



# Desarrollo intrapersonal del director de organizaciones educativas

## Intrapersonal Training of Managers of Educational Organizations

Lidia Losada Vicente<sup>1</sup>

Silvia Benito-Moreno<sup>2</sup>

Juan Carlos Pérez-González<sup>3</sup>

### Resumen

El presente trabajo versa acerca del movimiento de renovación pedagógica habido en República Dominicana y, en concreto, de la formación de los líderes educativos como un pilar fundamental en dicho proceso. Ante la necesidad de fortalecer la capacitación de los equipos directivos escolares, se plantea el diseño de una maestría cuyo objetivo es el desarrollo de sus habilidades intrapersonales. Exponemos los detalles del diseño del programa y se da cuenta de las experiencias formativas presenciales desarrolladas y de las actividades virtuales de seguimiento. Los resultados son positivos en satisfacción informada y en las pruebas realizadas *a posteriori*. Se observa un mayor ajuste del programa en la segunda experiencia, así como mayor profundidad y adecuación de las tareas presenciales por los directores y también en las virtuales. Se concluyen los enormes beneficios para la escuela dominicana del programa como en la necesidad de continuar el proceso de ajuste en sucesivas ediciones.

**Palabras clave:** habilidades intrapersonales, líderes educativos, capacitación educativa.

### Abstract

The present work deals with the movement of pedagogical renewal in the Dominican Republic and, specifically, with the training of educational leaders as a fundamental pillar in this process. In view of the need to strengthen the training of school management teams, the design of a master's degree was proposed, the objective of which is the enhancement of their intrapersonal skills. We present the details of the design of the program and give an account of the training experiences developed and the virtual follow-up activities. The results are positive in informed satisfaction and in the tests carried out afterwards. A greater adjustment of the program is observed in the second experience, as well as a greater depth and adequacy of the face-to-face activities by the directors and also in the virtual ones. The enormous benefits of the program for the Dominican school are concluded, as well as the need to continue the adjustment process in successive editions.

**Keywords:** interpersonal skills, education leaders, professional training.

<sup>1</sup> Docente e Investigador. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España), <http://orcid.org/0000-0003-3513-6162>, [llosada@edu.uned.es](mailto:llosada@edu.uned.es)

<sup>2</sup> Docente colaborador. Facultad de Educación. UNED, España, <http://orcid.org/0000-0001-6779-5547>, [sbenito@invi.uned.es](mailto:sbenito@invi.uned.es)

<sup>3</sup> Docente e Investigador. Facultad de Educación. UNED, España, <http://orcid.org/0000-0003-4025-7516>, [jcperez@edu.uned.es](mailto:jcperez@edu.uned.es)

## 1. Introducción

Latinoamérica y El Caribe se sitúan en tiempos proclives hacia una superación sustancial y estructural. Las distintas administraciones entendieron que el cambio de un país debe iniciarse con la formación sólida de sus ciudadanos y que son la innovación educativa y la inclusión escolar los dos grandes pilares que están sustentando el éxito en otros sistemas educativos (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

República Dominicana participa de este cambio pedagógico. Así, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana [2014-2030] (MINERD, 2014) enuncia que «...se plantea la educación como un derecho y un bien público de acceso universal y con equidad dentro de un marco de compromiso con la igualdad, la equidad de género, la atención a la diversidad y la construcción de una sociedad más justa, inclusiva e intercultural» (p. 7).

Entre otras acciones estratégicas, cabe mencionar el Plan Decenal de Educación (2008-2018) (SEE, 2008) que tiene como finalidad potenciar un sistema educativo de amplia cobertura, eficiencia, calidad y equidad como vía necesaria para el desarrollo nacional y que plantea acciones prioritarias para aquellos alumnos con mayores necesidades (Álvarez, 2004). Por otro lado, Van Grieken (2014) destaca la Iniciativa dominicana por una educación de calidad (IDEC) que compila distintas acciones y políticas por parte del Ministerio de Educación con la finalidad de lograr una educación inclusiva y de calidad.

El propósito de este estudio se focaliza en el desarrollo de competencias de carácter intrapersonal del gestor de centros educativos como líderes del cambio esperado.

## 2. Fundamentación teórica

El Estado dominicano ha adoptado un papel activo respecto al impulso de la educación y de la escuela inclusiva y de calidad (Tiana, 1996). Este posicionamiento se cristaliza en la Reforma educativa en la República Dominicana 2014-2030 (Gobierno Dominicano, 2014). En este marco, el liderazgo efectivo de los responsables de los centros se postuló como un elemento crucial para un verdadero cambio de calado.

El diseño de la ejecución de este cambio pone el foco en los líderes educativos de los centros dominicanos, sus profesionales docentes de mayor preparación, con responsabilidad directa en sus centros y con alto conocimiento de sus complejos contextos. Grissom y Leob (2011) señalan que son tareas de gestión las que ocupan su jornada, lejos de la tarea docente, abarcando la alta burocracia escolar (March, 1978). A este respecto cabe destacar la asociación entre las habilidades directivas y el desempeño laboral (Morales Hernández, 2019), la presencia de índices de Burnout entre los docentes (Torres Hernández, 2019), el éxito de los alumnos y la efectividad docente de sus maestros (Marks y Printy, 2003), entre otros.

Por otra parte, entre las habilidades deseables que se esperan del director, se incluye creatividad para innovar, flexibilidad en su planificación, organización del tiempo (Madrigal, 2006), autoconocimiento, control del estrés, solución analítica de conflictos (Whetten y Cameron, 2011) o autoestima, autocontrol y motivación (Paredes, 2019).

Los distintos aspectos mencionados hacen referencia inequívoca a competencias relacionadas con la autogestión de aspectos socioemocionales y cuyos referentes podemos

encontrarlos en la denominada inteligencia intrapersonal (Gardner, 1983), la competencia personal del modelo de Goleman (2001) o las dimensiones de los factores de bienestar, autocontrol, adaptabilidad y automotivación del modelo de inteligencia emocional de Petrides y Furnham (2001).

Por lo tanto, la formación especializada en estos aspectos socioemocionales supondrá una gran ventaja para su desempeño en los centros (Cassullo y Labandal, 2015) tanto en directivos como en maestros (Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre, 2015; Pérez-Escoda et al., 2012). El diseño de esta formación deberá tener en cuenta los contenidos asociados a dichos aspectos, recomendaciones en metodologías, experiencias de éxito validadas y recomendaciones internacionales en el diseño de acciones formativas relacionadas (Bisquerra, Pérez-González y García Navarro, 2015).

Todo lo anterior justifica, efectivamente, la necesidad de promover planes de formación rigurosos dirigidos a los líderes de centros educativos dominicanos que comprendan la adquisición de competencias para una gestión eficaz, de recursos y colaboradores, y que realmente logren los resultados de aprendizaje deseados.

### 3. Metodología

El diseño de la capacitación para el desarrollo de competencias de carácter intrapersonal para el liderazgo efectivo aborda el autoconocimiento, la autoevaluación y el autocontrol, así como las competencias emocionales (autorregulación, automotivación, percepción emocional, adaptabilidad y manejo de estrés) y las habilidades de organización (flexibilidad, gestión del tiempo, planificación).

Para la configuración de este itinerario formativo dirigido a los líderes de centros educativos dominicanos se trabaja en torno a las competencias deseables a adquirir, se establece un índice de resultados de aprendizaje para su logro, clasificado en conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como los correspondientes bloques de contenidos, la propuesta de metodologías activas y los criterios de evaluación.

Para el logro de la coherencia interna del programa, se procura la conexión entre resultados de aprendizaje y contenidos, asegurando que la acción formativa realmente abarcara todos los elementos nucleares definidos. De este modo, se garantiza la adquisición gradual y de los elementos superiores.

Se diseñan actividades de carácter práctico para el desarrollo de competencias. Las sesiones siguen una secuencia en la que se intercalaba: exposición de contenidos, trabajo personal y en grupo, puestas en común, reflexión a partir de vídeos, elaboración de posters, cuestionarios y participación en dramatizaciones, *role-playing* y otras técnicas de dinámica grupal.

El material didáctico es elaborado *ad hoc* para facilitar el trabajo en las sesiones presenciales. Igualmente, cada bloque de contenido se apoya en presentaciones introductorias de fundamentación del contenido y de las actividades prácticas.

Finalmente, este itinerario se desarrolla de forma presencial cerca de la capital de República Dominicana. Se implementa para cuatro cohortes de 75 participantes por dos veces en 2019. La presencia de los formadores, por dos semanas cada vez. Cada semana se

forma a una cohorte por cuatro días. Cada cohorte se divide en dos grupos para mejor manejo de las clases.

#### 4. Resultados

Instrumentos para la evaluación de las competencias desarrolladas por los directivos durante la capacitación.

##### a. Dossier de actividades de seguimiento *ad hoc*.

Se seleccionan de las trabajadas presencialmente. Se realizan *a posteriori* y se envían y califican a través de plataforma virtual. Actividades obligatorias: DAFO-CAME y Espacio De Introspección (cuestionario de Competencia emocional y de personalidad). Actividad singular a elegir de entre 8. Tras la 1ª experiencia, se hallan los porcentajes de elección de estas ocho actividades. Tres de ellas obtienen elecciones por encima del 60 %. Por ello para la 2ª experiencia se decide plantearlas exclusivamente, son: ADP Socioemocional, Diario Emocional STAR-A y la Educación prohibida. Los formadores valoran su desempeño emitiendo un informe por alumno que contenga el nivel de cumplimiento (escala Likert 1-5) por cada criterio de evaluación: eficacia, transferencia y desarrollo y un apartado de observaciones donde se ofrece una valoración cualitativa.

##### b. Informe de reporte global por parte de los formadores de valoración cualitativa y cuantitativa.

Resultados. 1.a Experiencia. Reporte actividades. El 99,1 % entrega las actividades y 94 % lo hace de manera correcta. La valoración es de cuatro o cinco para los distintos criterios en el 86 % de los casos. Las tareas denotan integración de los aprendizajes en un 85 % y reportan utilidad en su desempeño como líderes.

Informe global. b.1. Cohortes de alumnado: N.º 3: 112 y N.º 4: 127, en grupos de 55 aproximadamente. b.2. Ejecución del plan de clases: Plan de Actividades: se cumplieron los objetivos previstos o se adaptaron con flexibilidad. Horario: ajustado pero suficiente. Medios: excelentes en recursos de apoyo personal, técnico y tecnológico. Espacios satisfactorios. b.3. Implicación y progreso del alumnado: Esfuerzo por cumplir normas de puntualidad y de cortesía adecuadas. Participación (individual y grupal) impecable y comprometida con las actividades. b.4. Valoraciones de las jornadas: *In situ* mediante debates con *feedback* positivo en satisfacción y utilidad. Encuesta anónima: 91-98 % estimaron que la experiencia discente había sido buena o excelente en los distintos aspectos considerados.

2.ª Experiencia. Reporte actividades. Evaluaciones de las actividades de seguimiento. El 95 % y 96 % de los estudiantes de las cohortes cinco y seis, respectivamente, realizaron la entrega en la plataforma. El 6 % de alumnos presentan incidencias. 93.67 % ha realizado las tres actividades requeridas; 3,6 % de la cohorte seis. La valoración es de cuatro o cinco para los distintos criterios en el 99 % de los casos.

b. Informe global. b.1. N.º 5: 80 y N.º 6: 85. Se dividen en grupos de 40 aproximadamente. Mejor manejo de los grupos al ser más reducidos. b.2. Plan de Actividades: cumplimiento de

objetivos previstos y se atendieron sus inquietudes. Distribución horaria suficiente al ajustar las actividades de mayor relevancia. Medios: excelentes en recursos de apoyo personal, técnico y tecnológico. Espacios muy adecuados. b.3. Adecuado cumplimiento de puntualidad y normas de cortesía exquisitas. Participación intensa y alta involucración en los trabajos grupales. b.4. *In situ* mediante evaluación informal pero planificada diaria; valoración positiva en satisfacción y utilidad. Encuesta anónima: pendiente de su análisis.

## 5. Conclusiones

Se cumplieron los objetivos de formar en habilidades intrapersonales pertinentes en el desempeño del líder educativo. Se percibe una mejora en la segunda experiencia que atribuímos al ajuste realizado por los formadores tras la 1ª experiencia y a la mayor concienciación de los participantes. Se valora de forma positiva la fórmula de «retiro» durante los días de capacitación.

El horario y distribución de los tiempos resultó ajustado, pero suficiente. No obstante, convendría mantener actividades de seguimiento y/o refuerzo para garantizar la aplicación de los aprendizajes y guiar el proceso.

Se facilitaron a los participantes un cuaderno de apoyo (100 págs.) y las presentaciones, lo que facilitó el seguimiento.

El apoyo personal permanente a los formadores, técnico y tecnológico, facilita su tarea de manera que los docentes pueden dedicarse en exclusiva a su labor.

Propuestas de mejora:

Mantener la reducción de subgrupos por cohorte.

Facilitar previamente el índice de contenidos para una mayor comprensión global de las competencias a desarrollar.

Ofrecer espacios de tiempo personal durante los días de la capacitación para resolver gestiones urgentes de sus centros.

Mantener y potenciar los aspectos que se han probado positivos y efectivos.

## 6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2004). La educación en la República Dominicana: logros y desafíos pendientes. Inter-American Development Bank.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Síntesis.
- Cassullo, G., & Livia-García, L. (2015). Estudio de las competencias socioemocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. <https://r.issu.edu.do/l?l=512ZoR>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP*. Vol. 26, N.º 3, 3er Cuatrimestre, 2015, pp. 45-62 [ISSN electrónico: 1989-7448]
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gobierno Dominicano (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*.

- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations, 1, 27-44.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123
- Losada, L., Pérez-González, J. C., Benito-Moreno, S. C. y Topa, G. (2019). Programa de Formación de Directores Escolares. Cuaderno del Participante. UNED
- Madrigal, B. (2006). *Habilidades directivas*. McGraw Hill. México.
- March, J. G. (1978). American public school administration: A short analysis. *The School Review*, 86(2), 217-250.
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: FUNDACIÓN MAPFRE. Montánchez Torres, M. L., Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J., Carrillo Sierra, S. M., & Wilches Durán, S. Y. (2017). *Educación Inclusiva*.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2014a). Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030. Visualizado en: <https://r.issu.edu.do/l?l=513X89>
- Morales Hernández, S. (2019). *Habilidades directivas y desempeño laboral del personal en la unidad de gestión educativa local N.º 16, Provincia de Barranca*. Tesis doctoral. Universidad José Faustino Sánchez Carrión.
- Paredes, W. (2019). *Habilidades emocionales en directores de instituciones educativas particulares de secundaria del distrito de El Tambo*. Tesis. Universidad Nacional del Centro del Huancayo.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208. Visualizado en: <https://r.issu.edu.do/l?l=514rxx>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- SEE (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Tiana, F. (1996). La evaluación de la calidad de la educación: Conceptos, modelos e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 11-33.
- Torres Hernández, E. (2019). *Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* Vol. 19 N.º 39, abril, 2020 pp. 163-179.
- Van Grieken, C. A. (2014). Reflexiones para una educación de calidad en la República Dominicana. *Ciencia y sociedad*, 39(1), 9-32.
- Whetten, D., & Cameron, K. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas* (Octava ed.). Pearson Educación, México, S. A. de C.V.