de Thomas A. Harris (1967). Bajo este tipo de liderazgo, la organización adquiere ciertos derechos sobre el tiempo y la lealtad del empleado y la relación entre un empleado y el gerente se basa sobre transacciones o intercambios de valores y relaciones interpersonales, entre otros. De acuerdo a Bass (1990b), las características del líder transaccional son las siguientes:

- Recompensas contingentes—el líder contrata el intercambio de recompensas por esfuerzo, promete recompensas por buen rendimiento, reconoce logros.
- Gerencia por excepción (activo)—el líder observa y busca desviaciones de las reglas y los estándares y toma acción correctiva.
- Gerencia por excepción (pasivo)—el líder interviene solamente si los estándares no se cumplen.
- Laissez-Faire—el líder abdica responsabilidades y evita tomar decisiones.

Burns (1978) introduce un nuevo concepto en estilo de liderazgo llamado liderazgo transformacional. Bass (1990b) define este estilo de liderazgo como un proceso en que los líderes y los seguidores participan de un proceso mutuo de elevarse el uno al otro a niveles más altos de moralidad y motivación. De acuerdo a Bass (1990b), el liderazgo transformacional ocurre cuando los líderes amplían y elevan los intereses de sus empleados, cuando generan conciencia y aceptación de los propósitos y la misión del grupo, y cuando estimulan a sus empleados a mirar más allá de su propio interés, por el bien del grupo. Las características que exhibe el líder transformacional, según Bass (1990b), son las siguientes:

- Carisma—el líder provee visión y sentido de misión, imparte orgullo; gana respeto y confianza.
- Inspiración—el líder comunica altas expectativas, usa símbolos para enfocar esfuerzos, expresa propósitos importantes de manera sencilla.
- Estímulo intelectual—el líder promueve la inteligencia, racionalidad y solución de problemas cautelosamente.
- Consideración individualizada— el líder da atención personal, trata a cada empleado individualmente, aconseja, asesora.

Estos estilos de liderazgo se interrelacionan entre sí y el líder los utiliza como unas herramientas para enfocar las situaciones y utilizar las estrategias que promulgan estos estilos en la búsqueda de resultados positivos en la solución de las mismas. Lo que implica que en una organización no se utiliza siempre un mismo estilo de liderazgo. Esto va a depender de una serie de factores que estén impactando la organización. En la Tabla 5 se hace un resumen de estos estilos de liderazgo.

Tabla 5:

*Diferencias entre los Estilos de Liderazgo*

<b>Liderazgo Autocrático, Democrático y Laissez-Faire</b>	<b>Liderazgo Transaccional</b>	<b>Liderazgo Transformacional</b>
<p>Autocrático: el líder asume toda la responsabilidad en la toma de decisiones, esto es: comienza las acciones, dirige, motiva y controla. Las decisiones están centradas en él.</p> <p>Democrático: este líder consulta a sus seguidores, pero no delega su derecho a tomar las decisiones finales. Da directrices específicas a sus subordinados, pero toma en consideración sus ideas y opiniones respecto a muchas decisiones en que estén involucrados. Por otro lado, fomenta en sus seguidores la capacidad del autocontrol y los inspira a asumir más responsabilidad para guiar sus propios esfuerzos. Es un líder que no es un dictador y apoya a sus seguidores, pero la decisión final en asuntos de importancia le corresponde a él.</p> <p>Laissez faire: el líder delega la autoridad para tomar decisiones y espera que los subordinados asuman la responsabilidad por su propia motivación, guía y control (Robbins, 2009).</p>	<p>Recompensa contingente: el líder contrata el intercambio de recompensas por esfuerzo, promete recompensas por buen rendimiento, reconoce logros.</p> <p>Gerencia por excepción (activo): el líder observa y busca desviaciones de las reglas y los estándares y toma acción correctiva.</p> <p>Gerencia por excepción (pasivo): el líder interviene solamente si los estándares no se cumplen.</p> <p>Laissez-Faire: el líder abdica responsabilidades y evita tomar decisiones (Bass, 1990b).</p>	<p>Carisma: el líder provee visión y sentido de misión, imparte orgullo; gana respeto y confianza.</p> <p>Inspiración: el líder comunica altas expectativas, usa símbolos para enfocar esfuerzos, expresa propósitos importantes de manera sencilla.</p> <p>Estímulo intelectual: el líder promueve la inteligencia, racionalidad y solución de problemas cautelosamente.</p> <p>Consideración individualizada: el líder da atención personal, trata a cada empleado individualmente, aconseja, asesora (Bass, 1990b).</p>

También existe el liderazgo que se ejerce en forma compartida o distribuida. El liderazgo compartido es el que se ejerce de forma colaborativa, ya que nunca existe un líder en el vacío, sin un grupo de personas que participe de su proyecto (Lorenzo, 2005, en González, 2011). Por su parte, Leithwood (2009) indica que el liderazgo distribuido se traslapa significativamente con los conceptos de liderazgo compartido (Pearce y Conger, 2003), colaborativo (Wallace, 1989), democrático (Gastil, 1997) y participativo (Vroom y Jago, 1998), el cual es un concepto muy en boga entre los investigadores. El interés actual por el liderazgo distribuido podría interpretarse como un esfuerzo por desplazar estas fuentes de liderazgo desde el extremo informal hacia el formal del organigrama de la organización, para reconocer explícitamente la presencia de dicho liderazgo y comprender mejor su contribución al funcionamiento de la organización (Leithwood, 2009). El término se ha conceptualizado bajo dos formas distintas: aditiva y holística. La parte aditiva describe un patrón descoordinado de liderazgo en que muchas personas diferentes pueden asumir funciones de liderazgo, pero sin ningún esfuerzo por tomar en cuenta las actividades de liderazgo de otras personas dentro la organización. La forma holística se refiere a relaciones conscientemente manejadas y sinérgicas, entre algunas, muchas o todas las fuentes de liderazgo dentro de la organización. Estas formas de liderazgo distribuido asumen que, en el trabajo de los líderes, la suma representa más que las partes; que hay más altos niveles de interdependencia entre las personas que ejercen el liderazgo y que la influencia atribuida a sus actividades surge de procesos sociales dinámicos, multidireccionales, que en el mejor de los casos, se traducen en un aprendizaje para las personas involucradas, así como para la propia organización (Pearce & Conger, 2003, en Leithwood, 2009).

En esta breve descripción de la evolución del concepto y de los estilos de liderazgo, se puede enmarcar una definición pertinente de liderazgo educativo. Sin embargo, Leithwood (2009) indica que no se debe acotar el término porque se corre el riesgo de restringir la reflexión y la práctica (p. 18). Es así que Leithwood (2009), para establecer una definición del término, tomó en consideración los siguientes entendidos:

- El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales—Aún cuando los líderes son individuos, el liderazgo está inserto en relaciones y organizaciones sociales y su propósito es realizar algo para un grupo. No es un fenómeno individual o personal.
- El liderazgo implica un propósito y una dirección—Los líderes persiguen metas con claridad y tenacidad y responden por su comportamiento. En algunos casos, le corresponde al líder desarrollar y promover metas grupales; en otras, se trata de un proceso más inclusivo, pero donde el líder es un actor decisivo. Finalmente, hay otros casos donde el liderazgo consisten centrar el esfuerzo en torno a una visión que se origina en otro lugar.
- El liderazgo es un proceso de influencia—A veces las acciones de los líderes tienen un efecto directo en las metas principales del colectivo, pero muchas veces su acción consiste en influenciar los pensamientos y el actuar de otras personas y establecer las condiciones que les permitan ser efectivos.
- El liderazgo es una función—Muchos observadores reconocen que el liderazgo conlleva un conjunto de funciones no necesariamente relacionadas con un departamento particular o una designación formal. Personas en diferentes roles

pueden ejercer labores de liderazgo, aunque muchas veces cuenten con desiguales recursos, habilidades y propensiones para este efecto.

- El liderazgo es contextual y contingente—La mayoría de las teorías sobre liderazgo sugieren que este se practica de acuerdo a las características de la organización social, las metas fijadas, los individuos involucrados, los recursos y los plazos, además de otros factores. Así, ninguna fórmula de liderazgo es aplicable de manera universal.

Al tomar en consideración estos entendidos, Leithwood (2009) define liderazgo escolar como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. La labor del liderazgo puede ser realizada por personas que desempeñan varios roles en la escuela.

Las funciones del liderazgo pueden realizarse de muchas maneras, lo que va a depender del líder individual, del contexto y del tipo de meta que persiguen (Leithwood, 2009, p. 20). El estilo de liderazgo asumido por cada individuo dependerá de la creencias, valores, reglas y normas que integren el comportamiento de cada individuo que conforma la organización educativa y la administración de las organizaciones educativas está fuertemente condicionada por los estilos de comportamiento de los docentes y gerentes educativos desarrollen en su desempeño laboral dentro de la institución (Flores, 2001, en González, 2011). En otras palabras, el estilo de liderazgo que asumen los directores tiene muchas bases teóricas y a veces representan posiciones ideológicas divergentes. Así se puede observar cómo el liderazgo educativo enfatiza el proceso de enseñanza aprendizaje, el transformacional se puede utilizar en el desarrollo profesional de destrezas de liderazgo de los miembros de la escuela, inclusive en toda la comunidad

escolar y el distribuido para compartir el liderazgo, fomentar la participación y la descentralización jerárquica para que el cambio que necesitan los ambientes escolares surja de la base. Las prácticas de liderazgo no se ejercen de manera descontextualizada. La opción de cuáles serán aquellas que el director efectúe y cómo decida llevarlas a cabo, dependerán de elementos anteriores a la acción misma, que son posibles de distinguir como antecedentes de orden interno y externo (Day et al., 2007, en REICE, 2009.)

### **Barreras del Liderazgo Educativo.**

La presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tienen un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de las escuelas (REICE, 2009). El mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje de las escuelas descansa, en gran parte, en la calidad del liderazgo que proyecten sus directores (Cooner, Quinn, & Dickman, 2008, en Ortega, 2012). El aumento de las demandas para que los directores manejen todos los aspectos de la escuela, desde la planta física, las relaciones con la comunidad, combinado con el tiempo que dedican a mandatos del distrito y del estado, ha forzado a los directores a estar más tiempo en sus oficinas o fuera del escenario escolar (Johnston, 2003, en Ortega, 2012). En la *Ley 149*, del 30 de junio de 1999, conocida como Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, en el Artículo 2.13, se estipulan las funciones de un director. Entre estas funciones, se destacan las siguientes:

- Fomentar la participación de padres, maestros, estudiantes y la comunidad.
- Planificar, dirigir, supervisar y evaluar todas las actividades docentes de la escuela.
- Mantener un clima institucional que promueva la seguridad.

- Evaluar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El director tiene a su cargo el área académica, fiscal y administrativa. De manera que, como líderes instruccionales, los directores se enfrentan a diferentes retos. Ante la cantidad de responsabilidades que se le designa a un director de escuelas, Little, (2003) indica que los líderes actuales en educación no están preparados para solucionar efectivamente los retos que se le presentan a lo largo del camino en la mejora de las escuelas. La complejidad de las organizaciones escolares, el deterioro de la disciplina en el aula, la escasa colaboración del profesorado, la multiplicidad de tareas, la poca autonomía en su desempeño, el poco reconocimiento por parte de los supervisores, el bajo nivel de motivación, la necesidad de apoyo y el abandono incrementan más estos retos (Ortega, 2012).

Lunenburg y Ornstein (2004, en Ortega, 2012) apuntan que los directores de escuelas se enfrentan a múltiples demandas competitivas, lo que trae como consecuencia que el tiempo que le debe dedicar a la supervisión del proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clases es muy limitado. En la misma línea de pensamiento, Fullan (2001) indica que a los directores se les asignan un sinnúmero de tareas administrativas, lo que en ocasiones les imposibilita brindarle asistencia técnica al personal. Esta situación puede provocar desmotivación del personal, lo que podría afectar su desempeño en el proceso enseñanza aprendizaje (Ortega, 2012). Estos postulados se vieron ratificados en la investigación *¿Héroes de papel o de acción? Implicaciones del Liderazgo Instrucciona*l de los directores en el aprovechamiento académico de los estudiantes, realizada por Ortega (2012). Los hallazgos de esta investigación reflejaron seis factores que limitan el desempeño efectivo de los directores, a saber:

- recursos humanos administrativos poco efectivos,
- salidas a reuniones y a adiestramientos,
- producción de informes, tal como el Plan Comprensivo,
- entrada de datos al SIE, al SIFDE, sistema de asistencia de los empleados, estudios socioeconómicos, fuerzas militares, Pruebas Puertorriqueñas, limitaciones lingüísticas, etc.,
- la dinámica que se presenta en las escuelas, tales como: problemas de disciplina, atención a padres, atender agencias y visitantes que se presentan a las escuelas para ofrecer sus servicios, ausencia de maestros, situaciones con el mantenimiento de la escuela y el comedor escolar, y
- la llegada del presupuesto a tiempo para hacer la compra de materiales y las herramientas necesarias para el proceso de enseñanza aprendizaje.

De los 6 factores limitantes, 4 (67%) están relacionados directamente con informes, por lo que la investigadora llegó a la conclusión que ante toda la dinámica y situaciones administrativas que deben atender en las escuelas que dirigen, los directores se convierten en héroes de papel. Hay acción, pero está enfocada en aspectos administrativos y no en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuando la diferencia entre un director altamente efectivo y uno menos efectivo es su participación activa en asuntos relacionados con el currículo y el proceso de enseñanza aprendizaje.

En su libro *7 steps to effective instructional leadership*, McEwan (2003) menciona cinco barreras a las que se enfrentan los líderes educativos que, según ellos, contribuyen a la poca efectividad de las escuelas. Estas barreras son:

- Pocas destrezas de liderazgo y adiestramiento.

- Poca cooperación de los maestros.
- Poco tiempo.
- Poco apoyo de los superintendentes de escuelas, de las oficinas centrales y de la comunidad.
- Poca visión de metas, voluntad y valentía.

En esa misma línea, Murphy (1990, en Gago, 2006) establece cinco factores en las que se enmarcan las barreras del liderazgo educacional. Estos son:

- Entrenamiento y/o formación—Insuficiente preparación para asumir el rol de líder educacional. La influencia del mundo empresarial en educación contribuye a conferir mayor importancia a las capacidades generales de gestión al conocimiento pedagógico.
- Naturaleza del currículo y la enseñanza—Preocupación por los procesos, la técnica y las finanzas en los niveles macro-políticos. Falta de conocimiento de cómo aprenden los alumnos y sobre los efectos de la actuación del profesorado sobre ellos. Defensa de autonomía en el aula (libertad de cátedra mal entendida).
- Normas de profesionalismo—Confusión de profesionalismo con independencia y autonomía, con aislamiento: las decisiones sobre currículos las toman los profesores más que los directores.
- Confirmación de expectativas—La mayoría de los directores se ajustan a lo que sus superiores esperan de ellos: el liderazgo educacional no suele ser una tarea preferente como la gestión del personal y del centro.
- Naturaleza del rol del director—Históricamente, la dirección se ha venido centrando en tareas de representación y administración. La función directiva ha

ido acumulando tareas y no está claro cuáles son las prioritarias. El trabajo cotidiano del director se caracteriza por atender lo urgente, en detrimento de lo esencial.

El Instituto de Investigación de Ciencias de la Conducta de la Universidad de Puerto Rico llevó a cabo una investigación durante el año escolar 2007-2008 sobre el perfil de los directores escolares donde consideraron varios aspectos. Uno de los temas estudiados fue el porqué dejarían su trabajo los directores de escuela. Los hallazgos de ese estudio indicaron que el 34% de los directores entrevistados manifestaron que la política y la burocracia como factores principales para renunciar al trabajo. Los otros factores estudiados obtuvieron: poco salario y prestigio, 29.3%; exigencias irracionales, 28%; falta de recursos, 13.9%; disciplina/violencia, 9.1%; y poco o ningún esfuerzo por parte de los estudiantes, 2.3%. En ese estudio, se estudiaron los problemas o barreras que confrontan los directores en las escuelas. Los hallazgos reflejaron lo siguiente: (a) insuficiencia de fondos, 40.3%, (b) falta de padres comprometidos y cooperadores, 24.5%, (c) problemas con la infraestructura, 24.1%, (d) falta de maestros comprometidos y dedicados o poca calidad de maestros, 21.9% y (e) falta de estudiantes comprometidos y motivados, 16.6% (Fundación Flamboyán, 2010, pp. 13-14).

Las barreras que presentan los directores no pueden ser óbice para contemplar alternativas que puedan removerlas. Todo es posible si se tiene ganas de hacer la diferencia (McEwan, 2003). Muchas veces el director que no domina los currículos de las distintas materias que ofrecen los maestros, se eximen de visitarlos. Sin embargo, McEwan (2003) recomienda que el director se adiestre en talleres profesionales de desarrollo curricular o asumir su posición y crecer con ese maestro de experiencia para

derribar esa barrera. Para aquel director que sus múltiples tareas no le permite sacar tiempo para cumplir con su tarea de líderes instruccionales, la autora le recomienda enfocarse en el proceso de aprendizaje y programar el tiempo para que el factor más importante de una escuela no se quede rezagado por aspectos administrativos. El líder instruccional se fortalece cuando invierte tiempo en crear y desarrollar comunidades de aprendizaje en vez de empujar papeles o promover programas (McEwan, 2003).

Por otro lado, la frustración y el sentido de coraje que perciben los directores por sentirse poco apoyados por sus supervisores y por la comunidad es realmente una barrera. La mayor parte de los directores tiene esta barrera como limitación a sus ejecutorias como líderes. Sin embargo, McEwan (2003) indica que un líder instruccional fuerte puede vencer esas vayas cuando tiene la visión de cuál es la misión de la escuela, cómo se puede transformar y no se permite a sí mismo sentirse apesadumbrado por las percepciones que otros tienen sobre esa barrera. En otras palabras, el norte de una escuela es la visión y la brújula no puede perderse. Por lo que McEwan (2003) establece, que la barrera mayor que puede tener un líder es la poca visión y la valentía y el coraje de establecerla. Un líder educativo para ser efectivo tiene que romper esa barrera, mediante los siguientes pasos:

- Establecer visión
- Poseer una base de conocimientos
- Estar dispuesto a correr riesgos
- Estar dispuesto a aceptar retroalimentación constructiva
- Estar dispuesto al cambio y a crecer constantemente
- Prosperar en el cambio y en la ambigüedad

- Tener la capacidad de apoderar a otros

Asimismo, Semprún y Fuenmayor (2007) destacan que el liderazgo educacional debe propiciar el desarrollo de todos los estudiantes o colaboradores, mediante actividades mancomunadas, el retiro de barrera y obstáculos y el logro de una alta activación que propicien el cambio, en primer lugar, en las personas.

La investigación *Competencia de los directores en la solución de problemas*, realizada por Leithwood y Stager (en Leithwood, 2009) se hizo con dos objetivos: identificar los principales factores que intervienen en los procesos de solución de problemas de los directores y determinar la naturaleza y alcance de las diferencias entre los procesos de los directores altamente expertos y los más novatos. La investigación se basó en forma general en la teoría del procesamiento de la información y en las diferencias entre los procesos para resolver problemas entre novatos y expertos que esta perspectiva ha arrojado. Los datos se recogieron mediante entrevista estructurada de 16 directores no expertos y 6 expertos. Después de transcribir la información, se desarrollaron categorías fundadas y descripciones para las respuestas de cada director a cada uno de los problemas. Después de esto, se identificaron las respuestas de los directores no expertos y los expertos y se hicieron comparaciones. En relación a problemas bien estructurados, los resultados reflejaron pocas diferencias entre las respuestas de los directores expertos y los novatos. Sin embargo, surgieron diferencias sustanciales entre las respuestas de los directores novatos y los más expertos frente a los problemas mal estructurados o poco claros. Los expertos tienen un nivel más alto de control metacognitivo en la solución de problemas. Además, su habilidad para detectar las características similares y diferentes de un problema en forma rápida y exacta al

momento de interpretarlo demuestra que poseen mayores destrezas para reconocer un patrón rápidamente. También indica que el experto es más sensible a las demandas de la tarea y a los contextos sociales en que hay que resolver problemas.

En la investigación de Leithwood y Stager (en Leithwood, 2009) se establecen cinco componentes que deben utilizar los directores escolares para trabajar con las distintas situaciones que se le presentan en las escuelas que dirigen. Estos componentes son los siguientes:

- Interpretación—la comprensión de un director sobre la naturaleza específica del problema o identificar múltiples problemas potenciales.
- Objetivo—las metas relativamente inmediatas que el director intenta alcanzar en respuesta a su interpretación de los problemas.
- Principios—las metas relativamente a largo plazo, los principios operacionales, las leyes fundamentales, doctrinas y supuestos que orientan el pensamiento del director.
- Barreras—factores que limitan severamente el abanico de soluciones posibles que el director creía tener a su disposición.
- Procesos para definir una solución—la acción tomada por el director para resolver un problema de acuerdo a su interpretación del problema, principios y objetivos a alcanzar y barreras a enfrentar.

Estos componentes sugieren que un director efectivo, cuando identifican diferentes problemas que están afectando el proceso de enseñanza aprendizaje, debe establecer un plan de acción formal en la búsqueda de soluciones.

### **Características y Destrezas de los Líderes Efectivos.**

La efectividad de una organización depende de la capacidad del líder para ordenar los recursos que permitirán lograr las metas institucionales (Castillo, 2005a). El director que ejerce un liderazgo didáctico crea una cultura de paz en la escuela, la cual va dirigida a construir comunidades de aprendizaje y un clima organizacional positivo (Ramos, 2005). El líder educativo debe desarrollar e implantar programas abarcadores que estén fundamentados en investigaciones relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes y en prácticas reflexivas que sean consistentes con la visión y metas de la escuela y la diversidad de los maestros. La aspiración de todo director de escuela debe ser convertirse en un líder didáctico altamente efectivo (Ramos, 2005).

Ante los postulados que reclaman la efectividad del liderazgo educativo, The Interstate School Leaders Licensure Consortium (1996) le interesó explorar antecedentes internacionales que sirvieran como base para el desarrollo de un perfil de liderazgo educativo. El marco consiste de seis estándares sobre liderazgo educacional efectivo. Los estándares para el liderazgo en organizaciones educativas se enfocaron en conocimiento, disposición y desempeño:

- Estándar I—El administrador de una escuela debe ser un líder educacional que promueve el éxito de todos los estudiantes a través de facilitar el desarrollo, la articulación, la implementación y la supervisión de una visión de aprendizaje que es compartida y apoyada por la comunidad escolar.
- Estándar II—El administrador de una escuela deber ser un líder educacional que promueve el éxito de todos los estudiantes a través de advocar, alimentar y

sostener una cultura escolar y un programa instruccional conducente al aprendizaje escolar y el crecimiento profesional de los funcionarios.

- Estándar III—El administrador de una escuela debe ser un líder educacional que promueve el éxito de todos los estudiantes a través de asegurar la administración de la organización, las operaciones y los recursos para un entorno de aprendizaje seguro, eficiente y efectivo.
- Estándar IV—El administrador de una escuela debe ser un líder educacional que promueve el éxito de todos los estudiantes a través de colaborar con las familias y los miembros de la comunidad respondiendo a intereses y necesidades de una comunidad diversa y movilizar recursos de la comunidad.
- Estándar V—El administrador de una escuela debe ser un líder educacional que promueve el éxito de todos los estudiantes a través de actuar en forma íntegra, justa y ética.
- Estándar VI—El administrador de una escuela debe ser un líder educacional que promueve el éxito de todos los estudiantes a través de comprender, responder y ejercer influencia sobre el contexto político, legal, económico, social y cultural (Volante, Castro, Isla & Müller, 2002).

El sistema educativo no requiere de un administrador, sino de un líder equipado con las herramientas, el tiempo, el conocimiento y el espacio para ejercer su liderazgo. Es este el responsable de asegurar que el desarrollo del individuo total que requiere la sociedad sea su norte continuo y el propósito fundamental de la escuela (Claudio, 2005).

Figuroa (1995) llevó a cabo un estudio con el objetivo de determinar cómo el liderazgo y los conocimientos del director escolar afectan el proceso de implantación de

los elementos de calidad total en la escuela. La muestra incluye supervisores y administradores escolares de las diferentes áreas. La población quedó constituida de 20 administradores y supervisores educativos y se logró entrevistar al 100% de la población, 50% de la población era del sexo masculino. Las edades fluctuaron de 32 a 36 años, con una experiencia promedio de 10 a 16 años. Los resultados reflejaron lo siguiente:

- A pesar que el 65% de la muestra afirma que existen diferencias entre un líder y un administrador, ese mismo 65% no pudo definir clara y correctamente el concepto liderato.
- El 75% de la muestra afirma que la escuela necesita integrar los elementos de calidad total por medio de la reorientación, el compromiso, el trabajo colectivo, la toma de decisiones compartida y la modificación de actitudes.
- Solamente el 15% de la muestra expresa que el administrador debe convertirse en un líder.
- El 60% de la muestra no tienen una visión clara y precisa de lo que representa un líder.
- De acuerdo a los hallazgos, el sistema no provee para el desarrollo del liderato en sus administradores.

Para el logro exitoso de los ambientes escolares, las escuelas deben estar basadas en valores que rijan la cultura de la organización. Al tomar en consideración distintas investigaciones a nivel mundial, Claudio (2005) menciona los siguientes valores:

- Excelencia—El éxito duradero surge de insistir en patrones excepcionalmente elevados de la operación de la organización. Es tener un compromiso inquebrantable y no negociable con la excelencia.

- Innovación y mejoramiento continuo—Es reconocer que mañana se puede hacer mejor lo que hoy se hizo bien. Es internalizar que la innovación y el mejoramiento son maneras nuevas de operar y que el desequilibrio es la constante en la renovación, por lo que se debe buscar el balance entre la resistencia al cambio y la adaptación de nuevas ideas.
- Trabajo en equipos colaborativos—La organización que desarrolla y comparte su visión, cuenta con individuos que colaboran continuamente para aportar hacia el logro de su propósito común.
- Respeto—Es reconocer la importancia de cada individuo a la vez que aceptar y canalizar sus diferencias. Es aceptar la disonancia positiva y respeto a la divergencia en la búsqueda de la transformación hacia el éxito.
- Integridad—Es el juego limpio que se debe promulgar con el ejemplo. Le corresponde al líder modelar, practicar y ser mentor de la transformación hacia el éxito.
- Alegría—El valor de la alegría es la celebración del éxito, es el orgullo de pertenecer a la organización y al equipo de trabajo.

Después del proceso de enseñanza aprendizaje, el liderazgo del director es factor fundamental en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento de las escuelas. Lashway (2003, en Rubino, 2007) postula que los roles de los líderes educacionales incluyen: (a) definir el liderazgo de las instituciones, (b) proveer foco al liderazgo instruccional, (c) liderar el cambio, (d) desarrollar una estructura de liderazgo colaborativo, (e) proveer un foco moral a la institución y (f) responder a los retos. El

director, líder de una escuela efectiva debe poseer las cualidades de un líder instruccional desde una óptica multidimensional (Claudio, 2005).

Es importante, entonces, determinar cuáles son las características que describen a un líder instruccional efectivo. En un estudio realizado por Peterson (2002) identificó cinco comportamientos que caracterizan a un líder efectivo, a saber:

- Establece una visión para encaminar la escuela
- Involucra a otros en la toma de decisiones
- Reconoce que constituye el principal facilitador del aprendizaje, por lo tanto apoya al proceso de enseñanza
- Monitorea el proceso educativo y se mantiene informado de lo que sucede
- Busca la manera de minimizar las barreras para así alcanzar las metas.

En Puerto Rico, Meléndez Nazario (2000) realizó un estudio con el objetivo de conocer la percepción que tienen los maestros acerca de las características que poseen los directores efectivos versus las características de un líder efectivo que muestra la literatura. Al comparar las características que poseen los directores efectivos, de acuerdo a la percepción que tienen los maestros en este estudio, los resultados reflejaron que las características que exhiben los directores son comparables con las características de los líderes efectivos que presenta la literatura. Esto es: coinciden en que un director efectivo tiene que poseer características de líder para poder ejercer sus funciones eficientemente. Entre las características más sobresalientes que debe poseer un director efectivo, según la percepción que tienen los maestros de las escuelas secundarias, se destacan las siguientes: justo, mantiene buena comunicación, organizado, conoce la comunidad escolar, su facultad y la problemática, respetuoso, responsable, imparcial y facilitador.

El estudio de Negrón Olivieri (1999), *Las cualidades de líder del director docente y el ambiente escolar*, se hizo con el objetivo de determinar qué características del líder educativo se relacionan con el ambiente escolar, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, padres y maestros. La muestra fue de 300 estudiantes, 300 padres y 20 maestros de 3 escuelas superiores del Distrito de Caguas. Se utilizaron tres cuestionarios para recoger los datos: uno por cada componente de la muestra. Los hallazgos de acuerdo a los estudiantes reflejaron lo siguiente:

- La característica que más debe tener un Director de una escuela es el dinamismo, mientras que lo menos que debe tener es cooperación.
- El Director de la escuela a la cual asisten se destaca por ser muy respetuoso y de tener muy buena iniciativa. Por otra parte, dicen que no es un líder flexible y mucho menos sabe armonizar opiniones.
- La mayoría de los estudiantes piensan que las cualidades de líder de un director sí afectan el ambiente de la escuela y creen que existe relación entre ambas variables.
- Cuando la relación entre ambas variables es negativa la escuela puede tornarse un lugar de desánimo y un lugar al cual el estudiantado no les gusta asistir.

Los resultados de las perspectivas de los padres indicaron lo siguiente:

- La característica que más debe tener un Director es la seguridad en sí mismo, mientras que constancia de propósito es la menos que debe tener.
- El Director que dirige la escuela, según los padres, a veces le gusta armonizar opiniones y escuchar sugerencias.
- Las cualidades de líder de un Director sí afectan el ambiente escolar.

- También existe relación entre ambas variables (cualidades de líder y el ambiente escolar). Esta relación se nota, pues el ambiente escolar presenta problemas de deserción y bajo nivel académico de los estudiantes.

Los hallazgos de las percepciones de los maestros indicaron:

- Todos los maestros conocen al Director de la escuela, aunque algunos no conocen las funciones de este dentro del plantel escolar.
- A todos ellos les gustaría conocer y recibir ayuda de este.
- Pocos maestros piensan que su supervisor es responsable y trabajador y que sabe delegar.
- Todos los maestros piensan que las cualidades de líder de un Director afecta el ambiente de la escuela y que entre ambas variables existe relación. La misma se refleja cuando la escuela se torna en un caos y no impera el orden y la escuela no es una exitosa.

Glickman et al. (2001) afirman que se puede indicar que un líder instruccional es efectivo cuando las siguientes destrezas forman parte de su perfil: (a) visión compartida, (b) altas expectativas, (c) trabajo en equipo, (d) integración de la comunidad a los procesos educativos, (e) desarrolla un clima positivo y (f) atención y apoyo a los docentes. La mayoría de las destrezas que postulan Glickman et al. (2001) que deben reflejar los líderes efectivos están relacionadas con el liderazgo colaborativo.

Las funciones y roles del director de escuela fueron estudiados por Ramírez Soto (1992), especialmente, aquellos relacionados con su rol de generador de un clima organizacional eficaz para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje. Se encontró que las funciones y los roles que tiene el director de escuela están estrechamente relacionados

con el clima organizacional del núcleo escolar. Los resultados de este estudio le posibilitaron concluir:

- El director de escuela tiene muchas funciones, pero todas se pueden resumir en una: líder educativo.
- El clima organizacional que se desarrolla en la escuela es responsabilidad del director.
- El ambiente o clima organizacional influye en los recursos humanos de la organización, en este caso, la escuela.
- La conducta de los recursos humanos influye en el desarrollo de determinado clima organizacional.
- Cuando se trabaja en un ambiente o clima organizacional agradable y propicio, hay mayor productividad y las posibilidades de lograr las metas y objetivos son mayores.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de un clima organizacional eficaz.

Leithwood (2009) realizó un estudio con el objetivo de estimar el impacto del liderazgo colectivo o distribuido con variables claves relacionadas con los profesores y los logros escolares. Asimismo, indagar sobre la contribución relativa de las distintas fuentes de este tipo de liderazgo y si las diferencias en los patrones de liderazgo colectivo se relacionaban con diferencias en el logro escolar de los estudiantes. Para recopilar los datos se utilizó la encuesta, la cual incluyó respuestas de 2,570 profesores distribuidos en 90 escuelas primarias y secundarias. Los hallazgos indicaron que el liderazgo colectivo explicó una proporción significativa de la variación de los logros escolares en las diferentes escuelas. Las escuelas con mejor rendimiento les asignaron un mayor grado de

influencia en liderazgo a todos los miembros de la escuela y a otros grupo de interés, que las escuelas con rendimiento más bajo. Estas diferencias demostraron ser más significativas en relación al liderazgo ejercido por los equipos escolares, los apoderados y los alumnos. Los mayores niveles de influencia les fueron atribuidos a los directores en todas las escuelas. Estos hallazgos le permitieron concluir que hay una asociación significativa entre liderazgo colectivo y alto desempeño escolar en las escuelas.

De acuerdo a McEwan (2003), las características de un director efectivo deben reflejarse en sus acciones, mediante los siguientes siete pasos:

- Establecer, implantar y desarrollar metas académicas
- Ser un recurso o facilitador instruccional para su facultad
- Crear una cultura y clima escolar enfocadas en el aprendizaje
- Comunicar efectivamente la visión y misión de la escuela
- Establecer altas expectativas tanto para él, como director, como para la facultad
- Desarrollar destrezas de liderazgo en los maestros
- Desarrollar y mantener relaciones interpersonales positivas, tanto con los estudiantes, como con los padres y maestros

Los siete pasos que menciona McEwan que deben seguir los líderes efectivos están relacionados con las características del estilo de liderazgo colaborativo o distribuido. En el estudio *Distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes: Eliminar el ego del sistema*, realizado por Leithwood (2009) se investigaron los patrones de distribución del liderazgo, así como también quiénes cumplían determinadas funciones de liderazgo y cuáles eran esas funciones, las características de los líderes no administrativos y los factores que promueven e inhiben la distribución de las funciones de liderazgo. Se

realizó en ocho escuelas básicas y secundarias que promovían formas de distribución del liderazgo durante más de una década.

El aspecto más digno de destacar fue la contribución crítica de los líderes escolares formales y de los líderes de los distritos para promover formas aparentemente productivas de liderazgo distribuido. Primero, los patrones de distribución de liderazgo eran habituales en las iniciativas a las que los directores les habían asignado una alta prioridad y atención, pero bastante poco usuales en otras iniciativas. Segundo, las estructuras, normas culturales y oportunidades para que el equipo educativo desarrollara sus destrezas de liderazgo dependían en gran medida del trabajo intencional de los directores. Tercero, el equipo educativo le atribuyó liderazgo a los pares que compartían rasgos y disposiciones generalmente asociadas con los líderes administrativos locales, como los directores y superintendentes. Cuarto, eran los directores quienes desempeñaban aquellas funciones de liderazgo críticas asociadas a la concepción multidimensional del liderazgo exitoso. Finalmente, los líderes de las oficinas centrales crearon una cultura de distrito que modelaba la distribución del liderazgo de diferentes formas, desde los requisitos que establecían en relación a cómo debían implementarse las iniciativas en las escuelas hasta las formas activas de involucrarse los profesores y administrativos escolares en la toma de decisiones. De acuerdo a los resultados, se concluye que la distribución del liderazgo a otras personas no se traduce en una menor demanda de liderazgo hacia quienes detentan cargos de liderazgo formal. Sin embargo sí se traduce en una mayor demanda de coordinar quién desempeña qué funciones de liderazgo, desarrollar destrezas de liderazgo en las demás personas, ofreciéndoles retroalimentación constructiva sobre sus esfuerzos.

Con el fin de relacionar el estilo de liderazgo que ejercen los directores escolares con el liderazgo transformacional, Leithwood (1994) desarrolló un modelo de seis dimensiones que describen al líder educativo. Al observar que la mayoría de los modelos de liderazgo transformacional son defectuosos por su subrepresentación del liderazgo transaccional (gerenciales por naturaleza), le incluyó cuatro dimensiones a su modelo original. De manera que, el modelo transformacional que Leithwood (2009) promueve para el líder educativo es el siguiente:

- Crear una visión y metas para la escuela
- Brindar estimulación intelectual
- Ofrecer apoyo individualizado
- Simbolizar las prácticas y los valores profesionales
- Demostrar expectativas de alto desempeño
- Desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela
- Manejar el equipo educativo
- Brindar apoyo pedagógico
- Monitorear las actividades escolares
- Ser modelo (foco) en la comunidad

El estudio *Conocimiento y actitudes de los directores escolares del sistema educativo público en Puerto Rico con relación al apoderamiento como alternativa innovadora a la administración*, realizado por Lisboa Alers (1995), se hizo con el objetivo de identificar el conocimiento y actitudes de los directores escolares del sistema educativo público en Puerto Rico con relación al apoderamiento como alternativa

innovadora a la administración. Las variables del estudio fueron edad, sexo, años de experiencia y conocimiento hacia el apoderamiento con el objetivo de observar cómo afecta la actitud de los directores escolares hacia la implantación y desarrollo del apoderamiento. Los hallazgos reflejaron que un por ciento significativo de los directores escolares utilizan las siguientes actividades para la implantación y desarrollo del apoderamiento en las escuelas públicas:

- Mantienen altas expectativas de su facultad, extienden ayuda administrativa y colegial, extienden la apreciación y reconocimiento a los maestros.
- Exponen conocimientos y los comparten con la facultad, estudiantes y comunidad, proveen participación activa a los maestros y al grupo de apoyo en la planificación de cursos, programas y actividades y toman en cuenta las opiniones o sugerencias de la facultad, estudiantes y la comunidad.

Se evidencio que los directores escolares mantienen canales abiertos de comunicación con la facultad. Los directores escolares llevan a cabo actividades como:

- Promover talleres y/o seminarios para el mejoramiento profesional del maestro y equipo de apoyo.
- Delegar en maestros trabajos especiales, desarrollo curricular, programas y actividades.
- Realizar estudios de necesidades de la facultad.
- Permitir que maestros dirijan reuniones escolares y con la comunidad.
- Aprovechar oportunidades para compartir el liderazgo con los maestros.
- Mantener canales abiertos de comunicación con la facultad.

Por su parte, Claudio (2005) apunta que una escuela efectiva es una organización de aprendizaje activo que busca su propia transformación para aprovechar positivamente los retos del escenario del momento y del futuro. De manera que, el líder educativo debe reflejar cualidades que se adhieran a esa transformación. De acuerdo a Claudio (2005), las siguientes cualidades distinguen al director líder de escuelas exitosas:

- Promueve unos valores, misión y metas claras—Todos en la escuela exitosa reconocen la razón de ser de esta y su rol en el logro de una visión compartida. El director-líder promueve y modela valores ejemplarizantes, facilita el desarrollo de la visión y la utiliza como fuerza generadora de la energía vital de la escuela.
- Practica la equidad y el respeto—Para el director-líder todos sus integrantes son importantes por lo que promueve el trabajo de manera colaborativa para transformar la escuela. Valora su recurso humano y su contribución por lo que las políticas y procedimientos apoyan la equidad.
- Promueve la enseñanza y aprendizaje auténticos de la más alta calidad y expectativas elevadas del aprovechamiento—El director-líder reconoce que cada estudiante es diferente y promulga la pedagogía auténtica. Las aspiraciones están dirigidas hacia lograr una enseñanza de la más alta calidad y lograr las más altas aspiraciones de excelencia educativa. Toda la comunidad de aprendizaje se enfoca en el éxito de los estudiantes y les ofrece la oportunidad de que aprendan a su ritmo y manera particular, inspirados por maestros-líderes como sus mayores colaboradores.
- Establece y cumple con metas de mejoramiento de ejecución del estudiante, las monitorea y las comunica con regularidad—El director-líder es un individuo

dirigido a los resultados del aprendizaje, con un alto sentido de responsabilidad y accountability, quien traduce las altas expectativas en el desarrollo total del estudiante. Utiliza junto a los maestros la información formal e informal y los resultados del assessment del aprendizaje para generar cambio, mejorar la instrucción y aumentar el aprendizaje.

- Es educador y aprendiz a la vez—Motiva y facilita el crecimiento intelectual de estudiantes, maestros y el suyo propio. Un director-líder se preocupa por su propio desarrollo profesional en lo intelectual, técnico e interpersonal.
- Estimula el desarrollo de los maestros—Entiende que el maestro debe tener dominio del currículo, estrategias y metodologías pedagógicas y lo involucra en la planificación para su desarrollo.
- Promueve el trabajo colaborativo e involucra a toda la comunidad de aprendizaje—El director-líder siente lealtad hacia los componentes de la comunidad escolar, los involucra y promueve el aprendizaje pertinente al darle sentido a su relación con el ambiente.
- Es un buen comunicador y facilitador—Un líder efectivo posee las destrezas de comunicación necesarias para interactuar de manera productiva, tanto escuchar como comunicar, y lograr conexión con estudiantes, maestros, padres y comunidad. Posee altas destrezas de relaciones humanas. Posee la habilidad para unir grupos y optimizar su potencial, sus talentos y habilidades. Comparte el liderazgo y desarrolla líderes.
- Es gerente de cambio e innovaciones—El director-líder es un individuo flexible, con un equilibrio entre su visión futurista y la realidad, capaz de manejar el

cambio de manera organizada. Asume posiciones y estimula el cambio a la vez que provee estabilidad en la transición. Promueve la práctica de nuevas modalidades instruccionales y provee oportunidades para los cambios curriculares que atiendan las necesidades de los estudiantes.

- Provee un ambiente de aprendizaje seguro—Los estudiantes, maestros y padres se sienten que la escuela importa y es atendida. La instrucción está diseñada para promover la autoconfianza y el respeto. Se promueve un ambiente seguro, libre de drogas y alcohol, entre otros males sociales inaceptables.
- Fomenta y practica el uso adecuado de datos y tecnología—Las políticas y procedimientos que crea y utiliza fomentan la agilidad y flexibilidad en función del proceso enseñanza aprendizaje y responden a este como la prioridad de la escuela.
- Provee para un ambiente de aprendizaje positivo—El director-líder energiza a su comunidad de aprendizaje de manera que todos sus constituyentes se rijan por esos valores ejemplarizantes hacia el logro de su propósito o misión común y visión compartida.
- Celebra el éxito—El director-líder es un activador que guía, motiva, energiza, posee humor y celebra las pequeñas y grandes victorias. Reconoce la excelencia del estudiante y del personal. Promueve un espíritu escolar fuerte.

Las características de un líder instruccional efectivo, en las que coinciden varios teóricos, se resumen en la Tabla 6.

**Tabla 6:*****Características de un Líder Instruccional Efectivo***

<b>Características</b>	<b>Teóricos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece una visión para encaminar la escuela</li> </ul>	Glickman et al. (2001); McEwan (2003; Leithwood (2009); Peterson (2002).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece, implanta y desarrolla metas académicas</li> </ul>	Claudio (2005); McEwan (2003).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Involucra a otros en la toma de decisiones</li> </ul>	Leithwood (2009); Peterson (2002).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce que constituye el principal facilitador del aprendizaje, por lo tanto apoya al proceso de enseñanza</li> </ul>	Claudio (2005); Glickman et al. (2001); Leithwood (2009); McEwan (2003); Peterson (2002).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorea el proceso educativo y se mantiene informado de lo que sucede</li> </ul>	Claudio (2005); Peterson (2002).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca la manera de minimizar las barreras para así alcanzar las metas</li> </ul>	McEwan (2003); Claudio (2005); Peterson (2002).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demuestra y desarrolla expectativas de alto desempeño, tanto para él como director, como para los educadores</li> </ul>	Glickman et al. (2001); Claudio (2005); Leithwood (2009); McEwan (2003).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integra la comunidad a los procesos educativos</li> </ul>	Claudio (2005); Glickman et al. (2001); Leithwood (2009).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla un clima positivo.</li> </ul>	Claudio (2005); Glickman et al. (2001).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla destrezas de liderazgo en los maestros</li> </ul>	Claudio (2005); Glickman (2001); McEwan (2003).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla y mantiene relaciones interpersonales positivas, tanto con los estudiantes, como con los padres y maestros</li> </ul>	Claudio (2005); McEwan (2005).

Estos comportamientos, destrezas, pasos, modelo y cualidades requieren que el líder educativo tenga un perfil que le garantice el compromiso de toda la comunidad escolar con la visión, misión y objetivos. La American Association of School Administrators establece que el perfil de ese líder instruccional debe reflejar el dominio de las siguientes destrezas:

- Habilidad para lograr el consenso en los grupos.
- Habilidad para identificar información útil y significativa.
- Habilidad para buscar soluciones creativas para las necesidades educativas de los estudiantes.
- Habilidad para tener una comunicación clara y abierta con los padres, el personal y los grupos comunitarios (Cawelti, 1987, en Martínez, 2012).

DeFranco y Golden (2003) trabajaron el modelo Educational Leadership Improvement Tool, que se puede utilizar como herramienta para medir el desempeño del liderazgo del director educativo. El mismo contiene nueve (9) áreas a evaluarse:

- Atributos de liderazgo
- Liderazgo visionario
- Liderazgo comunitario
- Liderazgo instruccional
- Mejoramiento basado en evidencia
- Organización para mejorar el aprendizaje del estudiante
- Organización para mejorar la eficacia del equipo
- Competencia cultural
- Gerencia Educativa

### **Comunidad de Aprendizaje.**

La *Ley 149* (1999), Ley Orgánica para el Departamento de Educación de Puerto Rico, establece la política pública de la educación del País en términos de autonomía fiscal, administrativa y docente, pero a su vez establece que el núcleo escolar debe estar integrado a la comunidad. Lo que implica que los núcleos escolares, como sistemas sociales independientes y efectivos requieren la acción de todos los componentes que afectan interna o externamente su funcionamiento (Ruiz, 2010). En ese aspecto, Ruiz (2010) añade que existe un consenso generalizado en el mundo respecto al mejoramiento del desempeño de las instituciones educativas, el cual es indispensable para promover el desarrollo socioeconómico, reducir las desigualdades, aumentar la competitividad económica de las naciones y, posiblemente, fortalecer las instituciones gubernamentales. Como parte de las tendencias de la globalización y las tecnologías emergentes, la escuela tiene que responder a las necesidades nuevas que se generan en el entorno social.

Un elemento fundamental del rol del director es promover el trabajo colaborativo e involucrar a toda la comunidad de aprendizaje, al darle sentido a su relación con el ambiente (Claudio, 2005). Una comunidad de aprendizaje, por lo tanto, envuelve la unión de todos los componentes comprometidos con una excelencia educativa. Esto se traduce a que una comunidad de aprendizaje en un ambiente escolar se dirigirá a promover y mantener el aprendizaje de todos los implicados en la comunidad con el propósito común de mejorar el aprendizaje del estudiante (Stoll, 2004). La misma requiere interacción activa entre sus miembros, esto es: directores, personal docente, personal clasificado, padres, miembros de la comunidad, consejos consultivos, entre otros.

Una comunidad que aprende es el ámbito de aprendizaje dentro del cual funciona la escuela o facultad (Senge, et al., 2006). Por lo tanto, una comunidad de aprendizaje, según Senge (2002), debe reflejar las siguientes características:

- Todos los miembros de la organización comparten la visión y valores.
- El aprendizaje es responsabilidad de todos y cada uno de los miembros de la comunidad.
- Los miembros de la comunidad exhiben una curiosidad reflexiva, o sea, promueven una cultura completamente nueva.
- Todos los esfuerzos de la colaboración se centran en una sola meta o propósito.
- El aprendizaje puede ser individual y grupal, pero debe mantener el interés por el aprendizaje de todos los miembros y de otras personas dentro y fuera de la organización que estén implicados en la consecución de las metas.
- Existe confianza, respeto y apoyo mutuo entre los miembros.
- Los miembros están abiertos a nuevas ideas y dispuestos a compartir en comunidad.

Ejercer el liderazgo didáctico requiere compartir el poder, confiar en la habilidad de los demás para hacer el trabajo, crear en los maestros el deseo de apoderarse, promover que tomen riesgos, aceptar que se cometen errores y aprender de estos, estimular a los maestros a probar sus ideas y evaluarlas a la luz del impacto de estas en el aprendizaje de los estudiantes (Ramos, 2005). Castillo (2005b) establece, por otro lado, que el trabajo del líder administrativo es, entonces, el de facilitador para estimular la participación, promover el cambio, crear el ambiente de colaboración y promover la participación activa y continua, de todos los constituyentes de la comunidad escolar. De

esta forma, el cambio y la innovación que se produzcan, como parte de las gestiones administrativas realizadas, van a llevar a la escuela un mejoramiento continuo a la luz de las expectativas de de todos los miembros de la organización.

Estas perspectivas requieren que el líder instruccional parta de los elementos fundamentales, tales como: el entorno global, la comunidad, la sociedad y el país, el estudiante y los empleados. Una vez identifique los elementos relevantes para la comunidad educativa, debe describir cuáles son las necesidades de cada uno de ellos.

Rubino (2007) indica que esta descripción, entre otras cosas, debe incluir:

- El entorno global—hacia donde se mueve, cuáles son las tendencias que requiere de la sociedad, cuál es la relación que se puede establecer entre las distintas sociedades con ese entorno global.
- La comunidad, la sociedad y el país—cuáles son sus necesidades, qué se puede proveer para ellos, con qué beneficio mutuo, cómo se refleja en el desarrollo del país.
- El estudiante—quiénes son, qué quieren, cómo lo quieren
- Los empleados—cuáles son sus necesidades, cómo alinear sus necesidades con las de la institución

El desarrollo profesional de los empleados para promover la cultura organizacional de la escuela es bien importante, por lo tanto, Rubino (2007) sugiere que el director educativo debe considerar los siguientes procesos:

- Autogerenciar (fomentar) el desarrollo personal.
- Formar equipos de alto desempeño.
- Desarrollar una institución que aprende.

- Moverse hacia la institucionalización del conocimiento—comunidad-sociedad.
- Desarrollar la automotivación.
- Promover una motivación personal e independiente, en contraposición a la motivación basada en la dependencia.
- Promover el autocontrol y la conciencia de que las consecuencias de los comportamientos de los miembros deben ser positivos para la institución.
- Promover el desarrollo de la inteligencia emocional, personal, grupal y organizacional.

Finalmente, el líder educativo debe diseñar un plan de evaluación dirigido a medir los procesos de esa comunidad de aprendizaje. Rubino (2007) indica que ese líder debe usar la evaluación 360 grados, donde se incluya al estudiante, como receptor del servicio; a los empleados, como prestatarios del servicio; a la comunidad y a la sociedad como usuarias del resultado del proceso de educación. (Esta última recomendación de Rubino no visualiza a la comunidad como colaboradora de los procesos y sí como recipiente del resultado).

Una escuela que, además de trabajo, se configura como unidad básica de formación desarrolla en su seno un aprendizaje institucional u organizativo, donde las relaciones de trabajo enseñan y la organización como conjunto aprende (Bolívar, 2008). Pensar la escuela como tarea colectiva es convertirla en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar, 2008).

## **Inteligencia Emocional.**

Desde la última década del Siglo XX hasta el presente, se ha podido observar que la Inteligencia Emocional ha cobrado un marcado interés en el liderazgo de los procesos organizacionales. Cuando se habla de Inteligencia Emocional, se refiere a la habilidad para percibir, entender, razonar y manejar las emociones intrapersonales y las interpersonales (Bar-On, 2000; Goleman, 1998; Salovey & Mayer, 1997).

Goleman (2004a) indica que la tendencia general de las organizaciones, antes de incursionar en el liderazgo de inteligencia emocional, era evaluar a sus líderes por su coeficiente intelectual. Sin embargo, Goleman se planteó serias interrogantes respecto al coeficiente intelectual, tales como: ¿Por qué algunas personas parecen dotadas de un don especial que les permite vivir bien, aunque no sean las que más se destacan por su inteligencia? ¿Por qué no siempre el alumno más inteligente termina siendo el más rico, el que más éxito tiene? ¿Por qué unos son más capaces que otros de enfrentar contratiempos y ver las dificultades bajo una óptica distinta? Después de estudiar cómo operan los procesos cognitivos y las emociones, llega a la conclusión que la inteligencia emocional es la que permite al individuo a tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soporta en el trabajo, acentuar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social que le brindará más posibilidades de desarrollo personal. Goleman (2004a) establece que la inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los trastornos o las oportunidades que acarrea la vida. Sin embargo, aunque un coeficiente intelectual elevado no es garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida, las escuelas y la cultura se concentran en las habilidades académicas

e ignoran la inteligencia emocional. La vida emocional es un ámbito que, al igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades. Y saber hasta qué punto una persona es experta en ellas es fundamental para comprender por qué triunfa en la vida, mientras otras con igual capacidad intelectual acaba en un callejón sin salida (Goleman, 2004a, p. 56).

### **Evolución del Concepto.**

La Inteligencia Emocional es un concepto controvertido que ha atraído la atención de un buen número de académicos, de profesionales de la empresa y del mundo de la consultoría (Danvila & Sastre, 2010). Aunque el término se asocia con el concepto inteligencia, para propósitos de este estudio se enfocó solamente la evolución del término inteligencia emocional. Es así, que para el año 1920, Thorndike introduce el concepto inteligencia social, el cual define como la capacidad de entender y manejar a los hombres y mujeres, niños y niñas para actuar sabiamente en las relaciones humanas (Law, Wong, Huang & Li, 2008, en Danvila & Sastre, 2010). Según Mayer, Salovey y Caruso (2004), se utilizó el término inteligencia emocional incidentalmente en la crítica literaria de Van Ghent (1961) y la psiquiatría de Leuner (1966), en los años 60 (Danvila & Sastre, 2010). En el 1983, Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples, incluye la inteligencia personal, la cual se refiere a las capacidades interpersonales que tiene el individuo que le permiten entender a los demás y la capacidad intrapersonal que le permite conocerse a sí mismo. La inteligencia emocional se inserta en la inteligencia personal de la teoría propuesta por Gardner (1983).

En el 1990, Salovey y Mayer definieron inteligencia emocional como “la capacidad de supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás,

de establecer diferencias entre ellos mismos y de utilizar esta información para la orientación y el pensamiento propio” (Salovey & Mayer, 1990, en Dueñas, 2002). En un proceso de análisis, los autores observaron que en la definición anterior habían omitido la relación de los sentimientos con el pensamiento, por lo que presentaron la siguiente definición:

La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones; relaciona, también, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; asimismo, la habilidad para entender la emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p. 10, en Dueñas, 2002).

En el 1995, Goleman definió la inteligencia emocional por exclusión como cualquier característica deseable de carácter personal que no está representada por la inteligencia cognitiva. Establece dos categorías de inteligencia personal: las competencias personales y las competencias sociales y ambas son complementarias la una de la otra. Por esto es que el concepto ha tenido buena acogida, ya que el conocimiento y las emociones se interrelacionan y explican los distintos niveles de éxito en diversos ambientes.

En el 1997 Bar-On, al tomar como base la definición de Salovey y Mayer (1990), definió inteligencia emocional como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en la capacidad general del individuo para afrontar efectivamente las demandas del medio ambiente. Esas habilidades se basan en la

capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Bar-On, 1997, en Gabel, 2005, p. 17).

Estas definiciones del término inteligencia emocional han abierto un sinnúmero de posibilidades para trabajar con el concepto, como lo son las perspectivas biológicas-neurológicas hasta las psicológicas-cognitivas. La perspectiva biológica-neurológica se centra en los umbrales de sensibilidad y control de los estímulos emocionales. La psicológica-cognitiva busca entender el significado de los eventos emocionales, la cual presenta a su vez tres ramificaciones: la social, la de personalidad y la de las emociones. La perspectiva psicológica cognitiva con sus ramificaciones han tenido un importante impacto en el desarrollo de modelos de Inteligencia Emocional que buscan su relación y su efecto en los diferentes ambientes de acción del individuo, entre ellos, el ambiente organizacional-laboral (Clare & Ortony, 2000, en Gabel, 2005, p. 12).

### **Modelos de Inteligencia Emocional.**

Debido al gran impacto que ha tenido el concepto de inteligencia emocional, varios teóricos se han dado a la tarea de diseñar modelos para trabajar con los aspectos sociales, de personalidad y las de las emociones. En este estudio, se consideraron tres modelos basados en habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia. En primera instancia se discute el modelo de Salovey y Mayer (2000), basado en las habilidades, luego se describe el modelo de Goleman (2001), basado en las competencias emocionales y por último se presenta el modelo de Bar-On (2000), basado en la inteligencia emocional y social. En esta descripción de los modelos se tomó como base los estudios teóricos de Danvila y Sastre (2010), Dueñas (2002), Gabel (2005) y Goleman (2004a).

En una entrevista que le hiciera Goleman a Gardner (promotor de las inteligencias múltiples) sobre el acento que ponía en los sentimientos o metacognición, más que en las emociones mismas, Gardner reconoció que tenía tendencia a considerar la inteligencia en un sentido cognitivo, pero aprecia lo fundamentales que son las habilidades emocionales y de relación de estas en los avatares de la vida. Sin embargo, en el mundo cotidiano, ninguna inteligencia es más importante que la interpersonal; si no se tiene, se elegirá inadecuadamente con quién casarse, qué trabajo aceptar, etc. Por lo tanto se debe entrenar a los niños en inteligencias personales desde la escuela (Gardner, en Goleman, 2004a, p. 62).

Los psicólogos han adoptado una visión más amplia de la inteligencia y han tratado de reinventarla en función de lo que hace falta para alcanzar el éxito en la vida. Goleman (2004a) postula que Salovey incluye las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de inteligencia emocional, bajo cinco esferas principales:

- Conocer las propias emociones—el reconocer un sentimiento mientras ocurre es la clave de la inteligencia emocional. Las personas que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen una noción más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones personales, desde con quién casarse hasta que trabajo desempeñar.
- Manejar las emociones—manejar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo. Las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción, mientras aquellas que la tienen desarrollada pueden recuperarse con mucha mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida.

- La propia motivación—ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención a la auto-motivación. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan.
- Reconocer emociones en los demás—la empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional. Las personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan y quieren. Esto lo hace mejores en profesiones, tales como la enseñanza, las ventas y la administración.
- Manejar las relaciones—el arte de de las relaciones es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. Las personas que se destacan en estas habilidades se desempeñan bien en cualquier cosa que dependa de la interacción serena con los demás: son estrellas sociales (pp. 64-65).

En la investigación *Inteligencia emocional: Perspectivas y aplicaciones ocupacionales*, Gabel (2005) indica que el modelo de Salovey y Mayer (1997) consta de cuatro fases de inteligencia emocional y cada una de ellas se construye sobre la base de habilidades logradas en la fase anterior. Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y manejar las emociones. De acuerdo a Gabel (2005, p. 15), las cuatro etapas del modelo son las siguientes:

- La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual—En la primera categoría, es la habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto a los placenteros como a los que no lo son. En la segunda categoría, es la habilidad para emplear reflexivamente o desprenderse de una

emoción, dependiendo de su naturaleza informativa o utilitaria. En la tercera categoría, es la habilidad para monitorear reflexivamente las emociones personales, así como el reconocimiento de cuán claras, influenciables o razonables son. En la cuarta categoría, es la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las placenteras; tener que reprimir o exagerar la información transmitida.

- Entendimiento y análisis de las emociones: empleo del conocimiento emocional—En la primera categoría es la habilidad para describir las emociones y reconocer las representaciones de estas en las palabras, por ejemplo, la relación entre querer y amar. En la segunda categoría, es la habilidad para interpretar los significados de las emociones con respecto a las relaciones, por ejemplo, la tristeza casi siempre acompaña la pérdida. En la tercera categoría, es la habilidad para entender los sentimientos complejos, por ejemplo, la ambivalencia. En la cuarta categoría, es la habilidad para reconocer las transiciones entre las emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción o la ira a la timidez.
- Facilitación emocional del pensamiento—En la primera categoría las emociones dan prioridad al pensamiento, por medio de dirigir la atención a la información importante. En la segunda categoría, las emociones están lo suficientemente disponibles como para que puedan ser generadas como ayuda para el juicio y la memoria concerniente a los sentimientos. En la tercera categoría, el ánimo emocional modula los cambios en el individuo: de optimista a pesimista, lo cual alienta el reconocimiento de múltiples puntos de vista. En la cuarta categoría, los

estados emocionales se diferencian y fomentan métodos de solución de problemas. Ejemplo: la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.

- Percepción, evaluación y expresión de la emoción—En la primera categoría, es la habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimentales y reflexivos. En la segunda categoría, es la habilidad para identificar las emociones en otras personas, objetos, situaciones, etc., a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento. En la tercera categoría, es la habilidad para expresar las emociones con precisión y para expresar las necesidades de aquellos sentimientos. En la cuarta categoría, es la habilidad para discriminar entre sentimientos, por ejemplo, expresiones honestas versus deshonestas.

De acuerdo a lo que plantea el modelo, las primeras categorías son las más básicas y en términos de desarrollo, la construcción emocional empieza con la percepción de la demanda de los infantes. A medida que el individuo madura, esta habilidad se refina y aumenta el rango de las emociones que pueden ser percibidas. Posteriormente, las emociones son asimiladas e incluso pueden ser comparadas con otras sensaciones o representaciones (Gabel, 2005, p. 14). La medida para evaluar la inteligencia emocional desde esta perspectiva es el Mayer, Salovey y Caruso, Emotional Itelligence Test v.2.0 (MSCEIT V2.0), el cual incluye tareas que tratan de asemejarse a la situación que se medirá (Gabel, 2005; Roger & López, 2006).

El desarrollo y comprensión de las emociones en los niños es un proceso continuo y gradual de aprendizaje que va de las emociones simples a las más complejas. Los niños van cambiando sus estrategias para poder hacer frente a las distintas experiencias a través

del control de las emociones, pues el niño se enfrenta mejor a las emociones a medida que comprende sus causas (Dueñas, 2002). Para conseguir una adecuada educación emocional, según Dueñas (2002), se deben fomentar las cinco competencias que Goleman (1995) establece deben ser desarrolladas lo más intensamente posible y desde la más temprana adolescencia. Estas competencias son:

- Conciencia emocional—ser consciente de uno mismo, conocer la propia existencia y, sobre todo, el propio sentimiento de vida, lo que a su vez es fundamental para el autocontrol.
- Autocontrol o regulación de las emociones—significa la capacidad para saber manejar ampliamente los propios sentimientos, los estados de ánimo, al evitar caer en el nerviosismo y sabiendo permanecer tranquilo para poder afrontar los sentimientos de miedo y las situaciones de riesgo para recuperarse rápidamente de los sentimientos negativos.
- Motivación—está muy unida a las emociones y surge del autocontrol; significa ser aplicado, ser constante, perseverante, tener resistencia ante las frustraciones.
- Empatía o capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona—significa comprender las emociones de los demás, entender lo que otras personas sienten, sentir con las otras personas.
- Habilidad social—hace referencia a entenderse con los demás, orientarse hacia los otros; no ser un mero observador de los demás, sino hacer algo en común con ellos, sentir alegría de estar entre la gente, colaborar, ayudar, pertenecer a un grupo (p. 87).

Estas competencias Goleman (1995) las ubicó en dos categorías: Competencias con el trato con uno mismo y competencias sociales en el trato con los demás. Las primeras tres competencias se ubican en la primera categoría y las últimas dos competencias en la segunda categoría.

El modelo de las competencias emocionales de Goleman comprende una serie de destrezas que facilitan a las personas el manejo de las emociones hacia ellas mismas y hacia los demás. Este modelo formula la inteligencia emocional en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ambiente laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia. Es decir, incluye procesos psicológicos, cognitivos y no cognitivos (Gabel, 2005). El modelo lo compone un inventario de habilidades emocionales (Boyatzis et al., 2000, en Gabel, 2005). Estas son: autoconciencia, auto-dirección, aptitudes sociales y relaciones de dirección. El diseño del modelo es el siguiente:

#### Autoconciencia

- Autoconciencia emocional—reconocimiento de nuestras emociones y sus efectos.
- Acertada autoevaluación—conocimiento de nuestras fortalezas y limitaciones.
- Autoconfianza—un fuerte sentido de nuestros méritos y capacidades.

#### Autodirección

- Autocontrol—control de nuestras emociones destructivas e impulsos.

- Fiabilidad—muestra de honestidad e integridad.
- Conciencia—muestra de responsabilidad y manejo de uno mismo.
- Adaptabilidad—flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos.
- Logro de orientación—dirección para alcanzar un estándar interno de excelencia.
- Iniciativa—prontitud para actuar.

#### Aptitudes sociales

- Influencia—tácticas de influencia interpersonal.
- Comunicación—mensajes claros y convincentes.
- Manejo de conflicto—resolución de desacuerdos.
- Liderazgo—inspiración y dirección de grupos.
- Cambio catalizador—iniciación y manejo del cambio.
- Construcción de vínculos—creación de relaciones instrumentales

#### Relaciones de dirección

- Trabajo en equipo y colaboración.
- Creación de visión compartida en el trabajo en equipo.
- Trabajo con otros hacia las metas compartidas.

El modelo de Goleman (2000) concibe las competencias como rasgos de la personalidad.

Sin embargo, también pueden ser consideradas componentes de la inteligencia emocional, sobre todo aquellas que involucran la habilidad para relacionarse positivamente con los demás (Roger & López, 2006). La medida para evaluar las competencia emocional de los individuos y las organizaciones es el Emotional Competence Inventory 2.0 (ECI, 2.0) de autorreporte (Danvila & Sastre, 2010; Dueñas,

2002; Gabel, 2005). Se basa en la evaluación por competencias, que incluye componentes adicionales a la inteligencia emocional (Gabel, 2005).

La primera de las tres teorías principales fue la de Bar-On (1988), quien, en su tesis doctoral, acuñó el término coeficiente emocional como un análogo de coeficiente intelectual. Bar-On (1997) define su modelo en términos de cinco habilidades sociales y emocionales principales e incluye habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y el estado de ánimo, que en conjunto influyen en conjunto influyen en la capacidad de una persona para hacer frente eficazmente a las exigencias medioambientales (Roger & López, 2006).

Bar-On (1997) describe la inteligencia emocional como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en la capacidad general del individuo para afrontar efectivamente las demandas del medio ambiente (Gabel, 2005). El modelo de Bar-On 1997-2000—inteligencias no cognitivas—lo componen cinco elementos: (a) el componente intrapersonal, (b) el componente interpersonal, (c) el componente de manejo de estrés, (d) el componente de estado de ánimo y (e) el componente de adaptabilidad y ajuste. Según Gabel (2005), el modelo de Bar-On (2000) de la inteligencia no cognitiva se configura se la siguiente forma:

#### Componente Intrapersonal

- Evalúa la auto-identificación general del individuo, la autoconciencia emocional, el ser asertivo, la autorrealización e independencia emocional, la autoconciencia, la auto-evaluación.

#### Componente Interpersonal

- La empatía, la responsabilidad social, las relaciones sociales.

#### Componente de Manejo de Emociones

- La capacidad para tolerar presiones y la capacidad de controlar impulsos.

#### Componente de Estado de Ánimo

- El optimismo y la satisfacción

#### Componente de Adaptación-Ajuste

- Este componente se refiere a la capacidad del individuo para evaluar correctamente la realidad y ajustarse de manera eficiente a nuevas situaciones, así como a su capacidad para crear soluciones adecuadas a los problemas diarios. Incluye las nociones reprobación de la realidad y capacidad para solucionar problemas.

Estas competencias intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que lo rodean y con su medio ambiente. Por lo tanto, la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On, 2000, en Gabel, 2005). Bar-On ha elaborado una medida para evaluar la competencia emocional y social consistente en un auto-informe llamado Emotional Quotient Inventory (EQ-i), el cual estima la inteligencia emocional y social individual, en oposición a los tradicionales rasgos de personalidad o las capacidades cognitivas (Gabel, 2005; Roger & López, 2006).

El modelo de Salovey y Mayer (2000), basado en las habilidades, se centra en las emociones y sus interacciones con el pensamiento. Los modelos mixtos de Bar-On (2000), basados en la inteligencia emocional y social y el de Goleman (2001), basado en las competencias emocionales, alternan las habilidades mentales con una variedad de

otras características; sin embargo, comparten un núcleo común de conceptos básicos (Gabel, 2005). En resumen, los tres modelos comparten el postulado que la inteligencia cognitiva no es suficiente para que el individuo funcione adecuadamente con su entorno y la Inteligencia Emocional es la que complementa y establece el balance entre la inteligencia, la lógica, la emoción y las capacidades personales y sociales, tal y como lo establece Goleman (1995, en Goleman, 2004a).

Los modelos de Inteligencia Emocional han sido utilizados por diferentes investigadores sociales con la finalidad de encontrar las variables y dimensiones, así como los mecanismos que puedan mejorar el bienestar personal y social. Fernández-Berrocal, Extremera y Augusto (2012) destacan cinco investigaciones. La primera investigación que estos investigadores reseñan fue la realizada por Palomero, Salguero y Ruiz-Aranda (2012), quienes realizaron un estudio longitudinal prospectivo en el que analizaron la influencia de la percepción emocional sobre el ajuste psicosocial en una muestra de 536 estudiantes de secundaria. Los resultados mostraron que la habilidad para percibir emociones es un predictor estable de un menor desajuste clínico y emocional y de un mayor ajuste personal. Asimismo, estos resultados se observan incluso tras controlar los niveles previos de ajustes. Finalmente, los autores señalan las posibles implicaciones educativas de sus resultados y las futuras líneas de trabajo de la percepción emocional y la inteligencia emocional.

En la investigación de Zavala y López-Villaseñor (2012) se estudió la relación entre la inteligencia emocional percibida y la disposición hacia las conductas de riesgo psicosocial en una muestra de adolescentes mexicanos, evaluada con la versión juvenil del inventario de coeficiente emocional de Bar-On (EQ-i: YV, 2004). Los resultados

indicaron que los factores de la inteligencia emocional percibida y el sexo predicen parte de la varianza de los trastornos de alimentación, el abuso de sustancias, la predisposición a la delincuencia, la propensión a la impulsividad, los sentimientos de ansiedad, al efecto depresivo y la tendencia suicida. En la discusión de estos resultados, los autores destacan la importancia de la inteligencia emocional como factor protector de las conductas de riesgo en la adolescencia y señalan que para comprender mejor la relación entre la inteligencia emocional y el ajuste psicosocial de los adolescentes es necesario compaginar las medidas de auto-informes con medidas objetivas (Fernández-Berrocal, et al., 2012).

Asimismo, Fernández-Berrocal, et al. (2012) indican que Sánchez-Núñez y Latorre-Postigo (2012) estudiaron la relación entre la inteligencia emocional auto-informada (IEA) y el clima familiar, mediante el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) en una muestra de 156 hijos pertenecientes a familias de la región de Toledo (España). Los autores evaluaron la IEA de los hijos y los padres y la percepción de los hijos sobre la IE de sus padres en los factores de atención, claridad y reparación. Los análisis de correlación mostraron relaciones significativas entre la percepción de la IE de los padres/madres y el clima familiar percibido por los hijos. Los análisis de regresión estratificados por bloques de cada subescala del clima familiar muestran cómo la inteligencia emocional auto-informada como la inteligencia emocional percibida son buenos predictores de factores como la expresividad en el clima familiar. Finalmente, los autores discuten la influencia recíproca entre la IE de padres e hijos, así como la interconexión del clima familiar y la socialización de las competencias emocionales.

Por su parte, Sainz, Hernández, Fernández, Ferrándiz, Bermejo y Prieto (2012) analizaron la relación entre la auto-percepción y el manejo del estrés como competencia de la inteligencia emocional percibida y el coeficiente intelectual global (bajo, medio o alto) en una muestra de 679 alumnos de distintos centros de educación secundaria en Valencia (España). El manejo del estrés se valoró mediante el EQ-i: YV Bar-On y Parker (2000) y las aptitudes intelectuales mediante el DAT-5 de Bennet, Seashore y Wesman (2000). Asimismo, un total de 405 padres y 103 profesores informaron sobre el manejo del estrés de dichos alumnos utilizando el EQ-i: YV-O (Bar-On y Parker, en prensa). Los resultados indicaron diferencias significativas autopercepción del manejo del estrés según el nivel intelectual manifestado por los alumnos. En concreto, los resultados sugieren que los alumnos con alta inteligencia se autoperciben con una cierta competencia para gestionar emociones, lo que coincide con los hallados por otros autores que proponen que los superdotados presentan habilidades adecuadas de manejo de estrés (Fernández-Berrocal et al., 2012).

En su investigación *Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar*, Elipe, Ortega, Hunter y del Rey (2012) estudiaron el papel de la inteligencia emocional percibida en el acoso escolar y el cyberbullying en una muestra de 5,759 estudiantes adolescentes. Sus resultados ponen de manifiesto que si bien la inteligencia emocional percibida discrimina el tipo de implicación en el acoso escolar (víctimas, agresores y víctimas agresivas) esto no ocurre en el cyberbullying. Los autores discuten los resultados al tomar en cuenta las posibles diferencias en la gestión de emociones entre los fenómenos acoso escolar y cyberbullying (Fernández-Berrocal, et al, 2012).

Los resultados de estos estudio aportan pruebas empíricas que, junto con las obtenidas a lo largo de estos 22 años, apoya la idea de que el desarrollo de la inteligencia emocional, por un lado incrementa el bienestar y la felicidad de las personas y, por otro, les ayuda a afrontar de forma más adaptativa situaciones difíciles, incrementando la probabilidad de éxito y minimizando la de fracaso (Fernández-Berrocal et al., 2012). Los autores recomiendan ampliar la investigación sobre inteligencia emocional y el diseño de programas de intervención eficaces, adaptados a las necesidades y perfiles de los destinatarios del entrenamiento de las competencias socio-emocionales.

### **Inteligencia Emocional y el Liderazgo Educativo.**

La literatura revisada en relación a las competencias que promueve la inteligencia emocional, bajo los diferentes modelos diseñados para establecer las mismas, han contribuido a obtener alternativas que respaldan la alfabetización emocional. Las distintas leyes y los distintos programas curriculares han establecido la necesidad de producir estudiantes íntegros e integrados que puedan aportar al bienestar de ellos mismos y a la sociedad. La *Ley 149 del 1999*, Ley Orgánica para el Departamento de Educación de Puerto Rico, establece sus propósitos fundamentados bajo tres premisas básicas:

1. El estudiante es la razón de ser del sistema educativo y el maestro su recurso principal.
2. La interacción entre estudiantes y maestros constituye el quehacer principalísimo de la escuela. Las demás actividades escolares, independientemente de su índole, se justifican solo cuando facilitan la docencia, mejoran la gestión educativa o fortalecen los servicios de la escuela y la comunidad.

3. Las escuelas pertenecen a las comunidades que sirven y estas deben participar en su gobierno.

A esos efectos, la escuela debe ayudar a sus alumnos, entre otros, a:

1. Desarrollar una noción dinámica del tiempo histórico y el espacio geográfico en que viven.
2. Crear conciencia de las leyes o principios que rigen la naturaleza, captar la armonía de ésta y desarrollar actitudes de respeto a la vida y al ambiente.
3. Desarrollar una conciencia sana y positiva de su identidad en los múltiples aspectos de su personalidad y desarrollar actitudes de respeto hacia sus semejantes.
4. Enfrentar situaciones de conflicto entre los deseos personales y los imperativos del orden social. Pensar y actuar con autonomía y aceptar la responsabilidad de sus decisiones.

En relación con la comunidad, esta ley dispone:

1. Colaborar en el análisis y ofrecer alternativas que puedan utilizarse en la solución de problemas de la comunidad escolar.
2. Alentar la participación de los padres en la gestión educativa de la escuela.
3. Proporcionar auxilios en situaciones de emergencia.
4. Promover actividades que enriquezcan la vida de la comunidad. Ayudar a entender sus problemas y ofrecer soluciones a los mismos.
5. Identificar situaciones y/o necesidades de la comunidad que afecten la escuela.

Ante las diferentes problemáticas que enfrentan las escuelas, hay un mandato de ley para que los líderes educativos activen sus planes para buscar soluciones a las mismas donde involucren todos los componentes de la comunidad escolar.

Gardner (1993) sugiere que la escuela debe educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales. Goleman (2004a) recomienda la alfabetización emocional como una alternativa para trabajar con las diferentes problemáticas que reflejan los estudiantes en sus clases. En una investigación realizada a nivel nacional, se compararon los estados emocionales entre jóvenes norteamericanos, cuyas edades iban desde los siete a los dieciséis años. De acuerdo a la evaluación de los padres y maestros, el empeoramiento era sostenido. En promedio, los jóvenes reflejaron un desempeño pobre en los siguientes aspectos.

1. Aislamiento o problemas sociales—preferencia por estar solos; tendencia a la reserva; mal humor extremo; pérdida de energía, sentimiento de infelicidad; dependencia exagerada.
2. Ansiedad y depresión—conducta solitaria, diferentes miedos y preocupaciones; necesidad de ser perfectos; sensación de no ser amados; sentimientos de nerviosismo; tristeza y depresión.
3. Problemas de atención o del pensamiento—incapacidad para prestar atención o permanecer quietos; actuación sin reflexión previa; nerviosismo excesivo que les impedía concentrarse; pobre desempeño en las tareas escolares; incapacidad de pensamientos que indiquen preocupación por los demás.
4. Delincuencia y agresividad—vinculación con chicos que se involucran en conflictos, utilización de mentiras y subterfugios; marcada tendencia a discutir;

demanda de atención; destrucción de las propiedades de otros; desobediencia en el hogar y en la escuela; obstinación y capricho; exceso de charlatanería; actitud burlona; temperamento acalorado (Goleman, 2004a, p. 269)

A esto se le suman una serie de problemas sociales, tales como: arrestos juveniles por crímenes violentos, arrestos de adolescentes por violación, suicidios de adolescentes, jovencitas de edades cada vez más bajas quedan embarazadas, enfermedades venéreas entre adolescentes, el uso de sustancias controladas, divorcios donde muchas veces los niños crecen sin la figura de ambos padres, entre otros. También, hay diferentes situaciones externas, que las escuelas son recipientes y que afectan el clima escolar y afectan las emociones de los estudiantes. Por ejemplo, el 26 de febrero de 2013 *El Nuevo Día* reseña el caso de una maestra que fue agredida por una madre porque la maestra se negó a firmarle un documento que emite el Departamento de la Familia que exige cierto protocolo y ella quería que se firmara ese mismo día. Tras la agresión un equipo de ocho trabajadores sociales llegó a atender los alumnos (Rivera, 2013, p. 26). Otro ejemplo es el caso de la masacre en Estados Unidos, donde el hijo de una de maestra la mata en la casa y llega a la escuela primaria Sandy Hook de Newtown, en Connecticut, donde dejó un saldo de 26 muertos entre ellos 18 niños y 6 adultos que murieron en la escuela y otros 2 menores fallecieron de camino al hospital (BBC Mundo, 2012). Asimismo, en la escuela secundaria de Columbine en Denver, Colorado, dos estudiantes adolescentes entraron a la escuela armados, con bombas y granadas. Mataron a 13 personas e hirieron a 24 personas y luego se suicidan (Bañales, 2009). Además, en Pennsylvania un adolescente mata al director de la escuela y luego se suicida (BBC Mundo, 2007). En Puerto Rico, una joven le propina una golpiza a otra compañera en un plantel en Ponce, el

cual causa revuelo en las redes sociales y fue vista por miles de personas. El juez Rubén Serrano encontró causa para aprehensión contra la joven agresora y la incitadora que se escucha agitando en el vídeo (Texidor, 2013). Según Goleman (2004a), si estos problemas se toman de forma aislada, probablemente no provocan estupor, pero si se toman en conjunto, son un barómetro de un cambio, una nueva forma de toxicidad que se infiltra y envenena la experiencia misma de la infancia, representando déficits en las aptitudes emocionales y este malestar emocional parece ser el costo universal de la vida moderna (pp. 270-271).

Ante este panorama desalentador, Goleman (2004a) postula que la definición de escuela debe replantearse y preparar a los maestros y a la comunidad escolar en prácticas de inteligencia emocional. Dado que cada vez más niños no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, las escuelas pasan a ser el único lugar donde pueden volverse las comunidades en busca de correctivos para las deficiencias de los niños en la aptitud social y emocional. Esto no significa que la escuela, por sí sola, pueda suplantar a todas las instituciones sociales que con frecuencia están al borde del colapso, o ya han caído en él. Pero, desde el momento en que prácticamente todos los niños concurren a la escuela, esta ofrece un ámbito donde se les puede brindar lecciones de vida que no podrían recibir en otra parte. La alfabetización emocional implica un aumento del mandato que se les da a las escuelas, al tomar en cuenta la pobre actuación de muchas familias en la socialización de los niños. Esta tarea exige dos cambios importantes: (a) que los maestros vayan más allá de su misión tradicional y (b) que los miembros de la comunidad se involucren más con la actividad escolar (Goleman, 2004a, p. 321). Estos cambios implican que la alfabetización emocional amplía la visión que se tiene de la tarea

que debe cumplir la escuela y la convierte en un agente más concreto de la sociedad para asegurar que los niños aprendan lecciones esenciales para la vida, lo que significa un retorno al papel clásico de la educación. Para que la transformación sea efectiva, Goleman (2004a) sugiere que se aprovechen todas las oportunidades dentro y fuera de la clase para ayudar a los niños a transformar los momentos de crisis personal en lecciones de aptitud emocional. También, funciona mejor cuando las lecciones escolares se coordinan con lo que ocurre en el hogar, de esta manera los estudiantes reciben sólidos mensajes sobre aptitud emocional desde todos los aspectos de su vida. Estas líneas de acción paralelas de refuerzo de las lecciones emocionales son óptimas. Implican relacionar la escuela con los padres y con la comunidad en un vínculo más estrecho, con el fin de que lo que aprendieron los niños en alfabetización emocional no quede relegado a la escuela (Goleman, 2004a, pp. 322-323). Goleman (2004a) basa sus recomendaciones, en resultados de diferentes investigaciones. Entre otras, por ejemplo, la investigación de Greenberg y Kusche (1993), *Promoting Social and Emotional Development in Deaf Children*, en la que compararon estudiantes de primero a quinto grado entre una población de alumnos regulares con alumnos sordos y alumnos que reciben educación especial. Los resultados de investigación fueron los siguientes:

- Mejora de las habilidades cognitivas sociales
- Mejora de la emoción, el reconocimiento y la comprensión
- Mejor dominio de sí mismo
- Mejor planificación para solucionar tareas cognitivas
- Más reflexión antes de actuar
- Más eficacia en la resolución de conflictos

- Clima más positivo en el aula

Otra de las investigaciones que menciona Goleman (2004a) es la realizada en el 1992 por el Grupo de Investigación de Desarrollo Social, dirigida por David Hawkins, *Reducing Early Childhood Agresión: Results of a Primary Prevention Program*. En esta investigación se compararon escuelas con el programa de inteligencia social y con escuelas sin el programa. Los resultados reflejaron lo siguiente en las escuelas que ofrecían el programa:

- Apego más positivo a la familia y a la escuela
- Varones menos agresivos, nenas menos destructivas
- Menos suspensiones y expulsiones entre alumnos de escasos logros
- Menos iniciación en la droga
- Menos delincuencia
- Mejores en puntuaciones en pruebas corrientes de desempeño

En la investigación de promoción de competencia social realizada por Weissberg y colaboradores en el 1992, en Goleman (2004a), se hizo un estudio comparado con estudiantes de quinto a octavo grado y un grupo control y los resultados reflejaron lo siguiente:

- Mejora de las habilidades para la solución de problemas
- Más compromiso con los pares
- Mejor dominio del impulso
- Conducta mejorada
- Popularidad y efectividad personal mejorada
- Habilidad para enfrentar situaciones mejorada

- Mayor habilidad para manejar problemas interpersonales
- Mejor manejo de la ansiedad
- Menos conducta delictiva
- Mejores habilidades para la resolución de conflictos

En otra investigación de mejora de la conciencia social, mencionada por Goleman (2004a), Gara (1992) realizó un estudio longitudinal en escuelas de New Jersey, en grados de K-6. En comparación con los no participantes, los resultados reflejaron lo siguiente:

- Más sensibles a los sentimientos de los demás
- Mejor comprensión de las consecuencias de su conducta
- Mayor capacidad de evaluar situaciones interpersonales y planificar las acciones apropiadas
- Autoestima más elevada
- Más conducta pro-social
- Buscados por sus pares para obtener ayuda
- Mejor enfrentada la transición a la escuela intermedia
- Menos conducta antisocial, autodestructiva y socialmente perturbada, incluso cuando se les siguió hasta la escuela secundaria
- Mejor habilidad para aprender a aprender
- Mejor autodominio, conciencia social y toma de decisiones sociales dentro y fuera del aula

En Puerto Rico, Torres (2009) realizó el estudio *El nivel de la inteligencia emocional y el grado de efectividad de los estilos de liderazgo del director de las*

*escuelas vocacionales del Departamento de Educación de Puerto Rico, según su auto percepción y percepción de los maestros.* Esta investigación se realizó con el propósito de determinar la percepción del director vocacional sobre la inteligencia emocional y el estilo de liderazgo que posee. A su vez, los maestros plantearon la percepción que tienen sobre los directores sobre la inteligencia emocional y el estilo de liderazgo que estos reflejan. La muestra se constituyó con 501 participantes: 15 directores vocacionales que representan el 100% de la muestra participante y 486 (62%) maestros vocacionales. Los resultados reflejaron que existe similitud entre la autopercepción del director y la percepción de los maestros con respecto al nivel de inteligencia emocional y las dimensiones del director de las escuelas vocacionales, cuando este ejerce sus funciones. La evidencia recopilada refleja que la inteligencia emocional de los directores vocacionales es moderada en su mayoría. Entre los resultados, el director vocacional se auto percibe con un nivel de inteligencia emocional moderado (93.3 %) y con el mismo nivel lo perciben los maestros (90.74 %). Además, los resultados indicaron que el director vocacional se auto percibe con un grado de efectividad bajo de los estilos de liderazgo (80.0 %) y con el mismo grado lo perciben los maestros (83.85 %).

En su investigación, Torres (2009) destaca tres estudios sobre Inteligencia Emocional realizados en Puerto Rico. El primero que menciona fue el estudio realizado por Cabán (2009), quien investigó cómo contribuye la Inteligencia Emocional para lidiar con la multiplicidad y la complejidad de la toma de decisiones, y cómo se manifiesta el núcleo escolar desde la percepción de los directores. Los hallazgos revelaron que las aptitudes percibidas por los directores entrevistados fueron el autocontrol, la empatía, la motivación, las habilidades para relacionarse, la comunicación, el trabajo en equipo, el

aprovechamiento de las habilidades de cada persona, el arte de influenciar, el autoconocimiento y la autoreflexión.

Por otro lado, Cintrón (2006) hizo un estudio comparado entre la percepción de los directores y de los maestros de los estilos de liderazgo que los directores de las escuelas intermedias urbanas exhiben por medio de su conducta administrativa, y el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en el sistema educativo de Puerto Rico. Los resultados reflejaron que, aunque en por cientos diferentes, tanto los directores como los maestros seleccionaron los mismos estilos. Primero seleccionaron el de apoyar; seguido por el estilo de persuadir, dirigir, y, finalmente, el de delegar. El nivel de desarrollo emocional de la inteligencia emocional, ambos seleccionaron el nivel moderado. Los hallazgos dejan claramente establecido que no existen diferencias entre los directores y los maestros, en sus percepciones ante las dos variables del estudio. Los resultados obtenidos reflejan que los estilos de liderazgo que exhiben los directores de las escuelas intermedias urbanas, con su conducta administrativa, se relacionan significativamente con el nivel de desarrollo de su inteligencia emocional, según las percepciones de los maestros (Torres, 2009).

La relación entre los componentes de la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo de los directores escolares de las escuelas elementales urbanas del Departamento de Educación de Puerto Rico fue estudiada por Vázquez (2007). Entre las conclusiones, se presentó el componente de la inteligencia emocional denominado adaptabilidad, el cual correlacionó positivamente ( $p < .01$ ) con los estilos de liderazgo de inspirar la visión y de servir de modelo. Los directores estuvieron claros que para dirigir sus escuelas deben mantener un ánimo general y unas relaciones interpersonales

efectivas. El estudio reveló que los componentes de la inteligencia emocional no estuvieron directamente relacionados con los estilos de liderazgo.

El óptimo desarrollo de un programa de alfabetización emocional se da cuando comienza tempranamente, cuando es apropiado a cada edad, se le da seguimiento a lo largo de toda la etapa escolar y aúna los esfuerzos de la escuela con los de los padres y los de toda la comunidad. Uno de los obstáculos que menciona Goleman (2004a), en la implementación de este programa, puede ser la renuencia de los padres, ya que estiman que el tema es demasiado personal para ser manejado por la escuela. Por otro lado, los maestros pueden sentirse demasiado incómodos ante estos temas como para enseñarlos y todos necesitan de un entrenamiento especial. También, algunos estudiantes se resistirán, especialmente, en la medida en que estas clases no estén en sintonía con sus verdaderas preocupaciones, o las sientan como intromisiones en su intimidad. Asimismo, está el dilema de mantener el nivel de calidad y asegurar que los superficiales comerciantes de la educación no vendan programas de aptitud emocional mal diseñados, que repitan los desastres que surgieron, por ejemplo, en cursos mal concebidos sobre drogas y embarazos de adolescentes (Goleman, 2004a, pp. 323-324).

Desde que el concepto de inteligencia emocional impactó de manera creciente, las escuelas han sentido la necesidad de abordar el tema mediante propuestas curriculares. Roger y López (2006) se dieron a la tarea de evaluar varias propuestas y encontraron lo siguiente:

- Gran amplitud de objetivos en los programas de intervención
- Se consideran una diversidad de contenidos y actividades
- Falta de precisión en los resultados obtenidos con la aplicación de los programas

Para evitar estas situaciones, Roger y López (2006) recomiendan que es importante tomar ciertas consideraciones respecto al desarrollo, implementación y los programas de intervención, tales como:

- Ajustarse a un marco conceptual sólido—La intervención debe tomar como punto de partida una definición clara y coherente de lo que se entiende por inteligencia emocional y precisar las diferentes dimensiones que se tendrán en cuenta.
- Especificar los objetivos ajustándolos a las dimensiones de la inteligencia emocional que se consideren—Los objetivos deben apuntar a favorecer tres mecanismos básicos: (a) establecimiento de las relaciones de apego, pues con base a esta primera tarea evolutiva, se construyen las primeras matrices de las relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés; (b) el establecimiento de la autonomía y la motivación de eficacia, que permite el desarrollo de la capacidad para relacionarse con otros adultos y adaptarse a nuevas situaciones de forma autónoma y (c) el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas a partir de la interacción con los iguales (Díaz, 1990). De la misma manera, es importante que se establezcan una serie de objetivos y que se vayan alcanzando progresivamente las competencias en cada una de estas tareas críticas, pues existe una estrecha vinculación entre cada una.
- Contenido y actividades—estos programas deben integrarse al currículo escolar para reforzar la acción de la escuela en la vida práctica y cotidiana de los estudiantes. De ahí que, en lugar de crear clases especiales para la enseñanza de competencias emocionales, puede resultar más apropiado trabajar contenidos emocionales en las diferentes acciones académicas de la escuela. Además, se

requiere que los programas contemplen una variedad de contextos a los efectos de facilitar la práctica y la generalización de diferentes dominios de las habilidades emocionales que se vayan desarrollando.

- **Aprendizaje cooperativo**—Constituye un recurso educativo de gran utilidad para promover el cambio de actitudes y de pensamientos estereotipados. Contribuye de modo decisivo a objetivos como la mejora de la autoestima y el aprendizaje de distintas perspectivas sobre un mismo asunto. También fomenta el interés por las opiniones de los demás. Es una de las estrategias básicas para trabajar en contextos heterogéneos, pues ha sido comprobada su eficacia para el aprendizaje, tanto de competencias sociales, como de habilidades de comparación. Además, proporciona relevantes ventajas de tipo cognitivo al posibilitar oportunidades de enseñanza a los compañeros, atención individualizada, aplicación de fuentes de información, aprendizajes observables, entre otras.
- **Evaluación**—Es bien importante que la aplicación de estos programas siga un diseño que permita la valoración precisa de los resultados obtenidos, basados a algunos de los instrumentos fiables derivados de investigaciones científicas sobre la inteligencia emocional.

Como se puede observar, una de las recomendaciones que ofrece Roger y López (2006) es el aprendizaje cooperativo, el cual fomenta el aprendizaje de todos los constituyentes de la comunidad escolar. De manera que, los líderes educativos tienen como herramienta el paradigma de comunidades de aprendizaje para trabajar con las competencias que promueve la Inteligencia Emocional. En los últimos años muchos individuos que trabajan en empresas se han visto obligados a actuar con autonomía, a

derivar sus propias conclusiones, cuestionar las cosas difíciles y correr el riesgo de fracasar a fin de desarrollar capacidades para el éxito futuro. Estas son las destrezas que piden las organizaciones y las escuelas que aprenden. Las escuelas que adiestren a los alumnos para obedecer y seguir las reglas sin cuestionarlas, no los preparan para el mundo que les tocará vivir (Senge et al., 2006). Para hacer frente a los problemas y presiones que se encuentra la escuela del Siglo XXI, Senge y colaboradores recomiendan cinco disciplinas que pueden ayudar a lidiar con estas situaciones:

- Dominio personal—Esta es la práctica de crear una imagen coherente de su visión personal, el resultado que anhela obtener en la vida, junto con una evaluación objetiva de la actual realidad de su vida. Esto produce una especie de tensión interior que, si se cultiva, puede ampliar su capacidad de tomar mejores decisiones y alcanzar más de los resultados que busca.
- Visión compartida—Esta disciplina compartida fija un común propósito. Los que tienen un propósito común aprenden a alimentar un sentido de compromiso en un grupo u organización desarrollando imágenes compartidas del futuro que buscan crear y guías que les ayuden a llegar a esa meta. Una escuela o comunidad que espere vivir aprendiendo necesita un proceso común de visión compartida.
- Modelos mentales—Esta disciplina de reflexión e investigación se enfoca en desarrollar conciencia de actitudes y percepciones, las de uno mismo y las de sus compañeros. Trabajar con modelos mentales también puede ayudar a definir más clara y honradamente la realidad corriente. Puesto que en educación la mayoría de tales modelos suelen ser indiscutibles y están ocultos, un acto crítico de la

escuela que aprende consiste en desarrollar la capacidad de hablar sin peligro y productivamente sobre temas delicados.

- Aprendizaje en equipo—Esta es una disciplina de interacción en un grupo. Con técnicas como el diálogo y la discusión, grupos pequeños de personas transforman su criterio colectivo y aprenden a movilizar sus energías para alcanzar metas comunes y desarrollar una inteligencia y una capacidad mayores que la suma de los talentos individuales de sus miembros. Aprendizaje en grupo se puede fomentar en el salón de clases, entre padres y maestros, entre miembros de la comunidad y en los grupos piloto que trabajan por el cambio escolar.
- Pensar en sistemas—En esta disciplina se aprende a entender mejor la interdependencia y el cambio y, por tanto, a hacer frente con más eficiencia a las fuerzas que dan forma a las consecuencias de los actos. Este modo de pensar se basa en un cuerpo de doctrina cada vez mayor, sobre el comportamiento de la retroinformación y la complejidad: tendencias básicas de un sistema que a la larga llevan al crecimiento o a la estabilidad. Técnicas tales como diagramas de flujo, arquetipos de sistemas, laboratorios de aprendizaje y simulaciones ayudan al estudiante a entender mejor las materias que estudian.

Ante las situaciones que se viven y las diferentes investigaciones realizadas, Goleman (1998) establece que un líder organizacional efectivo debe reflejar y dominar las siguientes competencias:

- La capacidad de reconocer sus propios sentimientos y los ajenos
- La capacidad de automotivarse y de manejar bien las emociones
- El manejo exitoso del trabajo en equipo

- El establecimiento de metas y la organización efectiva para lograr las mismas
- El desarrollo de su potencial y el de las personas con las que interrelaciona

En su investigación *Effects of emotional intelligence on principal's leadership performance*, Charles Roy Cook (2006) exploró las características y rasgos de inteligencia emocional que exhibe el director educativo y el aprovechamiento académico de los estudiantes. Su revisión de literatura presenta la inteligencia emocional como esencial para el éxito del líder. La literatura confirma que los directores efectivos aumentan el aprovechamiento de los estudiantes y que las escuelas exitosas tienen un sentido claro de dirección y son apoyadas por directores que son líderes instruccionales efectivos (Andrews & Soder, 1987; Lezotte, 1997; Hessel & Holloway, 2002; Waters, Manzano, & McNulty, 2003, citados en Cook, 2006). La investigación entre los años '70 y '80 sobre escuelas efectivas revela que el crear una misión clara y enfocada y un fuerte liderazgo instruccional son los dos factores que tienen un impacto directo en los esfuerzos de los directores dirigidos a crear un ambiente en que aumente el aprovechamiento de los estudiantes (Cook, 2006).

Los resultados del estudio de Cook (2006) sugieren que la inteligencia emocional sí tiene un efecto significativo en la ejecutoria de liderazgo del director de escuela y promueve que la inteligencia emocional puede ser de ayuda para mejorar las ejecutorias de liderazgo de los directores de escuela. También, sugiere que la inteligencia emocional puede ser enseñada o mejorada por medio de adiestramientos y actividades. Además, otro de los resultados refleja que el conocer la importancia de la inteligencia emocional puede ayudar a redactar las preguntas que se utilizan por comités que seleccionan a los candidatos a director de escuela. Plantea también que los futuros líderes de escuela

reciban, en su formación, adiestramiento sobre la inteligencia emocional. Las universidades y colegios pudieran examinar el currículo actual de sus programas para incluir la inteligencia emocional en los cursos y en la experiencia de práctica e internado. Este conocimiento puede ser de utilidad para programas que preparen líderes de escuela al desarrollar líderes efectivos para poder cumplir con las exigencias y retos que encontrarán en las escuelas y que la sociedad les exigirá.

El estudio exploratorio de John B. Craig (2008), *The relationship between the emotional intelligence of the principal and teacher job satisfaction*, tuvo el objetivo de establecer la relación entre la inteligencia emocional del director de escuela y la satisfacción laboral del maestro. Ambos asuntos han sido estudiados de manera independiente. Este estudio toma los trabajos de Goleman (2004); Boyatzis y Annie Mckee (2004; 2005) como el marco conceptual para entender la inteligencia emocional, específicamente las competencias relacionadas a la autoconciencia, autocontrol, conciencia social y manejo de relaciones. Directores de gran efectividad son emocionalmente inteligentes y tienen maestros satisfechos. En la metodología utilizó como referencia la investigación de Flanagan (1954), en la que se le solicita al director que narre incidentes significativos vividos como director de escuela. En la narrativa se le pide que describa lo que sintió, pensó, dijo e hizo para manejar el incidente. Este estudio organiza el material de las entrevistas y las presenta de manera clara para poder inferir la presencia de destrezas de inteligencia emocional.

Craig, entrevistó tres (3) directores de escuela, las respuestas en las entrevistas se codificaron respecto a las competencias fundamentales de inteligencia emocional. Los

resultados reflejaron que cada director tenía las siguientes competencias emocionales: optimismo, autoconciencia, empatía, orientación hacia el logro.

A su vez, la *Revista de Pedagogía* (2012) reseña varias investigaciones sobre Inteligencia Emocional. De estas investigaciones se destaca la de Coté, Lopes, Salovey y Miners (2010), quienes efectuaron el estudio *Emotional intelligence and leadership emergence in small groups* en Estados Unidos. El objetivo principal de esta investigación fue medir si la manifestación de inteligencia emocional incrementa un criterio nuevo, el de liderazgo emergente. Este tipo de liderazgo se puede definir como el grado en el que una persona que no tiene una posición de autoridad formal, influencia a los otros miembros del grupo. Se presentaron varios modelos de inteligencia emocional y se eligió el de Salovey y Mayer al ser una propuesta refinada y que ha ganado la aceptación de los especialistas. La investigación se dividió en dos etapas. En la primera etapa, se analiza si la inteligencia emocional está relacionada con el liderazgo emergente durante la elaboración de un proyecto en pequeños grupos autogestionados. La muestra fue de 138 estudiantes (97 mujeres, 41 hombres). Para recoger los datos se utilizó la escala de auto-informe, *Self-report Emotional Scale* de Schuttle y otros, que contienen 33 ítems; y la *Conger-Kanugo Leadership Scale* de Konger y Kanugo, para recoger resultados por pareja. Los resultados reflejaron que la inteligencia emocional en pequeños grupos está asociada con el liderazgo emergente y que el modelo jerárquico lineal aguantó este incremento, pero la escala no. Ante estos resultados, se trabajó con la segunda etapa del estudio que fue una réplica en similares circunstancias pero con diversas variaciones: se añadió un mayor control de variables. La muestra estuvo compuesta por 165 estudiantes (92 mujeres y 73 hombres) del curso de comportamiento

organizacional, distribuidos en 36 grupos. Los instrumentos para recoger los datos lo fueron el IE test de capacidad, medida con el MSCEIT, el *Conger-Kanugo Leadership Scale*, el *International Personality Item Pool*, el *Wonderlic Personnel Test* y el *Snyder's 25-Item Questionnaire*. En los resultados de la segunda etapa, se repitió la correlación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y el liderazgo emergente, más concretamente, en la inteligencia emocional general, en la capacidad de usar y en la den entender las emociones. Como conclusión, afirmaron que la inteligencia emocional está relacionada positivamente con el liderazgo emergente en pequeños grupos y el análisis de las dimensiones de la inteligencia emocional identifica que la capacidad de entender emociones es el mejor pronosticador del liderazgo emergente.

El otro estudio que reseña la *Revista de Pedagogía* (2012) es el de Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes y Salovey (2010), *Emotion-regulation ability burnout and job satisfaction among British secondary school teachers*, realizado en Gran Bretaña. Este estudio se dirigió a observar si la habilidad de regulación emocional (ERA, por sus siglas en inglés) predice el estamento (burnout) y la satisfacción laboral. También, se observó cómo la ERA afecta el burnout y a la satisfacción laboral a través del apoyo por parte del director y del afecto positivo (y negativo), entendido como propensión a tener emociones positivas o negativas mientras se está en el aula. La muestra la compuso 123 docentes británicos, todos ellos de escuela secundaria que se presentaron voluntariamente para participar en esta investigación. Se utilizaron varios instrumentos de evaluación. La habilidad de regulación emocional (ERA) se midió con el MSCEIT de Salovey y colaboradores; el apoyo del director se evaluó con la Escala de Baruch-Feldman y otros; el afecto positivo/negativo se midió con el PANAS de Watson y colaboradores; la

satisfacción laboral se estimó mediante el Cuestionario de autoinforme de Travers y Cooper; el burnout se tasó con el Mastach Burnout Inventory de Jackson y Leiter; y la deseabilidad social se midió con el Marlowe-Social Desirability Scale de Strahan y Gerbas. En cuanto a los resultados correlacionales de la ERA con el resto de variables, fueron significativos con el apoyo del director, el afecto positivo, la satisfacción laboral, la realización personal y la deseabilidad social. En cambio no fueron significativos con el afecto negativo, el agotamiento emocional y la despersonalización. Además, el afecto positivo, el afecto negativo y el apoyo del director están relacionados con la satisfacción laboral y las variables que definen el burnout.

En resumen, el estado, como encargado de establecer la política pública, los sistemas públicos, como encargados de promover la misma y las escuelas, con el deber de implantarla, a través de sus líderes escolares, tienen en las competencias que promueve la Inteligencia Emocional una alternativa para buscar soluciones a las crisis que han impactado los ambientes escolares. Goleman (2004a) apunta que una de las razones para que los estudiantes no tengan esta habilidad básica es que esta sociedad no se ha molestado en asegurarse de que todos los niños cuenten con la enseñanza que les facilite lo esencial en el manejo del enojo o en la solución positiva de los conflictos, ni en enseñar empatía, control de los impulsos, ni ninguno de los fundamentos de aptitud emocional y han permitido que los niños aprendan esto por su cuenta, lo cual no los ayuda a su madurez emocional. A pesar del fuerte interés que algunos educadores han demostrado en la alfabetización emocional, estos cursos son excepcionales: la mayoría de los maestros, directores y padres, simplemente, no saben de su existencia. Los mejores modelos están fuera de la principal corriente educativa, en poder de un puñado de

escuelas privadas y unas pocas escuelas públicas. Goleman (2004a) reconoce que ningún programa es una respuesta a todos los problemas, pero dada la crisis que enfrenta la sociedad y enfrentan los niños y la esperanza que surge de los cursos en las competencias que promueve la inteligencia emocional, deja la siguiente interrogante: ¿No se debería estar enseñando estas habilidades esenciales para la vida de todos los niños, ahora más que nunca (Goleman, 2004a, pp. 329-330)?

Este capítulo recoge la literatura revisada en relación a los distintos estilos de liderazgo y cómo estos se relacionan con las características de un líder educativo efectivo. Además, se presentaron las competencias que promueve la Inteligencia Emocional, como una alternativa para liderar las escuelas ante las diferentes situaciones que los líderes educativos tienen que manejar en los ambientes escolares. En el próximo capítulo se describe el método y los procedimientos que dirigieron la investigación.

## **Capítulo III**

### **Método**

Este estudio tuvo como objetivo principal auscultar cuán preparados están los directores en prácticas de liderazgo y en las competencias que promueve la Inteligencia Emocional para trabajar con las situaciones que se les presentan en los ambientes escolares. En términos generales, el liderazgo es un proceso de interacción entre dos o más personas que implica estructurar o reestructurar la situación, las percepciones y las expectativas, donde el líder es un agente de cambio y el liderazgo se da cuando un miembro del grupo modifica la motivación o competencias de los otros miembros del grupo (Bass, 1990b). Dicho en otras palabras, el liderazgo es el proceso de influir en otros para que entiendan y estén de acuerdo acerca de las necesidades que se deben atender y cómo hacerlo de forma efectiva; además, es el proceso de facilitar esfuerzos individuales y colectivos para alcanzar objetivos compartidos (Yulk, 2002).

El liderazgo educativo se enmarca en estas definiciones de liderazgo. Por un lado, Leithwood (2009) define liderazgo escolar como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. Por otro lado, Goleman (2004a) apunta que en el ambiente escolar, la meta de ese líder es promover un proceso de enseñanza aprendizaje exitoso, que redunde en beneficio de los estudiantes como personas, de los componentes escolares como agentes de cambio y a la sociedad como recipiente y promotora de ese proceso.

En este capítulo, se establece el método que dirigió la investigación y la justificación del mismo. Además, se describe el diseño de la investigación de acuerdo al método seleccionado. Asimismo, se define el procedimiento utilizado para seleccionar la

muestra. Por otro lado, se describen las técnicas que se utilizaron para la recogida de datos y los procedimientos de cómo se llevó a cabo la investigación para obtener los datos y el análisis de los mismos. También, se establecen los aspectos éticos y de seguridad que rigieron la investigación.

El método cualitativo de investigación dirigió los trabajos de este estudio. En una investigación cualitativa, el investigador hace un sondeo en el que recopilará los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (McMillan & Schumacher, 2005). Una de las metas de este estudio fue identificar las estrategias que utiliza el director para trabajar con las diferentes situaciones que se le presentan en las escuelas que dirigen. El método cualitativo ayudó a describir y analizar las situaciones sociales colectivas e individuales, las opiniones y pensamientos, bajo las perspectivas de los participantes, tal y como lo establece McMillan y Schumacher (2005). Por consiguiente, el método cualitativo permitió encontrar las respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué estrategias utilizan los directores, como líderes educativos, para trabajar con las diferentes situaciones que se les presentan en las escuelas que dirigen?
2. ¿Cómo los directores escolares se perciben como líderes para enfrentar los retos que se les presentan en los ambiente escolares?
3. ¿Qué teorías de liderazgo utilizan los directores que le ayuden a lidiar con las situaciones que se le presentan en el escenario escolar?
4. ¿Qué conocimiento tienen los directores escolares de las competencias que promueve la Inteligencia Emocional, como herramienta para manejar las diferentes situaciones en la comunidad escolar?

### **Justificación del Método**

Como ya se indicó, en esta investigación se utilizó el método cualitativo, ya que fue el más adecuado para los objetivos del estudio y permitió responder las preguntas de investigación. Bogdan y Biklen (2002) describen el paradigma cualitativo como uno holístico, o sea, todo es importante, desde el lenguaje corporal hasta el lenguaje no verbal e inductivo. De la misma manera es descriptivo, subjetivo, naturalista, interactivo y reflexivo. Así mismo, Lucca & Berríos (2003) coinciden en que es inductivo específico, holístico y subjetivo y añade que no generaliza porque no es el propósito. Una de las características de este método, que convergieron con las metas establecidas en esta investigación, es que mediante el mismo el investigador recoge datos en las situaciones reales por la interacción de las personas seleccionadas en su mismo ambiente (McMillan & Schumacher, 2001). Por lo tanto, estas características propiciaron el cumplir con el propósito de la investigación.

### **Diseño de la Investigación**

La obtención de los datos descriptivos de esta investigación fue posible al utilizar como estrategia el diseño de estudio de caso. El estudio de caso es la selección de un escenario desde el cual se intenta recoger información pertinente para dar respuestas a las preguntas de investigación (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 91). El estudio de caso permite obtener toda clase de datos, los cuales se resumen para evitar establecer conclusiones rápidas (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). A su vez, Yin (2002) define el estudio de caso como un diseño empírico que investiga un fenómeno social contemporáneo dentro del contexto de la realidad social. Para que el estudio de caso sea relevante, Yin (2002) indica que se deben considerar cinco componentes esenciales: las

preguntas de investigación, los supuestos, postulados o proposiciones, la unidad o unidades de análisis, la determinación de cómo los datos se relacionan con las proposiciones y los criterios para interpretar los hallazgos. Los datos que se utilizarán en el estudio de caso deben conseguirse a través de documentos, entrevistas, observaciones directas, observaciones participantes y herramientas y equipos relacionados, entre otros (Yin, 2002).

Otro aspecto que se ha considerado del estudio de caso es el expresado por Merriam (1988), quien lo define como el examen de un fenómeno específico, tales como: un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social, cuyo objetivo primordial es la interpretación en el contexto. Esta investigación se dirigió a auscultar cuán preparados están los directores en prácticas de liderazgo para trabajar con las situaciones que se les presentan en los ambientes escolares (fenómeno), bajo las perspectivas de los directores (personas) mediante la obtención de datos (proceso) en las escuelas (instituciones) del Departamento de Educación de Puerto Rico. Por lo tanto, esta investigación se basó en la definición expresada por Merriam (1988). Los casos de este estudio fueron directores de escuelas, del Departamento de Educación de Puerto Rico, que su perfil reflejó tener experiencia en el desempeño de su liderazgo. Los casos estudiados proporcionaron información, la cual el DEPR puede analizar con profundidad que lo lleve a crear programas efectivos en desarrollo profesional en liderazgo educativo para lograr el cambio que necesitan las escuelas.

### **Selección de la Muestra**

La muestra por conveniencia fue la que se utilizó para seleccionar a los participantes del estudio. Este tipo de muestra consiste en seleccionar aquellos

participantes que más convengan para el estudio, con el objetivo de que sean abundantes en la información que brinden y profundicen más en la misma, tal y como lo establece Merriam (1997). Asimismo, Patton (2002) menciona que la muestra por conveniencia provee para poder escoger casos con mucha información para estudios específicos.

La muestra de esta investigación se conformó con cinco (5) directores de escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico. La determinación de realizar el estudio en las escuelas públicas fue porque se pudo observar que las mismas reúnen la mayor cantidad de estudiantes. Por lo tanto, el mayor beneficiario de los hallazgos puede ser el sistema público. En la selección de los participantes, se tomó en consideración la colaboración de directores de diferentes géneros. Los líderes escolares, participantes de este estudio, debieron estar certificados como directores escolares y tener al menos tres años de experiencia en la misma escuela. Además, se consideró que los participantes pudieran aportar información relevante para la consecución de las metas establecidas, bajo la perspectiva de liderazgo. Los participantes debieron ejercer su profesión en la región central de la Isla. El estudio se divulgó en las redes sociales, mediante anuncios en los tabloneros de edictos de las distintas escuelas graduadas de educación y por la técnica de bola de nieve. Con este proceso de divulgación se identificaron a los participantes.

### **Fiabilidad y Confianza**

Se utilizó la triangulación de datos y la verificación de los participantes con el fin de lograr la fiabilidad y confianza de la información obtenida. De acuerdo a Denzin y Lincoln (2005), la triangulación consiste en obtener diferentes evidencias que coincidan en los mismos hechos. Por su parte, Yin (1994) propone la estrategia de la triangulación

para el logro de la fiabilidad y confianza. Del mismo modo Merriam (2002) menciona que la triangulación son variedades de procedimientos para recoger datos. En este estudio, la triangulación se llevó a cabo a través de diversas estrategias para recoger los datos, tales como: la entrevista semiestructurada, diario reflexivo y revisión de documentos. En la verificación de la información, los participantes revisaron las transcripciones de las entrevistas y certificaron con sus firmas que los datos en las transcripciones fueron los expresados por ellos.

### **Técnicas de Recopilación de Datos.**

Como ya se estableció en la sección anterior, la recopilación de datos de este estudio de casos se efectuó con varias técnicas, tales como: la entrevista, el diario reflexivo y la revisión de documentos. Esta variedad de técnicas garantizaron la fiabilidad y confianza de la información obtenida del estudio.

#### **Entrevista.**

La entrevista es una técnica flexible que ayudó a obtener una mayor cantidad de datos para poder entender el comportamiento de todos los casos (Lucca & Berríos, 2003). En este estudio, se utilizó la entrevista semiestructurada. Seidman (2006) indica que con la entrevista semiestructurada hay más libertad para contestar, ya que el orden de las preguntas puede variar. En este tipo de investigación, Seidman recomienda realizar tres entrevistas en series. En este estudio, se siguieron las recomendaciones de Seidman (2006) y a los directores participantes se les realizaron 3 entrevistas semiestructuradas, con un tiempo de duración de una hora aproximadamente, en un periodo de tiempo de 2 semanas. Se preparó un Protocolo de Preguntas de Entrevista, según plantea Seidman

(2006), para facilitar el proceso (Véase Apéndice A). Además, la investigadora llevó un diario de notas de campo antes y después de cada entrevista.

### **Diario Reflexivo.**

La redacción de un diario reflexivo por parte de los directores participantes es la segunda fuente que se utilizó para recopilar información sobre el caso bajo estudio. Los diarios son vehículos de particular interés para la investigación cualitativa, ya que los mismos son de gran valor para entender los sentimientos, preocupaciones y vivencias (Lucca & Berríos, 2003). Los directores participantes de este estudio tuvieron la oportunidad de escribir sobre sus reflexiones en su preparación y las destrezas de liderazgo que poseen para trabajar efectivamente con las distintas situaciones que se les presentan en las escuelas que dirigen y sobre los conocimientos que promueve la Inteligencia Emocional. Se les solicitó que por espacio de tres semanas reflexionaran sobre la información que presentaron en sus percepciones en las entrevistas semiestructuradas (Véase Apéndice B).

### **Revisión de Documentos.**

La revisión de documentos es otra de las técnicas para la recogida de datos que se utilizó en esta investigación. Según, Merriam (1997) la estabilidad de los documentos es una gran ventaja. Los documentos que se revisaron fueron aquellos relevantes para el propósito del estudio, tales como: la descripción de las funciones que establece el Departamento de Educación de Puerto Rico, adiestramientos que recibieron los directores, material que recibieron de Educación Continua, así como otros documentos que mencionaron los directores en la entrevista, tales como Plan Comprensivo,

adiestramientos ofrecidos a maestros, padres y estudiantes. La investigadora registró los documentos en una Hoja de Cotejo de Revisión de Documentos (Véase Apéndice C).

### **Estudio Piloto.**

Seidman (1998) recomienda realizar un estudio piloto antes de proceder con el estudio principal porque de esta manera se pueden validar las preguntas del protocolo que se utilizarán para llevar a cabo las entrevistas. Por otro lado, Cresswell (1998), indica que mediante el estudio piloto se prueban las destrezas del investigador y se puede determinar si todas las preguntas propician el entendimiento de la investigación y de resultar que alguna pregunta no es relevante, se le puede hacer modificaciones.

El estudio piloto de esta investigación se llevó a cabo con una directora de escuela, cuyo perfil estuvo enmarcado al que se les requirió a los participantes del estudio principal. También, se le hicieron tres entrevistas, se utilizaron las técnicas de diario reflexivo y la de revisión de documentos con el objetivo de validar todos los protocolos.

### **Procedimiento para Realizar la Investigación.**

Una vez identificada la muestra, se procedió a concertar la primera entrevista. En esta entrevista se discutió más ampliamente el propósito, la naturaleza y el alcance de la investigación. Además, fue importante informar las consideraciones éticas del estudio, donde se estableció la voluntariedad de la participación y la garantía de la confidencialidad de la información y el anonimato de su participación. Se abrió una sección de preguntas con el objetivo de clarificar dudas que tuvieran los participantes. Se corroboró el deseo de los directores de colaborar con la investigación y se les entregó una Hoja Informativa con los detalles que se discutieron en la reunión (Véase Apéndice D). Además, en la primera entrevista se buscó establecer el trasfondo personal y profesional,

así como la situación actual de cada participante. Se procedió entonces a anotar en agenda cuándo y dónde se llevarían a cabo las próximas dos entrevistas, se les indicó los documentos que la investigadora le interesaba revisar y además, se les entregó el protocolo del diario reflexivo que los directores utilizaron en el proceso de la investigación, por el término de tres semanas.

En la segunda entrevista, los directores participantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre las estrategias que utilizan que le han dado resultado para enfrentar las situaciones que tienen que enfrentar en el escenario escolar. Además, reflexionaron cómo ellos se perciben como líderes para enfrentar los retos que se les presentan en los ambiente escolares. La tercera entrevista se efectuó dos semanas después y los participantes reflexionaron y profundizaron más sobre lo expresado en la segunda entrevista y reflexionaron sobre las teorías de liderazgo que conocen y las competencias que promueve la Inteligencia Emocional. Además, ofrecieron sus recomendaciones como líderes en cuanto a cómo lidiar con las situaciones que se le presentan en el escenario escolar.

Estas entrevistas se grabaron en audio y se redactaron tal y como lo expresaron los participantes del estudio, o sea, ad verbatim. Las tres entrevistas, como se estableció duraron una hora aproximadamente. Este procedimiento también se utilizó en el estudio piloto. Los datos de los documentos a revisarse se recogieron en el proceso del estudio y el diario reflexivo se recogió una semana después de la última entrevista.

### **Análisis de Datos.**

En este estudio, se analizaron los datos por medio de un procedimiento riguroso. El análisis de datos es el proceso por el cual los datos toman sentido (Merriam, 1997). El

análisis de datos de este estudio se realizó con los procedimientos establecidos en el Modelo de Wolcott (1994). El modelo de Wolcott (1994) presenta tres (3) componentes principales: la descripción, el análisis y la interpretación. Cada estrategia se fundamenta en la anterior.

En la descripción, Wolcott (1994) establece que en este proceso se relatarán los hechos observados y se describirá el propósito. Para los efectos de Wolcott (1994) la investigación debe destacarse en la descripción y la organización de la misma debe ser tramas por tramas y personajes. En este estudio, los personajes fueron los directores de escuela del Departamento de Educación de Puerto Rico, participantes de este estudio y las tramas fueron las perspectivas que presentaron a cada una de las preguntas de la investigación.

En el análisis, plantea Wolcott (1994), el investigador expande y extiende los datos más allá de la descripción. El análisis se refiere a los acercamientos del investigador entre los diferentes elementos de lo estudiado. Por tanto, se analizó la información para obtener los resultados más importantes y relevantes. La descripción fue indispensable para la construcción del análisis (Wolcott, 1994).

El componente más complejo del proceso lo fue la interpretación. La interpretación es el espacio que tiene el investigador para crear conocimiento nuevo, para generar nuevas explicaciones y para iniciar nuevas teorías (Wolcott, 1994). Por lo tanto, el investigador deberá fundamentar las especulaciones en los hallazgos por medio de la medida y la prudencia. El análisis se extenderá hasta el componente de la interpretación, donde surgirán preguntas, dudas, interpretaciones que proveerán el progreso de las interpretaciones (Wolcott, 1994). En este estudio, se interpretaron los datos, mediante un

análisis riguroso, donde se determinaron las categorías y se codificaron de acuerdo a las metas establecidas en la investigación. Este proceso le permitió a la investigadora a llegar a las conclusiones y hacer recomendaciones a los participantes del estudio, a las universidades y al DEPR a los fines de propiciar un conocimiento sólido y variado en destrezas de liderazgo que ayuden al director, como líder educativo, a manejar las diferentes situaciones que confronta en el ámbito escolar y social.

### **Ética y Seguridad.**

Toda investigación debe conducirse mediante aspectos éticos y de seguridad para evitar que los participantes del estudio se vean involucrados o afectados por los procesos que se den en la misma. Este estudio no estuvo exento de estas consideraciones éticas y de seguridad. En el cumplimiento de los aspectos éticos, la investigadora cumplió con mantener el anonimato de los participantes. A tales efectos, a cada participante se le asignó un seudónimo. En todas las entrevistas el participante fue identificado con ese seudónimo. Además, toda la información provista por el participante se guardó en un expediente bajo ese seudónimo, el cual fue manejado únicamente por la investigadora.

En el aspecto de seguridad, también se tomaron medidas. En términos de riesgo, el riesgo a los que se expusieron los participantes en este estudio fue mínimo. Se contempló que los beneficios potenciales de la investigación sobre conocer la importancia de las destrezas de liderazgo y cuán conscientes están los directores de las competencias que promueve la Inteligencia Emocional para poder enfrentar los retos que se les presentan en los ambientes escolares son mayores que los riesgos mínimos que podrían ser cansancio, nerviosismo o ambos. Se proyectó que de ocurrir algún riesgo, se podía dar en las entrevistas, posiblemente al factor tiempo, debido a las responsabilidades

que tienen los participantes. Para evitar, que ese factor afectara al participante, se le solicitó autorización a la Universidad del Turabo para realizar las entrevistas en una de sus oficinas y que de esa manera, el participante se sintiera cómodo y sin presión de tiempo. No obstante, se consideró qué disponibilidad tenía el director para asistir a la Universidad del Turabo. Con los que presentaron problemas, se coordinó con los participantes el localizar otras facilidades físicas donde se realizaron las entrevistas. Otro de los aspectos de seguridad que se tomó en consideración, en esta investigación, fue el manejo de la información y los documentos. Toda la información o documento que fue producto del proceso de este estudio se guardó en un archivo bajo llave en la casa de la investigadora y permanecerá en ese archivo por el término de cinco años, tal y como lo establece las regulaciones del IRB y los documentos serán triturados y se dispondrá de ellos bajo las más estrictas prevenciones de seguridad. Por otro lado, se borrarán las grabaciones de las entrevistas luego de haber realizado las transcripciones.

### **Beneficios de la Investigación para los Participantes.**

Para trabajar adecuadamente con las situaciones con las que tiene que lidiar día a día en su comunidad escolar, el rol que desempeña el director como líder educativo es importante en ese escenario escolar. Claudio (2005) afirma que un elemento fundamental del papel del director de escuelas, como líder educativo, es la creación de ambientes y oportunidades diversas para que todo el personal del núcleo escolar se desarrolle de forma sistemática y crezca profesionalmente, de manera que responda a su visión y a la verdadera comunidad de aprendizaje (Ruiz, 2010). Los resultados de esta investigación pueden concienciar a los participantes de este estudio sobre la importancia que tiene el dominar efectivamente las destrezas de liderazgo para enfrentar los retos que se les

presentan en los escenarios escolares. Además, los resultados le pueden brindar al director escolar alternativas en prácticas de liderazgo tales como el liderazgo distribuido y las competencias de Inteligencia Emocional, las cuales pueden ser desarrolladas mediante una comunidad de aprendizaje efectiva.

## Capítulo IV

### Presentación de los Hallazgos

En el ambiente educativo, la meta del líder instruccional es promover un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso, que redunde en beneficio de los estudiantes como personas, de los componentes escolares como agentes de cambio y a la sociedad como recipiente y promotora de ese proceso, tal y como lo establece Goleman (2004a). Hacia esos fines, la primera prioridad que debe tener un sistema educativo es influir en la responsabilidad social de los estudiantes. La función que juega el director de escuelas, como líder didáctico, en el establecimiento de una educación de calidad, va a depender no solo de las habilidades analíticas y prácticas que este posea, sino de la capacidad de armonizar creativamente las diferentes categorías de comunidades de aprendizaje de manera que se pueda insertar en una red de aprendizaje continuo y sostenido (Ramos, 2005). Un elemento fundamental del papel del director de escuelas, como líder educativo, es la creación de ambientes y oportunidades diversas para que todo el personal del núcleo escolar crezca profesionalmente y se desarrolle de forma continua y sistemática que responda a su visión y a la verdadera comunidad de aprendizaje (Claudio, 2005, en Ruiz, 2010). De acuerdo a Glickman et al. (2001), la responsabilidad del líder educativo no es solamente dominar las destrezas de liderazgo, sino que estas destrezas debe desarrollarlas en los docentes, ya que el liderazgo se caracteriza por el desarrollo de destrezas interpersonales y de comunicación, por ejemplo: toma de decisiones, solución de problemas, establecimiento de metas, entre otros. El director, además, debe dominar los conocimientos y las dinámicas que se pueden desarrollar para lograr escuelas efectivas, así como también, mantenerse al día sobre las investigaciones realizadas por

diferentes teóricos que hayan sustentado la efectividad de las destrezas de liderazgo como precursoras de cambio.

Este estudio se dirigió a auscultar cuán preparados están los directores escolares en prácticas de liderazgo y en las competencias que promueve la Inteligencia Emocional para trabajar con las situaciones que se les presentan en el ambiente escolar. Una de las metas en que se enfocó el estudio fue en identificar las estrategias que utilizan los directores para trabajar con las diferentes situaciones que se les presentan en las escuelas que dirigen. Para sustentar el problema bajo estudio, fue necesario, además, obtener la percepción que tienen los directores escolares de ellos mismos como líderes. Asimismo, este estudio se dirigió a identificar las teorías de liderazgo que dominaban los directores. También, fue importante obtener información sobre el conocimiento que tienen los directores escolares de las competencias de Inteligencia Emocional, como herramienta para manejar las diferentes situaciones en la comunidad escolar.

El estudio estuvo enmarcado en el método cualitativo de investigación con un diseño de estudio de caso. Se contó con la participación de cinco directores de escuelas de diferentes niveles, quienes pasaron por el proceso de tres entrevistas semiestructuradas. Además, con el fin de triangular la información recogida por medio de las entrevistas, cada director llevó un diario reflexivo que le fue entregado a la investigadora una semana después de pasar por la última entrevista. Por otro lado, a los fines de continuar con la triangulación y establecer la fiabilidad y veracidad de los datos, se revisaron documentos pertinentes a la información obtenida en las entrevistas. Además, después de redactar las entrevistas, los participantes tuvieron la oportunidad de leer las transcripciones y firmaron las mismas como correctas, solo una participante

realizó dos correcciones. Para cumplir con los aspectos éticos de la investigación de anonimato y confidencialidad, cada director respondió a un seudónimo el cual fue utilizado en las tres entrevistas, en el diario reflexivo y en cada uno de los expedientes donde se archivó la información relacionada a cada participante. De manera que, los datos ofrecidos se cobijaron con los seudónimos de Gaviota, Sebastián, Amlis, Aileen y Mr. Smith. El perfil de estos participantes se presenta en la Tabla 7.

**Tabla 7:**

*Perfil de los participantes del estudio.*

<b>Participantes</b>	<b>Certificaciones</b>	<b>Años de Experiencia</b>	<b>Nivel de la Escuela que Dirige</b>
Gaviota	Maestra de Español, Director de Escuela	4 años en la misma escuela	Segunda Unidad
Sebastián	Maestro de Historia, Maestro de Español, Director de Escuela Secundaria, Director de Escuela Vocacional, Superintendente de Escuelas	4 años en la misma escuela	Superior Vocacional Urbana
Amlis	Maestra Elemental, Director de Escuela, Superintendente	4 años en la misma escuela	Elemental Urbana
Aileen	Maestra Elemental y Secundaria de Matemáticas, Maestra Bibliotecaria, Facilitadora Docente, Bibliotecaria, Directora de Escuela Elemental, Superintendente de Escuelas	7 años en la misma escuela	Segunda Unidad
Mr. Smith	Maestro de Educación Física y Salud, Director de Escuela Elemental	3 años en la misma escuela	Elemental

Con los datos expuestos en la Tabla 7, se corroboró que todos los participantes del estudio cumplieron con dos de los requisitos de selección establecidos: (a) estar certificados como director de escuela, (b) tener tres años o más de experiencia en la misma escuela.

Las perspectivas presentadas por cada participante a las preguntas del protocolo de las entrevistas semiestructuradas se grabaron en cinta de audio y se redactaron tal y como lo expresaron. La información obtenida se organizó de acuerdo al orden de las preguntas de investigación, por participante, tal y como lo establece el modelo de análisis de Wolcott (1994) en la fase descriptiva. En la fase del análisis, se estudiaron todas las perspectivas presentadas por los participantes y el proceso de análisis se profundizó a través de los diarios reflexivos y documentos pertinentes, a los fines de obtener los resultados, los cuales se exponen en este capítulo. Después se procedió a interpretar los resultados mediante el establecimiento de categorías y se refirieron a la base teórica de la revisión literaria a los fines de observar cómo estos resultados convergieron o se alejaron de los postulados establecidos por los teóricos en esa revisión de literatura. Esa fase interpretativa del modelo Wolcott (1994) se despliega en el próximo capítulo.

### **Presentación de los Resultados.**

El líder en la escuela, conocido como Director, tiene a su cargo el área académica, fiscal y administrativa de la escuela que dirige. Ante la cantidad de responsabilidades que se le designa a un director de escuelas, Little, (2003) indica que los líderes actuales en educación no están preparados para solucionar efectivamente los retos que se le presentan a lo largo del camino en la mejora de las escuelas. Como ya se estableció, el proceso investigativo de este estudio se dirigió a auscultar cuán preparado se percibe el

director en prácticas de liderazgo y en las competencias que promueve la Inteligencia Emocional para enfrentar los retos que se le presentan en los ambientes escolares. Los hallazgos de este estudio se enmarcaron en las preguntas guías, los cuales permitieron obtener una información organizada en cada caso estudiado. Estos resultados se despliegan bajo los temas de estrategias, percepción del director como líder, teorías de liderazgo y competencias de la Inteligencia Emocional.

### **Estrategias.**

La National Commission for Accreditation of Teacher Education define el liderazgo administrativo, en la educación, como el conocimiento, las destrezas y atributos para entender y mejorar la organización, implantar planes operacionales, manejar los recursos fiscales y aplicar procesos y procedimientos administrativos descentralizados (Castillo, 2005a). El liderazgo administrativo en este nuevo paradigma plantea la transformación de las escuelas en comunidades donde todos los miembros participen constructivamente en la toma de decisiones. La escuela del nuevo siglo habla de comunidad de aprendices, participación colaborativa y toma de decisiones compartidas en todos los aspectos educativos. Habla de apoderamiento de los maestros y de los estudiantes, de trabajo en equipo, autonomía y sobre todo, de una nueva forma de llevar a cabo las gestiones administrativas de la escuela. El director de escuelas tiene ante sí el gran reto de cultivar efectivamente la comunicación a través de su crecimiento personal y profesional, cobrando conciencia de que la comunicación es esencial para establecer los lazos de colaboración necesarios para mantener el desarrollo continuo de las escuelas (Castillo, 2005a). La primera pregunta que dirigió este proceso investigativo fue ¿Qué estrategias utilizan los directores como líderes educativos, para trabajar con las diferentes situaciones

que se les presentan en las escuelas que dirigen? En el proceso, se obtuvo información sobre la preparación académica de los participantes y los talleres de desarrollo profesional que han tomado que les han ayudado en sus funciones como directores. Además, se obtuvo información sobre los retos a los que se enfrentan los participantes en las escuelas que dirigen y las estrategias que utilizan para manejar situaciones difíciles.

### ***Preparación Académica.***

La preparación académica de toda profesión es la que sienta las bases para adquirir los conocimientos que necesitan las personas en el desempeño de sus funciones y en la toma de decisiones. Antes de abordar la identificación de las estrategias que utilizan los directores para trabajar las diferentes situaciones, fue imperativo conocer cómo la preparación académica ha ayudado a los participantes del estudio en sus funciones como directores. Tanto en las entrevistas como en los diarios reflexivos, los resultados reflejaron que todos los participantes coinciden que la preparación recibida es mínima y es en el día a día que adquieren experiencia para manejar las distintas situaciones que se les presentan en el ambiente escolar. Esta perspectiva se recoge en la voz de Aileen:

La preparación que se ofrece en las universidades ayuda, pero no cumple en profundizar en aquellos aspectos que se le exige a un director, como por ejemplo, la aplicabilidad de los reglamentos a los diferentes procesos y la pertinencia de las cartas circulares, por lo tanto los directores confrontan un problema de base.

En el estudio *Currículo Universitario: Perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio*, Litwin (2006) menciona que en la búsqueda de ideas-fuerza que sienten las bases para la construcción de renovación curricular universitario, Barnett

(1994) recomendó incluir la incorporación de un nuevo modelo de enseñanza, tal como el aprendizaje basado en problemas que permita a los estudiantes tener un papel activo en el proceso de construcción del conocimiento.

### ***Talleres Profesionales en Liderazgo.***

Un elemento fundamental del papel del director de escuelas, como líder educativo, es la creación de ambientes y oportunidades diversas para que todo el personal del núcleo escolar crezca profesionalmente y se desarrolle de forma continua y sistemática que responda a su visión y a la verdadera comunidad de aprendizaje (Claudio, 2005, en Ruiz, 2010). En este estudio, fue pertinente también conocer si los participantes han tomado talleres profesionales en temas de liderazgo para mantenerse al día. La información obtenida de las entrevistas reflejó que cuatro de los participantes en mayor o menor medida han tomado talleres de liderazgo auspiciados por el Departamento de Educación de Puerto Rico. De estos cuatro, uno tomó un taller donde tuvo la oportunidad de practicar el liderazgo autocrático y democrático y tres han recibido formación en liderazgo educativo. Por ejemplo, la aportación de Gaviota fue la siguiente:

El único que me gustó, fue uno que nos dieron, en XX y hubo poquita participación de directores. Pero en ese taller, pues me gustó mucho porque nos llevaron a lo que es la realidad. Nos pusieron a...no, no...nos presentaron diferentes eh...situaciones comunes que ocurren en las escuelas. Nos pusieron, uno tuvo el papel de maestro, otro tuvo el de director, ay Dios mío, autocrático y otro era el...ay Dios mío, director autocrático....el que... El autocrático y el democrático. Entonces, ¿cómo el maestro...el director podía manejar la situación, dependiendo del tipo de líder que era? Y fue bien chévere. Porque, o

sea, ¿tú sabes por qué a mí me encantó? Porque la mayoría de los directores con más experiencia, ellos, pues...se jactan de...de...todo lo que han vivido, de todos los años que llevan, que si esto y que si lo otro. Y la situación fue tan sencilla, la que presentó la tallerista, y cuando le dio la oportunidad de cómo tú resolverías esto, fue algo que era totalmente autocrático. No había nada de democracia en esa...resolver esa situación.

Sin embargo, en los documentos revisados, solamente en los entregados por Gaviota y Aileen se evidenció el tema de liderazgo. Las agendas y certificados entregados por los demás participantes no evidenciaron que hayan tomado talleres en liderazgo educativo y que los temas desarrollados estuvieron dirigidos hacia las áreas académica, administrativa y organizacional de la escuela. El único participante que no ha recibido formación en liderazgo por parte del DEPR lo es Mr. Smith. La formación de Mr. Smith en liderazgo es producto de la autoayuda a través de lecturas sobre ese tema y del tema de la motivación como líder de impacto ofrecido por la iglesia. En esa formación en liderazgo, Aileen tomó un curso en liderazgo transformacional auspiciado por un recinto de la Universidad de Puerto Rico, donde fueron invitados a participar directores de escuelas exitosas.

En el análisis de la información obtenida de las entrevistas y corroborada con la revisión de documentos, se pudo observar discrepancias en las respuestas de dos de los participantes. En las perspectivas de los participantes del estudio, emergieron dos temas importantes. El primer tema surgió en la voz de Amlis, donde destacó que en los talleres que auspicia el DEPR, el enfoque no se ajusta a las necesidades reales de las escuelas.

Bueno, hemos tomado varios, pero obviamente todos vienen del Departamento de Educación, con diferentes compañías, verdad, no ha sido siempre con el personal de Educación, sino con diferentes compañías que ellos contratan para el desarrollo profesional de los directores. En los residenciales, verdad, por ejemplo, participamos bastante desde que yo hace más de 6 o 7 años tomamos un residencial para desarrollo profesional por año. Pero muchas veces, las personas o los recursos que nos sirven en ese tipo de adiestramiento o taller desconocen la realidad nuestra en la escuela. O sea, en la teoría, ellos quizás conocen y dominan perfectamente bien el tema, pero la realidad nuestra en las escuelas, el día a día, quizás ellos las desconocen para poder traernos temas o darnos alternativas y soluciones que nos ayuden a resolver las situaciones que nos enfrentamos. Todas las escuelas son distintas, los ambientes son distintos, la clientela y la matrícula que atendemos son distintas, la facultad es distinta. Pero hay muchas cosas que son similares, verdad, que coinciden en...en...dentro de cada escuela, dentro de cada núcleo escolar por muy distintos que sean, no importa que sean más grandes o más pequeñas, sea nivel elemental, intermedio o superior siempre hay algunas cosas que son similares, verdad. Y muchas veces estas personas, pues nosotros, quizás, no salimos tan felices de este tipo de taller porque nos damos cuenta de la distancia que hay entre en lo que trabajamos y la realidad nuestra. Que sí son personas que conocen y que dominan sus áreas y sus temas perfectamente, pero la realidad nuestra es otra. Muchas veces lo que ellos nos traen, quizás yo no lo pueda implantar o trabajarlo de esa manera en mi escuela porque mi realidad es muy distinta a lo que ellos nos traen, verdad, no sé si está claro.

El segundo tema surgió en la perspectiva de Aileen, quien destaca que a inicios cuando ella empezó, el DEPR tenía la Academia de Directores, en la cual todos los veranos tenían la oportunidad de conocer lo nuevo y cómo lo iban a incorporar el próximo año escolar, pero esa academia ya no existe lo que ella considera que es un fallo:

Esto...esa es una falla que tiene nuestro Departamento. Muchos años atrás, cuando yo empecé, 7 años atrás, se daba lo que se conocía como unas Academias de Directores en verano y el director iba. La Academia lo que te daba era todo lo que iba a venir nuevo durante ese año y cómo tú lo ibas a trabajar y te readiestraba en los sistemas. Luego, esas academias murieron.

### ***Retos.***

En los ambientes escolares surgen diferentes situaciones que afectan o retan el desempeño de sus líderes. McEwan (2003) menciona cinco barreras a las que se enfrentan los líderes educativos que, según ellos contribuyen a la poca efectividad de las escuelas. Estas barreras son: (a) pocas destrezas de liderazgo y adiestramiento, (b) poca cooperación de los maestros, (c) poco tiempo, (d) poco apoyo de los superintendentes de escuelas, de las oficinas centrales y de la comunidad y (e) poca visión de metas, voluntad y valentía. La tercera fase de la primera pregunta de investigación se enfocó en identificar los retos a los que se enfrentan en el ambiente escolar los participantes del estudio. Los resultados de las entrevistas reflejaron que todos los participantes del estudio enfrentan retos difíciles tanto en el área académica, así como con la facultad, financieros y de índole social. En el área académica, se destacan los esfuerzos de Aileen y Mr. Smith para trabajar con los maestros y sacar la escuela del plan de mejoramiento y las estrategias que utilizaron para lograrlo. Aileen expuso:

Tuvimos un año que no pasamos las pruebas, ese fue un reto para nosotros, buscar un modelo educativo diferente al que estábamos usando porque entendíamos que lo que usábamos no era correcto. Visitamos los Sistemas [...], estuvimos allí en un conversatorio. La facultad de ellos vino aquí, caminamos la comunidad [...], ellos caminaron la comunidad de nosotros, tomamos la decisión de que ese no era el sistema que teníamos que hacer algo diferente todavía. Empezamos a escribir un modelo diferente que pudiéramos hacerlo y que fuera pertinente a nosotros y que nos pudiéramos acomodar a él. O sea, han sido retos de todo, de todo, de todo.

A su vez, Mr. Smith indicó:

...en lo académico, la escuela ha podido mejorar un montón. Ellos saben lo que tiene entre manos. Son maestros buenos, han estado ahí mucho tiempo y se ha probado, porque mi escuela está en el segundo año de plan de mejoramiento. La Ley No Child Left Behind viene de más años atrás. Cuando yo llegué congelamos la escuela y este año estamos pendiente a los resultados para sacarla. Yo entiendo que salimos. Pero, en lo académico, lo que hacemos es que ellos se sientan a gusto y que puedan trabajar de cierta forma. Porque ellos son bien competentes. Ellos planifican, tienen todo al día.

En los retos con la facultad, dos de los participantes, Gaviota y Mr. Smith, refieren el poco compromiso de los maestros y la poca pertenencia que se observa en los maestros de cooperar y dar la milla extra. La perspectiva se recoge en la voz de Mr. Smith:

Varios aspectos, un montón. Mire vamos a empezar por la facultad. Mi facultad no es mala, mi facultad es buena. El problema que estoy teniendo con ellos es

que algunos no tienen pertinente la escuela, no crean pertinencia (sic, pertenencia), y dan porque ellos trabajan muchas cosas, pero... Tienen compromiso en el sentido si yo los convoco a una...ellos están ahí. Pero si yo les pido, les exijo un poco más de que participen, se pueden contar con los dedos. Yo tengo una facultad de 25 personas, pero con los dedos yo puedo identificar quiénes son aquellos que me dicen “Ay, Mr. Usted...” Yo sé quiénes dicen “Vamos allá, vamos a sacar esta escuelita pa'lante Mr.”. He oído esos comentarios positivos, y esas es la gente que me impulsa. No te puedo decir que tengo gente de confianza porque... Sí, tengo algunos que yo les puedo explicar ciertas cosas, me puedo abrir un poquito más con ellos, pero no totalmente confiado, porque... Pero es esa gente que te impulsa que te dicen “Vamos pa'lante, Mr. Pero hay que tener cuidado también porque a veces uno trabaja y todo es a conveniencia. Ese es el reto que...mayor, porque en lo académico la escuela ha podido mejorar un montón.

En el aspecto fiscal, todos enfrentan la difícil situación de un presupuesto reducido, donde se le ha hecho difícil el mantener la planta física, facilidades recreativas para los estudiantes, bien sea el construirlas o mejorar las existentes y la compra de equipo, libros y materiales. A pesar de que todos tienen problemas de índole social, tres de los participantes refieren la poca participación y cooperación de los padres (Gaviota, Amlis y Mr. Smith). Este hallazgo se resume en la perspectiva de Gaviota:

Mira yo creo que en todas las escuelas de Puerto Rico, pienso no es la mía solamente, los retos más difíciles que se presentan en las escuelas son los padres. Porque como a mí me preguntan: “¿Ay, directora de escuela, con esos

estudiantes?” Y yo les digo, mira los estudiantes yo me los echo al bolsillo. Los papás y los maestros son los más difíciles de manejar, especialmente, los papás. Ellos al tener ese sentimiento hacia su hijo, no ven la realidad de su hijo y todo es justificado para su hijo. La escuela es la que no cumple, el maestro es el que no cumple, mi hijo sabe, mi hijo es capaz de hacer esto. Y es bien difícil llevar al papá a que pueda reconocer lo que está pasando en las escuelas. Y sobre todo cuando van a repartir notas, ahora en enero. Quizás hay un por ciento de padres que va y busca las notas, y, pues, muy poquitos los que van y las buscan. Y cuando vienen a reclamar: “¿Tú buscaste las notas en enero, papá”. “Ay, no es que tengo esto, que si tengo lo otro”. Pero esto es un equipo, yo tengo aquí los maestros que dan clases, pero si usted no viene, entonces no vamos a lograr nada. Yo lo tengo hasta noveno grado. Y después se me va, usted lo va a tener toda la vida. O sea, hay sentar esas bases. Y es bien difícil llegar a los papás a poder entender eso, lo he logrado con algunos. Lo he logrado con algunos, porque eh...ellos van a ver hasta dónde puedes llegar. Ellos van a tratar de intimidarte con ir a la Región, con ir a Nivel Central con querellas, con muchísimas cosas.

Tres de los participantes reciben una matrícula de diferentes sectores sociales lo que crea diferentes problemas de conducta que hay que manejar (Amlis, Aileen y Mr. Smith). La perspectiva de Amlis recoge este hallazgo:

El mayor reto en nuestra escuela es el problema...es un problema social. Es las diferentes zonas y los niveles sociales de donde procede mi matrícula. Yo tengo una diversidad dentro de la escuela, por ser una escuela elemental. Y yo entiendo que tanto para mis maestros como para mí y para todo el personal ese ha sido

nuestro mayor reto y nuestra tarea más difícil. Porque tenemos estudiantes que provienen de diferentes niveles. Tengo residenciales, tengo de padres profesionales, tengo de todo. Pero la...la...una vez la...los diferentes niveles dentro de la misma escuela, hace que ellos creen grupos, crean mucho...hay discriminación, hay unos problemas de conducta serios y esa es la mayor dificultad para nosotros trabajar, tanto en el salón de clases como en las horas en que ellos socializan en el patio en la hora de almuerzo, en la hora de entrada. Y verdaderamente es un gran reto. Cuando nosotros tratamos de orientar a nuestros niños y niñas hacia lo que nosotros entendemos que son los valores, a lo que es lo que está correcto, a lo que es dirigirlos hacia un futuro exitoso y ver que muchas veces la misma crianza, sus mismos padres nos limitan y nos dicen: “No, Mrs., no me importa, yo los quiero de esta manera y así es que yo los voy a educar”. Y entonces ahí nos frustramos, nos decepcionamos y decimos cómo los puedo ayudar, si cuando nosotros tratamos de ayudarlos, los mismos padres nos frenan y no nos dan...no nos lo permiten. No son todos, pero sí eso es bien importante, verdad. Y tenemos de todo, tenemos un proyecto bilingüe talentoso excelente, donde nosotros tenemos unos niños ya hablando en igualdad de condiciones en español y en inglés. Son niños talentosos, es bien gratificante ir a verlos y la mayoría vienen de padres profesionales, maestros, tenemos del residencial, tenemos de todo, verdad. Pero en esa cultura, yo necesito trabajar, ir con ellos, que ellos aprendan también a no discriminar. Que porque aquel viene...procede de un residencial, yo no puedo discriminarlo. Y lo mismo para el compañero, porque muchas veces el maestro, el maestro se...se predispone para esos tipos de

estudiantes y me dicen “Mrs, tengo temor porque si yo intervengo con este estudiante, él vive en tal lugar.” O sea, entonces yo le digo “no, tenemos que quitarnos esa idea”. Pero los mismos niños lo hacen. Por ejemplo, “Mrs...(al medio día pasa mucho, frecuente)...los niños de xxx me están molestando”. Y yo les digo “No, mi amor, tú me vas a decir qué niño te molesta, pero yo no te estoy preguntando dónde vive, yo no te estoy preguntando dónde reside, yo no quiero saber donde él vive. Tú me vas a hablar de quién es el niño y su nombre”.

Entonces, esa dinámica se nos hace bien difícil en la escuela, bien difícil. Los mismos padres ya han hecho, verdad, están...hacen su grupo. Estos son de esta área, entonces trabajar con esa cultura para que no se discrimine por el lugar que viene, porque no todo el que me viene de un residencial tiene una mala conducta. Tengo de todos, pero sí tenemos unas conductas bien difíciles de manejar, bien difíciles de manejarlas. Está el estudiante que tú le dices “no se agrede al otro, tú hablas con la trabajadora social o hablas conmigo y nosotros lo resolvemos y vamos a resolver los conflictos dialogando y tenemos que aprender a dialogar”. Y muchos de ellos vienen y me dicen Mrs., como tú dices que hay que dialogar, vengo donde de ti para que dialoguemos”. Pero tenemos el que rápido va a agredir al otro y cuando tú tratas de hablar con él, te dice: “Es que mi mamá me dijo que yo le diera”. O es que el papá le dijo. Y cuando tú abordas a mamá “yo le dije que le diera”. O sea, es como, es bien difícil porque estás tratando de trabajar unas áreas con ellos que se hace cuesta arriba cuando a nivel de hogar la crianza es muy distinta a lo que tú estás tratando de enseñar que es correcto. Y

entre lo que yo le diga que es correcto o la escuela versus lo que me diga mamá, prevalece lo que me dice mamá.

En las reflexiones, las perspectivas presentadas por los participantes no reflejaron discrepancias significativas con las expresadas en las entrevistas, pero tres de los participantes añadieron otros retos. Sebastián añadió el analfabetismo de los padres, donde se les orienta y nadie entiende. Aileen, por su parte añadió problemas de infraestructura y Mr. Smith mencionó manejo del tiempo, problemas de planta física, compra de materiales y limpieza de los baños.

Los hallazgos de esta investigación, en relación a los retos que enfrentan los directores en su labor diaria, en cierta medida coinciden con los factores encontrados por Ortega (2012) que limitan el desempeño efectivo de los directores, a saber:

- recursos humanos administrativos poco efectivos,
- salidas a reuniones y a adiestramientos,
- producción de informes, tal como el Plan Comprensivo,
- entrada de datos al SIE, al SIFDE, sistema de asistencia de los empleados, estudios socioeconómicos, fuerzas militares, Pruebas Puertorriqueñas, limitaciones lingüísticas, etc.,
- la dinámica que se presenta en las escuelas, tales como: problemas de disciplina, atención a padres, atender agencias y visitantes que se presentan a las escuelas para ofrecer sus servicios, ausencia de maestros, situaciones con el mantenimiento de la escuela y el comedor escolar, y
- la llegada del presupuesto a tiempo para hacer la compra de materiales y las herramientas necesarias para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, los hallazgos sugieren el poco dominio de destrezas en liderazgo compartido en tres de los participantes. El líder de una escuela debe velar por la operación diaria y el logro de los planes operacionales a corto y a largo plazo de la escuela. Esta tarea es monumental, pues tiene que administrar el tiempo, el espacio físico y los recursos humanos y fiscales para lograr la implantación y desarrollo de las aspiraciones trazadas para cada año académico. Por tal razón, deberá estar viabilizando continuamente el logro de los planes de los maestros, el personal de apoyo, los padres y los estudiantes (Castillo, 2005a).

### ***Estrategias para Manejar Situaciones Difíciles.***

En la investigación realizada por Leithwood y Stager (en Leithwood, 2009) se establecen cinco componentes que deben utilizar los directores escolares para trabajar con las distintas situaciones que se les presentan en las escuelas que dirigen. Estos componentes son los siguientes:

- Interpretación—la comprensión de un director sobre la naturaleza específica del problema o identificar múltiples problemas potenciales.
- Objetivo—las metas relativamente inmediatas que el director intenta alcanzar en respuesta a su interpretación de los problemas.
- Principios—las metas relativamente a largo plazo, los principios operacionales, las leyes fundamentales, doctrinas y supuestos que orientan el pensamiento del director.
- Barreras—factores que limitan severamente el abanico de soluciones posibles que el director creía tener a su disposición.

- Procesos para definir una solución—la acción tomada por el director para resolver un problema de acuerdo a su interpretación del problema, principios y objetivos a alcanzar y barreras a enfrentar.

Estos componentes sugieren que un director efectivo, cuando identifica diferentes problemas que están afectando el proceso de enseñanza aprendizaje, debe establecer un plan de acción formal en la búsqueda de soluciones. En el proceso de buscar respuesta a la primera pregunta de investigación, la última fase se enfocó en identificar las estrategias que han utilizado los directores para manejar situaciones difíciles que se les han presentado en las escuelas que dirigen. Se les solicitó a los participantes del estudio que narraran una situación difícil que se les hubiese presentado en la escuela que tuvieron que manejar. Los participantes describieron la situación, las estrategias que utilizaron para manejarla, cómo se dio el control de las emociones, cómo manejaron a los estudiantes y a los maestros e indicaron lo que hubiesen hecho diferente si se les presentaba una situación similar en el futuro. Las situaciones que describieron los participantes del estudio fueron de diferente naturaleza, tales como manejo de conducta por hiperactividad, preferencias sexuales, envenenamiento de un niño en la escuela, fuego en un lugar aledaño a la escuela y el proceso de implantación de la política pública del código de vestimenta en las entidades públicas y agencias gubernamentales.

La situación que presentó Gaviota fue el del caso de un niño que desde que entró a Kindergarten presentó problemas severos de conducta:

Bien situación difícil donde tuve éxito y describo estrategias. Bueno son varias, pero yo creo que la más reciente y la más exitosa que he tenido en estos días ha sido la de un estudiante que desde que entró en Kindergarten, el estudiante

presentaba problemas severos de conducta debido a que su trasfondo familiar había sido muy triste porque su mamá murió, su papá estaba preso, su abuelita lo está criando y el comportamiento era totalmente inaceptable. Agredió a sus compañeros, agredía a la maestra constantemente y la maestra, pues, me lo llevaba a la oficina todos los días, todos los días. Eh, nosotros tenemos que buscarle diferentes alternativas a esos estudiantes y darles el pan de la enseñanza a como dé lugar. Y es muy difícil con los maestros cuando no pueden entender la situación personal de estos estudiantes y lo que quieren es sacarlos del salón y encárgate de él que lo que yo quiero es dar clase y él no me lo permite. Y llevar a los maestros un poquito más allá de lo que es la sensibilidad con estos estudiantes y darles tiempo a un proceso de...de...médico porque el estudiante tuvo que ser evaluado psicológicamente por un psiquiatra, esperar que cumpliera la edad porque no tenía los 5 años cumplidos y cómo darle la oportunidad a esa mamá, abuela, que es la abuela quien lo está cuidando, que no se nos desespere que estamos en la mejor disposición de ayudarlo en todo momento.

De acuerdo a Gaviota el proceso de modificación de conducta es un proceso que conlleva tiempo y esfuerzo y recurrió a varias estrategias, tal y como se exponen a continuación:

Una de las estrategias que utilicé fue: él a quien único respetaba y era loco era con la clase de Educación Física. Este maestro fue clave en la modificación de conducta de este estudiante, porque al él llamarle la atención esta clase esto era lo que le motivaba hacer un esfuerzo dentro de lo que él podía para poder controlar su hiperactividad en el salón. Y lo utilizamos a él como una recomendación de él para ayudarlo a los trazos, actividades de aprestos en las tareas de él como

estudiante de Kindergarten. De esa manera pudimos hacerle un programa especial a este estudiante y pudo tener una base bastante sólida de lo que es Kindergarten. Y salió de kínder, porque cuando salió todavía no se había pasado el proceso de rehabilitación de ese estudiante que tenía problemas físicos de salud y no podía ser todo como una varita mágica que es lo que pretenden los maestros. No hay una varita mágica debajo del escritorio y abra cadabra pata de cabra y estudiante nuevo ubicado en su salón. Esto es un proceso que hay que esperar y la estructura, porque el estudiante necesitaba mucha estructura, podía estar un día en mi oficina, otro día en el salón, otro día con la bibliotecaria, otro día con el maestro de Educación Física porque él no hubiese podido crear esa estructura como se debe. Pero el maestro de Educación Física, como era lo que más le llamaba la atención a él y la biblioteca con la computadora fue lo que nos ayudó a nosotros para poder lograr una modificación de conducta y que él ahora mismo, que el talent show fue esta semana lo vi participando, pasa de grado. Y esto, verdad, como yo le decía a la abuelita, esto es en conjunto. Usted nunca nos diga que no. Ella siempre fue bien diligente, si nosotros le decíamos, pues vaya donde fuera, ella iba y buscaba las recomendaciones, iba a las citas... Y el nene ahora mismo está funcionando de maravilla, que todo el mundo... Él era súper conocido en la escuela con esa conducta siempre aquí en la oficina, agrediendo a todos los padres, agrediendo a maestros cuando le daban sus crisis. Y otro problema que se manejó ahí fue la confidencialidad. Porque la abuelita decía “Es mi nieto, él es así, pero es que la gente no conoce por qué él es así”. Y lo señalaban porque los nenes lo que señalan es él es que nos da, ese es el que le da a

la maestra. Y eso se riega por la escuela, entonces la abuelita decía “Le tienen un sello al nene, le tienen un sello al nene”. Y no es porque el personal lo hiciera, sino que son los mismos estudiantes, verdad, los que llevan esa información. Y ahora mismo él es bien querido, porque ha modificado de manera, bueno sorprendente. Bien ordenadito, sus notas han sido muy buenas (suena el teléfono) y yo creo que este es uno de los casos que más éxito yo he tenido en estos días. Entre el año pasado y este porque ya está en primer grado y ahora se gradúa de primer grado con mucho éxito.

Para manejar sus emociones, Gaviota no perdió nunca su meta de querer ayudar al estudiante, según lo narra:

Bueno, las emociones están ahí siempre. Las emociones están ahí siempre y uno se encariña con este tipo de estudiante a pesar del trabajo y los dolores de cabeza que le dan a uno. Ya eran las nueve de la mañana y trabajo social y oficina estaban contando, “ya mismo llega fulano, ya mismo llega fulano”. Porque sabíamos que ya no duraba mucho en el salón, punto y se acabó. Hasta que “Bingo, llegó fulano, qué vamos hacer con él, un ratito contigo, un ratito conmigo”. Y uno se encariña con ellos porque uno, verdad, cuando uno tiene la mejor intención de querer ayudarlos, pues se...se...uno se identifica con ellos y todo ese tipo de cosas. Pero, como te decía horita, hay que manejarlo en el sentido de esa decisión que uno tuvo de querer ayudarlo. Porque hay momentos que uno dice “Ay Dios mío si dijera me lo llevo para otra escuela, Dios mi si me dijera recomiéndeme otra escuela”. Porque eso es lo que uno quiere salir del problema. Ahora mismo uno lo ve y uno se siente satisfecho porque valió la pena

todo el sacrificio que uno hizo durante ese año porque lo veo ya realizado. Un estudiante lo más hecho y derecho en su primer grado y se gradúa. Y los maestros de la misma manera, que a pesar de que venían tan molestos y que “ya viene la directora con otro cuento con el muchachito” se identifican también que lograron esa conexión y ese apego con el estudiante. En un momento sentí coraje porque llega el momento en que uno dice “Qué más voy hacer Dios mío”.

Cuando venía ella, uno lo enviaba a sus citas psicológicas o psiquiátricas y ya lo van a medicar y vamos a minimizar el problema, y decía “no, no lo van a medicar porque no tiene 5 años. “Ah, ahora hay que esperar a los 5 años”. Cumplió los 5 años, ok. A los 5 años vuelve nuevamente allá, “no que hay que hacerle unos análisis” y uno sigue como que “Ay, Dios mío hasta cuándo”. Todo el año fue proceso, todo el año fue proceso porque cuando en realidad pudimos ver algo fue ya para el primer semestre de primer grado. Y todo el año de kínder fue citas, citas, citas y fue bien terrible, bien terrible, bien terrible.

El manejar a la maestra fue uno de los procesos más neurálgicos de la situación, pues por un lado Gaviota entendía los argumentos de la maestra como válidos, por otro lado el querer ayudar al estudiante se iba por encima:

Pues mira, como te comenté anteriormente, los maestros son un poquito desesperados, no son pacientes y yo los entiendo. Porque yo no estoy en la sala de clases, quizás con lo que pueden comentar ellos, yo soy la que lo tiene todos los días y llevarlos al punto necesitamos cooperación tuya, maestro, fue un poquito difícil. Porque la maestra en momentos se me desesperaba “yo no lo quiero más en el salón, yo no tengo por qué tolerar golpes, de un estudiante no se

lo permito a mi hijo y porque se lo tengo que permitir a un estudiante”. Llegamos a ese punto donde uno se encuentra entre la espada y la pared porque ella tiene toda la razón, pero también yo quiero ayudar a ese estudiante. Yo como directora tenía que buscar alternativas. Le decía a abuelita “Mira abuelita vamos a dejarlo dos días en la casa, usted va a venir a buscar la tarea de matemáticas, la tarea de español, lo vamos a dejar en su casa, le vamos a dar todo el material, pero el miércoles me lo trae”. Seguimos buscando muchas alternativas. Primero fue por días, te lo vas a llevar este día, me lo va a traer este día, pero no funcionaba. Después encontramos la de Educación Física que fue la más efectiva para mí. Después fue la computadora con la bibliotecaria. Salía a las doce del mediodía. Le hicimos una granja en la oficina y él ganaba un animalito cada vez que él estaba por lo menos una hora quieto en el salón y permitía dar la clase. Él iba a la oficina al medio día y jugaba con los animalitos y se llevaba un animalito de la granja. Eso era para él... Técnicas de cómo modificar la conducta del estudiante y entre altas y bajas pudimos lograr por lo menos que terminara el kínder. Ya en el primer grado, pues, eh... entonces el proceso ya estaba un poquito más acelerado, él ya tenía los 5 años cumplido porque el psiquiatra no me lo quería medicar porque no tenía 5 años y él tenía unas condiciones del corazón y no era apto porque había que hacerle veinte mil análisis y los análisis se tardan, porque los mismos resultados y las citas cuando son privadas, pues, más todavía. Pero ya el estudiante ahora mismo, la medicación fue como quien dice la clave para lograr el éxito en este estudiante. Pero yo creo que el apoyo de la escuela y de la abuelita fue bien clave. Porque fue un conjunto, porque si la abuelita se me

molesta, “no, lo tienen que tener aquí en la escuela”. Por lo menos ella es realista y ella sabía que “si usted me llama yo vengo”. Y uno la llamaba y no terminaba de enganchar bien el teléfono y ya ella estaba en la escuela “Qué hago, díganme qué más hago, porque este es mi nieto y yo quiero ayudarlo”. Por lo menos ella estaba con su buena intención.

En cuanto a lo que haría diferente, si se le presentaba una situación similar, la perspectiva de Gaviota se limitó a evitar que una situación similar ocurriera, por lo tanto no ofreció estrategias para manejar un caso parecido:

Ya lo estoy haciendo porque en este caso, fue la primera vez que yo tuve dos kínder en la escuela, mi escuela siempre tuvo un solo Kindergarten. Para yo poder llenar matrícula de estos dos kínder, yo extendí la matrícula hasta diciembre los que cumplían 5 años. Este niño estaba totalmente inmaduro para poder estar en una sala de clases. Él estaba como para un Head Start dormir, jugar, pero para una estructura ya de un niño de Kindergarten, no estaba preparado. Ahora mismo, el próximo año la escuela va a tener un solo kínder y todos los años los estudiantes que van para kínder tienen los 5 años ya cumplidos. Que ya yo dije “Estudiantes inmaduros, que cumplan año en octubre, noviembre o diciembre, me corro el riesgo de pasar por la misma situación. Y tengo a los papás que me llaman “No, Mrs. que mi niño ya sabe muchísimo”. Pero es que ya quieren, verdad, que se desarrollen en la escuela y no en la casa. No sé, porque uno a veces quiere que ellos estén aprendiendo. Pero lamentablemente, no vuelvo, no vuelvo. Y él era un caso porque él cumplía a finales de noviembre o a principios

de diciembre. Él entró al kinder con 4 años y 7 meses, o algo así. Más todas las situaciones que tenía ya desde su niñez.

De las estrategias que utilizó Gaviota, solamente una fue objeto de crítica, pero ella lo justifica:

Pues, mira, uno recurre rápido a lo que son los facilitadores del Programa de Educación Especial. Eh...hay quienes criticaban el hecho de que se enviara dos días a la casa y luego regresara a la escuela porque perdía el sentido de estructura, de responsabilidad de levantarme por la mañana, que tengo que ir a un salón, que tengo que hacer una tarea porque estaba dos días en la casa. No está estructurado al mismo ritmo todos los días. Las mismas facilitadoras me decían que no lo hiciera. Pero entonces yo me encontraba acá con que este día yo no vengo, la trabajadora social tiene su reunión, etc., etc., ¿Quién me va a atender el niño cuando entre en el mood a las nueve y pico de la mañana? A las 9:40 a.m. no tengo quién me lo atienda y nos programábamos. Y cuando el maestro de Educación Física fue pieza clave, yo le pedía cuando no venga me avisa porque yo tenía que buscar un Plan B.

De la información provista por Gaviota se desprende que utilizó las siguientes estrategias para manejar la situación: (a) Buscar ayudas médicas, para la evaluación del niño; (b) Hacer un Programa especial al estudiante donde permanecía dos días en el hogar y tres en la escuela donde identificó a quién o a qué respondía el niño de manera efectiva (maestro de Educación Física y el uso de las computadoras, en lo que llegaba la evaluación médica); (c) Buscar apoyo de la familia, en el proceso de las evaluaciones médicas; (d) Recompensa al niño por hora de atención; (e) Manejo de las emociones y de

los maestros enfocados en prestarle ayuda al estudiante; (f) manejo de la confidencialidad.

En su perspectiva, Sebastián reconoce que las escuelas son recipientes de situaciones difíciles, pero el director debe estar abierto a estas situaciones sin alarmarse. La descripción de situación difícil que presentó fue un caso de estudiantes con preferencias homosexuales:

Bueno, en primer lugar la situación difícil, dentro del siglo XXI y dentro de la población que estamos atendiendo todas las situaciones son difíciles y cada estudiante tiene su peculiaridad. Pero es bien importante reconocer que tenemos que estar abiertos a todas las situaciones sin alarmarnos. Tuve una situación muy particular que la recuerdo, para mí fue bien impactante. Esta situación estriba en la atención de estudiantes con preferencias sexuales homosexuales. Eh...dentro de esta experiencia en uno de los pasillos, unos estudiantes sorprenden a dos estudiantes varones eh...teniendo relaciones dentro del plantel, en un área un poco más privada dentro del plantel. Eh...en el primer instante, los estudiantes se sorprenden y tienden a tornarse un poco retantes ante la posible amenaza, porque así lo ven como una amenaza, a la persona que me descubrió, como una amenaza, ante el proceso. Eh...la reacción en este tipo de situación, por lo menos de mi parte, no puede ser alarmante porque el estudiante se cohibe y yo como funcionario escolar y como líder escolar lo que necesito en este...en ese momento es proveerle las ayudas que el estudiante necesite.

Las estrategias que utilizó Sebastián en primera instancia fue la de ayudar al estudiante y luego la aplicabilidad del reglamento, sin que se viera de forma punitiva.

Eh...se sorprenden a los estudiantes y se transfieren a la oficina y se activa rápido el Comité, le llamamos el Comité de Intervención en Crisis, porque cuando la salud emocional, la salud de la inteligencia emocional del estudiante se ve un poco afectada, pues nosotros tenemos que intervenir antes de que toque el timbre para irse a su casa. Por lo menos tenemos que darle las herramientas para que el estudiante maneje la situación en y durante el proceso. Tomamos a los estudiantes, nos sentamos el Comité, como le dije, eh...traemos los trabajadores sociales y los consejeros de la escuela, siempre agotamos los recursos escolares como primera fase. Si necesitamos alguna ayuda, llamamos al distrito escolar para que nos la facilite. Gracias a Dios tenemos todo un personal capacitado y tenemos personal nombrado que tenemos los recursos. Eh...en segundo lugar, entrevistamos a los estudiantes, orientamos a los estudiantes, las consecuencias de los estudiantes, porque no podemos dejar pasar que hay un proceso administrativo, hay un reglamento que aplicar. Pero el reglamento el estudiante no lo puede ver como punitivo, el estudiante lo tiene que ver como un proceso formativo. Tenemos que aplicar el reglamento ante la percepción y la opinión del estudiantado, porque todo el estudiantado tiene que ver que hay unas consecuencias para el que falla. Pero que esas consecuencias, esa aplicabilidad del reglamento van cónsonas, y va a la par con un plan de ayuda o con un plan de servicio. En este caso, sometemos a los estudiantes a un proceso de orientación, para que entren en razón sobre las consecuencias que pudo haber pasado el tener relaciones sexuales sin protección. Eh...le tenemos que dar las herramientas. Eh...la estabilidad emocional, nosotros tenemos que lograr que el estudiante

vuelva a la normalidad lo más pronto posible, para que entonces el estudiante esté más receptivo con la ayuda que nosotros le podemos dar. Eh...en segundo lugar, el plan de trabajo no puede ir alejado de papá y mamá, independientemente de que esa situación sea un tanto sensitiva e independientemente de cuáles sean las creencias de mamá y papá y cuál es el nivel de aceptación o tolerancia de papá y mamá. En este caso eran dos partes. Uno de los padres se tornó menos receptivo que otro. Eh...pero ese plan de ayuda que nosotros vamos a someter al estudiante o que vamos a pasar al estudiante tenemos que incluir a papá y a mamá. En este caso, fue lo que hicimos, incluir a papá y a mamá en ambas partes, reconociéndole a papá y a mamá que tienen grandes estudiantes, reconociéndole todas las cualidades positivas que tiene el estudiante, reconociéndole a papá y a mamá que tienen unos hijos responsables, unos hijos serios, unos hijos inteligentes, unos hijos con todas las capacidades. Esto para que papá o mamá comience reconociendo el recurso que tienen en la casa, el estudiante que tiene en la casa, el potencial que tiene el estudiante. Para entonces nosotros ir ablandando el terreno y nosotros dejarle saber a papá cuál es la situación.

En el manejo de las emociones, Sebastián no se paralizó y siempre tuvo presente la ayuda que necesitaban los estudiantes:

Bueno, mis emociones, dentro de la inteligencia emocional, yo no puedo pensar en este momento en qué yo creo. Yo tengo que pensar en darle la ayuda directa al estudiante y dejar...y no paralizarme. Si me paralizo, voy a errar para alguno de los dos lados, tanto para el proceso de uniforme y como para la ayuda al estudiante. Mis emociones en ese momento, yo tengo que hacer una división: lo

que yo creo como persona y lo que el estudiante necesita. En este caso, los estudiantes necesitaban toda una ayuda. Yo no pretendo cambiar lo que al estudiante le gusta, yo no pretendo cambiar lo que el estudiante quiere. Yo tengo que aplicar unas políticas públicas establecidas por la agencia, como una política pública de no discrimen, una política pública de salud, una política pública de integración total y de aceptación. Independientemente que esté ahora mismo el debate de lo que es el concepto de género.

A aquellos maestros que asumieron una posición alarmista referente a cómo se manejó el caso, Sebastián le aclaró los procesos reglamentarios y las consecuencias de no seguirlos:

Sí, hubo maestros que, que en base a sus creencias, en base a su percepción social y a sus pensamientos, pues no están de acuerdo con el proceso que se estableció.

A mi entender fueron un poco alarmistas. Porque nosotros eh...pero mi deber como director es aclararle a ellos también cuál es la política pública del Departamento, que se hace en el primer momento, pero en ocasiones se nos olvida. Aclararles a los maestros cuál es la política pública del Departamento de Educación, las implicaciones legales que esto tiene. Claro, un maestro no lo ve con los mismos ojos que lo ve un administrador. Porque ya el administrador está analizando y observando otros componentes que el maestro desconoce, porque no están dentro de sus funciones. Eh...se les explicó a los maestros cuál es el proceso de la política pública, cuáles son las implicaciones legales, la Carta de Derechos del estudiante, que es bien importante que los maestros la conozcan, e ir llevando a los maestros a que no necesariamente tenemos que aceptar y estar de acuerdo, pero sí tenemos que tolerar.

En cuanto a qué haría diferente ante una situación similar, Sebastián bajo su percepción reconoce que la situación se trabajó muy bien y hace una recomendación al

Departamento de Educación para que en situaciones así, se trabaje con los padres:

Creo que, humildemente trabajamos la situación, no necesariamente en el plano personal, pero como el equipo de trabajo, trabajó muy bien. Yo recomendaría en una próxima situación o sería un poco más exhaustivo en recomendarle al Departamento de Educación mayor ayuda a los papás. Porque al estudiante yo lo puedo monitorear en la escuela, pero yo no tengo forma, yo llamo a papá, cito a mamá, me los encuentro en el estacionamiento y cómo va todo, uno le hace la pregunta “Mamá, todo bien”; “Sí, Mr.”, pero nosotros no tenemos la potestad de hacer un acuerdo interagencial con el Departamento de la Familia, con Servicios Sociales para identificar si en algún momento en el hogar ha habido algún cambio que el estudiante lo pueda sentir o lo pueda percibir. Sin duda va haber un cambio y una opinión en lo que papá y mamá vuelve a sus niveles. Pero yo como director no tengo esa potestad, esto es superficial. Y me hubiese gustado que mi plan de acción con papá y mamá fuese más extensivo de lo que la ley nos permite.

Aunque las estrategias que se utilizaron fueron efectivas, Sebastián considera que en el proceso para ilustrar la situación, se utilizaron argumentos que no se acogieron a la realidad de los estudiantes, para lo que él entiende que un futuro se debe ser cauteloso:

Eh...bueno, no es que no haya sido efectiva, simplemente en un momento nosotros, el personal de apoyo y yo le pusimos como ejemplo experiencias de nuestros familiares y el mismo estudiante nos identifica que las experiencias que nosotros les estamos llevando no son sus experiencias. No son iguales. Y en ese

momento, pues nosotros como funcionarios escolares, debemos ser un tanto más...menos incisivos en términos de las experiencias personales, aunque el estudiante tiene la capacidad y tiene la inteligencia para manejar la información que le estamos dando y para discernir entre lo que es una experiencia u otra, y para reconocer que las experiencias que les estamos presentando “no son las mismas nuestras”. En ese momento ser un poco más cauteloso.

En este caso, Sebastián hizo uso de las siguientes estrategias: (a) Activar el Comité de Intervención en Crisis; (b) Entrevistar a los estudiantes para trabajar con el aspecto emocional de los estudiantes involucrados con el fin de que volvieran a la normalidad; (c) Orientar a los estudiantes sobre las consecuencias de sus actos en términos personales y del reglamento aplicable en estos casos como un proceso formativo de ayuda al estudiante y no como un proceso punitivo; (d) Informar a los padres porque el plan de ayuda al estudiante no puede estar fuera del contexto familiar; (e) Manejo de las emociones y de los maestros enfocados en prestar ayuda al estudiante.

Amlis, por su parte, narra un incidente que impactó emocionalmente a toda la comunidad escolar y lo describe como una de las situaciones más difíciles que ha tenido en su experiencia como directora. Un niño del Kindergarten se envenena por accidente al ingerir un veneno, pensando que ingería un dulce. Amlis describe la situación de la siguiente manera:

Bueno, creo que me viene a la mente una situación que viví recientemente, que fue recientemente que estuvo hasta en prensa que fue la de un estudiante que se envenenó en la escuela. Yo creo que en mi experiencia como maestra y como directora ha sido la experiencia más difícil que me he podido enfrentar y que

emocionalmente nos afectó a todos en la comunidad escolar. La situación ocurre de un modo que no nos habíamos percatado porque realmente, cuando la situación ocurre, nadie se percata porque ocurre dentro de la sala de clase. Pero no fue hasta el próximo día que nos enteramos que ese accidente tuvo ese niño ocurrió directamente en el plantel. Me explico, otro compañero le ofrece como si fuera un dulce un veneno, el cual él lo consume en el salón, pero la maestra como está trabajando en las áreas de plastiscina, no se percata. No ve que la niña tiene en su bolsillo una bolsa plástica que contenía veneno. Mientras los niños están trabajando en las áreas, aparentemente la niña le da esto a comer, se los ofrece a otros compañeros y solamente él es el que lo consume. El niño comienza a demostrar los síntomas que le provoca el envenenamiento cuando está en su hogar, después de las seis de la tarde. Por eso es que aunque lo consume en la escuela, las manifestaciones de la enfermedad se presentan en el hogar y por eso es que nos enteramos al próximo día. Pero lo que implica, verdad, el resultado de esa situación, verdad que es la salud en crisis del niño, es un niño que se va en paro respiratorio, en que lo entuban, que se nos va inconsciente, es una situación que nunca habíamos vivido, que afectó a todo el plantel escolar y mucho más a su maestra.

Amlis trabajó la situación de acuerdo a lo que establece la ley y asesoría constante con la División Legal y la Oficina del Secretario del Departamento de Educación, así como también con la oficina del Director Regional. Por la delicadeza de la situación, Amlis manejó la situación con suma confidencialidad para garantizar la protección de los menores envueltos en la situación.

Tuvimos que trabajar. Administrativamente tuve que trabajar un proceso de un informe inmediatamente, que es lo que conlleva (requiere) la ley, verdad, de informarlo inmediatamente tanto a la División Legal como a la Oficina del Secretario, a la Directora Regional. Activar el Protocolo de Emergencia. Hubo que trabajar con la situación emocional de maestra y la nuestra también porque no deja de afectarnos, verdad. Este...nuestro temor era que el niño perdiera la vida y todo eso. Trabajar con los padres del grupo. Todo el mundo quería información, pero había que manejar la información con mucha confidencialidad. Porque también hay una menor que tengo que proteger. Porque aunque ella trajo lo que no debía traer y ofrecerle a los compañeros, es una niña de 5 años que no tiene la madurez para medir las consecuencias de sus actos todavía y también tengo que protegerla. Y también eran unos padres sufriendo, verdad. Tanto sufrieron los padres del menor que estaba en el hospital como los padres de la niña porque se sentían también responsables. Fue una situación bastante difícil y hubo que manejarla con mucho cuidado. Luego cuando recibimos la visita de la prensa, porque sale a la prensa, pues la prensa trae información errónea y hubo que manejarla también con mucha delicadeza y con la autorización del Departamento, verdad, porque nosotros tenemos que ver qué información vamos a suministrar y cuál es la información de la Oficina de Prensa y de Comunicación del Departamento.

Para Amlis, todas las estrategias utilizadas fueron efectivas:

Pues yo creo que la forma en que manejamos la situación, yo creo que fue bastante efectiva, verdad. Y que de esa misma manera nos lo hizo saber el

Departamento. Cuando el Director de la División Legal nos pregunta...nos sugiere hagan x cosa, yo le decía ya eso se hizo; cuando el decía ahora hagan este paso, (suena el teléfono) la ayudante especial del Secretario le decía ya la escuela lo hizo. Y gracias al Señor me sentí muy bien, porque él nos felicitó porque habíamos manejado el protocolo adecuado. Se activó el personal de apoyo, se visitó el hogar de la menor también, verdad. Se entrevistó a las personas que había que entrevistar. Y unas áreas que las dejamos intocables, como por ejemplo, la parte de los papás de la niña, pues esa parte la está investigando el Departamento de la Familia y nosotros no podemos intervenir ahí para no obstaculizar ese proceso. Por lo tanto, yo creo que lo que trabajamos lo trabajamos de una manera efectiva en equipo. Porque el trabajo fue entre personal de apoyo, maestra, verdad y la escuela y el Departamento. Recibí de ellos un apoyo muy bueno e incondicional. La primera vez que me dan tanto apoyo. La única, quizás, la única situación que realmente se presentó y que quizás no fue la de mejor agrado fue cuando la facultad... Yo regreso del taller residencial donde estábamos, y ellos me indican que entendían que yo los iba a reunir inmediatamente para divulgar la información. A lo que yo los reuní cuando la información sale pública. Una vez teníamos la certeza con un informe toxicológico del niño. O sea, cuando ya yo tenía una información clara para poderla ofrecer, entonces yo los reuní para darle una información clara. Porque de lo contrario, como yo les decía, les voy a dar una información que son rumores, y yo tampoco podía dar una información sin tener unos resultados. Yo entiendo que aunque ellos me lo pidieron, el porqué no los reuní antes y les dije

toda la información, yo entiendo que aunque ellos lo sintieron así, yo los reuní en el momento adecuado.

La perspectiva de Amlis es que mantuvo el control de las emociones hasta el último día.

Después, cuando estuvo sola, las emociones afloraron:

Bueno, indiscutiblemente, una vez me entero de la noticia, para mí fue bien preocupante y alarmante. Yo estaba en unos talleres que se me hacía difícil concentrarme, pensando y comunicándome constantemente a la escuela y con el personal de apoyo. Pero entiendo que tuve mucho control dentro de la situación hasta el último día. El día que llegó la prensa y el día en que discutimos todos y nos traen una información que era errónea que era falsa, realmente, una vez ya terminamos el proceso y se fue la periodista, ahí sí yo solita tengo que reconocer que mis emociones afloraron, verdad. Tuve que llorar, descargarme...

De acuerdo a Amlis, los maestros fueron sumamente solidarios y con la situación se logró unir más la facultad:

Los maestros fueron... lo más que me gustó de todo ellos es que fue que fueron sumamente solidarios con la maestra. Aún, reconociendo que en las escuelas hay sus grupos, verdad, y que hay unos más afines que otros, pero me gustó mucho el verlos a ellos entrar al salón de maestra, algunos que no eran personas que compartían frecuentemente con ella, se llegaron, rápido quisieron hacer un círculo de oración. Todos se unieron, algunos que son católicos enviaron una misa, fueron todos. O sea, yo entiendo que se acercaban a mí dándome consuelo, verdad. Porque todos estábamos sufriendo. Aunque el estudiante era de una maestra en particular, pero yo creo que en ese momento mi facultad es bien

solidaria, es bien solidaria y sí se acercaban, alguno que otro buscando una información adicional, (risa de E), pero la mayoría realmente lo que venían era a darnos apoyo, a ofrecernos palabras de consuelo, de tranquilidad, de paz y de confianza, verdad en el Señor de que todo iba a salir bien. Pero me gustó porque fue una facultad que se mostró sumamente unida. Y a raíz de esa situación, el próximo día después, cuando fue el día de...de...realmente fue el día del director, yo le hice la actividad de ellos aquí en la escuela, que lo que hicimos fue...unas maestradas la llamaron para hacer un tipo de evento, tipo field day, pero fue una actividad bien hermosa. Porque yo creo que en la situación que vivimos nos unió más. En esa actividad vimos gente que no participaba de nada, participar, competir, gozar, cantar, bailar. O sea, yo entiendo que nos unió como facultad.

Amlis menciona que como la situación se presentó el día del último examen final, hubo poca asistencia de estudiantes en la escuela y por consideración a la maestra de salón hogar, quien estaba emocionalmente afectada y no podía atenderlos, se les solicitó a los padres que mantuvieran en sus casas a los estudiantes del grupo:

En esos días había poca asistencia, porque ya era prácticamente el último día de exámenes finales. El grupo, pues, no los tuvimos todos así, lo que hicimos fue que al grupo específico de esa maestra tuvimos que dejarlos en el hogar porque maestra no estaba en condiciones de recibirlos, emocionalmente hablando. Pero sí los padres vinieron. Los padres se acercaban a mí todos bien comprensivos, con apoyo solidario a la maestra, incluyendo los papás del niño. Los abuelos fueron unas personas con mucha paz, con mucha esperanza y siempre se mantuvieron bien firmes con mucha fe y lo más lindo fue que nunca le reclamaron

a la maestra. Porque aunque nosotros entendamos maestra no es responsable, pero sí pudieron haber pensado que hubo algún tipo de negligencia. Y realmente, en ningún momento le reclamaron ni a la maestra ni a la escuela, bien solidarios con maestra, aún los papás del nene. Tú sabes, fue una experiencia bien bonita.

En relación a qué cosas haría diferente ante una situación parecida en el futuro, Amlis indica que trabajaría diferente el caso de la niña implicada, que en este caso no se trabajó por instrucciones recibidas.

Bueno yo creo que el futuro, si tuviésemos una situación similar a la que tuvimos en esta semana, yo creo que trabajaría con la niña de una manera distinta a la que trabajamos. Porque creo que en términos de activar el protocolo y todo lo que hicimos referente al menor, al niño afectado, yo creo que lo trabajaríamos de la misma manera. En términos de la menor que está envuelta en la situación, yo la trabajaría distinta. Porque recibimos como instrucciones de que no nos acercáramos, de que le diéramos ese espacio al Departamento de la Familia para que no se malinterpretara el acercarnos. Pero yo creo que, por la edad de ella, la niña también necesitaba el apoyo nuestro. Yo creo que en ese momento no era cuestión de castigarla y reclamarle. Una niña de 5 años, realmente, no tiene la conciencia ni la madurez, verdad, para poder analizar las consecuencias de ese acto que trajo. Posiblemente, pudo haber pensado que era un dulce o lo que sea, verdad. Pero aún así, yo entiendo que en otra ocasión, si tuviera que volver a vivir la situación, yo creo que le pediría al grupo de apoyo nuestro que pudiéramos acercarnos a la niña y trabajar con ella. Yo creo que esa parte faltó y no porque no quisiéramos hacerlo, sino porque esas fueron las instrucciones. Pero

yo creo que en ese momento, esa nena necesitaba también el apoyo emocional nuestro porque yo entiendo que ella y sus padres estaban sufriendo igual, estaban sufriendo mucho. Y yo creo que esa parte la podíamos trabajar de una manera distinta.

Las estrategias utilizadas por Amlis fueron las siguientes: (a) Activar el Protocolo de Emergencia; (b) Informar a las oficinas pertinentes (División Legal, Oficina del Secretarios, Región Educativa); (c) Coordinación de los procesos con las oficinas antes mencionadas; (d) Manejo de la confidencialidad de la información porque hay menores envueltos; (e) Trabajar con los padres de los estudiantes del grupo; (f) Manejo de las emociones y de los maestros enfocados en la solidaridad hacia la maestra de los niños involucrados y en la confidencialidad.

Una de las situaciones más difíciles que ha tenido que manejar Aileen en el ambiente escolar fue cuando frente a la escuela se incendió un carro y el humo estaba afectando el plantel. Aileen recibió instrucciones de la policía para que se sacaran los estudiantes de la escuela y como los niños son de escuela elemental, ella consideró que por seguridad no era pertinente acatar la orden de desalojo. Aileen describe la situación de esta manera:

Bueno puedo decir que una situación bien difícil fue que hubo un fuego frente a la escuela. Se quemó un carro en los apartamentos que están al frente, en el estacionamiento. Eh...cuando el fuego comenzó, el viento trae el humo hacia la escuela y empieza la gritería y todo el revolú y viene la policía y me dice “abra los portones y saque a los estudiantes”. Yo les dije: “No los voy a sacar”. La policía decía que yo los tenía que sacar y yo les dije: “No los voy a sacar porque

ellos son niños de escuela elemental y si yo abro los portones van a ir donde se está quemando el carro, así que yo no los voy a sacar”.

Aileen utilizó diferentes estrategias para manejar la situación, pero ella destaca que la mejor fue no sacarlos de la escuela:

Entonces lo que hice fue que les pedí a los maestros que se trataran de mantener en los salones y que mojaran papeles y los pusieran, porque los salones tenían aire. Eso no lo debí haber hecho, pero en aquel momento... Pero entonces les dije: “Manténganse en los salones hasta que se controla la situación afuera”.

Pues yo pienso que la solución no era sacarlos. Pero como a los 10 o 15 minutos que el carro todavía seguía con llamas y entonces yo dije: “Pero espérate yo no tengo un portón en el otro lado para sacarlos, pero sí los puedo pegar lo más lejos posible del fuego al otro extremo de la escuela”. Si digamos, esta es la parte norte, pues vamos a llevarlos al sur para que haya menos... Entonces comenzamos a vaciar primero el otro edificio y los llevamos fuera a donde ellos pudieran estar seguros. Eh...yo creo que al principio me falló la inteligencia emocional (risa de ambas). Pero después, como que la recuperé y dije “espérate, tranquila esto es pensar, esto no es lo mejor y esto lo vamos hacer de esta manera”. Y sí fue una situación bien difícil. La estrategia efectiva era no dejarlos salir, porque tú dejas un nene de primer grado y tú abres el portón y en el revolú sale, yo tengo la calle al frente, la gente está como loca averiguando el fuego. El fuego nos queda justo al frente, pues entonces exponía a los estudiantes que le fuera peor... A un riesgo mayor porque si se pegan y explota el carro. Entonces los muchachos ahí, porque ellos no iban a ir a las casas, ellos iban a salir

corriendo hacia el fuego. Lo que hicimos fue que lo mantuvimos acá. Eso fue lo correcto, mantenerlos aquí adentro sin abrirle los portones, como la policía pretendía “Abra los portones y vacíen la escuela”. No podemos vaciarla, porque tenemos que hacerlo en orden porque...son muchos y son pequeños. O sea, los mayores tienen cuánto 10, 11 años. Esa no era la estrategia correcta. Esa fue una situación bien difícil, bien difícil, bien difícil.

En cuanto al manejo de las emociones, en primera instancia, Aileen sintió susto, pero mantuvo el control del mismo para así poder pensar y tomar acción:

Bueno, lo primero que me dio fue susto. Porque yo vi eso como tan cerca y después como que pude decir “espérate, tengo que pensar primero antes de actuar, tengo que pensar”. Ahí tuve que parar, parar la emoción y la gente gritándome que los policías que abriera los portones y el revolú. Entonces cuando lo pude manejar, ahí entonces “pues vamos a vaciar la escuela, en fila, cada maestro con su grupo, váyase a aquella parte, cuéntelos, que no se salga nadie. Y después de eso, eh...seguí buscando alternativas y por eso tengo otro portón en el otro lado.

Aileen indica que el manejar a los maestros en este tipo de situación es difícil porque el maestro se siente ansioso. Ilustra el manejo que hizo con los maestros en otra situación donde hubo tiroteo:

Al principio fue difícil porque el maestro se pone ansioso y todavía (ruido como de una motora) varios días después la ansiedad sigue. En una situación donde hubo tiroteo cerca de la escuela, pedimos ayuda a la Región, nos trajeron un grupo de psicólogos y que trabajaron con todos los grupos, se dividieron. Buscaron psicólogos de la Región a cada uno se le asignó un grupo y trabajaron con los

estudiantes eh..., pero los estudiantes son más resilientes a lo que pasa aquí porque ellos viven aquí, pero todos los maestros no son de aquí. Vienen de afuera y eso no es lo que normalmente le ocurre a ellos. Pues, qué pasa, que la ansiedad de ellos empezó a crecer y ese año tuvimos un montón de talleres. Cuando se acercaban las pruebas, yo empecé a temer que eso afectara el resultado de las pruebas por el nivel de ansiedad de los maestros y una persona, una trabajadora, en ese momento se fue en una crisis, empezó a gritar. Días antes de las pruebas, solicité un permiso especial para llevarlos al Jardín para aromaterapia, a través de la Asociación de Maestros que da los talleres gratis. Entonces recibimos aromaterapia, empezamos a trabajar con meditación, con yoga porque nuestra trabajadora social es maestra de yoga. Entonces empezamos a tratar de manejar todas esas emociones a través de la meditación y el yoga. Y poco a poco los fuimos estabilizando, pero fue un trabajo bien, bien fuerte. O sea, cuando ocurre un evento así, los niveles de ansiedad en el adulto es más malo que en el estudiante. Porque el estudiante de nosotros está acostumbrado a oír tiros, a tirarse al piso, ese es el pan nuestro de cada día, que el policía llegue haga un allanamiento, se meta dentro de una casa, los saque a ellos. A eso ellos están acostumbrados, pero el maestro que viene aquí no. Entonces, teme por su vida, porque imagínate escuchar esos tiros tan cerca. Entonces son situaciones que nos han traído mucha carga.

En la situación del fuego, de volver a ocurrir una situación similar, Aileen expone que hubiese hecho lo mismo, solo que en estos momentos cuenta con un segundo portón de salida:

Hubiera hecho lo mismo. Ahora tengo dos partes para sacarlos, porque después decía los pegué a un área, pero yo tenía por dónde sacarlos por allá. Si el fuego se hubiese extendido y hubiese cogido esto por dónde yo los iba a sacar porque los tenía encerrados allá arriba. En aquel momento uno los ponía a brincar la verja, o lo que sea, pero no tenía lo que tengo hoy en día, hubiera actuado diferente.

En esta situación, las estrategias utilizadas por Aileen fueron las siguientes: (a) No acatar orden de desalojo por parte de la Policía y no sacar los niños fuera de la escuela para no exponerlos a riesgo mayor; (b) Dar instrucciones de mantener a los niños en los salones hasta que se controlara la situación; (c) A los diez o quince minutos como el fuego continuaba, desalojar los salones y llevar a los estudiantes lo más lejos posible del fuego, (d) Mantener el control de las emociones para tomar acciones asertivas en pro de los estudiantes, de los maestros y del personal.

Mr. Smith considera que todas las situaciones que se presentan en la escuela son difíciles. La situación que expone para esta investigación es la resistencia de los padres de acatar el código de vestimenta para la entrada a edificios o entidades públicas:

Todas las situaciones son difíciles, pero qué te puedo decir. Básicamente yo entiendo que es con los padres que hay un tipo de situación. Cuando se expone, que los padres no pueden entrar, de hecho me molesta, yo puse un letrero a los padres que dice: No se permite la entrada con escote, ni pantalones cortos, ni nada de eso porque también está un código de vestimenta para entrar a los edificios públicos y cualquier entidad pública. Y cuando se trabajan ciertas cosas y hay un cambio repentino, los padres se resisten. Entonces empiezan a comentar

situaciones y decir también palabras detrás de uno “Ah, qué se cree este director que es...”. Me dijeron pedante, muchacho, me dijeron un montón de cosas.

Para trabajar con la situación, Mr. Smith cree en trabajar el proceso poco a poco. Utilizó estrategias informativas, recordatorios y seguimiento:

Primero que todo yo sabía que había un problema. Y yo dije que hay un problema y hay que trabajarlo de cierta manera. Primero, algo visual. Todavía no hemos tenido el éxito que yo quiero porque eso es un proceso. Yo creo que, y se lo he comentado a varias personas, que a mí me gusta hacer los cambios graduales porque si hago los cambios de la noche a la mañana, se vuelve un caos. Entonces, ya este año vamos haciendo. Este año yo voy, voy a hacer un brochure (sic, folleto u opúsculo), se lo voy a regalar a los padres para darle promoción a lo que estamos trabajando. Y ya también hice un escrito, con las notas últimas de este año que decía exactamente lo que yo necesitaba. Y se lo di a los padres nuevamente, y continué emitiendo recordatorios “recuerden que los pasos para entrar a un escuela esto y esto”. Y me ha costado un poco, mucho, en cuestión de que...el mal sabor, porque ya están acostumbrados. Mira me recuerdo una vez, una señora. Es que a veces uno trata de decirle...tratar las cosas con calma y la gente no entienden porque quieren hacer lo que le dé la gana. Viene esta señora con un cochecito nuevo para kínder, es nuevo, y va con su escote y camisita así y le digo “no puede entrar”. “Ah, es que en otras escuelas...”. “Lamentablemente aquí no”. “Es que yo le voy a dar una prueba”. Le dije “Deje el nene y el guardia lo lleva allí”. “Ah, que esta es la única escuela que hay...”. “Aquí es así y usted no puede entrar, si no le gusta, hay una escuela más abajo, se lo lleva y lo

matricula allá”. Y le dije al guardia “No me la dejes entrar”. Porque el detalle también el personal, cuando uno da una instrucción, a veces el personal no sigue instrucciones. Que de hecho, ya hemos tomado cartas en el asunto. Ese personal no va a estar el próximo año. Porque yo necesito a alguien que sea firme. Que yo le diga las cosas y no este ñe, ñe, ñe. Y a veces...lo que pasa es que yo he tenido que trabajar ciertas áreas en mi carácter. Y lo he visto en este tiempo. ¿Por qué? Porque yo voy poco a poco, poco a poco. Pero si ya yo te he dicho las cosas veinte veces y sigues insistiendo, pues ahora me vas a conocer de otra forma y eso es lo que yo quiero evitar.

En el manejo de las emociones, Mr. Smith trabajó la situación con firmeza: dio instrucciones, observó y tomó acción sobre la conducta observada:

Pues, en ese sentido, número 1: con firmeza. Después, dar una instrucción, seguro de lo que vamos a trabajar y de lo que estoy diciendo. Entonces, este... simplemente observar. Doy la instrucción, veo la situación de qué lo que está pasando y me quedo tranquilo observando lo que la persona hace. Si la persona insiste, pues entonces vamos a ir a otro tipo de situación. Pero si no, no. No me gusta ni ser malcriado, ni faltarle el respeto a nadie. Siempre lo he hecho así. Se me ha hecho difícil, porque cada vez que entraba una persona, mis palabras eran “Mira mamá, nosotros tenemos un código de vestimenta, empezó este año, pero se va a implantar. Yo necesito que tú me ayudes”. Yo voy con esa psicología. “Yo necesito que tú me ayudes, no es por ti, es porque queremos regular las cosas y otras madres tú has visto, utilizan pantalones cortos, vienen enseñando sus partes y no es apropiado para entrar en una institución educativa”.

Mr. Smith orienta, a su vez, a los estudiantes y maestros.

A los estudiantes se les orienta. Igualmente este año hay cambio de uniforme.

Cambiamos de uniforme, ahora vamos a otro nivel. Tienen que estar en talla. A

los maestros se les ha dicho, que tenemos que empezar por la casa.

De ocurrir una situación similar en el futuro, Mr. Smith indica que procedería a trabajar el próximo nivel, el padre no puede entrar porque hay unas reglas y hay que seguirlas.

Bueno, como le había dicho, si ya se le ha explicado varias veces y la persona insiste, entonces vamos a otro nivel. Ya hay una advertencia verbal, entonces vamos ahora a lo escrito. Tengo entonces trabajar de otra forma. Simplemente, el padre tiene que quedarse afuera, no puede entrar. No puede entrar porque hay unas reglas y hay que seguirlas.

Para cumplir con esta política pública, Mr. Smith utilizó las siguientes estrategias:

(a) Hacer un opúsculo informativo y enviárselo a los padres; (b) Enviar un recordatorio escrito; (c) Observar conducta y ofrecer orientación mediante el diálogo; (d) Orientar a maestros y estudiantes (e) En el manejo de las emociones demostró firmeza en la decisión.

Todos los participantes coincidieron en que las estrategias para manejar las situaciones fueron buenas y de ocurrir una situación similar la trabajarían de la misma forma. Las variantes para manejar la misma situación en un futuro son las siguientes:

- Manejo de conducta—la participante ha tomado provisiones para evitar tener la misma situación en el futuro.
- Preferencia sexual—el participante recomienda que el Departamento provea ayuda a los padres para enfrentar la situación.

- Envenenamiento en la escuela—la participante recomienda el que se le dé la oportunidad a la escuela de poder proveer ayuda a la menor implicada, por ser una niña de 5 años que su mente todavía no está lo suficiente madura para medir consecuencias de sus actos.
- Fuego frente a la escuela—la participante tomó previsiones y construyó otro portón de salida por si surge nuevamente una situación similar, tener opciones para desalojar la escuela.
- Código de vestimenta—si el proceso de información, seguimiento y orientación no funciona, el participante sugiere acudir al próximo nivel que es acudir a los procesos que establece la ley.

En el diario reflexivo se les solicitó a los participantes que informaran sobre las posibles estrategias que utilizarían para manejar de forma exitosa situaciones difíciles.

Las respuestas fueron las siguientes:

- Gaviota—La mejor estrategia para manejar las situaciones difíciles es la comunicación.
- Sebastián—Intervención en crisis: refuerzos emocionales, sociales, manejo de duelo, manejo de hogares disfuncionales. Adiestramientos a padres: detallar la información a un nivel elemental y afinamiento del lenguaje.
- Amlis—Manejo de conducta: en participación con el personal de apoyo donde utilizan la estrategia de manejo de conflictos con el propósito de que los estudiantes y los padres resuelvan sus problemas o diferencias dialogando y razonando.

- Aileen—La estrategia de círculos reflexivos donde todos en igualdad de condiciones toman decisiones.
- Mr. Smith—Guardar la calma. Asegurar a los estudiantes que son la razón de ser. Llamar a las agencias pertinentes, en caso de fuego llamar a los bomberos y en caso de escalamiento llamar a la policía. Aplicar el Protocolo para Situaciones de Emergencia.

De acuerdo a las respuestas de los participantes en las entrevistas y en sus reflexiones, se observó que todos los participantes dominan diversas estrategias para resolver una situación difícil. En las estrategias utilizadas por Gaviota, Sebastián, Amlis y Mr. Smith, se observó que estos cuatro participantes utilizaron en el manejo de las situaciones un plan de acción formal o basadas en protocolos tal y como lo recomiendan Leithwood y Stager (en Leithwood, 2009). No obstante, el plan de acción utilizado por Aileen fue una decisión en el momento en que se presentó la situación, para lo cual ella ha tomado medidas correctivas. Asimismo, se pudo observar que, en las estrategias utilizadas por los participantes, las competencias que promueve la Inteligencia Emocional estuvieron presentes, en el manejo de las diferentes situaciones narradas por ellos, tales como: empatía, motivación, trabajo en equipo, comunicación, liderazgo compartido, manejo de las emociones, entre otras.

### **Percepción del Director como Líder.**

En una investigación realizada por Kouzes y Posner (2002), lograron identificar cinco prácticas del Liderazgo Excepcional que deben reflejar los líderes exitosos. Estas prácticas son las siguientes:

- Modela el camino—Los líderes ejemplares saben que si quieren ganar el compromiso y lograr los estándares más altos, tiene que ser modelos de la conducta que esperan de los demás.
- Inspira una visión compartida—los líderes miran hacia el futuro, e imaginan las oportunidades atractivas que les esperan cuando ellos y sus seguidores lleguen a su destino, por lo tanto motiva a sus seguidores hacia esa meta.
- Reta el proceso—Los líderes son pioneros, gente que están dispuesta a lanzarse a lo desconocido, buscan oportunidades para innovar, crecer y mejorar. No se conforman con lo establecido.
- Facilita la acción de los demás—Los líderes allanan el camino para que sea posible que los demás puedan hacer un buen trabajo. Saben que quienes producen los resultados tienen que experimentar un sentido de poder personal y apoderamiento.
- Anima al Corazón—El camino al éxito es arduo y largo y en ocasiones la gente se cansa, se frustra y se desencanta y con frecuencia es tentada a rendirse. Los líderes animan el corazón de sus seguidores y los motiva a continuar.

La segunda pregunta de investigación de este estudio, ¿Cómo los directores se perciben como líderes para enfrentar los retos que se les presentan en los ambientes escolares?, tuvo el objetivo de conocer si las percepciones que tienen los participantes del estudio son cónsonas con las características que establece la literatura de un líder exitoso. Para documentar la respuesta a esta pregunta, la investigadora recogió datos sobre la percepción que tienen los participantes del estudio de ellos mismos como líderes, los retos y frustraciones a los que se enfrentan en los ambientes escolares, cómo han envuelto

a la comunidad escolar en la búsqueda de soluciones y cómo ha sido esa experiencia liderando las escuelas.

### ***Percepción.***

En el proceso investigativo, el primer paso que se dio fue directo a buscar la percepción que tienen los participantes del estudio de ellos mismos como líderes. En las respuestas obtenidas, se observó que los participantes se describieron de forma diferente. Por ejemplo, dos de los participantes se consideran líderes democráticos (Gaviota y Amlis). A su vez, Gaviota se considera facilitadora y por su parte a Amlis le gusta delegar tareas y la toma de decisiones en consenso. La percepción de Gaviota fue la siguiente:

Ay, Dios mío. Bueno, yo pienso que soy bastante democrática. Bastante democrática, sensible, facilitadora, dentro de lo que puedo.

Amlis, por su parte, expuso:

Bueno, yo...yo me considero bastante democrática (ríe). Yo me considero eh...que verdad, que delego, que doy participación. Participativa con mis compañeros maestros, dentro...pero sí como le dije horita, sí voy a delegar, sí voy a dar participación, pero siempre supervisando porque siempre sigue siendo mi responsabilidad, verdad, de todo lo que se trabaje en la escuela. Porque como te dije horita delegamos tareas, pero no delegamos...porque la responsabilidad siempre es nuestra.

Por otro lado, dos de los participantes se consideran motivadores (Aileen y Mr. Smith).

La respuesta de Aileen reflejó, además, que todas sus ejecutorias se realizan con trabajo

en equipo, lo que conlleva que la toma de decisiones se toma en consenso. La percepción de Aileen fue la siguiente:

Soy como tú dices motivadora. Yo pienso que si yo quiero ser una buena líder yo tengo que crear mejores líderes que yo. Y cuando yo llegué aquí, todos mis maestros tenían bachillerato. Actualmente, el 70% tiene maestría en la materia que enseñan y 3 están haciendo doctorado. O sea que se fueron a estudiar, mejoraron, los resultados están aquí en el éxito de la escuela y lo que me faltaba hacer que era preparar uno para que cuando yo me fuera se quedara, (ríe) que tuviera la misma sensibilidad, ser humano sobre todas las cosas y ese compañero ya se está preparando y yo siento mucha satisfacción porque estuve fuera dos semanas y dirigió la escuela mejor que si lo hubiera hecho yo. Y nosotros tenemos una...yo tengo una costumbre y es que todos los problemas nosotros los resolvemos entre todos. Los problemas no son míos, la escuela no es mía, la escuela es de todos. Yo a los padres le digo la escuela es del Estado, pero ustedes la tienen que cuidar porque aquí vienen sus hijos, es como si fuera de ustedes. Ustedes son responsables de lo que pase aquí. Y les digo, nosotros somos aves de paso, pero la escuela se sigue quedando aquí, así que ustedes tienen una responsabilidad. Y yo creo que llevar los problemas al maestro y que lo solucionemos entre todos y que pasemos por el proceso de reflexión es la clave. Yo no puedo sentarme aquí, y decir “ay, pues mira ese problema que está allí, ese grupo no domina”. “Bueno, pero eso es problema de la maestra”. No. Eso es sentarnos con la maestra, es sentarnos todos, los compañeros de equipo “mira, yo

lo hice así a ver si a ti te funciona, yo lo trabajé de esta manera”. O sea, es buscar la solución entre todos. Todo, todo lo hacemos así.

A su vez, Mr. Smith indicó:

Yo entiendo que como líder, tengo mucho que aprender. Yo me puedo catalogar como un líder motivador. Me gusta tener a la gente...no es que me gusta, es como te estaba comentando horita, no te pongas tan, tan...o sea, que se sienta a gusto. No es lo mismo tú entrar a una escuela que decir “Ay, voy para la escuela” a decir “Mira, voy para la escuela”. No es lo mismo. Y me gusta ese tipo de dinámica. Que yo pueda contar y que la gente pueda contar conmigo y que yo esté ahí y que yo pueda trabajar ciertas cosas.

Por su parte, Sebastián indicó que se concibe como un facilitador donde ante una situación, se analizan las diferentes alternativas con el personal y la toma de decisiones, también, se hace en consenso:

Bueno, mi liderato eh...siempre hay para mejorar, siempre hay oportunidades para mejorar. Yo creo que como líder...muchos me consideran que he tenido éxito y me considero que he tenido éxito dentro del proceso. Pero un líder facilita y yo estoy aquí para facilitar. Yo estoy aquí para canalizar este recurso, para ofrecer las ayudas, todas las alternativas que hay. Eh...no somos líderes para resolver conflictos de una forma unilateral ni arbitraria, nosotros somos líderes que donde exista la necesidad, donde exista la situación, el funcionario tiene que entonces proveer cuáles son las posibles alternativas para resolver el conflicto.

Se cotejaron estas respuestas con el diario reflexivo y no hubo cambios significativos en las respuestas de los participantes. En el caso de Sebastián, añade estrategias que utiliza:

ser modelo de inspiración para la comunidad escolar, involucrarse con ellos en las situaciones, tener empatía y ser solidario. En el caso de Mr. Smith, añade que se considera un líder efectivo porque trabaja las situaciones con mucha calma y efectividad.

Por un lado, los hallazgos reflejaron el conocimiento de un estilo de liderazgo: el democrático. Bajo el liderazgo democrático el líder consulta a sus seguidores, pero no delega su derecho a tomar las decisiones finales. Da directrices específicas a sus subalternos, pero toma en consideración sus ideas y opiniones respecto a muchas decisiones en que estén involucrados (Robbins, 2009). Por otro lado, la motivación, el trabajo en equipo y la toma de decisiones en consenso son características adscritas al liderazgo educativo, al liderazgo compartido y a las competencias de Inteligencia Emocional.

### ***Retos y frustraciones.***

La próxima área que se exploró para buscar respuesta a la segunda pregunta de investigación fue el conocer los retos y las frustraciones a los que se enfrenta un director. Las respuestas de los participantes fueron variadas. Fue interesante observar que la mayor frustración de cuatro de los participantes del estudio se enmarcó al poco respaldo que reciben del Departamento de Educación en relación a factores tales como decisiones administrativa y acciones correctivas con el personal. Además, mencionaron otras agencias, especialmente la de Edificios Públicos que tiene que ver con el mantenimiento de las estructuras de las escuelas. Este hallazgo se resume en las perspectivas de Sebastián y Amlis. Sebastián indicó:

El reto más grande en nuestro sistema es lo inoperante que está el Departamento de Recursos Humanos, de la Agencia, la División Legal y la burocracia. En

primer lugar, la división...el Departamento de Recursos Humanos está inoperante. El Departamento de Recursos Humanos está para transacciones de personal y no existe una división dentro de la Agencia que evalúe los empleados. Nosotros como directores de escuelas estamos a cargo de evaluar los empleados y de velar por la docencia. Pero una vez nosotros evaluamos, no hay acción correctiva que le pueda proveer el Departamento de Educación. No hay ayuda adicional, a pesar de que tenemos unos supervisores de materia, a pesar de que existe el proceso y el reglamento para corregir las acciones del empleado, bien sean positivas o negativas, evidentemente, nuestra Agencia no funciona...el Departamento de Recursos Humanos no funciona como debería funcionar. Por ende, si el empleado, luego de unas acciones correctivas, luego de unos señalamientos, el empleado no ve consecuencias, entonces el empleado no tiene la opción o no tiene la necesidad de mejorar en pro del Sistema de Educación. En segundo lugar, la División Legal del Departamento de Educación. En nuestra División Legal, cuenta con cuatro abogados para las 1,400 tantas de escuelas y todos los casos que paran allí. Terminan en un ataponamiento (sic, taponamiento) porque no hay quien los saque de allí. Y es frustrante que cuando nosotros como directores le damos seguimiento, bien sean por maltrato institucional, insubordinación, incumplimiento de funciones, abandono del servicio, cualquiera que sea, tenemos la situación en la escuela, nadie nos resuelve. Somos administradores escolares, somos facilitadores, pero no somos licenciados, nos somos abogados para resolver.

Amlis expuso:

Bueno, yo creo que la mayor frustración es que estamos bien solos. Solos en el sentido de que cuando surgen situaciones que ameritan, porque yo me considero una directora que no tiendo a... a la mínima cosa consultar, digo lo que tengo que consultar por obligación hay que hacerlo, pero lo que yo puedo resolver, yo lo voy a resolver sin necesidad de llamar a nadie, eso es así y aquí lo saben. Pero cuando hay cosas que tiene que consultarlas, que necesitas el apoyo de otro nivel porque son cosas que tú no las puedes decidir tampoco sola, ahí nos sentimos solos. Yo creo que en ese sentido, la mayoría de mis compañeros. Solos, en el sentido que hacemos gestiones, llamamos, buscamos, pedimos y no consigues. Te van pasando o no responden; en ese sentido se nos hace bien difícil. Me refiero al Departamento de Educación. Muchas veces, verdad, necesitamos...hay cosas...hay cosas que no esperan, verdad, por ejemplo, hay situaciones con la misma área de División Legal, que nosotros necesitamos resolverlas rápido porque a veces ponen en riesgo la seguridad de los niños. Una maestra maltratante, una maestra que es negligente, una maestra que incurre, o maestro, en actividades que no pueden ser permitidas dentro de un salón de clases, cuando nosotros hacemos los referidos correspondientes al área de la División Legal, verdad, que es el proceso, yo puedo esperar un año que tomen una decisión. Pero en ese proceso de ese año, puede ocurrir algo, algo, verdad, lamentable, pero entonces va a ser mi responsabilidad. Yo tengo que tener clara la evidencia, verdad, de que yo referí, de que yo hice gestiones, pero a veces te frustras porque tú quieres tener las cosas rápidas, haces todo, pasa un año, pasan dos y quizás

todavía tienes la persona ahí. Lo otro es, en términos por ejemplo de planta física. Nosotros tenemos, gracias al Señor, tenemos una escuela hermosa, tiene ascensor, tiene unas facilidades excelentes, excepto una cancha que no tenemos, pero estamos en ese proceso para que este año se inicie la construcción de la misma. Sin embargo, por ejemplo, nosotros recibimos los servicios del plan para mejorar la planta física de la Corporación [...]. Este año nosotros, pues es bien difícil porque quizás con el... tienen reducción de personal y todas esas cosas, pero entonces en las escuelas se nos tardan mucho en darnos unos servicios. Y lo que ocurre es que la planta física que está en excelentes condiciones se va a deteriorar. O sea, que si la agencia en eso agiliza el proceso, se va evitar invertir dinero en reparar cosas que si le damos mantenimiento.

La única que presentó una frustración diferente lo fue Gaviota, quien mencionó una vez más que su mayor frustración es no recibir el respaldo esperado de padres, maestros y estudiantes en relación a trabajos o actividades realizadas. A su vez, Mr. Smith mencionó el temor de que su flexibilidad al momento de tomar decisiones afecte su trabajo.

Los resultados en el área de los retos y frustraciones apuntan a barreras que afectan el proceso de liderar a las escuelas. El aumento de las demandas para que los directores manejen todos los aspectos de la escuela, desde la planta física, las relaciones con la comunidad, combinado con el tiempo que dedican a mandatos del distrito y del estado, ha forzado a los directores a estar más tiempo en sus oficinas o fuera del escenario escolar (Johnston, 2003, en Ortega, 2012).

### ***Integración de la comunidad.***

La tercera área que se exploró fue el observar cómo los participantes del estudio han involucrado a la comunidad en la búsqueda de soluciones a las situaciones que se les presentan en los ambientes escolares. La información obtenida en las entrevistas reflejó que, en mayor o menor medida, todos han involucrado a la comunidad en el proceso de buscar soluciones en consenso a las situaciones que tienen que enfrentar. De acuerdo a la información suministrada por los participantes, una participante lleva las situaciones al Consejo Escolar, el cual está integrado por empleados docentes y no docentes y estudiantes. La perspectiva fue de Gaviota:

Pues mira, la escuela cuenta con un Consejo Escolar y ellos son mi apoyo, yo siempre digo que ellos son mis asesores. Cuando yo me encuentro que necesito un poquito de luz y opiniones sobre x o y cosa, yo los reúno a ellos. Ahí yo tengo representación de lo que son los estudiantes, los padres, los maestros, personal clasificado, etc., etc., y nos mantenemos siempre en una comunicación para...para, verdad, que nos den un poquito más de luz porque tenemos el consenso de los maestros, de los estudiantes y de los padres para ver cómo podemos trabajar...

Cuatro de los participantes, de acuerdo a la situación a solucionar, se reúnen con el sector de la comunidad identificado, le llevan la situación, se discuten las alternativas y la decisión se toma en consenso. Este hallazgo se resume en la voz de Aileen:

Bueno, igual que yo hago con mis maestros. Cuando nosotros tenemos una situación en la escuela, yo cito a mis padres y hablamos cómo son las cosas. Y con eso tú consigues lo que ni te imaginas cuando buscas la solución en ellos.

Los padres siempre están dispuestos a trabajar, lo que tenemos es que llamarlos y decirles “mira, tenemos esta situación”. Cuando pasa mucho, como te comenté en la otra entrevista, no teníamos aire acondicionado porque el presupuesto de las escuelas no te permite comprarlos para los salones. No está permitido para salones. Un aire lo puedes comprar para una oficina porque mantienes la fotocopiadora en una temperatura, pero no así para un salón. Y sin embargo, cuando a nosotros se nos dañó un aire, nosotros llamamos a todos los papás de ese salón nos reunimos “miren, se nos dañó el aire, vino el técnico, vale \$100 el arreglo o vale \$200. Y rápido los papás dicen “Mrs., vamos a dividirlo entre todos porque el aire hace falta, lo compramos entre todos porque es para los estudiantes”. O sea, la solución está en ellos, en llevarles el problema y que ellos mismos te digan cómo lo solucionarían. Entonces los estás haciendo parte del problema, ya tienes la solución.

Uno de los participantes destaca que ha utilizado la estrategia de nombrar líderes de grupo para lograr involucrar a toda la facultad. Esta perspectiva fue la de Amlis:

Bueno, si hablamos de la comunidad escolar incluyendo el personal todo, este...yo creo que las situaciones que nos presentan eh...quizás no en todas, por lo general, todos se envuelven. Quizás, unos más que otros, dependiendo de la necesidad de la situación, pero una de las cosas, como dije horita, que me satisface de mi facultad es la unidad. Que mis maestros han demostrado, mi comunidad escolar ha demostrado, no importa la situación que sea o de quién sea, ser bien solidarios y ahí nos unimos. En esos momentos, es que ellos se unen más, eso es lo bueno que tienen mi Facultad. En las situaciones difíciles

trabajamos. Siempre, hay un líder en cada nivel, en cada grado. Y lo que tenemos que hacer es acercarnos a esa persona, que esa se va a encargar de atraer el otro resto del grupo. Cuando vamos a ver, estamos unidos todos.

Uno de los participantes, Mr. Smith, cuando termina sus labores en la escuela, se reúne con miembros de la comunidad, aprovecha y le lleva las situaciones que enfrenta la escuela, a su vez escucha las necesidades de la comunidad y pone los servicios que ofrece la escuela a su disposición.

Un elemento fundamental del rol del director es promover el trabajo colaborativo e involucrar a toda la comunidad de aprendizaje, al darle sentido a su relación con el ambiente (Claudio, 2005). Semprún y Fuenmayor (2007) destacan que el liderazgo educacional debe propiciar el desarrollo de todos los estudiantes o participantes, mediante actividades mancomunadas, el retiro de barrera y obstáculos y el logro de una alta activación que propicien el cambio, en primer lugar, en las personas.

### ***Experiencia como líder.***

En la búsqueda a la respuesta a la segunda pregunta de investigación, lo último que se hizo fue solicitarles a los participantes del estudio que compartieran su experiencia como líderes. Los participantes del estudio refirieron su experiencia como una en la cual han crecido como directores liderando las escuelas. Las respuestas a esta pregunta reflejaron que cuatro de los participantes percibieron su experiencia como enriquecedora, la cual ha sido un proceso de crecimiento en el liderazgo. Por un lado, Sebastián expuso que a pesar de ser un líder emprendedor, muchas veces este liderazgo se ve afectado por una estructura organizacional poco funcional donde los distritos escolares retan la autonomía de las escuelas:

Mi experiencia como líder es muy enriquecedora. En un momento drenante, en un momento cansa, eh...un momento nos sentimos solos. Porque la silla del director es una silla sola. Tomamos los logros solos, los cantazos solos. Todo recae sobre nosotros, la responsabilidad recae sobre nosotros. Tenemos unos distritos escolares que no son considerados. Tenemos una estructura organizacional que no es funcional. Tenemos los distritos escolares demasiado grandes con poco personal. Tenemos unos distritos escolares que no responden a las necesidades de los estudiantes y tenemos unos distritos escolares que no respetan las autonomías, establecidas en la Ley 149. Y retan las autonomías docentes, administrativas ni fiscales. Los padres tienen unos derechos. Los padres tienen unos derechos, pero los líderes educativos hemos sido nombrados para dirigir escuelas y en ocasiones se nos quiere dirigir las escuelas desde los distritos escolares.

Amlis, por su parte, expuso su experiencia como una bonita y de crecimiento, que a veces se ve opacada por toma de decisiones que a algunos miembros de la comunidad les resultan antipáticas, pero que tarde o temprano van a aceptar que fue lo correcto.

Es una experiencia enriquecedora, es una experiencia linda. Tiene sus situaciones a veces un poquito negativa y a veces creemos que es frustrante, pero cuando lo analizamos, no. Es un proceso de crecimiento, verdad. Eh...yo aprendí, primero que nada no podemos complacer a todo el mundo. Tenemos que dirigir una escuela, en mi caso, y tomar decisiones que a veces no son simpáticas para todo el mundo. Muchas veces para la mayoría lo son. Siempre va haber alguien que no esté de acuerdo. Pero lo importante, yo creo que es analizar nuestras decisiones,

que sean correctas, basadas en lo que, verdad, los procesos requieren y de esa manera uno está tranquilo sabiendo, que aunque no sean simpáticas para otros, tarde o temprano ellos van a comprender que es lo correcto.

A su vez, Aileen refirió su experiencia como una gratificante, donde se ve claramente el liderazgo compartido y el compromiso que tiene con los estudiantes y con toda la comunidad escolar.

Ay, mi experiencia como líder ha sido gratificante. Y...hace unas semanas atrás, verdad, uno se carga y yo dije “Contra, yo me busco tantos problemas, por qué yo tengo que tener un séptimo y un octavo, si es tan fácil quedarme hasta sexto”. Y después pienso, ya que me metí no me puedo salir porque si algo le pasa a esos niños en su caminar hasta noveno, yo me voy a sentir responsable porque yo tenía la solución en las manos. Porque ya lo más malo, ya lo hice. Yo no puedo vivir con ese remordimiento de que yo no hice nada de que uno de los que ahora está aquí, mañana está vendiendo drogas en la esquina o está velando al que entra y sale de la comunidad, no podría vivir con eso, así que tengo que seguir siendo lo que soy. Y cada vez que uno de mis compañeros obtiene un grado, sea de maestría, sea de doctorado, tienen un logro, eso para mí es el mío, es el mío. Yo pienso que yo, mi liderazgo es bien compartido. El día que estuvo aquí, este mes, estuvo trasmitiendo una emisora de radio [...], vino hacer su programa de radio debajo del árbol de esta escuela. Yo estaba haciendo el Plan Comprensivo y la persona encargada [...] me dice: “Mira, la reportera va para la escuela, ella es una mujer bien incisiva, tú debes estar allí”. Yo le dije “no, yo no tengo que estar allí, yo no soy la escuela xxx, la escuela xxx es toda los que están allí, yo no voy a ir,

yo voy hacer mi plan de trabajo y la escuela va a funcionar, tú verás”. El programa se acababa a las doce, y a la una desde allá, donde estábamos haciendo el plan de trabajo, yo llamé a una maestra y le dije: “Mira, cuéntame cómo fue”. Y la puse en speaker para que ella oyera. “Ay, Mrs., esto fue un éxito. Ella se volvió loca con nosotros, que quiere conocerte, que te va invitar al programa para que tú vayas, que esta escuela, que ella no lo podía creer”. Y yo le dije a ella: “Viste, yo no soy la escuela, allí hay gente que es la escuela, todos somos escuela, y si yo no estoy, la escuela nos se va a caer, porque hay otros que tienen la capacidad de manejarla”. O sea, tú tienes que darles la oportunidad a los demás que sean líderes también. Y cuando yo me fui y estuve fuera, el maestro que estaba aquí yo le dije “no me llames para ninguna decisión, tómalas tú”. Lleva siete años trabajando conmigo. “Piensa, qué yo haría. Si tú piensas que lo que yo hago está bien, pues tú haz lo mismo y si crees que está mal, tú tomas tu propia decisión, que a lo mejor es mejor que la mía, pero lo haces”. Y el día que llegué aquí a trabajar entré a los ocho y a las nueve de la mañana vino una monitoria para las Pruebas Puertorriqueñas y la persona que llegó del distrito me dijo “Te puedo hacer una monitoria” y yo le dije “no, yo acabo de llegar, hazla a mi compañero, que ha estado a cargo de la escuela e hizo todo el proceso para las pruebas, él es quien tiene que hacerlo”. Yo me quedé afuera, yo no participé.

Aunque, Mr. Smith indicó que le falta mucho por aprender, cuando narró sus ejecutorias como líder innovador, se infiere que también pertenece a este grupo de líderes emprendedores, donde ha logrado que varios proyectos tecnológicos le sean aprobados para su escuela:

Bueno, me falta mucho por aprender. Me falta un montón por aprender. Yo entiendo que cada líder tiene su estilo. Cada líder tiene su forma de trabajar y yo tengo la mía. Yo llegué a esa escuela y había unas cosas y yo rápido empecé a cambiarlo, yo la oficina de este color y rápido la pinté, vamos a pintar la escuela, se pintó y ahora vuelvo otra vez a pintarla en Verano. Vamos a trabajar con la tecnología. Gracias a Dios se me logró unos proyectos, saber integrar la tecnología... Pero, ahora mismo, el plan de mejoramiento, ya recibimos los resultados, estamos esperando el oficial y lo que se ve es muy positivo y vamos a salir del plan de mejoramiento. El detalle es...eso es una meta para mí y mira la saqué, la saqué, está bien, eso está bastante viable. Pero yo sé que se puede hacer más y a veces me, me...no es que me frustró, pero me desanimó un poco. Por la burocracia de lo que pasa. Que de hecho, no me ha afectado tanto. Me ha venido, en cuestión de lo profesional y de contacto me ha venido bien, hay una persona que nos ayuda, nos está ayudando y entonces eso ha venido bien. Por ejemplo, yo dije voy a trabajar con la tecnología y proyectos nuevos y estuve pendiente, yo no cogí ni vacaciones, yo estuve pendiente y todo lo que bajaba y juá, yo lo aplicaba y algo cayó e igual que cayó ese cayeron un montón más. Y sigo trayendo y sigo trayendo. Entonces todo el mundo emocionado “Ah, eso va a empezar en la escuela”. Entonces se ha regado por todo el pueblo, porque me encontré a una maestra “Eso va a ser bilingüe”. Y yo “Mrs. estamos ahí trabajando”.

Por su parte, Gaviota narró una experiencia con los maestros donde no obtuvo un logro.

En la voz de Sebastián, en su carácter de líder educativo, emerge una percepción de que el sistema educativo no responde a una agenda de país y sí a una agenda política, por lo tanto cada cuatro años cambian los procesos sin evaluarse la efectividad de los mismos.

En una pregunta similar en los diarios reflexivos, las respuestas de los participantes reflejaron que además de lo expuesto, en las entrevistas, añadieron lo siguiente:

- Gaviota—La experiencia me ha ayudado a establecer metas y a cumplirlas por el bien de la organización.
- Sebastián—La experiencia me ha ayudado a sensibilizarme, adaptar la visión y misión a las necesidades de la escuela, a involucrar a los distintos componentes de la comunidad para que vean la escuela como parte de ellos.
- Amlis—La experiencia me ha ayudado a comprender de una manera más efectiva a los estudiantes, maestros y padres. A desarrollar empatía con ellos, ya que he podido relacionarme de una forma más realista, a entender el ambiente que les rodea y ha logrado un mejor acercamiento con ellos.
- Aileen—La experiencia me ha ayudado a compartir el liderazgo. Trabajo en equipo donde hay un líder pero todos van hacia la misma dirección. Esto es parte del éxito de la escuela.
- Mr. Smith—La experiencia es lo fundamental a nivel personal y profesional, lo que me ha ayudado a comunicarme y a proyectarme en diferentes ambientes y con diferentes tipos de personas.

Al observar los resultados, se pudo detectar que para todos los participantes la experiencia ha sido importante en términos de logros y le ha sido útil en el aspecto

profesional, social y en el manejo de las emociones, la cual a veces se ve opacada por el poco apoyo. Las barreras que presentan los directores no pueden ser óbice para contemplar alternativas que puedan removerlas. Todo es posible si se tiene ganas de hacer la diferencia (McEwan, 2003).

### **Teorías de Liderazgo.**

Los estilos de liderazgo varían según los deberes que el líder debe desempeñar. Robbins (2009) postula que el estilo de liderazgo ha sido definido por varios autores, pero los tres estilos propuestos por Lewin, Lippitt y White (1939) quizás son los más importantes. Estos estilos son el autocrático, democrático y el laissez faire. Bajo el liderazgo transaccional, que es otro de los estilos de liderazgo la organización adquiere ciertos derechos sobre el tiempo y la lealtad del empleado y la relación entre un empleado y el gerente se basa sobre transacciones o intercambios de valores y relaciones interpersonales, entre otros. Otro de los estilos de liderazgo lo es liderazgo transformacional. De acuerdo a Bass (1990b), el liderazgo transformacional ocurre cuando los líderes amplían y elevan los intereses de sus empleados, cuando generan conciencia y aceptación de los propósitos y la misión del grupo, y cuando estimulan a sus empleados a mirar más allá de su propio interés, por el bien del grupo.

Para Leithwood (2009), el liderazgo es contextual y contingente, lo que implica que la mayoría de las teorías sobre liderazgo sugieren que este se practica de acuerdo a las características de la organización social, las metas fijadas, los individuos involucrados, los recursos y los plazos, además de otros factores. Así, ninguna fórmula de liderazgo es aplicable de manera universal. La tercera pregunta que dirigió este estudio fue ¿Qué teorías de liderazgo utilizan los directores que los ayuden a lidiar con

las situaciones que les presentan en el escenario escolar? En el proceso de contestar esta interrogante, se subdividió la pregunta en cinco fases: conocimiento de teorías de liderazgo, uso de estas teorías, identificación de estrategias que ayudan a la solución de problemas, importancia de la formación en liderazgo e identificación de talleres que se le han ofrecido a la comunidad escolar.

### ***Conocimiento de teorías de liderazgo.***

En la búsqueda de la respuesta a la tercera pregunta de investigación, la primera fase se dirigió a identificar las teorías de liderazgo que conocen los participantes del estudio. La información de las entrevistas reflejó que tres de los participantes conocen algunas teorías de liderazgo. Gaviota conoce el liderazgo democrático y autocrático; Amlis, el liderazgo educativo y Aileen, el transformacional y el participativo. La contestación de Gaviota fue la siguiente:

Bueno...sé de los tipos de liderazgo que mencionamos horita. Ok, liderazgo autocrático, liderazgo democrático, está... ¿el participativo es lo mismo que el democrático?

Amlis indicó:

Yo conozco la del liderazgo educativo, pero cuando me las mencionan, me es atractiva la transformacional.

Aileen, por su parte mencionó:

Ah, bueno sí, la transformacional y la participativa esa me encanta, como tú dices la motivacional. Yo todos los días yo les digo ay, maestros hay tantas cosas para hacer. Y a veces cuando vienen desanimados, uno, pues, poderlos animar.

Dos de los participantes no mencionaron teorías de liderazgo. Sebastián indicó ser un híbrido porque lidera de acuerdo a la situación y Mr. Smith no recuerda ninguna. Al cotejar los diarios reflexivos se encontró que tres de los participantes cambiaron sus perspectivas. Gaviota no recuerda ninguna teoría de liderazgo y Sebastián y Amlis indican el liderazgo transformacional.

Al observar estos resultados, se infiere que los mismos son reflejo de la poca formación que han recibido los participantes en destrezas de liderazgo. Este hallazgo se discutió en la primera pregunta de investigación.

#### ***Uso de teorías de liderazgo.***

La segunda fase se dirigió a obtener información sobre cuáles de las teorías que mencionaron los participantes del estudio han sido utilizadas por ellos en su carácter de líder educativo. Las respuestas a esta pregunta reflejaron que las teorías que han utilizado los participantes del estudio que les han dado resultados positivos fueron diferentes. Por un lado, Gaviota mencionó que utiliza el liderazgo democracia, lo que implica que se refiere al liderazgo democrático:

Bueno, la democracia. La democracia porque yo, no es que siempre...no acostumbro a... Sí, a tomar decisiones rápidas, pero no sin pensarlas por salir del momento. Porque siempre hay que pensarlas...qué consecuencias me va a traer si yo hago esto. Y le doy la oportunidad al maestro, si es que tiene que ver, verdad, con el maestro, con el papá, si es algo que tiene que ver con el estudiante y el papá y llegamos a un happy médium. Trato de no ser muy imponente, en mis decisiones. Siempre trato de llegar a cómo podemos llegar a ese happy médium.

Amlis, el liderazgo educativo:

Bueno yo entiendo que la teoría de liderazgo educativo me ha dado resultados positivos. Quizás podría entrar a ahondar en las demás, pero como no las conozco realmente o quizás las refresco y te digo es que yo las utilizo, pero en este momento no es así, verdad.

Aileen, el liderazgo transformacional:

La transformacional, esa sí la hemos utilizado mucho y con esa hemos logrado grandes cosas.

Por el otro lado, Sebastián menciona el liderazgo en equipo.

Bueno, el liderazgo trabajado en equipo...el liderazgo trabajado en equipo yo creo que es la estrategia que más a mí me ha funcionado. ¿Por qué? Eh...en primer lugar, se le da la alternativa para que ellos identifiquen sus necesidades y luego de que identifican sus necesidades, eh...ellos mismos buscan las alternativas. Yo estoy presente en el proceso, yo estoy presente, yo estoy presente en la toma de decisiones en esa primera etapa.

Mr. Smith no contestó la pregunta porque desconoce las teorías de liderazgo.

Una vez más los resultados se pueden asociar a la poca formación que han tenido los participantes del estudio en teorías, estilos y estrategias del liderazgo. Las funciones del liderazgo pueden realizarse de muchas maneras, lo que va a depender del líder individual, del contexto y del tipo de meta que persiguen (Leithwood, 2009, p. 20).

### ***Estrategias.***

La tercera fase del proceso investigativo se enfocó en obtener información sobre qué estrategias de las teorías que mencionaron los participantes del estudio han utilizado

en la solución de problemas. De la información ofrecida por los participantes sobre las estrategias que le han dado resultados efectivos como líderes educativos, se desprende que tres de los participantes señalan que la estrategia de trabajo en equipo es con la que han obtenido mejores resultados. Este hallazgo se resume con la aportación que hizo Sebastián:

Eh...como le mencioné, nosotros tenemos un Plan Comprensivo que es el que guía la escuela. Trabajo en equipo, educación entre pares, enseñanza alineada...enseñanza o planificación alineada, eh...estrategias con bases científicas desarrolladas en estrategias comunitarias. Nosotros eh...tenemos que integrar la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Que papi y mami...que el estudiante vea a papi y mami como parte de su enseñanza. Si no me funciona, papi y mami tienen que seguir siendo parte. Pero esas son las estrategias que nosotros como escuela trabajamos en un plan comprensivo que está delineado y vence ahora en mayo.

El interés actual por el liderazgo distribuido podría interpretarse como un esfuerzo por desplazar estas fuentes de liderazgo desde el extremo informal hacia el formal del organigrama de la organización, para reconocer explícitamente la presencia de dicho liderazgo y comprender mejor su contribución al funcionamiento de la organización (Leithwood, 2009). Por otro lado, dos de los participantes mencionan la comunicación y el diálogo. La respuesta de Gaviota recoge este hallazgo:

Pues mira esa que yo practico mucho, y perdona que te mencione la teoría democrática, eh...tiene que ver mucho la comunicación, la conversación, el diálogo, pues ayuda muchísimo para poder tomar una decisión, en ese caso. Yo

soy fanática de eso, de la comunicación abierta y así se lo dejo saber a mi personal, a los padres, a los estudiantes, a todo el mundo, la comunicación es clave. Claro, es esencial el respeto, pero es que es... O sea, yo por acá y tú por allá, no. Si no podemos llegar a un diálogo, no vamos resolver nada. Y así, pues, tratamos de llegar a... acuerdos. Digo, porque podemos quizás dejar claro muchos puntos de vista y el tuyo.

Este hallazgo se relaciona con lo establece Castillo (2005a) cuando indica que el director de escuelas tiene ante sí el gran reto de cultivar efectivamente la comunicación a través de su crecimiento personal y profesional, cobrando conciencia de que la comunicación es esencial para establecer los lazos de colaboración necesarios para mantener el desarrollo continuo de las escuelas. En la contestación sobre la importancia que tiene el liderazgo compartido y el trabajo en equipo, Aileen establece en su perspectiva que el sistema educativo del País está al revés, ya que en el organigrama lo último que está es el maestro y la escuela. A su vez, sugiere que Departamento de Educación de Puerto Rico tiene en su base la solución de los problemas que confronta el sistema educativo con solo escuchar lo que tiene que decir la gente que está abajo. Por lo tanto, no tiene que contratar recursos externos, porque los mismos recursos humanos con los que cuenta el Departamento pueden aportar a la solución a los problemas porque ellos conocen el problema y en sus manos está la solución.

### ***Formación en liderazgo.***

Para documentar la respuesta a la tercera pregunta de investigación, la cuarta fase se dirigió a que los participantes reflexionaran sobre su formación como líderes y cómo esta formación les ha ayudado a lidiar con las situaciones que se les presentan en el

escenario escolar. Las respuestas de los participantes del estudio reflejaron que todos reconocen que la formación profesional le ha dado el conocimiento básico para tener una idea con lo que se van a enfrentar en el ambiente escolar. Sin embargo, las respuestas indican también que es con la práctica y la experiencia que se aprende a buscar alternativas para solucionar los problemas con los que un director tiene que lidiar en la escuela que dirige. Esta perspectiva se recoge en la voz de Sebastián:

Bueno, mi formación tengo que decir que ha sido importante, pero se aprende en el field, se aprende en el campo. Cuando a mí me nombraron en un primer momento como director escolar, yo no sabía por dónde empezar. Porque el primer día, sin haberme sentado en la silla del director, ya yo tenía 50 situaciones que resolver. Sin recursos, sin conocer a nadie porque venía de otro lado, en mi caso venía de otro lado. De una empresa privada y entrar a una empresa pública, pues los procesos son distintos. Pero realmente la formación está en términos de fundamentos, funciona en términos de fundamentos: conocimiento, marco teórico, leyes y reglamentos. Pero el proceso es distinto cuando estás en el field. El estar ahí, la experiencia es vital, para nosotros poder tener éxito como directores y sobre todo sensibilizarnos porque el sistema está tan reglamentado que se torna imposible.

Los pocos conocimientos en destrezas en liderazgo y adiestramientos son unas de las barreras que menciona McEwan (2003) que confrontan los directores educativos. Al cotejar estos hallazgos con los diarios reflexivos no hay discrepancias. Todos indican que en su preparación no han recibido una formación suficiente y es la práctica diaria lo que le ha ayudado a resolver las diferentes situaciones. Se revisaron los catálogos de

cinco universidades, lo que arrojó que en las maestrías en educación tres universidades tienen un curso de 3 créditos dirigidos al liderazgo; en una, el liderazgo es un tema que se toca en el contenido de uno de los cursos y solamente en un recinto de la Universidad de Puerto Rico tiene una maestría dirigida al liderazgo en los ambientes escolares con 18 créditos en liderazgo educativo.

### ***Talleres ofrecidos a la comunidad escolar.***

La última fase que se abordó fue determinar qué talleres sobre el desarrollo y fortalecimiento de las destrezas de liderazgo los participantes del estudio le han ofrecido a la comunidad escolar. Las respuestas de los participantes reflejaron que tres de los participantes no han ofrecido talleres, aunque uno de los participantes suple la falta de talleres con práctica de liderazgo. La posición de Aileen recoge este hallazgo:

Nosotros no tenemos muchas oportunidades para eso, porque como nosotros no estamos en plan de mejoramiento en nuestro presupuesto no hay dinero para pagarlos. Y a veces yo pienso que un taller no hace tanta la diferencia como la práctica. Y si yo les enseño desde ahora que ellos son los líderes de su salón. Te puedo dar un ejemplo. Aquí me llamó una mamá “Mira Mrs., porque yo le dije a la maestra que hiciéramos esto y la maestra no quiere y yo le dije que esto está bien que lo hagamos”. Precisamente para la graduación, ella insistía que tenía una gente, unas personas que le iban hacer los colores de la bandera. La maestra le había dicho no, porque se va a extender. Ella vino donde mí para decirme “Mrs., pero esto es algo elegante y yo quiero que se dé en la graduación”. Yo le dije: “La maestra es la líder de la graduación porque ella está a cargo de ella y yo no puedo ir por encima de ella. Yo sí te puedo decir que yo voy a hablar con ella

y tú vienes y entre las tres hablamos. Pero yo no puedo de ir por encima de ella, porque es la líder. Ella es la que la trabaja, la que sabe lo que está haciendo. Yo no puedo quitarle y decirle a ella no porque la mamá me llamó y esto es bueno, vamos hacerlo. No, ese no es mi estilo. Nosotras nos podemos sentar y llegar a un happy médium, pero jamás voy a ir por encima de la maestra, jamás”. Yo respeto el liderazgo de cada maestro en el salón.

Por otro lado, dos de los participantes ofrecen talleres. Sebastián indicó que les ofrece talleres a los padres y maestros, pero no especifica que sea en liderazgo y Mr. Smith ofrece talleres propiciados por él a los maestros en temas relacionados como lo es el trabajo en equipo, pero no a toda la comunidad:

A la comunidad no, a los maestros sí. Se le da la oportunidad de que ellos participen. El motor de una escuela exitosa es el maestro. El director está para guiar y para facilitar. Pero el que define que una escuela sea buena o una escuela mala es el maestro. Mientras se tenga la oportunidad se le da en la escuela y uno que otro que siempre yo trato de mostrarles a ellos que somos un equipo y que podemos trabajar de esa forma. Incluso yo llegué a esa escuela y lo primero que yo dije “Todos somos la escuela, todos somos un equipo”. Y le presenté una reflexión, pero no una reflexión que tú estás ahí leyendo, yo voy más a lo visual a que ellos puedan ver y haya una reacción, un video que ellos se vean. Yo recuerdo que les di unos pingüinitos que estaban en un iceberg y eran como 20 y estaban así y de pronto estaba como un tiburón. Entonces en una de las partes cuando el tiburón va a atacar, todo el grupo se mueve para un lado del iceberg y el iceberg sube y cuando el tiburón viene agarrar viene y paf y choca. De ahí surge,

todos somos un equipo. Podemos ver que hay algo mal o hay algún conflicto, pero está de nosotros movernos hacia la solución y todos quedaron satisfechos.

Es bueno aclarar que la información que proveen Aileen y Amlis es que el presupuesto que se le asigna a las escuelas en plan de mejoramiento para talleres de mejoramiento profesional está condicionado a que se ofrezcan en las materias académicas y el tema de liderazgo queda excluido. Además, que aquellas escuelas que no están en plan de mejoramiento no se les asigna presupuesto para el desarrollo profesional. Esta información se verificó con la carta circular que lo indica.

Leithwood (2009) establece que el liderazgo es un proceso de influencia y que a veces las acciones de los líderes tienen un efecto directo en las metas principales del colectivo, pero muchas veces su acción consiste en influenciar los pensamientos y el actuar de otras personas y establecer las condiciones que les permitan ser efectivos. A su vez, el liderazgo es una función, donde muchos observadores reconocen que el liderazgo conlleva un conjunto de funciones no necesariamente relacionadas con un departamento particular o una designación formal. Personas en diferentes roles pueden ejercer labores de liderazgo, aunque muchas veces cuentan con desiguales recursos, habilidades y propensiones para este efecto (Leithwood, 2009).

### **Competencias de la Inteligencia Emocional.**

Una de las alternativas que tienen los líderes educativos para fomentar el cambio, en los ambientes escolares, es mediante el dominio de las competencias que fomenta la Inteligencia Emocional. Según Goleman (1998), estas incluyen:

- la capacidad de reconocer sus propios sentimientos y los ajenos
- la capacidad de auto-motivarse y de manejar bien las emociones

- el manejo exitoso del trabajo en equipo
- el establecimiento de metas y la organización efectiva para lograr las mismas
- el desarrollo de su potencial y el de las personas con las que interactúa

Hay estudios que sugieren que las competencias, que se desarrollan con la inteligencia emocional han sido útiles en el mundo empresarial y gerencial para promover e identificar líderes efectivos. Sin embargo, en Puerto Rico no se han encontrado estudios suficientes, basados en las competencias de la Inteligencia Emocional en los directores líderes de las escuelas y cómo estos propician el cambio social y educativo.

La cuarta pregunta que dirigió el proceso investigativo de este estudio fue ¿Qué conocimiento tienen los directores escolares de las competencias que promueve la Inteligencia Emocional, como herramienta para manejar las diferentes situaciones en la comunidad escolar? Para obtener la respuesta a esta pregunta, se consideró obtener información sobre la formación en Inteligencia Emocional que han recibido los participantes, sus fortalezas y debilidades, la satisfacción de los participantes con su rol en la escuela, cómo ha afectado el trabajo como director a la vida personal de los participantes, la colaboración de la comunidad escolar cerca del ambiente escolar, los talleres que les han ofrecido a los estudiantes y a los recursos humanos sobre el manejo de las emociones. Para finalizar la recogida de datos, en las entrevistas, a los participantes se les solicitó que brindaran recomendaciones a otros directores, al Departamento de Educación y recomendaciones generales, en términos de las competencias personales y sociales que promueve la Inteligencia Emocional.

### *Formación en inteligencia emocional.*

Para documentar la respuesta a la última pregunta de investigación, en primera instancia, se procedió a determinar si los participantes del estudio han recibido formación en Inteligencia Emocional y a conocer la información que ellos recuerdan de las competencias que promueve la misma. La información provista por los participantes arrojó que tres de los participantes no han recibido formación en Inteligencia Emocional. La información provista por Gaviota recoge este hallazgo:

...En ese tema de inteligencia emocional es un tema que abarca mucho, las emociones donde yo pueda saber cómo tomar esas decisiones, saber cómo resolver esos conflictos, donde mis emociones quizás no estén envueltas, tomando en consideración esto. El Departamento de Educación no me ha provisto talleres sobre Inteligencia Emocional y en mi preparación académica, que yo recuerde ningún curso tocó el tema.

A su vez, dos de los participantes indicaron que recibieron un taller sobre inteligencia emocional dirigido al control de las emociones. Aileen indicó que este es un tema que los directores no han recibido mucho:

Sí, nosotros en una ocasión yo recibí un taller de la inteligencia emocional y recuerdo que esa es la capacidad que tenemos para manejar las situaciones. O sea, cómo las tomamos sin irnos en crisis (risa de E). Y tratar, bueno, yo por lo menos trato hasta donde me sea posible el controlar un poco la emoción, para que la razón vaya primero. Porque a veces uno como humano, a veces, verdad, es explosivo. Pero realmente, sí yo creo que la inteligencia emocional nos puede ayudar mucho. Y entonces, sí yo creo que esto es algo, que nosotros como

directores no hemos recibido mucho. Pero yo creo que deberíamos recibir más. Porque es una herramienta que nosotros podríamos usar al llevar a cabo nuestras funciones. Bien importante, porque nosotros trabajamos sobre las (suena el teléfono) las, las, las emergencias.

En los documentos revisados, tales como agendas de talleres, certificados, libretas profesionales y contenido curricular de las universidades, se ratificó lo expresado por los participantes. Los hallazgos reflejaron que los participantes del estudio tienen poca formación o ninguna en Inteligencia Emocional, sin embargo, en los diarios reflexivos, destacaron lo siguiente:

- Gaviota—Los conocimientos de Inteligencia Emocional son piezas claves en el momento de resolver las situaciones difíciles.
- Sebastián— Los conocimientos de Inteligencia Emocional me han ayudado a no tomar las cosas a nivel personal y a entender que no todo el mundo capta las cosas al mismo tiempo.
- Aileen—El conocer la importancia de la Inteligencia Emocional me ha ayudado a reflexionar sobre la importancia de utilizar la misma en su diario vivir, especialmente en la toma de decisiones.

La inteligencia cognitiva no es suficiente para que el individuo funcione adecuadamente con su entorno y la Inteligencia Emocional es la que complementa y establece el balance entre la inteligencia, la lógica, la emoción y las capacidades personales y sociales, tal y como lo establece Goleman (1995, en Goleman, 2004a). Los resultados del estudio de Cook (2006) sugieren que la inteligencia emocional sí tiene un efecto significativo en la ejecutoria de liderazgo del director de escuela y promueve que

la inteligencia emocional puede ser de ayuda para mejorar las ejecutorias de liderazgo de los directores de escuela.

***Fortalezas y debilidades.***

El próximo tema, en la contestación de la cuarta pregunta de investigación, se enfocó en conocer qué entienden los participantes del estudio por fortalezas y debilidades. Los participantes ofrecieron rasgos o características de ellos sobre el liderazgo que ejercen en las escuelas y las mismas fueron variadas. En relación a fortalezas, Gaviota indicó que es comunicativa, organizada y firme en sus decisiones:

Mis fortalezas...hay no me gusta hablar de mí. Yo me considero, dentro de mi posición como directora, que soy comunicativa, soy organizada, soy firme en mis decisiones, responsable, comprometida.

Sebastián manifestó que su mayor fortaleza es la juventud porque le ayuda a que los estudiantes sientan confianza a decirles sus problemas:

Eh...mis fortalezas eh...mi juventud. Mi juventud porque aunque entiendo que con los estudiantes tiene que haber una distancia y una categoría, mi juventud me ha ayudado a que el estudiante se sienta en confianza. En una confianza de manifestar sus frustraciones, eh...de verme no simplemente como una persona arbitraria, de romper con los patrones y los estigmas y de los estereotipos de lo que era un director de escuelas.'

Amlis estableció que su mayor fortaleza es el dominio de los procesos administrativos; además, indicó que es comprensiva, solidaria y humana:

Yo creo que como fortaleza, verdad, mi opinión, yo creo que una de mis fortalezas, pienso yo es que, modestia aparte, es mi dominio de unos procesos

administrativos que son clave para el éxito de la escuela y de mi facultad y de mis estudiantes, verdad. Eh...el tener, como le dije horita, unas experiencias previas en el área de administración fue algo fundamental para que se me hiciera mucho más fácil trabajar los procesos administrativos en la escuela. Pienso que mi temperamento, a veces tiendo a ser, ellos me dicen, que soy fuerte, pero sé también cuando bajar y yo creo que me considero una persona comprensiva, solidaria y humana.

Aileen expresó que su mayor fortaleza es ser una líder humana que logra empatía con la comunidad escolar:

Mi mayor fortaleza es que yo me considero una líder bien humana. Que yo puedo manejar la parte humana del ser humano. Que todos tenemos necesidades, que todos tenemos situaciones y entonces ¿qué pasa? Que en la medida que tú trabajas con las personas de manera así bien humana, siendo empática, pues esa persona siente hacia ti una como...un lazo. Entonces, esa persona dice “No, porque Mrs. es tan buena conmigo, yo no puedo hacer eso”. Yo siempre le digo a mis compañeros que nadie tiene que mentir. Tú sabes que nosotros todos somos adultos, porque hay situaciones y hay situaciones. Que no siempre tú te ausentas por enfermedad, porque a veces hay situaciones personales que obligan ausentarse. Y yo a mis maestros les digo si tú crees que puedes resolverlo en medio día y regresar... Yo me he quedado con grupos aquí para que el maestro salga, resuelva y vire. Y entonces, cuando nosotros hacemos una actividad y son las seis y yo estoy en la escuela, yo estoy con el 80 o el 90% de la facultad

conmigo y “No, nos vamos hasta que terminemos porque no te vamos a dejar sola”.

Mr. Smith se concibe visionario en el sentido de que cuando se traza una meta lucha hasta lograrla:

Fortaleza, en el sentido de que cuando yo tengo una meta la logro. Cuando yo tengo algo en mente y sigo y sigo insistiendo...hasta obtener el resultado.

En relación a las debilidades, Gaviota considera que debe ser más dinámica y más sociable:

Como debilidad...yo pienso que debo ser quizás un poquito más dinámica, más eh...sociable. O sea que la comunicativa, aunque dije que mi fortaleza era la comunicación, pero más sociable...más sociable en el sentido de quizás de cómo ganarme las personas. Porque no tiendo a ser persona de...no soy persona de estar como encima de los demás para que me quieran. Y yo sé que hay otros compañeros que buscan la manera de congraciarse con padres, congraciarse con maestros para ser aceptados. Y les funciona para quizás lograr los objetivos que ellos se proponen en las escuelas. Y yo sé que eso me falta. Me falta porque yo sé que eso me ayudaría mucho para lograr muchas cosas en mi escuela.

Sebastián expresó que ha sido diagnosticado con rasgos de autismo, lo que lo induce a la perfección y a ser estructurado y organizado:

Eh...mis debilidades, me han diagnosticado, yo soy diagnosticado con rasgos de autismo. La perfección, lo estricto, eh...lo estructurado, lo organizado y eso no abunda en nuestro Departamento de Educación, son bien pocos. Y es triste porque un educador debe ser estructurado, debe ser organizado. Pero la

burocracia nos lleva a la desorganización, a la improvisación, pero esa es mayormente mi debilidad.

Amlis indicó que en ocasiones la parte humana se convierte en debilidad:

A veces eso se convierte en una debilidad. Porque muchas veces la parte humana no la puedo sacar de mí y esa parte humana en muchos momentos dados, sé que si pensara como directora en lo que le conviene a la escuela, a veces la decisión sería más fuerte. Pero cuando esa parte humana de uno, verdad, está ahí, pues no podré ser solidaria con mis maestros, no puedo entonces con mis estudiantes tomar decisiones con los nenes. Porque hay momentos en que yo he tenido una suspensión ahí en el momento y cuando tú te sientas a dialogar con ellos, y sé que la suspensión la amerita, pero cuando me siento a dialogar con ellos lo que ocurre en su hogar, las vivencias de ellos, tiendo a veces a cambiar mi decisión. Porque la parte emocional y la parte humana no me la puedo despegar, verdad. Pero por lo menos la mayoría tiende a decirme que soy a veces muy fuerte. Yo digo, yo no creo que sea tan fuerte, pero es necesario serlo en algunos momentos.

Aileen manifestó que algunas veces cuando se siente cargada, le falta la inteligencia emocional y no siempre tiene el control:

Mi debilidad, quizás es que algunas veces eh...no uso la inteligencia emocional que se me puede pasar. Tú sabes, que algunas veces estás muy cargado, entonces tú te tienes que controlar y ese control a veces no siempre lo tienes y eso quizás es mi debilidad.

Mr. Smith siente preocupación que el ser flexible le produzca un caos. Expresó que tiene poca experiencia y que necesita más práctica para sentirse seguro y manejarlo:

En cuanto a debilidad, es como te estaba diciendo horita, el ser muy flexible me puede llevar a un desorden. Porque uno viene y tiene poca experiencia, yo creo que me falta un poco más de experiencia, porque cuando tú dominas, no es que no domine, pero cuando tú dominas lo que es pertinente, te da una seguridad que nadie puede decir nada, porque tú estás bien. Digo si alguien me dice algo, yo lo escucho, yo te puedo decir tienes razón. Y ahí yo tengo que trabajar, tengo que ser, no es que sea estricto, tengo que mantener lo que he dicho y no es tampoco... Pero eso en la práctica que tengo que ir manejando.

Las fortalezas y debilidades presentadas por los participantes del estudio pueden asociarse con el inventario de habilidades emocionales que compone el modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (2000). Estas son: autoconciencia, autodirección, aptitudes sociales y relaciones de dirección (Boyatzis et al., 2000, en Gabel, 2005).

#### ***Nivel de satisfacción con el rol de director.***

Para continuar con el proceso de buscar respuesta a la cuarta pregunta, se buscó conocer cuán satisfechos están los participantes del estudio con su rol de director en las escuelas que dirigen. La percepción que tienen los participantes del estudio de ellos como líderes reflejó que tres de los participantes se sienten muy satisfechos como líderes. Sebastián indicó que ha logrado la colaboración con la comunidad, la empatía con los estudiantes y además logró sacar la escuela del plan de mejoramiento:

Estoy muy satisfecho. Muy satisfecho, yo me autoevalúo, los estudiantes me evalúan y los maestros me evalúan. No es que el Departamento de Educación lo requiera. Pero yo al finalizar cada año les entrego un formulario de evaluación, donde el maestro me evalúa como docente y que el estudiante me evalúe. Dentro

de esas hojas de evaluación, yo le ofrezco un espacio para que ellos den recomendaciones. Tengo que estar claro que necesito a la hora de evaluar a esos cuestionarios la inteligencia emocional del mundo. Ahora, eh...yo entiendo que en estos cuatro años se ha logrado mucho, hemos sacado la escuela del plan de mejoramiento, eh...logramos trasladar la escuela a unas nuevas facilidades, unas facilidades que estaban en total destrucción, si llovía teníamos que irnos y llovía casi todos los días, o la insuficiencia de energía eléctrica, había que luchar con las agencias del gobierno, etc. Este...así, sucesivamente, pero el apoyo de los padres. Nosotros cerramos, comenzamos la escuela con 592 estudiantes, ahora vamos por 1,044 y cuando evaluamos y conocemos el sentir de los padres y el de los estudiantes, buscan y así mismo lo manifiestan, buscamos escuelas buenas, buscamos escuelas donde los maestros den clases, buscamos escuelas con seguridad, con organización. Yo creo que esa es la mayor paga que la escuela nos ofrece a nosotros como educadores.

La satisfacción de Amlis se basó en que ha logrado que su escuela trabaje en equipo y lo más difícil ha sido la participación de padres:

Muy satisfecha. Eh...quizás quisiera hacer más cosas, como le digo, en términos de planta física, quisiera hacer una cancha deportiva para mis niños, quisiera que todavía el aprovechamiento académico aumentara más y que los padres tuvieran mayor compromiso que es una debilidad nuestra, no. Por más que hacemos actividades y trabajamos estrategias para atraer los padres y aumentar la participación de estos, es bien difícil lograrlo. Es bien difícil. El compromiso de los padres es poco en la mayoría de la escuela y si nosotros lográramos aumentar

ese compromiso de los padres con la escuela con sus hijos, el aprovechamiento académico y muchas situaciones de índole social, verdad, y emocional de sus niños no estarían ocurriendo.

La satisfacción de Aileen estriba en que logró cambios en la estructura de la escuela, cómo los niños han cogido más respeto, el respeto y la colaboración de los padres hacia la escuela, el dominio de las Pruebas Puertorriqueñas que la convierte en una escuela exitosa y el mayor logro es tener la escuela intermedia para que los egresados puedan continuar en la misma escuela y no tengan la posibilidad de convertirse en desertores escolares.

Yo estoy bien satisfecha. ¿Te voy a explicar por qué? Aquí hubo una estudiante doctoral que hizo una tesis sobre la cultura escolar. La cultura escolar cambió, después que yo llegué. Ella buscaba una escuela donde hubiese habido un cambio cuando un director llegó en la cultura escolar. Y llegó aquí. Hizo su tesis aquí. Después que yo leí aquella tesis, yo entendí que yo debo estar bien satisfecha. Porque los maestros decían cómo era la escuela antes versus cómo es la escuela ahora. En la planta física cómo ha cambiado, en la estructura de la escuela, cómo los niños han cogido como más respeto. El respeto de los padres hacia la escuela, no hay padres dentro de la escuela. A las ocho, los papás dicen no me bote Mrs. que yo me voy. Pues avanza porque te boto. Así que esos factores que uno ve, pues uno dice estoy satisfecha porque sí ha rendido fruto. Hemos tenido que trabajar mucho porque la escuela, vuelvo y te digo, esta escuela yo quise venir aquí y yo nunca había estado en esta escuela, pero a mí me llamaba la atención que en las escuelas del distrito, mandaban todos los problemas de disciplina aquí

y aquí los muchachos no eran problemas. Entonces, iban a las otras escuelas y sí daban problemas. Y esa curiosidad fue la que me trajo aquí a mí. Los maestros eran buenos antes de yo llegar. Esto, pero yo estoy bien satisfecha, de verdad que sí, bien satisfecha. Y mi mayor logro y lo tengo que decir de corazón es tener la escuela intermedia. El 58% de los nuestros estudiantes, cuando iban a séptimo eran desertores. Un año 54, un año 56 y un año 58 y se nos estaban perdiendo. Entonces, pues, los puntos los cogen, verdad, están por ahí sueltos, tienen once años “No si tú no vas hacer nada malo, velar”, pero le dan dinero. Ellos se ven con chavos pueden comprar, entonces los atraen y se los llevan. Y pensando cómo nosotros se los podemos quitar a ellos, verdad, esto es como una guerra sin armas. Y cómo nosotros se los podemos quitar a ellos, pues dejándolos aquí.

En relación a los otros participantes, por un lado Mr. Smith considera que su nivel de satisfacción está en un 70% porque todavía no ha llegado al máximo. Entiende que ha logrado sacar la escuela del plan de mejoramiento y además le han aprobado varios proyectos en tecnología y se vislumbra que la escuela va a ser bilingüe. Las dificultades que ha confrontado es lograr integrar los padres y crear pertinencia en los maestros para que den la milla extra. Además, proyecta continuar preparándose para mejorar y poder cubrir las necesidades que los estudiantes y los maestros demandan. Gaviota, por su parte indicó que ha trabajado como corresponde, pero en algunas áreas no ha logrado el apoyo esperado y se le ha hecho cuesta arriba lograr lo que se propone.

En los diarios reflexivos las respuestas de los participantes fueron cónsonas a lo expresado en las entrevistas semiestructuradas, por lo tanto el nivel de satisfacción que presentaron todos los participantes está fundamentado en logros.

### ***Colaboración de la comunidad escolar.***

El próximo tema que se auscultó fue si los participantes del estudio han logrado que los padres, vecinos y negocios cerca del ambiente escolar colaboren en la búsqueda de soluciones de las diferentes situaciones que tienen que trabajar en las escuelas y cómo lograron involucrarlos. Las respuestas de los participantes reflejaron que dos de los participantes (Sebastián y Aileen) han logrado integrar completamente a estos componentes en la búsqueda de soluciones a las diferentes problemáticas que se les presentan en las escuelas. A su vez, han puesto los servicios de la escuela como ayuda a la comunidad. La respuesta de Sebastián resume este hallazgo:

No solamente es un logro, es un requisito. La ley de las escuelas de la comunidad nos obliga a integrar todos los componentes de la comunidad escolar.

Comenzando con un Consejo Escolar. El Consejo Escolar toma las decisiones junto con el director de la escuela, para que las decisiones no sean unilaterales. El Consejo Escolar está compuesto por maestros, padres, estudiantes, ex alumnos y miembros de la comunidad en general, aunque no tengan nada que ver con el plantel. Eh...hay necesidades, tanto económicas, de, de recursos humanos... Eh, siempre llevamos a consenso cuáles son las necesidades a una asamblea de comunidad, cuáles son las necesidades de nosotros como escuela y cómo la comunidad se puede integrar. Existen muchos recursos con muchos talentos fuera del plantel escolar y ese talento tenemos que trasladarlo dentro de la escuela. Eh...uno de nuestros puntos débiles en un momento era la falta de seguridad y la escasez de personal de seguridad. No teníamos los fondos para pagar un guardia de seguridad adicional en los portones de la escuela. En ese caso, se le pide a la

facultad padres voluntarios, personas voluntarias. Son ellos, nosotros nos encargamos de entrevistarlos, entonces en la entrevista se les manifiesta cuáles son las necesidades y ese grupo de personas son los que van a contribuir a ayudarnos a lograr la meta con la necesidad que nosotros tengamos. Así sucesivamente, con los aspectos económicos. Si no tenemos algún presupuesto para comprar materiales, para comprar equipo, pues siempre le hacemos el acercamiento a las entidades que están cerca de la escuela, bien sea el supermercado.... Y muy amablemente ellos siempre participan, ya sea económica...monetariamente o nos hacen llegar el material que necesitamos. Pero siempre nos han ayudado. Bueno en la crisis económica sin duda hay muchos que nos han dicho no podemos aportar en estos momentos porque las finanzas de la empresa no están necesariamente lo más saludables. Pero siempre ellos nos ofrecen no te puedo dar la ayuda monetaria, pero alguna otra ayuda que yo te pueda dar que no requiera aspecto económico y ellos en su mayoría nos ayudan. Si nosotros...si nos ayudan con el aspecto económico, ellos nos preguntan si nos ponen como parte de aportaciones en la planilla, dentro de su planilla comercial, dentro de su planilla...sí comercial y así llegamos a unos acuerdos. Ellos se benefician y nosotros también. Pero tenemos que integrarlos, ellos no están solamente para pedirles, tenemos que integrarlos, el día de logros tenemos que tenerlos ahí. La escuela tiene una página en el Internet. A través de la página del Internet, le damos el agradecimiento y a la misma vez se publica. Nosotros tenemos programas de administración de desarrollo de negocios y nosotros gratuitamente, como parte de la práctica de los estudiantes del Programa

de Desarrollo Empresarial, le hacemos la publicidad, le hacemos flyers, todo el diseño gráfico y se le dona en gratitud a lo que ellos nos han dado.

Asimismo, se encontró que a tres de los participantes, Gaviota, Amlis, Mr. Smith, se les ha hecho bien difícil integrar los padres a las escuelas por problemas sociales existentes.

La aportación de Mr. Smith resume este hallazgo:

Quando es para mejorar, por ejemplo, yo tengo un comité de voluntarios. En la escuela superior no se ve tanto, pero en escuela intermedia y elemental es muy bueno. Y empezaron 11 o 10 padres y motivados, bla, bla. Me quedan 5, porque los de afuera “Tú eres un lambón, que tú esto y que tú lo otro”. Sabe lo que le dijo una voluntaria, por qué no entras aquí y ves lo que está, pasando, yo velo a tu nene que no le pase na’(sic, nada). Se tuvieron que callar porque no podían decir nada. Porque el Departamento establece que los padres tienen que tener participación. Hay una política pública de participación de padres dentro de la escuela. Pero la gente no responde, lo que le gusta es dame, dame, dame y exijo, exijo... Ese es un reto bien fuerte. Y lo que yo he podido ayudar en la comunidad y poderlos involucrar, que creen pertinencia. A mí ven salir por la noche y “Mr., venga acá”, y voy y comparto con ellos.

De la misma manera, se encontró que dos de los participantes refieren lo siguiente de los negocios: Gaviota indicó que el dueño del negocio cercano no acepta que se hayan cerrado los portones de la escuela porque le afecta las ventas y Mr. Smith indicó que el negocio más cercano al plantel es de bebidas alcohólicas y él no lo patrocina. Por otro lado, una de las participantes (Amlis) ha logrado que dos empresas adopten estudiantes necesitados y le sufraguen costo de uniformes y materiales:

Nosotros tenemos mucha participación del municipio, tenemos participación de muchas compañías privadas. De una Farmacia [...], por ejemplo, nos auspicia estudiantes en Navidad, en época de clases, seleccionamos los más necesitados y los referimos a la tienda y ellos le...los adoptan y entonces les proveen materiales, verdad. Eh...lo mismo hizo una Compañía Internacional [...], donde nos donan uniformes, material educativo. Nos dicen por ejemplo seleccionanos 15 estudiantes de los más necesitados y por lo general yo se los refiero a la trabajadora social que conoce la dinámica en esa área y entonces ellos también los adoptan y nos los preparan para el inicio escolar. Eh...cuando hay excursiones, tenemos de los mismos transportistas, donan la transportación a los niños que sean del programa. En términos de eso tenemos mucha participación.

El líder educativo, en una comunidad de aprendizaje, debe aunar los esfuerzos de la facultad, de los estudiantes y el resto de la comunidad escolar para crear planes en conjunto que permitan desarrollar una educación de calidad que atienda las necesidades de todos los estudiantes (Castillo, 2005a). La función que juega el director de escuelas como líder didáctico, en el establecimiento de una educación de calidad, va a depender no solo de las habilidades analíticas y prácticas que este posea, sino de la capacidad de armonizar creativamente las diferentes categorías de comunidades de aprendizaje de manera que se pueda insertar en una red de aprendizaje continuo y sostenido (Ramos, 2005).

### ***Efectos del trabajo en la vida personal.***

Al continuar con el proceso investigativo, se procedió a obtener información de cómo el trabajo de director de escuela ha afectado la vida personal de los participantes

del estudio. Los datos reflejaron que todos los participantes aceptaron que el trabajo de director les ha afectado su vida personal. Cuatro de los participantes indicaron que debido a las múltiples funciones y situaciones que tienen a su cargo han confrontado problemas con el manejo del tiempo. De estos cuatro, tres de ellos indicaron que han tenido que llevarse trabajo al hogar, lo que a su vez le resta tiempo a la vida familiar, a la alimentación y al descanso y uno no indicó llevar trabajo al hogar, pero aseveró que permanece hasta las seis y siete de la noche en la escuela realizando trabajos administrativos. Este hallazgo se resume con los datos ofrecidos por Mr. Smith:

En todo. Manejo del tiempo, todo el tiempo estamos hablando de lo mismo, del trabajo, de cosas “que yo quisiera hacer esto, ay esto para la escuela”. A veces me llevo trabajo para la casa, pero mi esposa me ayuda. Ella me ayuda, ella sabe, ella se involucra. Es lo que me ha ayudado. Si ella no se involucrara, sí fuese tremendo problema. Y ella sabe que estamos trabajando para la escuela. Que no es que yo esté echándome fresco en una silla. Siempre le pido ayuda, trato de hacerla partícipe. A veces el mensaje no se proyecta como uno quiere, pero trato de que sea partícipe. Esto a veces es...no es saludable, número uno la alimentación, salgo tardísimo, el manejo del tiempo y las horas de descanso.

Por otro lado se encontró que uno de los participantes (Gaviota) indicó que la figura del director está en el ojo público, por lo tanto esperan que sea modelo y eso conlleva mucha responsabilidad personal y profesional.

Por disposición de la *Ley 149*, el director escolar tiene a su cargo el área académica, fiscal y administrativa. De manera que, como líderes educativos, los

directores se enfrentan a diferentes retos y uno de ellos es el manejo del tiempo en el proceso de cumplir con las funciones que se les han designado (McEwan, 2003)

***Talleres a los estudiantes.***

El próximo paso que se dio fue obtener información sobre los talleres que los participantes del estudio les han ofrecido a los estudiantes sobre el conocimiento de ellos mismos y el manejo de las emociones. La información suministrada por los participantes reflejó que cuatro de las escuelas en mayor o menor medida han ofrecido talleres a los estudiantes. En la escuela que dirige Gaviota, el Municipio en coordinación con el personal de apoyo ha ofrecido talleres sobre el tema a los estudiantes del nivel intermedio:

Pues mira eh... a los estudiantes de sexto, séptimo, octavo y noveno ellos estuvieron tomando unos talleres de manejo de emociones del mismo Municipio ellos tienen un programa de Trabajador Social y Psicólogos que los ayudan en esa etapa de adolescencia del cambio y de eso. Estuvieron dándole ese tipo de charlas a cada uno de ellos. El mismo municipio, pero con personal de apoyo de la escuela.

En la escuela que dirige Sebastián, de acuerdo al estudio de necesidades, el programa de trabajo social y de consejería coordina con las agencias pertinentes talleres sobre el tema.

Sí, el programa de trabajo social y el programa de consejería les administran a los estudiantes distintos talleres, coordinados con la Policía de Puerto Rico y el Departamento de la Familia. Coordinamos con otras agencias que nos proveen, tienen oficinas para servicios a la comunidad y nosotros los solicitamos.

Adiestramos todo ese personal e integramos. Nosotros en primer lugar,

establecemos un estudio de necesidades. Le administramos un cuestionario donde los estudiantes manifiestan cuáles son sus necesidades y en base a esa necesidad es que la escuela responde a eso. Ofrecemos talleres a los estudiantes sobre estudiantes que están en riesgo de abandonar la escuela, estudiantes que están activos sexualmente, estudiantes que manifiestan que tienen poca o ninguna buena relación con los padres aunque están viviendo bajo el mismo techo, estudiantes que manifiestan que papá o mamá tienen problemas de alcohol, estudiantes que no lo manifiestan necesariamente o no lo verbalizan, pero sí lo manifiestan o lo demuestran en el desempeño académico; hábitos de estudio, responsabilidad. Pero en términos de manejo de emociones, cuando nosotros identificamos la necesidad, nosotros lo hacemos colectivamente e individualmente de acuerdo a lo que necesite el estudiante. Si fallece un estudiante, como nos sucedió a nosotros hace dos semanas atrás, quien realmente estaba afectado su grupo de salón hogar y su equipo de maestros, hacemos una organización para que los periodos corran de 30 minutos y en las tardes al estudiantado se les ofrecen las ayudas. Cuando el estudiante falla por problemas de conducta, además de que hay una aplicación de reglamento, si hay daño a la propiedad, el estudiante tiene que reponernos con trabajo comunitario para que el estudiante, asuma responsabilidades y se concientice (sic concientice). No podemos que preocuparnos solamente, tenemos que preocuparnos y ocuparnos.

En la escuela que dirige Amlis, a través de una propuesta al Departamento, ha logrado impactar a estudiantes del quinto al sexto grado en talleres sobre el tema y se proyecta impactar toda la escuela el próximo año.

La consejera escolar entró en una propuesta del Departamento de Educación y está empezando a trabajar con este tema con los estudiantes. Está empezando con los del quinto al sexto. Y ahora este año tenemos que organizarnos para trabajar con toda la escuela.

En la escuela que dirige Aileen, a través de una alianza con el proyecto [...], todos los estudiantes participan en adiestramientos dirigidos a un plan de vida, donde se manejan todo lo relacionado a la integración del estudiante.

Los estudiantes de nosotros tienen un privilegio. El privilegio es que nosotros tenemos una alianza con el Proyecto [...]. El Proyecto [...] y nosotros...nosotros nos llamamos escuelas hermanas porque el Proyecto [...] es una alternativa para el estudiante de nosotros que no puede estar en una escuela tradicional. Los estudiantes de nosotros a través del Proyecto [...], que también lo trabaja el proyecto [...], lo que hemos hecho es llevarlos un nivel de reflexión tan grande, que ellos puedan identificar su plan de vida. Eso es lo que nosotros hacemos. Nosotros acostumbramos hacer esos círculos reflexivos por salones donde ellos van viendo hacia dónde se van a dirigir en la vida: ¿Qué yo quiero ser? Y después que ellos identifican qué ellos quieren ser en la vida, hacia dónde ellos se van a dirigir, entonces ahí entramos nosotros a darle coaching a lo que ellos quieren ser. Por ejemplo, yo tengo dos estudiantes en séptimo que yo sé que son candidatos a educación alternativa cuando salgan de aquí y ellos están bien claros. Nosotros los hemos llevado a la escuela que los va a cobijar que sería la escuela [...] y nosotros los hemos llevado a observar el proceso allá y nosotros los hemos encaminado. Y nosotros, como parte de que ellos hicieran ese plan de vida,

nosotros lo que hicimos fue que escogimos el séptimo que era nuestro grupo de prioridad, porque eran los más complejos y nos los llevamos tres días a un lugar de reflexión [...]. Esos tres días le dimos un curso que se llama Esencia de Vida, para que ellos se encontraran a sí mismos, ellos sacaran sus corajes, sus frustraciones. Fuera de aquí para descontaminarlos primero y después que ellos pudieran ir a su interior a verse ellos mismos para dónde yo voy, qué yo quiero ser, por qué yo soy como soy, por qué yo tengo que mejorar, por qué yo quiero ser un buen ser humano. Y aunque el Departamento no me dio la autorización, nos fuimos martes, miércoles y jueves estuvimos con ellos tres días allí en llantos, en arrepentimiento, en sacar para afuera unas situaciones que tú desconocías que ellos tenían, pero a la misma vez nos ayudó a trabajar (ruido) con ellos y el saber el porqué de muchas cosas que pasaban. Todo lo que estaba dentro de ellos, todas sus frustraciones, sus corajes, sus porqués. Nosotros hicimos un código, lo que allí se habló, jamás nadie lo va sacar de allí. Eso se quedó allí y eso ha sido respetado por todos ellos. Durante el resto del año, ellos han respetado su código de silencio y lo que ellos trabajaron allí no ha salido de allí. Se quedó allí en el lugar de reflexión [...]. Pero sí nos dio unas herramientas a nosotros para saber y poder identificarlas. Nosotros sabemos quién en 10 tiene que ir a una vocacional, quién en 10 tiene que ir a educación alternativa con un proyecto, quién en 10, puede ir a la escuela superior tradicional y nosotros los vamos a llevar ahí poco a poco. Cuando lleguen a 10, ellos van a tener unos mentores, donde nosotros vamos a ser su apoyo. Cuando ellos vayan a ese mundo allá y ellos se encuentren a situaciones, ellos pueden venir aquí y nosotros los vamos a apoyar, porque

vamos a ser sus mentores para seguirlos en ese camino. Ese es nuestro plan para ellos.

En la escuela que dirige Mr. Smith, no se han ofrecido talleres en el manejo de las emociones, pero sí se han ofrecido talleres relacionados al cambio físico de los estudiantes:

En el manejo de las emociones, en relación a los cambios. En el área de cambio físico, pero emocional así, no.

Los hallazgos apuntan a que solamente en una de las escuelas hay un programa organizado integrado al área académica en el manejo de las emociones de los estudiantes. Salovey (en Goleman, 2004a) destaca que en proceso de conocer las propias emociones, las personas tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen una noción más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones personales, desde con quién casarse hasta que trabajo desempeñar. Por lo tanto, las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción, mientras aquellas que la tienen desarrollada pueden recuperarse con mucha mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida. Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención a la auto-motivación. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan. Además, el conocimiento en el manejo de las emociones personales les ayuda a reconocer emociones en los demás y establecer la empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional. Las personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan y quieren. Esto lo hace mejores en profesiones, tales como la enseñanza, las ventas y la

administración. En otras palabras, manejar las relaciones. Las personas que se destacan en estas habilidades se desempeñan bien en cualquier cosa que dependa de la interacción serena con los demás: son estrellas sociales (Goleman, 2004a, pp. 64-65).

### ***Talleres a los recursos humanos.***

Asimismo, fue importante explorar qué talleres se les han ofrecido a los recursos humanos de la escuela sobre el manejo de las emociones. Los resultados reflejaron que en ninguna de las escuelas se ofrecen talleres en esa línea, aunque uno de los participantes (Gaviota) indicó que ha programado talleres para el próximo año escolar con un psicólogo sobre manejo de emociones y relaciones humanas:

Lo tengo programado para agosto, con un psicólogo, voy a comenzar con eso.

Ese psicólogo ese taller me lo dio como bono. La compañía de talleres que yo elegí este año para desarrollo profesional, ella me preguntó de algún tema que yo quisiera desarrollar con mis maestros y entendí que de emociones, de relaciones humanas y que el de motivación para comenzar el año esto sería perfecto y por tanto lo tengo ya programado.

Sebastián establece que no es la norma ofrecer talleres en ese tema al personal, pero que en épocas sensitivas del año trae recursos de humortivación que les ayuden a manejar la situación:

Fuera de los talleres que le pueda dar yo como director, la trabajadora social les administra talleres, pero no ha sido la norma y no ha sido el fuerte. Eh...cuando estamos cargados de trabajo, cuando estamos...hay periodos en el año que el empleado se pone más ansioso, más sensitivo emocionalmente hablando, como lo son las navidades, como lo son el día de la amistad, donde tendemos a reflejar

nuestra problemática personal en el escenario laboral, pero siempre trato de buscar recursos humormotivadores, psicólogos que tienen buenas técnicas manejando emociones, inteligencia emocional para que entonces el empleado pueda manejarlo.

Amlis expresó que una consejera retirada le ha provisto al personal charlas sobre el manejo de las emociones desde el punto de vista religioso:

Bueno, en términos de talleres persé profesionales con el tema de manejo de las emociones, realmente, tengo que decir que no hemos ofrecido uno como tal. Porque una de las particularidades que tenemos en la...en la...en el desarrollo profesional es que no nos están permitiendo temas que vayan dirigidos a aspectos personales. Que aunque esto es una clave para tu poder manejar tus emociones y poder ejecutar como debe ser en la sala de clases, verdad, hay que darlos. Pero la limitación del presupuesto es una de las cosas que nos impide. No obstante, sí hemos traído recursos que conseguimos. Que quizás no es un taller profesional, verdad, montado como debe ser, pero sí tenemos recursos que aunque sea trabaje una parte de las emociones, sea... Tuvimos una consejera que se retiró y está por ejemplo en una iglesia, pero se dedica a ir por las escuelas y llevar unos talleres para trabajar el área emocional y las relaciones interpersonales, pues ese tipo de recurso lo traemos. Pero taller profesional como tal, tenemos que trabajarlo también dentro de la próxima propuesta.

Los hallazgos indican que el personal docente y no docente de las escuelas no han recibido talleres en el manejo de las emociones y que en las escuelas no existe un plan formal para ofrecerlos. Las competencias de Inteligencia Emocional intentan explicar

cómo un individuo se relaciona con las personas que lo rodean y con su medio ambiente. Por lo tanto, la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On, 2000, en Gabel, 2005).

***Recomendaciones a otros directores.***

El próximo paso que se dio fue solicitarles a los participantes del estudio recomendaciones a otros directores en términos de las competencias que promueve la inteligencia emocional. En las recomendaciones que ofrecen los participantes del estudio a sus colegas, reconocen que cada comunidad escolar es distinta, por lo tanto hay que dirigirla de acuerdo a las necesidades de esa comunidad en particular. No obstante, de la aportación de Gaviota se desprende el tomar decisiones en consenso y no auto-imponerse:

Recomendaciones. Bueno cada quien dirige su escuela como mejor cree y mi escuela es una muy particular a lo que pueda ser la escuela del compañero, pero en lo poco que yo sé, por lo que se comenta, yo noto que hay compañeros que hacen mucha fuerza con los maestros: yo soy el que sé, yo soy el que mando, yo soy el que puede. Tratan de ser como muy imponente y eso es lo que yo escucho y yo no puedo decir que eso es así porque yo no estoy en la escuela. Y yo pienso que eso enferma a uno y al fin y al cabo no vas a lograr nada, vas a lograr...no sé...resistencia, enemistad. Vas a tener quizás una piedra de tropiezo para poder lograr algo por querer imponerte para lo que tú quieres. Yo soy partidaria de cómo llegar a un happy medium para poder lograr algo. Porque si yo me pongo

de esta manera y tú no quieres nos vamos a mantener yo aquí y tú allá y no voy a lograr nunca lo que yo quiero.

Por otro lado, para mantener un personal contento, Sebastián sugiere que el director debe reflejar organización, estructura, inteligencia emocional y ser un facilitador:

Bueno, cada escuela y cada institución educativa es una comunidad distinta. Las escuelas pueden estar físicamente una al lado de la otra, pero cada comunidad escolar es totalmente. La población y la clientela es distinta, totalmente. Pero nosotros tenemos...yo le recomiendo en primer momento organización, estructura, pero sobre todo inteligencia emocional. Inteligencia emocional. Venimos de un sistema que maltrata al personal, corrijo, aclaro lo que es maltrato al personal. Nuestros maestros se sienten desmotivados por el concepto económico...factor económico y muchos sabemos que en educación el educador debe estar basado en experiencia, vocación, pero por la sociedad en la que estamos viviendo, verdad, el aspecto económico es bien importante. Nosotros tenemos que ser extremadamente creativos, el director yo le tengo que recordar que debe ser facilitador, nosotros no estamos aquí para dar latigazos.

Para la obtención de logros, Amlis, por su parte, recomienda fomentar el trabajo en equipo, trabajar para todos y no crear grupos y manejar las emociones:

Bueno, primero, el trabajo en equipo es clave. Como le dije, nosotros podemos tratar de trabajar lo mejor del mundo, hacer cosas excelentes y solo no podemos. Claro hay que saber seleccionar las personas claves que tú vas a tener en ese equipo de trabajo. Tiene que tener unas características, verdad, y tiene que poseer una serie de talentos para que realmente trabaje con nosotros. Pero sí, como decía

horita, uno identifica una persona por equipo o por unos niveles por grado, etc., como uno quiere, esa persona se va a encargar de atraer otros porque ellos también son líderes, dentro de la escuela y ellos van a atraer a otros, los van a motivar. Y a veces, el que tú como director no logres motivarlos, este compañero, entre pares, se motivan y participan, y eso sí lo hemos vivido. Que es saber a quién tu escoges clave, que se van a envolver y van a trabajar contigo. Esa es una. Yo entiendo que nosotros los directores, otra de las cosas es, además, tenemos que aprender a trabajar en equipo. Tenemos que demostrar frente a nuestra facultad que todo el mundo es igual para nosotros, que no puede haber grupos. El director que haga grupos y diga esta es la gente de mi lado y la escuela identifique este es el bando del director y estos son los que no están, no va a obtener éxito, definitivamente que no. Y tenemos que aprender a manejar nuestros corajes y nuestras molestias, aunque sea que cuando se vaya todo el mundo, uno se hale hasta el pelo.

En la búsqueda de escuelas exitosas, Aileen recomienda no centrarse en el plano personal haciendo inferencias y mantener al personal motivado.

Yo lo que pienso es que no nos podemos centrar en lo personal. Nosotros no podemos...si tú como director, todo lo que escuchas lo tomas como que es personal para ti, pues nunca vas a poderlo manejar. Tú no puedes hacer inferencias. Ah, que aquel que comentario que hicieron “Ah, eso lo dijeron por mí”. No, no lo hicieron por ti, no debes pensar de esa manera. Y yo creo que el punto pico, cuando tú trabajas con una facultad de maestros es el motivarlo. El maestro es bien competitivo por naturaleza. Tú vas a un sitio y dices “no porque

mi escuela es la mejor” y allá te va a salir uno y te va a decir “no, mi escuela es mejor que la tuya”.

Para que la escuela corra, Mr, Smith recomienda mantener un clima de respeto y motivar al personal:

Primero tenemos que partir que toda comunidad es diferente. Todas tienen que tener algo en común, pero cada clima y cada comunidad tienen su cultura. Y hay que identificar qué está sucediendo y qué tipo de necesidad específica tiene esa escuela en particular. Yo diría que, en general como tal, mantener un ambiente, un ambiente de respeto y de motivación. Yo entiendo que esos son los factores más importantes para tener una... En cualquier comunidad debe haber eso.

En la perspectiva de Aileen surge el que la opinión que se tiene de la escuela pública no es correcta y esto se debe a que no se le da promoción a las cosas buenas que se hacen en las escuelas:

...yo creo que la percepción que tiene el país de la educación no es correcta. El país piensa que esta educación está en el piso y que aquí todo es malo y las escuelas están llenas de cosas buenas, pero se desconoce porque no se publica. Como pasa con las investigaciones y como pasa con todo eso. O sea, yo hago mis cosas, pero tú no las ves a menos que tú vengas aquí y me las preguntes y a lo mejor se queda ahí en esa tesis ahí guardada, pero no se da a la luz pública. Entonces si cada escuela, lo sacara, nosotros en el Departamento de Educación, si tú ves todos los meses hay estudiantes compitiendo en robótica, en diferentes competencias fuera de aquí, ganando premios, y tú no los ves en los periódicos. No los ves, sin embargo sí las hay. Tú te ves una escuela de música que tienen

desde batucadas, desde cuerdas, tú lo oyes tocando y a ti se te paran los pelos. Tú dices “Dios mío, pero hay fe, esta juventud todavía es posible...buena. Sin embargo, eso tú no lo ves. Tú ves muchachos de la escuela desde kínder hasta doce haciendo unos bailes espectaculares, estudiantes de la escuela pública, pero no lo ves porque eso no se publica. O sea, no se saca a la luz pública. Yo creo que una de las maneras que esto debe empezar a moverse es de la manera que se reconozca todo lo bueno que pasa en las escuelas públicas y yo creo que con mucha motivación, sí es posible un distrito que tenga 20 escuelas y todas sean excelentes, porque van a competir entre ellas y se van a esforzar por hacerlo. Pero si nosotros nos sentamos aquí a esperar que baje una carta circular para ponerlo en vigor. O mira me toca hacer este informe “no eso es para el 16, eso tiene tiempo”. No es que nos tenemos que mover. Hay que tomar acción. O sea, nosotros no podemos...este año yo organicé la escuela de esta manera, pero el año que viene no la puedo organizar igual, si la organizas igual no va a funcionar. Tienes que hacer algo diferente, con eso. Y eso es lo que pasa, parte es eso. Y yo creo que los directores tienen que ponerse un poquito de adrenalina y querer competir y querer “mira yo también quiero que lo mío se vea”. Yo creo que de la manera en que tú reconoces a los que hacen cosas buenas, los demás se tienen que acomodar o se van a ir.

En cierta medida, los resultados de las recomendaciones que ofrecen los directores a sus colegas coinciden con los hallazgos del estudio realizado por Cabán (2009, en Torres 2009), quien investigó cómo contribuye la Inteligencia Emocional para lidiar con la multiplicidad y la complejidad de la toma de decisiones, y cómo se

manifiesta el núcleo escolar desde la percepción de los directores. Los hallazgos de Cabán (2009) revelaron que las aptitudes percibidas por los directores entrevistados fueron el autocontrol, la empatía, la motivación, las habilidades para relacionarse, la comunicación, el trabajo en equipo, el aprovechamiento de las habilidades de cada persona, el arte de influenciar, el autoconocimiento y la autoreflexión.

### ***Recomendaciones al DEPR.***

La próxima área que se tomó en consideración fue que los participantes ofrecieran recomendaciones al Departamento de Educación de Puerto Rico. Las recomendaciones que expusieron los participantes del estudio al Departamento de Educación de Puerto Rico fueron diversas. Gaviota sugiere que el Departamento está reclamando una reforma educativa a voces, donde se analicen los contenidos curriculares de todas las materias haciéndolas más pertinentes a los estudiantes para evitar la deserción escolar. Además, recomienda que se integre el Programa de Bellas Artes y que se les brinde más apoyo a los directores en sus funciones:

El Departamento de Educación está pidiendo a gritos de años una reforma educativa total de programas, currículos... Los estudiantes se nos están perdiendo. Se están yendo a estudios acelerados, no ven pertinencia en los estudios, ven la escuela como algo negativo y ven la escuela como algo electivo, como que voy y vengo y no le encuentran ese gusto. Yo entiendo que el Departamento tiene que analizar todo lo que es materia por materia. No es que dejen de dar historia, matemática, ni ciencia, ni español sino que le den otro enfoque, que ellos lo vean como algo pertinente para ellos. Que integren más bellas artes, música, que integren baile, teatro algo que ellos pueden sacarle

provecho y le guste, deporte. Las escuelas carecen de lo que son las bellas artes. Ahora mismo, nombrar un maestro de bellas artes eso es... Nosotros necesitamos más apoyo. Nosotros somos el jamón del sándwich como yo digo. Nosotros tenemos presión de arriba y presión de abajo y estamos desparramándonos por el lado porque no es fácil. Más apoyo en cuanto a...yo siempre he dicho que lo ideal es un director para lo académico y otro para lo administrativo. Porque hay tantas cosas administrativas que a nosotros nos llena diario y en realidad lo académico lo que es un salón de clases, visitar aquí, y observar allá que es tan importante, entonces hay que dejarlo porque hay que hacer lo administrativo. Porque lo administrativo es por lo que te evalúan en el distrito; si no entregas informes a tiempo, si no haces esto y lo otro. Y los maestros, si no me visitan, pues mejor. Entiendes, estamos como...

Dentro de sus recomendaciones, Sebastián destaca que haya una planificación interagencial efectiva, donde se les brinde más apoyo a los directores en sus funciones. Además, sugiere el transformar al Departamento con una agenda de país y no política.

Mayor supervisión de fondos, mayor supervisión de procesos, (interrumpen) mayor supervisión de los recursos humanos. Nosotros necesitamos mayor...eh...funcionamiento de las oficinas, tales como Recursos Humanos, mayor supervisión en la División Legal, mayores resultados, mayor acción departe de una División Legal. Nosotros necesitamos el apoyo y el acuerdo interagencial, no podemos, estamos atados de brazos con los acuerdos interagenciales. Planificación interagencial efectiva. Que todos hablemos el mismo idioma y sobre todo cumplir y transformar el Departamento de Educación

en base a una agenda de país y cumplir con una agenda decenal. Nosotros no...un Secretario de Educación unos líderes educativos no pueden responder al partido que esté en el poder y eso es lo que nos está pasando. Cada cuatro años cada vez que cambia la administración, cambian a todos los líderes educativos, excepto los directores de escuelas. Cada cual viene con sus ideas, buenas o malas. Yo le recomiendo al Departamento de Educación reclutar personal que no responda a las agencias políticas, a los partidos políticos. Pero en primer lugar que el empleado sea evaluado por mérito que no sea evaluado por poder.

Por su parte, Amlis recomienda que el Departamento retome nuevamente el ofrecimiento de talleres de desarrollo profesional a los directores, para que estos se sientan mejor preparados.

Yo entiendo que el Departamento tiene que retomar, quizás ahora el enfoque, verdad, tenemos un nuevo Secretario, se dice que vamos a reunirnos con más frecuencia, vamos a tener muchos más talleres. Yo creo que esa parte se ha perdido, en términos de los directores. Hay mucho taller y muchos residenciales para el maestro, pero los directores persé, nos estamos quedando atrás. Sí tuvimos un residencial de tres días, pero fue para trabajar con el Plan Comprensivo. Pero talleres de desarrollo profesional tenemos que volverlos a tener. En unos años atrás, cuando yo empecé de directora, teníamos unos residenciales que a veces eran 5 días con diferentes temas y eran muy efectivos. Entonces uno iba allí a concentrarse a atender ese tema, que te sacaban de la escuela unos días, pero valía la pena. Porque si ten dan la opción de hacerlo durante el día...en un día, posiblemente yo tengo una escuela compleja y me

surgen situaciones, no voy a llegar. Porque cuando ellos te sacan, tú estás lejos, tienes que involucrarte en ese tipo de taller, vale la pena. Pero entiendo que sí que nos han dejado atrás. Sí nos reunimos para discutir cartas circulares, reglamentos, directrices, pero talleres de desarrollo profesional, entiendo que el Departamento tiene que organizarlos más.

En sus recomendaciones, Aileen enfatiza a que el Secretario debe bajar a la base para que vea cómo funcionan las escuelas y cuáles son sus necesidades. Además, recomienda el no enfocarse tanto en el aprovechamiento académico y darle importancia al manejo de las emociones.

Bueno, yo le recomendaría al Departamento que el Departamento...bajara más...más, verdad, como que se queda... Cuando hablamos del Departamento, como que pensamos en esa figura del Secretario como bien lejos allá arriba y nosotros bien lejos acá. Si buscas el organigrama, las escuelas son lo más abajo y lo más alto es el Secretario. Eh...y los secretarios, por cuestión de tiempo o por las razones que sean, apenas visitan las escuelas. Y yo creo que las escuelas no se deben visitar con la prensa, yo creo que las escuelas se deben visitar así: el Secretario llegó un día cualquiera. Tú estás o no estás, tú darás cuenta. También creo que el Departamento se tiene un poco que distanciar de lo que ellos consideran aprovechamiento académico. El Departamento ha hecho Pruebas Puertorriqueñas sinónimo de aprovechamiento escolar y eso es un error craso. No es lo mismo. Un estudiante puede aprender aunque no lo demuestre en una prueba, porque diez mil factores que influyen a que eso no pase, verdad. Así que yo creo que ellos tienen que empezar a distanciar eso y entender que a veces el

control de las emociones nos puede ser hasta más efectivo que enseñarle a un maestro a enseñar. Yo siempre a mis maestros, y eso quizás es parte del éxito que nosotros tenemos en la manera en cómo manejamos al estudiante, que yo siempre le digo a mis maestros que lo más importante aquí es cuando surge una situación dentro del salón. El que viene llorando, el que viene y te hace una malacrianza, algo le pasó. Tú no puedes empezar la clase, ignorarlo y decir “ah, no, porque yo tengo que enseñar esta destreza”. No, tú te tienes que parar, tienes que ver qué le pasó, por qué está así y cómo lo podemos ayudar. Y nosotros eso somos bien empáticos con ellos. O nosotros sabemos lo que los estudiantes de nosotros pasa. No es fácil para un niño de primer grado, llega la policía y que rompan todo en tu casa, y mañana yo venir y traer un policía y decirle “el policía es tu amigo”. O sea, eso le crea un conflicto en la mente, porque el policía me rompió todo lo que había en mi casa, pero a la misma vez me dicen mira que el policía es bueno. Y son cosas que uno tiene que manejar y son más importantes que enseñarles a leer y escribir. Y nosotros siempre, siempre esa parte emocional del estudiante la hemos atendido sobre todas las cosas. Yo siempre les digo “nosotros tenemos toda la vida para aprender, pero para atender situaciones emocionales es en el momento en que surgen”. O sea, no se puede dejar ir, esa hay que en el momento trabajarla. Nosotros siempre lo hemos trabajado de esa manera y le hemos dado mucha importancia. Nosotros tenemos una trabajadora social bastante comprometida y nosotros también, hace como tres años atrás, empezamos un programa de enseñarles a ellos a hacer yoga y meditación y nos dio buenos resultados. Ahora este año, ella me pidió un periodo por salón para trabajar.

Vamos a comprar con un dinero que nos donaron de la venta de unos libros, vamos a trabajar para comprar los pads para que los nenes tengan los espacios para tener su clase de yoga en un periodo semanal. Que eso le va ayudar un montón a manejar sus emociones. Siempre hemos tratado de esa área cubrirla porque aquí en esta comunidad por lo menos tenemos que trabajarlo así.

Mr. Smith sugiere que el Departamento haga evaluaciones emocionales y psicológicas al personal porque hay personas que no están aptas para trabajar con el personal ni con los niños.

Bueno, que evaluara. Que evaluaran a todos. Que los evaluaran sea emocional o sea psicológica. Porque hay personas que no están aptas para estar trabajando con el personal o con los niños. Se proyectan de una forma, se comportan, hablan y dicen y uno como que...este se queda boquiabierto y uno se asombra. Siempre debe haber en una escuela o en cualquier profesión, si tú tienes una situación no la llesves a tu trabajo, porque se afecta.

Las recomendaciones ofrecidas por los participantes al Departamento reflejan un compromiso con la educación por parte de los participantes. Las mismas pueden asociarse a los elementos fundamentales que recomienda Rubino (2007) deben identificarse cuando se plantea la educación de un país, tales como: el entorno global, la comunidad, la sociedad y el país, el estudiante y describir cuáles son las necesidades de cada uno de ellos. Rubino (2007) indica que esta descripción, entre otras cosas, debe incluir:

- El entorno global—hacia donde se mueve, cuáles son las tendencias que requiere de la sociedad, cuál es la relación que se puede establecer entre las distintas sociedades con ese entorno global.
- La comunidad, la sociedad y el país—cuáles son sus necesidades, qué se puede proveer para ellos, con qué beneficio mutuo, cómo se refleja en el desarrollo del país.
- El estudiante—quiénes son, qué quieren, cómo lo quieren
- Los empleados—cuáles son sus necesidades, cómo alinear sus necesidades con las de la institución

***Recomendaciones generales.***

Por último, para completar la búsqueda de la contestación de la cuarta pregunta de investigación, se les solicitó a los participantes que hicieran recomendaciones generales. Los resultados de las recomendaciones generales que ofrecieron los participantes del estudio se dirigieron en su inmensa mayoría al Departamento de Educación y en diferentes ángulos. Gaviota reconoce que las escuelas trabajan con fondos federales, pero en el proceso se recarga al director con tantas tareas administrativas, que se descuida lo esencialmente importante que es la docencia. Sugirió que el Departamento debe descargar al director de lo administrativo con personal de apoyo en esa área. Además sugiere que en los casos que se les presentan en las escuelas, el Departamento debe estar más abierto a ofrecer alternativas para la solución de los mismos.

El Departamento de Educación trabaja con fondos federales y eso conlleva mucho papeleo, evidencia, monitorias y todo ese tipo de cosas, pues porque yo sé porque los fondos federales están ahí y eso consta. Pero de verdad que hay que ir un

poquito más a lo que es la docencia, lo que es el salón de clase, los estudiantes. Las necesidades están allá, están allá en el salón de clases. Y se entiende que las monitorias son necesarias porque de esos fondos ellos dependen para que de esos fondos se siga administrando el Departamento, pero a veces toma tanto y tanto tiempo que no nos da tiempo de cumplir con lo que realmente es importante. Debería haber más apoyo y también a base de los mismos cambios que nosotros entendemos que deben haber. El mismo Departamento que nos ayude en este tipo de casos. Nosotros tenemos a veces que no tenemos alternativas y el mismo Departamento debe ofrecernos las alternativas. Casos de que no le gusta la escuela, porque están desmotivados, diferentes situaciones. Los mismos estudiantes pequeños, casos de disciplina y uno busca allí y busca allá y lo que tenemos es simplemente que esperar. ¿Por qué tenemos que esperar? Porque ahí dice que esto tiene que ser así. Y el que se afecta es el estudiante. Yo creo que deben dar alternativas para los estudiantes, los de intermedia que están desmotivados, no le gusta la escuela buscarle unas alternativas. A nosotros mismos como apoyo porque cuando hay situaciones, pues “Tienes que bregar con eso Mrs. eso te tocó”. Pero cómo lo hago. Está bien ayúdeme. “Mrs. reúname con el comité de apoyo para ver cómo lo pueden ayudar”. Y usted. No, no tenemos respuesta.

Sebastián indicó que el Departamento requiere de una introspección, de un plan de acción y de una reestructuración inmediata. Recomienda la descentralización del sistema, porque cada pueblo necesita oficinas al alcance para la solución inmediata de las diferentes situaciones:

Yo haría una recomendación en general. Hace poco yo pregunté a un líder educativo privado y le dije que cuál consideraba que era la mejor institución educativa en el país y me dijo que el Aeropuerto. Y es triste cuando nosotros como líderes educativos eh...decimos algo tan triste como eso. Porque somos un país capaz, somos un país con buenos recursos. Pero si hay algo que tenemos bueno es que reconocemos que nuestro sistema de educación requiere de unas ayudas, requiere de una introspección de un plan de acción y de una reorganización estructural inmediata. Descentralizar el sistema. Tenemos que descentralizarlo, como recomendación general. Porque nosotros necesitamos oficinas al alcance directo de cada escuela y ahora mismo dependemos del Nivel Central que trabaja con 1,400 y tantas escuelas y es imposible.

Por su parte, Aileen recomienda que el Departamento trabaje más con el control de las emociones de la comunidad escolar porque en la medida en que la escuela pueda formar un ciudadano que tenga el control de las emociones, va a ser un ciudadano más funcional. Sugiere, además, presentar en mesa esta alternativa para incorporarla al Plan Decenal que actualmente se está trabajando para 10 años:

Yo pienso que yo trabajaría más con el control de las emociones. Cómo nos podemos controlar más. Yo creo que eso debe ser para mí, para los maestros y para nuestros estudiantes, para todos. Y tú me trajiste esto y yo tuve, tengo la oportunidad de representar al Secretario, en el Plan Decenal de Educación y lo voy a traer a la mesa a discutir con las instituciones sin fines de lucro para que tomemos eso en consideración cuando vayamos hacer un plan de educación a diez años para el estudiante del siglo XXI. Porque en nuestro país vemos que no hay

control de las emociones. Y eso lo vemos todos los días en los periódicos.

“Aquél me miró mal y yo saqué y lo mate, la vida no vale nada, no pude controlar mi emoción de coraje”. Tan cerca como ayer un artista [...] “Yo me escapé porque yo quiero tomar la justicia en mis manos”. O sea, lo vemos todos los días. Y en la medida que nosotros podemos hacer un ciudadano que tenga el control de sus emociones, yo creo que va a ser un ciudadano mucho más funcional. Y yo creo que nos quejamos que nuestro país está en la dirección incorrecta, pero no hacemos nada. Pero esto, quizás nos abre a nosotros y nos da la oportunidad. Y te agradezco que nos hayas tomado en consideración porque es algo con lo que voy a trabajar el año que viene definitivamente. Y lo voy a llevar a la mesa cuando estemos discutiendo el plan. Y yo creo que dentro de ese ciudadano que queremos formar, verdad que el perfil está hecho, lo hizo la Universidad del Sagrado Corazón, pues una de las cosas que debemos trabajar bien fuerte es el control de las emociones en nuestros estudiantes.

A su vez, Mr. Smith sugiere que se debe trabajar con la salud emocional de los padres, ya que está comprobado que el niño desde que nace hasta los 5 años la formación se le da en el hogar y cuando el niño carece de esa formación, llega en la escuela manifestando diferentes problemas, bien sean académico, de comportamiento o de desarrollo de destrezas sociales. Indicó que la participación de los padres en el proceso educativo es un mandato de ley y recomienda que el Departamento le dé seguimiento a este requisito de ley donde se les exija a los padres el cumplimiento. Sugiere, además, que se evalúe el proceso de clasificación de notas y se midan las destrezas sociales porque un individuo se

compone de muchas áreas, donde se logre impactar al estudiante de tal forma que el estudiante pueda hacer el cambio en la casa:

La inteligencia emocional es bien importante, para mí es bien importante. La motivación es excelente para todos los estudiantes y para los maestros. Ahora yo pienso que hay un factor que nosotros... el Departamento de Educación y como sociedad debe dar énfasis. Porque yo sé que lo que tú eres en tu casa, que la formación que tú traes de tu casa tú lo vas a trabajar y lo vas a poner en función, hay algunas excepciones. Pero, yo entiendo que salud emocional y psicológica de algunos padres, en específico, y que se le exija a los padres. Yo entiendo que se les está dando demasiado de mucho y cuando...se recuestan y no quieren hacer nada. Llevan al estudiante al salón de clases y quieren que uno le dé la formación completa. Eso es una parte bien importante. Pero un mero taller no creo que el padre cambie. Habría que dar adiestramientos. Lo que pasa es que ese factor, nos enfocamos tanto en los estudiantes, y esa es la razón de ser. Eso es ahí, pero un estudiante está comprobado que la formación desde que nace hasta los 5 años, la tiene en el hogar. Y cuando ese estudiante carece de unas cosas, o el padre no está apto para entonces transmitirlo, llega ese estudiante... A veces yo recibo estudiantes que están en cero: 0 en conducta, 0 en académico, en comportamiento. Todo lo tiene que hacer la escuela. Hay gente que quiere A y B todo el tiempo. Ah, otra cosa, el A y B es una nota solo para los padres, porque el estudiante, el aprendizaje no puede medirse por una letra ni por un por ciento. Entonces medimos a los estudiantes por una nota A y B, A y B. ¿Pero de verdad ese estudiante está progresando? Porque en el Departamento la visión es educar para

hacer un individuo de bien a la comunidad. Pero un individuo se compone de muchas áreas. No tiene que ser académico. Lo académico es importante porque eso es lo que abre las puertas. Pero que tú estés afuera y abras la puerta, adelante. Compartir, poder hablar de cualquier tema. Aquí a veces la gente habla de política y se quiere meter a los puños. A los padres hay darle más responsabilidad. En el Título I, hay una parte que habla de participación de padres, solamente para eso. Que habla de la Carta Constitutiva que es el compromiso que tiene la escuela con el Estado y con la Comunidad y eso es ley. Pero entonces ¿qué se está haciendo? Eso es otra cosa, todo el tiempo es dame, dame y ellos no dan na'. Entonces no exijas cosas que tú no estás dando. Tú no puedes cosechar en un lugar donde tú no estás sembrando. Hay que ser un poquito más estrictos con ellos. No con todos, porque hay unos excelentes y son los que, cuando ellos se involucran, actividades y cooperan un montón y participan. El Departamento toma la acción, crea una carta. El Departamento se da cuenta, la ley No Child Behind estipula eso, trabajo con los padres, te vamos a dar fondos para esto, te vamos a asignar esto, pero el Departamento se da cuenta, pero ¿cómo se está trabajando? Entonces no hay ese seguimiento. Nosotros como escuela, tenemos que dejarnos sentir, tenemos que abarcar todas las áreas y uno de los fundamentos es ese, el respeto. Hay padres que se quieren comer a los maestros, que quieren hablarle malo y quieren exigirle. Mano, nosotros, me incluyo, estudiamos de 5 a 6 años pa' que venga uno que coge cupones a gritarte y a decirte cosas. Entonces ¿qué clase de ejemplo les estamos dando a los estudiantes? Nos quejamos de que en Puerto Rico se matan, pero qué ejemplo

estamos dando. El Departamento ha trabajado, pero necesita un respaldo que diga vamos a dejarnos sentir. El padre tiene poder. Tiene poder en el sentido de que se oye...pero ese poder hay que ajustarlo. Porque si ellos piden, hay que exigirle. Porque la ley es así tú tienes unos derechos y unos deberes. No puedes estar exigiendo tus derecho si tú no estás cumpliendo tú deber. Pues en ese sentido hay que trabajarlo. Y un estudiante siempre va a ser el reflejo de lo que sucede en la casa. Ahora, hay sus excepciones, pero hay padres que son, vamos a ponerlo así, un cero a la izquierda, pero el estudiante quiere superarse y ha visto todo lo contrario. También creo que el estudiante puede hacer el cambio en su casa. Impactarlos de una forma, que lleven el mensaje a su casa, yo creo en eso también. Impactarlo de una forma, que le diga “papi eso está mal”. Como se dice en los barrios, que le raspe eso en la cara. Y que si lo ven haciendo otras cosas que le cree conciencia que eso no lo puedo hacer.

La recomendación de Amlis fue para los directores. Recomendó a los directores la importancia de mantener una comunidad unida e integrada para el logro de las metas porque un director solo no puede:

Yo entiendo que la...la...para mí, vuelvo y repito, la clave nuestra para el éxito es buscar las estrategias para trabajar en equipo. Vuelvo y repito, un director que trabaje solo no va a lograr éxito por más excelente que sea, por más dominio que tenga de los procesos, solo no va a poder. O sea, necesitamos que la comunidad se integre. Para lograr lo que queremos, necesitamos una comunidad unida e integrada con nosotros trabajando en equipo mano a mano, que aporte. Y nosotros demostrarle a nuestra comunidad o al pueblo o al lugar donde estemos

ubicados, demostrarle que la escuela está al servicio de esos papás, de este pueblo y de esos niños, verdad. Y eso es clave, llevar ese mensaje. Y ese mensaje lo logramos trabajando juntos y unidos.

Las recomendaciones generales se dirigieron mayormente al DEPR y están relacionadas con las barreras que confrontan los directores en los ambientes escolares o con los retos a los que se enfrentan. La complejidad de las organizaciones escolares, el deterioro de la disciplina en el aula, la escasa colaboración del profesorado, la multiplicidad de tareas, la poca autonomía en su desempeño, el poco reconocimiento por parte de los supervisores, el bajo nivel de motivación, la necesidad de apoyo y el abandono incrementan más estos retos (Ortega, 2012). También, las recomendaciones se dirigieron a la relevancia que tiene el control de las emociones para toda la comunidad escolar. La Inteligencia Emocional es la que permite al individuo a tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soporta en el trabajo, acentuar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social que le brindará más posibilidades de desarrollo personal (Goleman, 2004a).

Hasta aquí se han presentado los hallazgos relacionados a las respuestas de las preguntas de investigación que dirigieron el estudio. Los datos se obtuvieron de las entrevistas y se verificaron con las respuestas a preguntas similares en el diario reflexivo y con la revisión de documentos. En el próximo capítulo, se interpretan estos resultados mediante el proceso de asociar cómo se acercan o se alejan con los postulados que los diferentes teóricos establecen en la revisión de literatura, de manera que las respuestas a las preguntas de investigación queden debidamente validadas. Asimismo, en el próximo

capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgieron con esta fase interpretativa de los resultados.

## Capítulo V

### Discusión de los Hallazgos, Conclusiones y Recomendaciones

En la *Ley 149 del 30 de junio de 1999*, Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico, se decretan las funciones que debe ejercer el director de escuela. Esta ley establece responsabilidad al director de fomentar la participación de los padres, maestros, estudiantes y la comunidad; planificar, dirigir, supervisar y evaluar todas las actividades docentes de la escuela; mantener un clima institucional que promueva la seguridad; evaluar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otras. Estas responsabilidades significan que el líder educativo está a cargo del área académica, fiscal y administrativa. Lo que se traduce a que, en las escuelas públicas de Puerto Rico, existe un liderazgo que responde a la jerarquía administrativa del Departamento de Educación. Little (2003) indica que los líderes actuales en educación no están preparados para solucionar efectivamente los retos que se les presentan a lo largo del camino en la mejora de las escuelas debido a la gran cantidad de responsabilidades que se le designa a un director de escuela. A su vez, estos retos van en aumento debido a la complejidad de las organizaciones escolares, al deterioro de la disciplina en el aula, a la escasa colaboración del profesorado, a la multiplicidad de tareas, a la poca autonomía en el desempeño, al poco reconocimiento por parte de los supervisores, al bajo nivel de motivación y a la necesidad de apoyo (Ortega, 2012).

El proceso investigativo de este estudio se dirigió a determinar cuán preparado está el director escolar en las prácticas de liderazgo y en las competencias que promueve la Inteligencia Emocional. Estas prácticas y competencias le pueden servir de recurso para manejar las diferentes situaciones con las que tiene que lidiar día a día con los

componentes de la comunidad escolar, bien sean estas situaciones internas o externas. En el estudio participaron cinco directores de escuelas de diferentes niveles, quienes colaboraron en la obtención de la información necesaria para configurar los hallazgos y obtener las respuestas a las preguntas de investigación, los cuales se desplegaron y resumieron en el capítulo anterior. En este capítulo se discuten e interpretan los hallazgos mediante la técnica de referirlos a la teoría y luego se llegan a las conclusiones y recomendaciones, producto de esa interpretación.

El inicio de este estudio se dio cuando la investigadora, al observar las diferentes responsabilidades que tiene un director escolar y revisar la información obtenida de diferentes medios, vio una tendencia en el ambiente escolar de no ser uno seguro ni propicio para lograr un aprovechamiento académico adecuado. La información consultada indicaba, además, que las cifras de deserción escolar y el fracaso en el logro de metas académicas apuntan hacia una crisis en las escuelas del País. El fracaso y las crisis de las instituciones educativas provocaron el planteamiento de serias preguntas en términos de ¿cuán preparados se sienten los directores escolares para lidiar con estas situaciones?, ¿qué gestión se puede hacer para que este panorama cambie?, ¿cómo se pueden cumplir las metas educativas sin que esta crisis afecte el proceso?, entre otras. De ahí surgió el problema a investigarse y se procedió a consultar la literatura que documentara las diferentes inquietudes surgidas. Una vez obtenido el conocimiento necesario, se procedió a trabajar el Capítulo I donde, además del planteamiento del problema, se establecieron los objetivos del estudio y las preguntas que dirigieron la investigación:

1. ¿Qué estrategias utilizan los directores, como líderes educativos, para trabajar con las diferentes situaciones que se les presentan en las escuelas que dirigen?
2. ¿Cómo los directores escolares se perciben como líderes para enfrentar los retos que se les presentan en los ambiente escolares ante la crisis social?
3. ¿Qué teorías de liderazgo utilizan los directores que le ayuden a lidiar con las situaciones que se les presentan en el escenario escolar?
4. ¿Qué conocimiento tienen los directores escolares de las competencias que promueve la Inteligencia Emocional, como herramienta para manejar las diferentes situaciones en la comunidad escolar?

También, en el Capítulo I se estableció el concepto Inteligencia Emocional y las competencias que promueve la Inteligencia Emocional como el Marco Teórico del estudio. El estudio tuvo como limitación el no poder observar a los participantes ejerciendo sus funciones, debido a las cláusulas reglamentarias rigurosas del DEPR para llevar a cabo investigaciones en sus dependencias.

La literatura revisada se desplegó bajo dos temas importantes para el proceso investigativo: Liderazgo Educativo e Inteligencia Emocional. En el tema de Liderazgo Educativo, se trabajaron los siguientes subtemas: liderazgo y estilos de liderazgo, barreras del liderazgo educativo, características y destrezas de los líderes educativos y comunidad de aprendizaje. Los subtemas que se trabajaron en Inteligencia Emocional fueron: evolución del concepto, modelos de inteligencia emocional e Inteligencia Emocional y el Liderazgo Educativo. Todo el aspecto teórico y las investigaciones consultadas se integraron a los diferentes temas tratados en la revisión literaria que se reseñó en el Capítulo II.

El método cualitativo de investigación con un diseño de estudio de caso se eligió para dirigir el proceso investigativo, el cual se describió en el Capítulo III. Este proceso incluyó la muestra y los criterios de la selección de la muestra. Además, se seleccionaron las estrategias de entrevista, diario reflexivo y revisión de documentos como las fuentes para recoger los datos y se describió el procedimiento para realizar la investigación y se seleccionó el modelo de Wolcott (1994) para analizar los datos. Se describieron también los aspectos éticos que se tomaron en consideración para garantizar el anonimato de los participantes y la confidencialidad de la información provista por ellos.

En el proceso de recoger la información, a cada participante se le asignó un seudónimo para garantizar el anonimato y la confidencialidad de la información. A los participantes se les dio la oportunidad de presentar en las entrevistas semiestructuradas sus experiencias en relación a las estrategias que han utilizado para manejar las diferentes situaciones que se les presentan en el ambiente escolar, la percepción que tienen de ellos como líderes, las teorías de liderazgo que dominan y el conocimiento que tienen de las competencias de Inteligencia Emocional. En la fase descriptiva, la información recopilada se organizó por temas y por participantes como lo establece el modelo de Wolcott (1994). En la fase del análisis, se estudiaron todas las perspectivas presentadas por los participantes, se verificaron con los documentos y con la información provista en los diarios reflexivos, a los fines de triangular la información y obtener unos resultados más confiables, los cuales se expusieron en el Capítulo IV. En la fase interpretativa, se analizaron los hallazgos de cada una de las preguntas de investigación, se observó si los hallazgos eran similares en preguntas parecidas y se refirieron a la teoría lo que permitió

analizar con profundidad el significado de los mismos y llegar a conclusiones. La interpretación de estos hallazgos se reseña a continuación.

### **Discusión de los Hallazgos**

La National Commission for Accreditation of Teacher Education define el liderazgo administrativo, en la educación, como el conocimiento, las destrezas y atributos para entender y mejorar la organización, implantar planes operacionales, manejar los recursos fiscales y aplicar procesos y procedimientos administrativos descentralizados (Castillo, 2005a). El liderazgo administrativo en este nuevo paradigma plantea la transformación de las escuelas en comunidades donde todos los miembros participen constructivamente en la toma de decisiones. La escuela del nuevo siglo habla de comunidad de aprendices, participación colaborativa y toma de decisiones compartidas en todos los aspectos educativos. Habla de apoderamiento de los maestros y de los estudiantes, de trabajo en equipo, autonomía y sobre todo, de una nueva forma de llevar a cabo las gestiones administrativas de la escuela. El director de escuelas tiene ante sí el gran reto de cultivar efectivamente la comunicación a través de su crecimiento personal y profesional, cobrando conciencia de que la comunicación es esencial para establecer los lazos de colaboración necesarios para mantener el desarrollo continuo de las escuelas (Castillo, 2005a).

#### **Estrategias.**

El liderazgo implica un propósito y una dirección. Los líderes persiguen metas con claridad y tenacidad y responden por su comportamiento. En algunos casos, le corresponde al líder desarrollar y promover metas grupales; en otras, se trata de un proceso más inclusivo, pero donde el líder es un actor decisivo. Finalmente, hay otros

casos donde el liderazgo consiste en centrar el esfuerzo en torno a una visión que se origina en otro lugar (Leithwood, 2009). Las escuelas son ambientes donde convergen diferentes problemas sociales. Las escuelas y sus líderes tienen un papel protagónico en la reducción de la crisis que afecta los ambientes escolares mediante las competencias que promueve la Inteligencia Emocional: competencias intrapersonales y competencias interpersonales. La alfabetización emocional es una de las alternativas que tienen los directores de escuelas para trabajar con las diferentes problemáticas que convergen en los ambientes escolares, en la búsqueda de soluciones (Goleman, 2004a).

La primera pregunta de este estudio se dirigió a identificar las estrategias que utiliza un director de escuela para manejar las diferentes situaciones que se le presentan en la escuela. Antes de abordar la identificación de las estrategias, fue imperativo conocer cómo la preparación académica ha ayudado a los participantes del estudio en sus funciones como directores. Los directores participantes de este estudio le concedieron importancia a esa preparación académica como una base para obtener el conocimiento que les requieren sus funciones. Sin embargo, cuando entraron a trabajar encontraron que no dominaban a cabalidad unos procesos porque las universidades no profundizaron lo suficiente en las prácticas de estos. Ante esta realidad, los participantes manifestaron que el manejo de los procesos, tanto educativos como administrativos, se enriquece con la práctica diaria en el proceso de estar ejerciendo sus puestos. Este resultado sugiere que las universidades, en el contenido curricular, deben abundar más en la aplicabilidad de los diferentes reglamentos y cartas circulares con las que tiene que trabajar un director de escuelas para que cuando este entre a ejercer sus funciones lo haga con seguridad por el dominio que tiene de estas normas y leyes aplicables a procesos académicos,

administrativos y de seguridad. El líder de una escuela debe velar por la operación diaria y el logro de los planes operacionales a corto y a largo plazo de la escuela. Esta tarea es monumental, pues tiene que administrar el tiempo, el espacio físico y los recursos humanos y fiscales para lograr la implantación y desarrollo de las aspiraciones trazadas para cada año académico. Por tal razón, deberá estar viabilizando continuamente el logro de los planes de los maestros, el personal de apoyo, los padres y los estudiantes (Castillo, 2005a) y el conocimiento práctico que obtenga en su formación académica le permitirá enfocar esas funciones con una base sólida.

El estilo de liderazgo que asumen los directores tiene muchas bases teóricas y a veces representan posiciones ideológicas divergentes. Así se puede observar cómo el liderazgo educativo enfatiza el proceso de enseñanza aprendizaje, el transformacional se puede utilizar en el desarrollo profesional de destrezas de liderazgo de los miembros de la escuela, inclusive en toda la comunidad escolar y el distribuido para compartir el liderazgo, fomentar la participación y la descentralización jerárquica para que el cambio que necesitan los ambientes escolares surja de la base (REICE, 2009). En relación a la formación que han tenido los participantes del estudio en destrezas de liderazgo, proveniente de talleres profesionales, los hallazgos mostraron que la opinión no fue unánime, hubo divergencia porque la mayoría de los participantes en mayor o menor medida han tomado uno o dos talleres profesionales en destrezas de liderazgo auspiciados por el DEPR. En los documentos revisados, el tema de liderazgo se evidenció solamente en los entregados por dos participantes. Al no tener suficiente formación, se puede indicar que los participantes del estudio no tienen una base sólida para liderar las escuelas. De acuerdo a Robbins (2009), los líderes muestran diferentes enfoques en

relación a cómo asumen sus destrezas de liderazgo respecto a sus seguidores. Lo que implica que los estilos de liderazgo varían, según los deberes que el líder debe desempeñar. Los directores participantes de este estudio no tienen, entonces, estas opciones por la falta de formación en destrezas de liderazgo. Las perspectivas de los participantes sugieren que el DEPR debe ofrecer formación constante en destrezas de liderazgo, a los fines de que el director escolar, en su papel de líder, pueda utilizar las estrategias enmarcadas en los diferentes estilos de acuerdo a la situación que se presente.

El aumento de las demandas para que los directores manejen todos los aspectos de la escuela, desde la planta física, las relaciones con la comunidad, combinado con el tiempo que dedican a mandatos del distrito y del estado, ha forzado a los directores a estar más tiempo en sus oficinas o fuera del escenario escolar (Johnston, 2003, en Ortega, 2012). Los participantes de este estudio manifestaron enfrentar retos difíciles tanto en el área académica, así como con la facultad, financieros y de índole social. En el análisis que se hizo de los hallazgos, estos se dirigieron hacia dos vertientes: poco dominio de destrezas de liderazgo compartido y necesidad de desarrollar un programa formal en inteligencia social. En primer lugar, la información obtenida de las entrevistas indicó que a varios de los participantes se les ha hecho difícil integrar a los maestros y a la comunidad en el proceso de la toma de decisiones. Este hallazgo sugiere que los participantes necesitan desarrollar destrezas de liderazgo compartido para lograr integrar a la comunidad escolar, en especial a los padres, en la búsqueda de enfrentar y buscar soluciones a los retos que se les presentan en el ambiente escolar, tal y como lo postulan Claudio (2005), Glickman et al. (2001), Leithwood (2009) y Stoll (2004). Un elemento básico del rol del director es promover el trabajo colaborativo e involucrar a toda la

comunidad de aprendizaje, al darle sentido a su relación con el ambiente (Claudio, 2005). Una comunidad de aprendizaje, por lo tanto, comprende la unión de todos los componentes comprometidos con una excelencia educativa. Esta unión se traduce a que una comunidad de aprendizaje en un ambiente escolar se dirigirá a promover y mantener el aprendizaje de todos los implicados en la comunidad con el propósito común de mejorar el aprendizaje del estudiante (Stoll, 2004).

En segundo lugar, el hallazgo de aquellos directores que confrontan situaciones sociales debido a la diversidad de su matrícula sugiere un manejo adecuado con un programa formal en desarrollo de inteligencia social donde se involucre a toda la comunidad y no el manejar esta situación como un caso aislado de conductas inadecuadas dentro del plantel escolar. Estudios realizados por varios teóricos han comprobado que, con un programa formal de inteligencia social, las escuelas han obtenido grandes logros. Uno de estos estudios fue el que realizó el Grupo de Investigación de Desarrollo Social, *Reducing Early Childhood Aggression: Results of a Primary Prevention Program*, dirigido por David Hawkins. Goleman (2004a) indica que en esta investigación se compararon escuelas con el programa de inteligencia social y con escuelas sin el programa. En las escuelas que ofrecían el programa, los resultados reflejaron lo siguiente:

- Apego más positivo a la familia y a la escuela
- Varones menos agresivos, niñas menos destructivas
- Menos suspensiones y expulsiones entre alumnos de escasos logros
- Menos iniciación en la droga
- Menos delincuencia

- Mejores en puntuaciones en pruebas corrientes de desempeño

En otra investigación de mejora de la conciencia social, mencionada por Goleman (2004a), Gara (1992) realizó un estudio longitudinal en escuelas de New Jersey, en grados de K-6. En comparación con los no participantes, los resultados reflejaron lo siguiente:

- Más sensibles a los sentimientos de los demás
- Mejor comprensión de las consecuencias de su conducta
- Mayor capacidad de evaluar situaciones interpersonales y planificar las acciones apropiadas
- Autoestima más elevada
- Más conducta pro-social
- Buscados por sus pares para obtener ayuda
- Mejor enfrentada la transición a la escuela intermedia
- Menos conducta antisocial, autodestructiva y socialmente perturbada, incluso cuando se los siguió hasta la escuela secundaria
- Mejor habilidad para aprender a aprender
- Mejor autodominio, conciencia social y toma de decisiones sociales dentro y fuera del aula

En el manejo de situaciones difíciles en los ambientes escolares, Leithwood (2009) recomienda estructurar un plan formal. En esa misma línea, el Departamento de Educación de Puerto Rico establece diferentes protocolos para que sean activados de acuerdo a la situación a solucionar. En el proceso investigativo de conocer las estrategias que utiliza un director de escuela en el manejo de las situaciones que se le presenta en el

ambiente escolar, se pudo observar que, en el manejo de una situación difícil, varios de los participantes siguieron un plan formal como lo recomienda Leithwood (2009) o el protocolo pertinente a la situación establecido por el DEPR. Por otro lado, uno de los participantes tomó decisiones en el momento de surgir la situación, por lo tanto tuvo que cambiar de estrategias. Estas acciones sugieren la relevancia que tiene el seguir normas establecidas en un plan formal en el manejo de estrategias para resolver situaciones difíciles, tal como lo establece Leithwood (2009). El análisis que se hizo de la información provista por los participantes reflejó que los participantes de este estudio utilizan diversas estrategias para manejar situaciones difíciles. Además, tuvieron la capacidad de utilizar las estrategias adecuadas, de tomar decisiones inmediatas y de cambiar de estrategia si alguna no le funcionaba. Estas acciones en el manejo de las situaciones son cónsonas a lo que establecen Leithwood y Stager (en Leithwood, 2009) sobre un líder de experiencia. En la investigación *Competencia de los directores en la solución de problemas*, realizada por Leithwood y Stager, se indica que el líder de experiencia tiene un nivel más alto de control metacognitivo en la solución de problemas. Además, su habilidad para detectar las características similares y diferentes de un problema en forma rápida y exacta al momento de interpretarlo demuestra que poseen mayores destrezas para reconocer un patrón rápidamente. También, Leithwood y Stager (2009) indican que el líder de experiencia es más sensible a las demandas de la tarea y a los contextos sociales en que hay que resolver problemas.

Además, fue interesante observar que, en el manejo de las situaciones, los participantes del estudio tuvieron como norte el prestar ayuda inmediata al estudiante. De manera que, el manejo de las emociones de los participantes (como directores

líderes), la de los maestros y la de los estudiantes se encaminaron hacia ese fin. De los cinco componentes de Inteligencia Emocional en el trabajo adscritos al líder, según Goleman (2004b), los participantes mencionaron tres que fueron motivación, empatía y habilidades sociales, lo que fue indicativo de que las competencias de inteligencia emocional estuvieron presentes como estrategia para manejar las diferentes situaciones. La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones. Relaciona, también, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento. Asimismo, relaciona la habilidad para entender la emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p. 10, en Dueñas, 2002). La presencia de la inteligencia emocional le permitió a los directores, participantes del estudio, tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los demás, acentuar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social que les brindaron más posibilidades para trabajar adecuadamente las situaciones, tal y como lo establece Goleman (2004a).

### **Percepción del Director como Líder.**

Después del proceso de enseñanza aprendizaje, el liderazgo del director es factor fundamental en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento de las escuelas. Lashway (2003, en Rubino, 2007) postula que los roles de los líderes educacionales incluyen: (a) definir el liderazgo de las instituciones, (b) proveer foco al liderazgo instruccional, (c) liderar el cambio, (d) desarrollar una estructura de liderazgo colaborativo, (e) proveer un foco moral a la institución y (f) responder a los retos. El

director, líder de una escuela efectiva, debe poseer las cualidades de un líder instruccional desde una óptica multidimensional (Claudio, 2005).

La segunda pregunta de investigación se encaminó a identificar cómo se percibe el director escolar como líder para enfrentar los retos que se le presentan en el ambiente escolar. En la contestación de la pregunta, se auscultaron cuatro áreas: la percepción que tiene el director como líder, los retos o frustraciones a los que se enfrenta un director en el ambiente escolar, las estrategias que ha utilizado para involucrar a la comunidad escolar y la importancia que ha tenido en el director la experiencia de liderar una escuela.

El estudio que realizó Peterson (2002) identifica cinco comportamientos que caracterizan a un líder efectivo, a saber: (a) establece una visión para encaminar la escuela (b) involucra a otros en la toma de decisiones (c) reconoce que constituye el principal facilitador del aprendizaje, por lo tanto apoya al proceso de enseñanza, (d) monitorea el proceso educativo y se mantiene informado de lo que sucede y (e) busca la manera de minimizar las barreras para así alcanzar las metas. En la percepción que tienen como líderes los participantes del estudio, la información recopilada reflejó opiniones diferentes, ya que algunos de los participantes indicaron ser líderes democráticos. De acuerdo a Lewin, Lippitt y White (1939, en Robbins, 2009), el líder democrático consulta a sus seguidores, pero no delega su derecho a tomar las decisiones finales, da directrices específicas a sus subalternos, pero toma en consideración sus ideas y opiniones respecto a muchas decisiones en que estén involucrados; escucha y analiza seriamente las ideas que proponen sus seguidores y acepta sus contribuciones siempre que sea posible y práctico. Así mismo, otros participantes se perciben como líderes motivadores. De acuerdo a Claudio (2005) un director efectivo motiva y facilita el

crecimiento intelectual de estudiantes, maestros y el suyo propio. Además, dos de los participantes se consideran facilitadores. Entre las características que debe tener un líder efectivo, Claudio (2005) promueve que un líder efectivo es un buen comunicador y facilitador. Este proceso se da cuando el líder domina las destrezas de comunicación necesarias para interactuar de manera productiva, tanto para escuchar como para comunicar, y lograr conexión con estudiantes, maestros, padres y comunidad. Además, el líder educativo debe poseer altas destrezas de relaciones humanas y la habilidad para unir grupos y optimizar su potencial, sus talentos y habilidades (Claudio, 2005). Por lo tanto, se puede indicar que la percepción que expresaron los participantes sobre sus características como líderes es cónsona a lo que establece la literatura que debe poseer un líder efectivo, lo cual coincide con la investigación realizada por Meléndez Nazario (2000). Al comparar las características que poseen los directores efectivos, de acuerdo a la percepción que tienen los maestros, Meléndez Nazario (2000) concluyó que las características que exhiben los directores son comparables con las características de los líderes efectivos que presenta la literatura.

A los directores se les asignan un sinnúmero de tareas administrativas, lo que en ocasiones les imposibilita brindarle asistencia técnica al personal. Esta situación puede provocar desmotivación del personal, lo que podría afectar su desempeño en el proceso enseñanza aprendizaje (Fullan, 2001, en Ortega, 2012). Los directores participantes de este estudio enfrentan muchos retos y frustraciones, pero su mayor reto es el poco respaldo que reciben del DEPR, debido a procesos burocráticos en relación a diferentes factores, tales como decisiones administrativas y acciones correctivas con el personal. Además, mencionaron otras agencias, especialmente la de Edificios Públicos que tiene

que ver con el mantenimiento de las estructuras de las escuelas. El poco apoyo que sienten los directores de los superiores es una de las barreras que establece McEwan (2003) que confrontan los directores. Este hallazgo coincide con un estudio realizado por el Instituto de Investigación de Ciencias de la Conducta de la Universidad de Puerto Rico, en donde uno de los temas estudiados fue el porqué dejarían su trabajo los directores de escuela. Los hallazgos de ese estudio indicaron que el 34% de los directores entrevistados manifestaron que la política y la burocracia como factores principales para renunciar al trabajo. Los otros factores estudiados obtuvieron: poco salario y prestigio, 29.3%; exigencias irracionales, 28%; falta de recursos, 13.9%; disciplina/violencia, 9.1%; y poco o ningún esfuerzo por parte de los estudiantes, 2.3% (Fundación Flamboyán, 2010).

Una escuela efectiva es una organización de aprendizaje activo que busca su propia transformación para aprovechar positivamente los retos del escenario del momento y del futuro. De manera que, el líder educativo debe reflejar cualidades que se adhieran a esa transformación (Claudio, 2005). Los directores, participantes de este estudio, han involucrado a la comunidad en el proceso de buscar soluciones en consenso a las situaciones que tienen que enfrentar. Además, reconocen que la participación de la comunidad, en el proceso educativo, es un mandato de la *Ley 149*. Sin embargo, en el análisis de la información suministrada por ellos, se pudo observar una tendencia de separar los componentes de la comunidad escolar, en la toma de decisiones. Además, el concepto comunidad escolar no está claro para los participantes: unos lo asocian a la facultad, otros lo asocian a los vecinos y otros a los padres y a la facultad. Cuando una comunidad de aprendizaje se refiere a la unión de todos los componentes comprometidos

con una excelencia educativa. La comunidad de aprendizaje requiere interacción activa entre sus miembros, esto es: directores, personal docente, personal clasificado, estudiantes, padres, miembros de la comunidad, consejos consultivos, entre otros. Bolívar (2008) establece que una escuela que, además de trabajo, se configura como unidad básica de formación desarrolla en su seno un aprendizaje institucional u organizativo, donde las relaciones de trabajo enseñan y la organización como conjunto aprende; y pensar la escuela como tarea colectiva es convertirla en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Una vez más los resultados sugieren que los participantes del estudio necesitan formación en liderazgo compartido, que le permita ampliar el concepto comunidad de aprendizaje donde puedan encontrar con la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, el constituir una comunidad profesional de aprendizaje que es la forma privilegiada para obtener logros, según lo recomienda Bolívar (2008). Para esto, los participantes del estudio necesitan desarrollar un plan de acción formal donde se involucre toda la comunidad escolar en la búsqueda de estrategias unificadoras que les ayuden en las soluciones de las situaciones que llegan a la escuela, ya que el director solo no puede. Semprún y Fuenmayor (2007) destacan que el liderazgo educacional debe propiciar el desarrollo de todos los estudiantes o colaboradores, mediante actividades mancomunadas, el retiro de barreras y obstáculos y el logro de una alta activación que propicien el cambio, en primer lugar, en las personas.

La experiencia que han tenido los participantes del estudio ha sido una en la cual han crecido como directores liderando las escuelas. Sin embargo, a pesar de sentirse contentos en su papel de líderes, confrontan barreras que afectan ese liderazgo,

especialmente, por el poco apoyo que reciben del DEPR. Este resultado coincide a lo que establece McEwan (2003) cuando indica que la frustración y el sentido de coraje que perciben los directores por sentirse poco apoyados por sus supervisores y por la comunidad escolar es realmente una barrera. La mayor parte de los directores tiene esta barrera como limitación a sus ejecutorias como líderes. Sin embargo, McEwan (2003) indica que un líder instruccional fuerte puede vencer las mismas cuando tiene la visión de cuál es la misión de la escuela, cómo se puede transformar y no se permite a sí mismo sentirse apesadumbrado por las percepciones que otros tienen sobre esa barrera. Un ejemplo de un líder fuerte y exitoso se refleja en una de las participantes, quien, de acuerdo a su perspectiva en la entrevista y en los documentos revisados, ha logrado integrar la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela porque en los procesos de liderar la escuela ha hecho partícipes a todos y responsables a todos de lo que ocurra en la escuela. En el caso de otro de los participantes, a pesar de ser un líder innovador y de que ha obtenido varios logros para su escuela, su percepción refleja lagunas en su formación en liderazgo para convertirse en un líder exitoso. Un líder exitoso debe poseer una base de conocimientos sólidos que le sirvan de apoyo en el momento de emitir la percepción que tiene de sí mismo y en el momento de ejercer sus funciones. McEwan (2003) apunta que un líder educativo para ser efectivo debe seguir los siguientes pasos:

- Establecer visión
- Poseer una base de conocimientos
- Estar dispuesto a correr riesgos
- Estar dispuesto a aceptar retroalimentación constructiva
- Estar dispuesto al cambio y a crecer constantemente

- Prosperar en el cambio y en la ambigüedad
- Tener la capacidad de apoderar a otros

### **Teorías de Liderazgo.**

El liderazgo es un proceso de interacción entre dos o más personas, el cual implica estructurar o reestructurar alguna situación, percepciones y expectativas y en donde el líder se convierte en un agente de cambio donde el liderazgo se da cuando un miembro del grupo modifica la motivación o competencias de los otros miembros del grupo (Bass, 1990b). En el proceso de liderar las escuelas, los directores deben tener conocimiento de las diferentes teorías de liderazgo que le ayuden a utilizar las diferentes estrategias que promueven las mismas para trabajar con sus seguidores. Entre las características que debe reunir un director líder en su perfil, Claudio (2005) expone las siguientes:

- Es educador y aprendiz a la vez—Motiva y facilita el crecimiento intelectual de estudiantes, maestros y el suyo propio. Un director-líder se preocupa por su propio desarrollo profesional en lo intelectual, técnico e interpersonal.
- Estimula el desarrollo de los maestros—Entiende que el maestro debe tener dominio del currículo, estrategias y metodologías pedagógicas y lo involucra en la planificación para su desarrollo.
- Promueve el trabajo colaborativo e involucra a toda la comunidad de aprendizaje—El director-líder siente lealtad hacia los componentes de la comunidad escolar, los involucra y promueve el aprendizaje pertinente al darle sentido a su relación con el ambiente.

La tercera pregunta de investigación de este estudio se enfocó en conocer las teorías de liderazgo que utiliza el director de escuela en la solución de los diferentes problemas que tiene que manejar en el ambiente escolar. Las fases que se investigaron fueron las siguientes: (a) identificar las teorías de liderazgo que conocen los participantes del estudio, (b) cuáles de esas teorías los participantes del estudio han utilizado, (c) qué estrategias de las que promueven esas teorías que ayudan a la solución de problemas los participantes del estudio han utilizado, (d) cómo la formación profesional en liderazgo ha contribuido a que los participantes puedan lidiar efectivamente en el manejo de las situaciones y (e) conocer si los participantes del estudio han promovido talleres de liderazgo en la comunidad escolar y cuáles han sido.

Los estilos de liderazgo se interrelacionan entre sí y el líder los utiliza como herramientas para enfocar las situaciones y utilizar las estrategias que promulgan estos estilos en la búsqueda de resultados positivos en la solución de las mismas. Lo que implica que en una organización no se utiliza siempre un mismo estilo de liderazgo y que va a depender de una serie de factores que estén impactando la organización. Las perspectivas de los los directores participantes del estudio reflejaron que estos tienen muy poca formación en teorías de liderazgo. En la información provista en las entrevistas, se limitaron a mencionar unos el liderazgo democrático y otros, el transformacional, pero desconocen a qué teóricos corresponde cada una de ellas y qué estrategias promulgan. Este resultado es crítico, ya que la literatura revisada apunta que el director líder debe basar sus ejecutorias en prácticas efectivas de liderazgo. Por ejemplo, Glickman et al. (2001) promueven que el director escolar debe dominar los conocimientos y las dinámicas que se pueden desarrollar para lograr escuelas efectivas, así como también,

mantenerse al día sobre las investigaciones realizadas por diferentes teóricos que hayan sustentado la efectividad de las destrezas de liderazgo como precursoras de cambio. A su vez, la información provista por los participantes sobre las teorías que han utilizado que les han dado resultados positivos, reflejó diferentes estilos de liderazgo: el liderazgo democrático, el liderazgo educativo y el liderazgo transformacional. Uno de los participantes mencionó el liderazgo en equipo, lo que la respuesta sugiere que se refiere al liderazgo compartido o distribuido, ya que el trabajo en equipo es una de las estrategias de diferentes estilos de liderazgo, que un líder debe fomentar. Las respuestas de los participantes apuntan una vez más hacia la poca o ninguna formación que tienen en teorías de liderazgo. El estilo de liderazgo asumido por cada individuo dependerá de las creencias, valores, reglas y normas que integren el comportamiento de cada individuo que conforma la organización educativa y la administración de las organizaciones educativas está fuertemente condicionada por los estilos de comportamiento de los docentes y gerentes educativos desarrollen en su desempeño laboral dentro de la institución (Flores, 2001, en González, 2011). Las prácticas de liderazgo no se ejercen de manera descontextualizada (Leithwood, 2009). La opción de cuáles serán aquellas que el director efectúe y cómo decida llevarlas a cabo, dependerán de elementos anteriores a la acción misma, que son posibles de distinguir como antecedentes de orden interno y externo (Day et al., 2007, en REICE, 2009).

De las estrategias que promueven las teorías de liderazgo, la estrategia de trabajo en equipo es con la que mayores logros han obtenido los participantes de este estudio. Le siguen en orden de prioridad la comunicación y el diálogo, como estrategias más efectivas en la obtención de logros. El trabajo en equipo, la comunicación y el diálogo,

entre otras, son estrategias que establecen las distintas teorías de liderazgo como promotoras de logros en las instituciones. Cawelti (1987, en Martínez, 2012) indica que la American Association of School Administrators establece que el perfil del líder educativo debe reflejar el dominio de destrezas en pro del trabajo colaborativo. Entre estas destrezas se destacan: (a) habilidad para lograr el consenso en los grupos, (b) habilidad para identificar información útil y significativa, (c) habilidad para buscar soluciones creativas para las necesidades educativas de los estudiantes, (d) habilidad para tener una comunicación clara y abierta con los padres, el personal y los grupos comunitarios. Por su parte, Claudio (2005) promueve que un líder efectivo es un buen comunicador y facilitador. Por lo tanto, un líder efectivo debe poseer las destrezas de comunicación necesarias para interactuar de manera productiva, tanto escuchar como comunicar, y lograr conexión con estudiantes, maestros, padres y comunidad. Además, debe poseer altas destrezas de relaciones humanas y la habilidad para unir grupos y optimizar su potencial, sus talentos y habilidades.

Como ocurrió con la preparación académica, los participantes del estudio reconocieron que la formación profesional en liderazgo le ha dado el conocimiento básico para tener una idea con lo que se van a enfrentar en el ambiente escolar. Sin embargo, las respuestas indicaron también que es con la práctica y la experiencia que se aprende a buscar alternativas para solucionar los problemas con los que un director tiene que lidiar en la escuela que dirige. Este resultado apunta a que el ser proficiente en prácticas de liderazgo se logra mediante el trabajo continuo en la labor diaria que realizan los directores escolares y es un hecho que no se puede cuestionar, pues está probado que a mayor práctica mejor dominio. Sin embargo, el liderazgo no puede estar

descontextualizado (Leithwood, 2009; REICE, 2009) y los resultados discutidos anteriormente indicaron que los participantes del estudio tienen poca o ninguna formación en destrezas de liderazgo, bien sea en la formación académica o en talleres de desarrollo profesional. La poca o ninguna formación en talleres profesionales en liderazgo ha sido un hallazgo que se ha estado discutiendo en esta sección. En la formación académica, se cotejaron los cursos en las maestrías en educación en los catálogos curriculares de cinco universidades públicas y privadas. La Tabla 8 presenta un resumen de los cursos de liderazgo que ofrecen estas universidades. Estos catálogos fueron revisados para el año académico 2013-2014.

**Tabla 8:**

***Cursos de liderazgo para el grado de maestría en administración y supervisión en cinco universidades públicas y privadas de Puerto Rico***

<b>Universidad</b>	<b>Cursos</b>	<b>Observaciones</b>
Universidad de Puerto Rico Recinto Río Piedras	11	La maestría requiere 3 cursos medulares y 3 cursos electivos en la concentración (18 créditos )
University of Phoenix	1	La maestría tiene un Internado que se llama Liderazgo Instruccional.
Universidad Interamericana Recinto Metro	1	
Pontificia Universidad Católica- Ponce	0	Liderazgo está como tema en el contenido de uno de los cursos.
Universidad del Turabo	1	

Los contenidos curriculares reflejaron que solamente en un recinto de la Universidad de Puerto Rico hay una Maestría en Liderazgo en Organizaciones Educativas, con 18 créditos en liderazgo educativo (9 medulares y 9 electivos en la concentración). En las

otras cuatro universidades, el catálogo de una no refleja que se ofrezca un curso de liderazgo. En las otras tres universidades, solamente hay un curso de 3 créditos relacionado al liderazgo, pero en la descripción del curso que ofrece en una de ellas no se menciona que los diferentes estilos de liderazgo formen parte del contenido a cubrir. Los participantes de este estudio hicieron su maestría en una de las últimas tres universidades mencionadas, lo que ratifica la interpretación de los hallazgos de que los participantes han recibido poca formación académica en liderazgo.

El liderazgo administrativo plantea la transformación de las escuelas en comunidades donde todos los miembros participen constructivamente en la toma de decisiones. La escuela del nuevo siglo habla de comunidad de aprendices, participación colaborativa y toma de decisiones compartidas en todos los aspectos educativos (Castillo, 2005a). Estas formas de liderazgo distribuido asumen que hay más altos niveles de interdependencia entre las personas que ejercen el liderazgo y que la influencia, atribuida a sus actividades, surge de procesos sociales dinámicos, multidireccionales, que en el mejor de los casos, se traducen en un aprendizaje para las personas involucradas, así como para la propia organización (Pearce & Conger, 2003, en Leithwood, 2009).

Los participantes de este estudio han ofrecido pocos talleres sobre destrezas de liderazgo a la comunidad escolar. Las voces de los participantes mostraron que la mayoría no han ofrecido talleres. No obstante, los participantes restantes han ofrecido talleres sobre las destrezas de liderazgo o temas relacionados. De estos, uno les ha ofrecido talleres a los padres y maestros, pero no especificó que fuera en liderazgo y el otro ha ofrecido talleres propiciados por él a los maestros en temas relacionados como lo es el trabajo en equipo, pero no a toda la comunidad. La información provista por varios

participantes es que el presupuesto que se le asigna a las escuelas en plan de mejoramiento para talleres de mejoramiento profesional está condicionado a que se ofrezcan en las materias académicas y el tema de liderazgo queda excluido. Además, que aquellas escuelas que no están en plan de mejoramiento no se les asigna presupuesto para el desarrollo profesional. Esta información quedó confirmada con la Carta Circular Núm. 11—2012-2013, Política pública para fortalecer los procesos académicos y plan de acción de las escuelas que no logran progreso anual adecuado (AYP). Por lo tanto, se puede indicar que el desarrollo de destrezas de liderazgo no ha cobrado mucha importancia tanto a nivel de escuela como a nivel de agencia, cuando el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje de las escuelas descansa, en gran parte, en la calidad del liderazgo que proyecten sus directores (Cooner, Quinn, & Dickman, 2008, en Ortega, 2012). Además, el análisis de la información indicó que la distribución del liderazgo es crítica, por lo menos en la mayoría de las escuelas que dirigen los participantes del estudio. Este resultado coincide con los hallazgos del estudio *Distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes: Eliminar el ego del sistema*, realizado por Leithwood (2009).

El aspecto más digno de destacar del estudio realizado por Leithwood (2009) fue la contribución crítica de los líderes escolares formales para promover formas aparentemente productivas de liderazgo distribuido. Primero, los patrones de distribución de liderazgo eran habituales en las iniciativas a las que los directores les habían asignado una alta prioridad y atención, pero bastante poco usuales en otras iniciativas. Segundo, las estructuras, normas culturales y oportunidades para que el equipo educativo desarrollara sus destrezas de liderazgo dependían en gran medida del trabajo intencional

de los directores. Tercero, el equipo educativo le atribuyó liderazgo a los pares que compartían rasgos y disposiciones generalmente asociadas con los líderes administrativos locales, como los directores y superintendentes. Cuarto, eran los directores quienes desempeñaban aquellas funciones de liderazgo críticas asociadas a la concepción multidimensional del liderazgo exitoso. De acuerdo a los resultados, Leithwood (2009) concluyó que la distribución del liderazgo a otras personas no se traduce en una menor demanda de liderazgo hacia quienes detentan cargos de liderazgo formal. Sin embargo sí se traduce en una mayor demanda de coordinar quién desempeña qué funciones de liderazgo, desarrollar destrezas de liderazgo en las demás personas, ofreciéndoles retroalimentación constructiva sobre sus esfuerzos. Leithwood (2009) define liderazgo escolar como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. La labor del liderazgo puede ser realizada por personas que desempeñan varios roles en la escuela.

Glickman et al. (2001) apuntan que un líder efectivo debe desarrollar destrezas de liderazgo en los componentes escolares y establecen responsabilidad a los directores escolares por el desarrollo del liderazgo en los maestros. Plantean que el liderazgo educativo se caracteriza por el desarrollo de destrezas interpersonales y de comunicación, por ejemplo: toma de decisiones, solución de problemas, establecimiento de metas, entre otros.

### **Competencias de Inteligencia Emocional.**

La inteligencia emocional es el nuevo paradigma que ha impactado el liderazgo del área empresarial y de las instituciones educativas. Los psicólogos han adoptado una visión más amplia de la inteligencia y han tratado de reinventarla en función de lo que

hace falta para alcanzar el éxito en la vida. Salovey y Mayer (1997, en Goleman, 2004a), incluye las inteligencias personales en su definición básica de inteligencia emocional, bajo cinco esferas principales:

- Conocer las propias emociones—el reconocer un sentimiento mientras ocurre es la clave de la inteligencia emocional. Las personas que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen una noción más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones personales, desde con quién casarse hasta que trabajo desempeñar.
- Manejar las emociones—manejar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo. Las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción, mientras aquellas que la tienen desarrollada pueden recuperarse con mucha mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida.
- La propia motivación—ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención a la auto-motivación. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan.
- Reconocer emociones en los demás—la empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional. Las personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan y quieren. Esto lo hace mejores en profesiones, tales como la enseñanza, las ventas y la administración.

- Manejar las relaciones—el arte de de las relaciones es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. Las personas que se destacan en estas habilidades se desempeñan bien en cualquier cosa que dependa de la interacción serena con los demás: son estrellas sociales.

La cuarta pregunta que dirigió el proceso investigativo se dirigió a determinar qué conocimiento tienen los directores escolares de las competencias que promueve la Inteligencia Emocional, como herramienta para manejar las diferentes situaciones en la comunidad escolar. Se investigaron diez aspectos sobre este tema: la formación en Inteligencia Emocional que han recibido los participantes, sus fortalezas y debilidades, la satisfacción de los participantes con su rol en la escuela, cómo ha afectado el trabajo como director a la vida personal de los participantes, la colaboración de la comunidad escolar cerca del ambiente escolar, los talleres que les han ofrecido a los estudiantes y a los recursos humanos sobre el manejo de las emociones y para finalizar, los participantes ofrecieron recomendaciones a otros directores, al DEPR y recomendaciones generales, en términos de las competencias personales y sociales que promueve la Inteligencia Emocional.

El modelo de las competencias emocionales de Goleman (1995) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones hacia ellas mismas y hacia los demás. Este modelo formula la Inteligencia Emocional en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ambiente laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia. Es decir,

incluye procesos psicológicos, cognitivos y no cognitivos (Gabel, 2005). Los participantes de este estudio expresaron no haber recibido formación en talleres sobre Inteligencia Emocional. Algunos de los participantes indicaron haber recibido un taller sobre el control de las emociones, pero según manifestaron es un tema que los directores de escuelas no han recibido mucho. La poca o ninguna formación sobre las competencias que promueve la Inteligencia Emocional de los participantes del estudio es crítica, como también lo reflejó la formación de talleres de desarrollo profesional en liderazgo, cuando el desarrollo profesional de los empleados para promover la cultura organizacional de la escuela es bien importante (Rubino, 2007). Hacia esos fines, Rubino (2007) sugiere que el director educativo debe considerar los siguientes procesos:

- Autogerenciar (fomentar) el desarrollo personal.
- Formar equipos de alto desempeño.
- Desarrollar una institución que aprende.
- Moverse hacia la institucionalización del conocimiento—comunidad-sociedad.
- Desarrollar la automotivación.
- Promover una motivación personal e independiente, en contraposición a la motivación basada en la dependencia.
- Promover el autocontrol y la conciencia de que las consecuencias de los comportamientos de los miembros deben ser positivos para la institución.
- Promover el desarrollo de la inteligencia emocional, personal, grupal y organizacional.

A pesar de que los hallazgos mostraron que los participantes del estudio han recibido poca formación o ninguna, en los diarios reflexivos destacaron la importancia de la inteligencia emocional, donde indicaron lo siguiente:

- Los conocimientos de Inteligencia Emocional son piezas claves en el momento de resolver las situaciones difíciles.
- Los conocimientos de Inteligencia Emocional ayudan a no tomar las cosas a nivel personal y a entender que no todo el mundo capta las cosas al mismo tiempo.
- El conocer la importancia de la Inteligencia Emocional ayuda a reflexionar sobre la importancia de utilizar la misma en el diario vivir, especialmente en la toma de decisiones.

Este hallazgo está estrechamente relacionado a lo expresado por Goleman (2004a), quien indicó que a pesar del fuerte interés que algunos educadores han demostrado en la alfabetización emocional, estos cursos son excepcionales: la mayoría de los maestros, directores y padres, simplemente, no saben de su existencia. Los mejores modelos están fuera de la principal corriente educativa, en poder de un puñado de escuelas privadas y unas pocas escuelas públicas.

Goleman (1995) definió la inteligencia emocional por exclusión como cualquier característica deseable de carácter personal que no está representada por la inteligencia cognitiva. Establece dos categorías de inteligencia personal: las competencias personales y las competencias sociales y ambas son complementarias la una de la otra. Las perspectivas que ofrecieron los participantes del estudio sobre sus fortalezas se pueden asociar a las competencias sociales que postula Goleman (1998) que debe dominar un líder en el proceso de cambio y en el logro de objetivos, a saber:

### Aptitudes sociales

- Influencia—tácticas de influencia interpersonal.
- Comunicación—mensajes claros y convincentes.
- Manejo de conflicto—resolución de desacuerdos.
- Liderazgo—inspiración y dirección de grupos.
- Cambio catalizador—iniciación y manejo del cambio.
- Construcción de vínculos—creación de relaciones instrumentales

### Relaciones de dirección

- Trabajo en equipo y colaboración.
- Creación de visión compartida en el trabajo en equipo.
- Trabajo con otros hacia las metas compartidas.

Por otro lado, la percepción de las debilidades de los participantes se pueden relacionar a las competencias personales sobre el conocimiento que debe tener el individuo de él mismos, para así tener un autocontrol y poder tener relaciones sociales más efectivas.

Estas competencias son:

### Autoconciencia

- Autoconciencia emocional—reconocimiento de las emociones y sus efectos.
- Acertada autoevaluación—conocimiento de las fortalezas y limitaciones.
- Autoconfianza—un fuerte sentido de nuestros méritos y capacidades.

### Autodirección

- Autocontrol—control de las emociones destructivas e impulsos.
- Fiabilidad—muestra de honestidad e integridad.

- Conciencia—muestra de responsabilidad y manejo de uno mismo.
- Adaptabilidad—flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos.
- Logro de orientación—dirección para alcanzar un estándar interno de excelencia.
- Iniciativa—prontitud para actuar.

Los participantes de este estudio expresaron sentirse muy satisfechos en su rol como líderes de sus escuelas y esa satisfacción la basaron en los logros obtenidos. El grado de satisfacción que sintieron los participantes del estudio, asociado con el logro de las metas establecidas, es una condición humana tanto a nivel personal como profesional. Claudio (2005) lo relaciona con celebrar el éxito, cuando indica que el director-líder es un activador que guía, motiva, energiza, posee humor y celebra las pequeñas y grandes victorias. Además, cuando reconoce la excelencia del estudiante y del personal y promueve un espíritu escolar fuerte. Ejercer el liderazgo didáctico requiere compartir el poder, confiar en la habilidad de los demás para hacer el trabajo, crear en los maestros el deseo de apoderarse, promover que tomen riesgos, aceptar que se cometen errores y aprender de estos, estimular a los maestros a probar sus ideas y evaluarlas a la luz del impacto de estas en el aprendizaje de los estudiantes (Ramos, 2005). Asimismo, Castillo (2005b) establece que el trabajo del líder administrativo es, entonces, el de facilitador para estimular la participación, promover el cambio, crear el ambiente de colaboración y promover la participación activa y continua, de todos los constituyentes de la comunidad escolar. De esta forma, el cambio y la innovación que se produzcan, como parte de las gestiones administrativas realizadas, van a llevar a la escuela un mejoramiento continuo a la luz de las expectativas de todos los miembros de la organización.

El líder educativo, en una comunidad de aprendizaje, debe aunar los esfuerzos de la facultad, de los estudiantes y el resto de la comunidad escolar para crear planes en conjunto que permitan desarrollar una educación de calidad que atienda las necesidades de todos los estudiantes (Castillo, 2005a). Al tener en consideración la importancia que tienen los diferentes componentes de una comunidad de aprendizaje en el proceso educativo de los estudiantes, el próximo tema que se auscultó fue si los participantes del estudio han logrado que los padres, vecinos y negocios cerca del ambiente escolar colaboren en la búsqueda de soluciones de las diferentes situaciones que tienen que trabajar en las escuelas. De acuerdo a la información provista en las entrevistas, surgieron opiniones diversas: algunos de los participantes han logrado la colaboración de todos los componentes de la comunidad y otros de los participantes no lo han logrado. Sin embargo, varios participantes indicaron que se les ha hecho bien difícil integrar a los padres y, a su vez dos de ellos refirieron que han tenido problemas con los negocios cerca de la escuela. Un factor fundamental del papel del director de escuelas, como líder educativo, es la creación de ambientes y oportunidades diversas para que todo el personal del núcleo escolar crezca profesionalmente y se desarrolle de forma continua y sistemática que responda a su visión y a la verdadera comunidad de aprendizaje (Claudio, 2005, en Ruiz, 2010).

Este hallazgo sugiere que aquellos participantes del estudio que no han logrado integrar a toda la comunidad escolar necesitan mejorar su visión en relación a lo que es una comunidad escolar y buscar estrategias que los ayuden a crear un ambiente escolar participativo donde todo componente es indispensable para el éxito de esas escuelas que dirigen. Asimismo, necesitan ampliar el concepto negocio de la comunidad. Además,

del negocio cercano al plantel escolar, en la comunidad escolar existen compañías y negocios dispuestos a formar parte de un comité consultivo, el cual le puede ser útil a la escuela en la solución de problemas o en la búsqueda de recursos que contribuyan a lidiar con las diferentes situaciones que enfrenta una comunidad escolar. Para hacer frente a los problemas y presiones que se encuentra la escuela del Siglo XXI, Senge et al. (2006) recomiendan cinco disciplinas que pueden ayudar a lidiar con estas situaciones:

- **Dominio personal**—Esta es la práctica de crear una imagen coherente de su visión personal, el resultado que anhela obtener en la vida, junto con una evaluación objetiva de la actual realidad de su vida. Esto produce una especie de tensión interior que, si se cultiva, puede ampliar su capacidad de tomar mejores decisiones y alcanzar más de los resultados que busca.
- **Visión compartida**—Esta disciplina compartida fija un común propósito. Los que tienen un propósito común aprenden a alimentar un sentido de compromiso en un grupo u organización desarrollando imágenes compartidas del futuro que buscan crear y guías que les ayuden a llegar a esa meta. Una escuela o comunidad que espere vivir aprendiendo necesita un proceso común de visión compartida.
- **Modelos mentales**—Esta disciplina de reflexión e investigación se enfoca en desarrollar conciencia de actitudes y percepciones, las de uno mismo y las de sus compañeros. Trabajar con modelos mentales también puede ayudar a definir más clara y honradamente la realidad corriente. Puesto que en educación la mayoría de tales modelos suelen ser indiscutibles y están ocultos, un acto crítico de la escuela que aprende consiste en desarrollar la capacidad de hablar sin peligro y productivamente sobre temas delicados.

- **Aprendizaje en equipo**—Esta es una disciplina de interacción en un grupo. Con técnicas como el diálogo y la discusión, grupos pequeños de personas transforman su criterio colectivo y aprenden a movilizar sus energías para alcanzar metas comunes y desarrollar una inteligencia y una capacidad mayores que la suma de los talentos individuales de sus miembros. Aprendizaje en grupo se puede fomentar en el salón de clases, entre padres y maestros, entre miembros de la comunidad y en los grupos piloto que trabajan por el cambio escolar.
- **Pensar en sistemas**—En esta disciplina se aprende a entender mejor la interdependencia y el cambio y, por tanto, a hacer frente con más eficiencia a las fuerzas que dan forma a las consecuencias de los actos. Este modo de pensar se basa en un cuerpo de doctrina cada vez mayor, sobre el comportamiento de la retro información y la complejidad: tendencias básicas de un sistema que a la larga llevan al crecimiento o a la estabilidad. Técnicas tales como diagramas de flujo, arquetipos de sistemas, laboratorios de aprendizaje y simulaciones ayudan al estudiante a entender mejor las materias que estudian.

En la *Ley 149*, del 30 de junio de 1999, conocida como Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, en el Artículo 2.13, se estipulan las funciones de un director. De acuerdo a las funciones descritas en dicha ley, el director tiene a su cargo el área académica, fiscal y administrativa de la escuela que dirige, lo que constituye un reto. A esto se le suma la complejidad de las organizaciones escolares, el deterioro de la disciplina en el aula, la poca autonomía en su desempeño, el poco reconocimiento por parte de los supervisores, el bajo nivel de motivación y la necesidad de apoyo (Ortega, 2012).

Al observar las diferentes responsabilidades que se le asignan a un director, fue necesario auscultar cómo el trabajo de director de escuela ha afectado la vida personal de los participantes del estudio. Debido a las múltiples funciones y situaciones que tienen a su cargo, los participantes del estudio han confrontado problemas con el manejo del tiempo, lo que ha hecho que tengan que llevarse trabajo al hogar o quedarse en la escuela fuera de horas laborables para poder cumplir con el trabajo requerido. Como consecuencia, esto a su vez, le resta tiempo a la vida familiar, a la alimentación y al descanso. El manejo del tiempo es una de las barreras que establece McEwan (2003) que ha afectado a los directores en su vida personal y en sus funciones como líderes. En esa misma línea, Lunenburg y Ornstein (2004, en Ortega, 2012) apuntan que los directores de escuelas se enfrentan a múltiples demandas competitivas, lo que trae como consecuencia que el tiempo que le debe dedicar a la supervisión del proceso de enseñanza aprendizaje en la sala de clases es muy limitado. Para aquel director que sus múltiples tareas no le permite sacar tiempo para cumplir con su tarea de líderes instruccionales, McEwan (2003) le recomienda enfocarse en el proceso de enseñanza aprendizaje y programar el tiempo para que el factor más importante de una escuela no se quede rezagado por aspectos administrativos. El líder instruccional se fortalece cuando invierte tiempo en crear y desarrollar comunidades de aprendizaje en vez de empujar papeles o promover programas (McEwan, 2003).

En una escuela efectiva, el líder educativo debe reconocer que cada estudiante es diferente y promulgar la pedagogía auténtica. Las aspiraciones estarán dirigidas hacia lograr una enseñanza de la más alta calidad y lograr las más altas aspiraciones de excelencia educativa. Toda la comunidad de aprendizaje debe enfocarse en el éxito de

los estudiantes y les deben ofrecer la oportunidad de que aprendan a su ritmo y manera particular, inspirados por maestros-líderes como sus mayores colaboradores (Claudio, 2005). En ese proceso educativo, los estudiantes deben también aprender a conocerse y a manejar las emociones. El desarrollo y comprensión de las emociones en los niños es un proceso continuo y gradual de aprendizaje que va de las emociones simples a las más complejas. Los niños van cambiando sus estrategias para poder hacer frente a las distintas experiencias a través del control de las emociones, pues el niño se enfrenta mejor a las emociones a medida que comprende sus causas (Dueñas, 2002).

Dada la importancia que tiene el manejo de las emociones en el desarrollo integral del estudiante, el otro aspecto investigado fue conocer sobre los talleres que les han ofrecidos los participantes a los estudiantes sobre el conocimiento de ellos mismos y el manejo de las emociones. Al estudiar el proceso descriptivo de los datos, se encontró que solamente una de las escuelas, se ha hecho cargo de desarrollar formación en los estudiantes en un proyecto de vida desde el momento en que entran a la escuela hasta que egresan de la escuela. Cuando egresan, la escuela monitorea y le da seguimiento para observar cómo los estudiantes están cumpliendo con ese plan de vida. Este plan de vida desarrollado para cada estudiante, en ese ambiente escolar, es un complemento al desarrollo de destrezas académicas, lo que se acoge al postulado que establece Goleman (1995) que la inteligencia cognitiva no es suficiente para que el individuo funcione adecuadamente con su entorno y la Inteligencia Emocional es la que complementa y establece el balance entre la inteligencia, la lógica, la emoción y las capacidades personales y sociales.

La *Ley 149 del 1999*, Ley Orgánica para el Departamento de Educación de Puerto Rico, establece sus propósitos fundamentados bajo tres premisas básicas: (a) El estudiante es la razón de ser del sistema educativo y el maestro su recurso principal, (b) La interacción entre estudiantes y maestros constituye el quehacer principalísimo de la escuela y las demás actividades escolares, independientemente de su índole, se justifican solo cuando facilitan la docencia, mejoran la gestión educativa o fortalecen los servicios de la escuela y la comunidad y (c) Las escuelas pertenecen a las comunidades que sirven y estas deben participar en su gobierno. Ante las diferentes problemáticas que enfrentan las escuelas, hay un mandato de ley para que los líderes educativos activen sus planes para buscar soluciones a las mismas donde involucren todos los componentes de la comunidad escolar. Gardner (1993) sugiere que la escuela debe educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales. Goleman (2004a) recomienda la alfabetización emocional como una alternativa para trabajar con las diferentes problemáticas que reflejan los estudiantes en sus clases. Por lo tanto, los hallazgos encontrados en las escuelas de los otros cuatro participantes sugieren que se desarrolle un plan de formación en alfabetización emocional desde el momento en que los estudiantes se inician en las escuelas hasta que egresan, integrado al programa académico, que ayude a esos estudiantes en el manejo de sus emociones y en el desarrollo de destrezas sociales. El óptimo desarrollo de un programa de alfabetización emocional se da cuando comienza tempranamente, cuando es apropiado a cada edad, se le da seguimiento a lo largo de toda la etapa escolar y aún los esfuerzos de la escuela con los de los padres y los de toda la comunidad (Goleman, 2004a).

La alfabetización emocional implica un aumento del mandato que se les da a las escuelas, al tomar en cuenta la pobre actuación de muchas familias en la socialización de los niños. Esta tarea exige dos cambios importantes: (a) que los maestros vayan más allá de su misión tradicional y (b) que los miembros de la comunidad se involucren más con la actividad escolar (Goleman, 2004a, p. 321). El otro aspecto que cobró importancia en la investigación fue determinar qué talleres le han ofrecido los participantes a los recursos humanos sobre el manejo de las emociones. Las voces de los participantes indicaron que en ninguna de las escuelas se ofrecen talleres en esa línea. Algunos de los participantes expresaron que no es la norma ofrecer talleres en ese tema, pero que en épocas sensitivas del año o cuando la facultad está afectada por algo, traen recursos que les ayuden a manejar la situación.

La información encontrada sugiere que los participantes necesitan formación en las competencias que promueve la inteligencia emocional que los equipen con unos conocimientos de lo que implican las mismas. El manejo de las emociones en el ambiente escolar va mucho más allá de charlas ocasionales a los maestros en el manejo de una situación que esté afectando su vida emotiva. El conocimiento que adquiere un director en el dominio de las competencias que promueve la inteligencia emocional le ayudará a ofrecer talleres a sus maestros, debidamente planificados, en el manejo de las emociones. Es un plan de acción donde el contenido apunte hacia conocerse a ellos mismos y de ahí partir a desarrollar destrezas sociales inclusivas, donde se acepten las diferencias de los demás, que le ayuden a promover las mismas a sus estudiantes. Esos talleres formativos a los maestros son importantes porque ellos son los que en cierta medida van a impactar a los estudiantes más directamente, pero también es importante

ofrecérselos a todo el personal con el fin de de que todos manejen efectivamente las competencias personales y sociales que promueve la inteligencia emocional.

La recomendación se basa en un verdadero plan de acción dirigido hacia el cambio en los ambientes escolares, tal y como lo establece Goleman (2004a). Estos cambios implican que la alfabetización emocional amplía la visión que se tiene de la tarea que debe cumplir la escuela y la convierte en un agente más concreto de la sociedad para asegurar que los niños aprendan lecciones esenciales para la vida, lo que significa un retorno al papel clásico de la educación. Para que la transformación sea efectiva, Goleman (2004a) sugiere que se aprovechen todas las oportunidades dentro y fuera de la clase para ayudar a los niños a transformar los momentos de crisis personal en lecciones de aptitud emocional. También, funciona mejor cuando las lecciones escolares se coordinan con lo que ocurre en el hogar, de esta manera los estudiantes reciben sólidos mensajes sobre aptitud emocional desde todos los aspectos de su vida. Estas líneas de acción paralelas de refuerzo de las lecciones emocionales son óptimas. Implican relacionar la escuela con los padres y con la comunidad en un vínculo más estrecho, con el fin de que lo que aprendieron los niños en alfabetización emocional no quede relegado a la escuela (Goleman, 2004a, pp. 322-323).

Los otros tres aspectos investigados se concentraron en que los participantes del estudio ofrecieran recomendaciones a sus colegas, al Departamento de Educación de Puerto Rico y recomendaciones generales. Estas recomendaciones debieron ofrecerse en términos de las competencias que promueve la inteligencia emocional. Los hallazgos y la discusión de los mismos se detallan a continuación.

### ***Recomendaciones a los directores.***

Los participantes del estudio reconocen que cada comunidad escolar es distinta, por lo tanto hay que dirigirla de acuerdo a las necesidades de esa comunidad en particular. No obstante, hicieron las siguientes recomendaciones:

- Para obtener logros, tomar decisiones en consenso en vez de tomar decisiones unilaterales.
- Para mantener un personal contento, el director debe reflejar organización, estructura e inteligencia emocional.
- Para la obtención de logros, fomentar el trabajo en equipo.
- En la búsqueda de escuela exitosa, no centrarse en el plano personal haciendo inferencias, fomentar la participación de toda la comunidad escolar y mantener al personal motivado.
- Para que la escuela corra, mantener un clima de respeto y motivar al personal.

Las recomendaciones a los directores mayormente se enfocaron en fomentar el trabajo en equipo y en la motivación del personal que son estrategias asociadas tanto al liderazgo educativo como a las competencias que fomenta la inteligencia emocional. El líder educativo siente lealtad hacia los componentes de la comunidad escolar, los involucra y promueve el aprendizaje pertinente al darle sentido a su relación con el ambiente. La organización que desarrolla y comparte su visión, cuenta con individuos que colaboran continuamente para aportar hacia el logro de su propósito común (Claudio, 2005). La motivación es la pasión por trabajar por razones que van más allá del dinero o del estatus y la tendencia a luchar por los objetivos con energía y persistencia. El líder motivador posee las siguientes características: fuerte orientación al logro, optimismo,

incluso frente a la adversidad, compromiso con la organización y destrezas en formar y retener el talento (Goleman, 2004b).

### ***Recomendaciones al DEPR.***

Las recomendaciones de los participantes del estudio al DEPR fueron las siguientes:

- El Departamento está reclamando una reforma educativa a voces, donde se analicen los contenidos curriculares de todas las materias haciéndolas más pertinentes a los estudiantes para evitar la deserción escolar.
- Integrar el Programa de Bellas Artes al área académica para que los currículos sean más atractivo a los estudiantes.
- Brindar más apoyo a los directores en sus funciones.
- Hacer una planificación interagencial efectiva, donde se les brinde más apoyo a los directores en sus funciones.
- Transformar al Departamento con una agenda de país y no política.
- El Departamento debe retomar nuevamente el ofrecimiento de talleres de desarrollo profesional a los directores, para que estos se sientan mejor preparados.
- El Secretario debe bajar a la base para que vea cómo funcionan las escuelas y cuáles son sus necesidades. Además, no enfocarse tanto en el aprovechamiento académico y darle importancia al manejo de las emociones.
- El Departamento debe hacer evaluaciones emocionales y psicológicas al personal porque hay personas que no están aptas para trabajar con el personal ni con los niños.

Las recomendaciones ofrecidas al DEPR reflejan una preocupación genuina por el proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas del País. El reclamo por una reforma educativa, donde los ofrecimientos estén atemperados a los nuevos cambios y a las necesidades de los estudiantes a quienes van dirigidos, es actualizar la formación que reciben los estudiantes de acuerdo al tiempo que se vive donde además del aspecto académico se contemplen otras estrategias donde el estudiante se sienta contento de pertenecer a esa escuela. Un ejemplo de cómo el estudiante se siente contento cuando pertenece a una escuela se vio en la escuela que dirige uno de los participantes cuando un estudiante le dijo “Mrs., cuándo tú me vas a dejar dormir en la escuela.” Ese fue el inicio de crear un camping en un lugar recreativo [...] para los estudiantes y ahora hasta los padres de esos estudiantes quieren que le hagan un camping donde ellos participen. El proyecto de vida que llevan los estudiantes de esa escuela, en colaboración con el Proyecto [...], ha dado resultados positivos. Las escuelas de Puerto Rico tienen en las competencias que promulga la Inteligencia Emocional una alternativa para que el estudiante se desarrolle en una forma íntegra e integrado tanto en el aspecto académico como en las competencias intrapersonales e interpersonales donde se eduque en el manejo de las emociones, entienda las divergencias de los demás y las respete y poco a poco desarrolle destrezas sociales que lo lleven a integrarse a la sociedad como un ser completo que puede manejar diferentes situaciones.

El que el sistema de educativo tenga una agenda de país y no política, no implica que no se hagan cambios, implica que se dé el tiempo necesario para que una estrategia madure y se evalúe en términos de resultados y no sujeto a las prerrogativas de nuevos dirigentes. Por otra parte, la recomendación para que el Departamento retome el ofrecer

nuevamente los talleres de desarrollo profesional es un reclamo y es una necesidad, especialmente en liderazgo. No se puede ser un líder de una institución si no se tienen los conocimientos básicos en estilos de liderazgo y las estrategias que promulgan cada una de las teorías para que ese director pueda tener alternativas cuando se presenta una situación de difícil manejo. De no tener esa formación, no se le puede llamar líder educativo. A lo más que puede llegar es a ser un administrador escolar y Kotter (1990) establece que son términos diferentes. Una buena administración genera orden y consistencia al estructurar planes de trabajo, diseñar estructuras rígidas para la organización y observar los resultados en relación a los objetivos trazados en los planes de trabajo. El liderazgo se refiere a tratar con el cambio, por lo tanto los líderes establecen la dirección a través de una visión de futuro y atemperan a las personas al comunicarles esta visión con el fin de inspirarlas para que superen los obstáculos (Kotter, 1990). Kotter (1990) recomienda que, en épocas estables o de prosperidad, un grado de liderazgo con una administración fuerte puede ser una combinación ideal; sin embargo, en épocas de crisis o de caos, un fuerte liderazgo unido a un grado limitado de dirección es más beneficioso para la organización. Por lo tanto, ante la situación crítica que vive el País y por consiguiente las escuelas el liderazgo que asume un director escolar tiene un papel protagónico ante los retos que se le presentan en la escuela.

### ***Recomendaciones generales.***

Las recomendaciones generales que ofrecieron los participantes del estudio, se dirigieron en su inmensa mayoría al Departamento de Educación y en diferentes aspectos.

Las recomendaciones fueron las siguientes:

- El Departamento debe descargar al director de lo administrativo con personal de apoyo en esa área.
- En los casos que se les presentan en las escuelas, el Departamento debe estar más receptivo a ofrecer alternativas para la solución de los mismos.
- El Departamento requiere de una introspección, de un plan de acción y de una reestructuración inmediata, por lo tanto es recomendable la descentralización del sistema, porque cada pueblo necesita oficinas al alcance para la solución inmediata de las diferentes situaciones.
- El Departamento debe trabajar más con el control de las emociones de la comunidad escolar porque en la medida en que la escuela pueda formar un ciudadano que tenga el control de las emociones, va a ser un ciudadano más funcional y se debe presentar en mesa esta alternativa para incorporarla al Plan Decenal que actualmente se está trabajando para 10 años.
- El Departamento debe trabajar con la salud emocional de los padres, ya que está comprobado que el niño desde que nace hasta los 5 años la formación se le da en el hogar y cuando el niño carece de esa formación, llega en la escuela manifestando diferentes problemas, bien sean académico, de comportamiento o de desarrollo de destrezas sociales. La participación de los padres en el proceso educativo es un mandato de ley y es recomendable que el Departamento le dé seguimiento a este requisito de ley donde se le exija a los padres el cumplimiento.

- Evaluar el proceso de clasificación de notas y se midan las destrezas sociales porque un individuo se compone de muchas áreas, donde se logre impactar al estudiante de tal forma que el estudiante pueda hacer el cambio en la casa.

Al hacer un análisis de las recomendaciones generales, las mismas se dirigieron hacia dos ángulos. El primer ángulo se dirigió a la barrera que confrontan los participantes del estudio por el poco apoyo que reciben por parte del DEPR. Esta es la segunda ocasión que la falta de apoyo por parte del Departamento surge como barrera, la cual coincide con una de las barreras que establece McEwan (2003) que afectan el liderazgo de los directores en las escuelas. McEwan (2003) va más allá, de todas las barreras mencionadas por ella es a la única que reconoce como una barrera real. Para todas las demás barreras, recomendó planes viables al proceso de la toma de decisiones y organización del director escolar, pero en el poco apoyo que reciben los directores hizo una recomendación sutil a los directores de enfocarse en la visión de la escuela. Sin embargo, en esta ocasión, esta recomendación no aplica, ya que el poco apoyo a que se refieren los participantes del estudio son servicios que debe prestar el DEPR de forma inmediata. Se refieren a diferentes situaciones como lo son casos disciplinarios a maestros para tomar acciones correctivas, donde el director no tiene inherencia ni para nombrarlos, ni para amonestarlos, ni para establecer acciones correctivas, ni para despedirlos porque no forma parte de sus funciones, a pesar de que existe una autonomía escolar. Por lo tanto, le corresponde a la División Legal del DEPR diligenciar los mismos. Casos de servicio al estudiante que necesitan referidos inmediatos a evaluaciones médicas y estos servicios no están contratados, no hay fondos para contratarlos y no les presentan alternativas viables para la solución inmediata de esa

situación al que el estudiante tiene derecho. Son los casos de directores escolares, que debido a la digitalización de la información le aumentan sus funciones, ya que no se les nombra un personal de apoyo que se haga cargo de estos trabajos, ni se les nombra un director auxiliar para el descargue del aspecto administrativo y el director pueda hacerse cargo de la docencia.

El segundo ángulo de las recomendaciones es al aspecto del control de las emociones. En primera instancia, se recomienda que el DEPR le dé importancia al control de las emociones de la comunidad escolar porque en la medida en que la escuela pueda formar un ciudadano que tenga el control de las emociones, lo que se traduce a un ciudadano más funcional, por lo tanto las competencias que promueve la inteligencia emocional deben estar contempladas como alternativas para incorporarla al Plan Decenal que el DEPR durante este año (2013) está trabajando para 10 años. Esta es una recomendación bien importante porque de darse, sería un paso adelante hacia una mejor calidad de vida social y escolar. Goleman (2004a) establece que la inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los trastornos o las oportunidades que acarrea la vida. Sin embargo, aunque un coeficiente intelectual elevado no es garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida, las escuelas y la cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional. La vida emocional es un ámbito que, al igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades. Y saber hasta qué punto una persona es experta en ellas es fundamental para comprender por qué triunfa en la vida, mientras otras con igual capacidad intelectual acaba en un callejón sin salida (Goleman, 2004a, p. 56).

En segunda instancia, nuevamente se sugiere que DEPR le dé importancia a las competencias que promueve la inteligencia emocional, pero esta vez se recomienda que las mismas se hagan extensivas a los padres o que se impacten a los estudiantes de tal manera que sean los hijos los que eduquen a los padres, ya que está comprobado que el niño desde que nace hasta los 5 años la formación se le da en el hogar y cuando el niño carece de esa formación, llega en la escuela manifestando diferentes problemas, bien sean académicos, de comportamiento o de desarrollo de destrezas sociales. Esta sugerencia es interesante, ya que el participante que la hizo no ha recibido formación en inteligencia emocional y es cónsona con lo que establece Goleman (2004a). Goleman (2004a) postula que la definición de escuela debe replantearse y preparar a los maestros y a la comunidad escolar en prácticas de inteligencia emocional. Dado que cada vez más niños no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, las escuelas pasan a ser el único lugar donde pueden volverse las comunidades en busca de correctivos para las deficiencias de los niños en la aptitud social y emocional. Esto no significa que la escuela, por sí sola, pueda suplantar a todas las instituciones sociales que con frecuencia están al borde del colapso, o ya han caído en él. Pero, desde el momento en que prácticamente todos los niños concurren a la escuela, esta ofrece un ámbito donde se les puede brindar lecciones de vida que no podrían recibir en otra parte. La alfabetización emocional implica un aumento del mandato que se les da a las escuelas, al tomar en cuenta la pobre actuación de muchas familias en la socialización de los niños.

### **Conclusiones**

La efectividad de una organización depende de la capacidad del líder para ordenar los recursos que permitirán lograr las metas institucionales (Castillo, 2005a). Ejercer el

liderazgo didáctico requiere compartir el poder, confiar en la habilidad de los demás para hacer el trabajo, crear en los maestros el deseo de apoderarse, promover que tomen riesgos, aceptar que se cometen errores y aprender de estos, estimular a los maestros a probar sus ideas y evaluarlas a la luz del impacto de estas en el aprendizaje de los estudiantes (Ramos, 2005). Una comunidad que aprende es el ámbito de aprendizaje dentro del cual funciona la escuela o facultad (Senge, et al., 2006). Por lo tanto, una comunidad de aprendizaje, según Senge (2002), debe reflejar las siguientes características:

- Todos los miembros de la organización comparten la visión y valores.
- El aprendizaje es responsabilidad de todos y cada uno de los miembros de la comunidad.
- Los miembros de la comunidad exhiben una curiosidad reflexiva, o sea, promueven una cultura completamente nueva.
- Todos los esfuerzos de la colaboración se centran en una sola meta o propósito.
- El aprendizaje puede ser individual y grupal, pero debe mantener el interés por el aprendizaje de todos los miembros y de otras personas dentro y fuera de la organización que estén implicados en la consecución de las metas.
- Existe confianza, respeto y apoyo mutuo entre los miembros.
- Los miembros están abiertos a nuevas ideas y dispuestos a compartir en comunidad.

El conocimiento que tenga un director de escuelas en destrezas de liderazgo es esencial para ejercer sus funciones, porque las estrategias que promueven las diferentes teorías de liderazgo o las competencias que promueve la Inteligencia Emocional le

pueden ser útiles en el manejo de las diferentes situaciones que se le presentan en la escuela que dirige, bien sean estas de carácter organizacional, administrativas, educativas, de conducta, de comunidad, interagencial, etc. Esta investigación se dirigió a auscultar cuán preparado está un director en prácticas de liderazgo y en las competencias que promueve la Inteligencia Emocional para trabajar con las situaciones que se les presentan en los ambientes escolares. La interpretación que se hizo de los hallazgos, producto de la información obtenida, produjeron las siguientes conclusiones:

1. Los directores de escuelas enfrentan y manejan diversas situaciones que reflejan las problemáticas sociales que son cónsonas con las vivencias de la sociedad puertorriqueña.
2. Los participantes de este estudio asumen su rol de director de escuela que se le ha asignado, pero enfrentan dificultades que afectan su rol como director y su vida personal.
3. Los directores de las escuelas dedican la gran mayoría de su tiempo al cumplimiento de sus funciones administrativas y mucho menos tiempo a las funciones de líder.
4. Los directores que participaron en este estudio no están cualificados en destrezas de liderazgo ni en competencias que promueve la Inteligencia Emocional lo que se traduce a que no pueden promover las destrezas y competencias en talleres a los componentes de la comunidad escolar.
5. Los directores participantes no están preparados y no se sienten seguros al ejercer liderazgo porque no tienen una base teórica y por tanto, no lo pueden aplicar en posibles situaciones futuras.

6. Los directores participantes utilizan, pero no dominan las competencias que promueve la Inteligencia Emocional sin embargo los participantes pueden aprender estas competencias, según Goleman (2004a).
7. Los directores participantes de este estudio presentan lagunas y cómo promover el concepto de comunidad de aprendizaje entre los diferentes componentes de la comunidad escolar.
8. Los directores participantes se sienten poco apoyados por DEPR a nivel Central lo que redunda en frustraciones y desánimo.

### **Recomendaciones**

En este estudio la investigadora sugiere recomendaciones para los directores, para las universidades y para el DEPR. Estas recomendaciones se exponen a continuación.

#### **Recomendaciones para los Directores.**

1. Buscar alternativas que le ayuden a dominar las teorías de liderazgo, bien sea a través de educación continua o por medio de la autoayuda a través de lecturas o redes sociales entre colegas.
2. Desarrollar destrezas de liderazgo compartido para lograr integrar a la comunidad escolar, en especial a los padres, en la búsqueda de enfrentar los retos que se les presentan en el ambiente escolar.
3. Aquellas escuelas que confrontan situaciones sociales debido a la diversidad de su matrícula sugiere un manejo adecuado de estas situaciones con un programa formal en desarrollo de inteligencia social donde se involucre a toda la comunidad y no el manejar esta situación como una caso aislado de conductas inadecuadas dentro del plantel escolar.

4. Identificar estrategias unificadoras y desarrollar un plan de acción formal donde se involucre toda la comunidad escolar en la búsqueda de soluciones de las situaciones que llegan a la escuela, ya que el director solo no puede. Los resultados sugieren que aquellos participantes del estudio que no han logrado integrar a toda la comunidad escolar necesitan mejorar su visión en relación a lo que es una comunidad escolar y buscar estrategias que los ayuden a crear un ambiente escolar participativo donde todo componente es indispensable para el éxito de esas escuelas que dirigen.
5. Ampliar el concepto negocio de la comunidad. Además, del negocio cercano al plantel escolar, en la comunidad escolar existen compañías y negocios dispuestos a formar parte de un comité consultivo, el cual le puede ser útil a la escuela en la solución de problemas o en la búsqueda de recursos que contribuyan a lidiar con las diferentes situaciones que enfrenta una comunidad escolar.

#### **Recomendaciones a las Universidades.**

1. Las universidades, en el contenido curricular, deben abundar más en la aplicabilidad de los diferentes reglamentos y cartas circulares con las que tiene que trabajar un director de escuelas para que cuando este entre a ejercer sus funciones lo haga con seguridad por el dominio que tiene de estas normas y leyes aplicables a procesos académicos, administrativos y de seguridad.

#### **Recomendaciones al DEPR.**

1. El Departamento debe establecer una coordinación con las universidades a los fines de que el contenido curricular que se ofrece a los candidatos a directores escolares esté alineado a las exigencias que se les requieren a un director.

2. El Departamento debe clarificar las funciones del director escolar que se establecen en la *Ley 149*, Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico.
3. El Departamento debe nombrar personal de apoyo en el área administrativa de la escuela para que así el director en propiedad tenga un mejor manejo del tiempo, el cual puede dedicar a la docencia.
4. El Departamento debe ofrecer formación constante en destrezas de liderazgo, a los fines de que el director escolar en su papel de líder pueda utilizar las estrategias enmarcadas en los diferentes estilos de acuerdo a la situación que se presente. Este plan formativo debe ofrecérsele a los directores activos en el sistema y a los de nuevo ingreso.
5. El Departamento debe analizar las necesidades de infraestructura de las escuelas y separar unas partidas dentro del presupuesto de la agencia para ampliar o construir nuevos salones para nuevos ofrecimientos y para proyectos innovadores aprobados o para el mantenimiento de las plantas físicas existentes.
6. El Departamento debe desarrollar un plan de formación en alfabetización emocional desde el momento en que los estudiantes se inician en las escuelas hasta que egresan, integrado al programa académico, que ayude al estudiante en el manejo de sus emociones y en el desarrollo de destrezas sociales. El óptimo desarrollo de un programa de alfabetización emocional se da cuando comienza tempranamente, cuando es apropiado a cada edad, se le da seguimiento a lo largo de toda la etapa escolar y aúna los esfuerzos de la escuela con los de los padres y los de toda la comunidad (Goleman, 2004a). Roger y López (2006) recomiendan

que es importante tomar ciertas consideraciones respecto al desarrollo, implementación y los programas de intervención, tales como:

- Ajustarse a un marco conceptual sólido—La intervención debe tomar como punto de partida una definición clara y coherente de lo que se entiende por inteligencia emocional y precisar las diferentes dimensiones que se tendrán en cuenta.
- Especificar los objetivos ajustándolos a las dimensiones de la inteligencia emocional que se consideren—Los objetivos deben apuntar a favorecer tres mecanismos básicos: (a) establecimiento de las relaciones de apego, pues con base a esta primera tarea evolutiva, se construyen las primeras matrices de las relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés; (b) el establecimiento de la autonomía y la motivación de eficacia, que permite el desarrollo de la capacidad para relacionarse con otros adultos y adaptarse a nuevas situaciones de forma autónoma y (c) el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas a partir de la interacción con los iguales (Díaz, 1990). De la misma manera, es importante que se establezcan una serie de objetivos y que se vayan alcanzando progresivamente las competencias en cada una de estas tareas críticas, pues existe una estrecha vinculación entre cada una.
- Contenido y actividades—estos programas deben integrarse al currículo escolar para reforzar la acción de la escuela en la vida práctica y cotidiana de los estudiantes. De ahí que, en lugar de crear clases especiales para la enseñanza de competencias emocionales, puede resultar más apropiado trabajar contenidos emocionales en las diferentes acciones académicas de la escuela. Además, se requiere que los programas contemplen una variedad de contextos a los efectos de

facilitar la práctica y la generalización de diferentes dominios de las habilidades emocionales que se vayan desarrollando.

### **Aportación de la Investigación a la Educación**

Los sistemas educativos deben contar con directores líderes, capaces de contribuir y realizar la diferencia en las escuelas públicas de Puerto Rico. Máxime en las escuelas del nuevo milenio, donde los cambios tecnológicos y sociales han impactado los ambientes escolares. El conocimiento que adquieran los directores escolares en destrezas de liderazgo, por medio de su formación académica y de talleres profesionales, le abrirá las puertas del camino hacia el éxito, bien sea académico o social. Los hallazgos de esta investigación reflejaron la tendencia de ese conocimiento en las escuelas del área central de la Isla, donde cuatro de los directores participantes de este estudio no tienen una base fuerte en esa formación bien sea porque las universidades no profundizaron más en ese aspecto o porque el DEPR no haya establecido como prioridad el desarrollo del mismo. La divulgación de estos hallazgos puede ayudar a que el DEPR comience a coordinar con las universidades los ofrecimientos de sus cursos de maestrías, donde se fortalezcan más las teorías de los diferentes estilos de liderazgo y ofrezcan cursos de inteligencia emocional en los ambientes educativos, de manera que los directores cuando entren a ejercer sus funciones dominen estas destrezas y competencias. Asimismo, sugieren que el DEPR le dé seguimiento a esa formación mediante talleres profesionales que profundice más en ese conocimiento adquirido y de esa forma tener unas escuelas más equipadas en destrezas académicas, de liderazgo y en competencias intrapersonales e interpersonales para trabajar con toda la comunidad escolar.

En esta investigación, además, se ha dado un despliegue de la Inteligencia Emocional como una alternativa para enfrentar los retos que se les presentan a los directores en los ambientes escolares. Uno de esos retos es la diversidad social que reflejan los estudiantes en los ambientes escolares y el poco compromiso de los padres para darle formación y seguimiento en el manejo de esa diversidad. Dado que cada vez más niños no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, las escuelas pasan a ser el único lugar donde pueden volverse las comunidades en busca de correctivos para las deficiencias de los niños en la aptitud social y emocional (Goleman, 2004a). Por lo tanto, la investigadora recomienda que el tema que dirigió este estudio sea objeto de investigación en otras áreas a nivel Isla. Es posible que con los resultados de esta investigación y de otras en la misma línea, el DEPR pueda reflexionar sobre la importancia que tiene la alfabetización emocional en los ambientes escolares. A nivel global hay investigaciones cuyos hallazgos han demostrado la efectividad de las competencias que promueve la inteligencia emocional en los ambientes educativos. Los hallazgos de esta investigación y de otros estudios en la misma línea pueden contribuir a que el DEPR analice la alternativa de organizar un programa en inteligencia emocional integrado al área académica de las distintas escuelas del País, con la visión de contribuir a la sociedad con ciudadanos más preparados y más centrados en el control de las emociones y en un manejo efectivo de las destrezas sociales, ya que la crisis que vive el País, la cual repercute en las escuelas, amerita una acción inmediata.

## Referencias

- BBC Mundo. (2007). Cronología: Tiroteos en escuelas de EE.UU. Accedido en:  
[http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/international/newsid\\_6561000/6561437.stm](http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/international/newsid_6561000/6561437.stm)
- BBC Mundo. (2012). Tiroteo en escuela de Connecticut en EE.UU. deja 26 muertos.  
 Accedido en:  
[http://www.bbc.co.uk/mundo/ultimas\\_noticias/2012/12/121214\\_ultnot\\_tiroteo\\_ee\\_uu\\_ao.shtml](http://www.bbc.co.uk/mundo/ultimas_noticias/2012/12/121214_ultnot_tiroteo_ee_uu_ao.shtml)
- Bañales, J. (2009). Los dos adolescentes de la matanza de Columbine, un misterio 10 años después. Accedido en:  
<http://www.elmundo.es/elmundo/2009/04/19/internacional/1240128179.html>
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York, NY: Free Press.
- Bass, B. M. (1990a). From Transactional to Transformational leadership:  
 Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, (Winter): 19-31.
- Bass, B. M. (1990b). *Theory, research and managerial applications*. Nueva York: The Free Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on Transactional and Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, ISBN 0-8058-3894-5.

- Beng-Chong, L., & Ployhart, R. (2004). Transformational Leadership: Relations to the Five-factor Model and Team Performance in Typical and Maximum Contexts. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89(4): 610-621. 45<sup>th</sup> Annual Conference of the Military Testing Association, Pensacola FL. ProQuest Dissertations and Theses.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (2002). *Qualitative Research for Education*. New York: Pearson.
- Bolívar, A. (2008, octubre 22-24). Otra alternativa de innovación: Las comunidades profesionales de aprendizaje. *Educación, innovar para la transformación social*. XIII Congreso de UECOPE. Gijón: Universidad de Granada.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Rowe, ISBN 0-06-131975-9.
- Castillo, A. (2005a). Liderazgo administrativo: Reto para el director de escuelas del siglo XXI. *Cuaderno de Investigaciones en la Educación*, Núm. 20. Río Piedras, PR: Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico.
- Castillo, A. (2005b). La inclusión en las comunidades de aprendizaje: Reto para el administrador escolar. *Cuadernos de Investigación en la Educación*. Río Piedras, PR: Universidad de Puerto Rico.
- Catálogo Graduado. (2008). Universidad de Phoenix. Maestría en Artes en Educación, Administración y Supervisión. Catálogo Graduado 2008-2011. Accedido en: <http://www.phoenix.edu/programs/degree=programs/education/masters/maed-adm.html>

- Catálogo Graduado. (2011). Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. Escuela Graduada de Educación. Catálogo Graduado 2011-2014. Accedido en: [http://website.pucpr.edu/wp-content/uploads/catalogo\\_graduado-2011-2014.pdf](http://website.pucpr.edu/wp-content/uploads/catalogo_graduado-2011-2014.pdf)
- Catálogo Graduado. (2011). Universidad del Turabo. Escuela Graduada de Educación. Maestría en Administración Escolar. Catálogo Graduado 2011-2012. Accedido en: [http://www.suagm.edu/utdoctoral/aa\\_ut/pdf/catalogos/UT-Catalog-Graduate-Programs-2012-13.pdf](http://www.suagm.edu/utdoctoral/aa_ut/pdf/catalogos/UT-Catalog-Graduate-Programs-2012-13.pdf)
- Catálogo Graduado. (2011). Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. Catálogo Graduado 2011-2013. Accedido en <http://documentos.inter.edu/docs/index.php?article=141>
- Claudio, R. (2002). El concepto de la efectividad institucional: Énfasis en el cumplimiento con la visión y las metas. *Visión y perspectivas de la educación Puertorriqueña*. San Juan, PR: Impresora Oriental.
- Claudio, C. (2005). Cualidades del director líder de la escuela exitosa puertorriqueña. *El Sol*, XLIX (3): pp. 27-30. Revista Oficial de la Asociación de Maestros de Puerto Rico.
- Cook, C. (2006). *Effects of emotional intelligence on principal's leadership performance*. Doctoral Dissertation. Bozeman, Montana: Montana State University. UMI Number: 3206272.
- Craig, G. J. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall.
- Craig, J. (2008). *The relationship between the emotional intelligence of the principal and teacher job satisfaction*. Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania. UMI Number: 3310476.

- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz, K. (2011). *Liderazgo femenino: Desarrollo, retos y oportunidades*. Dissertation Abstracts International.  
<http://search.proquest.com/docview/275751078/13FFDDC20AE21195C09/1?accountid=28867> .
- Danvila, I. & Sastre, Miguel A. (2010). Inteligencia emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, Vol. 20: pp.107-126. Madrid, España: Universidad Complutense.
- DeFranco, J., & Golden, N. (2003). *Educational Leadership Improvement Tool*. Oregon: Center for Educational Policy Research. University of Oregon. pp. 3-18.
- Denzin, N., & Lincoln, I. (2005). *The Sage Handbook for Qualitative Research*. (3 rd. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Dueñas, M. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2010). Departamento de Educación de Puerto Rico. Carta Circular Núm.1—2010-2011, Procedimiento Especial de Reclutamiento y Selección de los Directores de las Escuelas de la Comunidad. San Juan, PR.
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2012). Departamento de Educación de Puerto Rico. Carta Circular Núm. 11—2012-13, Política pública para fortalecer los procesos académicos y plan de acción de las escuelas que no logran progreso anual adecuado (AYP). San Juan, PR.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2012, mayo 3). Departamento de Salud de Puerto Rico. Instituto de Ciencias Forenses. Estadísticas de Suicidio en Puerto Rico.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1999). *Ley 149 del 30 de junio de 1999*. Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico. Director de escuela: Función, Artículo 2.13.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2012). *Ley Núm. 213 del 26 de agosto de 2012*. Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2012). Policía de Puerto Rico. División de Estadísticas. Delitos Tipo I. San Juan, PR.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2012). Policía de Puerto Rico. División de Estadísticas de la Criminalidad Suicidios por Edad y Método Utilizado. Delitos. San Juan, PR.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2012). Policía de Puerto Rico. División de Estadísticas de Violencia Doméstica.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2013). Policía de Puerto Rico. División de Estadísticas. Delitos Tipo I. San Juan, PR.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2013). Policía de Puerto Rico. División de Estadísticas de la Criminalidad Suicidios por Edad y Método Utilizado. Delitos. San Juan, PR.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2013). Policía de Puerto Rico. División de Estadísticas de Violencia Doméstica.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Augusto, J. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, Vol. 20, Núm. 1: 5-13.
- Figueroa, H. (1995). *El liderato del director escolar en el proceso de implantación de la filosofía de calidad total*. Tesina de Maestría. Gurabo: Universidad del Turabo. LB 9 .U7 F457 (1995).
- Fundación Flamboyán. (2010). *¿Quiénes dirigen las escuelas públicas en Puerto Rico?* Un perfil de directores escolares. Resumen Ejecutivo. Accedido en: [www.flamboyanfoundation.org](http://www.flamboyanfoundation.org).
- Gabel, R. (2005). *Inteligencia emocional: Perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Investigación doctoral en Administración y Dirección de Empresas. Lima, Perú: Universidad ESAN. Documento de Trabajo Núm. 16.
- Gago, F. M. (2006). *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria: Un estudio sobre el liderazgo educacional*. España. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Colección: Investigación. Núm. 169.
- García, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 9, Núm. 16. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gardner, H. (1983). *Frames of minds: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2001). *Supervision and instructional leadership*. (5<sup>th</sup> ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon/Longman Publishing.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.  
ISBN: 978-0553095036.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. (1ra ed.). España: Janier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2004a). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Ediciones B.S.A.
- Goleman, D. (2004b, octubre). ¿Qué hace un líder? *Harvard Business Review*. Harvard Business School Publishing Corporation. pp. 1-10.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Gómez, H. R., & Ponce, B. (2007). La teoría de las inteligencias múltiples. *El desarrollo de la inteligencia emocional. Teoría y práctica*. Puerto Rico: Anisa.
- González, M. (2011). *Estilo de destrezas de liderazgo y el cumplimiento con la misión profesional de cuidado farmacéutico en Puerto Rico, según la percepción de estos, para la práctica profesional de farmacia en el Siglo XXI*. Disertación doctoral de la Escuela de Educación de la Universidad del Turabo. UMI 3478209.
- Guía Curricular. (2012). Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras. Maestría en Liderazgo en Organizaciones Educativas. Accedido en:  
[http://ege.uprrp.edu/?page\\_id=343](http://ege.uprrp.edu/?page_id=343)
- Harris, T. A. (1967). *I'm OK, You're OK*. New York: Harper Collins Publishers.

- Hernández, M. (2011, noviembre 17). Se establece marca histórica de asesinatos en P.R. *Primera Hora*. Accedido en:  
<http://www.primerahora.com/seestablecemarkahistoricadeasesinatosenpuertorico-580329.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Distrito Federado, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hovatter, T. (2009). *Measurement and prediction of leadership effectiveness based on attributes*. ProQuest Dissertations and Theses. UMI 3358722.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for Change: How leadership differs from management* (pp. 3-8). New York: Free Press.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2002). *The leadership Challenge*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology, 10*, 271-301.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Santiago de Chile: Impresos Salesianos.
- Lisboa Alers, H. (1995). *Conocimiento y actitudes de los directores escolares del sistema educativo público en Puerto Rico con relación al apoderamiento como alternativa innovadora a la administración*. Tesina de Maestría. Gurabo, PR: Universidad del Turabo. LB 9 .U7 L551 (1995).
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and Reform activism. *School Leadership & Management, 23*(4), 401-419.

- Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVIII(46), 25-31.
- López, C. (2011, julio 29). Hay Progreso en las Escuelas. Accedido en: *El Nuevo Día.com*.
- Lucca, N. & Berríos R. (2003). *Investigación cualitativa en Educación y Ciencias Sociales*. Mayagüez, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Lucca, N. & Berríos R. (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Cataño, Puerto Rico: SM Editores.
- Mancini, B. (2007). *The relationship of transformational and transactional leadership to job satisfaction and organizational commitment within for-profit organizations on Long Island, New York*. ProQuest Dissertations and Theses. UMI 3312894.
- Martínez, B. (2012). *Funciones del superintendente de escuelas de Puerto Rico según la ley no child left behind y su desarrollo como líder instruccional*. Disertación doctoral en Liderazgo Educativo. Gurabo, PR: Universidad del Turabo. Accedida en ProQuest UMI 3511529.
- Meléndez Nazario, M. (2000). *La percepción de los maestros acerca de las características que poseen los directores efectivos vs. Las características de un líder efectivo*. Tesina de Maestría. Gurabo: Universidad del Turabo. LB 2831 .93 .M45 2000.
- McEwan, E. K. (2003). *Instructional Leadership. 7 Steps to Effective Instructional Leadership*. United States of America: Corwin Press.

- McGruder, E. (2009). *Is your boss crazy?: A study of leadership styles*. ProQuest Dissertations and Theses. UMI 3350418.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Investigación cualitativa*. Madrid: Addison Wesley.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación cualitativa*. Madrid: Pearson.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Merriam, S. (1997). *Case study research in education*. California: Jossey-Bass.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. California: Jossey-Bass.
- Negron Olivieri, J. (1999). *Las cualidades de líder del director docente y el ambiente escolar*. Tesina de Maestría. Gurabo: Universidad del Turabo. LB 9 .U7 N357.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice*. United States of America: Sage Publications.
- Ortega, J. (2012). *¿Héroes de papel o de acción? Implicaciones del Liderazgo Instruccional de los directores en el aprovechamiento académico de los estudiantes*. Disertación Doctoral. Gurabo, PR: Escuela de Educación de la Universidad del Turabo. UMI Number: 3511629.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Method*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Peterson, K. D. (2002). *The professional development of principals: Innovations and opportunities*. M. D. Young Edition.
- Polanco, T. (2011, noviembre 1). Psiquiatras reaccionan ante crisis de salud mental en Puerto Rico. Accedido en:  
<http://www.elnuevodia.com/psiquiatrasreaccionanantecrisisdesaludmentalenuerto-1109872.html>
- Portal del DEPR. (s.f.). Estadísticas años escolares 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012. Accedido en: <http://www.de.gobierno.pr>
- Ramírez Soto, R. (1992). *El director de escuela: Generador de un clima organizacional eficaz para mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje*. Tesina de Maestría. Gurabo: Universidad del Turabo. LB 9 .U7 R25 1992.
- Ramos, I. (2005). Liderazgo Didáctico. *Cuadernos de Investigación en la Educación*. Río Piedras, PR: Universidad de Puerto Rico.
- REICE. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje, hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 7, Núm. 3: 21-33. Chile: Centro de Estudios y Prácticas en Educación. Accedida en:  
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>
- Revista Pedagógica. (2012, septiembre-diciembre). Una visita a la hemeroteca. Reseñas No. 253. Recuperado el 15 de marzo de 2013 en:  
<http://revistadepedagogia.org/resenas-bibliograficas/n%C2%BA-256-septiembre-diciembre-2013/una-visita-a-la-hemeroteca.html>

- Ríos, M. T. (2012). *Escuelas Efectivas en Puerto Rico*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Rivera, A. (2012, febrero 4). En Escalada el Acoso Escolar. Accedido en:  
<http://www.elnuevodia.com/enesacaladaelacososescolar-1182238.html>
- Rivera, A. (2012, febrero 26). Madre de estudiante agradece a una maestra. *El Nuevo Día*. p. 26.
- Roger, S. & López, G. (2006). Propuestas y Alternativas para la Educación Emocional. *Revista Panamericana de Pedagogía*. México: N8. pp. 17-62. Accedido en:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796746>
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (2009). *Comportamiento Organizacional*. (13ra ed.). México: Pearson Prentice Hall.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Editorial Aljibe.
- Rodríguez, J. (2001). *La estructura de la administración crítica: Una interpretación dialéctica*. San Juan, PR: Ediciones Abacoa.
- Rubino, A. (2007). Desafíos de la gerencia y el liderazgo de la educación superior. *Investigación y Postgrado*, Vol. 22, Núm. 2: p. 152.
- Ruiz, L. E. (2010). *El Líder Educativo: Características y Prácticas para Desarrollar Comunidades de Aprendizaje*. Disertación doctoral de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Accedida en: ProQuest Disertación Puerto Rico: UMI 3417979.

- Salgado, A. N. (2001). *Modelo de desarrollo profesional para directores de escuela que desean transformar sus escuelas en comunidades de aprendizaje*. Disertación doctoral de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Accedida en: ProQuest Disertación Puerto Rico: UMI 3048776.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1997). *Educational development and emotional intelligence*. (1ra ed.). New York: Basic Books. ISBN: 978-0465095872.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teacher's College Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researches in Education and the social Sciences*. Chicago: Teacher's College.
- Semprún, R. D., & Fuenmayor, J. C. (2007). Un genuino estilo de liderazgo educativo ¿Una realidad o una ficción institucional? *Revista de Educación*, Vol. 13, Núm. 023: 359. Venezuela: Laurus.
- Senge, P. (2002). *Escuelas que Aprenden*. (1ra edición en castellano). Manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesan en la educación. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2006). *Escuelas que Aprenden*. Un manual de la Quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Stoll, L. (2004). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas*. Congreso Internacional para la Efectividad y Mejora Escolar. Universidad de Londres.

- Texidor, D. (2013, marzo 7). ¡Cuánta violencia! *Primera Hora*. p. 4 y 6.
- Torres, C. (2012, julio 1). Juventud que no vuelve. Accedido en: *Periódico Digital El Vocero*. Accedido en: <http://es.scribd.com/doc/98774659/Domingo-1-de-Julio-de-2012>
- Torres, M. I. (2009). *El nivel de la Inteligencia Emocional y el grado de efectividad de los estilos de liderazgo del director de las escuelas vocacionales del Departameno de Educación de Puerto Rico, según su auto percepción y percepción de los maestros*. Disertación doctoral de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. Puerto Rico.
- Volante, P., Castro, P., Isla, P., & Müller, M. (2002). Estándares para el liderazgo educativo. *B. Inv. Educ. 16*. Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica. Facultad de Educación.
- Woolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Londres: Sage Publication.
- Yin, R. (2002). *Case study research design and methods*. (3<sup>rd</sup>. ed.). London: SAGE.
- Yulk, G. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River: Prentice-Hall Inc.
- Zunni, J. L. (2011, septiembre 18). La Inteligencia Emocional es útil en tiempos de bonanza e imprescindible en tiempos de crisis. Accedido en: <http://www.finanzasybanca.com/index.php/Management/la-inteligencia-emocional-es-util-en-tiempos-de-bonanza-e-imprescindible-en-tiempos-de-crisis.html>

## APÉNDICES

### APÉNDICE A

#### PROTOCOLO DE PREGUNTAS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

UNIVERSIDAD DEL TURABO  
 ESCUELA DE EDUCACIÓN  
 PROGRAMA DE ESTUDIOS DOCTORALES  
 GURABO, PUERTO RICO

#### PROTOCOLO DE PREGUNTAS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

**Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una alternativa ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico**

Fecha \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Entrevistadora: Bárbara Flores Caballero

Pregunta Guía	Entrevista 1	Entrevista 2
1. ¿Qué estrategias utilizan los directores, como líderes educativos, para trabajar con las diferentes situaciones que se les presentan en las escuelas que dirigen?	1. Reflexione sobre su preparación académica y cómo esta le ha ayudado en sus funciones como director.  2. ¿Ha participado usted en talleres profesionales de liderazgo para mantenerse al día? Si es así, indique quién los auspiciada y reflexione e informe los temas de liderazgo que enfocaron.  3. ¿Cuáles son los retos que usted ha identificado en esta escuela? Retos académicos, con la facultad, con los estudiantes, financieros, sociales.	1. Narre una situación difícil que usted haya enfrentado o no haya enfrentado y manejado con éxito: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Describa la situación</li> <li>✓ Describa sus estrategias</li> <li>✓ ¿Cuáles de estas estrategias fueron efectivas y cuáles no?</li> <li>✓ ¿Cómo manejó sus emociones en medio de la situación?</li> <li>✓ ¿Cómo usted manejó a los maestros y a los estudiantes en la situación?</li> <li>✓ ¿Qué haría diferente si se encontrara una situación similar en el futuro?</li> </ul>


**Ana G. Mendez University System**  
**Institutional Review Board (IRB)**  
 Protocol No. 03-417-13  
 Approval Date 05/06/13  
 Expiration Date 05/05/14  
 Signature \_\_\_\_\_

continuación

**PROTOCOLO DE PREGUNTAS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS  
(continuación)**

**Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una alternativa  
ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico**

Fecha \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Entrevistadora: Bárbara Flores Caballero

Pregunta Guía	Entrevista 1	Entrevista 2
2. ¿Cómo los directores escolares se perciben como líderes para enfrentar los retos que se les presentan en los ambiente escolares?	4. ¿Cómo se percibe usted como líder?  5. ¿A qué retos o frustraciones se enfrenta usted como director?	2. Describa cómo ha envuelto a la comunidad escolar en la búsqueda de soluciones a las situaciones que se le presentan.  3. Comparta su experiencia como líder.
3. ¿Qué teorías de liderazgo utilizan los directores que le ayuden a lidiar con las situaciones que se le presentan en el escenario escolar?	6. ¿Qué teorías de las que promueven el liderazgo usted conoce?  7. ¿Cuáles de estas teorías usted ha utilizado, en su función de líder educativo, que le han dado resultados positivos?  8. ¿Qué estrategias de las promueve esa o esas teorías usted puede identificar que ayudan en la solución de problemas?	4. Reflexione sobre su formación profesional como líder e indique cómo esa formación le ha ayudado a lidiar con las situaciones que se le presentan en el escenario escolar.  5. ¿Ha promovido talleres de desarrollo profesional para trabajar con el desarrollo y fortalecimiento de las destrezas de liderazgo de la comunidad escolar? Si es así, indique cuáles.



Ana G. Mendez University System  
Institutional Review Board (IRB)

Protocol No. 03-417-13  
Approval Date 05/06/13  
Expiration Date 05/05/14  
Signature \_\_\_\_\_

continuación

**PROTOCOLO DE PREGUNTAS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS  
(continuación)**

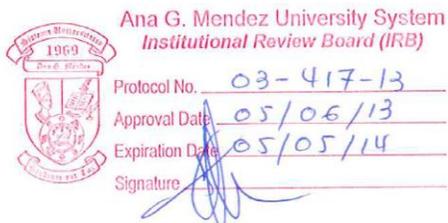
**Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una alternativa  
ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico**

Fecha \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

Entrevistadora: Bárbara Flores Caballero

Pregunta Guía	Entrevista 1	Entrevista 2
4. ¿Qué conocimiento tienen los directores escolares de las competencias que promueve la Inteligencia Emocional, como herramienta para manejar las diferentes situaciones en la comunidad escolar?	<p>9. En su preparación profesional, bien sea académica o talleres de desarrollo profesional, ¿ha recibido formación sobre Inteligencia Emocional? Si es así, reflexione e indique qué recuerda de las competencias que promueve la misma?</p> <p>10. ¿Qué considera usted como fortalezas y debilidades?</p> <p>11. ¿Cuán satisfecho está usted con su rol en esta escuela?</p> <p>12. ¿Ha logrado que los padres, vecinos y negocios cerca del ambiente escolar colaboren en la búsqueda de soluciones de las diferentes situaciones con las que tiene que trabajar la escuela? Si es así, comparta cómo logró involucrarlos.</p>	<p>6. ¿Cómo afecta su trabajo de director de escuela en su vida personal?</p> <p>7. ¿Qué talleres se les han ofrecido a los estudiantes sobre el conocimiento de ellos mismos y en el manejo de las emociones?</p> <p>8. ¿Qué talleres se les han ofrecido a los recursos humanos de la escuela (docentes y no docentes) sobre el manejo de las emociones?</p> <p>9. ¿Qué recomendaciones haría usted como director a otros directores?</p> <p>10. ¿Qué recomendaciones haría al Departamento de Educación?</p> <p>11. ¿Qué recomendaciones haría en general?</p>



## APÉNDICE B

## PROTOCOLO DIARIO REFLEXIVO

UNIVERSIDAD DEL TURABO  
 ESCUELA DE EDUCACIÓN  
 PROGRAMA DE ESTUDIOS DOCTORALES  
 GURABO, PUERTO RICO

## DIARIO REFLEXIVO

**Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una alternativa ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico**

Fecha \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

Investigadora: Bárbara Flores Caballero

La elaboración del diario reflexivo, tendrá un periodo de tres semanas. Favor de reflexionar profundamente sobre las siguientes preguntas. Su expresión a las mismas, aportarán a la contestación de las preguntas de investigación.

1. Reflexione e informe sobre situaciones que se identifiquen en su escuela que afecten el ambiente escolar.
2. Reflexione e informe sobre las posibles estrategias que utilizaría para manejar de forma exitosa situaciones difíciles.
3. Luego de reflexionar sobre las posibles estrategias que utilizaría para manejar situaciones, ¿cómo se percibe como líder para confrontar los retos escolares?
4. Exprese cómo su experiencia le ha ayudado en su rol como director
5. Reflexione e informe sobre la preparación que ha recibido para trabajar con situaciones que se le presentan en el escenario escolar.
6. Exprese que teorías de liderazgo usted podría utilizar para obtener resultados positivos.
7. Reflexione e informe sobre la preparación que ha recibido para trabajar con el fortalecimiento de su liderazgo



Ana G. Mendez University System  
 Institutional Review Board (IRB)

Protocol No. 03-417-13

Approval Date 05/06/13

Expiration Date 05/05/14

Signature \_\_\_\_\_

continuación

**PROCOLO DIARIO REFLEXIVO****DIARIO REFLEXIVO (continuación)****Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una alternativa ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico**

Fecha \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

Investigadora: Bárbara Flores Caballero

8. Reflexione sobre los conocimientos de inteligencia emocional que le ayudaría a manejar diferentes situaciones escolares.
9. Exprese cómo se siente al final del día de trabajo.
10. Si desea compartir alguna auto reflexión sobre las preguntas de investigación, lo puede hacer.

**Ana G. Mendez University System  
Institutional Review Board (IRB)**Protocol No. 03-417-13Approval Date 05/06/13Expiration Date 05/05/14Signature [Handwritten Signature]

## APÉNDICE C

## HOJA DE COTEJO DE REVISIÓN DE DOCUMENTOS

UNIVERSIDAD DEL TURABO  
 ESCUELA DE EDUCACIÓN  
 PROGRAMA DE ESTUDIOS DOCTORALES  
 GURABO, PUERTO RICO

## REVISIÓN DE DOCUMENTOS

**Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una alternativa ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico**

Fecha \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

Investigadora: Bárbara Flores Caballero

Pregunta Guía	Revisión de Documentos	Observaciones
1. ¿Qué estrategias utilizan los directores, como líderes educativos, para trabajar con las diferentes situaciones que se les presentan en las escuelas que dirigen?	1. Descripción de las funciones de acuerdo a la Ley 149. 2. Descripción de las Funciones de acuerdo al DEPR. 3. Propuestas. 4. Certificaciones 5. Material de Educación Continua. 6. Agendas de Adiestramientos recibidos. 7. Libreta profesional.	



Ana G. Mendez University System  
 Institutional Review Board (IRB)

Protocol No. 03-417-13

Approval Date 05/06/13

Expiration Date 05/05/14

Signature \_\_\_\_\_

continuación

## HOJA DE COTEJO DE REVISIÓN DE DOCUMENTOS

## REVISIÓN DE DOCUMENTOS (continuación)

**Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una alternativa ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico**

Fecha \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Investigadora: Bárbara Flores Caballero

Pregunta Guía	Revisión de Documentos	Observaciones
3. ¿Qué teorías de liderazgo utilizan los directores que le ayuden a lidiar con las situaciones que se le presentan en el escenario escolar?	8. Adiestramientos ofrecidos al personal docente. 9. Talleres ofrecidos a los estudiantes. 10. Agendas de talleres ofrecidos al personal clasificado. 11. Agenda de reuniones a padres. 12. Comité consultivo de la comunidad.	
4. ¿Qué conocimiento tienen los directores escolares de las competencias que promueve la Inteligencia Emocional, como herramienta para manejar las diferentes situaciones en la comunidad escolar?	13. Certificaciones. 14. Material de Educación Continua. 15. Agendas de Adiestramientos recibidos. 16. Libreta profesional. 17. Adiestramientos ofrecidos al personal docente.	



Ana G. Mendez University System  
Institutional Review Board (IRB)

Protocol No. 03-417-13

Approval Date 05/06/13

Expiration Date 05/05/14

Signature \_\_\_\_\_

continuación

## HOJA DE COTEJO DE REVISIÓN DE DOCUMENTOS

## REVISIÓN DE DOCUMENTOS (continuación)

**Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una alternativa ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico**

Fecha \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Investigadora: Bárbara Flores Caballero

Pregunta Guía	Revisión de Documentos	Observaciones
4. ¿Qué conocimiento tienen los directores escolares de las competencias que promueve la Inteligencia Emocional, como herramienta para manejar las diferentes situaciones en la comunidad escolar?	18. Talleres ofrecidos a los estudiantes.  19. Agendas de talleres ofrecidos al personal clasificado.  20. Agenda de reuniones a padres.  21. Comité consultivo de la comunidad.	



Ana G. Mendez University System  
Institutional Review Board (IRB)

Protocol No. 03-417-13

Approval Date 05/06/13

Expiration Date 05/05/14

Signature \_\_\_\_\_

## APÉNDICE D

### HOJA INFORMATIVA

Universidad del Turabo  
Escuela de Educación, Programa Doctoral  
Gurabo, Puerto Rico

#### Hoja Informativa

El estudio Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una alternativa ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico estará dirigido a auscultar cuán preparados están los directores en prácticas de liderazgo y competencias emocionales para trabajar con las situaciones que se les presentan en los ambientes escolares, el cual lo desarrollará la Sra. Bárbara Flores Caballero. Al estar usted ocupando una plaza de director de escuela, en el Departamento de Educación de Puerto Rico, se le invita a participar. Su colaboración consistirá en participar en tres entrevistas que toman alrededor de 1 hora cada una, las cuales se grabarán en audio y se transcribirán al pie de la letra, se completarán por el término de tres semanas diarios reflexivos y se revisarán documentos. Su colaboración es voluntaria y completamente anónima por lo que se utilizará un seudónimo. Si usted decide participar en este estudio tiene el derecho de retirarse en cualquier momento sin penalidad alguna.

Uno de los objetivos de este estudio es identificar las estrategias que utiliza el director para trabajar con las diferentes situaciones que se les presentan en las escuelas que dirigen. Además, determinar cómo se perciben los directores como líderes para enfrentar los retos que se les presentan en las escuelas. Por otro lado, auscultar qué teorías de liderazgo dominan que le ayuden a lidiar con las situaciones que se le presentan en el ámbito escolar. También, es importante determinar el conocimiento que tienen los directores escolares de las competencias de Inteligencia Emocional, como herramienta para manejar las diferentes situaciones en la comunidad escolar. Sin embargo, los resultados de este estudio pueden ayudar a determinar si los directores de escuelas dominan las destrezas de liderazgo que se les requieren para enfrentar los retos que se les presentan en los escenarios escolares. Tiene delimitación geográfica, ya que el estudio se realizará en el área Central de Puerto Rico, con directores de escuela.

En términos de riesgo, se puede indicar que el riesgo a los que se exponen los participantes en este estudio es mínimo. De ocurrir alguno, se puede dar en las entrevistas, posiblemente cansancio, nerviosismo o ambas. Toda la información o documento como las transcripciones, diarios reflexivos y los documentos revisados que sea producto del proceso de este estudio se guardará en un archivo bajo llave en la casa de la investigadora por el término de cinco años. Finalizado ese tiempo, los documentos serán triturados y se dispondrá de ellos bajo las más estrictas prevenciones de seguridad. Por otro lado, se borrarán las grabaciones de las entrevistas luego de haber realizado las transcripciones.

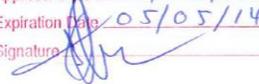
La investigadora principal de este estudio, la Sra. Bárbara Flores Caballero, estará supervisada por la presidenta de su comité de tesis, la Dra. Rosita Puig Díaz, de la Universidad del Turabo. De surgir cualquier duda, puede comunicarse con la doctora Puig al (787) 743-7979, Ext. 4964 o al correo electrónico: rpuig@suagm.edu o con la señora Flores (787) 506-2612 o al correo electrónico: flores.prof@gmail.com. Se le agradece su participación y su colaboración en los procesos de investigaciones de esta universidad y de Puerto Rico.

Ana G. Mendez University System  
Institutional Review Board (IRB)

Protocol No. 03-417-13

Approval Date 05/06/13

Expiration Date 05/05/14

Signature 

## APÉNDICE E

## CERTIFICACIÓN IRB



SISTEMA UNIVERSITARIO ANA G MÉNDEZ  
Vicepresidencia de Planificación y Asuntos Académicos  
Vicepresidencia Asociada de Recursos Externos  
Oficina de Cumplimiento

**Junta para la Protección de Seres Humanos en la Investigación (IRB)**

Fecha : 6 de mayo de 2013  
Investigador principal : Bárbara Flores Caballero  
Mentor : Dra. Rosita Puig Díaz  
Título protocolo : Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional:  
Una alternativa ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de  
Puerto Rico  
Número de protocolo : 03-417-13  
Tipo de solicitud : Protocolo inicial  
Institución/Escuela : Universidad del Turabo, Escuela de Educación  
Tipo de revisión : Expedita  
Acción tomada : Aprobada  
Fecha de revisión : 6 de mayo de 2013

Certificamos que el estudio/investigación de referencia recibido en la Oficina de Cumplimiento fue revisado por la *Junta para la Protección de Seres Humanos en la Investigación (IRB)* el **6 de mayo de 2013**. El mismo fue evaluado y aprobado a través de una revisión **expedita**.

Los siguientes documentos fueron revisados:

<input checked="" type="checkbox"/> Protocolo	<input checked="" type="checkbox"/> Carta de autorización
<input type="checkbox"/> Asentimiento Informado en español	<input checked="" type="checkbox"/> Hoja Informativa
<input type="checkbox"/> Consentimiento Informado en español	<input checked="" type="checkbox"/> Curriculum Vitae
<input type="checkbox"/> Carta de Enmienda	<input checked="" type="checkbox"/> Certificado de HIPAA
<input checked="" type="checkbox"/> Instrumento	<input type="checkbox"/> Formulario FDA 1572
<input checked="" type="checkbox"/> Anuncio	(Administración Federal de
<input checked="" type="checkbox"/> Certificado de Protección para Participantes	Alimentos y Drogas
Humanos	<input type="checkbox"/> "Package Insert"
<input type="checkbox"/> Derecho de autor	<input checked="" type="checkbox"/> "Investigator Brochure"
<input type="checkbox"/> Evidencia/ Recibo de compra del instrumento	<input checked="" type="checkbox"/> Otras: Certificado RCR

continuación

## CERTIFICACIÓN IRB

Bárbara Flores Caballero  
 Protocolo 03-417-13  
 6 de mayo de 2013

Favor de tener presente los siguientes puntos:

- La hoja informativa es un documento que asegura que los sujetos o participantes entienden su participación en el estudio, además de ser un seguro de protección para los mismos. De acuerdo con las Regulaciones Federales se requiere que los participantes reciban la hoja informativa antes de iniciar la investigación.
- De realizarse algún cambio en los documentos anejados con este estudio deben ser sometidos nuevamente al IRB para su debida revisión y aprobación utilizando la forma de IRB "Solicitud para Cambios/ Enmiendas".
- Todo evento adverso o no esperado debe ser informado al IRB utilizando la forma de IRB de "Eventos Adversos".
- Todos los documentos relacionados con la investigación deben ser guardados hasta un término de cinco (5) años. Pasado este término los mismos deben ser eliminados/ triturados, no quemados.
- De no realizar su investigación en el término aprobado deberá someter una solicitud de "Revisión Continua" llenando la forma IRB para "Renovar un Protocolo ya Aprobado" antes de vencerse el mismo.
- Al finalizar su investigación debe someter una solicitud de cierre utilizando la forma de IRB "Solicitud para Cierre de Protocolo" aprobado por el IRB.

Usted podrá llevar a cabo este estudio durante el término de un año venciendo el **5 de mayo de 2014**.

Para más información, aclarar dudas, notificar algún evento adverso o no anticipado puede comunicarse con su Coordinador de Cumplimiento Institucional en: la Universidad Metropolitana la Srta. Carmen Crespo al (787)766-1717 ext. 6366; Universidad del Turabo la Prof. Josefina Melgar al (787)743-7979 ext.4126; y en la Universidad del Este la Srta. Natalia Torres al (787)257-7373 Ext. 2279; Administración Central la Sra. Wanda Vázquez Solá, (787) 751-0178 ext. 7195 o al Sr. José A. Vega Gutiérrez al (787) 751-0178 ext. 7197 o puede escribir a:

Oficina de Cumplimiento  
 Vicepresidencia Asociada de Recursos Externos  
 Vicepresidencia de Planificación y Asuntos Académicos  
 Sistema Universitario Ana G. Méndez  
 P.O. Box 21345  
 San Juan, PR 00928-1345  
 Tel. 787 751-0178 exts.7195-7197; Fax 787 751-9517

## APÉNDICE F

## DIVULGACIÓN DEL ESTUDIO

SE BUSCA

*Directores de Escuelas interesados en aportar a la investigación y el  
mejoramiento de la profesión*

## REQUISITOS

- Directores de Escuelas Públicas de P.R.
  - Certificado de Director
- 3 años o más dirigiendo la misma escuela

## ÁREA

Aguas Buenas, Caguas, Cidra, Gurabo

Comúnicate con Bárbara Flores Caballero - Estudiante Doctoral de la Escuela de Educación

Tema: Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una alternativa ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico

Tel: (787) 506-2612 y/o a través del correo electrónico flores.prof@gmail.com



Ana G. Mendez University System  
Institutional Review Board (IRB)

Protocol No. 03-417-13  
Approval Date 05/06/13  
Expiration Date 05/05/14  
Signature