

**UN MODELO PARA EL LIDERAZGO ÉTICO
DESDE LA PERSPECTIVA DE MI HISTORIA DE VIDA**

Disertación presentada al
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
como requisito parcial para
obtener el grado de Doctor en Educación

Por

Rodolfo A. Díaz-Botía
© Derechos reservados, 2020

Disertación presentada como requisito parcial
para obtener el grado de Doctor en Educación

**UN MODELO PARA EL LIDERAZGO ÉTICO
DESDE LA PERSPECTIVA DE MI HISTORIA DE VIDA**

RODOLFO A. DÍAZ-BOTÍA

J.D., Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, 2004

M.B.A., Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, 2000

B.A., Universidad Adventista de Colombia, Medellín, 1986

T.S.U. Instituto Universitario Nueva Esparta, Caracas, 1994

Aprobada el 4 de diciembre de 2020 por el Comité de Disertación:

Dr. Juan R. Rodríguez Rivera, Ed.D.
Director de Disertación

Dr. Eduardo J. Suárez Silverio, Ph.D.
Miembro del Comité

Dr. Juan P. Vázquez Pérez, Ph.D.
Miembro del Comité

DEDICATORIA

A Dios, quien guía mi vida, me sostiene y es la fuente de todo lo que soy y tengo. Todos los logros que he alcanzado se los debo a Él.

A mi madre Ana Bottía Vera, quien me enseñó a amar a Dios y sentó los fundamentos del ser humano que soy. Una mujer admirable que me inspira cada día con su fe y amor a luchar por convertirme en un mejor ser humano; una madre cuya vida y enseñanzas resultaron ser el fundamento más relevante en mi formación.

A mi padre Rodolfo Díaz Gamboa, quien sabiamente muestra su amor y apoyo incondicional a sus hijos, discreta, pero efectivamente.

A mis hermanas Nhora y Rocío, quienes complementaron con amor mi formación y que aún siguen siendo fundamentales en mi vida.

A mi hermano mayor César y mi hermanita menor Darling, porque cada uno a su manera también es parte de lo que soy.

A mis sobrinos Alex, Danny, Augusto, William, Nhorana, Christian, Katherine y David; y a mis sobrinos nietos Fabiana y Arohn, los amo y los bendigo.

A mis hijos espirituales Ferdinand, Samuel, Juan, Giovany, Orlando y Christian, a quienes engendro cada día sobre mis rodillas en oración; a mis nietos espirituales Adrián, Andrés, Isabel, Jeremy, James y Emma, iluminan mi vida, los amo y los bendigo.

A mis estudiantes, quienes siempre me han inspirado a creer que, a través de ellos, puedo contribuir a hacer de este un mundo mejor.

RECONOCIMIENTOS

A Dios, por otorgarme el tiempo, las fuerzas, la disposición, la capacidad y los recursos para realizar el doctorado y esta investigación. Sin Él no hubiera sido posible.

A mi familia, por su apoyo y amor incondicional que fueron la pieza clave para no desistir en alcanzar este logro académico.

A mis hijos y nietos espirituales, por inspirarme diariamente a ser un ejemplo para ellos.

Al Dr. Juan R. Rodríguez Rivera, director de la disertación, por su apoyo y sabia asesoría en todo el proceso investigativo.

A los miembros del Comité de Disertación, Dr. Eduardo J. Suárez Silverio y Dr. Juan P. Vázquez Pérez, por el valioso tiempo que dedicaron a la lectura de este informe y sus acertadas sugerencias.

A los expertos que revisaron los protocolos para la recopilación de los datos, Dra. María Medina Díaz, Dra. Tamara Meléndez Hance y Dr. Carlos F. Rosado, por el tiempo dedicado y la valiosa aportación en el proceso.

A los participantes en la prueba piloto y la entrevista cognitiva, Giovany González y Juan Pérez, porque sus respuestas permitieron fortalecer la guía para la entrevista.

A los participantes del estudio, Dr. Víctor Quiñones, Prof. Bélgica Maldonado, Prof. Mario Signoret, Nhora Díaz, Rocío Díaz, Dra. Ámbar Marín, Jovan Ortiz, Pr. Juan Pérez y Lizette González, por el tiempo dedicado y su valiosa aportación.

A mis amigos y hermanos de vida, Jorge Bedoya y Dinorah Talavera, por el tiempo dedicado a la revisión de la historia de vida y sus valiosas sugerencias.

A mis profesores en el programa doctoral, Dr. Juan R. Rodríguez Rivera, Dra. Isabel Ramos, Dra. María de los Ángeles Ortiz, Dr. Antonio Martínez, Dr. Eduardo J. Suárez Silverio, Dr. Reinaldo Berríos, Dra. María Medina, Dra. Claudia Álvarez y Dr. Juan P. Vázquez Pérez, por su excelencia e invaluable aportación en mi formación académica.

A mi amiga y mentora, Dra. Tamara Meléndez Hance, por haberme convencido de entrar en la aventura de realizar este doctorado, por sus valiosos consejos y las llamadas que me animaron continuamente a terminar la disertación.

A la Dra. Marta Rodríguez, por inyectar entusiasmo y orientar efectivamente durante mis estudios doctorales; a la Dra. Mercedes Salichs, por el apoyo que me ofreció como estudiante graduado; y a la Prof. Marisol Gutiérrez, por sus valiosas sugerencias en relación con la elaboración de las referencias.

A Luis Adorno, Julia García, Yamira Colón y Evelyn Matos, amigos y compañeros del doctorado, por el apoyo y hermandad que alegraron, animaron y fortalecieron a lo largo de este recorrido.

RESUMEN DE LA DISERTACIÓN
UN MODELO PARA EL LIDERAZGO ÉTICO
DESDE LA PERSPECTIVA DE MI HISTORIA DE VIDA

Rodolfo A. Díaz-Botía

Director de la disertación: Dr. Juan R. Rodríguez Rivera, Ed.D.

Este estudio se realizó con el propósito de atender el problema que representa para el sistema educativo la carencia de un modelo con el cual se pudiera enseñar a los docentes cómo asumir un rol activo en su práctica profesional, en torno a la incorporación de la ética como parte de su liderazgo educativo y en cuanto a la enseñanza y el modelaje de la ética y de los valores morales como recurso efectivo de transformación social. Se trata de una investigación cualitativa con un diseño de historia de vida que se enfocó en el investigador como sujeto de estudio, en su calidad de docente.

A fin de recopilar la información se diseñaron diversos instrumentos afines con el diseño que se seleccionó. La información se obtuvo mediante una guía para la historia oral autonarrada y luego, a través de entrevistas a nueve participantes que fueron seleccionados por, entre otras características, haber compartido experiencias con el sujeto de estudio en sus diversos escenarios de vida. Además, se utilizaron guías para recopilar información producto de la revisión de documentos y de la revisión de literatura que se realizó.

Como parte de los hallazgos de este estudio se redactó la historia de vida del investigador con énfasis en aquellos aspectos que pudieran ser de relevancia en los procesos de adquisición y de conservación de valores. El principal de los hallazgos es

un modelo para el liderazgo ético que se elaboró desde la perspectiva de vida del investigador en su capacidad de docente.

Se presenta un modelo con el que se propone cubrir la carencia que condujo a la realización de esta investigación. Un modelo con el que se pueda enseñar a los docentes a ejercer un liderazgo ético que promueva que el sistema educativo sea un factor de cambio decisivo de la sociedad, más allá de los aspectos académicos. Entre otras recomendaciones, se sugiere capacitar a los docentes para implantar el modelo, de manera que puedan extender su influencia positiva en la sociedad a través del efecto que sus palabras y acciones tendrán en sus estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa.

TABLA DE CONTENIDO

| | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| HOJA DE APROBACIÓN | i |
| DEDICATORIA | ii |
| RECONOCIMIENTOS | iii |
| RESUMEN | v |
| TABLA DE CONTENIDO | vii |
| LISTA DE TABLAS | xv |
| LISTA DE FIGURAS | xvi |
| CAPÍTULO I (INTRODUCCIÓN) | 1 |
| Trasfondo | 1 |
| Planteamiento del problema | 5 |
| Antecedentes | 5 |
| Problema | 7 |
| Cómo afecta el problema | 10 |
| Propósitos | 12 |
| Preguntas de investigación | 12 |
| Justificación | 14 |
| Definiciones | 18 |
| CAPÍTULO II (REVISIÓN DE LITERATURA) | 21 |
| Introducción | 21 |
| Marco teórico | 23 |
| Conceptos de la ética | 23 |
| Microética | 27 |

| | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| Metaética | 33 |
| Objetivismo y relativismo | 34 |
| Perspectivas psicológicas | 37 |
| Egoísmo y altruismo | 38 |
| Emoción y razón | 40 |
| Ética normativa | 42 |
| Ética de la virtud | 43 |
| Ética del deber | 45 |
| El deber según su objeto | 45 |
| Derechos y justicia | 46 |
| Deber como imperativo categórico | 51 |
| Ética del cuidado | 52 |
| Ética de las consecuencias | 54 |
| Utilitarismo | 54 |
| Egoísmo ético y teoría del contrato social | 56 |
| Ética aplicada | 58 |
| Conceptos axiológicos | 60 |
| Subjetivismo | 61 |
| Objetivismo | 62 |
| Características de los valores | 63 |
| Clasificación de los valores | 64 |
| Adquisición y conservación de valores en el contexto educativo | 66 |

| | <u>Página</u> |
|---|---------------|
| Contexto social | 67 |
| Contexto psicológico | 75 |
| Dimensiones de liderazgo que se relacionan con el liderazgo ético . | 84 |
| Liderazgo ético | 90 |
| Liderazgo didáctico | 97 |
| Liderazgo estratégico | 103 |
| Liderazgo comunitario | 110 |
| Liderazgo administrativo | 117 |
| Investigaciones en torno a la ética y los valores en el contexto educativo | 123 |
| Investigaciones cuantitativas | 123 |
| Investigaciones cualitativas | 128 |
| Investigaciones mixtas | 137 |
| Resumen | 141 |
| CAPÍTULO III (MÉTODO) | 147 |
| Introducción | 147 |
| Metodología | 149 |
| Diseño | 151 |
| Selección de los participantes y escenario | 154 |
| Participantes | 155 |
| Proceso de selección de los participantes | 156 |
| Características de los participantes | 158 |
| Escenario | 160 |

| | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| Procedimiento | 160 |
| Aspectos administrativos | 161 |
| Permisos | 161 |
| Contacto inicial | 162 |
| Recopilación de datos | 164 |
| Historia oral | 166 |
| Descripción | 168 |
| Evidencias para la calidad interpretativa | 171 |
| Entrevista | 173 |
| Descripción | 175 |
| Evidencias para la calidad interpretativa | 179 |
| Análisis de contenido | 182 |
| Descripción | 185 |
| Evidencias para la calidad interpretativa | 186 |
| Pertinencia del tipo de datos que se recopiló | 189 |
| Análisis de los datos | 189 |
| Aspectos éticos de la investigación | 193 |
| CAPÍTULO IV (HALLAZGOS) | 202 |
| Introducción | 202 |
| Fuentes de información para la historia de vida | 204 |
| Historia de vida del Prof. Rodolfo A. Díaz Botía | 209 |
| Entorno familiar y personal | 210 |
| Entorno académico | 226 |

| | <u>Página</u> |
|---|---------------|
| Entorno laboral | 261 |
| Fuentes de información para el modelo de liderazgo ético | 280 |
| Modelo para el liderazgo ético desde la perspectiva de la historia de vida del investigador como sujeto de estudio en su calidad de docente | 281 |
| Factores que incidieron en la formación de valores del investigador | 282 |
| Contextos de vida | 283 |
| El hogar | 283 |
| Académico | 284 |
| Laboral | 285 |
| Religioso-Espiritual | 287 |
| Círculos de amistad | 290 |
| Otras afiliaciones | 292 |
| Personas relevantes | 294 |
| Eventos críticos | 301 |
| Factores que permitieron al investigador aprender a conservar sus valores | 306 |
| Áreas de aprendizaje | 307 |
| Elementos extrínsecos de la motivación | 309 |
| Ejemplo de la madre y vivencias en la familia | 309 |
| Situaciones conflictivas | 310 |

| | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| Ejemplo de la vida abnegada de Jesús | 313 |
| Caminos fortuitos hacia la educación | 314 |
| Elementos intrínsecos de la motivación | 317 |
| Necesidad de crecer y resiliencia | 317 |
| Disposición para enseñar y ayudar | 319 |
| Satisfacción al enseñar y ayudar | 321 |
| Fe y creer que vale la pena hacer el bien | 323 |
| La identidad como un sistema de creencias | 325 |
| Teorías de psicología y sociología que avalan los procesos de adquisición y conservación de valores | 331 |
| Modelos de ética y liderazgo que facilitan la integración de la ética en los procesos educativos | 334 |
| Modelo para el liderazgo ético | 339 |
| Identidad del líder ético | 341 |
| Destrezas del líder ético para la toma de decisiones | 345 |
| Disposiciones del líder ético | 356 |
| CAPÍTULO V (CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES) | 363 |
| Recapitulación | 363 |
| Conclusiones | 367 |
| Recomendaciones | 370 |
| Implantación del modelo | 371 |
| Capacitación en relación con los procesos de formación axiológica en los seres humanos | 371 |

| | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| Capacitación en procesos reflexivos | 373 |
| Capacitación para implantar el modelo para el liderazgo ético | 376 |
| Investigaciones futuras | 379 |
| Incorporación formal de un componente ético en los programas de formación de docentes y de líderes educativos | 381 |
| Reflexión final | 383 |
| REFERENCIAS | 392 |
| APÉNDICES | |
| A – Autorización del protocolo otorgada por el Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) | 410 |
| B – Certificado de aprobación del adiestramiento Protección de los participantes humanos en la investigación, que ofrece el <i>National Institutes of Health</i> | 412 |
| C – Formulario de certificación para la protección de seres humanos en la investigación del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación | 414 |
| D – Hoja de consentimiento informado | 416 |
| E – Carta de consentimiento del investigador como participante ... | 421 |
| F – Guía para la Historia Oral Autonarrada | 426 |
| G – Planilla de Evaluación de la Guía para la Historia Oral | |

| | <u>Página</u> |
|---|---------------|
| Autonarrada | 436 |
| H – Guía para la Entrevista | 462 |
| I – Planilla de Evaluación de la Guía para la Entrevista | 470 |
| J – Guía para la Entrevista Cognitiva | 487 |
| K – Guía para la Revisión de Documentos | 489 |
| L – Planilla de Evaluación de la Guía para la Revisión de Documentos | 491 |
| M – Guía para la Revisión de Literatura | 494 |
| N – Planilla de Evaluación de la Guía para la Revisión de Literatura | 496 |
| O – Carta de invitación para colaborar como experto (a) | 499 |
| P – Hoja de consentimiento informado para la entrevista cognitiva | 503 |
| DATOS BIOGRÁFICOS DEL AUTOR | 508 |

LISTA DE TABLAS

| <u>Tabla</u> | | <u>Página</u> |
|--------------|--|---------------|
| 1 | Clasificación de valores según Trilla (1995) y Pestaña (2004) | 65 |
| 2 | Modelo del desarrollo moral de Kohlberg (1976) | 66 |
| 3 | Especificaciones de la guía para la historia oral autonarrada | 169 |
| 4 | Correspondencia entre preguntas de investigación e instrumento para recopilación de información en historia oral | 172 |
| 5 | Especificaciones de la guía para la entrevista | 176 |
| 6 | Correspondencia entre preguntas de investigación e instrumento para recopilación de información en entrevista | 179 |
| 7 | Correspondencia entre preguntas de investigación e instrumento para recopilación de información en revisión de documentos | 187 |
| 8 | Correspondencia entre preguntas de investigación e instrumento para recopilación de información en revisión de literatura | 188 |
| 9 | Correspondencia entre preguntas de investigación, estrategias de recopilación y conceptos relevantes al problema de estudio | 191 |
| 10 | Correspondencia entre propósitos de estudio, preguntas de investigación y actividades de análisis | 194 |
| 11 | Teorías de la psicología y la sociología y su relación con los hallazgos . | 332 |
| 12 | Modelos de la ética y el liderazgo educativo y su relación con los hallazgos | 334 |

LISTA DE FIGURAS

| <u>Figura</u> | | <u>Página</u> |
|---------------|---|---------------|
| 1 | Relación entre moral y ética | 26 |
| 2 | Utilidad de las teorías éticas | 60 |
| 3 | Contextos de vida que inciden en la formación de valores | 294 |
| 4 | Personas relevantes que inciden en la formación de valores | 301 |
| 5 | Eventos críticos que inciden en la formación de valores | 306 |
| 6 | Áreas de aprendizaje, adquisición y conservación de valores | 308 |
| 7 | Elementos extrínsecos de la motivación | 316 |
| 8 | Elementos intrínsecos de la motivación | 325 |
| 9 | Sistema de creencias que definen la identidad | 330 |
| 10 | Modelo para el liderazgo ético | 340 |
| 11 | Identidad de un líder ético | 344 |
| 12 | Destrezas del líder ético para la toma de decisiones | 355 |
| 13 | Disposiciones de un líder ético | 361 |
| 14 | Síntesis del modelo para el liderazgo ético | 362 |

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Trasfondo

Sobre los hombros de los líderes educativos que enseñan y dirigen en instituciones educativas descansa una gran responsabilidad como agentes del cambio social, lo cual es una realidad que tal vez pocos se atreverían a cuestionar. En la base de esta responsabilidad, se encuentran factores de naturaleza ética y axiológica que son determinantes para el cumplimiento de la amplia gama de deberes que la sociedad asigna a los líderes educativos. Así pues, se espera de ellos que, además de satisfacer a cabalidad las múltiples y variadas tareas que implican el magisterio y la administración educativa, sean modelos de la ética y de los valores morales a los que aspira la sociedad.

En efecto, la expectativa es que sus acciones y su discurso sean en todo momento un ejemplo, no solo para estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, sino para toda la sociedad. El tema que se analizó en este estudio se relaciona precisamente con el liderazgo ético y, por lo tanto, con el modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores morales que se espera formen parte de la práctica profesional de todo líder educativo. Una enseñanza que no puede ser el fruto del azar, sino que ha de ser un esfuerzo consciente y dirigido, como muy bien acotó Rojas Osorio (s.f.) en la siguiente afirmación:

Pretender, como ciertas formas de liberalismo nos han hecho creer en las últimas décadas, que no es necesaria ninguna enseñanza de valores es no sólo un error sino una grave falta de responsabilidad para con nuestros hijos y para con la sociedad. (p. 10).

Es importante señalar que, en el contexto de este estudio, tal enseñanza de valores debe ser entendida como parte integral del ejercicio del liderazgo educativo y no como un programa curricular específico. Más allá de que este tema sea de interés público, para este investigador constituye un asunto de vital importancia, pues, desde muy temprano en su trayectoria de vida, el elemento ético ha sido una constante en decisiones de diversa índole. En efecto, tanto en la esfera personal como en la académica y laboral, las consideraciones axiológicas constituyeron siempre el núcleo de su proceso de toma de decisiones.

Asimismo, sus experiencias como docente, tanto del nivel secundario como del universitario, han despertado en él un interés genuino en estudiar el rol del docente como instrumento de transformación social. En su práctica profesional en el campo educativo, los desafíos que acarrea asumir un rol activo en la formación axiológica de sus estudiantes se incrementaron por la influencia poderosa que ejercen sobre educadores y educandos por igual, las tendencias hedonistas, materialistas e individualistas que caracterizan a la sociedad de consumo de inicios del siglo XXI. En pocas palabras, este es el origen de la inquietud que movió a este investigador a emprender un camino que, a su parecer, lucía prometedor y esperanzador para quien lo recorriera.

Al abordar las tareas preliminares de este estudio, la atención se dirigió a la identificación de posibles mecanismos de capacitación de los docentes para desarrollar un liderazgo ético y emprender la enseñanza de la ética y de los valores en las diferentes facetas de su profesión. Se encontró que en Puerto Rico no existían tales mecanismos, al menos como parte de un programa específicamente diseñado para tal fin. No obstante, se debe reconocer que la ética forma parte integral de la

filosofía educativa, y que, como tema, se ha incorporado a la normativa vigente que rige el sistema educativo del País.

Así pues, en los Estándares Profesionales de los Maestros de Puerto Rico, se afirmó que “la dimensión ética de la profesión es reconocida como elemento fundamental en la docencia. Sin embargo, no se dedica un estándar separado a los aspectos éticos” (Departamento de Educación, DEPR, 2008, p. 7). Es decir, que la ética no constituye uno de los estándares que definen las competencias que los maestros deben poseer. Esta carencia de la normativa se explicó en los siguientes términos: “Reconociendo su importancia, la ética está presente en cada uno de los estándares, especialmente en la parte de disposiciones” (DEPR, 2008, p. 7). Al efectuar una revisión de los estándares, y de las disposiciones que los acompañan, se observó que únicamente en la descripción del estándar número 10 (DEPR, 2008, p. 27) y en una de las disposiciones del estándar número tres (DEPR, 2008, p. 13), se mencionaba explícitamente el tema de la ética. Por lo demás, en este documento de política pública se atribuyó a los maestros, desde el siguiente planteamiento, la responsabilidad absoluta de definir, por sí mismos, lo que implica la ética en su práctica profesional:

Además de los principios acordados por la clase magisterial como su fundamento ético, cada maestro define la ética en el ejercicio libre de sus acciones para ser consecuente y lograr la correspondencia entre su teoría, sus valores y su práctica, en cada circunstancia cotidiana o extraordinaria que se le presenta como educador. (DEPR, 2008, p. 7).

Al analizar estas ideas, es fácil identificar la existencia de un conflicto en cuanto a la responsabilidad del docente de exhibir una conducta ética en toda

circunstancia que se vincule con su práctica profesional. Por una parte, las exigencias que se describen implican la capacidad del docente para responder de manera ética ante circunstancias continuamente cambiantes y escenarios tan variados como estudiantes existen. Sin embargo, estas demandas no se acompañan con programas de capacitación que preparen al docente para asumir exitosamente la responsabilidad de definir por sí mismo la ética, en el complejo ambiente en el que se desenvuelve. Tales programas serían necesarios a fin de que el docente logre establecer correspondencia entre su teoría, sus valores y su práctica, tal como se le exige. Esta situación de desbalance que perjudica a quienes ejercen el magisterio y la administración educativa por igual, y que, a la larga, ocasiona un perjuicio a la sociedad como un todo, es un fundamento sólido para establecer la pertinencia de investigar en torno al liderazgo ético de quienes ejercen la profesión docente y, en consecuencia, son responsables de enseñar por precepto y ejemplo los más elevados estándares de ética.

Además, el tema que se discute cobra importancia en ámbitos que no son explícitamente educativos. El mundo que nos ha correspondido vivir se caracteriza por los continuos cambios que han traído consigo los procesos de globalización y los rápidos avances tecnológicos. Cambios que han significado, para algunos, progreso y desarrollo, pero que, vistos desde una visión más crítica, se han traducido en incrementos en los niveles de conflictividad social. La consecuencia es un deterioro de las condiciones de vida de la población. Una población que, a pesar de vivir en un mundo de adelantos e innovaciones que potencialmente traen beneficios para casi cualquier aspecto de la vida cotidiana, ve disminuida su calidad de vida por factores como la delincuencia, la corrupción y la inequidad. Así pues, investigar en relación

con el liderazgo ético, incluyendo el modelaje de la ética y de los valores, definitivamente constituye una oportunidad para identificar alternativas que propicien el cambio social desde las instituciones educativas, de una manera más práctica y profunda que la actual.

Planteamiento del problema

En un escenario como el que se ha descrito hasta aquí, es evidente que en un trabajo de investigación que se dirigió a indagar en torno al liderazgo ético en la profesión docente se procuró establecer previamente los antecedentes del problema en todos los ámbitos que se relacionan con el mismo. Es otras palabras, el estudio inició explorando, entre otros asuntos, cuáles son las dimensiones del problema que serían objeto de estudio, cuáles son sus características, quiénes se involucran en el mismo como actores principales y quiénes se afectan de manera directa o indirecta. Con el propósito de facilitar su comprensión, este epígrafe se subdividió en tres partes: (a) Antecedentes, sección en la que se expone brevemente el trasfondo donde surge el problema; (b) Problema, es decir, la exposición y sustentación narrativa acerca del problema; y (c) Cómo afecta el problema, dónde se presenta, cómo y a quién o a quiénes afecta el problema de estudio.

Antecedentes

Para este investigador, su práctica profesional como docente en diversos ambientes académicos de Puerto Rico fue el escenario en el que adquirió mayor relevancia el interés por los asuntos que se relacionan con la ética y los valores. Su responsabilidad de cumplir con los deberes que se vinculan con la enseñanza del contenido de diversas materias y con las tareas administrativas vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje, siempre le pareció solamente una dimensión de

su labor. En efecto, una segunda dimensión, que para este investigador tiene un alcance mayor, se relaciona con el deber que tiene el docente de capacitar al estudiante con las competencias de índole moral, que le permitirán salir airoso de los desafíos que la vida trae consigo.

A su entender, este deber gira en torno a una enseñanza liberadora que se fundamente en los valores y en los principios éticos que complementan y dan sentido a la tarea de educar. Aquí es necesario acotar que, para este investigador, educar implica hacerlo de manera articulada con el pensamiento de Eugenio María de Hostos, el insigne filósofo, educador y patriota puertorriqueño, para quien, según señaló Rodríguez Matos (2013) “educar es un proceso de rupturas; es liberación de la esclavitud que impone: la ignorancia, la dependencia, la desigualdad, la injusticia, el coloniaje, en fin, la barbarie” (pp. 44-45).

Antes de definir de manera específica el problema que se estudió, se debe señalar que el mismo no solamente involucra a los maestros del sistema público de enseñanza, cuya práctica se regula por normativas como los Estándares Profesionales de los Maestros de Puerto Rico (DEPR, 2008), sino también a los docentes del nivel universitario del País. Una evidencia de ello se puede encontrar en las disposiciones del Reglamento General de la Universidad de Puerto Rico (Junta de Gobierno de la Universidad de Puerto Rico, 2015), sección 11.1 del artículo 11, cuando al definir el derecho a la libertad de cátedra de los docentes, se resaltó que estos tienen el “deber de impartir sus conocimientos mediante procedimientos pedagógicos identificados con la ética de la enseñanza” (p. 4).

De esta manera, al igual que se señaló en el caso de los maestros, aquí también se definieron responsabilidades, pero no se establecieron mecanismos

directos para capacitar al docente a fin de cumplir con el deber que se estipuló. Además de esta disposición, en el Manual del Profesor (Decanato de Asuntos Académicos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, 2010) se estableció que los docentes, como servidores públicos de la Rama Ejecutiva, tienen el deber de completar un mínimo de 20 horas bianuales en educación continua en el tema de ética gubernamental, según se estableció en el artículo 3.3 de la Ley de Ética Gubernamental (2012, p. 13). No obstante, es evidente que estas horas de capacitación en temas de ética, no forman parte de un programa que se dirija a preparar a los docentes en el desarrollo de un liderazgo ético y en la enseñanza de la ética y de los valores en el ejercicio de dicho liderazgo como parte de su práctica profesional.

Problema

Como parte del problema que se abordó en esta investigación cabe afirmar que no existe un modelo para enseñar a los docentes cómo asumir un rol activo en su práctica profesional, en relación con la incorporación de la ética como parte de su liderazgo educativo y respecto de la enseñanza de la ética y de los valores como recurso efectivo de transformación social. Esta dificultad se relaciona con una deficiencia del sistema educativo de Puerto Rico, en cuanto a que este no posee un modelo teórico y práctico para hacer de los docentes genuinos líderes éticos preparados para la enseñanza de la ética y de los valores, como parte intrínseca de su práctica profesional.

Al indagar en relación con investigaciones en torno al tema de estudio, se encontró que hasta el momento no existen estudios en los que se profundice en asuntos que se relacionan con el mismo. Este hallazgo abonó a la preocupación del

investigador respecto al problema y sus implicaciones. La falta de modelos que se dirijan al desarrollo de un liderazgo ético integral en los docentes y en su preparación para la enseñanza de la ética y de los valores es un indicio de que, tal vez, en el sistema educativo se subestima la importancia de contar con una estructura teórica que permita abordar el problema de manera directa.

A pesar de esta carencia, la búsqueda permitió identificar una investigación que realizó Gutiérrez Blanco (2003), cuyos hallazgos son relevantes a los fines de este estudio y que, además, coinciden en alto grado con muchas de las experiencias de vida de este investigador. Según describió Gutiérrez Blanco, en su estudio se propuso “explorar las concepciones y experiencias de cuatro líderes educativos puertorriqueños en torno a la dimensión ética del liderazgo con el propósito de construir una base teórica del liderazgo ético en el contexto puertorriqueño” (p. v). Asimismo, el autor mencionó que a través de los hallazgos se confirmó cuán esencial, pertinente y necesaria es la incorporación de la ética en el proceso de liderazgo. De forma específica, expuso lo siguiente:

La investigación permitió comprender el liderazgo ético como un proceso de servicio, recíproco e integral, que impulsa y capacita a los participantes de una comunidad educativa a construir significados que los orientan hacia propósitos comunes y divergentes para la construcción, transformación y articulación de una comunidad moral. Ubica el bien de los destinatarios por encima del interés personal y genera la construcción de personas y comunidades educativas que obren con dignidad, justicia, sabiduría, libertad, autonomía y que sean saludables, bienhechoras, serviciales, solidarias, inclusivas y sensibles a los más indefensos en la consecución del bien de cada individuo, de la organización educativa completa, de los beneficiarios de la misma y de la sociedad. (pp. v-vi).

Sin el interés de restar importancia a estos hallazgos, se debe destacar que no basta con incorporar la dimensión ética en el liderazgo educativo. Además, es necesario incorporar la ética en los programas de estudio, así como en la práctica de

los docentes y de los administradores educativos, con el propósito de capacitarlos para la incorporación de la ética y de los valores en su entorno de trabajo. Es decir, no es suficiente con promover consideraciones filosóficas que formen parte del discurso oficial de la profesión magisterial.

Es pues menester que la enseñanza de la ética y de los valores cuente con mecanismos específicos de enseñanza, que los docentes puedan aprender, practicar e implantar en el ejercicio de su profesión, con las adaptaciones que consideren necesarias, en atención, tanto a sus características individuales, como a las de su contexto específico. En relación con este argumento cabe destacar que, Briones y Lara (2016), en referencia a la necesidad de que los estudiantes de pedagogía reciban formación específica en ética, señalaron lo siguiente:

Esta formación ética en las aulas universitarias es especialmente necesaria en el caso de los futuros profesionales de la Psicología y la Educación, puesto que su labor profesional supone en gran medida un pilar en el que se sustenta el desarrollo de los demás miembros de la sociedad. (p. 100).

En cuanto a las carencias de los programas de preparación de docentes en relación con una formación en un liderazgo ético en el estudio de Theoharis (2007) se encontró que los directores escolares que lograban avances significativos en la implementación de políticas de justicia social, como parte del ejercicio de su liderazgo,

se resistieron a los supuestos de que los programas típicos de desarrollo de docentes y personal escolar eran una preparación adecuada para fundamentar una orientación y prácticas de justicia social para los educadores. Ellos procuraron incrementar la capacidad del personal

abordando cuestiones de raza, proporcionando un desarrollo continuo del personal enfocado en la creación de equidad, invistiendo en el desarrollo del personal en justicia social, contratando y supervisando para la justicia y empoderando al personal. (p. 235.)

Los hallazgos de un estudio que realizó Tintoré Espuny (2018) en relación precisamente con la justicia social como parte del liderazgo, mostraron que los líderes educativos “no se sienten suficientemente preparados para abordar con éxito su función como motores de la equidad, ni han recibido formación en ese sentido” (p. 115). Con base en ese hallazgo, esta investigadora destacó la urgencia de una mejor formación en justicia social. Se puede presumir que las carencias de los líderes educativos no se circunscriben exclusivamente al área de la justicia social, sino que evidencian una deficiencia en formación en torno a los aspectos éticos del liderazgo. Esta carencia pudiera atribuirse a la falta de un modelo integral de liderazgo ético que forme parte de los programas de preparación de docentes y no a la falta de interés o al desconocimiento de su importancia, de los responsables de dichos programas.

Cómo afecta el problema

El problema que se planteó afecta a los docentes de todos los niveles educativos y, en consecuencia, su influencia se extiende a todos aquellos que reciben sus servicios; es decir, los estudiantes, e incluso, a los demás participantes de las comunidades educativas en las que laboran. Entre estos se pueden mencionar los padres y otros familiares directos de los estudiantes, los empleados no docentes, los proveedores de servicios de sus instituciones y otros miembros de dichas comunidades.

Así pues, puede decirse, sin caer en exageraciones, que este problema afecta a la sociedad como un todo, en virtud del rol que las instituciones educativas ejercen dentro del entramado social. Puesto que, la ausencia de un modelo para el liderazgo ético, en el que se incluyan guías para el modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores, es un asunto que afecta a otros países por igual, cabe destacar los hallazgos de una investigación realizada en México por Bolívar (2005), en la que se señaló lo siguiente:

En conjunto hay una ausencia generalizada del carácter moral de la educación y de la ética profesional docente, por predominio de enfoques técnico-academicistas, en que se tiende a proveer a los futuros maestros más de contenidos y competencias técnicas, que de conciencia social crítica. No solo faltan materias específicas dedicadas a la ética profesional, sino también hay una cierta ausencia en todas las asignaturas y en el ambiente de la Facultad. (p. 106).

En consecuencia, no atender el problema en torno a la ética desde la perspectiva del docente, implica, como mínimo, mantener el estado de situación presente. Esto contribuiría a profundizar la denominada crisis de valores que probablemente está en la base de muchos de los males sociales agobiantes causantes de malestar y preocupación. A largo plazo, no hacer nada respecto a la carencia del sistema educativo que se ha descrito hasta el momento, significaría el surgimiento de problemas mucho más serios que los actuales. Lo que bien se puede comparar con la relación que existe entre la porción visible de un témpano de hielo que flota en el océano y la gigantesca mole oculta bajo la superficie de este. Ante un escenario como este, el investigador consideró impostergable enfrentar el reto de identificar un

modelo para el liderazgo ético con el que se pudiera atender de manera efectiva la carencia del sistema educativo que se describió. Como resultado, en este trabajo investigativo se exponen y explican las influencias que, desde la filosofía, la psicología, la sociología y las teorías de liderazgo, se identificó respaldan el modelo para el liderazgo ético que se elaboró. Finalmente, al presentar y discutir la teoría de liderazgo ético que subyace en el modelo propuesto, se sintetizan diversos elementos provenientes de estas influencias y que conforman el nuevo paradigma.

Propósitos

A través de esta investigación se procuró el logro de los siguientes propósitos:

- identificar los factores que incidieron en la formación de valores del investigador, como ser humano, y los que le permitieron aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que, como docente, haya enfrentado;
- examinar literatura del campo de la psicología y la sociología, desde la perspectiva de las teorías que avalen los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos, así como literatura del campo de la ética y del liderazgo educativo, en torno a modelos para la integración de la ética en los procesos educativos; y
- diseñar un modelo para el liderazgo ético, cuya aplicación se facilite en el campo del liderazgo educativo en general.

Preguntas de investigación

Para presentar esta sección se seguirán las recomendaciones de Creswell (2012) al respecto en cuanto a que, en una investigación cualitativa, se deben plantear una pregunta central y una cantidad reducida de preguntas específicas. Para este autor, la pregunta central es la pregunta más abarcadora que se explora

en un estudio, redactada en un formato general que permita abrir la investigación de manera que los participantes proporcionen sus perspectivas sin limitar el estudio a la perspectiva del investigador (p. 132).

Por otra parte, Creswell describió las preguntas específicas como aquellas que se abordarán en la investigación y que permiten refinar la pregunta central. Según él, estas preguntas poseen las mismas cualidades que las preguntas centrales —son abiertas, emergentes, neutras en su lenguaje y pocas en cantidad—, pero proporcionan una mayor especificidad a los interrogantes que guían el estudio (p. 134). Así pues, la pregunta central que guio la exploración del problema que se planteó en esta investigación es la siguiente:

- ¿Cuál modelo de liderazgo ético puede ser de aplicación general en el campo del liderazgo educativo?

Las siguientes son las preguntas específicas que facilitaron el proceso de responder a la interrogante que se planteó en la pregunta central:

- ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano?
- ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia?
- ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos?
- ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos?

Justificación

A continuación, se incluye una exposición de las razones por las que este investigador consideró oportuno y necesario realizar este estudio. En efecto, siguiendo las recomendaciones de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), esta exposición inicia con una explicación de la conveniencia de efectuar esta investigación desde lo importante y relevante que resulta la misma. En segundo lugar, se esbozan las principales aportaciones a la sociedad que se espera resulten de este estudio, lo que constituye su relevancia social.

Luego, a efectos de explicar las implicaciones prácticas de esta investigación, se detalla de qué manera sus hallazgos, constituirán soluciones prácticas al problema que se pretende resolver en el campo de la docencia y en el del liderazgo. En cuarto lugar, se presenta el valor teórico de este estudio, en cuanto a sus aportaciones a la disciplina y respecto a las futuras investigaciones que se puedan realizar para profundizar en el tema. Para terminar esta sección, se incluye una explicación de la utilidad metodológica de la investigación; es decir, de la manera en la que los hallazgos propiciarán oportunidades para dar continuidad a la inquietud investigativa en torno al tema de estudio.

Así pues, respecto a la conveniencia de realizar esta investigación, se debe señalar que se fundamenta en la carencia que existe en el sistema educativo puertorriqueño en relación con un modelo que permita capacitar a los docentes en el ejercicio de un liderazgo ético, así como en el modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores. Entre otras premisas que son de aceptación general en relación con la ética, cabe destacar que se la reconoce ampliamente como un fundamento filosófico de gran relevancia para los sistemas educativos y que forma parte de la normativa

que rige las actividades de los docentes. Además, que es un elemento relevante en el discurso con el que se define la identidad de la disciplina.

Tales consideraciones revelaron la necesidad de diseñar un modelo con el que se pueda hacer realidad que en el sistema educativo se disponga de mecanismos precisos para el cumplimiento de las elevadas pretensiones en el campo de la ética que lo caracterizan. Esto, en virtud de que, hasta el momento, estas constituyen solamente una declaración de propósito. Respecto a la necesidad de establecer modelos concretos en esta área, Marmolejo (2006) señaló en relación con las instituciones de educación superior que, ante los complejos desafíos que enfrentan en la actualidad, es necesario realizar un esfuerzo a nivel internacional a fin de desarrollar e implementar directrices o códigos de ética o de conducta en la gestión de tales instituciones (p. 7).

En cuanto a la relevancia social de esta investigación, cabe señalar que un modelo para el liderazgo ético en la profesión docente, como el que se diseñó, constituirá un importante aporte a la sociedad. Esto es así, dado que una sociedad se define por sus valores; es decir, por aquello que sus miembros consideran de gran valor para su convivencia. Un modelo como el que se desarrolló pudiera ser un recurso valioso para una sociedad que lucha por conservar lo mejor que tiene, en un entorno que cambia continuamente. En efecto, esta aportación pudiera contribuir a que en la sociedad se disponga de un mecanismo con el que se pueda incrementar la efectividad de los docentes respecto del modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores. Así pues, en relación con este asunto, destaca el señalamiento de Dewey (1934), como se citó en Gross y Shapiro (2013), cuando expresó lo siguiente:

Las cosas en la civilización que más valoramos no son de nosotros mismos. Ellas existen gracias a los hechos y sufrimientos de una comunidad humana continua en la que somos un eslabón. Nuestra responsabilidad consiste en conservar, transmitir, rectificar y ampliar la herencia de valores que hemos recibido, de manera que los que vengan después de nosotros la reciban más sólida y segura, más ampliamente accesible y más generosamente compartida de lo que nosotros la hemos recibido. (p. 65).

En relación con las implicaciones prácticas de esta investigación, se puede afirmar que, por su misma naturaleza, a través de este estudio se ofrece una variedad de soluciones para las áreas de la docencia y el liderazgo, en lo que se refiere a la carencia de un modelo para el liderazgo ético y la enseñanza de la ética y de los valores. En ese sentido, los docentes se pudieran beneficiar porque se les provee con un recurso práctico para cumplir con las demandas que se les impone desde las regulaciones que rigen su profesión. Además, tendrán a su disposición un recurso para ayudarles a incrementar su nivel de satisfacción personal y profesional desde la ética misma. Igualmente, los estudiantes se pudieran beneficiar, puesto que dispondrán del apoyo de docentes genuinamente capacitados que les pueden asistir en sus procesos de adquisición y conservación de valores. Estos beneficios redundarán en el desarrollo de una cultura en la que los valores se consoliden y preserven continuamente.

En referencia al valor teórico de esta investigación, los hallazgos se pueden considerar como un aporte novedoso y práctico para el campo de la docencia en general; en especial, en cuanto al liderazgo ético. En efecto, el modelo que se diseñó, además de contribuir al cuerpo teórico de la disciplina, constituye una oportunidad

para continuar la investigación en esa misma dirección, bien sea a nivel teórico o mediante investigaciones que busquen implantar el modelo y ponerlo a prueba. Al ser un modelo general, permitirá su adaptación a diferentes contextos culturales e individuales, lo cual podría incentivar el surgimiento de nuevos estudios dentro y fuera de Puerto Rico.

Por último, en cuanto a la utilidad metodológica de la investigación, el modelo que se diseñó se podrá utilizar como un esquema estructurado para el liderazgo ético y, con base en él, se pudiera elaborar una guía para su implantación en el campo educativo en la que se incluyan, además, estrategias para facilitar a los líderes ser efectivos en la enseñanza de la ética y de los valores. Una guía como esta implicaría, por una parte, la preparación de un esquema detallado para instruir a los docentes de una manera práctica y sencilla, en cuanto al ejercicio de un liderazgo ético y respecto de la enseñanza efectiva de la ética y de los valores.

De esta manera, los docentes pudieran recibir formación teórica en los fundamentos filosóficos del modelo y también aprender a identificar los mecanismos más apropiados para enseñar la ética y los valores a los miembros de la comunidad educativa sobre los cuales ejercen influencia. Por otra parte, dicha guía pudiera incluir ilustraciones esquemáticas y hojas de cotejo, a fin de facilitar los procesos de autoexamen reflexivo que forman parte del modelo. Así pues, la elaboración de una guía como la que se describe pudiera constituir una oportunidad para el mejoramiento del modelo mediante futuras investigaciones, a través de las cuales se pudiera dar continuidad a lo que implica el liderazgo ético, pero desde perspectivas diferentes.

Definiciones

A continuación, se incluyen las definiciones relevantes para esta investigación:

- **creencia:** Para efectos de esta investigación, se refiere a la “disposición de las personas a asumir que sus cualidades medulares son fijas por naturaleza (teoría de la entidad o mentalidad fija) o, por el contrario, a asumir que sus cualidades pueden desarrollarse (teoría incremental o mentalidad de crecimiento)” (Dweck, 2012, p. 614).
- **docente:** En este estudio, es aquel individuo que se dedica a enseñar o que realiza acciones relacionadas con la enseñanza y que, por lo tanto, pudiera ejercer, circunstancial o permanentemente, funciones en la administración educativa, la bibliotecología, la consejería profesional, la investigación u otras. El docente, en definitiva, reconoce que la enseñanza es su dedicación y profesión fundamental. Por lo tanto, sus habilidades consisten en enseñar de la mejor forma posible a quien asume el rol de educando, más allá de la edad o condición que posea. Cabe resaltar que existen docentes en todos los niveles (e.g., primario, secundario, terciario y universitario), que pueden ejercer su trabajo en la enseñanza pública o en instituciones privadas. Un docente puede trabajar por cuenta propia (e.g., como profesional libre) o bajo alguna modalidad de contratación con su empleador (Pérez Porto & Merino, 2008).
- **ética:** Conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida (Real Academia de la Lengua Española, [RAE], 2020). En este estudio el término se aplica al conjunto de normas morales que adoptan para sí los líderes educativos. Es decir, no es un bloque rígido preestablecido de normas morales. En cambio, es una construcción de toda una

vida que, en el caso de los líderes educativos, se origina en contextos similares a los de los demás seres humanos, pero se enriquece y fortalece por las creencias que adoptan como parte de su identidad como docentes en medio de las diversas circunstancias y desafíos que deben enfrentar como parte de los diversos contextos propios del campo educativo.

- **identidad:** En términos de esta investigación, se entenderá como las percepciones que se relacionan con las destrezas, características y competencias, así como, percepciones acerca de valores y metas personales. Juntos, estos dos conjuntos de autopercepciones informan, tanto las expectativas de éxito que tienen los individuos, como la importancia que estos conceden a involucrarse en una amplia gama de tareas. Estas percepciones ejercen influencia en las elecciones conductuales, es decir, en las acciones a partir de motivaciones específicas (Eccles, 2009, p. 78).
- **líder educativo:** Aquel en quien se observan los siguientes rasgos: (a) conexión genuina con el dolor o la frustración de una comunidad; (b) elaboración de una interpretación que explica y da sentido a esos dos sentimientos negativos; (c) ofrecer, abrir o traer ante los ojos un mundo futuro en el que el dolor y la frustración son superados; y (d) generar los estados de ánimo de esperanza o exaltación en el presente que capaciten a la gente para comprender que el sacrificio y la entrega valen la pena. (Rojas & Gaspar, 2006, p. 30-37). En esta investigación el término se utiliza en relación con aquellos individuos que ejercen un rol de enseñanza, de dirección u otro relacionado en las instituciones educativas.

- **modelo:** Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo (Real Academia de la Lengua Española, [RAE], 2020). En este estudio se relaciona con la estructura esquemática teórica y práctica que puede servir de guía para la práctica profesional de un líder educativo respecto de la ética, el razonamiento ético y los valores.
- **valores:** Son un conjunto de creencias estables y generales, sobre lo que es deseable, que surgen tanto de las normas de la sociedad, como de las necesidades psicológicas y el sentido de sí mismo que tiene un individuo (Rokeach, 1979, como se citó en Eccles & Wigfield, 2002, p. 121). En este estudio el término se refiere a las creencias que motivan a ejercer su liderazgo educativo a quienes enseñan, dirigen u ejercen funciones relacionadas con la docencia en instituciones educativas.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

Introducción

La revisión de literatura de esta propuesta de investigación se realizó con el propósito de identificar en la literatura especializada los fundamentos teóricos y empíricos que permitieron al investigador fundamentar los hallazgos que obtuvo al realizar este estudio. Además, la revisión de literatura se efectuó a fin de otorgar solidez a las conclusiones del investigador en relación con el liderazgo ético, que es el tema que se abordó a través de esta investigación. Así pues, la organización de este capítulo en el que se presentan los resultados de la revisión de literatura atiende los asuntos más relevantes que se relacionan con el tema.

El primero de tales asuntos se incluye en el epígrafe Marco teórico, en que se provee el fundamento filosófico sobre el cual descansó esta investigación. En este epígrafe se presenta una revisión de dos grandes grupos de teorías. El primer grupo consta de las teorías éticas más importantes de este campo, las que, en conjunto, ofrecieron al investigador un amplio marco filosófico sobre el cual elaboró su propuesta final de un modelo para el liderazgo ético, de acuerdo con el propósito principal de este estudio. De esta manera se presentan los siguientes subepígrafes: (a) Microética; (b) Metaética; (c) Ética normativa; y (d) Ética aplicada.

El otro grupo de teorías que forman parte del marco teórico es el de las teorías axiológicas o de los valores. Estas teorías se relacionan directamente con el tema de estudio y en cuanto a ellas, se pudiera afirmar que, debido a que tienden a ser un asunto teórico más fácil de entender para la mayoría de las personas, la manera en que se incorporen al implantar el modelo que se diseñó en esta

investigación, pudiera contribuir a facilitar su utilización o, por el contrario, convertirse en un obstáculo para ello. Los siguientes son los subepígrafes a través de los cuales se revisó el tema de las teorías axiológicas: (a) Subjetivismo; (b) Objetivismo; (c) Características de los valores; (d) Clasificación de los valores.

El segundo de los asuntos relevantes que se trata en este capítulo de revisión de literatura se explora en el epígrafe La adquisición y conservación de valores en el contexto educativo. En este se incluye una revisión de la literatura en relación con los fundamentos filosóficos de la educación que constituyeron una base sobre la cual se orientó la interpretación de los hallazgos a fin de responder a las preguntas de investigación. Los subepígrafes de esta sección son: (a) Contexto social; y (b) Contexto psicológico, debido a que estos son los contextos en los que los seres humanos adquieren y conservan los valores a lo largo de su vida.

Luego, se incluye el epígrafe Dimensiones de liderazgo, en el que se efectúa una revisión de literatura específicamente relacionada a aquellas dimensiones del liderazgo que pudieran ser de utilidad para el ejercicio de un liderazgo ético. Los subepígrafes de esta sección corresponden precisamente a las dimensiones más relevantes del liderazgo educativo. Estas son: (a) Liderazgo ético; (b) Liderazgo didáctico; (c) Liderazgo estratégico; (d) Liderazgo comunitario y (e) Liderazgo administrativo.

Finalmente, la revisión de literatura concluye con una selección de investigaciones que se realizaron en torno a asuntos que se relacionan con los elementos del tema de estudio. El propósito de esta revisión fue identificar posibles paralelismos, tanto en la metodología que se utilizó como en el diseño y otros

elementos de la investigación, o bien, en cuanto a los aportes de los hallazgos para este estudio.

Marco teórico

La selección de las teorías que conforman el marco teórico de este estudio se realizó a partir del problema que se abordó mediante esta investigación. En síntesis, el problema de estudio consistió en que no existía un modelo para enseñar a los docentes cómo asumir un rol activo en su práctica profesional, en relación con la incorporación de la ética como parte de su liderazgo educativo y respecto de la enseñanza de la ética y de los valores como recurso efectivo de transformación social. Así pues, las teorías que se discuten en esta primera parte de la revisión de literatura son algunas de las teorías éticas y axiológicas que disfrutaban de mayor reconocimiento. Esta selección obedece a que, a juicio del investigador, la ética y los valores son los dos asuntos fundamentales que constituyen el marco teórico sobre el que se sustenta esta investigación.

Conceptos de la ética

Antes de abordar los diferentes temas dentro de este epígrafe, es importante señalar que la organización de este responde básicamente al esquema que se provee en la *Internet Encyclopedia of Philosophy* (Fieser, s.f.), un recurso académico digital, cuyas publicaciones pasan por un proceso de revisión de pares. Evidentemente, el investigador hizo cambios al bosquejo de estudio de la ética que sugiere esta organización en su página *Web*, a fin de adaptarlo a los elementos del problema de estudio. Por otra parte, es preciso destacar que una discusión en relación con la ética debe iniciar con su definición, puesto que, a pesar de que el término se utiliza de manera amplia en muchos contextos de la sociedad moderna, a menudo no se

hace uso de este de manera apropiada. Es probable que esto se deba a la tendencia a confundir el término con un vocablo que se relaciona estrechamente con la ética, como lo es el de moral. En primer lugar, según se indicó en Reoyo González (2005b), “el término ética proviene de la palabra griega *ethos*, que originalmente significaba ‘morada’, ‘lugar donde se vive’, y que terminó por aludir al ‘carácter’ o ‘modo de ser’ peculiar y adquirido de alguien” (p. 4628). De acuerdo con lo que señalaron Cortina y Martínez (2001), la ética es “aquella parte de la Filosofía que se dedica a la reflexión sobre la moral” (p. 5).

Teniendo presente la definición que ofrecieron Cortina y Martínez, es pues imprescindible, para avanzar en la comprensión del tema, precisar el significado de moral. De acuerdo con lo que se señaló en RAE (2020) moral es un término que proviene del latín *morālis* “perteneciente o relativo a las acciones de las personas, desde el punto de vista de su obrar en relación con el bien o el mal y en función de su vida individual y, sobre todo, colectiva”. Según se definió en Reoyo González (2005b), moral se refiere a “un conjunto de valores, principios, normas de conducta, prohibiciones, etc., de un colectivo, que constituye un sistema coherente dentro de una determinada época histórica y que sirve como modelo ideal de buena conducta, socialmente aceptada y establecida” (p. 4628).

A partir de tales definiciones, se puede afirmar que, si bien, los términos ética y moral se relacionan, sus significados no se pueden ni se deben confundir o intercambiar. En consecuencia, es válido señalar que la moral es el objeto de la ética, en cuanto esta última consiste en reflexionar en torno a la primera. Cortina y Martínez (2001), al ampliar su definición de ética, destacaron que “como parte de la Filosofía, la Ética es un tipo de saber que intenta construirse racionalmente,

utilizando para ello el rigor conceptual y los métodos de análisis y explicación propios de la Filosofía” (p. 5). Considerando estas definiciones como fundamento, es importante destacar que, dado que la ética es una actividad humana, el individuo no es ético, sino que más bien hace ética, es decir, reflexiona en torno a la moral. El señalamiento de Cortina y Martínez (2001) en relación con tal reflexión, permite comprender mejor en qué consiste. Según explicaron estos autores,

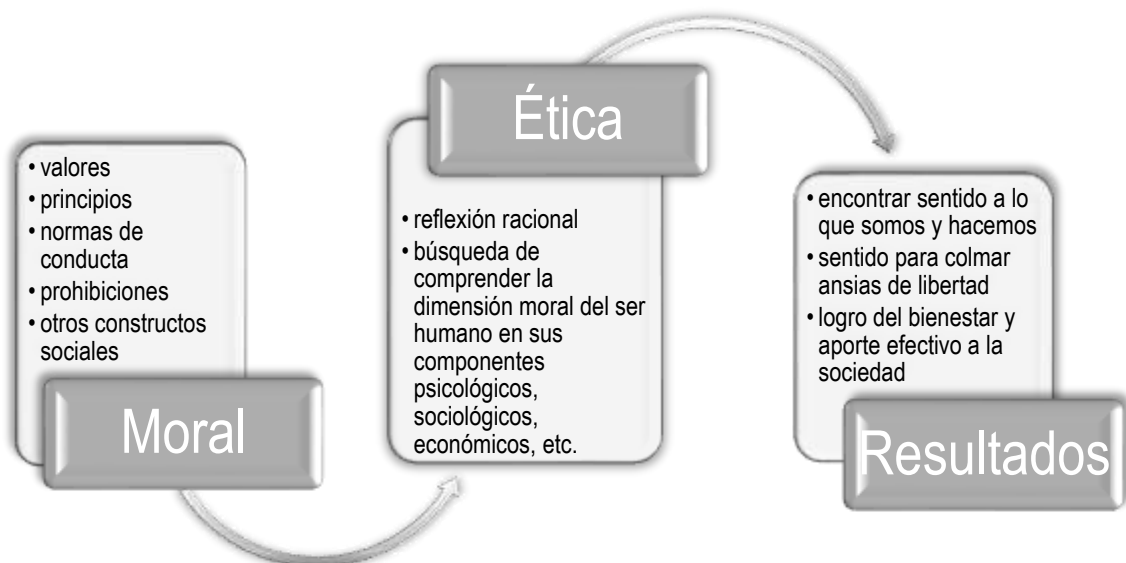
Como reflexión sobre cuestiones morales, la Ética pretende desplegar los conceptos y los argumentos que permitan comprender la dimensión moral de la persona humana en cuanto tal dimensión moral, es decir, sin reducirla a sus componentes psicológicos, sociológicos, económicos o de cualquier otro tipo [aunque, por supuesto, la Ética no ignora que tales factores condicionan el mundo moral]. (p. 5).

Para cerrar esta sección de definiciones de la ética, es meritorio destacar que Cortina y Martínez (2001) señalaron que “filosofamos para encontrar sentido a lo que somos y hacemos; y buscamos sentido para colmar nuestras ansias de libertad, dado que la falta de sentido la experimentamos como cierto tipo de esclavitud” (p. 5). Así pues, la reflexión que se relaciona con la ética no es meramente un ejercicio filosófico, intelectual o académico. Tiene un fin práctico. Al respecto en Reoyo González (2005b) se señaló que el cometido de la ética “consiste en aclarar qué es lo moral, cómo se fundamenta racionalmente una moral y cómo se ha de aplicar esta posteriormente a los distintos ámbitos de la vida social. La ética constituye una reflexión sobre el hecho moral, que busca las razones que justifican la utilización de un sistema moral u otro” (p. 4268). A efectos de ilustrar la relación que existe entre

moral y ética, en la figura 1 se muestran, tanto el vínculo, como los resultados que se derivan del mismo.

Figura 1

Relación entre moral y ética



En síntesis, se puede afirmar que la ética, aunque parte de la filosofía, es una actividad propia de todo ser humano, no únicamente de los filósofos, pues; la búsqueda de un auténtico sentido de libertad no es exclusiva de una élite intelectual. Por tanto, en el contexto del problema que se abordó en esta investigación, era impostergable que se diseñara un modelo para el liderazgo ético con el que se facilite que las nuevas generaciones reciban formación en las instituciones educativas en torno a la necesidad de hacer ética como parte de la condición humana que atañe a todo estudiante. Un estudiante que aprende a reflexionar en relación con los elementos de la moral que son aceptados en su entorno social, será un individuo que alcance una mayor suma de bienestar y libertad, y, en consecuencia, un ciudadano mejor capacitado para contribuir de forma efectiva a la sociedad.

Microética. Aunque la microética no es una de las divisiones de la ética que se señalan ampliamente en la literatura, el investigador optó por incluirla como parte de esta construcción del marco teórico del estudio debido a que, a su parecer, se relaciona directamente con conceptos que son familiares para los estudiantes, población que se beneficiaría directamente del resultado final que se obtuvo con esta investigación; la elaboración de un modelo para el liderazgo ético. El investigador conoció el concepto de microética a través de las disertaciones magistrales que escuchó del Dr. Manuel Sigüenza, como parte del curso graduado Filosofía de los negocios en la Escuela Graduada de Administración de Empresas del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico (M. Sigüenza, disertación en curso ADMI 6637, agosto-diciembre de 1997). La relación de asuntos que se presenta en esta sección está fundamentada en las enseñanzas de este ilustre educador.

Aunque, como se explicó, este es un campo de la ética que no ha recibido amplia atención, para partir de alguna definición que sirva de referencia, se puede mencionar la manera en que Loayssa Lara y Ruiz Moral (2016) utilizaron el término microética, en el contexto de las tutorías a los médicos residentes. Según señalaron estos autores, se refiere a las “actitudes y valores que el residente pone en juego cuando toma una decisión [sea pequeña o grande] o deja de hacerlo —algo que por lo habitual pasa sin ser objeto de reflexión— y en las razones que le llevan a considerar una u otra alternativa, más que en analizar si, de acuerdo a los principios éticos, esta alternativa es la más correcta de forma abstracta” (párr. 19).

Con el fin de adoptar una definición de microética que sea de utilidad a efectos del problema que se abordó en este estudio, este investigador la definió como aquella parte de la ética que analiza los fundamentos de las decisiones de índole

moral que toma un individuo en el contexto de los pequeños actos de su vida diaria, independientemente de su relevancia relativa. En este sentido, se puede relacionar la microética con principios que la sabiduría popular sostiene y que están al alcance de la mayoría de los individuos, más allá del nivel de escolarización que estos puedan poseer. En relación con el origen de estos saberes populares, Lopes Da Silva (2011) mencionó que,

surgen de muy diversas experiencias de vida y formas de conocer el mundo que se producen fuera de los espacios formales de la educación, es decir, que son heredados o tienen su origen en los medios populares, en los movimientos sociales y/o en los ámbitos religiosos, étnicos, asociativos con intenciones de ciudadanía, de resistencia cultural o de “negociaciones simbólicas”. Se trata de saberes que contribuyen al desarrollo de todas las potencialidades y dimensiones del ser humano [subjetivas, biopsicosociales, de edad o generacionales, de género, de etnia, de ética, de especialidad, de relación con lo sagrado, etc.]. (p. 76).

Entre las máximas que provienen de la sabiduría popular se pueden mencionar algunas que, por su uso extendido en diferentes culturas, pueden ser de utilidad para comprender los alcances de la microética. Una de las que se ha difundido de manera más amplia se conoce como la “regla de oro”. Se puede afirmar que, en todas sus acepciones, la formulación de esta regla está hecha desde una perspectiva teleológica, es decir, con miras en un fin o propósito que se persigue al utilizarla. Este fin no es otro que el bienestar o felicidad del individuo. Puede parecer sorprendente que el propósito primario de una regla no sea el deontológico, o su interés primario en el deber, sino, el teleológico, pero como muy bien afirmó

Grassi (2017), “detrás de toda ley y de toda obligación, detrás de toda dimensión deontológica, existe un sustrato de la subjetividad marcada por el conato y el deseo de vivir bien” (p. 174).

Así pues, según señalaron Keith y Lundberg (2017, p. 41), el principio de reciprocidad expresado en la regla de oro se puede encontrar en el budismo como, “No lastimes a otros de maneras que tú mismo encontrarías hirientes” (Varga 5:18); en el confucianismo como, “No hagas a otros lo que no quieres que te hagan” (Analects 15:13); en el hinduismo como, “No hagas nada malo a otros que pudiera causarte dolor si te lo hicieras a ti”(Mahabharata 5:1517); y, en el islamismo como, “Ninguno de ustedes es un creyente hasta que quiera para su hermano lo que quiere para sí mismo”(Fortieth Hadith of an-Nawawi, 13). Todas estas acepciones de la regla de oro coinciden en su significado y se caracterizan por presentar un enunciado negativo de la regla. Es decir, se pide al individuo que no haga nada a otro que no desea para sí. En otras palabras, que se abstenga de hacer el mal.

No obstante, en el judaísmo y en el cristianismo, se ofrecen enunciados positivos de la misma regla. De esta manera, según registró Sociedad Bíblica Emanuel (2000), en el judaísmo se presenta como, “Amarás a tu prójimo como a ti mismo” (Levítico 19:18), mientras que en el cristianismo como “Todo lo que queráis que los hombres os hagan, hacedlo también vosotros a ellos” (Mateo 7:12). En estas dos formas de la regla, la norma exige, no solo abstenerse de hacer mal, sino que implica una instrucción específica en cuanto a efectuar el bien.

Otra de las máximas que es de conocimiento general es aquella que se vincula con el llamado juramento hipocrático que rige la conducta de los médicos. Esta máxima, aunque no se la sepa en su enunciado, se puede afirmar que se conoce en su

significado. Se está haciendo referencia a la máxima latina *Primum Non Nocere*, que puede traducirse como, “Antes que nada, No hacer daño”. Si bien es cierto que su origen no es del todo claro, es un hecho su vinculación a la práctica de la medicina a través de la historia.

En relación con la aplicación de esta norma en el ejercicio de la medicina, Arrizabalaga Clemente (2006) señaló que esta norma “obliga ante todo al autocontrol, así como a la vigilancia a fin de evitar o paliar los efectos y las secuelas indeseables derivadas de la práctica médica” (p. 181). Por su parte, Lynch (2000), como se citó en Bredeson (2005), en términos de la aplicación de esta misma norma a la práctica de la arquitectura, indicó que significa “en primer lugar, no hacer daño al mundo natural. Segundo, no hacer nada para aumentar la miseria, la injusticia o la inequidad. En tercer lugar, no hacer nada para perpetuar la ignorancia, la pasividad, el olvido, el desánimo o la incredulidad en el cambio” (p. 4). Estas aplicaciones de la norma muestran que no solamente es prohibitiva, sino también preventiva, pues, exige asumir una conducta que le evite consecuencias indeseables a los pacientes o al ambiente. Es en este sentido como esta norma, que inicialmente era aplicable a los profesionales de la medicina, ha llegado a ser una máxima de valor, mucho más allá del ejercicio de esta profesión.

Por último, para terminar esta revisión de la microética, la mención de los principios que enunció el Rabino Hillel, cuya obra se desarrolló aproximadamente entre las últimas décadas del siglo I a. C. y la primera del siglo I d. C., es de gran valor a efectos de la discusión que se está desarrollando en esta sección de la revisión de literatura. Así pues, Hillel propuso tres máximas que sintetizan los tres tipos de decisión que un individuo debe tomar en las pequeñas o grandes circunstancias de

su existencia. De acuerdo con la traducción que realizó Gorfinkle (1913) de los dichos de los padres antiguos del judaísmo, denominados Pirke Abot o Capítulos de los Padres y que forman parte de la Mishnah, según lo que se señaló en Pirke Abot I:14, el rabino Hillel solía decir “*If I am not for myself, who will be for me? But if I care for myself only, what I am? And if not now, when?*” (p. 36). La traducción sería aproximadamente, “Si yo no estoy para mí mismo, ¿quién estará para mí? Pero, si solo cuido de mí mismo, ¿qué soy yo? Y si no es ahora, ¿cuándo?”.

Se puede afirmar que la primera de las máximas que se expresan en este pensamiento de Hillel, constituye un reconocimiento y justificación del instinto egoísta primario del ser humano. Es decir, constituye un llamamiento a que el individuo se ocupe de sí mismo, como solamente él puede hacerlo. En este sentido, pareciera ser una explicación de la segunda parte del enunciado judío de la regla de oro, que ordena amarse a sí mismo. Es importante aclarar que la nota que se incluyó en la traducción de Gorfinkle (1913), en relación con esta primera máxima, hizo referencia a que esta implica “ser autosuficiente, pero no egoísta” (p. 36).

No obstante, se debe señalar, en la misma línea de pensamiento que se está presentado, que la sabiduría del pensamiento de Hillel complementa y modera este interés egoísta, con una segunda máxima que condena al individuo que solo se centra en sí mismo y exige que, además, se ocupe de los demás. Es decir, en esta segunda máxima se señaló el altruismo como el elemento moderador del instinto egoísta del ser humano. La consecuencia, para un individuo, de no actuar altruistamente y permanecer cuidando meramente de sus intereses egoístas, implica perder la esencia que lo define como ser humano, pues según señaló Hillel, esta falta de altruismo constituye la cosificación del individuo. Por último, la tercera máxima

demanda acción al individuo, ante las dos primeras. Es decir, tanto el cuidado de sí mismo, como el de los demás, exigen que el individuo actúe de inmediato. Postergar lo uno o lo otro, constituiría una violación de la totalidad de la norma de microética que propuso Hillel.

El doctor Sigüenza solía decir que la primera máxima de Hillel justificaba el capitalismo, la segunda hacía lo propio con el socialismo, mientras que la tercera, condenaba la procrastinación (M. Sigüenza, disertación en curso ADMI 6637, agosto-diciembre de 1997). Por consiguiente, el investigador, al analizar esta interpretación, la consideró como una advertencia al peligro que implica que el individuo asuma posturas extremas en su búsqueda de alcanzar el bienestar y la felicidad. No hay seguridad en los extremos, se deben atender todas las demandas con mesura y carácter de urgencia. Así pues, la búsqueda del bienestar es la búsqueda del equilibrio. No existe sistema perfecto. Corresponde a cada individuo valorar sus acciones conforme a las recomendaciones de máximas de sabiduría popular como las que se han presentado. Pero, considerando que ninguna de ellas constituye una norma que no sea susceptible de un análisis crítico desde la perspectiva de la ética.

Finalmente, en el contexto de la microética, se debe señalar que, durante la realización de este estudio, se identificaron otras máximas de sabiduría popular provenientes de los dichos que la madre del investigador le repetía a él y a sus hermanos durante su infancia. El valor de estas máximas es contextual al individuo y grupo social que las adopta y, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, es posible incluir en el marco de la implantación del modelo que se construyó, esas u otras máximas que puedan ser identificadas. Además, también es importante

destacar que los hallazgos revelaron que una concepción clara de la microética, fue fundamental en la búsqueda de soluciones para el problema que se atendió durante esta investigación.

Metaética. A fin de continuar la elaboración de un marco teórico lo suficientemente amplio a efectos de sustentar esta investigación, se abordaron elementos de la metaética que se relacionan con los conceptos que forman parte del tema de estudio. Chiesa (2003) señaló que la metaética “considera los significados y las interrelaciones de significado de las palabras éticas” (p. 290). Es decir, como señaló este autor, la metaética “se refiere a qué significa la gente cuando se refieren a los actos como buenos y malos, con las variables que controlan el comportamiento de juzgar los eventos en esta forma” (p. 290). En otras palabras, la metaética, añadió Chiesa, “como su nombre lo sugiere, es un tipo de teorización acerca de las teorías acerca de la ética” (p. 290).

Así pues, cuando se habla de metaética, se está aludiendo a los significados. Es importante no confundir los términos, puesto que, como señaló Hudson (1974), como se citó en Raponi (2010), la metaética “trata, no de lo que la gente debe hacer [ética de primer orden], sino de lo que la gente hace cuando habla acerca de lo que debe hacer; esto es: ¿cuál es el *significado* del lenguaje moral?” (p. 573). Señaló Raponi, que Hudson, “para referirse a esta distinción utilizaba tanto la terminología de ‘lenguaje moral de primer y de segundo orden’, como la de ‘discurso moral y filosofía moral’, o la de ‘ética y metaética’” (p. 573). Es decir, para Hudson, la metaética era una ética de segundo orden.

A efectos de cumplir con el propósito principal de esta investigación, es indudable la relevancia de la aportación del análisis de los significados de los actos

humanos, desde las perspectivas de la metaética. En la elaboración del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló como parte de este estudio, se identificó la importancia de incluir recursos de análisis como los que implica la metaética. De esta manera, los docentes, y luego los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, pudieran desarrollar la capacidad para analizar las razones que los mueven a escoger un determinado curso de acción.

A continuación, se incluye una breve exposición de dos vertientes de la metaética, es decir, en palabras de Hudson, del lenguaje moral de segundo orden o de la filosofía moral, ya que en la siguiente sección nos ocuparemos del lenguaje moral del primer orden o del discurso moral, es decir, de la ética normativa. El primero de los enfoques de la metaética que se revisará, a fin de explorar los significados que los seres humanos les otorgan a sus actos, es el del objetivismo y el relativismo, con los que se ofrece un análisis de trasfondo filosófico, para posteriormente, dar una mirada a perspectivas psicológicas como el egoísmo y el altruismo, así como las de la emoción y la razón.

Objetivismo y relativismo. Barbarosch (2013) describió el objetivismo ético como “una tesis que sostiene que los valores morales son independientes o que se independizan en algún momento de nuestras creencias morales subjetivas y poseen una entidad propia de las cuales podemos tener evidencias objetivas y verdaderas” (p. 4). La raíz más remota de esta perspectiva se remonta a Platón para quien, como señaló Yarza (1996) “la reflexión ética ni procedería ni sería refrendada por la experiencia, más bien es la experiencia la que debe ser interpretada a la luz del saber teórico del Bien” (p. 304).

Durante la Edad Media, algunos filósofos como Guillermo de Okcham, fraile y filósofo inglés del siglo XIV, adoptaron una visión objetivista de la ética. Al respecto, Rodríguez Moreno (2012) señaló que “en el pensamiento de Ockham lo que prima en Dios es... su voluntad, por lo que puede ordenar lo que quiera” (p. 166). Para Okcham, a partir de esa acepción del origen de la ética, añadió Rodríguez Moreno, “la persona... no ha de preguntarse por qué Dios ordena lo que ordena... sino que, en el momento en que sabe con certeza que tal o cual ha sido querida por la divinidad, ha de asumirla con amor y obedecerla” (p. 166).

En cuanto a la rigidez que supone aceptar este planteamiento, Cortina (2000), realizó una crítica desde la perspectiva de las éticas dialógicas, cuando señaló que “la objetividad de una decisión moral no consiste en la decisión objetivista por parte de un grupo de expertos..., sino en la *decisión intersubjetiva* de cuantos se encuentran afectados por ella” (p. 30). Añadió Cortina que, “precisamente por ser sujetos de la decisión puede exigírseles posteriormente que se responsabilicen de ella” (p. 30).

En relación con el relativismo, como la antítesis del objetivismo, se puede iniciar su estudio con una mirada al pensamiento de Heródoto, historiador y geógrafo griego que vivió en el siglo V a. C. En un fragmento de *Moralidad como costumbre*, un texto de Heródoto (s.f.), como se citó en Sommers y Sommers (1997), se puede identificar que probablemente fue el primer pensador occidental que adoptó una especie de relativismo ético. Según esta fuente, Heródoto afirmó que,

si a alguien, no importa quién, se le otorgara la oportunidad de escoger, entre todas las naciones del mundo, un conjunto de creencias que él considere las mejores, inevitablemente, luego de cuidadosa consideración de sus méritos

relativos, escogería la de su propio país. Todo el mundo, sin excepción cree que las costumbres de su propio país, y la religión en la que fue educado, es la mejor. (p. 203).

Una explicación más cercana es la que ofreció Ruth Benedict (1934) en su escrito *A Defense of Moral Relativism*, como se citó en Sommers y Sommers (1997), cuando señaló, en relación con la moralidad, que,

es un término conveniente para las costumbres aprobadas socialmente. Lo que una sociedad aprueba puede ser vergonzoso e inaceptable para otra. Las reglas morales, como las reglas de etiqueta o estilos de vestimenta, varían de sociedad a sociedad. La moralidad es culturalmente relativa. Los valores son determinados por la cultura. (pp. 204-205).

Por último, para cerrar esta sección, es importante destacar el pensamiento de William Graham Sumner, uno de los defensores más relevantes del relativismo, que incluyó en el capítulo *A Defense of Cultural Relativism* de su obra *Folkways* (1907), como se citó en Sommers y Sommers (1997), en el que señaló que,

la moralidad de un grupo en el tiempo es la suma de los tabúes y prescripciones presentes en las costumbres populares mediante las cuales la conducta recta es definida. Por lo tanto, la moralidad nunca puede ser intuitiva. Es histórica, institucional y empírica. La filosofía del mundo, las políticas de vida, el derecho, los derechos y la moralidad, son todos productos de las costumbres populares. Son reflexiones en relación con, y generalizaciones desde, la experiencia de placer y dolor que ha sido ganada con esfuerzo en la lucha por la existencia bajo las condiciones de vida actuales. (p. 214).

En síntesis, el objetivismo y el relativismo, como perspectivas de la metaética con las que se busca explicar los significados que atribuyen los seres humanos a sus actos, ofrecen dos visiones contrapuestas al respecto. El objetivismo es una postura que atribuye el origen de los significados a una fuente superior y externa al individuo, pues supone que están vinculados a un conocimiento que en nada tiene que ver con las experiencias o reflexiones que el ser humano pueda realizar en torno a ellos. Se pudiera afirmar que, desde este punto de vista, los significados se originan, bien sea de un conocimiento puro, como en Platón (Yarza, 1996, p. 304), o directamente de la divinidad, como en Ockham (Rodríguez Moreno, 2012, p. 166).

Por su parte, desde el relativismo, como lo señalaron Heródoto (s.f.), Benedict (1934) y Graham Sumner (1907), como se citaron en Sommers y Sommers (1997, pp. 203, 204-205, 214), los significados son más bien un constructo social perteneciente a la cultura de un pueblo, y, por tanto, que varía de una cultura a otra. La importancia de estas dos perspectivas de la metaética, a efectos de los hallazgos de este estudio, es significativa, puesto que en la sociedad moderna continúan dándose estas dos explicaciones, bien sea por el predominio de la religiosidad en amplios sectores de la sociedad, o por el avance que el secularismo ha tenido como parte de las circunstancias que acompañan la llamada globalización.

Perspectivas psicológicas. Este segundo grupo de teorías de la metaética también se relaciona con la búsqueda del sentir que los seres humanos les otorgan a sus actos, pero, en esta ocasión, desde perspectivas psicológicas. Se revisarán de manera breve, las posibles respuestas a la interrogante que subyace en el fondo de toda decisión de índole moral. Se pretende identificar las razones por las que el ser

humano debe actuar moralmente. En primer lugar, se revisarán el egoísmo y el altruismo, para luego, repasar como alternativas, la emoción y la razón.

Egoísmo y altruismo. De los aspectos psicológicos dentro de la metaética, el egoísmo pareciera ser la visión más oscura o pesimista de las motivaciones del ser humano para actuar con rectitud. Esta perspectiva se relaciona con la idea de que lo que mueve a un individuo a seleccionar un curso de acción recto, es simplemente la motivación egoísta de obtener algo que desea firmemente en su interior. Thomas Hobbes, un filósofo inglés del siglo XVII ampliamente reconocido dentro de esta corriente del pensamiento, en *Leviatán*, su obra cumbre, mostró a un ser humano cuya principal motivación surge de razones egoístas, incluso cuando realiza las acciones más nobles, y que, a menudo, de hecho, lo que lo impulsa es su afán de poder. Así pues, Hobbes (1995) señaló

como inclinación general de la humanidad entera, un perpetuo e incesante afán de poder, que cesa solamente con la muerte. Y la causa de esto no siempre es que un hombre espere un placer más intenso del que ha alcanzado; o que no llegue a satisfacerse con un moderado poder, sino que no pueda asegurar su poderío y los fundamentos de su voluntad actual, sino adquiriendo otros nuevos. (pp. 87-88).

En relación con el altruismo, se puede afirmar que, entre sus defensores, destaca el filósofo y teólogo inglés del siglo XVII, Joseph Butler. En un análisis de sus argumentos, Chambers (2012), concluyó que este autor, “ofrece una explicación verosímil de cómo, genuinamente, el altruismo moral es posible para los agentes morales” (p. 46). Según los hallazgos de Chambers, “la satisfacción de un amor propio moral puede ayudar a promover un altruismo genuinamente moral en los

agentes morales al fortalecer la creencia del agente de que debe obedecer los mandatos de su conciencia” (p. 46).

Además, Chambers (2012) añadió que, en su análisis de la obra de Butler, encontró que para este filósofo “la empatía no es ni necesaria ni suficiente para el altruismo genuinamente moral. No es necesaria, ya que un fuerte compromiso con los principios morales o profesionales puede ser suficiente para motivar el altruismo” (p. 45). No obstante, señaló este autor que, “cuando la empatía por sí sola motiva el altruismo, los principios morales como el principio de imparcialidad pueden ser violados y la acción resultante considerada inmoral” (pp. 45-46). Según Chambers, “para Butler la empatía puede motivar el altruismo por sí misma. Sin embargo, la empatía o compasión no es necesaria ni suficiente para el altruismo genuinamente moral” (p. 46). Finalmente, según destacó Chambers, “en la psicología moral de Butler, la reflexión es necesaria para una agencia moral autónoma y un altruismo genuinamente moral” (p. 46).

A manera de resumen se puede decir que el egoísmo y el altruismo, como perspectivas psicológicas de la metaética, ofrecen dos visiones diametralmente opuestas en relación con las razones por las que el ser humano debe actuar moralmente, pero, al mismo tiempo, muy similares en sus efectos. Por una parte, asumir la postura de Hobbes implica aceptar que el ser humano tiende por naturaleza a ser egoísta y, en consecuencia, sus actos rectos también se guían por una motivación egoísta. Es decir, el ser humano actúa de manera recta, mayormente por un interés egoísta, tal como sería el complacer sus ansías de poder. Por otro lado, validar la explicación de Butler entraña reconocer el altruismo como fuerza interior hacia el bien en el ser humano. Una fuerza cuyo fundamento no

siempre son los sentimientos de empatía hacia los demás, sino que, a menudo, es una respuesta a una especie de amor propio moral. La contribución de estas dos perspectivas a la solución del problema que se planteó en esta investigación es realmente importante, puesto que ambas constituyen alternativas viables para un individuo que necesita encontrar razones válidas para optar por una conducta moralmente recta.

Emoción y razón. La segunda perspectiva psicológica en cuanto al porqué el ser humano debe actuar con rectitud moral ofrece otra dicotomía para el análisis. Por un lado, está la postura de quienes atribuyen a la razón la fuente de las concepciones morales, mientras que, por otro, la de aquellos que asumen que son las emociones las que rigen en este campo. En cuanto a los defensores de las emociones como la base de la motivación humana para hacer el bien, se debe destacar a David Hume, filósofo escocés del siglo XVIII. Según señaló Salgado González (2011), Hume “critica la idea de que la razón pueda conocer lo que es la naturaleza del hombre y deducir también lo que va contra la naturaleza del hombre” (p. 19). De acuerdo con Salgado González, para Hume atribuirle tal capacidad, “de nuevo, es una pretensión excesiva de la razón, un dogmatismo” (p. 19). Según lo que añadió Salgado González, para Hume,

la ética o moral es un conjunto de juicios sobre la bondad o maldad de las acciones humanas; y el fundamento de estos juicios no es ni puede ser la razón porque la razón no puede determinar nuestro comportamiento ni los juicios morales se basan en ella. Luego, en conclusión, el sentimiento es el que determina los juicios morales sobre la bondad o maldad de las acciones; lo decisivo no es la razón, sino la esfera afectiva o emotiva. Si existe alguna relación entre las pasiones y la razón, es ésta última la que es esclava de aquéllas. El fundamento, pues, de toda la ética está en el sentimiento humano común, en la “sympathia” en sentido etimológico. Este sentimiento nos muestra que la felicidad individual es inseparable de la colectiva. (pp. 19-20).

Por otra parte, respecto a la razón como fuente última de los actos morales del ser humano, es indudable que el máximo exponente de esta corriente filosófica es Immanuel Kant, filósofo alemán del siglo XVIII, quien en su afamada obra *Crítica de la razón pura* señaló que “los fines supremos son los de la moralidad, y sólo [sic] la razón pura nos los puede hacer conocer” (Larroyo, 2000, p. 353). Esta declaración tajante es una muestra de una visión de la moralidad en la que los sentimientos y emociones están totalmente excluidos. No obstante, Iracheta Fernández (2007) explicó, en relación con el pensamiento de Kant, que, si bien es cierto que para Kant la razón es la fuente de motivación para las acciones morales, sus planteamientos no excluyen un tipo de sensibilidad en el ser humano que se vincula estrechamente con la razón:

puesto que una acción hecha por el motivo del deber es la que se lleva a cabo por el principio mismo de la razón pura práctica, y la acción por motivo del deber implica el concepto de respeto, que supone sensibilidad, los seres perfectamente racionales no actúan teniendo como motivo al deber porque carecen de sensibilidad, o también, sólo [sic] puede decirse que se actúa teniendo al *deber* como motivo cuando se encuentran naturalezas racionales con influjos sensibles, o dicho de otro modo, naturalezas racionales finitas. De este modo, otro aspecto del concepto de deber kantiano está fundado en una comunicación entre la razón y la sensibilidad en la que, a pesar de que “el respeto hacia la ley moral es un sentimiento producido por un motivo intelectual”, “el sentimiento sensible subyacente a todas nuestras inclinaciones supone más bien la condición de aquella sensación que denominamos respeto”. (p. 174).

En síntesis, se puede concluir que las perspectivas psicológicas de la metaética que proponen quienes argumentan a favor de las emociones y de la razón como la fuente de motivación para las acciones morales, presentan otra dicotomía, esta vez, entre las facultades emocionales y racionales del ser humano. Así pues, se puede argumentar, en armonía con los postulados de Hume, que son las emociones del ser humano el origen de sus acciones morales, o, por el contrario, siguiendo la

línea de pensamiento de Kant, se puede defender su postura de que es la razón la que mueve al individuo a escoger opciones que sean moralmente válidas. A efectos de la importancia de ambas posiciones para el modelo que se desarrolló en este estudio, se puede afirmar que pudieran ser muy útiles al implantarlo. Esto, en consideración de la relevancia que tienen en el campo de la educación y, en general, en casi cada ámbito del quehacer humano.

Ética normativa. Luego de establecer el marco con el que se responde al *porqué*, se añade a continuación el marco con el que se puede responder al *qué*. Es decir, después de revisar las razones por las que el individuo debe escoger para sí, acciones moralmente rectas, en este epígrafe se abordarán cuáles son esas acciones que se consideran moralmente rectas, desde las diferentes concepciones que se les ha otorgado a través de la historia. En primer lugar, se debe definir en qué consiste la ética normativa. De acuerdo con Chiesa (2003), con este término se describen “las teorías que intentan el estudio de los aspectos prácticos fundamentales de la ética, teorías de la conducta. Las teorías normativas se desarrollan en un intento de proporcionar principios guía para la conducta y para defender códigos morales” (p. 290).

Antes de iniciar la revisión de algunas de las teorías de la ética normativa, se debe destacar que esta parte de la ética ha recibido críticas notables. Entre estas, la que hizo Cortina (2000), cuando señaló que, aunque la ética normativa “no prescribe *directamente* lo que debemos hacer, lo hace *indirectamente*” (p. 24). Según esta filósofa, a partir del momento en que la ética “pretenda justificar el hecho de que hablemos de bien y mal moral e intente determinar quiénes se encuentran

legitimados para decidir qué es lo moralmente bueno o malo, está sentando las bases para indicar lo que se debe hacer” (p. 24).

A continuación, se ofrece una descripción breve de un grupo de éticas normativas. Entre ellas la ética de la virtud, la ética del deber, la ética del cuidado y la ética de las consecuencias, esta última desde la perspectiva del utilitarismo y también, desde la óptica del egoísmo ético y la teoría del contrato social.

Ética de la virtud. Esta concepción de la ética normativa tiene su origen en el pensamiento de Aristóteles, el filósofo griego del siglo IV a. C. quien propuso una perspectiva teleológica de la ética, al afirmar en *Felicidad y las virtudes* en su obra *Ética nicomáquea*, traducción de Thompson (1976), como se citó en Sommers y Sommers (1997), “¿Cuál es el bien para el hombre? Este debe ser el último fin u objeto de la vida humana: algo que es, en sí mismo, completamente satisfactorio. La felicidad cumple con esta descripción” (p. 297). Así pues, para Aristóteles, el propósito de la vida humana no es otro que el logro de la felicidad. Como medio para alcanzar la felicidad, Aristóteles señaló a las virtudes, específicamente las virtudes morales (p. 300).

Por otra parte, en cuanto al tema de la ética de las virtudes desde la perspectiva de Aristóteles, se debe señalar que Agustín de Hipona, el filósofo y obispo católico del siglo V d. C., propuso una versión cristiana de la ética teleológica del filósofo griego. Para Agustín, según se registró en *De la moral de la Iglesia Católica*, en *La obra de Aurelio Agustín* (1892), como se citó en Sommers y Sommers (1997), “la felicidad es el disfrute del bien mayor del hombre” (p. 305). Al explicar en qué consiste ese bien mayor del hombre y cómo se logra, Agustín afirmó que “la

virtud otorga perfección al alma; el alma obtiene virtud en seguir a Dios; seguir a Dios es la felicidad de la vida” (p. 308).

Sommers y Sommers (1997) señalaron que Aristóteles, y los griegos en general, hicieron énfasis en virtudes como la sabiduría, el valor y la temperancia, mientras que Agustín de Hipona, en su concepción cristiana de lo que significa la buena vida de la que hablaba Aristóteles, les otorgó prioridad a otras virtudes, tales como la caridad, la humildad y la fe (p. 291). Un señalamiento que puede ser muy pertinente en esta revisión de la ética de las virtudes lo realizó Bernard Mayo, filósofo inglés del siglo XX, quien, según se citó en Sommers y Sommers (1997) afirmó que la teoría moral clásica es superior a la teoría moderna de los deberes de Kant, puesto que la pregunta moral básica en Aristóteles no era ¿qué debo hacer?, sino ¿quién debo ser? De esta manera el argumento de Mayo se dirige a que una persona de carácter, no solamente nos ofrece principios a seguir, sino que, lo más importante, nos provee un ejemplo a seguir. Así pues, según Mayo, una ética del carácter es más flexible que una ética de las reglas. Esto es así, porque podemos encontrar más de una buena alternativa para seguir el ejemplo de una buena persona (p. 310).

Por último, para cerrar esta revisión de la ética de las virtudes, es necesario aludir al filósofo escocés contemporáneo Alasdair MacIntyre, quien presentó valiosos argumentos a favor de la ética de las virtudes. Uno de los argumentos de MacIntyre, como se citó en Sommers y Sommers (1997) consiste en que “la enseñanza de la virtud es mejor lograda a través de narraciones” (p. 317). Esto se debe a que, según él, se entiende mejor la virtud en términos de la forma en la que uno vive sus propios roles en una narrativa cuyo trasfondo es ricamente histórico y tradicional (p. 317).

Es innegable el valor de esta perspectiva de la ética de las virtudes como un legado histórico, para los propósitos y los hallazgos de este estudio. En general, la ética de las virtudes ofrece un fundamento apropiado para algunos de los elementos del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló.

Ética del deber. Este es uno de los campos de la ética en los que se suele generar más discusión. Sin pretender cubrir la totalidad de lo que se abarca en la literatura en cuando a la ética normativa del deber, se revisarán tres enfoques principales. El primero de ellos es una visión del deber en sí, visto desde tres objetos distintos de dicho deber. Luego se dará un repaso a la ética del deber a partir de la ética del derecho. Dentro de este análisis se incluyó un repaso de los diferentes conceptos de justicia. Por último, se revisará la perspectiva del deber como imperativo categórico.

El deber según su objeto. Así pues, Se iniciar la revisión de este tipo de ética normativa con una mención de Samuel Pufendorf, filósofo alemán del siglo XVII quien se reconoce como uno de los grandes teóricos del derecho. Para Pufendorf (1672), según lo describió en su obra *Of the Law of Nature and Nations*, el ser humano tiene tres clases de deberes. El primer tipo se relaciona con sus deberes hacia los demás, de manera que, por su conducta, el hombre pueda llegar a ser un buen miembro de la sociedad humana, como parte de una ley natural dada por Dios a sus criaturas. El segundo, es el grupo de deberes hacia Dios, como parte de una religión natural o instinto igualmente provisto por Dios al ser humano. Por último, el tercer grupo de deberes se dirige hacia las obligaciones del ser humano hacia sí mismo. En relación con la aportación de Pufendorf, cabe destacar el señalamiento que hizo Soberanes Fernández (2009) en cuanto a que este propuso la libertad y la

igualdad como ejes centrales de su pensamiento jurídico, sentando así, junto a Locke, las bases para la formulación de lo que sería más adelante la declaración de derechos humanos (p. 115).

Derechos y justicia. En torno a este último asunto, se debe señalar que otra forma de ver la ética de los deberes es evaluándola como una ética de los derechos. Es decir, el deber que tiene un ser humano de conducirse de tal manera que con sus actos no cause daño a los demás, puede ser expresado como el derecho de esos seres humanos a ser tratados de forma que no reciban daño alguno. En este enfoque de los derechos, destaca el filósofo inglés John Locke del siglo XVII. En torno a este tema, Fernández Psychaux (2011) resumió el pensamiento de Locke en los siguientes supuestos:

(a) aun siendo Dios el fundamento último del contenido de la ley de naturaleza, el conocimiento claro y distinto de esta debe proceder siempre del uso de las facultades naturales del hombre de las cuales todos se encuentran dotados por igual; (b) los primeros principios sobre los que se edifica la sociedad humana son muy pocos, dejando un amplio margen de libertad individual; (c) la relación entre ley divina positiva y ley de naturaleza que propone Locke deja al individuo un amplio ámbito de libertad en el cual debe decidir por sí mismo la aplicación de los preceptos morales; y (d) a pesar de las diferentes precauciones, la relación del individuo con la sociedad, tal como la propone Locke, se enfrenta siempre al peligro que implica que cada uno sea juez de su propia causa. (pp. 28-29).

Así pues, el pensamiento de Locke fue, y sigue siendo, fundamental para todos los movimientos de derechos humanos, así como para la búsqueda de establecer los límites del estado frente a los individuos, en cuanto al respeto a los derechos individuales, pero también en relación con los derechos colectivos frente a individuos o grupos de individuos que pudieran actuar de manera perjudicial para el bienestar colectivo. Respecto a los límites de los derechos individuales frente a los colectivos Fernández Psychaux (2011) señaló que para Locke “una vez agotados

todos los medios posibles para lograr la preservación de todos sus miembros, el interés individual debe ceder al colectivo” (p. 44). Finalmente, cabe señalar que, a partir del pensamiento de Locke se puede abordar la discusión en relación con los diferentes tipos de justicia en el contexto de la ética del deber, pues como bien señaló Fernández Psychaux (2011),

la fundamentación de los derechos en relación con la ley de naturaleza y la consecuente correlación entre derechos y deberes equivale, en términos clásicos, a admitir la libertad, la igualdad y las posesiones dentro del ámbito de la justicia distributiva, mientras que la vida sólo pertenece a la justicia correctiva. En otras palabras, equivale a admitir la caridad dentro de la esfera de la justicia. (p. 45).

En el contexto de la ética de los derechos como uno de los enfoques de la ética del deber en la ética normativa, se abordará el tema de la justicia. No obstante, se debe señalar que, en la literatura, también se estudia la justicia como uno de los principios a los que se apela en las discusiones de la ética aplicada que se revisará más adelante. Desde esta perspectiva Fieser (s.f.) señaló que el principio de la justicia implica el reconocimiento de los derechos del individuo en relación con (a) el debido proceso; (b) una justa compensación por el daño que haya recibido; y (c) una justa distribución de los beneficios.

Las concepciones occidentales de la justicia tienen su origen en Platón y Aristóteles en la antigua Grecia. De acuerdo con Pomerleau (s.f.), para Platón la justicia era la virtud del orden. Un orden en el que cada individuo cumple su parte y desempeña el rol que le corresponde sin interferir con el de otros. Ante la crítica sofista contra la justicia, en el sentido de que esta no posee un valor intrínseco

debido a que la motivación para ser justos se relaciona con obtener una recompensa o evitar un castigo, Platón desarrolló una respuesta que según señaló Pomerleau se puede sintetizar en que “la justicia es la salud del alma.” El paralelismo muestra que el argumento de Platón es sólido, puesto que según añadió el mismo autor, de la misma manera “como la salud es intrínsecamente, y no solo instrumentalmente buena, también lo es la justicia; la injusticia es una enfermedad, es mala, y debe evitarse incluso si aún no tiene consecuencias indeseables o si nadie es consciente de ello”.

Por su parte, para Aristóteles, señaló Pomerleau (s.f.), la justicia consistía en aquello que es legal y justo. Pero una justicia que implica una distribución equitativa y la corrección de lo que no es equitativo. Según este autor, para Aristóteles,

la justicia es un medio racional entre los malos extremos. La igualdad proporcional, o equidad, implica la posición “intermedia” entre que alguien reciba injustamente “menos” de lo que se merece e injustamente “más” a expensas de otro. El “punto medio” de la justicia se encuentra entre los vicios de obtener demasiado y obtener muy poco, en relación con lo que uno merece, siendo estos dos tipos opuestos de injusticia, uno de “exceso desproporcionado” y el otro de “deficiencia” desproporcionada.

Durante la edad media, la concepción de la justicia retomó los clásicos desde una perspectiva cristiana. Así pues, señaló Pomerleau, para Agustín de Hipona, “la virtud cardinal de la justicia requiere que tratemos de dar a todas las personas lo que les corresponde”, mientras que, para Tomás de Aquino, “la justicia es esa media racional entre tipos opuestos de injusticia, que implica distribuciones proporcionales

y transacciones recíprocas.” Por otra parte, los filósofos modernos expusieron una concepción de la justicia en la que consideraron los elementos sociales que ya estaban presentes en la perspectiva clásica, pero añadiendo una visión que la aproxima a su concepto contemporáneo.

Así pues, de acuerdo con Pomerleau (s.f.), Thomas Hobbes, filósofo inglés del siglo XVII “creía que la justicia es una virtud artificial, necesaria para la sociedad civil, una función de los acuerdos voluntarios del contrato social”. Según señaló Pomerleau, para David Hume, el filósofo escocés del siglo XVIII, “la justicia esencialmente sirve al bienestar público al proteger la propiedad (ampliamente entendida)”. Añadió Pomerleau que, para Immanuel Kant, filósofo alemán del siglo XVIII, la justicia “es una virtud mediante la cual respetamos la libertad, la autonomía y la dignidad de los demás al no interferir con sus acciones voluntarias, siempre que estos no violen los derechos de los demás”. Pomerleau señaló además que, para John Stuart Mill, filósofo inglés de origen escocés del siglo XIX, “la justicia es un nombre colectivo con el que se designan los más importantes servicios públicos que conducen a fomentar y proteger la libertad humana”.

Por último, se debe destacar la perspectiva contemporánea de justicia de John Rawls, filósofo estadounidense del siglo XX, quien según Pomerleau (s.f.), “analizó la justicia en términos de la máxima libertad igualitaria con respecto a los derechos y deberes básicos para todos los miembros de la sociedad”. Para Rawls, “las desigualdades socioeconómicas requieren una justificación moral en términos de igualdad de oportunidades y resultados beneficiosos para todos”. Esto es un concepto de la justicia como equidad. De acuerdo con Allingham (s.f.), una justicia tal “trata todos los atributos personales como moralmente arbitrarios y, por lo tanto,

define la justicia como una exigencia de igualdad, a menos que cualquier desviación de esto beneficie a todos". Para Allingham, "este punto de vista se resume en la 'concepción general de la justicia' de Rawls".

Tal concepción de la justicia es, según Rawls (1999), como se citó en Allingham (s.f.), que "todos los valores sociales -libertad y oportunidad, ingresos y riqueza, y las bases sociales de la dignidad- deben ser distribuidos por igual a menos que una distribución desigual de cualquiera o todos estos valores sea una ventaja para todos". Es decir, para Rawls (1999), como se citó en Allingham (s.f.), la injusticia "es simplemente desigualdades que no benefician a todos". En la práctica, esta perspectiva de la justicia demanda una distribución de la riqueza que requiere imponer impuestos a un sector de la población a fin de asegurar el bienestar de los menos favorecidos.

Posteriormente, según describió Pomerleau (s.f.), varios filósofos contemporáneos desarrollaron concepciones de la justicia alternativas a la de Rawls. El filósofo estadounidense Robert Nozick, como libertario, se opuso a la distribución de la riqueza sugerida por las ideas de Rawls por entender que ello implica comprometer la libertad individual a fin de promover la igualdad socioeconómica. Por su parte, el filósofo canadiense Kai Nielsen, como socialista, consideró la igualdad como un ideal más relevante que la libertad individual, por lo que criticó a Nozick por sacrificar la igualdad social. Pomerleau añadió que el filósofo estadounidense de origen judío Michael J. Sandel, como comunitario, defendió que el bienestar de la comunidad debe prevalecer sobre la libertad individual y sobre el bienestar socioeconómico de sus miembros.

Con una perspectiva más amplia, el filósofo alemán Thomas W. Pogge desarrolló una interpretación globalista de la justicia como equidad. Específicamente, propuso un principio igualitario global de justicia distributiva. Por su parte, la filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum, como feminista, abogó por una interpretación feminista de la justicia basada en el respeto de determinadas capacidades comunes a todos los seres humanos que, según ella, deben ser aseguradas para todos los ciudadanos en una sociedad justa. Por último, señaló Pomerleau, el filósofo estadounidense Michael A. Boylan presentó un enfoque deontológico de la justicia “basado en los derechos” que se fundamenta en las condiciones necesarias para la acción humana. De esta manera, su postura permite extender el análisis a la justicia retributiva e incluso al de la justicia compensatoria.

Deber como imperativo categórico. El tercer enfoque de la ética de los deberes que se revisará en esta sección es el de los deberes como imperativo categórico, tal cual lo propuso Kant. De acuerdo con Cortina y Martínez (2001) tal imperativo categórico se refiere al “hecho de que todos los humanos tenemos conciencia de ciertos mandatos que experimentamos como incondicionados” (p. 71). Esta perspectiva de la ética de acuerdo con Kant se basa en que el punto de inicio de la ética, según lo explicaron Cortina y Martínez, “no es el bien que apetecemos como criaturas naturales, sino el deber que reconocemos interiormente como criaturas racionales” (p. 71). En consecuencia, desde una ética del deber que se fundamenta en un imperativo categórico tal, añadieron Cortina y Martínez, “el bien propio y específico de la moral no consiste en otra cosa que en el cumplimiento del deber” (p. 71).

En este sentido, Cortina (2000) señaló que de acuerdo con el imperativo categórico de Kant “la razón sólo reconoce como morales las normas que tienen derecho a valer universalmente; es decir... las que respetan a todo hombre como absolutamente valioso y tienen en cuenta los fines que puede proponerse” (p. 67). Por su parte Maliandi (2002) comparó el imperativo categórico de Kant con el principio de la ética del discurso de Karl-Otto Apel, filósofo alemán contemporáneo, uno de los padres de la denominada ética del discurso. Específicamente, en cuanto “no propone una línea determinada de acción, sino que indica simplemente el procedimiento para la fundamentación y validación de normas situacionales” (p. 111). En otras palabras, el imperativo categórico no es una especie de receta para la acción, sino más bien un método para fundamentar las decisiones de índole moral.

En síntesis, se puede afirmar que la ética normativa de los deberes ofrece una amplia gama de explicaciones en relación con términos que son ampliamente conocidos y utilizados en la sociedad moderna. Estos términos se relacionan con diversas consideraciones en cuanto a los deberes, los derechos y la justicia. De esta manera, esta parte de la ética normativa constituye una puerta abierta a la reflexión de gran utilidad a efectos de la implantación del modelo para el liderazgo ético que se elaboró en esta investigación.

Ética del cuidado. La perspectiva de la ética del cuidado inicialmente se consideró como una respuesta feminista al lenguaje imperante en el campo de la ética. Carol Gilligan, filósofa contemporánea estadounidense, en su obra *In a Different Voice* propuso una perspectiva de la ética que se fundamenta en la virtud del “cuidado”. Esta obra, según planteó la misma Gilligan (2013) “provocó un

desplazamiento en el modelo cognitivo, a raíz del cual la voz ‘diferente’ de la mujer dejó de percibirse como tal para reconocerse simplemente como voz humana” (p. 13).

Los fundamentos del planteamiento de Gilligan pusieron al descubierto que todas las teorías del desarrollo humano habían sido pensadas y desarrolladas con el hombre como centro, sin considerar los intereses y perspectivas de las mujeres. Esto implicaba un señalamiento a la visión universalista de las teorías de autores como Freud, Piaget o Kohlberg. En su obra cumbre, Gilligan (1982), como se citó en Sommers y Sommers (1997), señaló que “dadas las diferencias en las ideas que tienen sobre el yo y la moral, las mujeres traen al ciclo de la vida un punto de vista diferente y organizan la experiencia humana en términos de prioridades distintas” (p. 639). El valor de la aportación de Gilligan al debate de ética fue destacado por Medina-Vicent (2016) cuando indicó que, a través de su obra, Gilligan

subrayó la necesidad de incorporar la visión de las mujeres en el ámbito de la teoría moral y política, abriendo un diálogo entre el universalismo y una concepción más contextual de la moral. Porque al incorporar el punto de vista del otro concreto en las deliberaciones morales y tener en cuenta las individualidades de cada cual, se van a poder considerar todos los seres racionales como individuos con una historia, una identidad y una constitución afectivo-emocional concretas. (p. 97).

En resumen, esta perspectiva de la ética normativa constituye un valioso aporte para el campo de la ética y en especial, para este estudio. La visión inclusiva que se puede alcanzar mediante la ética del cuidado es de gran valor a efectos de la implantación del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló. Esto es así, en cuanto viabiliza alternativas para ampliar la participación, ya no solo de las

mujeres, sino de todos aquellos individuos que, por sus diferencias, habían quedado al margen del debate filosófico y educativo de los dilemas éticos.

Ética de las consecuencias. Las teorías que responden a una ética de las consecuencias hacen uso de un análisis similar al que se realiza en el campo de la economía. Es decir, las consideraciones de índole moral se fundamentan en un análisis de costo-beneficio. Esto implica que, frente a un dilema moral, el curso de acción apropiado será aquel en el que la suma de bienestar resultante de adoptarlo sea superior a los costos que conlleva el no hacerlo. Dentro de las teorías de la ética normativa que se enfocan en las consecuencias, se revisarán de manera breve, el utilitarismo, así como el egoísmo ético y la teoría del contrato social.

Utilitarismo. De todas las teorías que se centran en las consecuencias que tiene el escoger un curso de acción sobre otro, la que goza de mayor reconocimiento es el utilitarismo. Esta teoría no solamente ha recibido amplia aceptación desde su formulación, sino que se utiliza en muchos ámbitos, en especial en lo que respecta al accionar de los estados, aunque se debe reconocer que, a nivel individual, sigue siendo también una alternativa muy común para el razonamiento moral, sobre todo en los países occidentales que tienen una cultura anglosajona.

Para Cortina y Martínez (2001), el utilitarismo es una forma renovada del hedonismo clásico, solo que actualmente incorpora un carácter social (p. 78).

Explicaron estos autores que el utilitarismo es una teoría hedonista debido a que, desde esta perspectiva, el placer es la razón por la que los seres humanos actúan.

Además, según ellos, el utilitarismo es una teoría social porque reconoce la existencia de sentimientos sociales como la simpatía, mediante los cuales se comprende que los demás también desean alcanzar el placer. De esta manera,

Cortina y Martínez (2001) explicaron que en el utilitarismo un acto es recto moralmente si proporciona la mayor suma de placer para la mayor cantidad posible de personas (pp. 78-79).

Jeremy Bentham, filósofo inglés que vivió entre los siglos XVIII y XIX se considera el padre del utilitarismo. Sin embargo, sus ideas han llegado a ser ampliamente difundidas, gracias a la obra de su más insigne discípulo, John Stuart Mill, filósofo inglés del siglo XIX. En relación con el pensamiento central de la doctrina utilitarista, Mill (1863) señaló que, “de acuerdo con el más grande principio de felicidad... el fin último... es una existencia libre de dolor, tanto como sea posible, y rica en placer, tanto como se pueda, en relación con la calidad como con la cantidad” (p. 16). Según Mill esta máxima del utilitarismo es también el estándar de la moralidad (p. 16).

Por otra parte, el hedonismo que caracteriza al principio utilitarista se modera en el pensamiento de Mill con la inclusión de los intereses colectivos en el razonamiento moral. En palabras de Mill (1863) “la moralidad utilitaria reconoce en los seres humanos el poder de sacrificar su propio más grande bienestar por el bien de otros” (p. 22). Pero el sacrificio al que se alude aquí no es en absoluto similar al que formó parte de la filosofía cristiana medieval. Añadió Mill que el utilitarismo “solo rehúsa admitir que el sacrificio es un bien en sí mismo. Un sacrificio que no incrementa o tiende a incrementar la suma total de felicidad, se considera un desperdicio” (p. 22).

De esta manera, el utilitarismo puede ser visto como una teoría normativa ética con la que se ofrece a los individuos un método para dilucidar los dilemas éticos, desde la perspectiva del bien común. Como el mismo Mill (1863) señaló, “la

felicidad que forma parte del estándar utilitarista en relación con lo que es recto, no es la felicidad del agente que toma la decisión, sino la felicidad de todos los afectados” (p. 22). Esta es la razón por la que el utilitarismo ha sido, con toda probabilidad, el estándar ético más utilizado en decisiones de estado de envergadura, como la de acudir a la guerra, por ejemplo. El derecho de un individuo a procurar su máxima felicidad cede en la perspectiva utilitarista, ante el bienestar colectivo. Así pues, como bien destacó Mill (1863), “se considera que todas las personas tienen derecho a ser tratadas como iguales, excepto cuando alguna conveniencia social requiere lo contrario” (pp. 77-78).

Egoísmo ético y teoría del contrato social. Dentro de las teorías éticas normativas que se discuten en esta sección, la teoría del contrato social es quizás una de la que más efectos ha tenido en la conformación de lo que hoy se conoce como estados. En medio de las guerras continuas entre católicos y protestantes en la Inglaterra del siglo XVII, surgió la propuesta de Thomas Hobbes en relación con este asunto. Específicamente, respecto de la necesidad de hacer valer los términos de lo que más adelante Jean-Jacques Rousseau (1999), filósofo suizo del siglo XVIII, denominó contrato social (p.14). De acuerdo con Cardona Restrepo (2008), en el pensamiento de Hobbes

la igualdad inherente a la naturaleza humana es causante de discordia, pues esta igualdad entraña desconfianza y egoísmo entre los hombres generando el estado de guerra... el hombre no es sociable por naturaleza como lo creía Aristóteles, debido a que éste al luchar contra otro en igualdad de condiciones por un objeto deseado, trenza una lucha a muerte. La igualdad en las posibilidades de acceder al objeto deseado hace a los hombres estar en

permanente guerra, para lo cual es necesario la creación de leyes y de un pacto político mediante el cual se pueda convivir socialmente y no seguir en estado de zozobra. (p. 128).

Así pues, en el pensamiento de Hobbes, esa disposición del ser humano a actuar egoístamente es la base sobre la cual se construye un acuerdo social. El estado, por su parte, se compromete a salvaguardar los términos de este acuerdo a fin de moderar el impulso egoísta de los ciudadanos, que, de otra forma, movidos por su ambición y deseos de poder, se implicarían en interminables enfrentamientos y guerras. Se puede afirmar con propiedad que el pensamiento de Hobbes sentó las bases para la constitución de las naciones modernas, de manera que la razón de ser de los estados dejó de ser la protección de los intereses y privilegios de la iglesia y de una realeza a la que se atribuían potestades de origen divino para gobernar.

En síntesis, a efectos de la utilidad de las teorías éticas que se fundamentan en las consecuencias para el modelo para el liderazgo ético que se elaboró en esta investigación, el investigador entiende que constituirán un elemento relevante en la fase de implantación de un modelo que se diseñó con el propósito que sea de aplicación general. Esto es así debido a que estas teorías ofrecen la oportunidad de analizar dilemas éticos a nivel político y económico que usualmente están en las manos de quienes ejercen el poder en las naciones. Dilemas que a su vez ejercen una enorme influencia en la vida de cada uno de los individuos que conforman una sociedad y, por lo tanto, que afectan a los líderes en general. Exponer a los líderes educativos, y a todos aquellos sobre los que estos ejercen influencia, al análisis de este tipo de situaciones es por demás, de gran valor en la meta de preparar ciudadanos útiles y plenamente realizados.

Ética aplicada. La definición del término que ofreció Gert (1982), como se citó en Velázquez Jordana (1999), es un buen punto de partida para revisar lo que significa la ética aplicada. Según este autor, la ética aplicada es “la aplicación de la teoría ética a un conjunto especial o particular de problemas” (p. 158). Velázquez Jordana explicó que este tipo de ética “comenzó su desarrollo centrándose en problemas sociales y políticos como el racismo, el pacifismo, las desigualdades económicas y la distribución de recursos” (p. 158). No obstante, los avances tecnológicos y científicos en diversas disciplinas trajeron como consecuencia que la ética aplicada extendiera su alcance.

Así pues, según lo señaló Maliandi (2002), la ética aplicada implica el “intercambio de información entre la filosofía y otras disciplinas especializadas capaces de proporcionar un panorama ‘descriptivo’ de la situación que, en cada caso, corresponde al problema investigado. En tal sentido, la ética aplicada se mueve necesariamente en la interdisciplinariedad” (p. 107). Es decir, la ética aplicada se refiere a la aplicación de la ética al análisis de dilemas éticos en los diversos escenarios proporcionados por las diferentes disciplinas. De esta manera el horizonte de la ética aplicada se ha venido ampliando, hasta el punto de que, incluso, se habla de diferentes tipos de ética aplicada. En este sentido, Chaves (2002) señaló la existencia de tres diferentes tipos de ética aplicada, “la profesional, que trata del comportamiento moral de los agentes económicos; la de la empresa y de las organizaciones, y la ética de las políticas económicas, de más reciente creación” (p. 69).

Finalmente, para una comprensión mayor del significado y efectos que la ética aplicada tiene en la sociedad contemporánea, cabe destacar la relación de

hechos que, de acuerdo con Cortina (2002), concluyó con el surgimiento de esta área de la ética. Así pues, según esta autora,

en los años sesenta y setenta del siglo XX surgen en los países con tradición occidental lo que con el tiempo vinieron a llamarse “éticas aplicadas”. A los tres giros aportados por la filosofía en el siglo pasado [lingüístico, hermenéutico y pragmático] se sumaba un cuarto, el “giro aplicado” y, en este caso, en uno de los ámbitos de la filosofía, concretamente el de la ética o filosofía moral. En aquel tiempo el problema de la fundamentación de lo moral seguía siendo el “tema estrella” de la ética, pero junto a él empezaba a ganar terreno la necesidad de aplicar a la vida cotidiana lo ganado en el proceso de fundamentación, la necesidad de diseñar una ética aplicada a las distintas esferas de la vida social, que daría lugar a las distintas “éticas aplicadas”. (p. 46).

En cuanto a la utilidad de las teorías de la ética aplicada para los propósitos que se persiguieron con este estudio, es evidente que por su naturaleza es posible relacionarlas de manera estrecha con el interés final de esta investigación, que fue la formulación de un modelo para el liderazgo ético. En especial, será de gran valor para una posible implantación del modelo en el ambiente universitario, sin menoscabar que, en los niveles elemental y secundario del sistema educativo, los estudiantes son expuestos a visiones generales de las profesiones, que progresivamente se van ampliando a medida que el estudiante avanza de nivel.

Para concluir esta revisión de la literatura en torno a las teorías éticas, mediante la figura 2 se ilustra la relación de las diferentes teorías de la ética que se discutieron. En el análisis de determinado dilema ético, las teorías de la metaética permiten responder al porqué se debe seleccionar un curso de acción moral; las teorías normativas, señalan hacia el qué se debe hacer desde diferentes perspectivas; las de la ética aplicada describen el dónde o el escenario social en el que se deben aplicar las normas éticas; y, por último, la microética presenta los recursos disponibles al individuo en el escenario de su vida diaria.

Figura 2*Utilidad de las teorías éticas***Conceptos axiológicos**

Para iniciar esta revisión de las teorías axiológicas es preciso efectuar una definición de términos. Así pues, según se definió en Reoyo González (2005a), la axiología es la “parte de la filosofía que estudia la naturaleza de todos los valores, incluidos los negativos o ‘disvalores’, aunque se aplica más comúnmente a los valores éticos y estéticos” (p. 1230). De acuerdo con su etimología, el término se explica por su prefijo *axio* que según se señaló en Reoyo González (2005a) “significa lo digno, lo

de valor” (p. 1230). Por otra parte, en relación con el término valor, en RAE (2020) se lo definió como el “grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite”.

Antes de revisar algunos elementos de las teorías axiológicas, es de gran importancia reconocer que el valor de un objeto o cosa necesariamente tiene que ser asignado por un agente externo con la capacidad de hacer tal tarea. Es decir, la valoración es una capacidad del ser humano, por lo que, al hablar de las teorías de valores, se está hablando de una actividad que es exclusiva de los seres humanos. De ahí que el tema de los valores se asocie de manera casi inevitable a la naturaleza humana.

El debate que se da entre los teóricos de la axiología se describió muy bien en el planteamiento de Frondizi (1966), como se citó en Rincón i Verdera (2007) “¿Tienen las cosas valor porque las deseamos [nos agradan o nos interesan] o, por el contrario [*sic*], las deseamos [nos agradan o nos interesan] porque tienen valor?” (p.26). Las posibles respuestas a este interrogante pueden ofrecerse, bien desde el subjetivismo o, por el contrario, desde el objetivismo.

Subjetivismo. Dentro de las teorías axiológicas, el subjetivismo, según señaló Frondizi (2001), como se citó en Seijo (2009), es un “estado subjetivo de orden sentimental que hace referencia al objeto, en cuanto éste posee la capacidad de suministrar una base efectiva a un sentimiento de valor” (p. 148). Por su parte, Rincón i Verdera (2007), explicó que el subjetivismo “defiende que los valores son subjetivos, es decir, que su existencia depende del sujeto que valora” (p. 26). Esto significa, de acuerdo con este autor, que “son los sujetos los que otorgan o no valor a

las cosas: los sujetos crean los valores y, por lo tanto, son dependientes de ellos [los valores son el resultado de las reacciones, individuales y colectivas]” (p. 26).

En consecuencia, desde esta perspectiva, la pregunta válida, de acuerdo con Rincón i Verdera, sería “¿puede algo tener valor si nadie lo ha percibido ni puede percibirlo?” (p. 26). Es evidente que para un subjetivista la respuesta sería que no, puesto que, como explicó Rincón i Verdera (2007), “el valor no tiene sentido ni existencia propia sin que exista el sujeto que los valora” (p. 26). Esto es, porque los valores, de acuerdo con la visión subjetivista que se está explicando, según señaló Rincón I Verdera, “no existen en si [sic] y por si [sic], sino que son meras creaciones de la mente, existen solamente para nosotros” (p. 26). Concluyó este autor su explicación en torno al subjetivismo, haciendo el siguiente señalamiento: “lo que hace a una cosa valiosa es el deseo, el agrado o el interés individual o social por aquellas cosas que valoramos” (p. 26).

Objetivismo. La postura objetivista, dentro de las teorías axiológicas, según Frondizi (2001), como se señaló en Seijo (2009) surgió, como una “reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetivista y la necesidad de hacer pie en un orden moral estable” (p. 149). Por su parte, Rincón i Verdera (2007) argumentó que el objetivismo “defiende que los valores son objetivos, es decir, que existen independientemente del sujeto que valora y que los valora” (p. 26). Así pues, para un objetivista, de acuerdo con lo que planteó Rincón i Verdera, el sujeto “lo que hace es descubrirlos [sic], pero, incluso en el caso de no descubrirlos, los valores están ahí con plena independencia del sujeto que los valora: los sujetos no crean los valores y, por lo tanto, son independientes de ellos” (p. 26). Al abundar en su explicación del objetivismo, Rincón i Verdera (2007) expuso lo siguiente:

la corriente objetivista se centra en el valor como objeto, pues piensan que los objetos poseen un valor previo, ajeno e independiente de nuestras reacciones psicológicas u orgánicas. El valor es objetivo porque existe con independencia del sujeto o conciencia valorativa. Los objetivistas diferencian y separan con toda claridad el valor del acto de valorar; hasta tal punto esto [sic] es así, que aunque no captáramos los valores, los valores seguirían estando ahí. (p. 29).

Características de los valores. Las características de los valores que se consideraron en relación con el tema de investigación son las que definió Ferrater Mora (1990), en su *Diccionario de filosofía*, como se citó en Aranda Barradas y Salgado Manjarrez (2005, p. 37). Así pues, los valores se caracterizan por:

1. valer: Permite la distinción entre el ser [objeto o cosa] y el valor asociado a él. Según ello, la característica del valer es el ser valente, a diferencia del ser ente [ser en sí], y del ser válido [ser que tiene validez];
2. objetividad: Incluso si los valores se presentan como resultado de una interacción entre el objeto depositario del valor y el sujeto, son cualidades que no dependen en modo absoluto de preferencias individuales;
3. no autonomía: Los valores son cualidades que requieren de un objeto depositario para ser percibidas, esto es, existe una necesaria adherencia de los valores a las cosas o a las situaciones reales. Por eso, los valores hacen siempre referencia al objeto sin ser parte de éste de modo forzoso;
4. polaridad: Los valores se presentan siempre de manera polar, al valor de la belleza se contrapone siempre el de la fealdad; al de la bondad el de la maldad. La polaridad de los valores es el desdoblamiento de cada cosa valente en un aspecto positivo y un aspecto negativo, aunque pueden generarse relaciones de

- gradación entre los extremos positivo y negativo en procesos de valoración diferentes;
5. **cualidad:** Los valores son independientes de la cantidad y, por eso, no pueden establecerse relaciones cuantitativas entre las cosas valiosas. Lo característico de los valores es la cualidad pura. Por ejemplo, si se toma un cuadro que es valioso desde el punto de vista estético, no puede decirse que el cuadro valga la mitad si se divide en dos, como ocurriría con una tela común. Es probable que la única excepción a la característica de la cualidad del valor se presente en el valor económico asociado a los objetos; y
 6. **jerarquía:** Se presentan relaciones mutuas entre los diferentes valores surgidos en un proceso de valoración determinado. El conjunto de los valores se ofrece en una tabla dinámica de organización de aquellos, donde, por circunstancia, determinado valor puede colocarse por encima de otro, pero la situación puede modificarse en otro momento o contexto, y con ella el orden de importancia que los valores tienen en la tabla de valores del individuo.

Clasificación de los valores. De las diversas clasificaciones de valores que se han desarrollado, el investigador seleccionó aquellas que, a su parecer, ofrecían una amplitud de criterios que pudieran ser de utilidad en el proceso de identificar una solución al problema de este estudio. En primer lugar, en la tabla 1 se incluye una clasificación de los valores que consiste en una adaptación de la clasificación que sugirió Trilla (1995), como se citó en Pestaña de Martínez (2004). Por otra parte, además de esta clasificación, en la tabla 2 se incluye el esquema conceptual del modelo de desarrollo moral que propuso Kohlberg (1976), como se citó en Pestaña de Martínez (2004). Este esquema se incluyó por considerar que constituye una

alternativa útil para comprender el proceso de adquisición de valores. No obstante, es importante considerar, al realizar tal análisis, las limitaciones que señaló Gilligan (1982), como se citó en Sommers y Sommers (1997), en cuanto a que en su diseño únicamente se consideró la perspectiva masculina.

Así mismo, es necesario señalar que, al considerar en profundidad la propuesta de Kohlberg en cuanto al desarrollo moral, sería recomendable efectuar una comparación con las teorías de Jean Piaget, el biólogo y epistemólogo suizo del siglo XX, quien sugirió que el desarrollo de los juicios morales de un niño transcurren a través de una necesaria secuencia de etapas en las cuales el niño debe resolver un dilema moral mediante un proceso progresivo de construcción de su propia posición ética (Cowan, Langer, Heavenrich & Nathanson, p. 261). En virtud del alcance y limitaciones de este estudio, no se contempló realizar tal comparación.

Tabla 1

Clasificación de valores según Trilla (1995) y Pestaña (2004)

| Valores | Código | Definición | Referencia | Ejemplos |
|----------------|--------|---|--|---|
| Compartidos | A | Consenso social | Universales | Verdad Belleza Bondad |
| | | | Declarativos | Derechos Democracia Igualdad |
| | | | Principios | Tolerancia Respeto Convivencia |
| No compartidos | B | Contradictorios con A (Contravalores) | Principios | Racismo Autoritarismo Separatismo |
| | C | No contradictorios con A, producto de consenso grupal | Principios | Celibato Virginidad Piedad |
| Controvertidos | D | Compartidos conceptualmente, no operativamente | Universales Declarativo Principios | Paz Vida Autoridad |

Nota: Tomado de Pestaña de Martínez (p. 73). Copyright 2004

Tabla 2*Modelo del desarrollo moral de Kohlberg (1976)*

| Niveles | Estadios | Agentes | Conducta | Clave |
|-----------------|------------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------|
| Preconvencional | 1. Heteronimia | Normas y pautas | Obedecer por castigo | Temor |
| | 2. Favorecer los propios intereses | Pautas de grupo | Obedecer por conveniencia | Reglas de juego |
| Convencional | 3. Expectativas interpersonales | Las modas | Quedar bien con el grupo | Los amigos |
| | 4. Identificación con el grupo | Las costumbres sociales | El bien común | La sociedad |
| Posconvencional | 5. Comprensión de principios | Los derechos prioritarios | Autonomía incipiente | Contrato social |
| | 6. Aceptación de principios | Principios universales | Autonomía total | Defensa de derechos |

Nota: Tomado de Kohlberg (1976), como se citó en Pestaña de Martínez (p. 75). Copyright 2004

Para concluir la sección del marco teórico de esta revisión de literatura, cabe destacar que, en conjunto, las teorías axiológicas constituyen un complemento perfecto a la base que proporcionan las teorías éticas, de manera que los fundamentos teóricos sobre los que descansa esta investigación son, no solamente sólidos conceptualmente, sino también satisfactorios para el investigador, en cuanto abarcadores, suficientes y significativos.

Adquisición y conservación de valores en el contexto educativo

Como parte de los propósitos de este estudio, se consideraron los procesos de adquisición y conservación de valores. La finalidad no era otra que identificar elementos que se pudieran incluir en el modelo para el liderazgo ético que se desarrolló como solución al problema que se abordó en esta investigación. Así pues, se revisó la literatura en relación con los contextos sociales y psicológicos en los que el individuo adquiere y conserva sus valores, con el propósito de establecer una base en cuanto al desarrollo teórico con el que se sustentan los hallazgos del estudio.

Contexto social

En relación con la adquisición y conservación de valores, el contexto social es de gran relevancia. En este sentido, se puede afirmar que el aporte de las teorías de Lev Vygotsky, psicólogo ruso que vivió en las primeras décadas del siglo XX, constituye una base que definitivamente era vital considerar en esta investigación. Así pues, como planteó Vygotsky (1978), el ser humano se va apropiando de los elementos de su cultura a través de un proceso de internalización mediante el cual: (a) una actividad externa es reconstruida y comienza a ocurrir internamente; (b) un proceso interpersonal es transformado en uno intrapersonal; y (c) la transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal es el resultado de una larga serie de eventos de desarrollo (pp. 56-57).

En otras palabras, y de acuerdo con la explicación que ofreció Lucci (2006), “la teoría del desarrollo vygotskyana parte de la concepción de que todo organismo es activo, estableciendo una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano” (p. 7). Según señaló Lucci (2006), Vygotsky observó que, “en el punto de partida están las estructuras orgánicas elementales, determinantes por la maduración. A partir de ellas se forman nuevas, y cada vez más complejas, funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño” (p. 7). A partir de este vínculo, señaló Lucci (2006), “el proceso de desarrollo sigue en su origen dos líneas diferentes: un proceso elemental, de base biológica, y un proceso superior de origen sociocultural.” (p. 8).

Por otra parte, Lucci (2006), afirmó que, de acuerdo con los hallazgos de Vygotsky, “el desarrollo mental está marcado por la interiorización de las funciones

psicológicas. Esa interiorización no es simplemente la transferencia de una actividad externa para un plan interno, pero es el proceso en lo cual ese interno es formado” (p. 8). Tal interiorización, según Lucci, “constituye un proceso que no sigue un curso único, universal e independiente del desarrollo cultural. Lo que nosotros interiorizamos son los modos históricos y culturalmente organizados de operar con las informaciones del medio” (p. 8).

En cuanto al rol que desempeña el lenguaje en el proceso de desarrollo en el cual ocurre el aprendizaje de un individuo, Lucci (2006) destacó que es un “sistema de mediación simbólica que funciona como instrumento de comunicación, planificación y autorregulación” (p. 9). Añadió Lucci, que “es justamente por su función comunicativa el modo en el que el individuo se apropia del mundo externo, pues, por la comunicación establecida en la interacción ocurren ‘negociaciones’, reinterpretaciones de las informaciones, de los conceptos y significados” (p. 9). Este hallazgo de Vygotsky es muy valioso a efectos de explicar la manera en la que los seres humanos adquieren los valores.

Por otra parte, Lucci (2006) agregó además que, según Vygotsky, “el lenguaje materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social y [sic] histórico” (p. 9). Se debe señalar que este proceso de interiorización de significados es otro de los elementos del trabajo de Vygotsky que poseen gran valor para esta investigación. Lucci explicó también, que es luego de la interiorización, cuando los individuos llegan a tener acceso a tales significaciones, las que “servirán de base para que puedan significar sus experiencias, y serán, estas significaciones resultantes, las que constituirán su conciencia, mediando, de ese modo, en sus formas de sentir, pensar y actuar” (p. 9).

Específicamente, en cuanto a la relación entre el desarrollo y el aprendizaje en los estudios de Vygotsky, Lucci (2006) señaló que, “aunque el niño inicie su aprendizaje antes de frecuentar la enseñanza formal, el aprendizaje escolar introduce elementos nuevos en su desarrollo” (p. 10). Así pues, Vygotsky, según indicó Lucci, consideraba que existen dos niveles de desarrollo. Uno de ellos corresponde a “todo aquello que el niño puede realizar solo y el otro a las capacidades que están construyéndose; es decir, se refiere a todo aquello que el niño podrá realizar con la ayuda de otra persona que sabe más” (p. 10). Lucci (2006) explicó que, según Vygotsky, es precisamente esta última situación la que mejor traduce el nivel de desarrollo mental del niño.

Además, señaló Lucci, “entre esos dos niveles, hay una zona de transición, en la cual la enseñanza debe actuar, pues es por la interacción con otras personas que serán activados los procesos de desarrollo” (p. 10). Según destacó Lucci (2006), “esos procesos serán interiorizados y formarán parte del primer nivel de desarrollo, convirtiéndose en aprendizaje y abriendo espacio para nuevas posibilidades de aprendizaje” (p. 10). Lo que Lucci (2006) denominó la zona de transición en la que se da el aprendizaje, es lo que se conoce como la zona de desarrollo próximo, otro de los aportes significativos del trabajo de Vygotsky para esta investigación.

Por otra parte, en relación con el valioso aporte de las teorías de Vygotsky al estudio de la creatividad, Moran y John-Steiner (2003) señalaron que,

con la metodología dialéctica de Vygotsky; su noción de zona de desarrollo próximo; su énfasis en la interacción social y la mediación cultural en el desarrollo de sistemas psicológicos superiores, en el pluralismo cognitivo y en las concepciones dialécticas del sujeto y el objeto, el individuo y la cultura, la

imaginación y el pensamiento lógico; se crea una nueva base para estudiar el pensamiento creativo. (p. 39).

Para finalizar esta revisión de las teorías de Vygotsky, cabe señalar que este autor planteó que el objetivo de su teoría era “caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento para elaborar hipótesis de cómo esas características se forman a lo largo de la historia humana y se desarrollan a lo largo de la vida del individuo” (como se citó en Lucci, 2006, p. 5). Los hallazgos del trabajo de Vygotsky, vistos desde la perspectiva de este objetivo, permiten establecer vínculos con aquellos propósitos de esta investigación que se relacionan con la adquisición y conservación de valores en el ser humano. Así pues, de acuerdo con lo que señaló Lucci (2006, pp. 5-6) las hipótesis que resultaron del trabajo de Vygotsky, a partir del objetivo que dicho autor se planteó, son las siguientes:

- El hombre es un ser histórico-social o, más concretamente, un ser histórico cultural; el hombre es moldeado por la cultura que él mismo crea.
- El individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de la relación con el otro el individuo es determinado; es por medio del lenguaje el modo por el que el individuo es determinado y es determinante de los otros individuos.
- La actividad mental es exclusivamente humana y es resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales.
- El desarrollo es un proceso largo, marcado por saltos cualitativos, que ocurren en tres momentos: de la filogénesis [origen de la especie] a la sociogénesis [origen de la sociedad]; de la sociogénesis a la ontogénesis [origen del hombre] y de la ontogénesis [sic] para la microgénesis [origen del individuo].

- El desarrollo mental es, esencialmente, un proceso sociogenético.
- La actividad cerebral superior no es simplemente una actividad nerviosa o neuronal superior, sino una actividad que interioriza significados sociales que están derivados de las actividades culturales y mediados por signos.
- La actividad cerebral está siempre mediada por instrumentos y signos.
- El lenguaje es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.
- El lenguaje comprende varias formas de expresión: oral, gestual, escritura, artística, musical y matemática.
- El proceso de interiorización de las funciones psicológicas superiores es histórico, y las estructuras de percepción, la atención voluntaria, la memoria, las emociones, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas y el comportamiento asumen diferentes formas, de acuerdo con el contexto histórico de la cultura.
- La cultura es interiorizada bajo la forma de sistemas neurofísicos que constituyen parte de las actividades fisiológicas del cerebro, las cuales permiten la formación y el desarrollo de los procesos mentales superiores.

Además de Vygotsky, otro teórico de referencia relevante en la revisión del contexto social en el que se da lugar a la adquisición y conservación de valores en el ser humano es Albert Bandura, reconocido psicólogo canadiense que elaboró la teoría del aprendizaje social. Dentro de su vasta obra, para efectos de este estudio, se revisará en primer lugar, aquello que se relaciona con el aprendizaje por observación y modelaje, debido a que se encontró que constituye uno de los medios más efectivos para el ejercicio de un liderazgo ético.

En relación con el concepto del aprendizaje por modelaje, Bandura corrigió lo que consideraba errores de comprensión. El primero de ellos, según señaló Bandura (2005) consistía en interpretar el modelaje como un simple mecanismo de imitación. Con base en investigaciones suyas y de otros investigadores, Bandura (2005) explicó, que el modelaje social consiste en “abstraer la información transmitida por individuos específicos que ejercen el rol de modelo, en relación con la estructura y los principios subyacentes que gobiernan el comportamiento, en lugar de una simple respuesta de imitación” (p. 13). Además, añadió que “una vez que los individuos aprenden el principio rector, pueden usarlo para generar nuevas versiones del comportamiento que van más allá de lo que han visto o escuchado. Pueden adaptar el comportamiento para ajustarse a las circunstancias cambiantes” (p. 13).

Un segundo error que Bandura señaló es el de considerar el modelaje como la antítesis de la creatividad. Con base en las investigaciones que realizó junto a otros investigadores, Bandura (2005) señaló que encontraron los siguientes hallazgos:

cuando los observadores fueron expuestos a modelos que diferían en sus estilos de pensamiento y conducta, rara vez modelaron su comportamiento basándose en una sola fuente. Tampoco adoptaron todos los atributos, incluso tratándose de sus modelos preferidos. En vez de eso, los observadores combinaron varias características de diferentes modelos en una nueva amalgama que difería de las fuentes individuales modeladas. De esta manera, dos observadores podían construir totalmente, a través del modelaje, nuevas formas de comportamiento que diferían una de la otra, mezclando selectivamente diferentes características provenientes de modelos variantes. (p. 13).

En relación con estos hallazgos, Bandura señaló que el modelaje demostró ser capaz de promover la creatividad de dos maneras diferentes. En primer lugar, de acuerdo con Harris y Evans (1973) y Gist (1989), como se citaron en Bandura (2005), “el modelaje de maneras de pensamiento no convencionales incrementa la innovación en otros” (p. 13). Una segunda forma, según Bandura (1986), como se

citó en Bandura (2005), se relaciona con que “la creatividad usualmente involucra sintetizar conocimiento existente en nuevas formas de pensar y hacer las cosas” (p. 13). En cuanto a la disposición hacia la creatividad mediante el modelaje, Bandura (2005) añadió que “la gente es demasiado perceptiva y no tiene tiempo ni recursos para mantenerse inventando las características medulares de sistemas, servicios y productos exitosos” (p. 13). Por tal razón, señaló Bandura, “adoptan elementos ventajosos, hacen mejoras a partir de ellos, los sintetizan en nuevas formas y los adaptan a sus circunstancias particulares” (pp. 13-14).

Finalmente, Bandura (2005) señaló un tercer error en relación con el modelaje. Según él, los críticos argumentaban que el modelaje no puede construir destrezas cognitivas debido a que los procesos de pensamiento no son visibles ni se reflejan de manera adecuada en las acciones de modelaje, las que son los productos finales de las operaciones cognitivas (p. 14). Los hallazgos de Meinchenbaum (1984), como se citó en Bandura (2005), constituyeron una respuesta a este planteamiento, pues a través de estos se mostró que “las destrezas cognitivas pueden ser fácilmente promovidas mediante el modelaje verbal en el cual los modelos verbalizan en voz alta sus estrategias de razonamiento a medida que se involucran en actividades de resolución de problemas” (p. 14).

Un tercer teórico cuya aportación se revisará en este epígrafe, es Urie Bronfenbrenner, psicólogo estadounidense de origen ruso, quien elaboró la teoría ecológica de los sistemas. En particular, se consideró el aporte de Bronfenbrenner en relación con la importancia de los escenarios de vida en el desarrollo humano. En cuanto a este asunto, Bronfenbrenner (1977) planteó que,

La ecología del desarrollo humano es el estudio científico de la adaptación progresiva y mutua, a lo largo de toda la vida, entre un organismo humano en crecimiento y los ambientes cambiantes inmediatos en los que vive, en la medida en que este proceso se ve afectado por las relaciones que se producen entre y dentro de estos entornos inmediatos, así como en contextos sociales más amplios, tanto formales como informales, en los que tales entornos están insertados. (p. 514).

Para terminar la revisión de teorías que se relacionan con el contexto social en el que se produce la adquisición y conservación de valores en el ser humano, se dará consideración a la teoría de la conformación conjunta de la identidad propuesta por las psicólogas estadounidenses Victoria Hand y Melissa Gresalfi. En relación con la formación de la identidad en los seres humanos, Hand y Gresalfi (2015) adoptaron la conceptualización de la identidad “como un logro conjunto entre los individuos y sus interacciones con las normas, prácticas, herramientas culturales, relaciones y contextos institucionales y culturales” (p. 190).

Más específicamente, en sus investigaciones, Hand y Gresalfi (2015) asumieron como el elemento central de su perspectiva de identidad, definir la identidad como “un logro conjunto desarrollado a través de la participación del individuo en una actividad o conjunto de actividades” (p. 191). En conclusión, Hand y Gresalfi señalaron que “analizar la identidad como un logro conjunto ilustra que lo que una persona está llegando a ser, es inseparable de las actividades en las que esa persona participa y de las que no participa” (p. 200).

En síntesis, se puede afirmar que en este estudio se encontró que las ideas de Vygotsky, Bandura, Bronfenbrenner, así como las de Hand y Gresalfi que se han

revisado, constituyen una base sólida del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló. En particular, las teorías que se presentaron, al enfocar su atención en el desarrollo humano dentro de los contextos sociales en los que ocurre la adquisición y conservación de valores en el ser humano, aportan elementos muy significativos a efectos de valorar la formación y conservación de valores en aquellos que ejercen un liderazgo ético.

Contexto psicológico

En relación con el contexto psicológico en el que los seres humanos adquieren y conservan los valores, esta revisión de literatura cubrirá varios de las teorías más importantes del campo de la psicología por su contribución a la comprensión de los procesos del desarrollo humano y, en especial, por su relevancia en el estudio de los diversos procesos propios de la educación. Estos van desde la motivación hasta el aprendizaje, pasando por supuesto por los que se vinculan con los logros académicos. El investigador encontró que estas teorías constituyen referentes de calidad que respaldan los hallazgos que se obtuvieron en este estudio y que, además, sustentan algunos elementos del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló.

La primera de las teorías que se revisará es el concepto de autoeficacia que desarrolló Bandura (1993). Este autor criticó el hecho de que con las teorías cognitivas se soslayan los procesos de autorregulación que gobiernan el desarrollo y adaptación humanos (p. 117). Bandura (1993) planteó que la autoeficacia percibida, ejerce su influencia en los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección (p. 117). Además, señaló que la autoeficacia percibida, en relación con su aporte al desarrollo académico, opera en los siguientes niveles: (a) las creencias de los estudiantes en cuanto a su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar

las actividades académicas que determinan sus aspiraciones; (b) en las creencias de los maestros en cuanto a su eficacia personal para motivar y promover un aprendizaje que afecte los tipos de ambientes de aprendizaje que crean y el nivel de aprovechamiento académico que sus estudiantes alcanzan; y (c) las creencias de la facultad en cuanto a su eficacia instruccional colectiva para contribuir significativamente al nivel de logros académicos de su escuela (p. 117).

En cuanto a la influencia de la autoeficacia percibida en los procesos cognitivos, según Bandura (1991), como se citó en Bandura (1993), “mientras más fuerte sea la autoeficacia percibida, más altas y desafiantes serán las metas que la gente establezca para sí misma y más fuerte será su compromiso para con dichas metas” (p. 118). Por otra parte, respecto al efecto de la autoeficacia percibida en los procesos motivacionales, Bandura (1993) explicó que,

la gente motiva y guía sus acciones a través de control proactivo, estableciendo metas desafiantes para sí mismos que crean un estado de desequilibrio. Luego movilizan sus destrezas y esfuerzo para lograr lo que buscan. Después que la gente alcanza la meta que ha estado procurando, aquellos con un sentido fuerte de eficacia, establecerán metas más altas para sí mismos. (p. 132).

En relación con el efecto de la autoeficacia percibida en los procesos afectivos, Bandura (1993) señaló que “las creencias de la gente en sus capacidades afectan cuánto estrés y depresión experimentarán en situaciones amenazantes o difíciles, así como sus niveles de motivación” (p. 132). Por último, en cuanto a la influencia de la autoeficacia percibida en los procesos de selección, Bandura (1993) indicó que “en parte, la gente es el producto de su ambiente. En consecuencia, las creencias de

eficacia personal pueden moldear el rumbo que toma la vida, influenciando la selección de actividades y ambientes” (p. 135).

Por otra parte, precisamente en relación con el tema de la disposición mental del individuo frente a las circunstancias de su vida, las teorías de Carol Dweck, psicóloga estadounidense contemporánea, son de gran relevancia a efectos de su aportación a la búsqueda de resolver el problema de esta investigación. Dweck (2012) expuso que “la característica principal de la naturaleza humana es cuánto de lo que somos —y en quién nos convertimos— no está incorporada” (p. 614). Esto significa que, en el desarrollo humano, no existe un camino trazado con anticipación, un destino que el individuo debe cumplir inexorablemente. Para Dweck (2012), la naturaleza humana se caracteriza por la “gran capacidad de adaptación, cambio y crecimiento de cada persona. De hecho, tal vez lo que se construye es quizás, esta capacidad para aprender y cambiar de acuerdo con el mundo en el que te encuentras” (p. 614).

Es en relación con estas capacidades, como Dweck (2012) introdujo su concepto de una mentalidad de crecimiento. Para ella importa mucho cuál es la mentalidad de las personas. En sus propias palabras, “es importante si las personas creen que sus cualidades básicas están incorporadas y fijadas por la naturaleza... o si creen que sus cualidades pueden desarrollarse a través de sus propios esfuerzos persistentes por nutrirse” (p. 614). Es indudable que promover esta perspectiva de la mentalidad de crecimiento pudiera constituir un elemento de relevancia para el proceso de adquisición y conservación de valores, en especial en los contextos sociales más desfavorables.

Como parte de las conclusiones de su investigación, Dweck (2012) señaló que este énfasis en el crecimiento “no sólo aumenta el logro intelectual, sino que también puede contribuir a la resolución de conflictos entre adversarios de larga data, disminuir incluso la agresión crónica, fomentar las relaciones raciales y aumentar la fuerza de voluntad” (p. 620). Es evidente que estos beneficios se pueden vincular con los procesos de adquisición y conservación de valores. Además, la relevancia de los hallazgos de Dweck (2012) para esta investigación, se destaca en el siguiente señalamiento:

Cuando la naturaleza humana y sus componentes son vistos como relativamente fijos, la tarea del científico llega a ser identificar las cualidades fijas de las personas y, a menudo, clasificarlas sobre la base de estas cualidades. En cambio, cuando la naturaleza humana se caracteriza en términos del potencial de las personas para aprender y cambiar, entonces la tarea es comprender cómo se lleva a cabo este aprendizaje y cómo maximizarlo. La tarea consiste en comprender la dinámica de cómo funcionan las personas, cómo cambian y cómo pueden cumplir mejor su potencial. (p. 620).

En cuanto a los contextos desfavorables al crecimiento, y, por tanto, a la adquisición y conservación de valores que se estudia en esta investigación, es de gran valor otra de las propuestas de Dweck, esta vez junto a otro investigador. Se trata de sus ideas en relación con una mentalidad que promueve la resiliencia. Así pues, Yeager y Dweck (2012) señalaron que “a medida que los estudiantes se mueven a través de nuestro sistema educativo, todos ellos enfrentarán la adversidad en un momento u otro, bien sea esta de naturaleza social o académica” (p. 312). Esta

realidad, exige de padres y maestros que asuman una postura activa como respuesta, que consiste, de acuerdo con Yeager y Dweck (2012), en “preparar a los estudiantes para que respondan con resiliencia cuando surjan estos inevitables desafíos” (p. 312).

Así pues, los hallazgos de Yeager y Dweck (2012) permitieron rechazar que, ante los desafíos, los estudiantes necesiten que se estimule su autoestima o se les etiquete con rasgos específicos, en vez de eso, “necesitan mentalidades que representen los desafíos como cosas que pueden asumir y superar a través del tiempo con esfuerzo, nuevas estrategias, aprendizaje, ayudar a otros y paciencia” (p. 312). Yeager y Dweck concluyeron su postura a favor de una mentalidad que promueve la resiliencia, señalando que “cuando hacemos énfasis en el potencial de las personas para cambiar, preparamos a nuestros estudiantes para afrontar los desafíos de la vida con resiliencia” (p. 312).

Los eventos que demandan una mentalidad resiliente son, en su gran mayoría, eventos inesperados. En relación con el efecto de las situaciones no planificadas, cabe destacar la teoría del aprendizaje mediante las coincidencias que propuso John Krumboltz, psicólogo estadounidense. Tales coincidencias también se pudieran denominar experiencias fortuitas o inesperadas. La vida es una combinación de eventos planificados y de otros que no lo son. Krumboltz (2008), explicó el nombre que le dio a su teoría de la siguiente manera: “la interacción de acciones planificadas y no planificadas en respuesta a una combinación de situaciones autoiniciadas y circunstanciales, es tan compleja que las consecuencias son virtualmente impredecibles y pueden ser etiquetadas como casualidad” (p. 136).

No obstante, en cuanto a este asunto, Krumboltz (2008) señaló que, “cada situación se puede ver como la presentación de oportunidades potenciales, si las personas pueden reconocerlas y luego tomar medidas para sacar provecho de ellas” (p. 136). Krumboltz concluyó que su teoría del aprendizaje por coincidencias permite explicar que “el destino de la carrera de cada individuo no puede predecirse de antemano, sino que es una función de innumerables experiencias de aprendizaje planificadas y no planificadas que da inicio al nacer” (p. 152).

En relación con ese proceso de aprendizaje, según señaló Krumboltz (2008), “los consejeros de carrera contribuyen... al ayudar a sus clientes a participar en un estilo de vida activo para generar eventos inesperados, permanecer alerta a las nuevas oportunidades y aprovechar las oportunidades que encuentran” (p. 152). Es decir, lo que Krumboltz propuso implica no solo que se debe ayudar a los individuos a prepararse para asumir con optimismo los eventos fortuitos, sino también, animarlos a involucrarse en actividades en las que se propicien tales eventos. Krumboltz (2008) concluyó señalando que “otros educadores contribuyen al diseñar actividades atractivas que les permitan mejorar sus habilidades cognitivas, emocionales y físicas. El objetivo fundamental es ayudar a todos a crear una vida más satisfactoria” (p. 152).

Así pues, se encontró que la teoría de Krumboltz es de gran utilidad a efectos de sustentar algunos de los hallazgos de esta investigación. Por otra parte, y en estrecha relación con la actitud positiva que permite identificar oportunidades incluso en situaciones inesperadas, se revisará brevemente la teoría del flujo de Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo estadounidense de origen húngaro y el más reconocido investigador de lo que se conoce como psicología positiva.

Csikszentmihalyi fundamentó su teoría del flujo en torno a los escritos de Vico, Hume, Montesquieu y Locke en cuanto a la búsqueda de la felicidad y, además, en la contradictoria realidad imperante en los países ricos de Occidente, en los que sus ciudadanos, a pesar de tener acceso a una abundancia de bienes materiales y bienestar, no disfrutaban más elevados niveles de felicidad que quienes viven en medio de estrecheces y limitaciones.

En ese contexto, Csikszentmihalyi (1999) propuso su teoría del flujo o de las experiencias gratificantes, la cual, según explicó “describe un tipo particular de experiencia que es tan absorbente y agradable que se convierte en autogratificante, es decir, que vale la pena realizar por sí misma, aunque no tenga consecuencias fuera de ella misma” (p. 824). Para mostrar con precisión a qué tipo de actividades se refería, Csikszentmihalyi señaló que las “actividades creativas, la música, los deportes, los juegos y los rituales religiosos son fuentes típicas de este tipo de experiencia” (p. 824). Además, Csikszentmihalyi explicó que “las personas autogratificantes son aquellas que suelen tener tales experiencias de flujo con relativa frecuencia, independientemente de lo que estén haciendo” (p. 824).

Por otra parte, Csikszentmihalyi (1999) señaló que a fin de lograr que el flujo sea posible, se debe considerar que “el requisito previo para la felicidad es la capacidad de participar plenamente en la vida” (p. 826). Lo relevante de este planteamiento es que la felicidad del ser humano no depende de las circunstancias que tenga que vivir, sino de su disposición para vivirlas. Esto es en palabras de Csikszentmihalyi que “si las condiciones materiales son abundantes, tanto mejor, pero la falta de riqueza o de salud no necesita impedir que uno encuentre flujo en cualquier circunstancia que esté a nuestro alcance” (p. 826). Se encontró que la

contribución de la teoría del flujo de Csikszentmihalyi, por su enfoque en una vida plena, es de gran relevancia a efectos del ejercicio de un liderazgo ético como el que se contempla en el modelo que se desarrolló en esta investigación.

Finalmente, para concluir la revisión de teorías del contexto psicológico que pueden ejercer un efecto significativo en los procesos de adquisición y conservación de valores, se ofrece una mirada a la teoría de Paul Baltes, psicólogo alemán cuyos trabajos ofrecen una perspectiva del desarrollo humano a lo largo de la vida. Sus investigaciones, que se enfocaron mayormente en individuos envejecientes, son de aplicación para el desarrollo humano como un todo y, por tanto, de utilidad práctica en cuanto al efecto significativo que tienen en los procesos de adquisición y conservación de valores a lo largo de la vida del ser humano. En especial, se revisará su postura en torno a su propuesta de tres procesos de adaptación mediante los cuales los individuos pueden alcanzar un nivel de vida funcional, satisfactorio, positivo y estable.

Así pues, tales procesos de adaptación son la selección, la optimización y la compensación. En relación con estos procesos, Marsiske, Lang, Baltes y Baltes (1995), como se citaron en Izquierdo Martínez (2005), definieron el de selección como “la reformulación de las metas de desarrollo y el establecimiento de preferencias” (p. 609). Según estos investigadores, este proceso puede darse en primer lugar con un enfoque positivo, que “se dirige a la prospección, elección y formulación de metas y campos de acción”, y, en segunda instancia, cuando se “intenta evitar lo negativo, reaccionando a las pérdidas y reformulando las metas con niveles estandar [*sic*] elegidos por el propio individuo” (p. 609).

En cuanto al proceso de optimización, Marsiske et al. (1995), como se citaron en Izquierdo Martínez (2005), señalaron que “se entiende como la adquisición, llegado el caso, o el perfeccionamiento de medios, recursos y conductas que ayudan a conseguir las metas previstas” (p. 609). Además, estos autores explicaron que la compensación está dirigida a “la recuperación y mantenimiento del nivel funcional o del estatus bio-psico-social vigente hasta el momento. Con ello se procura movilizar, sobre todo, recursos, capacidades y habilidades que han permanecido latentes en el repertorio conductual de la persona” (p. 609). Finalmente, destacaron Marsiske et al., que “el resultado final de la interacción de estos tres procesos es un sistema de vida satisfactorio, exitoso y activado, aún a pesar de las limitaciones obvias que impone por sí misma la edad” (pp. 609-610).

Por otra parte, otro elemento de la teoría de Baltes que se encontró de gran relevancia en la elaboración del modelo que se desarrolló en esta investigación, es el papel que desempeña la pérdida en los tres procesos de adaptación. De acuerdo con Baltes, Staudinger y Lindenberger (1999), “la selección basada en las pérdidas surge debido a la falta de disponibilidad de medios o recursos relevantes para los resultados” (p. 484). Es decir, el individuo, ante la ausencia de recursos que le permitan lograr los resultados que espera, puede seleccionar otras metas para las que disponga de los medios necesarios para lograrlas. Además, Baltes et al. (1999), señalaron que “la compensación implica una respuesta funcional a la pérdida de un medio relevante para el resultado” (p. 485). Igualmente, estos autores indicaron que, mediante este proceso, el individuo puede compensar la pérdida, bien sea identificando “nuevos medios como estrategias de compensación para alcanzar la

misma meta” o identificando los “medios para cambiar los objetivos de desarrollo en respuesta a la pérdida de los medios pertinentes” (p. 485).

En síntesis, se puede afirmar que las teorías de Bandura, Dweck, Krumboltz, Csikszentmihalyi y Baltes que se han presentado, constituyen una base científica sobre la cual se sustentan los hallazgos de esta investigación, en relación con los procesos psicológicos que tienen efectos significativos en el desarrollo humano y, por tanto, en los procesos mediante los cuales los seres humanos adquieren y conservan los valores.

Dimensiones de liderazgo que se relacionan con el liderazgo ético

El propósito central de esta investigación se relaciona con el desarrollo de un modelo para el liderazgo ético que sea de aplicación general en el campo educativo. Esto implica que el marco de este estudio, en su sentido más amplio, es el educativo. Además, cabe destacar que la responsabilidad de implantar un modelo tal recaería sobre los hombros de docentes, bien sea que estos ejerzan funciones que estén en relación con la enseñanza de manera directa, o que sus esfuerzos se dirijan a las gestiones de la administración educativa o de apoyo a la docencia. De cualquier manera, al ser todos ellos docentes, según el uso que se le otorga a este término en esta investigación, es necesario considerar las implicaciones de este trabajo dentro del contexto del liderazgo educativo.

Así pues, en términos de liderazgo, existen dos clases de modelos tradicionales. Estos son los modelos que se enfocan en la gestión de la influencia y los modelos que se dirigen a la gestión de significados. En la *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (English, 2006) se señaló que tanto

unos como otros “se ocupan principalmente de las relaciones humanas y tienden a depender en gran medida de las estrategias socio-psicológicas” (p. 563).

En cuanto a estos modelos, en English (2006) se indicó que los primeros se refieren al “liderazgo que influye directamente en el comportamiento del seguidor para lograr los objetivos de la organización; estas perspectivas incluyen modelos de mando y control, las teorías de contingencia y la teoría burocrática” (p. 563).

Respecto a los segundos, en English (2006) se señaló que se relacionan con el “liderazgo que busca alinear el sentido de propiedad de los trabajadores, sus visiones del mundo o sus definiciones de metas de vida con los objetivos de la organización; esta categoría incluye el liderazgo transformacional y el liderazgo cultural” (p. 563).

Por otra parte, se debe señalar que los modelos que se enfocan en la gestión de la influencia y aquellos que se dirigen a la gestión de significados presentan elementos que pueden ser de gran valor en los contextos educativos. No obstante, su utilidad es mayor en organizaciones de otra índole, como las que tienen fines empresariales u económicos. Por tanto, a efectos de incorporar una visión del liderazgo que pueda ser de utilidad para los propósitos de esta investigación, se adopta el modelo de liderazgo complejo. Esto se debe a que el ejercicio de un liderazgo ético, que incluya la enseñanza y el modelaje de la ética y de los valores, a través de un modelo de aplicación general requiere de un modelo de liderazgo que permita, promueva y facilite los cambios, la innovación, el debate, la reflexión, la toma de conciencia y la sensibilidad hacia la otredad.

Así pues, de acuerdo con lo que se señaló en English (2006), el liderazgo complejo “se centra en las condiciones que hacen posible y fomentan la creatividad y la flexibilidad disponibles a través de sistemas complejos” (p. 563). Según se señaló

en esta misma fuente, a esta modalidad de liderazgo se la denomina modelos de gestión de emergencia. “Esta terminología enfatiza la naturaleza espontánea de la productividad, que surge de la base, en los sistemas complejos y subraya el papel único del liderazgo en ese proceso” (p. 563). En consecuencia, se puede afirmar que el modelo de liderazgo complejo explica los comportamientos complejos que ocurren dentro de una organización educativa. Según se describe en English (2006, pp. 563-565), el liderazgo complejo se puede definir en términos de las siguientes funciones superpuestas:

- interacción: Los agentes de organizaciones complejas necesitan un acceso sin restricciones el uno al otro y a las ideas, porque es la interacción de ideas lo que genera sorpresa y creatividad. La interacción puede lograrse pasiva y activamente. La habilitación pasiva implica la forma en que el espacio se estructura. Las instalaciones educativas pueden organizarse para fomentar o desalentar la interacción. La habilitación activa de la interacción se refiere a las acciones directas de los líderes para construir patrones de interacción, y usualmente se logra por la forma en que las actividades escolares se programan y organizan.
- interdependencias: En redes interdependientes, las acciones de un agente afectan directa o indirectamente a las acciones de otros agentes. El líder complejo encuentra maneras de mejorar tales interdependencias para lograr tres resultados: (a) restricciones conflictivas [o conflictos relacionados con las tareas] que ocurren naturalmente en las redes interdependientes y estimulan a los agentes a encontrar soluciones cada vez más ajustadas a sus problemas; (b) la interdependencia impone una medida de rendición de cuentas que fomenta la

- coordinación; y (c) las relaciones interdependientes proporcionan vías para la diseminación y coordinación de innovaciones, pues sin tales vínculos, un agente de cambio debe, en extremo, introducir cambios en una persona o departamento a la vez.
- acoplamiento moderado: El liderazgo complejo busca fomentar niveles moderados de acoplamiento. Este se refiere al número de interdependencias que cualquier agente dado experimenta o el grado de efecto que los agentes interdependientes tienen entre sí. Los sistemas complejos con acoplamiento moderado son lo suficientemente reducidos como para experimentar la tensión motivadora y la innovación del canal, pero lo suficientemente amplios como para cambiar de forma estable.
 - tensión adaptable: Los líderes complejos motivan a la acción mediante una tensión adaptable. La tensión adaptable es cualquier presión que empuja un sistema al desempeño. La tensión adaptable moviliza un sistema lejos de un estado estable hacia un futuro inestable, no especificado, pero urgente; tales condiciones conducen al cambio no lineal y a la sorpresa creativa.
 - visión indeterminada: Los sistemas complejos se enfocan en una visión indeterminada. La visión determinada —la forma usual de visión— utiliza los estados de entendimiento actuales para definir un futuro específico deseado y enfoca a la organización en lograr ese futuro. En tales condiciones, la creatividad se limita por la capacidad de los creadores de la visión y por el estado de comprensión actual. Es decir, una visión determinada permite el despliegue del conocimiento actual, pero no permite sorpresas creativas. La visión

- indeterminada prevé estados y comportamientos futuros generalizados y no limita de otro modo esos futuros.
- agentes heterogéneos y visiones heterogéneas: Capacidad para reunir una rica diversidad de habilidades y visiones en una red interactiva e interdependiente. La interacción de ideas heterogéneas hace posibles la sorpresa y la creatividad poderosas. Las ideas se combinan, recombinan y agregan de formas complejas y sorprendentes para producir una diversidad de imprevistas meta-ideas, productos y adaptaciones ambientales.
 - reglas: Los sistemas complejos están coordinados en parte por reglas locales sencillas. Las reglas, en los sistemas complejos, permiten, más que limitan, el comportamiento. Las reglas complejas cumplen seis funciones primarias: estimulan la acción, permiten la interacción, fomentan la interdependencia, interponen la tensión, facilitan la toma de decisiones de abajo hacia arriba y enfocan el conflicto en las tareas, en vez de en los comportamientos personales.
 - transformación: La definición tradicional de transformación se debe modificar a fin de ser consistente con supuestos subyacentes de la teoría del liderazgo complejo. En el enfoque tradicional, las estrategias de transformación tienden a construirse alrededor de dos premisas (aunque hay excepciones): la transformación de los individuos en seguidores/líderes automotivados y comprometidos y la articulación del significado del seguidor con los objetivos de la organización. Este conjunto de definiciones funciona para la teoría del liderazgo complejo si se definen los objetivos de la organización en términos de visión indeterminada en vez de determinada y si se continúa reconociendo el valor de la visión heterogénea incrustada en el enfoque de visión más general e

indeterminado. Los esfuerzos para articular la motivación del trabajador con objetivos determinados ahogan los comportamientos de abajo hacia arriba y su ventaja para el comportamiento creativo. La visión organizacional es importante, pero el liderazgo complejo logra transformar los beneficios con una visión indeterminada que permiten la creatividad.

- asignación de recursos: Los líderes de la complejidad asignan recursos de maneras que apoyan y fomentan la dinámica de la red. El líder de la complejidad podría hacer asignaciones para satisfacer las necesidades fundamentales, pero los fondos restantes se distribuirían en apoyo de ideas creativas: el dinero sigue a la creatividad. Otro recurso importante es la información y el liderazgo complejo encuentra estrategias para maximizar la distribución de ese producto.
- redes externas: Los líderes de complejidad trabajan para construir redes externas con clientes, otras organizaciones educativas, proveedores de recursos, agencias comunitarias y otros. La atención primaria se dedica a la construcción de relaciones de red con las agencias que tienen un interés en la educación, pero las redes de ajuste se extienden a un amplio espectro de agencias externas. Al menos dos funciones que se relacionan con la complejidad son atendidas mediante la creación de estas redes. En primer lugar, la construcción de redes externas tiene el mismo propósito que las redes internas basadas en sistemas: fomenta la creatividad y la innovación en el sistema educativo. En segundo lugar, la conveniencia se deriva de bases amplias de apoyo, y el apoyo puede provenir de fuentes inesperadas.

En síntesis, luego de un análisis de las características del modelo de liderazgo complejo, se encontró que estas son un ejemplo del tipo de comportamientos que deben exhibir los líderes educativos que pudieran implantar el modelo para el liderazgo ético que se desarrolló en esta investigación. A continuación, se incluye una síntesis expositiva a partir de la revisión de la literatura que se realizó para este estudio en relación con las principales dimensiones del liderazgo educativo. En especial, se hace énfasis en el vínculo que pudiera existir entre estas dimensiones del liderazgo educativo y el propósito central de esta investigación en cuanto al diseño de un modelo para el liderazgo ético, en el que se incluye la enseñanza y el modelaje de la ética y de los valores.

Liderazgo ético

A partir de una noción de liderazgo como la que se describió en la obra de English (2006), se pueden sentar las bases de un liderazgo complejo en armonía con los propósitos de esta investigación. Es con un liderazgo tal que el modelo para el liderazgo ético, como el que se elaboró en este estudio, se puede implantar en el sistema educativo. Por tal razón, es importante que los fundamentos de un liderazgo complejo se identifiquen en sus diferentes dimensiones.

La primera de ellas es la dimensión ética. A fin de conectar los aspectos filosóficos de la ética con los del liderazgo, es oportuno retomar algunos conceptos que se presentaron en la síntesis expositiva de la revisión de literatura que se hizo para este estudio. Así pues, de acuerdo con lo que señalaron Cortina y Martínez (2001), la ética es “aquella parte de la Filosofía que se dedica a la reflexión sobre la moral” (p. 5). En este punto, es importante destacar que, dado que la ética es una actividad humana, el individuo no es ético, sino que más bien hace ética, es decir,

reflexiona en torno a la moral. En cuanto a este proceso de reflexión es meritorio destacar que Cortina y Martínez (2001) señalaron que “filosofamos para encontrar sentido a lo que somos y hacemos; y buscamos sentido para colmar nuestras ansias de libertad, dado que la falta de sentido la experimentamos como cierto tipo de esclavitud” (p. 5).

Así pues, la reflexión que se relaciona con la ética no es meramente un ejercicio filosófico, intelectual o académico. Tiene un fin práctico. Pero para entender la ética como una dimensión del liderazgo, es necesario señalar que no se trata del proceso reflexivo impuesto mediante el ejercicio de poder y autoridad. Es decir, no implica solamente señalar cuál es el deber. Al respecto, Cortina (2000) realizó una crítica desde la perspectiva de las éticas dialógicas, cuando señaló que “la objetividad de una decisión moral no consiste en la decisión objetivista por parte de un grupo de expertos..., sino en la decisión intersubjetiva de cuantos se encuentran afectados por ella” (p. 30). Añadió Cortina que, “precisamente por ser sujetos de la decisión puede exigírseles posteriormente que se responsabilicen de ella” (p. 30).

Por su parte, Foster (1989), como se citó en Branson (2010), señaló que “el liderazgo debe ser ético porque conlleva una responsabilidad, no sólo de ser personalmente moral, sino de ser causa de una ‘educación moral cívica’ que conduzca tanto al autoconocimiento como a tener conciencia de la comunidad” (p. 1). Este señalamiento ofrece un fundamento para considerar la ética como una de las principales dimensiones del liderazgo. Así pues, un liderazgo ético no solo impone una responsabilidad de conducirse en armonía con los más elevados principios

morales, sino también de promover procesos de autorreflexión y valoración de la otredad.

Precisamente un liderazgo como este, caracteriza a los líderes escolares más efectivos, pues de acuerdo con lo que señalaron Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Harris, Gu, y Brown (2010), como se citaron en Day y Sammons (2014), estos son “flexibles en lugar de dogmáticos, en cuanto a su pensamiento dentro de un sistema de valores fundamentales como la persistencia, la resiliencia y el optimismo” (p. 35). Además, estos autores añadieron que “tales rasgos ayudan a explicar por qué los líderes exitosos, frente a condiciones desalentadoras, a menudo son capaces de avanzar cuando hay pocas razones para esperar el progreso” (p. 35). Por su parte, James, Connolly, Dunning y Elliott (2006), como se citaron en Day y Sammons (2014), en relación con esta dimensión del liderazgo, señalaron que

un área de liderazgo que a menudo se pasa por alto en la investigación empírica más reciente sobre el liderazgo —quizá porque es más difícil de cuantificar— es el papel clave que desempeñan los valores y los propósitos éticos en las decisiones de liderazgo, en las relaciones entre pares, en las pedagogías en la sala de clases y en las culturas de “se puede hacer” o las “mentalidades” de mejoramiento de la escuela. (p. 35).

Es evidente que la dimensión ética es fundamental en el ejercicio de un liderazgo educativo eficaz. Sin embargo, el asunto a deliberar en la investigación educativa no es si la dimensión ética es importante, sino más bien, clarificar de qué manera se desarrollarán, en los líderes educativos, capacidades para practicar un liderazgo ético. En este sentido, Benninga (2013) sugirió que “la capacidad de tomar decisiones éticas maduras descansa parcialmente en el ejercicio del pensamiento

relevante a través de la práctica. Cuanto más se discuten los dilemas éticos en un grupo, mejores serán los profesionales al tomar decisiones profesionales” (p. 86).

Esto significa, en relación con el propósito central de este estudio, que cualquier esfuerzo para el modelaje de la ética y de los valores como parte del ejercicio de un liderazgo ético, debe propiciar oportunidades para practicar las destrezas que se requieren para tomar decisiones que tengan un fundamento ético. Es pues necesario ofrecer oportunidades para la discusión en grupo de dilemas éticos, ya que, como señaló Benninga (2013), “de la manera como los profesores practican el aprendizaje de nuevas técnicas y tecnologías para mejorar la instrucción, la práctica de la toma de decisiones morales a través de la discusión mejora el pensamiento moral” (p. 86).

En relación con la formación práctica de los líderes en la toma de decisiones con fundamento ético, Shapiro (2006) sugirió que el establecer puentes entre la teoría y la práctica, contribuye a preparar “auténticos líderes educativos que puedan tomar decisiones éticas difíciles en tiempos turbulentos” (p. 1). No obstante, este autor reconoció que “la fusión de la teoría con la práctica es todo un acto de equilibrio” (p. 7). En otras palabras, no es un asunto de meras políticas o solo planes; es necesario dirigirse a una práctica del liderazgo en la que se propicie la integración de la teoría y la práctica a fin de desarrollar de forma plena la dimensión ética en los líderes educativos.

Por otra parte, cabe destacar la importancia de dar una mirada a las bases normativas de esta dimensión en el campo educativo antes de concluir esta breve revisión de la dimensión ética del liderazgo. Como ya se mencionó, en ese contexto, se debe reconocer que la ética forma parte integral de la filosofía educativa, y que,

como tema, se ha incorporado a la normativa vigente que rige el sistema educativo de Puerto Rico. Esto puede leerse con claridad en los Estándares Profesionales de los Maestros de Puerto Rico, en los que se afirmó que “la dimensión ética de la profesión es reconocida como elemento fundamental en la docencia. Sin embargo, no se dedica un estándar separado a los aspectos éticos” (Departamento de Educación [DEPR], 2008, p. 7).

En pocas palabras, la ética no constituye uno de los estándares que definen las competencias que los maestros deben poseer. Esta carencia de la normativa se explicó de la siguiente manera: “Reconociendo su importancia, la ética está presente en cada uno de los estándares, especialmente en la parte de disposiciones” (DEPR, 2008, p. 7). No obstante, al efectuar una revisión de los estándares, y de las disposiciones que los acompañan, se observó que únicamente en la descripción del estándar número diez (DEPR, 2008, p. 27) y en una de las disposiciones del estándar número tres (DEPR, 2008, p. 13) se hizo alusión explícita el tema de la ética. Por lo demás, se encontró que en dicho documento de política pública se colocó sobre los hombros de los maestros la responsabilidad absoluta de definir, por sí mismos, lo que implica la ética en su práctica profesional, desde el siguiente señalamiento:

Además de los principios acordados por la clase magisterial como su fundamento ético, cada maestro define la ética en el ejercicio libre de sus acciones para ser consecuente y lograr la correspondencia entre su teoría, sus valores y su práctica, en cada circunstancia cotidiana o extraordinaria que se le presenta como educador. (DEPR, 2008, p. 7).

Precisamente, dentro del contexto de la presencia de la ética como parte de la práctica profesional, Franco Martínez y Moreno Lozada (2010) realizaron un estudio

no experimental de tipo comparativo en torno al tema de la finalidad o el bien interno de las profesiones en la sociedad actual, es decir, del valor intrínseco de las mismas. Este tuvo como propósito analizar el nivel de percepción del valor intrínseco de la profesión, entre trabajadores del ámbito educativo y del no educativo en España. Los objetivos específicos del estudio fueron en primer lugar, estudiar, entre los encuestados, el nivel de percepción individual sobre el sentido último — bienes internos o valor intrínseco— del ejercicio profesional; y, en segundo término, indagar, en dos etapas, acerca de su percepción sobre la relación entre corrupción y ética. Estas etapas fueron: (a) visibilizar la existencia de casos de corrupción en el trabajo y su nivel de gravedad; y (b) valorar la predisposición hacia una profundización en la reflexión ética en el ámbito profesional, específicamente mediante una mayor formación en temas éticos.

Entre los resultados de la investigación de Franco Martínez y Moreno Lozada (2010) se puede destacar el que los profesionales participantes en su mayoría eran personas con un proceso amplio de reflexión y profundización en lo que se refiere a la dimensión vocacional y ética de la profesión. Además, se identificó en ellos, un deseo de asociacionismo para el desarrollo de una reflexión colectiva en torno a la dimensión social y humana de la profesión y su ejercicio. Por otra parte, se encontró que las mujeres y los trabajadores del sector educativo poseían un discernimiento claro de lo que es la corrupción y de lo que son bienes internos y externos, y que, además, manifestaban una visión positiva y un deseo de incentivar la dimensión ética en el campo profesional. A efectos de los hallazgos de esta investigación, tales resultados son muy significativos, puesto que revelan la existencia de una sensibilidad, entre los docentes, en relación con la ética como parte del liderazgo.

Al analizar estas ideas, en el contexto de lo que se estableció en DEPR (2008) en relación con el rol de la ética en la práctica educativa, es fácil identificar la existencia de un conflicto en cuanto a la responsabilidad del docente de exhibir una conducta ética en toda circunstancia que se vincule con su práctica profesional. Por una parte, las exigencias que se describieron en dicho documento implican la capacidad del docente para responder de manera ética ante circunstancias continuamente cambiantes y escenarios tan variados como estudiantes existen.

Sin embargo, estas demandas no se acompañan de programas de capacitación que preparen al docente para asumir exitosamente la responsabilidad de definir por sí mismo la ética, en el complejo ambiente en el que se desenvuelve, lo cual necesitará para lograr la correspondencia entre su teoría, sus valores y su práctica, tal como se le exige. Esta situación de desbalance perjudica a los líderes educativos que enseñan o dirigen en escuelas del sistema de educación pública de Puerto Rico, y, a la larga, ocasiona un perjuicio a la sociedad como un todo.

Por último, cabe destacar que la dimensión ética del liderazgo educativo es fundamental para una posible implantación de un modelo para el liderazgo ético que implica el modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores como el que se desarrolló en esta investigación. Implantar un modelo como ese requerirá de líderes profundamente comprometidos con los procesos reflexivos y la discusión abierta y creativa que se requieren para promover de manera efectiva la ética y los valores entre todos aquellos que estén bajo la influencia de los líderes educativos. Como se destacó en la literatura que se revisó, los docentes que hacen de la reflexión y la discusión de dilemas éticos, parte de su práctica profesional, estarán mejor capacitados para tomar decisiones acertadas y fundamentadas en los dilemas éticos

que pudieran enfrentar. Además, líderes educativos con estas características, podrán modelar ante sus estudiantes, con mayor probabilidad, el tipo de conducta que ellos debieran desarrollar para resolver sus propios dilemas éticos.

Liderazgo didáctico

Al continuar la revisión de las dimensiones del liderazgo en el contexto de esta investigación, cabe mencionar una percepción que puede ser útil como punto de partida: la didáctica es probablemente la dimensión que tiende a relacionarse en menor grado con el líder educativo. Se percibe una resistencia a aceptar que no solamente aquellos docentes que se dedican a las tareas de dirección y otras de índole administrativo, ejercen liderazgo educativo. En particular, pareciera que los docentes que se enfocan en la enseñanza no pueden ser clasificados de manera directa como líderes educativos. No obstante, Augustsson y Boström (2012) señalaron que la asociación del liderazgo con el trabajo que desempeñan los docentes se puede explicar mediante los siguientes factores: (a) la educación es el manejo del aprendizaje y el desarrollo de otra persona; (b) la escuela, interactuando con la sociedad circundante, se ha convertido en mucho más que un intermediario del conocimiento; y (c) una situación de enseñanza puede ser percibida como una pequeña organización social, con el profesor como líder y los estudiantes como seguidores (p. 167). Así pues, la enseñanza, como elemento central en el trabajo de un docente, constituye una forma de ejercer liderazgo.

Asimismo, es probable que la dimensión didáctica del liderazgo se reconozca en la incorporación de prácticas innovadoras en el ejercicio de la docencia a fin de fortalecerla. Un valioso ejemplo que se puede citar es el del estudio de caso que Mayor Paredes y Rodríguez Martínez (2016) realizaron en cuanto a la influencia que

tienen los proyectos de Aprendizaje-Servicio en el desarrollo y mejora de la práctica escolar. Su propósito fue analizar los efectos de las prácticas de Aprendizaje-Servicio. Es decir, de aquellas acciones formativas que se orientan a promover aprendizajes significativos, útiles y relevantes en contextos educativos en los que se incluye la comunidad y en los que los docentes y los estudiantes conforman un grupo de investigación-acción a fin de mejorar algunas de las necesidades que se identifiquen en el entorno inmediato. Según los autores, estos proyectos implican el desarrollo de un compromiso ético y social con la comunidad.

Entre los hallazgos de Mayor Paredes y Rodríguez Martínez (2016), es oportuno destacar el que señala que la implicación del docente del caso de estudio en las prácticas de un proyecto de Aprendizaje-Servicio supuso una reconfiguración progresiva de sus concepciones pedagógicas, hacia un compromiso con una acción pedagógica de carácter reflexivo. Esta conecta con sus intereses pedagógicos y supone otra forma de entender el quehacer docente, en la que la reflexión-acción es el eje promotor del proceso de construcción de aprendizajes significativos, útiles y relevantes que se dirijan a mejorar aspectos de la realidad escolar y social. La relevancia de este hallazgo en relación con el tema que se desarrolló en esta investigación consiste en que un programa como ese encuentra paralelismos con la práctica educativa de los líderes educativos en Puerto Rico. Específicamente, en cuanto a la contextualización de las labores de enseñanza y dirección escolar de los líderes educativos a fin de hacerlas pertinentes a la vida de los estudiantes y sus comunidades.

Así pues, siendo que la tarea básica de un docente es un ejercicio de liderazgo, es importante establecer cuáles son los elementos fundamentales en el ejercicio del

liderazgo didáctico. De acuerdo con el *U. S. Department of Education*, según se señaló en *Reading First Notebook* (2005, pp. 1-2), entre estos elementos medulares del liderazgo didáctico destacan los siguientes:

- priorización: La enseñanza y el aprendizaje deben estar en la parte superior de la lista de prioridades de manera consistente. A la par que los líderes no pueden descuidar otros deberes, la enseñanza y el aprendizaje deben ser el área donde se asigna la mayor parte del tiempo programado de los líderes;
- investigación de base científica: Los líderes didácticos deben estar bien informados en relación con investigaciones de base científica y literatura en cuanto a la instrucción efectiva a fin de ayudar en la selección de materiales de instrucción y monitorear su implementación;
- enfoque en la articulación del currículo, la instrucción, la evaluación y los estándares: Si el logro del estudiante es la meta y esa meta se mide mediante evaluaciones basadas en estándares, el plan de estudios, la instrucción y las evaluaciones deben articularse con los estándares. Si hay una desconexión entre estos elementos, el logro estudiantil no será evidente. La articulación es un proceso continuo en la medida que los estándares, el plan de estudios y las evaluaciones progresan por medio de mejoras;
- análisis de los datos: En su enfoque en mejorar el logro, los líderes eficaces utilizan múltiples fuentes de información para evaluar el desempeño. Las decisiones en todos los niveles deben basarse en datos pertinentes. El personal de la oficina central puede usar datos para ayudar a los directores a ser líderes didácticos más efectivos y tomar decisiones con respecto a las políticas y el currículo. Los directores pueden utilizar los datos para ayudar a guiar el enfoque

- instruccional y el desarrollo profesional de los profesores. Los *coaches* pueden utilizar los datos para determinar la eficacia de las estrategias instruccionales y ayudar a los docentes en el uso de los datos para agrupar los estudiantes y atender así las necesidades específicas en intervenciones con los estudiantes; y
- cultura de aprendizaje continuo para adultos: La instrucción efectiva es una habilidad que nunca puede ser perfecta. Todos los docentes pueden beneficiarse de más tiempo y apoyo para mejorar su instrucción. Los líderes que mantienen el aprendizaje como una prioridad proporcionarán tiempo libre para que los docentes asistan a la capacitación pertinente. Además, darán seguimiento mediante monitoreo y apoyo que sustente el nuevo aprendizaje.

Por otra parte, entre los hallazgos de una investigación que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, por sus siglas en inglés) en diversos países miembros de esta organización, se pueden identificar algunos señalamientos de gran valor para el análisis del liderazgo didáctico. De esta manera, en OECD (2016) se señaló que “los directores que adquirieron las competencias de liderazgo de instrucción en su entrenamiento de liderazgo educacional o en un curso separado estuvieron más involucrados en acciones de liderazgo instruccional en su escuela” (p. 28). Este hallazgo permite corroborar la importancia que tiene que los líderes docentes reciban formación específica en relación con los recursos que hacen más efectivo el trabajo de un líder didáctico.

Además, en el estudio de la OECD (2016) se encontró que “los directores que muestran un mayor liderazgo didáctico trabajan en las escuelas en las que los maestros están más involucrados en la colaboración, que es una dimensión clave en las comunidades de aprendizaje profesional” (p. 30). Este vínculo muestra que los

líderes didácticos promueven comunidades de aprendizaje que hacen posible que sus miembros puedan cumplir más efectivamente sus funciones.

Un argumento adicional a favor de esta dimensión del liderazgo se encuentra en otro de los hallazgos de la OECD (2016), según el cual, “el liderazgo instruccional parece ser un fuerte predictor del establecimiento de diálogos reflexivos entre maestros en todos los niveles educativos” (p. 30). Este es un elemento de gran relevancia para esta investigación, en cuanto a la existencia de diálogos reflexivos en la comunidad escolar. Con este hallazgo se pudiera vincular el liderazgo didáctico con la creación de una cultura de reflexión y de diálogo reflexivo. Específicamente, respecto al efecto que tiene en los docentes el que los directores ejerzan más características del liderazgo didáctico, en OECD (2016) se añadió que estos “perciben más a menudo un cambio positivo en su instrucción como resultado de la retrocomunicación sobre sus prácticas de manejo de clase, sus prácticas de enseñanza y su uso de las evaluaciones estudiantiles para mejorar el aprendizaje” (p. 31).

Por otra parte, y desde la perspectiva del estudiante, cabe mencionar el estudio comparativo que realizaron De los Ríos Berjillos, Millán Lara, Ruiz Lozano y Tirado Valencia (2015). El objetivo del estudio consistió en identificar la opinión de alumnos y egresados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Loyola Andalucía en España en relación con la importancia de los valores en el desarrollo curricular y, además, analizar diferencias por curso y género.

Entre los resultados que encontraron De los Ríos Berjillos et al. (2015) se puede destacar que se corroboraron los resultados de investigaciones previas en cuanto a la importancia que conceden el alumnado y los egresados a los valores

éticos, así como en relación con la mayor sensibilidad que mostraron las mujeres, en comparación con los hombres, hacia ese tema de estudio. Igualmente, se encontró que la percepción de la importancia de los valores es mayor, conforme los alumnos avanzan en su desarrollo curricular y van adquiriendo y experimentando los valores durante el proceso de aprendizaje y, posteriormente, en el ejercicio de la práctica profesional. En cuanto a la pertinencia de estos resultados para este estudio, se deben señalar como relevantes, tanto el efecto de crecimiento de la percepción favorable a los valores que se identificó en los participantes, desde su etapa como estudiantes hasta su incorporación a su campo profesional; y dada la gran participación de mujeres en la profesión docente, también el hecho de que las mujeres exhibieran mayor sensibilidad hacia los temas éticos, como ya se había identificado en Franco Martínez y Moreno Lozada (2010).

Por último, otro de los hallazgos de OECD (2016) que se puede destacar es que los maestros que exhiben elementos característicos del liderazgo didáctico son aquellos que “están, más a menudo, involucrados en la práctica reflexiva, comparten un sentido común de propósito, colaboran con otro personal y reportan un mayor enfoque en el aprendizaje de los estudiantes en su escuela” (p. 32). Igualmente, este hallazgo confirma la relevancia del liderazgo didáctico para el éxito en el ejercicio de la docencia y, particularmente, para promover una cultura en la que destaquen como elementos principales la reflexión, la colaboración, así como el compromiso con los logros de los estudiantes.

Se puede concluir que el liderazgo educativo didáctico es de gran importancia a efectos de la implantación de un modelo para el liderazgo ético como el que se desarrolló en este estudio. Los procesos reflexivos que caracterizan el buen ejercicio

del liderazgo didáctico son vitales para el ejercicio de un liderazgo ético en el que se incorporen el modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores. Un docente comprometido con la formación y el logro de sus estudiantes comprenderá la relevancia de educarlos, no solamente en asuntos relacionados de manera directa con el currículo, sino también en cuanto a los valores y los recursos que requerirán para tomar decisiones, acertadas y fundamentadas, en las diversas situaciones en las que se planteen dilemas de índole ético que deberán enfrentar a lo largo de sus vidas.

Liderazgo estratégico

En este punto de la revisión del liderazgo educativo es oportuno continuar con el análisis de su dimensión estratégica. En cuanto a este asunto, Davies y Davies (2010) señalaron que entre las funciones de los líderes escolares se encuentra articular la definición del propósito moral de la organización, es decir, el por qué la organización hace lo que hace y, además, dado que los valores que sustentan el propósito moral están vinculados a ella, otro de sus deberes consiste en articular la visión de la organización. En otras palabras, es deber de los líderes educativos procurar que se logre definir dónde quiere estar la organización y qué tipo de organización desea ser en el futuro (p. 5). En ese contexto de un liderazgo con la responsabilidad de establecer la misión y la visión de la organización educativa, Davies y Davies (2010), señalaron que el liderazgo estratégico es un

medio para vincular esta amplia actividad con la planificación operacional a corto plazo, impregnando así las respuestas a los acontecimientos inmediatos con elementos del sistema de valores y con la dirección estratégica a largo plazo. Por lo tanto, el liderazgo estratégico define la visión y el propósito

moral y los traduce a la acción. Es un medio de construir la dirección y la capacidad para que la organización logre ese cambio direccional o cambio. (p. 5).

Una vez que se conoce lo que implica el liderazgo estratégico, es necesario señalar que un liderazgo como este requiere del ejercicio de lo que se denomina pensamiento estratégico. Según lo definió Román Muñoz (2010), el pensamiento estratégico es una reflexión en la que se decide cómo actuar en el futuro para establecer las bases de la organización. Además, de acuerdo con Román Muñoz, es aquel que permite la articulación de las acciones diarias, tomando en consideración los objetivos a largo plazo, la continuidad mediante la evaluación y estudio constante, así como la preparación y análisis de situaciones relacionadas con las estrategias o con la implantación de un plan dentro de la organización (p. 26). Igualmente, Román Muñoz destacó que el pensamiento estratégico garantiza el éxito de un plan cuando este se formula sobre bases sólidas en relación con procesos administrativos, operativos y financieros que estén “cimentados en los análisis que permiten decidir si el proyecto es válido o no, si es justificable, y si es el camino correcto, de modo que se reduzca la incertidumbre, los riesgos y se maximicen las oportunidades” (p. 27).

En relación con los desafíos que se enfrentan al ejercer un liderazgo estratégico, Davies y Davies (2010) señalaron dos retos de envergadura. El primero de ellos según estos autores se relaciona con la “abrumadora presión que conllevan las iniciativas a corto plazo” (p. 21). Explicaron Davies y Davies que, luego de dos décadas de grandes reformas educativas en todo el mundo, los líderes educativos se han visto en la necesidad de responder a “múltiples innovaciones, especialmente en

las áreas de currículo centralizado, evaluación e inspección de las demandas del gobierno central” (p. 21). Finalmente, en relación con este primer desafío, Davies y Davies (2010) sugirieron que “la agenda ‘urgente’ impuesta a los líderes y las crecientes demandas de una rendición de cuentas como parte de respuestas gerenciales, deja poco tiempo para la reflexión y el liderazgo estratégico” (p. 21).

El segundo desafío para el liderazgo estratégico que mencionaron Davies y Davies (2010) consiste en caer en la práctica de “pensar de forma incremental y no hacer ‘saltos estratégicos’ a nuevas formas de hacer las cosas, lo que puede inhibir seriamente el progreso educativo transformacional” (p. 21). Para estos autores, el primer desafío se sintetiza en encontrar el tiempo para pensar estratégicamente, mientras que el segundo consiste en lograr pensar de manera diferente (p. 21).

Por otra parte, es importante destacar que a efectos de fundamentar los orígenes de la dimensión estratégica del liderazgo educativo es necesario familiarizarse con teorías que originalmente no se vinculaban al campo de la educación. Así pues, discutir en relación con la capacidad del líder educativo para enfocar o dirigir su práctica en términos de metas, misión y visión de su organización educativa, evoca un lenguaje que primeramente fue propio del mundo de la administración empresarial. Esto mismo ocurre con otras ideas similares como el pensamiento estratégico y la planificación.

Así pues, en la actualidad se entiende que el liderazgo estratégico es necesario en cualquier tipo de organización que desea ser exitosa, incluyendo por supuesto a las organizaciones educativas. Siendo así, es válido traer al marco conceptual las ideas de algunos de los pensadores más destacados del mundo de la administración de empresas, puesto que son esas ideas las que facilitan la

comprensión del rol de los líderes educativos que puedan impulsar un modelo para el liderazgo ético como el que se desarrolló con este estudio. Por ejemplo, Porter (1996) al distinguir entre efectividad operacional y posicionamiento estratégico de una organización, señaló que la efectividad operacional se refiere a realizar actividades similares mejor de lo que lo hace la competencia, mientras que el posicionamiento estratégico significa realizar actividades diferentes a las de la competencia o realizar actividades similares, pero de manera diferente (p. 62). Esto quiere decir que lo que se requiere desde el punto de vista estratégico no solo es efectividad, es decir, hacer las cosas bien, sino hacer cosas diferentes, o hacer las mismas cosas, pero de manera diferente. Esa es la clave para el éxito.

Otro pensamiento importante que proviene del contexto empresarial indica que estratégicamente una organización y sus líderes, deben enfocarse en las oportunidades y no en los problemas (Drucker, 2016, p. 5). Desde la perspectiva y la experiencia de este investigador, no son pocos los educadores que aplican estas ideas en su práctica profesional como líderes educativos, lo cual, es un buen indicio del éxito que pudiera producirse al implantar el modelo para el liderazgo ético que se desarrolló en este estudio.

Finalmente, se debe señalar que, al indagar en los orígenes de la dimensión estratégica del liderazgo, es inevitable llegar al campo militar. En efecto, toda la terminología que los docentes heredamos del campo empresarial proviene a su vez del mundo militar. Fue en ese contexto en el que las estrategias llegaron a ser un elemento esencial, específicamente como medios para alcanzar el éxito en la guerra y obtener la anhelada paz. El pensamiento que contiene *El arte de la guerra*, el clásico del gran filósofo chino Sun Tzu (1993), es pertinente no únicamente como

fuentes de estrategias militares, sino que es de gran valor en todos los ámbitos, incluyendo por supuesto el educativo. La sabiduría presente en las máximas del gran estratega chino es evidente y sobre todo de aplicación práctica en el terreno del liderazgo educativo.

Así pues, por ejemplo, la capacidad de un líder para escuchar y aprender, para luego planificar en armonía con tales prácticas se puede fundamentar en la máxima de Sun Tzu (1993), “valora las ventajas de pedir consejo, y después estructura tus fuerzas en consecuencia, para añadir tácticas suplementarias. Las fuerzas han de ser estructuradas de manera estratégica, basándose en lo que es ventajoso” (p. 21). Respecto de la visión positiva que anticipa la victoria y, por tanto, se sabe ganadora ante cualquier dificultad, se puede citar también a Sun Tzu cuando señaló que “un ejército victorioso gana primero y entabla la batalla después; un ejército derrotado lucha primero e intenta obtener la victoria después” (p. 45). A partir de estos pensamientos es inevitable concluir que un ejército no alcanza la victoria sin un general que lo conduzca a ella. En consecuencia, se sugiere aplicar las siguientes ideas de Sun Tzu al líder educativo, quien cada día conduce a la victoria a quienes están bajo su cuidado y dirección, sean estos estudiantes u otros miembros del personal docente:

El que planifica la victoria en el cuartel general, incluso antes de entablar la batalla, es el que tiene más factores estratégicos de su parte. El que prevé su incapacidad para ganar en el cuartel general antes de empezar la batalla es el que tiene menos factores estratégicos de su parte. El que tiene más factores estratégicos a su favor es el que gana; el que tiene menos factores estratégicos a su favor pierde —y mucho más quien no tiene ningún factor

estratégico a su favor—. Considerando el asunto de esta manera, puedo ver quién gana y quién va a perder. (p. 24).

Por último, es meritorio utilizar dos pensamientos de Sun Tzu (1993) para destacar elementos que corresponden a la dimensión estratégica del liderazgo educativo y que, para este investigador, caracterizan al tipo de líder educativo que tiene el potencial de implantar un modelo para el liderazgo ético como el que se desarrolló mediante esta investigación. En primer lugar, la inclusión de una disposición a efectuar un servicio a cabalidad surge como fundamento de la práctica de un líder en el siguiente pensamiento de este autor: “Los generales son servidores de la nación. Cuando su servicio es completo, el país es fuerte. Cuando su servicio es defectuoso, el país es débil” (p. 37). Es muy probable que en la base de la crisis que agobia la sociedad, se encuentre esta deficiencia del liderazgo que señaló Sun Tzu. Por otra parte, un segundo rasgo del líder educativo, en particular el que destaca el valor de la reflexión respecto de sí mismo y de la otredad, puede extraerse del pensamiento de este filósofo en el que indicó que,

se dice que si conoces a los demás y te conoces a ti mismo, ni en cien batallas correrás peligro; si no conoces a los demás, pero te conoces a ti mismo, perderás una batalla y ganarás otra; si no conoces a los demás ni te conoces a ti mismo, correrás peligro en cada batalla. (p. 39).

Por último, una reflexión que se hace necesario profundizar en el campo del liderazgo educativo, desde la perspectiva estratégica, es la importancia de la inclusión y valoración de la mujer como líder educativo. En relación con este asunto, Minte y González (2015), realizaron un estudio bajo el diseño de análisis de contenido. En particular se enfocaron en el análisis de textos e imágenes en torno a

la discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares de historia de Chile y Cuba. El objetivo del estudio era describir la imagen, los roles y los aportes de las mujeres en los discursos de los textos escolares de historia de los dos países que seleccionaron las investigadoras. La investigación de Minte y González reveló una escasa presencia femenina en los textos que se estudiaron, así como su discriminación y exclusión en el contenido explícito y en las ilustraciones, grabados y fotografías, en los que hombres y mujeres asumen roles tradicionales y estereotipados. Las autoras señalaron que todo ello constituía una evidencia del sexismo y la negación de la realidad social contemporánea en que mujeres y hombres desempeñan todo tipo de actividades, profesiones y cargos, características sociales que no se reflejan en los textos escolares, que reflejan el currículum oficial.

La relevancia del estudio de Minte y González (2015), a efectos de los propósitos de la investigación, se relaciona precisamente con la situación de discriminación que se identificó en los materiales que se enseñan a los estudiantes, por constituir una situación que pudiera atenderse con la implantación del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló en este estudio. Además, que esta discriminación contra la mujer se pudiera reflejar también en una posible tendencia a subestimar la función que realizan los líderes educativos que dedican sus vidas a enseñar o dirigir en escuelas del sistema de educación pública del País, en particular la labor que realizan mujeres que ejercen su liderazgo educativo en el contexto de sus comunidades escolares. Todo ello de cara a la responsabilidad que se les asigna a los docentes en relación con la enseñanza de la ética y de los valores en la sociedad.

En términos de la importancia del liderazgo estratégico para los fines que se persiguieron mediante este estudio, se debe señalar que los desafíos que plantearon

Davies y Davies (2010), deberán ser sorteados efectivamente por los líderes educativos que pudieran estar dispuestos a implantar el modelo para la enseñanza de la ética y de los valores que se espera elaborar en esta investigación. En consecuencia, tal cometido requerirá de un liderazgo estratégico que, en armonía con los hallazgos de este estudio, promueva y desarrolle un pensamiento estratégico, propiciando oportunidades en las que se dé lugar a los procesos reflexivos que son vitales en el contexto del ejercicio de un liderazgo ético con el que se promueva el modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores. Además, hará falta un liderazgo estratégico que estimule el pensamiento diferente y diverso, de manera que se posibilite la búsqueda de soluciones y respuestas creativas a los desafíos que representan los conflictos de índole moral en el contexto educativo.

Liderazgo comunitario

Dentro del liderazgo educativo, la dimensión comunitaria quizás sea la que menos énfasis recibe, debido probablemente a que, durante mucho tiempo, predominó una concepción limitada del sistema educativo que lo mantuvo separado de las comunidades en las que se insertaban las instituciones educativas. Pareciera que la visión consistía en visualizar un individuo que llegaba al escenario educativo luego de haberse desprendido de todo vínculo con la comunidad a la que pertenecía. Cualquier exceso de interacción o intervención de los miembros de la comunidad a menudo se consideraba una intromisión y, por tanto, un factor que impedía, o al menos, dificultaba la labor docente. Sin embargo, mediante la investigación educativa en este campo se ha demostrado con amplitud que la interacción de las instituciones educativas con las comunidades a las que pertenecen no solamente es algo deseable, sino imprescindible.

En este sentido, se puede afirmar que el liderazgo educativo comunitario se relaciona con la promoción de tal interacción. En consecuencia, un líder educativo que valore la dimensión comunitaria ejercerá un liderazgo dirigido al establecimiento, desarrollo y consolidación de relaciones positivas y productivas entre la institución educativa y la comunidad de la que hace parte. De esta manera, la educación supera la visión tradicional que se enfoca exclusivamente en los estudiantes, para añadir el entorno de estos a una visión más abarcadora y efectiva. En relación con este cambio de paradigma, Epstein (2010), una de las investigadoras más notables en el campo de la integración de las comunidades en el esfuerzo educativo, señaló que,

la manera en que las escuelas se preocupan por los niños se refleja en la forma en que las escuelas se preocupan por las familias de los niños. Si los educadores ven a los niños simplemente como estudiantes, es muy probable que vean a la familia como separada de la escuela. Es decir, se espera que la familia haga su trabajo y deje la educación de los niños a las escuelas. Si los educadores ven a los estudiantes como niños, es probable que vean en la familia y en la comunidad, socios de la escuela en la educación y el desarrollo de los niños. Los socios reconocen sus intereses y responsabilidades compartidos en relación con los niños, y trabajan juntos para crear mejores programas y oportunidades para los estudiantes. (p. 81).

Es indiscutible que, adoptar esta visión de la educación como una responsabilidad compartida entre escuela y familia como socios, requiere de un liderazgo educativo en el que su dimensión comunitaria sea valorada y promovida. No obstante, cabe destacar que la sociedad que se promueve mediante un liderazgo educativo comunitario, además de incluir la escuela y las familias, está compuesta por las mismas comunidades como su tercer elemento. Precisamente, Epstein (2010) señaló, en relación con estas tres esferas de influencia que debe considerar el líder educativo, que,

con interacciones frecuentes entre las escuelas, las familias y las comunidades, es más probable que una mayor cantidad de estudiantes reciba el mismo mensaje de varias personas en relación con la importancia de la escuela, del trabajo duro, del pensamiento creativo, del ayudarse mutuamente y de permanecer en la escuela. (p. 82).

Es importante destacar del señalamiento de Epstein, que el mensaje que se transmite a los estudiantes como producto de tales interacciones bien puede caer dentro del campo de la ética y los valores. Para comprender mejor esta relación, se deben considerar los seis tipos de involucramiento o participación que, de acuerdo con Epstein (2010, p. 85), forman parte del tipo de programas que deben promover los líderes educativos en el contexto de una asociación entre la familia, la escuela y la comunidad:

- ser padres: Ayudar a los padres a establecer en el hogar, ambientes que respalden a los hijos como estudiantes.
- comunicación: Diseñar formas efectivas de comunicación entre la escuela y el hogar y, entre el hogar y la escuela, en relación con los programas escolares y el progreso de sus hijos.
- voluntariado: Reclutar y organizar la ayuda y apoyo de los padres.
- aprendizaje en el hogar: Proporcionar información e ideas a las familias sobre cómo ayudar a los estudiantes en el hogar con las tareas y otras actividades que se relacionan con el currículo, la toma de decisiones y la planificación.
- toma de decisiones: Incluir a los padres en las decisiones de la escuela, de forma que se desarrolle a los padres como líderes y representantes.

- colaboración con la comunidad: Identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para fortalecer los programas escolares, las prácticas familiares y el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

En el contexto de los propósitos de esta investigación, se debe destacar que Epstein, Sanders, Simon, Clark, Rodríguez y Van Voorhis (2002), establecieron un paralelismo entre los seis tipos de involucramiento descritos y diferentes formas de “cuidado” o *care*, con lo cual se puede establecer un vínculo entre el liderazgo educativo comunitario y el ejercicio de un liderazgo ético. Según lo señalaron Epstein et al. (2002, p. 25) cada tipo de participación se puede considerar como un sinónimo de palabras que se relacionan a diversas prácticas de cuidado:

- ser padres: Apoyar, educar, amar y criar los hijos.
- comunicación: Relacionarse, revisar e inspeccionar.
- voluntariado: Supervisar y servir.
- aprendizaje en el hogar: Dirigir, reconocer y recompensar.
- toma de decisiones: Contribuir, considerar y valorar.
- colaboración con la comunidad: Compartir y dar.

En cuanto a esta relación, Epstein et al. (2002) destacaron la confianza y el respeto como los sinónimos que subyacen en los seis tipos de involucramiento y que definen las relaciones de cuidado que deben prevalecer en la sociedad entre la escuela, las familias y la comunidad (p. 25). Para estos autores, el hecho de que los seis tipos de participación funcionen de manera adecuada, implica que se pueden poner en marcha todos estos comportamientos de cuidado a fin de contribuir efectivamente al aprendizaje y desarrollo de los niños (p. 25).

Por último, cabe destacar que, los Estándares Nacionales para la Participación de los Padres y las Madres (*National Standards for Parental Involvement*), de la *National Parent Teacher Association* (2014), constituyen una oportunidad para comprender la trascendencia del efecto que tiene la relación con la comunidad en la gestión educativa. A continuación, se enumeran tales estándares con sus respectivas metas:

- Estándar 1 – La integración de la familia al entorno escolar: Las familias se consideran participantes activos en la vida escolar y, como tales, deben sentirse bienvenidos, valorados y conectados entre ellos, al personal escolar y a los estudiantes.

Meta 1 – Creación de un clima acogedor: Lograr que las familias tengan un sentido de pertenencia con la escuela, proveyéndoles un ambiente agradable.

Meta 2 – Fomentar un clima escolar respetuoso e inclusivo: Las políticas y los programas escolares se basan en el respeto a la diversidad y diferencias de las familias.

- Estándar 2 – Comunicación efectiva: Las familias y el personal escolar establecen una comunicación efectiva.

Meta – Compartir información relevante y pertinente con la familia: Las escuelas mantienen a los padres informados sobre eventos, programas y otros asuntos importantes, facilitando la comunicación con los padres.

- Estándar 3 – Apoyar el éxito del estudiante: El personal escolar colabora sistemáticamente con las familias en el fortalecimiento y aplicación de los conocimientos y aptitudes de sus hijos.

Meta 1 – Compartir información sobre el progreso del estudiante: Apoyar a las familias en el desarrollo de las condiciones óptimas que aporten al logro académico de sus hijos.

Meta 2 – Apoyar el aprendizaje, convirtiéndolos en participantes activos del aprendizaje de sus hijos: Apoyar a las familias para la adquisición de las destrezas sobre la crianza responsable; ofrecer educación a los padres sobre el desarrollo del niño y el adolescente.

- Estándar 4 – Apoderamiento de los padres: Los padres se capacitarán en el acceso a las oportunidades de aprendizaje que apoyarán el éxito escolar de sus hijos.

Meta 1 – Entender cómo funciona el sistema escolar: Los padres conocerán las normas de funcionamiento de la escuela, el distrito escolar y dependencias del Departamento de Educación; se orientarán sobre sus derechos y responsabilidades como padres.

Meta 2 – Apoderar a las familias para que apoyen al éxito los miembros de la comunidad escolar: Los padres se capacitarán para dar seguimiento al progreso de sus hijos, en la meta de completar sus estudios de escuela superior, educación postsecundaria y obtener una carrera; se proveerá a los padres, métodos de educación alternos y destrezas de trabajo que les permitan convertirse en personas productivas, que sirvan de modelaje y motivación para sus hijos.

- Estándar 5 – Poder Compartido: Las familias como participante activo en los Consejos Escolares, las organizaciones de padres, los comités de trabajo y en otros grupos que se establezcan en la escuela para fomentar la participación de los padres en la gestión educativa desde una perspectiva democrática.

Meta 1 – Fortalecer la toma de decisiones de la familia en el ámbito escolar:

Lograr que todas las familias se conviertan en socios de la toma decisional para el bienestar de sus hijos en la escuela.

Meta 2 – Establecer redes de apoyo con las familias: Lograr que las familias puedan identificar y desarrollar relaciones o alianzas en beneficio de sus hijos.

- Estándar 6 – Colaborando con la comunidad escolar: Las familias y el personal de la escuela establecen lazos de colaboración para maximizar la participación cívica, las oportunidades de aprendizaje y los servicios comunitarios.

Meta – Conectar la escuela con recursos comunitarios: Coordinar esfuerzos con la empresa privada, agencias gubernamentales, universidades y otros grupos para fortalecer los ofrecimientos escolares, las prácticas familiares y el logro académico de los estudiantes; reclutar, orientar, capacitar y trabajar con los padres para que apoyen a la escuela en todas las actividades escolares. Esto incluye desde las labores puramente administrativas hasta aquellas relacionadas a las prácticas curriculares (tutorías, supervisión de tareas educativas y otras).

En síntesis, esta revisión de la dimensión comunitaria del liderazgo educativo permite concluir que la implantación del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló en esta investigación requerirá considerar las recomendaciones ofrecidas en la literatura en cuanto a la creación y fortalecimiento de una sociedad entre las familias, las instituciones educativas y las comunidades en las que estas últimas están insertadas. Los docentes que asuman la responsabilidad de ejercitar un liderazgo ético con el que se promueva el modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores, necesitan lograr la participación de las familias y las comunidades en su labor, de manera que su esfuerzo rinda los frutos deseados.

Liderazgo administrativo

La última de las dimensiones del liderazgo educativo que se revisará para fundamentar este estudio es la administrativa. Se puede afirmar que la dimensión administrativa del liderazgo educativo fue durante mucho tiempo la que recibió mayor consideración cuando se enfocaban las responsabilidades de los líderes educativos. De hecho, los programas de formación de líderes educativos solían tener el nombre de administración y supervisión educativa. Un hecho que se reconocía en casi cualquier ámbito era que los directores escolares y todos aquellos docentes que tenían que asumir responsabilidades de dirección en instituciones educativas de cualquier nivel, eran individuos con una formación en algún campo de la gerencia, y quienes, además, poseían intereses y aptitudes que claramente se dirigían hacia el área administrativa, lo cual los alejaba del perfil típico del docente.

Los cambios que han afectado el sistema educativo han traído una transformación de esa visión, aunque todavía exista confusión en el manejo de los términos. En la actualidad se utiliza el término liderazgo administrativo como uno que va más allá de funciones estrictamente relacionadas con la gerencia tradicional. En relación con los cambios que han afectado el campo del liderazgo administrativo, Bush (2007) señaló que,

a medida que la economía mundial se acelera, cada vez más, los gobiernos reconocen que su gente es su activo principal y que el permanecer o llegar a ser competitivos depende cada vez más del desarrollo de una mano de obra altamente calificada. Esto requiere de docentes capacitados y comprometidos, pero a su vez, estos necesitan del liderazgo de directores

altamente efectivos y el apoyo de otros administradores de nivel medio y alto. (p. 391).

Este contexto implica que la necesidad de preparar líderes que posean las destrezas propias del liderazgo educativo ya no es solo un asunto de las instituciones educativas, sino de los estados, de la sociedad como un todo. Bush (2007) señaló que el gran interés en el liderazgo educativo en esta primera parte del siglo XXI, “se debe a la creencia generalizada de que la calidad del liderazgo hace una diferencia significativa en los resultados de la escuela y los estudiantes” (p. 391).

En cuanto al debate de si es más importante para los líderes educativos otorgar prioridad a las destrezas de liderazgo o a las de gerencia, Dembowski (2006) señaló que “para un administrador educativo, equilibrar las responsabilidades entre el liderazgo y la gerencia es clave” (p. 38). Es decir, el liderazgo administrativo requiere ejercer las funciones con dos enfoques distintos, pero complementarios. De acuerdo con Dembowski, “si bien el equilibrio se definirá de manera diferente en cada organización, es seguro decir que una organización no puede ser impulsada demasiado por el liderazgo o impulsada demasiado por la gerencia y tener éxito (p. 38).

Precisamente, en el contexto del equilibrio entre liderazgo y gerencia como característica esencial de la práctica de un líder educativo, cabe destacar que una máxima del filósofo chino Sun Tzu puede contribuir a la comprensión de la esencia de un ejercicio equilibrado del liderazgo administrativo. Así pues, de acuerdo con Sun Tzu (1993) “la autoridad es una cuestión de inteligencia, honradez, humanidad, valor y severidad” (p. 19). Es decir, la dimensión administrativa del liderazgo educativo, que puede ser vista como un ejercicio de autoridad por parte del líder,

implica el desarrollo y la posesión de una mezcla de rasgos que hacen posible el equilibrio deseado. Desde esta perspectiva, un estado de equilibrio de la dimensión administrativa en la práctica de un líder educativo estaría caracterizado por una autoridad guiada por la inteligencia, que fundamenta las decisiones; arraigada en la honradez, que las dignifica; moderada por la humanidad, que las sensibiliza; motivada por el valor, que impulsa los cambios y permite alcanzar lo planificado; y respaldada por una dosis de severidad, necesaria para implantar la disciplina entre estudiantes y subordinados. Entiendo que esta visión de la dimensión administrativa del liderazgo educativo facilitaría la posible implantación del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló en este estudio.

La importancia de un liderazgo educativo que se caracterice por una mezcla equilibrada de rasgos como la que se describió fue precisamente el enfoque de la investigación de Ruiz Mendoza (2015), quien utilizó el diseño de historia de vida en relación con el liderazgo educativo y la filosofía de la praxis del educador puertorriqueño Ramón Arístides Cruz. De acuerdo con lo que señaló Ruiz Mendoza, este líder constituyó un ejemplo de liderazgo transformativo. El propósito del autor de la investigación fue investigar modelos humanos en los escenarios educativos, sociales, políticos, económicos, religiosos y filosóficos. El autor señaló que se motivó a realizar el estudio debido a la limitada cantidad de investigaciones cualitativas en las que se utiliza la historia de vida como diseño de investigación y por la carencia de líderes en todas las esferas de la sociedad. En su investigación, Ruiz Mendoza consideró aspectos como el liderazgo ejercido, los rasgos del líder y los principios axiológicos que identificó en las ejecutorias personales y profesionales del participante. El hecho de que esta investigación condujera a la elaboración de la

historia de vida de un docente puertorriqueño en la que se evidenció un liderazgo transformativo, constituye un precedente importante para este estudio, puesto que se llevó a cabo con el propósito de presentar un modelo de liderazgo educativo a la sociedad y, porque, además, el diseño que se utilizó es el mismo que este investigador utilizó. La diferencia fundamental de esta investigación con la de Ruiz Mendoza es que este se enfocó en un líder cuya trayectoria se reconoce públicamente, en vez de hacerlo en un líder educativo que no posee tales credenciales, como es el caso de este investigador.

Por otra parte, es importante reconocer la existencia de una amplia variedad de estilos de liderazgo, para los que se pueden identificar argumentos a favor o en contra. En este sentido, Goleman, Boyatzis y McKee (2004), como se citaron en Goleman (2006), identificaron al menos seis estilos de liderazgo: (a) el visionario, (b) el adiestrador o de coaching, (c) el democrático, (d) el afiliativo, (e) el de mando, y (f) el que marca el paso (p. 79). Según señaló Goleman (2006), los primeros cuatro contribuyen a crear un clima positivo en el cual la gente se siente impulsada a realizar su mejor esfuerzo, a diferencia de los otros dos que tienden a socavar la motivación de la gente a dar lo mejor de sí mismos; el estilo de liderazgo de mando por caracterizarse por la emisión de órdenes y la exigencia de cumplimiento, y el estilo de liderazgo que marca el paso, porque el líder critica, nunca elogia y establece un ritmo frenético (p. 79).

En relación con los diferentes estilos de liderazgo, Goleman (2006) sugirió que un buen líder educativo no se enfoca en un único estilo, sino que más bien, se caracteriza por lo que denominó inteligencia social. De acuerdo con Goleman, diversos estudios mostraron que los líderes educativos más efectivos exhibieron

inteligencia emocional y social, es decir, eran “empáticos, atentos y comprendían los sentimientos de los demás. Estos líderes ajustaban con flexibilidad sus propias respuestas a sus colegas y resolvían abierta y efectivamente los problemas que de otro modo podrían haber empeorado. Ellos cultivaban relaciones mutuamente satisfactorias” (pp. 79-80).

Por otra parte, en relación con su teoría de la inteligencia social, Goleman (2006) hizo un señalamiento que es muy significativo para los propósitos de esta investigación. Según este autor, los líderes educativos más eficaces “extenderán el fortalecimiento de la inteligencia social de la comunidad escolar a las interacciones de los propios estudiantes, utilizando cualquiera de los programas bien validados en el aprendizaje socioemocional “(p. 80). De acuerdo con Goleman (2006), con “tales programas se enseñan a los estudiantes habilidades personales esenciales: autoconciencia, manejo del estrés y de la ira, empatía, estrategias para trabajar constructivamente los desacuerdos y la toma de decisiones” (p. 80). Así pues, la importancia de un estilo de liderazgo administrativo caracterizado por la inteligencia social se puede resumir en el señalamiento de Goleman (2006) en cuanto a que,

la tarea esencial de un líder educativo se reduce a ayudar a la gente a entrar y permanecer en un estado óptimo en el que pueden trabajar a su mejor capacidad. Esto suele significar crear una atmósfera de calidez y confianza — de compenetración plena— en la cual la gente se sienta bien consigo misma, entusiasmada con su misión y comprometida a dar lo mejor. Entender el poder del cerebro social amplía la gama de recursos que tenemos a la disposición para permanecer en ese estado óptimo. Otras personas se convierten en parte de nuestro equipo de recursos neuronales para hacer nuestro mejor esfuerzo, así como nosotros nos convertimos en parte del suyo. Liderar una escuela para crear una cultura escolar más cálida y conectada no tiene por qué significar sacrificar el rigor académico. En su lugar, los líderes socialmente inteligentes ayudan a las escuelas a cumplir mejor su misión principal: la enseñanza. (pp. 80-81).

Otra perspectiva del liderazgo educativo que bien puede ser útil al revisar su dimensión administrativa se relaciona con aquella que lo ubica en un ambiente de desafíos complejos. Al respecto, Drath (2003), como se citó en Munro (2007), señaló que “desafíos complejos demandan capacidades igualmente complejas para responder a los mismos” (p. 33). Para dicho autor, esta afirmación se traduce en orientar el proceso de liderazgo hacia lo colectivo a fin de dotarlo de la sensibilidad y capacidad de respuesta que requiere un desafío complejo, puesto que, según él, una sola persona, independientemente de sus capacidades, no puede realizar los cambios que deben hacerse. De acuerdo con Drath (2003), como se citó en Munro (2007), esto es un liderazgo conectado debido a que “lograr que las personas trabajen juntas de más maneras, aumenta la probabilidad de que las personas que son capaces de hacer los cambios necesarios por sí mismos, lleguen a ser influyentes en el proceso de liderazgo” (p. 33).

A fin de lograr este propósito, el líder educativo promoverá, según lo explicó Drath (2003), como se citó en Munro (2007), el desarrollo de tres capacidades colectivas. Estas son: (a) creación de sentido compartido, es decir, entendimiento compartido en el que personas con múltiples perspectivas sostienen puntos de vista que confligen en una tensión productiva; (b) conexión, lo que implica que las personas y la organización desarrollan y enriquecen sus formas de conexión a fin de explorar las causas de los desafíos complejos, así como clarificar los valores que difieren y en ocasiones confligen; y (c) navegación, esto es, la capacidad de ser muy sensible a las fuerzas del cambio según estas surjan, efectuando ajustes continuos a fin de adaptarse (pp. 33-34).

En relación con la importancia de la dimensión administrativa del liderazgo educativo para una posible implantación del modelo para el liderazgo ética que se desarrolló en esta investigación, se puede señalar que tal cometido requerirá del ejercicio de un liderazgo administrativo caracterizado por el equilibrio entre sus funciones gerenciales y de liderazgo, bajo un estilo de liderazgo colectivo que propicie una cultura de motivación, participación y conectividad, y en el que, además, se promueva el desarrollo de la inteligencia social como atributo esencial del liderazgo administrativo, que se extiende incluso a las relaciones entre los mismos estudiantes.

Investigaciones en torno a la ética y los valores en el contexto educativo

Hasta el momento de culminar la redacción de este documento, no se tuvo acceso a investigaciones en las que se atendiera directamente el problema que se abordó en este estudio. No obstante, se debe reconocer que el tema de la ética y de los valores ha sido objeto de estudio mucho más de lo que lo ha sido el del ejercicio de un liderazgo ético con el que se promueva el modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores. A continuación, se presenta una exposición de algunas investigaciones con un enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, que tienen en común alguno de los elementos que forman parte del tema de este estudio. Es decir, se incluyen debido a que, de una u otra forma, se dirigieron al estudio de asuntos que se relacionan con el liderazgo ético en cuanto a la ética o los valores en el contexto educativo, o directamente con la enseñanza de la ética en dicho contexto.

Investigaciones cuantitativas

Además del estudio de Franco Martínez y Moreno Lozada (2010) y el que realizaron De los Ríos Berjillos, Millán Lara, Ruiz Lozano y Tirado Valencia (2015),

que se comentaron en secciones anteriores de este capítulo, se incluye a continuación un resumen de otras investigaciones cuantitativas relevantes en las que se atendieron asuntos que tienen relación con diversos elementos del tema de este estudio. Entre ellas cabe destacar el estudio comparativo que realizaron Siles Rojas y Reyes Rebollo (2004), en torno a la escolarización en un barrio desfavorecido de una ciudad de España. Los autores compararon un grupo de estudiantes que residían y estudiaban en una barriada con otro grupo de alumnos que residían en la misma comunidad, pero eran escolarizados fuera de ella. El objetivo del estudio consistió en estudiar los valores que están detrás del ser y del actuar de los padres y su relación con la forma en que afrontan la escolaridad de sus hijos.

Entre los resultados que obtuvieron Siles Rojas y Reyes Rebollo (2004) se puede destacar que los padres que residían en la barriada, pero escolarizaban a sus hijos en colegios externos al barrio daban más importancia y tenían presentes en su jerarquía de prioridades, valores cuyo contenido se relaciona estrechamente con un desarrollo personal y académico satisfactorio. Entre estos valores, los investigadores señalaron la autoestima, el descanso y el ocio creativo, y la responsabilidad compartida, que eran valores compartidos con los padres que escolarizaban a sus hijos dentro de la barriada; así como otros valores particulares de este grupo de padres, como lo eran la eficacia y la planificación, la comunicación interpersonal, la habilidad para convivir y la moralidad propia. Por su parte, los padres que residían en la barriada y escolarizaban a sus hijos en colegios ubicados en esta, concedían mayor importancia a valores que se vinculan a la supervivencia del individuo, en cuanto a seguridad alimentaria y protección física se refiere. La comparación de los resultados del estudio mostró que los niños escolarizados por sus padres en colegios

fuera de la barriada tenían mejores resultados que los de aquellos que eran escolarizados en colegios dentro del barrio. Estos resultados revelan la importancia de los valores presentes en el contexto en el que se desarrollan los niños, por lo que son muy relevantes a efectos de una posible implantación del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló en este estudio.

Por su parte, Palacios Navarro y Medrano Samaniego (2007), realizaron una investigación descriptiva en relación con la elaboración y validación de una escala de dominios de valores televisivos. El estudio se enfocó en identificar los valores propios de los jóvenes participantes y los valores que estos percibían en los contenidos televisivos de los programas que acostumbraban a ver. Los investigadores encontraron que existía una relación entre los valores personales de los participantes y los que estos identificaban en los programas de televisión que observaban. Además, los autores sugirieron que el instrumento será útil para fomentar la reflexión y la explicación de los valores de los individuos y los que se visualizan en aquellos programas de televisión que a estos les gustan. Este tipo de investigación señala la importancia de tener a la disposición instrumentos, programas y planes adecuados que se dirijan a la investigación con fundamento científico en torno a la ética y los valores.

Otro estudio comparativo que es pertinente revisar fue realizado por Bascón Díaz y Salguero Fonet (2015) en torno a la utilización de la argumentación por parte de estudiantes de educación secundaria. Los objetivos de la investigación consistieron en: (a) analizar la forma y el contenido de la argumentación de adolescentes de ambos géneros, a fin de poder caracterizarla y delimitar su mayor o menor presencia en las aulas; (b) esclarecer su vinculación con el género delimitando

posibles efectos de factores situacionales como el tipo de problema [tipo de dilema] y el tipo de interacción [tipo de grupo]; y (c) proporcionar algunas orientaciones didácticas que se puedan derivar de los resultados. El procedimiento consistió en realizar un debate en relación con dos dilemas éticos —violencia de pareja y conflicto de intereses entre miembros de una pandilla—, entre diferentes grupos de adolescentes —masculino, femenino, mixtos— para luego analizar las respuestas.

Entre los resultados obtenidos por Bascón Díaz y Salguero Fonet (2015) en su estudio destaca que, durante la discusión de los dilemas, la forma del discurso de los estudiantes de ambos géneros se caracterizó por un elevado número de afirmaciones en proporción a la escasa presencia de justificaciones o argumentos. Además, se encontró que ni el tipo de grupo ni el tipo de dilema tuvieron efectos sobre la forma del discurso, sin embargo, se mostró que el género sí se relacionaba, por lo que hubo mayor presencia de argumentación en las adolescentes en comparación con las respuestas de sus pares masculinos. Estos resultados son relevantes a efectos de esta investigación, debido a que las destrezas para la argumentación en el contexto educativo son de gran valor en términos de su utilidad en el análisis y resolución de dilemas de índole moral. Igualmente, el señalamiento en relación con la mayor presencia de la argumentación en el discurso de las niñas en comparación con el de los niños, pudiera ser de utilidad en una posible implantación del modelo para el liderazgo ético que se elaboró en esta investigación.

Por su parte, Briones y Lara (2016) realizaron un estudio cuasi experimental en el ámbito de la educación ética centrada en valores personales y profesionales, pero dentro del contexto de la educación formal superior. En su investigación, las autoras emplearon las tecnologías de la comunicación de manera que pudieron

participar grupos de estudiantes de dos universidades ubicadas, una en Europa y la otra en Sudamérica. Los estudiantes recibieron formación ética y participaron de un diálogo virtual con sus contrapartes de la otra universidad. El objetivo era que los participantes clarificaran valores, se posicionaran ante dilemas éticos, desarrollaran estrategias argumentativas, así como un compromiso ético con su profesión y contribución a la sociedad. Así pues, el diálogo virtual que se propició con el estudio se realizó entre dos grupos de estudiantes con trasfondos culturales distintos. Por su formato, el estudio mantuvo un grupo control que recibió formación ética, pero sin exponerse al diálogo con estudiantes con una cultura diferente.

El estudio de Briones y Lara (2016) partió de premisas tales como que la formación ética de los estudiantes universitarios es especialmente necesaria para profesionales de la psicología y de la educación, debido a que su labor profesional representa un fundamento sobre el cual se sustenta el desarrollo de los demás miembros de la sociedad. En la revisión de literatura, las autoras identificaron estudios con los que se ha evidenciado la ausencia generalizada en los currículos universitarios, del carácter moral de la educación y de la ética profesional docente. Esto es así, debido a que los currículos se enfocan en proveer al futuro docente los conocimientos y competencias técnicas, y dejan a un lado el desarrollo de una conciencia social crítica.

La técnica dialógica que fue la base del estudio de Briones y Lara (2016), constituye una metodología apropiada en tanto que los valores están presentes en un diálogo que requiere la apreciación del otro. Por otra parte, el escuchar, reflexionar y argumentar, permiten un acercamiento a los valores y un cuestionamiento de las razones personales para los mismos, lo que facilita el desarrollo moral de los

estudiantes. Por último, las autoras explicaron que las características propias de la argumentación: lógica, dialéctica y retórica, se vinculan estrechamente con la formación de valores pues suponen lo contrario a asumir posiciones obcecadas, fanáticas y aferradas a un solo punto de vista. Los resultados de este estudio señalaron que la utilización del diálogo intercultural que las tecnologías de comunicación permiten debería ser una metodología de amplio uso en la educación ética de estudiantes universitarios. Esto es así debido a su efectividad en la formación ética de los participantes. Con el estudio de Briones y Lara, esta metodología se propone como un medio efectivo para que sean los propios estudiantes quienes, mediante el diálogo con personas diversas, el pensamiento crítico y la argumentación, construyan de manera sólida su ética personal y profesional.

Investigaciones cualitativas

Entre los estudios cualitativos que se revisaron como parte de la revisión de literatura que se realizó para esta investigación están Ruiz Mendoza (2015), Mayor Paredes y Rodríguez Martínez (2016), así como Minte y González (2015) que ya se discutieron previamente en este documento. Además de estos, se incluye a continuación una breve reseña de otras investigaciones que se realizaron con un enfoque cualitativo en torno a elementos que se relacionan con el tema de estudio.

Uno de estos estudios fue realizado por Bouchamma y Brie (2014) en torno al liderazgo ético en las comunidades profesionales de práctica en el ambiente escolar. El propósito de su investigación fue el de identificar los principios del liderazgo ético, en la práctica de los líderes educativos y docentes participantes del estudio, según los describieron Hord y Sommers (2008) y Kalshoven, Den Hartog y De Hoogh

(2011), como se citaron en Bouchamma y Brie (2014). Los autores entrevistaron a 21 participantes de escuelas pertenecientes a dos regiones de Canadá que funcionaban con el enfoque de comunidades profesionales de práctica. De los participantes, 12 fueron mujeres y los restantes nueve hombres. De estos, 11 eran líderes escolares y 10 eran maestros. Bouchamma y Brie (2014) explicaron que una comunidad profesional de práctica es aquel grupo cuyos miembros participan regularmente en actividades colaborativas, de aprendizaje y conocimiento compartidos, en relación con asuntos de interés común. Se trata de una comunidad que se caracteriza por el compromiso mutuo de sus miembros, así como por su conocimiento complementario y conocimiento de las metodologías de su campo. Según estos autores, lo que hace que una comunidad de práctica sea exitosa, es la calidad y profundidad de las relaciones emergentes de la práctica común, que constituye el centro de interés del grupo. Es decir, para que el grupo funcione, se requiere que los miembros se pregunten continuamente qué pueden hacer para mejorar su práctica. Como parte de su revisión de literatura, Bouchamma y Brie encontraron que el tema ético era recurrente en estudios en relación con el liderazgo en la administración institucional. Específicamente, señalaron los autores, el aspecto ético se vincula a la profesión del líder escolar, dado que éste, por la naturaleza de su trabajo, a menudo debe resolver situaciones que involucran aspectos éticos, tales como decisiones de presupuesto, medidas disciplinarias, códigos de conducta, entre otras.

Los hallazgos del estudio de Bouchamma y Brie mostraron que los participantes reconocían en los líderes educativos de comunidades profesionales de práctica las siete manifestaciones del liderazgo ético descritas por Kalshoven et al., como se citaron en Bouchamma y Brie (2014), a saber: (a) justicia, (b) liderazgo

compartido, (c) clarificación de roles, (d) preocupación por el otro, (e) perspectiva amplia, (f) promoción de conducta ética a través de comunicación apropiada, y (g) integridad. La investigación mostró que estas dimensiones del liderazgo ético eran ejercidas a través de los roles descritos por Hord y Sommers, como se citaron en Bouchamma y Brie (2014), específicamente mediante los roles del líder educativo como: (a) comunicador, (b) *coach*, (c) colaborador, (d) mediador de conflictos, (e) agente para el cambio, y (f) promotor de la innovación. Finalmente, Bouchamma y Brie (2014) concluyeron que las comunidades profesionales de aprendizaje constituyen un poderoso medio para lograr un enfoque más ético dentro de las organizaciones.

Por su parte, Khalil y Brown (2015) realizaron un estudio de caso con el propósito de elaborar un modelo del liderazgo de justicia social en el que se identifiquen las cualidades esenciales de los maestros de zonas urbanas. Su objetivo era que este modelo fuera de utilidad para aquellos líderes escolares en zonas urbanas que buscan los maestros mejor capacitados para sus escuelas. Además, también que constituyera un punto de referencia para aquellos maestros de áreas urbanas que buscan mejorar su práctica docente. El estudio mostró que los administradores escolares están en la búsqueda de maestros que posean un amplio dominio del contenido de su materia, pero que también posean competencias que los autores identificaron como las tres C. Es decir, competencia Cultural, destrezas de Comunicación y Compromiso para servir a los estudiantes y a la comunidad. Según los autores, este esquema sirve para que mostrar, tanto a quienes elaboran las políticas como a los mismos maestros, cuáles son las cualidades del maestro urbano que aseguran que los estudiantes reciban una educación justa y equitativa.

Así pues, según Khalil y Brown (2015), la competencia cultural, el primero de los componentes de este modelo de liderazgo de justicia social que se requiere de los maestros en las zonas urbanas, implica que estos deben ser conscientes de la distribución desigual del poder y de la plétora de prejuicio y racismo que impregnan la sociedad. Esto, con el fin de poder asegurar que ellos mismos no serán vehículos para promover el prejuicio, el clasismo y el racismo en el ambiente escolar. En cuanto a las destrezas de comunicación como segundo componente del modelo propuesto, los autores señalaron que va más allá de los procesos y habilidades interpersonales, pues un comunicador efectivo debe ser capaz de leer las claves sociales y utilizar expresiones no verbales en la comunicación con sus estudiantes. De acuerdo con los autores, se trata de establecer conexiones, crear empatía y formar relaciones de confianza con sus estudiantes, mediante una disposición a escucharlos genuinamente. Por último, respecto al tercer componente del modelo, el compromiso con los estudiantes y la comunidad se requiere que el maestro esté altamente comprometido con el éxito de sus estudiantes y que comprenda que ellos dependen de su ayuda en sus aspiraciones para proseguir estudios postsecundarios.

Por su parte, England (2014) realizó un estudio fenomenológico entre los líderes educativos de instituciones de educación postsecundarias no universitarias en el campo de los negocios en el sureste de Texas, a fin de determinar su percepción respecto a la importancia de la inclusión del liderazgo moral y ético en el currículo de dichas instituciones. El autor explicó que, en este tipo de instituciones educativas, el currículo se ha orientado hacia los aspectos técnicos relacionados con el campo de trabajo, dejando la educación en humanidades para las instituciones universitarias que ofrecen carreras de cuatro años. De acuerdo con lo que señaló el autor, el

desarrollo de las capacidades morales ha sido puesto a un lado para permitir que las ciencias, las matemáticas y la tecnología incrementen su importancia en la educación. Según el autor, esta práctica ha tenido efectos económicos y devastadores para la vida humana y la sociedad.

Entre los hallazgos de England (2014), se encontró que los líderes educativos participantes en el estudio identificaron temas específicos del liderazgo moral y ético que entienden se deben incorporar en el currículo, no solamente de las instituciones de educación postsecundarias no universitarias, sino también en las escuelas superiores. La percepción de los líderes participante fue que esta formación no debe impartirse únicamente en las instituciones de educación universitarias que imparten grados de cuatro años, sino en todo el sistema educativo como un todo.

Por otra parte, Carrasquero, Gutiérrez y Cárdenas (2014) realizaron un estudio con el propósito de transformar el quehacer pedagógico, así como fortalecer la identidad y el propósito de los maestros de una escuela de un municipio de un estado venezolano. Los investigadores procuraron alcanzar estas metas mediante la utilización de una metodología de enseñanza de valores que gira en torno a lo que denominaron la pedagogía del amor de Jesús. Los fundamentos filosóficos para esta propuesta se relacionan con los postulados de Marcuse, Morín, Friedman y Freire, como se citaron en Carrasquero, et al. (2014), en relación con las estrategias de transformación social e individual que demanda una sociedad en crisis. Los autores explicaron que la pedagogía del amor es también conocida como la educación del corazón mediante la afectividad, pues en la educación no puede haber efectividad sin afectividad. Según ellos, no se trata de una doctrina nueva, de hecho, propiamente no constituye una teoría, sino que es un estilo educativo, extensible tanto a los

docentes como a los padres. El eje fundamental de la pedagogía del amor es el amor y comienza a definirse como pedagogía a través del estilo educativo de San Leonardo Murialdo, como se citó en Carrasquero et al. (2014), que se fundamentó en el principio: Enseñar a amar amando.

Carrasquero et al. (2014) explicaron que el amor es el principio pedagógico esencial. Así pues, según ellos, Amor se escribe con “A” de ayuda, apoyo, ánimo, acompañamiento, amistad. El amor crea seguridad, confianza, es inclusivo, es paciente y sabe esperar, por eso respeta los ritmos y modos de aprender de cada uno y siempre está dispuesto a brindar una nueva oportunidad. Amar no es consentir, sobreproteger, alcahuetear, dejar hacer. El amor no crea dependencia, sino que da alas a la libertad e impulsa a ser mejor. En la pedagogía del amor, el maestro que ama siempre está dispuesto a ayudar para que sus discípulos lleguen tan lejos como le sea posible en su crecimiento y desarrollo integral. Destacaron los autores que, además de amar a sus estudiantes, el verdadero educador ama la materia que enseña -por ello siempre está buscando, investigando, actualizándose- y ama el enseñar, es decir, es un educador por vocación.

Detrás de las enseñanzas de Jesús, de acuerdo con lo que explicaron Carrasquero et al. (2014), existe una pedagogía tendiente a la formación integral de las personas para inducir cambios profundos en sus vidas, de modo que puedan encontrar su plenitud y su felicidad. En la revisión de literatura, los autores señalaron que diversos autores concuerdan que la pedagogía de Jesús se caracteriza por ser una pedagogía basada en principios. Además, Carrasquero et al. explicaron que Jesús aparece en la historia, en una época de crisis social, política, económica y religiosa, en la que se da la lucha por el poder a costa de la subordinación del pueblo,

así como de la pérdida y resquebrajamiento de los derechos y valores sociales universales como la justicia y la libertad. Destacaron los autores que este escenario es similar al de la sociedad actual. Según Carrasquero et al. (2014), Jesús, con su testimonio enseñó cómo el rumbo de la historia se puede cambiar, pues en su vida como maestro, se puede apreciar que practicó principios sobresalientes tales como: la formación integral, la valoración del ser humano, enseñanzas dirigidas hacia la convivencia social, el valor de la perseverancia, uso de un lenguaje sencillo, el hablar con autoridad, pero sin autoritarismo, el hecho de que el maestro dialoga y es capaz de aprender y, finalmente, que el maestro motiva a los cambios de paradigmas contextualizados.

Carrasquero et al. (2014) recomendaron que el maestro considere seriamente la posibilidad de la transformación de su ser interior, desde la práctica de la autorreflexión, a través de: (a) un trabajo consciente y constante desde el afecto a sí mismo; (b) la identidad, el valor propio y la valoración a su vocación como estilo de vida; y (c) su rol y su valor como docente. Todo ello para que se reconozca como pilar fundamental para transmitir y ser un agente transformador de vidas y de sueños. Transformación de sus estudiantes, sus compañeros, de la institución y la sociedad con los cuales está comprometido. Finalmente, de acuerdo con los hallazgos obtenidos de las vivencias evaluadas en la investigación, Carrasquero et al. (2014) concluyeron que los maestros carecen de estrategias afectivas como las que se incluyen en la pedagogía del amor y sugirieron que estas son necesarias y deben ser incorporadas en la transformación del docente en tiempos de crisis.

Por su parte, Theoharis (2007) realizó un estudio empírico en el que procuró responder las siguientes preguntas: (a) ¿De qué forma los directores promueven la

justicia social en las escuelas públicas?; (b) ¿Qué resistencia enfrentan los directores para actuar con justicia cuando se enfocan en la justicia social?; y (c) ¿Qué estrategias desarrollan los directores para mantener su capacidad de promover la justicia social a la luz de la resistencia que enfrentan en las escuelas públicas? En este estudio con enfoque crítico y cualitativo se entrevistó a siete directores escolares que tenían una orientación hacia la justicia social y habían logrado que sus escuelas fueran más justas. Como parte de su liderazgo, estos directores se enfocaban en temas relacionados con la raza, la clase social, el género, las discapacidades, la orientación sexual y otros factores históricamente vinculados a la marginalización.

Los hallazgos de Theoharis (2007) mostraron que los líderes logran promover la justicia social en sus escuelas: (a) elevando el rendimiento estudiantil; (b) mejorando las estructuras escolares, (c) reenfocando y mejorando la capacidad del personal; y (d) fortaleciendo la comunidad y la cultura escolar. También se encontró que los directores enfrentaron resistencia para actuar con justicia dentro de sus mismas escuelas y en sus comunidades inmediatas, así como en sus distritos escolares y más allá de estos. Esta resistencia trajo como consecuencia una pérdida personal significativa y una sensación persistente de desaliento.

Además, Theoharis (2007) encontró que los líderes que promueven la justicia social en sus comunidades desarrollan estrategias para enfrentar la resistencia y mantener su trabajo enfocado en la justicia social. Los hallazgos mostraron que, por una parte, los líderes desarrollan estrategias proactivas tales como: (a) comunicación intencional y auténtica; (b) desarrollo de una red de apoyo administrativo; (c) trabajo en equipo por el cambio; (d) manteniendo la atención en la recompensa; (e) priorización de su trabajo; (f) involucramiento en el aprendizaje profesional; y (g)

construcción de relaciones. Por otra parte, el estudio mostró que los líderes también desarrollaron estrategias de contención con las que lograban nutrirse a sí mismos a pesar de las presiones contrarias. Entre estas se identificó: (a) priorizar sus vidas fuera de la escuela; (b) utilizar distracciones elegidas conscientemente; (c) involucrarse en actividades físicas de forma regular; (d) proveer para otras personas; y (e) asumir comportamientos potencialmente auto destructivos, tales como trabajar más horas de lo requerido. Por último, se encontró que los líderes percibían que sus programas de preparación no los ayudaron a capacitarse para liderar en la justicia social. De acuerdo con Theoharis, los hallazgos de su estudio mostraron que los programas de preparación de líderes educativos necesitan preparar líderes para la justicia social que promuevan y desarrollen resistencia para enfrentar barreras significativas.

En relación con el estudio de Theoharis (2007) es pertinente destacar los hallazgos de Tintoré Espuny (2018) quien efectuó un estudio de caso en el que se enfocó en catorce líderes educativos de España y luego comparó sus hallazgos con los del estudio de Theoharis. Los hallazgos revelaron la existencia de paralelismos entre las respuestas de los líderes en cuanto a las estrategias para promover la justicia social, respecto de los obstáculos que los líderes enfrentan, y en cuanto la manera de superar las resistencias que encuentran para actuar con justicia. Además, los hallazgos mostraron la importancia de desarrollar una cultura colaborativa para mejorar la justicia social en las escuelas. Por otra parte, en este estudio también se identificaron carencias en la formación de los líderes para ejercer un liderazgo para la justicia social.

Investigaciones mixtas

A continuación, se incluye un resumen de los estudios que se revisaron en los que se utilizó una metodología mixta. Una de estas investigaciones la realizaron Santiago Etxeberria, Lukas Mujika, Lizasoain Hernández y Joaristi Olariaga (2012) en torno a los valores educativos y los programas educativos municipales en el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz en España. El diseño de la investigación fue del tipo análisis de contenido en su modalidad mixta o de triangulación. Por tal razón, se realizaron dos fases. En la primera se recopiló información a fin de realizar un análisis estadístico en relación con la presencia de los valores en los documentos que se estudiaron. Luego, en la segunda fase, se realizaron entrevistas individuales y grupales con el propósito de contrastar el análisis estadístico con las opiniones de los expertos. El objetivo del estudio consistió en responder a las siguientes preguntas: (a) ¿Hay que enseñar valores desde el municipio?, (b) ¿Qué valores?, (c) ¿Tiene sentido enseñar valores que no son los valores dominantes en la sociedad actual?, y (d) ¿Cómo se enseñan los valores?

Entre los hallazgos de la investigación de Santiago Etxeberria et al. (2012) se puede destacar que se encontró que los valores educativos con mayor presencia eran la formación, la calidad de vida y la responsabilidad, mientras que los valores a los que se daba menor énfasis eran la paz y la integración, la participación y la solidaridad. Además, se encontró que los ejes transversales que más se atendían en la educación en valores eran los de aprender a vivir juntos y aprender a ser, lo cual, a juicio de los investigadores, confirma el carácter menos formal y reglado de la educación desde la administración municipal. Los hallazgos de este estudio permiten destacar la importancia de elaborar programas para la enseñanza de los

valores en los que se consideren los intereses de todos aquellos a quienes se desea afectar, incluyendo las organizaciones que tienen algún tipo de relación con ellos.

Por su parte, Buendía Eisman, Expósito López, Aguadez Ramírez y Sánchez Núñez (2015) realizaron una investigación mixta en relación con la convivencia escolar en las aulas multiculturales de educación secundaria, en la cual utilizaron un diseño complejo o por etapas. Los propósitos de este estudio fueron: (a) analizar el contenido de los programas de formación inicial de los docentes, (b) conocer las conductas transgresivas más frecuentes en los Centros de Educación Secundaria, así como la gravedad que los docentes otorgan a dichas conductas y las respuestas dadas a cada una de ellas; y (c) ofrecer opciones para mejorar la convivencia en estos contextos. El procedimiento que siguieron los investigadores consistió de tres etapas: (a) análisis de contenido de los programas de formación inicial de los docentes, en cuanto a la convivencia escolar, que estén implementados en todas las universidades andaluzas; (b) cuestionario para describir las conductas más habituales de los estudiantes, que son contrarias a la convivencia, la valoración de su gravedad por parte de los docentes y la respuesta educativa que se implementó; y (c) grupo de discusión para valorar los problemas de convivencia en los salones de clase y las posibles soluciones.

Entre los hallazgos de Buendía Eisman et al. (2015), se puede destacar que la escasa y continuada formación de los docentes en cuanto a aspectos multiculturales se contradijo con la dedicación a estos aspectos que debían realizar en el ejercicio de su profesión. Además, se encontró que las estrategias empleadas por los docentes y las adaptaciones organizativas necesarias no son las adecuadas para mejorar la inclusión y realizar una verdadera apuesta por una escuela intercultural, donde el

alumnado se sienta parte de esta. Se halló que se empleaban estrategias tradicionales, con respuestas usualmente punitivas y que no invitaban a la reflexión y corrección de la conducta errónea. En cuanto a los conflictos en el salón de clases y las posibles soluciones que implementaron los docentes, se encontró que estos no poseían un buen inventario de respuestas, desconociendo estrategias de actuación adecuada y adaptada, así como una escasa formación. Estos hallazgos pudieran ser de gran valor a efectos de una posible implantación del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló en esta investigación, en la que se incorpore el modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores. Específicamente, en cuanto a que señalan la importancia de ofrecer a los docentes una mejor formación, que les permita atender de manera positiva los conflictos, así como facilitar el diálogo y la reflexión.

Por su parte, Pineda-Alfonso (2015) realizó una investigación en acción en torno a educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en la educación secundaria obligatoria. El propósito de su estudio era buscar una reorientación de la enseñanza de las ciencias sociales para dar respuesta a la demanda de adecuar la escuela a las necesidades del mundo en el que vivimos como forma de promover una ciudadanía más participativa.

Entre los hallazgos de Pineda-Alfonso (2015), se encontró que es muy importante educar en cuanto a la ciudadanía participativa, pues ello desarrolla las destrezas relacionadas con la identificación y formulación de problemas sociales y su resolución, con la gestión del conflicto y la discrepancia en el trabajo en equipo, y con la reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje, es decir, con la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Además, se halló que el modelo didáctico de aprendizaje basado en problemas, o de investigación en la escuela,

ofrece una alternativa válida para promover la reflexión, el debate y la construcción de conocimiento —con significado y sentido personal— sobre los fenómenos sociales. Es indudable que estos hallazgos son muy pertinentes a efectos de una futura implantación del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló en esta investigación. Al implantar el modelo, y considerar el diseño de un esquema para el modelaje y la de enseñanza de la ética y de los valores, se deberían considerar los hallazgos del estudio de Pineda-Alfonso (2015) a fin de asegurar que con el mismo se logre desarrollar un conjunto de destrezas similares.

Cabe reseñar un estudio que realizaron en Turquía Akhan y Altıkulaç (2014), en el contexto de la cultura islámica, con maestros de estudios sociales de nivel elemental. Utilizando un enfoque de investigación en acción, los autores diseñaron una serie de dramas creativos para la enseñanza de tres valores específicos: amor, respeto y tolerancia, seleccionados de las enseñanzas de Mevlana, poeta turco del siglo XIII. El estudio mostró que, al utilizar la técnica de dramas en la enseñanza de valores, esta resultó ser efectiva para mejorar los valores personales y profesionales de los maestros participantes y en consecuencia los de sus estudiantes.

Akhan y Altıkulaç (2014) explicaron que en la visión de Mevlana, el ser humano es valioso en la misma medida que es virtuoso y que las virtudes se le deben enseñar. Según esta filosofía, la educación ayuda a revelar caracteres y tendencias positivas, a la vez que enmienda los caracteres y tendencias negativos, cambiándolos por unos positivos. Describieron los autores que Mevlana comunicaba sus explicaciones morales a través de historias narrativas, ejemplos y proverbios. Así pues, fue mediante la utilización de la ejemplificación, como método general, que

Mevlana elaboró sus doctrinas. Según explicaron Akhan y Altıkulaç, a través de los ejemplos Mevlana construyó todo un mundo.

Los hallazgos del estudio de Akhan y Altıkulaç (2014) mostraron que los maestros participantes encontraron que la utilización de dramas creativos para la enseñanza de valores no solamente fue efectiva, sino que constituyó un instrumento para mejorar su propia comprensión de los valores que enseñaban y para evaluar su enfoque hacia los estudiantes tanto dentro como fuera del ambiente del salón de clase. Es importante destacar que los maestros participantes se otorgaron una calificación deficiente a sí mismos respecto a los valores que enseñaban, en el contexto de sus vidas diarias.

A partir de los hallazgos de su investigación, Akhan y Altıkulaç (2014) recomendaron que se otorgue mayor importancia a la capacitación de los maestros en relación con los valores, debido a la relevancia que los maestros tienen en la enseñanza de valores a sus estudiantes. Según señalaron los autores, los maestros deben ser conscientes de su rol en el modelaje para sus estudiantes, en cuanto a conducta y relaciones con colegas y superiores se refiere. En su conclusión, estos autores afirmaron que el adiestramiento de los docentes es la base para la educación en valores. Es indudable la relevancia de estos hallazgos a efectos de una posible implantación del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló en esta investigación.

Resumen

Para concluir este informe de la revisión de literatura que se realizó, cabe destacar algunos de los aspectos más relevantes que se encontraron en el proceso. En primer lugar, bajo el epígrafe de Marco teórico se abordaron dos tipos distintos de

teorías. En el primer grupo se incluyeron las principales teorías del campo de la ética mientras que, en el segundo, las correspondientes a la axiología. Respecto de las primeras se debe señalar que la amplia variedad de perspectivas teóricas del campo de la ética que se identificaron proporcionó suficiente fundamento para la realización de esta investigación.

No obstante, esta misma variedad de visiones constituye una invitación a este investigador, y a todos aquellos que se aventuren a investigar en este campo de la filosofía, a realizar su trabajo con respeto y mesura, de manera que se considere con la mayor amplitud de criterio posible cualquier propuesta o recomendación a la que se pudiera arribar. Se revisó la literatura en torno a una variedad de teorías que se vinculan con la microética, la metaética, la ética normativa y la ética aplicada. Se revisaron los fundamentos, los significados, las implicaciones y el alcance de cada una de ellas.

En el segundo grupo de teorías que se abordó en el Marco teórico se revisaron las teorías axiológicas. Específicamente se dio énfasis a lo que se señala en la literatura en relación con el subjetivismo y el objetivismo. Además, se indagó en la literatura en torno a las características y la clasificación de los valores. Cabe destacar que a pesar de que, en el tema de las teorías axiológicas, en general, existe mayor consenso, la realidad es que la adopción de los valores también depende de un gran número de factores. Por tal razón, la selección de unos en perjuicio de otros, la priorización entre los que se escojan, e incluso los métodos que se utilicen para promoverlos, puede ser un asunto que imponga limitaciones a cualquier propuesta que se quiera realizar en torno a los valores.

Todo lo anterior es más cierto aún en relación con el tema de esta investigación, la carencia de un modelo para el liderazgo ético que sea de aplicación general en el campo educativo, dado que la población a la que se dirija cualquier esfuerzo en esta dirección es más vulnerable que los encargados de ejecutarlo. La razón es que existe una relación de poder entre aquellos que pudieran implantar un modelo para el liderazgo ético con el que se promueva el modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores, y quienes pudieran recibir el servicio educativo.

Por otra parte, la revisión de literatura incluyó, bajo el epígrafe La adquisición y conservación de valores en el contexto educativo, una mirada en dos direcciones. En primer lugar, hacia el contexto social, por ser este el terreno en el que ocurren todas las interacciones de las actividades educativas. En segunda instancia, se revisó la literatura en torno al contexto psicológico, en vista de la relevancia de comprender las fuerzas que conducen al protagonista de los procesos educativos, bien sea este el sujeto que enseña o el que aprende. Así pues, se revisaron los escritos de los principales exponentes de teorías que ofrecen explicaciones con base científica en relación con el contexto social y el contexto psicológico en los que los valores se adquieren y se conservan.

De la misma forma, bajo el epígrafe Dimensiones de liderazgo relacionadas con el liderazgo ético, se presentó la revisión de literatura que se realizó en cuanto a las distintas dimensiones del liderazgo que inciden en el desarrollo y conformación de un liderazgo educativo capaz de desarrollar e implantar un modelo para el liderazgo ético como el que se elaboró en esta investigación. Específicamente se indagó en torno a las dimensiones ética, didáctica, estratégica, comunitaria y administrativa del liderazgo. Para ello se hizo énfasis en aquellas características del

liderazgo que pudieran ser de valor para una posible implantación de un modelo para el liderazgo en nuestro sistema educativo.

Por último, bajo el epígrafe Investigaciones en torno a la ética y los valores en el contexto educativo, se presentó un resumen de diversas investigaciones en las que se enfocó alguno de los elementos del tema de este estudio. En mayor o menor grado, los resultados y hallazgos de estas investigaciones constituyen una base empírica del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló en este estudio. Algunas de las recomendaciones que se ofrecen en estas investigaciones constituyen alternativas a considerar en una posible implantación del modelo para el liderazgo ético que se elaboró. De esta manera, el modelo que se desarrolló se fundamenta en un componente empírico que lo refuerza y valida.

Se puede afirmar que cualquier modelo que se diseñe con el fin de promover el ejercicio de un liderazgo ético debiera considerar las diferentes perspectivas que se identificaron en esta revisión de literatura. Por una parte, es imprescindible que en un modelo para el liderazgo ético se incluyan recursos para enseñar a reflexionar en torno a las razones por las que se debe actuar de manera recta. En otras palabras, que en un modelo tal se ofrezcan oportunidades para aprender a establecer fundamentos sólidos con base en alguna de las perspectivas de la metaética. De esta manera, frente a dilemas éticos, muy a menudo de difícil resolución, el individuo puede sentir que posee en su interior un marco filosófico, que ha recibido, adaptado y hecho suyo, que le otorga la seguridad de que el curso de acción que elige es el más apropiado.

Es necesario, además, que en dicho modelo se consideren diferentes visiones de la ética normativa, de forma que el individuo aprenda que no todas las

situaciones de índole ético se atienden de manera similar. En consecuencia, tal modelo deberá ofrecer al aprendiz alternativas normativas que se adapten a los diferentes contextos y situaciones, pero que, a la vez, proporcionen certeza en cuanto a que son pertinentes para resolver el dilema ético que se planteó.

Por otra parte, un modelo para el liderazgo ético debiera colocar al alcance del aprendiz, recursos específicos para su aplicación. Esto significa que se deben incluir en él, ejemplos y alternativas funcionales para la toma de decisiones en dilemas éticos, de acuerdo con el ámbito en que se vayan a utilizar, según los parámetros establecidos por la ética aplicada y la microética. Si bien es cierto que los principios de la ética y los valores son universales, su aplicación es particular de acuerdo con muchos factores. Así pues, en un plan para promover la enseñanza de la ética y de los valores como parte del ejercicio de un liderazgo ético, se deben incluir los elementos de la ética aplicada que correspondan e, indefectiblemente, los principios y razonamiento que proporciona la microética.

Además, en la elaboración de un modelo como el que se desarrolló en esta investigación, es importante otorgar atención a los elementos contextuales en los que el aprendizaje se produce. Para ello, las teorías del aprendizaje social y las relacionadas con los diferentes procesos cognitivos que afectan el aprendizaje, serán de gran utilidad. Un modelo para el liderazgo ético requiere la inclusión de elementos y recursos específicos que se fundamenten en las investigaciones realizadas en dichos campos.

Asimismo, la revisión de literatura permitió identificar que las dimensiones del liderazgo educativo constituyen un marco profesional adecuado para quienes reciban la responsabilidad de implantar en el campo educativo el modelo para el

liderazgo ético que se elaboró. Esto implica que los docentes, deberían recibir formación específica en cuanto a los mecanismos a los que pueden acceder para ser efectivos al ejercer un liderazgo ético con el que puedan promover el modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores.

Así pues, en una posible implantación del modelo se debieran incluir recursos para el estudiante, pero también para el maestro que se encargará de implantarlo. Un docente que aprende y aplica en su propia vida los fundamentos del proceso deliberativo que se requiere para resolver un dilema ético, puede ser mucho más efectivo en la enseñanza de un proceso tal.

Por último, en un modelo para el liderazgo ético se deben considerar los hallazgos de otras investigaciones que pudieran estar relacionadas con los procesos relacionados con la ética y los valores dentro del contexto del ejercicio de un liderazgo ético, con los de adquisición y conservación de valores o con las metodologías que se han usado en otros lugares y contextos. De esta manera el modelo será lo suficientemente flexible como para ofrecer a los docentes y a los estudiantes, la oportunidad de aprender a razonar éticamente en la resolución de problemas en los que exista un dilema de índole moral.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Introducción

Antes de describir y explicar detalladamente los asuntos que se relacionan con la metodología que se seleccionó para la realización de esta investigación, es pertinente mencionar una vez más, de manera breve, algunos aspectos fundamentales en relación con la misma. De esta forma, el lector podrá considerar los detalles metodológicos a la luz de su aplicación a las particularidades del estudio. En primer lugar, se debe señalar que el tema de esta investigación se relaciona con el liderazgo ético con el que se facilite la promoción del modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores. Este estudio se abordó con el propósito de diseñar un modelo para el liderazgo ético, cuya aplicación se facilite en el campo del liderazgo educativo en general. Para lograrlo, además:

- se identificaron los factores que incidieron en la formación de valores del investigador, como ser humano, y los que le permitieron aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que, como docente, haya enfrentado; y
- se examinó literatura del campo de la psicología y la sociología, desde la perspectiva de las teorías que avalen los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos, así como literatura del campo de la ética y del liderazgo educativo, en torno a modelos para la integración de la ética en los procesos educativos.

Tales propósitos, permitieron responder a la pregunta central de la investigación: ¿Cuál modelo de liderazgo ético puede ser de aplicación general en el

campo del liderazgo educativo? Igualmente, los propósitos que se enunciaron facilitaron responder a las preguntas específicas de la investigación:

- ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano?
- ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia?
- ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos?
- ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos?

Después de considerar otra vez el tema de estudio, los propósitos que se persiguieron con el mismo y las preguntas que guiaron la investigación, será mucho más sencillo comprender el contenido de este capítulo. Esto es así, dado el fuerte vínculo que existe entre la naturaleza del estudio y la metodología que se utilizó. En la sección de Metodología se discutirá el enfoque metodológico que se seleccionó para abordar esta investigación. Luego, bajo el epígrafe Diseño se presentarán los detalles que se relacionan con este aspecto tan importante de la metodología. En seguida, en la sección Selección de los participantes se detallarán las características más relevantes de los participantes, así como los métodos para seleccionarlos. Más adelante, en el epígrafe Procedimiento se incluirá una descripción de los aspectos administrativos del proceso investigativo, así como una explicación de los procesos e instrumentos que se utilizaron en la recopilación y el análisis de los datos. El capítulo termina con la sección Aspectos éticos de la investigación, en la que se

expondrán las consideraciones de índole ético, que constituyeron el fundamento de todos los procesos que implicó la realización de este estudio.

Metodología

Esta investigación se abordó desde un enfoque metodológico cualitativo, debido a que este, por sus características, se ajustaba al tema de estudio y, además, facilitaba en mayor medida poder cumplir con los propósitos que se planteó el investigador. Creswell (2009) señaló que “la investigación cualitativa es un método para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano” (p. 4). Por su parte, McMillan (2012) explicó que la investigación cualitativa es aquella que “se enfoca en la comprensión y el significado con base en narrativas verbales y observaciones en lugar de números” (p. 12). Este autor señaló, además, que “se fundamenta en perspectivas interpretativas y constructivistas” (p. 12). A efectos de ampliar la definición de la metodología cualitativa a sus elementos procesales, se puede destacar la afirmación de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), en cuanto a que la acción indagatoria, en este enfoque, “se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’ en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (p. 7).

En relación con el fundamento filosófico del enfoque cualitativo que se utilizó en esta investigación, debe señalarse que se trata del paradigma constructivista; acercamiento filosófico en el que se fundamentan los investigadores que hacen uso de métodos cualitativos. Creswell (2009) indicó que “los constructivistas sociales sostienen que los individuos buscan la comprensión del mundo en el que viven y

trabajan” (p. 8). Según explicó este autor, “los individuos desarrollan el sentido subjetivo de sus experiencias-significados en relación con ciertos objetos o cosas” (p. 8). Creswell agregó que “a menudo estos significados subjetivos se negocian social e históricamente” (p. 8). Es decir, estos significados, “no solo están grabados en los individuos, sino que se forman a través de la interacción con otros [de ahí el constructivismo social] y a través de normas históricas y culturales que operan en la vida de los individuos” (p. 8). De esta manera, “los investigadores constructivistas abordan los procesos de interacción entre los individuos. También se centran en los contextos específicos en los que las personas viven y trabajan, a fin de comprender los escenarios históricos y culturales de los participantes” (p. 8).

En cuanto al rol del investigador en la metodología cualitativa, Creswell (2009) señaló que este “reconoce que sus propios antecedentes dan forma a su interpretación, y se posiciona en la investigación para reconocer cómo fluye su interpretación desde sus experiencias personales, culturales e históricas” (p. 8). Este autor metodólogo explicó que “la intención del investigador es dar sentido (o interpretar) los significados que otros tienen sobre el mundo” (p. 8). Por último, Creswell mencionó que, “en lugar de comenzar con una teoría, el investigador genera o desarrolla inductivamente una teoría o patrón de significados” (p. 8).

En torno a la aplicabilidad del enfoque metodológico cualitativo que se seleccionó, la realidad investigativa en la que se basó este estudio es la subjetiva. Respecto a la misma, en primer lugar, cabe resaltar el hecho de que la fuente de información más importante para esta investigación se constituyó por la propia vida del investigador. En otras palabras, se puede afirmar que “la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o

son) sentidas y experimentaron” (Sherman & Webb, 1988, como se citaron en Hernández Sampieri et al., 2014, pp. 8-9). Así pues, los métodos de indagación de este estudio se relacionan con la búsqueda de significados y el proceso de construcción de estos en la vida del autor. Esto es así, dado que uno de los propósitos del estudio consiste en identificar los factores que incidieron en su formación de valores, como ser humano, y los que le permitieron aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó como docente.

Por otra parte, si se considera que el propósito fundamental que se persiguió con esta investigación se relaciona con el diseño de un modelo para el liderazgo ético que sea de aplicación general en el campo educativo, se puede afirmar que un enfoque metodológico cualitativo facilitó que el investigador pudiera desarrollar inductivamente una teoría o patrón de significados (Creswell, 2009) tal, que le permitió sugerir un modelo basado en inferencias que se relacionan con su propia experiencia y significados. En relación con este asunto, cabe destacar que en la investigación cualitativa “el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa” (Esterberg, 2002, como se citó en Hernández Sampieri et al., 2014, p. 8).

Diseño

Debido a las particularidades de este estudio, el investigador consideró necesario seleccionar el diseño de historia de vida, puesto que este le permitiría cumplir con los propósitos que se establecieron para esta investigación. En efecto, la historia de vida, en función de sus características, ofreció al investigador los mecanismos para profundizar en el tema de estudio. Según lo describieron Marshall y Rossman (1995), como se citaron en Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003a), el

diseño de historia de vida, como modalidad dentro de la investigación cualitativa, “se utiliza para recoger información, en esencia, subjetiva, de la vida entera de una persona; esto es, provee información acerca de los eventos y costumbres del pasado para demostrar cómo la persona interactúa dentro de la cultura” (p. 148). En relación con este mismo asunto, Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003a) señalaron que, como diseño de investigación, la historia de vida,

tiene la doble peculiaridad de permitir el acceso a una vida íntima, la cual no representa necesariamente la voz solitaria de una persona que relata su vida. Por el contrario, al relatar las vivencias de una persona, se puede estar contemplando la vida de otros actores que comparten el mismo escenario y el mismo papel protagónico. (p. 149).

Por otra parte, Creswell (2009), señaló que el diseño de historia de vida, al que incluyó como uno de los tipos de investigación narrativa, “es una estrategia de investigación en la que el investigador estudia las vidas de los individuos, para lo cual solicita a uno o más de ellos que ofrezcan relatos sobre sus vidas” (p. 13). Este autor explicó que, a partir de la información que se le provee, el investigador vuelve a contar la historia mediante una cronología narrativa. Finalmente, el resultado es un relato que, según afirmó Creswell, “combina perspectivas de la vida del participante con perspectivas de la vida del investigador, en una narrativa colaborativa” (p. 13).

Por otro lado, Hernández Sampieri et al. (2014) señalaron que la historia de vida es una forma de recopilar datos que “puede ser individual [un participante o un personaje histórico] o colectiva [una familia, un grupo de personas que vivieron durante un periodo y que compartieron rasgos y vivencias]” (p. 416). Según explicó

McMillan (2012), la historia de vida es un tipo de entrevista cualitativa que ofrece información “útil para obtener una perspectiva histórica o amplia respecto a cómo se ha desarrollado un individuo” (p. 293). Por último, es relevante destacar que, según Hatch y Wisniewski (1995), como se citaron en Pascual Baños (2003), las características más importantes de las historias de vida son que estas “se centran en las vidas de los individuos, tienen un carácter más personal que otros tipos de investigación cualitativa, tienen una orientación práctica y de cambio y ponen el acento en la subjetividad” (p. 24).

En relación con la pertinencia y aplicabilidad del diseño que se seleccionó, se debe señalar que con este se atendió la utilidad de la vida del investigador para dar base al cumplimiento de los propósitos que se establecieron. En términos prácticos puede afirmarse que a través de la historia de vida se facilitó la recopilación de información. Tal uso está en armonía con los señalamientos de Hernández Sampieri et al. (2014) cuando destacaron que la historia de vida es una forma de recolectar datos que es muy utilizada en la investigación cualitativa (p. 416).

Es decir, el diseño de historia de vida no se utilizó como fin sino como medio. El fin último de esta investigación no es la elaboración de una historia de vida del participante. De hecho, se pretende redactar una historia de vida cuyo enfoque sea el tema de estudio de esta investigación. En este sentido, la meta sería elaborar una historia de vida de tópico, según la clasificación para estudios narrativos de Mertens (2010), como se citó en Hernández Sampieri et al. (2014, p. 490). Esta autora puso énfasis en que en este tipo de historia de vida se resaltan temáticas, sucesos o fenómenos de vida del participante.

Así pues, la historia de vida que resultó del proceso de indagación en las experiencias y significados de vida que el participante otorga a los asuntos que se vinculan al tema de estudio, constituyen el fundamento sobre el cual se trabajó en el propósito principal de esta investigación: el diseño de un modelo para el liderazgo ético de aplicación general en el campo educativo. Este modelo se construyó a partir de los elementos teóricos, cognitivos, afectivos y prácticos o vivenciales que se logró identificar en la historia de vida del participante, en relación con la formación y conservación de valores, así como con su efecto en el ejercicio de un liderazgo ético que incluyó las estrategias para el modelaje y la enseñanza de la ética y de los valores que el participante, como docente, ha utilizado.

Selección de los participantes y escenario

En toda investigación, la calidad de la información que se recopila es vital a efectos de fundamentar los hallazgos y las recomendaciones. Así pues, es importante definir con precisión quiénes fueron los sujetos que colaboraron en la investigación como participantes e informantes y que, por tanto, proveyeron información significativa en torno al tema en estudio. En relación con el tipo de participantes que se utilizó en este estudio, cabe destacar el señalamiento de Hernández Sampieri et al. (2014) en cuanto a que el objetivo central de la selección de participantes en los estudios cualitativos es “seleccionar ambientes y casos o unidades que nos ayuden a entender con mayor profundidad un fenómeno y aprender de éste”, a fin de entender detalles, significados, actores e información (p. 386). A este tipo de selección de participantes se le conoce como selección intencional. De acuerdo con lo que explicó Creswell (2012), este es un procedimiento “en el que los investigadores seleccionan intencionalmente individuos y situaciones a

fin de aprender o entender el fenómeno central” (p. 626). Por su parte, McMillan (2012) añadió que, en este tipo de selección de participantes en investigaciones cualitativas, “el investigador selecciona individuos o casos porque serán particularmente informativos sobre el tema” (p. 105).

Participantes

Así pues, de acuerdo con lo que señalaron Hernández Sampieri et al. (2014) en relación con los participantes en una investigación cualitativa, se determinó apropiado que, para este estudio, se seleccionara principal y preliminarmente a un solo individuo, específicamente al investigador mismo, en su calidad de docente. Como participante, se encontró que el investigador posee las características usuales de los miembros de este colectivo profesional, en particular, aquellas que se vinculen a los propósitos de este estudio. De esta manera, al seleccionar al investigador como colaborador se facilitó la realización del estudio, en términos del tema y los propósitos de esta investigación.

No obstante, para aumentar la credibilidad de los hallazgos en torno a la veracidad de la información que ofreció el investigador como participante principal, siguiendo las recomendaciones de Creswell (2012) y McMillan (2012), se incluyeron como participantes diversos sujetos que tienen o han tenido contacto con el participante principal y que, por lo tanto, estaban en posición de ofrecer información relevante para este estudio. Entre estos informantes se incluyeron sujetos que tenían diferentes experiencias de vida compartidas con el investigador, tales como familiares, excompañeros de trabajo en la docencia, exalumnos y amistades cercanas. Estos participantes ofrecieron información que permitió la corroboración o confirmación de la información que ofreció el investigador. De esta manera, las

ideas que se expusieron en el proceso de recopilación de información facilitaron arribar a una interpretación acertada, lo cual redundó en hallazgos que permitieron la elaboración de un modelo para el liderazgo ético.

Proceso de selección de los participantes

Específicamente, en esta investigación se utilizó el tipo de selección intencional que se denomina caso típico. En relación con el mismo, Hernández Sampieri et al. (2014) explicaron que este tipo de selección “se utiliza en... investigaciones de tipo cualitativo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (p. 387). Por su parte, McMillan (2012) indicó que, en este tipo de selección, “el investigador estudia una persona, grupo o lugar que es ‘típico’ o ‘representativo’ de otros” (p. 106). Señaló, además, que este tipo de selección “requiere suficiente conocimiento en relación con las características importantes de la ‘población’ mayor de interés, de forma tal que exista una definición razonable de ‘típico’” (p. 106).

Por otra parte, entre los argumentos que demuestran la aplicabilidad de la selección intencional de participantes utilizando el método de caso típico al contexto de esta investigación, se puede hacer mención del hecho de que el investigador, como sujeto principal, posee las características de un educador típico que esté o haya estado ejerciendo en Puerto Rico alguna de las funciones que forman parte de la profesión docente, durante un lapso no menor a los cinco años. Así, se presume que en un período tal, el docente haya establecido los criterios mínimos con los que guiará sus decisiones en torno a la enseñanza de la ética y de los valores, en las diversas situaciones que deba enfrentar. En lo que se refiere al resto de los participantes, cabe destacar que todos ellos representan diversos encuentros con la

historia de vida del sujeto principal, por ejemplo, familiares, estudiantes, compañeros de trabajos diversos en los que se ha desempeñado como educador y amistades cercanas.

En cuanto al procedimiento que se utilizó para seleccionar a los participantes, se debe señalar que el mismo se efectuó en consideración de los propósitos de este estudio. En este sentido, en primer lugar, se definieron las características más importantes que debía tener el participante principal, y luego, se verificó que los demás participantes que sirvieron de informantes poseyeran características esenciales desde la “tipicidad”. La selección del investigador y de los diferentes sujetos que tienen o han tenido contacto con él, a fin de conformar el grupo de participantes, es compatible con el tipo de selección de participantes que se utilizó. De esta forma, tanto el investigador como los diferentes sujetos que tienen o han tenido contacto con este, representan a todos aquellos que tienen un rol igual al que ellos personifican en el escenario de estudio.

Igualmente, cabe destacar que, en la misma definición del diseño de historia de vida, se establece con claridad que es válido que el estudio se enfoque en una persona en particular. Además, el hecho de que en el estudio se puso énfasis fundamentalmente en el participante principal, complementándolo con el resto de los participantes, facilitó que se pudiera profundizar en el tema de estudio, lo cual es uno de los objetivos de la selección de participantes en investigaciones cualitativas.

Es decir, seleccionar un participante semejante como sujeto de estudio, permitió indagar en el tema de estudio con la certeza de tener a la disposición un miembro típico de la población de la que forma parte. Asimismo, otro argumento de peso que se puede citar se relaciona con la ventaja que representó la utilización de

una selección intencional de participantes debido a que, mediante esta, el investigador logró tener acceso a información cuya riqueza, profundidad y calidad le facilitaron responder con mayor precisión a las preguntas de investigación (Creswell, 2012; McMillan, 2012). Así pues, abordar el tema de esta investigación a través de una selección intencional de participantes tipo caso típico en la que se incluyó al investigador y a diferentes sujetos que tienen o han tenido contacto con este, constituyó un acercamiento único al tema de estudio y proporcionó información valiosa en relación con las perspectivas y significados que un miembro típico de la población otorga a los diferentes elementos que forman parte de los propósitos de esta investigación.

Características de los participantes

En un estudio cualitativo como este, las características de los participantes necesariamente se deben relacionar, tanto con la naturaleza de este tipo de investigaciones, como con las particularidades del estudio en sí. Por lo tanto, en el proceso de selección de los participantes para esta investigación, se procuró atender los dos tipos de factores. Igualmente, se debe afirmar que las características del participante principal que el investigador consideró de sí mismo más relevantes y apropiadas, a efectos de cumplir los propósitos de este estudio fueron las siguientes:

- se encuentra en el ambiente o contexto de la investigación y forma parte de este;
- su contribución al entendimiento del fenómeno objeto de estudio y al proceso de responder las preguntas de investigación, puede ser muy significativa;
- posee experiencia de al menos cinco años como docente, en funciones de enseñanza o administración, en instituciones educativas de Puerto Rico a nivel elemental, intermedio, superior o universitario; y

- está disponible y accesible a efectos de recopilar la información que se requiere en este estudio.

Respecto a los demás participantes, los sujetos que tienen o han tenido contacto con el investigador, se consideró que las siguientes eran las características más relevantes y apropiadas que debían poseer a fines de contribuir como informantes para cumplir los propósitos de este estudio:

- tienen o han tenido contacto cercano con el participante principal en alguno de los escenarios de vida, personal o profesional, en los que este ha participado;
- fueron testigos de eventos y situaciones que pudieran relacionarse con aquellas circunstancias en las que el participante principal pudo haber adquirido o conservado sus valores;
- tienen la capacidad de contribuir significativamente al entendimiento del tema de investigación, a la luz de su conocimiento de la vida y trayectoria del sujeto de estudio;
- muestran capacidad para comunicarse efectivamente; y
- están disponibles y accesibles a efectos de recopilar la información que se requiere en este estudio.

Se debe resaltar que la naturaleza cualitativa de esta investigación implicaba el hecho de que el interés del investigador fuera profundizar en el tema de estudio, de manera que pudiera lograr responder a las preguntas de investigación en la forma más completa que le fuera posible. En este sentido, cabe destacar el gran interés del investigador en el tema de estudio y su experiencia en la enseñanza de la ética y de los valores en diferentes niveles educativos. Este factor proporcionó un argumento sólido para fundamentar su selección como sujeto principal de esta

investigación. Así pues, su aportación resultó ser significativa a efectos de que proveyó información que permitió entender el fenómeno que se investigó y cumplir con los propósitos del estudio. Como respaldo, la inclusión de familiares, excompañeros de trabajo en la docencia, exalumnos y amistades cercanas, abonó a la credibilidad y veracidad de dicha información.

Escenario

El escenario en el que se desarrolló esta investigación se conforma fundamentalmente por la vida del investigador como participante principal, en especial por aquellos eventos y situaciones que se relacionan, directa o indirectamente, con las circunstancias en las que adquirió o conservó sus valores y desarrolló su pensamiento ético como docente. Así pues, fueron elementos esenciales del escenario de este estudio, su crianza, su educación, así como sus experiencias laborales, incluyendo las diversas actividades de enseñanza y liderazgo que ha desarrollado como líder educativo, en el contexto de las comunidades educativas de las que ha participado. Igualmente, otras actividades en las que ha participado en su carácter personal, pero que mostraron tener relación con su perfil profesional como líder educativo, constituyeron parte del escenario. Por otra parte, las experiencias que compartieron los participantes que fueron invitados como informantes en la investigación, también fueron parte del escenario, dada su valiosa contribución a efectos de la construcción de la historia de vida del participante y al proceso de responder a las preguntas de investigación.

Procedimiento

A efectos de facilitar al lector de esta disertación, la comprensión del procedimiento que el investigador siguió para cumplir con los requisitos

metodológicos que se requieren en una investigación como esta, se incluye un breve resumen de los diferentes epígrafes que la componen. En primer lugar, el lector encontrará una sección que se titula Aspectos administrativos. En la misma, se ofrece una descripción de los componentes estrictamente burocráticos del proceso que siguió el investigador a fin de cumplir con las normas que se establecen para una investigación de este tipo. Enseguida, en una sección que lleva el nombre de Recopilación de datos, se presenta información en relación con las estrategias que se utilizaron para recopilar los datos, así como con la pertinencia para el estudio del tipo de datos que se recopiló a través de estas. Por último, se incluye el epígrafe Análisis de los datos, en el que se realiza una descripción de los procesos que se utilizaron para analizar los datos que se recopilaron, así como de la pertinencia de los tipos de análisis que se realizaron.

Aspectos administrativos

El primero de los asuntos que se atienden en este epígrafe es el de los Permisos, es decir, todo lo que se relaciona con las autorizaciones que el investigador debió tramitar para cumplir con los procedimientos típicos que se requieren para una investigación cualitativa como esta. El otro aspecto que se abordará en esta sección es el del Contacto inicial. En otras palabras, es una explicación de los mecanismos que se utilizaron para establecer los contactos que se requirió para acceder a las fuentes de información.

Permisos. Como toda investigación que se realice en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, que requiera de la presencia de participantes humanos como sujetos de estudio, esta investigación requirió de la autorización de su Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en

la Investigación. A tales efectos, el investigador sometió una solicitud para la revisión y autorización del protocolo de investigación, el cual fue autorizado oportunamente (ver Apéndice A). Como parte de los requisitos del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación para la revisión y aprobación del protocolo de investigación, antes de someter la solicitud de revisión, el investigador tomó el adiestramiento “Protección de los participantes humanos en la investigación”, que ofrece el *National Institutes of Health* (ver Apéndice B).

Por otra parte, es importante resaltar que, una vez que el Comité de disertación aprobó la propuesta de investigación, certificó, además, que la propuesta cumplía con la reglamentación institucional para la protección de seres humanos en la investigación. El director de disertación envió al Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, copia, debidamente cumplimentada, del formulario de certificación para la protección de seres humanos en la investigación (ver Apéndice C). Finalmente, se solicitó permiso a los participantes que formaron parte de la investigación, además del investigador, quien es el participante principal. Este permiso se obtuvo a través de la Hoja de Consentimiento Informado (ver Apéndice D).

Contacto inicial. En esta investigación, se fusionaron en una misma persona, el sujeto principal de estudio y el investigador. Este hecho, implicó que el contacto principal fuera con el mismo investigador. Una vez que el investigador decidió cuál sería el tema de su investigación, su interés mayor se concentró en establecer la viabilidad de convertirse, él mismo, en sujeto de estudio. Luego de considerar e indagar en torno a cuáles serían las implicaciones que un involucramiento tan

profundo representaba, el investigador procedió a firmar una carta de consentimiento en la que aceptó participar como sujeto de estudio en esta investigación y, a su vez, garantizó la veracidad de la información que proveería y el cumplimiento con los aspectos éticos como investigador/participante (ver Apéndice E).

Sin embargo, el investigador también contactó a sujetos cercanos a su vida para que participaran en el estudio. De esta manera se contactaron dos familiares, dos excompañeros de trabajo en la docencia, siete exalumnos y dos amistades cercanas. En total se contactaron trece candidatos como potenciales participantes. El propósito al invitarlos a participar era complementar, corroborar y confirmar la historia de vida que narrara el investigador como participante principal del estudio. Estos sujetos se identificaron y contactaron a partir de su relevancia con los elementos de su historia de vida. Todos los candidatos manifestaron estar dispuestos a participar, pero luego, cuatro de ellos finalmente no pudieron hacerlo.

De esta manera, el grupo de participantes quedó conformado por dos familiares, dos excompañeros en la docencia, cuatro exalumnos y una amistad cercana. Estos participantes secundarios se citaron para entrevistarles respecto a tales elementos, en correspondencia con las preguntas de investigación. Dado que el investigador los conoce personalmente, este procedió a contactarlos vía telefónica y luego, mediante mensajes de correo electrónico o a través de mensajes en aplicaciones de mensajería, según se facilitó con cada uno, a fin de comunicarles, de manera general, los propósitos de su estudio y la pertinencia de la selección de cada sujeto. Después que estos accedieron a participar libre y voluntariamente, el investigador los citó a una reunión preliminar para explicarles en detalle lo que

sería la investigación en sí, y cuál sería el rol de ellos como participantes. Se ofreció a cada participante la oportunidad de seleccionar, conforme a su conveniencia, tanto el lugar, como la fecha y la hora de la reunión. En todos los casos esta reunión se realizó vía telefónica.

Así pues, el investigador efectuó una conversación informativa con cada participante de manera individual. Durante el transcurso de esta, le explicó al participante las condiciones de su participación, los riesgos asociados a esta, así como sus derechos. Además, se les envió vía correo electrónico la Hoja de consentimiento informado. Luego de ofrecer un tiempo razonable para la lectura de este documento, se les preguntó si tenían alguna duda o inquietud que desearan presentar. Una vez aclarado el contenido del documento, se les solicitó que lo firmaran en señal de haber comprendido y aceptado los términos que se expresan en este. Todos estos procesos redundaron en la calendarización de los encuentros que se realizarían con cada participante por separado, durante los cuales el investigador procedería a recopilar la información.

Recopilación de datos

En toda investigación, la fase de recopilación de datos es una de las más relevantes en virtud de la importancia que tiene a efectos de resolver el problema que se plantee. En este epígrafe se presentan básicamente dos asuntos, cuyo propósito no es otro que permitir la familiarización, por parte del lector, con el proceso que se utilizó para la recopilación de los datos. El primero de ellos, se incluye en dos epígrafes en los que se presentan las estrategias que utilizó el investigador para la recopilación de la información que le permitió responder a las

preguntas de investigación. Bajo estos epígrafes se ofrece una descripción de los diferentes instrumentos que se utilizaron en cada una de las estrategias.

Además, se incluyó para cada técnica, una explicación del procedimiento que se siguió a fin de recopilar las evidencias para la calidad interpretativa que se realizaron a partir de los hallazgos obtenidos en el estudio, así como una tabla mediante la cual se demuestra la completitud del instrumento en relación con las preguntas de investigación. El otro aspecto que se abordará en esta sección es el de la Pertinencia del tipo de datos. Esto significa que se presentará, a través de una tabla, la correlación que existe entre los datos que se recopilaron y el problema de estudio, específicamente en relación con las preguntas de investigación. Cabe destacar que el uso de diversos mecanismos para recolectar datos es una evidencia de que, en esta investigación, se hizo uso de la triangulación de datos. Esto es, en palabras de Hernández Sampieri et al. (2014), la “utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección” (p. 418).

Por otra parte, se decidió que los datos se recopilarían utilizando fundamentalmente al mismo sujeto de estudio como fuente para la historia oral. No obstante, debido a que el investigador, sujeto de estudio en esta investigación, solamente ha vivido poco más de dos décadas de su vida en Puerto Rico, se contactó a diversos participantes secundarios a fin de recopilar información para complementar la historia de vida del investigador. Entre estos se incluyeron familiares, excompañeros de trabajo en la docencia, exalumnos y amistades del investigador como fuentes de información para la elaboración de la historia de vida. Debido a que algunos participantes seleccionados residían fuera de Puerto Rico al momento de la recopilación de los datos, las estrategias para efectuar este proceso se

adaptaron al medio con el que se facilitara. Específicamente se utilizó la videollamada. Este mecanismo fue ofrecido como alternativa a todos los participantes. Así pues, se definió la utilización de tres estrategias, para recopilar los datos, que se explican a continuación.

Historia oral. La primera de las técnicas que se utilizaron para recopilar información en este estudio es la historia oral autonarrada. En relación con esta, Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003a) señalaron que la historia oral “es la colección sistemática de los testimonios de las personas vivas acerca de sus experiencias” (p. 369). En el contexto del tema de esta investigación, la pertinencia de esta estrategia se destacó en la siguiente afirmación que hicieron estos autores:

Las vivencias presentes y pasadas de las personas tienen mucho que decirnos sobre lo que ocurre en nuestros días y sobre lo que debería llegar a ser una sociedad bien construida sobre unos cimientos donde los valores morales y éticos prevalezcan sobre lo amoral y lo no ético. (p. 370).

Por otra parte, la utilidad de la historia oral en relación con los propósitos de este estudio se puede corroborar en el señalamiento que hicieron Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003a) en cuanto a que “la historia oral intenta buscar aquello que no se encuentra en las fuentes existentes, busca lo que sólo [*sic*] a partir de la narración de las personas se pueda encontrar” (p. 371). Además, en cuanto a la contribución que un individuo puede hacer a la sociedad, estos autores añadieron que “esta estrategia permite a las personas compartir sus relatos, a la vez que se transmite cómo las experiencias contribuyen a la historia y a la sociedad (p. 371).

También es importante señalar que, mediante el uso de esta estrategia, se logra un efecto de gran valor en el contexto educativo, pues como lo destacaron Lucca

Irizarry y Berríos Rivera (2003a) “de esta manera se puede educar a otros acerca del significado y del valor que tiene cada ser humano” (p. 371). Igualmente, la importancia de esta estrategia a efectos de lograr cumplir con los propósitos de este estudio puede inferirse de lo que expresó Shopes (1993), como se citó en Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003a), en cuanto a que “al comprender el pasado podemos ser más capaces de enfrentarnos, inteligente y humanamente, con valor y con humildad, a los problemas reales que confrontamos en el presente y así construir nuestro futuro sobre una base firme” (p. 371).

Por último, es importante destacar que la historia oral, como estrategia de recopilación de datos en investigaciones cualitativas no está exenta de críticas, entre las cuales, según señalaron Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003b), “la falta de credibilidad parece ser la más severa” (p. 437). No obstante, como una especie de argumento a favor de su utilización, Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003b) destacaron que,

la controversia subjetividad-objetividad carece de importancia, pues lo que verdaderamente interesa es el testimonio vivo del participante, sus vivencias y reminiscencias, sus construcciones y proyecciones de lo que vivió, lo que recuerda y lo que es capaz de revivir cuando se enfrenta al reto de relatar su historia (p. 437).

Así pues, a efectos de anticiparse a posibles críticas relacionadas con este asunto, el investigador utilizó como respaldo a los hallazgos que obtuvo mediante la historia oral autonarrada, una triangulación con la información que proveyeron los participantes secundarios y la que encontró en el proceso de revisión de literatura que se realizó a tales propósitos. Es decir, las conclusiones de esta investigación no

se fundamentaron únicamente en los hallazgos, sino que, se avalaron y documentaron por fuentes que gozan de la mayor credibilidad, siempre que ello fue posible.

Descripción. A fin de recopilar información mediante esta estrategia con el propósito de elaborar la historia de vida del sujeto de estudio en su calidad de docente y en relación con el tema que se abordó en esta investigación, se elaboró una Guía para la Historia Oral Autonarrada (ver Apéndice F). Este instrumento se utilizó en esta investigación a fin de garantizar que la historia que se narrara fuera una historia de vida de tópico, de acuerdo con la clasificación para estudios narrativos de Mertens (2010), como se citó en Hernández Sampieri et al. (2014, p. 490).

En relación con el proceso que se llevó a cabo para estructurar y diseñar el instrumento mediante el cual se recopilaron los datos en esta estrategia, es importante destacar algunos de los aspectos que se tomaron en consideración. Lo primero que se hizo fue una revisión de literatura a fin de indagar en relación con investigaciones en las que el propio investigador fuera el sujeto de estudio. Es relevante destacar que la búsqueda no fue sencilla, pues no es común que un investigador aborde un estudio desde este enfoque.

Así pues, en el proceso se identificó el estudio de Pascual Baños (2003) en el que una educadora de profesores de educación física de una universidad española utilizó el diseño de historia de vida para investigar su propia trayectoria como docente. Así pues, según señaló en su escrito, esta autora hizo uso de su autobiografía escrita, sus artículos publicados, su diario, su tesis doctoral, su proyecto docente y los programas de las asignaturas que impartía, con el propósito

de explicar su desarrollo personal y profesional, las circunstancias que contribuyeron a este, así como el contexto en el que se produjo (p. 23). El siguiente paso consistió en elaborar una tabla de especificaciones para la Guía de la Historia Oral Autonarrada (ver tabla 3).

Tabla 3

Especificaciones de la guía para la historia oral autonarrada

| Preguntas de investigación | Componentes del constructo que se estudia | Cantidad de preguntas | Tipo de preguntas |
|---|---|-----------------------|-------------------|
| 1. ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | • Formación de la ética y los valores | 42 (58.33%) | • Abiertas |
| 2. ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | • Conservación de la ética y los valores | 14 (19.45%) | • Abiertas |
| 3. ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos? | • No aplica | 0 (0.00%) | • No aplica |
| 4. ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | • Enseñanza de la ética y de los valores | 16 (22.22%) | • Abiertas |
| | Total de preguntas | 72 | |

La distribución de las preguntas se realizó de acuerdo con el peso que cada componente del constructo representa en el producto final de la investigación. Así pues, las dos primeras preguntas de la investigación están relacionadas con la elaboración de la historia de vida del investigador como sujeto de estudio en su

calidad de docente. Por tal razón, cerca de un 80% de las preguntas del protocolo se vinculan con los componentes del constructo de estudio que se relacionan de manera más directa con la historia de vida que se busca elaborar. Estos son: la formación de la ética y los valores, así como la conservación de la ética y los valores. Por otra parte, el tercer componente del constructo, el que se relaciona con la enseñanza de la ética y de los valores, no es el foco en este protocolo, por lo que apenas poco más de una quinta parte de las preguntas se dirigen a recopilar información en cuanto a este. Este se atenderá de manera más abarcadora con la siguiente estrategia de recopilación de datos.

En relación con el tipo de preguntas que se seleccionó para el protocolo, en su totalidad fueron preguntas abiertas. Siendo que el propósito de este protocolo era que el sujeto de estudio proporcionara directamente la información en relación con su historia de vida, se encontró pertinente utilizar este tipo de preguntas para tal fin. Son estas las que facilitaron que el participante expresara libremente lo que pensaba y sentía, lo cual es la meta en un estudio cualitativo como este.

Con base en este análisis, se procedió a elaborar un primer borrador del instrumento de recopilación de datos que se utilizaría. A estos fines, se verificó qué tipos de preguntas se redactarían e incluirían en la Guía para la Historia Oral Autonarrada. Para ello, se tomó en consideración el señalamiento de Mertens (2010), como se citó en Hernández Sampieri et al. (2014), en cuanto a que las preguntas se pueden clasificar en seis tipos diferentes: (a) de opinión, (b) de expresión de sentimientos, (c) de conocimientos, (d) sensitivas, (e) de antecedentes y (f) de simulación (p. 404). Después, se decidió que las preguntas de la Guía para la Historia Oral Autonarrada se organizarían de acuerdo con el orden que Hernández

Sampieri et al. (2014) sugirieron para las preguntas en una entrevista y que, se consideró válido para hacer lo propio en este instrumento, a saber: (a) preguntas generales y fáciles; (b) preguntas complejas; (c) preguntas sensibles y delicadas; y (d) preguntas de cierre (p. 405).

Así pues, el protocolo de preguntas para estructurar la historia oral se organizó en nueve secciones con un total de 72 preguntas. En estas secciones se incluyeron preguntas en relación con (a) datos personales; (b) entorno familiar; (c) entorno académico; (d) entorno de intereses / actividades personales; (e) entorno laboral; (f) conceptualización de la ética y los valores; (g) origen de la ética y los valores; (h) conservación de la ética y los valores; e (i) enseñanza de la ética y de los valores.

Evidencias para la calidad interpretativa. A fin de obtener evidencias para la calidad de las interpretaciones que se realizarían a partir de los hallazgos que se esperaba obtener, se seleccionaron dos mecanismos. El primero de ellos consistió en la elaboración de una tabla (ver tabla 4), con cuyo contenido se procuró evidenciar la completitud de la historia oral autonarrada como técnica de recopilación de datos. En esta tabla se estableció la correspondencia entre las preguntas de investigación específicas y las diferentes partes de la guía para la historia oral que se utilizó para recabar los datos.

Además, como un segundo mecanismo, se elaboró una Planilla de Evaluación de la Guía para la Historia Oral Autonarrada (ver Apéndice G). A fin de recopilar evidencias para la calidad de las interpretaciones que se realizarían a partir de los hallazgos que se esperaba obtener, el investigador identificó dos expertos en el tema de estudio y uno en aspectos metodológicos, a quienes les solicitó corroborar si este protocolo de recopilación de datos se relacionaba directamente con las preguntas de

investigación y, por tanto, era adecuado para recopilar los datos que se requería a fin de responder las preguntas del estudio. Los expertos utilizaron la planilla de evaluación para ofrecer al investigador retrocomunicación en relación con la pertinencia del instrumento. Sus observaciones y señalamientos fueron incorporados en la versión final del protocolo.

Tabla 4

Correspondencia entre preguntas de investigación e instrumento para recopilación de información en historia oral

| Pregunta de investigación | Guía para Historia Oral Autonarrada |
|---|--|
| 1. ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | <ul style="list-style-type: none"> • Sección A: Datos personales (preguntas 1–3) • Sección B: Entorno familiar (preguntas 4–11) • Sección C: Entorno académico (preguntas 12-27) • Sección D: Entorno de intereses / actividades personales (preguntas 28–39) • Sección G: Origen de la ética y los valores (preguntas 61-63) |
| 2. ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | <ul style="list-style-type: none"> • Sección E: Entorno laboral (preguntas 40–46) • Sección H: Conservación de la ética y los valores (preguntas 64-70) |
| 3. ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos? | <ul style="list-style-type: none"> • No aplica |
| 4. ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | <ul style="list-style-type: none"> • Sección F: Conceptuación de la ética y los valores (preguntas 47-60) • Sección I: Enseñanza de la ética y de los valores (preguntas 71–72) |

Entrevista. La segunda de las técnicas que se utilizaron para recopilar la información en esta investigación fue la entrevista. Específicamente, se hizo uso de esta en relación con los participantes secundarios. En cuanto a esta estrategia, McMillan (2012) señaló que la entrevista “es una forma de recopilación de datos en la que las preguntas se formulan oralmente y las respuestas de los sujetos se registran textualmente o de manera resumida” (p. 167). Según destacó este mismo autor, la entrevista “es el método más ampliamente utilizado en la investigación cualitativa” (p. 291). Añadió McMillan, que “típicamente, la entrevista cualitativa es en profundidad” (p. 291).

Por su parte, Katayama Omura (2014) explicó que la entrevista en profundidad es, “una interacción dialógica, personal y directa entre el investigador y el sujeto estudiado” (p. 80). De acuerdo con lo que señaló este autor, lo que se busca con esta estrategia es “que el sujeto exprese de manera detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema” (p. 80). Así pues, con los participantes secundarios se realizó una entrevista uno a uno, la que según señaló Creswell (2012) “es un proceso de recopilación de datos en el que el investigador hace preguntas y registra las respuestas de un solo participante en el estudio a la vez” (p. 218).

Por otra parte, debido a que algunos de los participantes secundarios no residen en Puerto Rico, se ofreció a todos ellos la alternativa de realizar la entrevista mediante videollamada. Ocho de estos participantes prefirieron realizar la entrevista mediante este mecanismo, mientras que el noveno escogió hacer la entrevista de manera presencial. Este uso está de acuerdo con lo que expresó Creswell, respecto a que, dado que “los participantes en un estudio pueden estar

geográficamente dispersos y no pueden acudir a una ubicación central para una entrevista”, se pueden realizar entrevistas telefónicas (p. 219).

A fin de asegurar que las entrevistas facilitaran recopilar datos de calidad que contribuyeran efectivamente a responder las preguntas de esta investigación se cuidó que estas se realizaran conforme a las recomendaciones de Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003b, pp. 319-321). A tales efectos, a todos los participantes secundarios se les instruyó en cuanto a la importancia de liberarse de cualquier asunto que pudiera impedirles pensar de manera racional y de no dejarse llevar por la tendencia a responder de acuerdo con las expectativas sociales, e incluso, con las que creyeran, pudiera tener el investigador.

Además, se les explicó que era importante que se expresaran de acuerdo con lo que realmente pensarán y sintieran; y se les solicitó que, al expresarse, reconocieran la importancia de sus sentimientos, sus creencias, sus opiniones y sus actitudes, en relación con su manera de ver y de entender las experiencias que compartieron con el investigador. Todo esto, además de discutir con ellos las condiciones de su participación y de explicarles sus derechos como participantes, conforme se describe en la hoja de consentimiento informado.

Por último, y en relación con la pertinencia de esta estrategia como método de recopilación de información en este estudio, es válido destacar el señalamiento de Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003b) en cuanto a que “la entrevista como estrategia dentro de la investigación cualitativa permite la recopilación de información detallada porque la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (p. 319). Por su parte, Janesick (1998), como se citó en Hernández Sampieri et al.

(2014), expresó que “en la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (p. 403). Esto último es fundamental para establecer la pertinencia de esta estrategia a efectos de su contribución al alcance de los objetivos de este estudio. Así pues, se puede afirmar que la información que proveyeron los participantes secundarios no solamente contribuyó a enriquecer los hallazgos, sino que, además, les otorgó credibilidad al brindar oportunidades para corroborar la información que el investigador ofreció en su historia oral autonarrada.

Descripción. Con el propósito de recopilar información a través de esta técnica se elaboró una Guía para la Entrevista (ver Apéndice H). Específicamente, se hizo uso de una guía semiestructurada, en la que, de acuerdo con lo que señaló Katayama Omura (2014), “los temas de las entrevistas están establecidos y las preguntas también lo están, aunque se permite que el investigador, según su propio criterio, intercale nuevas preguntas u obvie algunas de las ya establecidas según como marche la entrevista” (p. 81). La selección de este tipo de entrevista corresponde a sus características, según se describieron en Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003b). Entre estas cabe destacar que (a) en ocasiones solo se profundiza en una parte del tema; (b) el investigador busca construir un cuadro acerca de uno o varios puntos de interés; (c) el verdadero objetivo consiste en descubrir las experiencias, las visiones y los sentimientos del participante, desde su perspectiva; y (d) debe usarse cuando el interés es conocer las experiencias subjetivas y las vivencias personales de los participantes (p. 324).

Respecto del proceso que se siguió a fin de estructurar y diseñar el protocolo de preguntas para la entrevista a través del cual se recopilaron los datos, se deben

destacar algunos aspectos que se tomaron en consideración. En primer lugar, se realizó una revisión de literatura en cuanto al uso de entrevistas en la investigación cualitativa (Colón Colón, 2016; Gutiérrez Blanco, 2003). Luego, se revisaron investigaciones en las que se utilizó el diseño de historia de vida y en las que se entrevistó a personas en busca de información que permitiera corroborar la historia de vida que se estaba elaborando (Díaz Rivera, 2013; Ruiz Mendoza, 2105).

Después, se elaboró una tabla de especificaciones para la guía de entrevista (ver tabla 5).

Tabla 5

Especificaciones de la guía para la entrevista

| Preguntas de investigación | Componentes del constructo que se estudia | Cantidad de preguntas | Tipo de preguntas |
|---|---|-----------------------|-------------------|
| 1. ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | • Formación de la ética y los valores | 12 (29.27%) | • Abiertas |
| 2. ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | • Conservación de la ética y los valores | 6 (14.63%) | • Abiertas |
| 3. ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos? | • No aplica | 0 (0.00%) | • No aplica |
| 4. ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | • Enseñanza de la ética y de los valores | 23 (56.10%) | • Abiertas |
| | Total de preguntas | 41 | |

La distribución de las preguntas se realizó de acuerdo con el peso que cada componente del constructo representa en el producto final de la investigación. Así pues, las dos primeras preguntas de la investigación están relacionadas con la elaboración de la historia de vida del investigador como sujeto de estudio en su calidad de docente.

En total, se incluyeron en el protocolo 18 preguntas que se pueden vincular con estos dos componentes. A saber: la formación de la ética y los valores, así como la conservación de la ética y los valores. Aunque en el mismo título de la investigación se menciona la historia de vida del participante, como se señaló anteriormente, el propósito principal del estudio no era la elaboración de una historia de vida. Esta constituyó un recurso para cumplir con el propósito principal de la investigación, que era el de construir un modelo para la incorporación de la ética y los valores en la práctica profesional de los líderes educativos, tanto en sus funciones de administración como en las de enseñanza. Es por tal razón que poco más de la mitad de las preguntas del protocolo se dirigen a recopilar información en relación con el tercer componente del constructo. Es decir, en cuanto a la enseñanza de la ética y de los valores.

En torno al tipo de preguntas que se seleccionó para el protocolo, en su totalidad fueron preguntas abiertas. Esto obedece a la pertinencia de este tipo de preguntas en una investigación cualitativa en la que se busca conocer lo que piensan y sienten los participantes. Es importante en una investigación con un enfoque constructivista como esta, que se ofrezca a los participantes la oportunidad de aportar información desde su perspectiva y sus propias experiencias. Es así como el investigador logra recopilar información importante con la cual puede procurar

responder a las preguntas de la investigación, de manera que los hallazgos constituyan un aporte al campo y a la sociedad. En los tres componentes del constructo se esperaba que los participantes ofrecieran información relacionada con sus puntos de vista, sus recuerdos, sus opiniones, sus experiencias. Es por tal motivo que la totalidad de las preguntas fueron redactadas atendiendo a un estilo de preguntas abiertas.

A partir de este análisis, el siguiente paso se dirigió a la elaboración de un primer borrador del instrumento de recopilación de datos que se utilizó. Así pues, se decidió el tipo de preguntas que se redactarían e incluirían en la Guía para la Entrevista. Para ello, se siguió la clasificación que ofreció Mertens (2010), como se citó en Hernández Sampieri et al. (2014). De acuerdo con esta, las preguntas se pueden clasificar en (a) de opinión, (b) de expresión de sentimientos, (c) de conocimientos, (d) sensitivas, (e) de antecedentes y (f) de simulación (p. 404). Según esta clasificación, se decidió que los tipos de preguntas que servían mejor al propósito del protocolo de preguntas eran fundamentalmente los de opinión, los de conocimientos y los de antecedentes. Después, se estableció que las preguntas se organizarían, según el propósito que se señaló para el protocolo, y de acuerdo con el orden que sugirieron Hernández Sampieri et al. (2014), es decir, (a) preguntas generales y fáciles; (b) preguntas complejas; (c) preguntas sensibles; y (d) preguntas de cierre (p. 405). De esta manera, el instrumento se organizó en dos secciones con un total de 41 preguntas. En estas secciones se incluyeron preguntas en relación con: (a) relación con el participante; y (b) la ética y los valores en el liderazgo educativo del participante.

Evidencias para la calidad interpretativa. Con el propósito de obtener evidencias para la calidad de las interpretaciones que se realizarían a partir de los hallazgos que se esperaba obtener, se seleccionaron tres mecanismos. El primero de ellos consistió en la elaboración de una tabla (ver tabla 6), con cuyo contenido se procuró evidenciar la completitud de la entrevista como estrategia de recopilación de datos. En esta tabla se estableció la correspondencia entre las preguntas de investigación específicas y las diferentes partes del instrumento que se utilizó para recopilar los datos mediante esta estrategia.

Tabla 6

Correspondencia entre preguntas de investigación e instrumento para recopilación de información en entrevista

| Pregunta de investigación | Guía para la Entrevista |
|---|---|
| 1. ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | <ul style="list-style-type: none"> • Sección A: Relación con el participante (preguntas 1–12) |
| 2. ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | <ul style="list-style-type: none"> • Sección B: Relación con el participante (preguntas 13–14) • Sección C: La ética y los valores en el liderazgo educativo del participante (preguntas 15-18) |
| 3. ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos? | <ul style="list-style-type: none"> • No aplica |
| 4. ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | <ul style="list-style-type: none"> • Sección C: La ética y los valores en el liderazgo educativo del participante (preguntas 19- 41) |

Además, como un segundo mecanismo, se elaboró una Planilla de Evaluación de la Guía para la Entrevista (ver Apéndice I). A fin de recopilar evidencias para la calidad de las interpretaciones que se realizarían a partir de los hallazgos que se esperaba obtener, el investigador identificó dos expertos en el tema de estudio y uno en aspectos metodológicos, a quienes les solicitó corroborar si este instrumento de recopilación de datos se relacionaba directamente con las preguntas de investigación y, por tanto, si era adecuado para recopilar los datos que se requería a fin de responder las preguntas del estudio. Los expertos utilizaron la planilla de evaluación para ofrecer al investigador retrocomunicación en relación con la pertinencia del instrumento. Sus observaciones y señalamientos fueron incorporados en la versión final del protocolo.

Respecto del tercer mecanismo que se seleccionó para recopilar evidencias para la calidad de las interpretaciones que se realizarían a partir de los hallazgos que se esperaba obtener, el investigador identificó dos sujetos similares a los que serían los participantes secundarios para, como señaló Katayama Oruma (2014), realizar “una prueba piloto que permita ajustar los reactivos” (p. 106). Según lo explicaron Hernández Sampieri et al. (2014), “en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo ‘piloto’ y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo” (p. 403). En este sentido, Hernández Sampieri et al. (2014) sugirieron “efectuar la primera sesión como prueba piloto para mejorar la guía” (p. 413). De acuerdo con este planteamiento, el investigador realizó una prueba piloto haciendo uso de lo que en Katayama Omura (2014) se denominó un borrador de preprueba del instrumento (p. 106).

Con la realización de esta prueba piloto de la entrevista se logró afinar y ajustar las preguntas que se incluyeron en la versión final del instrumento de manera que se asegurara su pertinencia en relación con los propósitos del estudio. Además de efectuar la prueba piloto administrando el borrador de la entrevista a dos exalumnos del investigador que se identificaron con este propósito, se realizó una entrevista cognitiva a cada uno de ellos. La técnica de la entrevista cognitiva permitió recopilar evidencias para la calidad interpretativa con base en el proceso de respuesta de los sujetos. De acuerdo con Medina-Díaz (2009), con la primera versión del instrumento, este tipo de técnicas se utiliza “para indagar sobre las respuestas y las reacciones de las personas” ya que “ayudan a auscultar el significado de algunas palabras, las dificultades que encontraron para contestar las preguntas, el proceso de contestarlas y las respuestas a ciertas preguntas” (p. 125). A efectos de obtener el consentimiento para la participación en la prueba piloto y en la entrevista cognitiva, se hizo uso de una Hoja de consentimiento informado para la entrevista cognitiva (ver Apéndice P).

Para estas entrevistas se utilizó una Guía para la Entrevista Cognitiva (ver Apéndice J). Esta guía fue adaptada del documento Preguntas guía para la entrevista cognitiva como parte de la revisión de un instrumento (Medina-Díaz, 2015, revisado 2017, distribuido a los estudiantes del curso EDUC 6597, Construcción de Instrumentos, agosto-diciembre de 2018). Como participantes de la prueba piloto fueron seleccionados dos exalumnos del investigador en los niveles intermedio y superior de educación secundaria. El primero de ellos fue Giovany González, quien al momento de realizar la prueba piloto trabajaba en una base militar en Kuwait y era estudiante de ingeniería en la Universidad Politécnica en

San Juan, Puerto Rico. El segundo fue Juan Pérez, quien era estudiante de teología en la Universidad Adventista de las Antillas en Mayagüez, Puerto Rico. Debido a que ninguno de ellos se encontraba geográficamente disponible al momento de realizar la prueba piloto y la entrevista cognitiva, esta se realizó a través de videollamada en el primer caso y mediante llamada telefónica en el segundo. Conforme a lo que señaló Medina-Díaz (2009, p. 125), las respuestas y comentarios de los dos participantes contribuyeron a mejorar la calidad de la guía para la entrevista, cuya versión final fue utilizada con los participantes secundarios que fueron seleccionados.

Análisis de contenido. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), el análisis de contenido es “una técnica para estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera ‘objetiva’ y sistemática, que cuantifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías, y los somete a análisis estadístico” (p. 251). A efectos de los propósitos de este estudio, este tipo de estrategia sirvió únicamente para cotejar la presencia de los asuntos relevantes al tema de esta investigación en al menos dos tipos diferentes de comunicaciones escritas. Se trata de una técnica cualitativa a través de la cual se recopiló información que se trianguló con la información que se recopiló mediante la historia oral y las entrevistas, con el propósito de otorgar mayor credibilidad a los hallazgos que se obtuvieron mediante estas estrategias.

En primer término, el análisis de contenido se efectuó a través de la revisión de documentos, específicamente de documentos cuya autoría corresponde al investigador. En relación con este uso de la revisión de documentos personales, Hernández Sampieri et al. (2014) señalaron que es uno de los medios para construir una historia de vida (p. 416). Así pues, se revisaron documentos académicos

inéditos, que el participante redactó mientras cursaba sus diferentes cursos graduados. Estos son documentos que se realizaron como cumplimiento de parte de los requisitos de algunos de los cursos o de los grados académicos en los que el participante se matriculó y los cuales aprobó satisfactoriamente. Estos documentos se seleccionaron debido a que existe una copia digital de los mismos a la que se puede acceder, lo que no ocurre con documentos escritos por el participante durante etapas de su vida anteriores a este período. Igualmente, se revisaron evaluaciones de la labor docente de las que fue objeto el participante principal, ya que en estas se incluye un resumen de señalamientos y comentarios hechos por los estudiantes, entre otros indicadores del desempeño del sujeto de estudio como docente.

En relación con los documentos, Hernández Sampieri et al. (2014) señalaron que son “una fuente muy valiosa de datos cualitativos”. Según estos autores, los documentos contribuyen a entender el fenómeno central de estudio. Igualmente resaltaron que “prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actuales” (p. 415). Además, agregaron que los documentos “le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano” (p. 415). El uso de la revisión de documentos, como estrategia para recopilar información en relación con diversos aspectos que se vinculan al tema de estudio, fue de gran valor para esta investigación, puesto que, como Creswell (2009) señaló, la misma “permite a un investigador obtener el lenguaje y las palabras de los participantes” [y, además,] “representa datos reflexivos en los que los participantes han prestado atención a su compilación” (p. 180).

En segundo lugar, el análisis de contenido se efectuó a través de la revisión de la literatura. Esta técnica se utilizó durante toda la investigación, en armonía con lo que plantearon Hernández Sampieri et al. (2010). De acuerdo con estos autores, en la etapa inicial de un estudio cualitativo, la revisión de la literatura no es tan intensiva a fin de evitar que “obstaculice que los datos o la información emerjan de los participantes y sin limitarnos a la visión de otros estudios” (p. 370). Hernández Sampieri et al. (2010), añadieron que la revisión de literatura es útil durante el proceso de la investigación a fin de “auxiliar en definiciones, así como justificar y documentar la necesidad de realizar el estudio” (p. 370). Igualmente, estos autores señalaron que, en la etapa final del estudio, la revisión de la literatura permite “tener referencias con las cuales contrastar los resultados” (p. 370). De esta manera, al contrastar los datos que se recopilaban con información proveniente de una revisión de literatura con mayor énfasis y, por tanto, más directamente en relación con los mismos, al investigador se le facilitó responder algunas de las preguntas de investigación. Específicamente, la revisión de literatura contribuyó a responder dos de las preguntas específicas de investigación con las que se pretendía identificar las teorías que respaldan el modelo que se elaboró para responder a la pregunta central de la investigación: ¿Cuál modelo de liderazgo ético puede ser de aplicación general en el campo del liderazgo educativo?

Por otra parte, la relevancia de esta técnica de revisión de la literatura para este estudio, se relaciona con lo que señalaron Lawrence, Machi y McEvoy (2012) y Race (2008), como se citaron en Hernández Sampieri et al. (2014), respecto a que uno de sus propósitos es “analizar y discernir si la teoría y la investigación anterior sugieren una respuesta [aunque sea parcial] a la pregunta o las preguntas de

investigación, o bien si provee una dirección a seguir dentro del planteamiento de nuestro estudio” (p. 68). Por último, cabe destacar el señalamiento que hicieron Hernández Sampieri et al. (2014) en relación con el hecho de que la revisión de literatura es útil para “entender mejor los resultados, evaluar las categorías relevantes y profundizar en las interpretaciones” (p. 365).

Descripción. Con la finalidad de recopilar información mediante la estrategia de análisis de contenido, se elaboró una Guía para la Revisión de Documentos (ver Apéndice K) y también, una Guía para la Revisión de Literatura (ver Apéndice M). Estos instrumentos se utilizaron en esta investigación, en el caso del primero de ellos, a fin de cotejar la presencia de los asuntos principales del tema de estudio en documentos personales inéditos del participante y, en relación con el segundo instrumento, para garantizar un proceso de revisión de literatura coherente y articulado a la investigación, lo que permitió cotejar con cuáles teorías se podía contrastar los datos que se recopilaron a través de la historia oral autonarrada.

En cuanto a la estructuración y diseño de la Guía para la Revisión de Documentos y de la Guía para la Revisión de Literatura, se elaboró una lista de los asuntos más relevantes que se consideran en las preguntas de investigación, a fin de corroborar cuáles de ellos se pudieran encontrar presentes en los documentos personales e identificar con cuáles teorías y modelos se pudieran contrastar los datos recopilados mediante la historia oral autonarrada. A partir de esta lista, se diseñaron las secciones de estos instrumentos. Se pudiera decir que ambos son una especie de lista de cotejo que le permitió al investigador registrar aquellos documentos en los que se identificó los asuntos que se relacionan con el tema de estudio.

De esta manera, la Guía para la Revisión de Documentos se organizó en las siguientes tres secciones: (a) formación de la ética y los valores; (b) conservación de la ética y los valores; y (c) enseñanza de la ética y de los valores. Por su parte, la Guía para la Revisión de Literatura igualmente se organizó en tres secciones: (a) procesos de adquisición de los valores; (b) procesos de conservación de los valores; y (c) integración de la ética en los procesos educativos.

Evidencias para la calidad interpretativa. Con el propósito de obtener evidencias para la calidad de las interpretaciones que se realizarían a partir de los hallazgos que se esperaba obtener mediante los instrumentos que se utilizaron en la técnica de análisis de contenido, se escogieron dos mecanismos. El primero de ellos implicó la elaboración de una tabla (ver tabla 7), con cuyo contenido se procuró evidenciar la completitud de la revisión de documentos como estrategia de recopilación de datos. En esta tabla se estableció la correspondencia entre las preguntas de investigación específicas y las diferentes partes del instrumento que se utilizó para recabar los datos mediante esta estrategia.

Igualmente, se elaboró una tabla (ver tabla 8), con cuyo contenido se procuró evidenciar la completitud de la revisión de literatura como estrategia de recopilación de datos. En esta tabla se estableció la correspondencia entre las preguntas de investigación específicas y las diferentes partes del instrumento que se utilizó para recabar los datos mediante esta estrategia.

Como el segundo de los mecanismos que se seleccionó, a fin de recopilar evidencias para la calidad de las interpretaciones que se realizarían a partir de los hallazgos que se esperaba obtener mediante los instrumentos que se utilizaron en la estrategia de análisis de contenido, se elaboró una Planilla de Evaluación de la Guía

para la Revisión de Documentos (ver Apéndice L) y una Planilla de Evaluación de la Guía para la Revisión de Literatura (ver Apéndice N). Para efectuar la recopilación de evidencias, el investigador identificó dos expertos en el tema de estudio y uno en aspectos metodológicos, a quienes les solicitó corroborar si estos instrumentos de recopilación de datos se relacionaban directamente con las preguntas de investigación y, por tanto, eran adecuados para recopilar los datos que se requerían a fin de responder las preguntas del estudio. Los expertos utilizaron las planillas de evaluación que se diseñaron a fin de ofrecer al investigador retrocomunicación en relación con la pertinencia de los instrumentos. Sus observaciones y señalamientos fueron incorporados en las versiones finales de las guías.

Tabla 7

Correspondencia entre preguntas de investigación e instrumento para recopilación de información en revisión de documentos

| Pregunta de investigación | Guía para la Revisión de Documentos |
|---|---|
| 1. ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | <ul style="list-style-type: none"> • Sección A: Formación de la ética y los valores |
| 2. ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | <ul style="list-style-type: none"> • Sección B: Conservación de la ética y los valores |
| 3. ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos? | <ul style="list-style-type: none"> • Sección A: Formación de la ética y los valores • Sección B: Conservación de la ética y los valores |
| 4. ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | <ul style="list-style-type: none"> • Sección C: Enseñanza de la ética y de los valores |

Tabla 8

Correspondencia entre preguntas de investigación e instrumento para recopilación de información en revisión de literatura

| Pregunta de investigación | Guía para la Revisión de Literatura |
|---|---|
| 1. ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | <ul style="list-style-type: none"> • No aplica |
| 2. ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | <ul style="list-style-type: none"> • No aplica |
| 3. ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos? | <ul style="list-style-type: none"> • Sección A: Procesos de adquisición de valores • Sección B: Procesos de conservación de valores |
| 4. ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | <ul style="list-style-type: none"> • Sección C: Integración de la ética en los procesos educativos |

Por último, para terminar la sección relacionada con las técnicas de recopilación de datos en este estudio, se debe señalar que se realizó una práctica con los instrumentos que se describieron, a fin de poder observar la utilidad de estos al momento de recopilar información. En el caso de la guía para la entrevista esta práctica se realizó bajo la forma de una prueba piloto como ya se describió. Por otra parte, en vista de que en esta investigación coinciden en la misma persona las figuras de investigador y participante principal, se presumió que una práctica sencilla con la guía para la historia oral autonarrada y las guías para la revisión de documentos y de literatura, permitiría al investigador ver la utilidad a la que se hace referencia en este párrafo. De esta manera el investigador logró tener la

certeza de que la información se recopiló de forma organizada y en relación con las preguntas de investigación.

Pertinencia del tipo de datos que se recopiló. Mediante los instrumentos de recopilación de datos que se describieron, se recopilaron datos de tipo cualitativo. Este tipo de datos es pertinente en relación con el tema de estudio, debido a que se necesitaba profundizar en el fenómeno bajo estudio. Con los datos que se recopilaron se logró obtener perspectivas y acercamientos profundos y enriquecedores. Los datos que se recopilaron mediante la historia oral, las entrevistas y la revisión de documentos, constituyeron datos escritos que se organizaron en archivos digitales. De esta manera, se facilitó un acceso rápido a los mismos en la fase de análisis de los datos. Por otra parte, los datos que se recopilaron utilizando la técnica de revisión final de literatura, consistieron en información específica en relación con las teorías y modelos que avalan los hallazgos y en la medida que se recabaron, se incorporaron como parte de los hallazgos. Así, estos se sustentaron, lográndose una completitud investigativa (ver tabla 9), que es una de las características principales del proceso cualitativo.

Análisis de los datos

Antes de señalar el método que se seleccionó para el análisis de los datos en esta investigación, es preciso establecer lo que implica el término análisis en este contexto investigativo. Al respecto, Stake (1999) destacó que “analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones” (p. 67). En otras palabras, el proceso de análisis de los datos en una investigación cualitativa como esta, es un proceso que transcurre desde

el mismo momento en que da inicio la recopilación de los datos y se extiende hasta que se redacta el documento final en el que se presentan los hallazgos. Este proceso se condujo mediante la utilización del método que expusieron Miles y Huberman (1994). Según lo describieron estos autores, el análisis consiste en un flujo concurrente de actividades: (a) reducción de los datos; (b) visualización de los datos; y (c) elaboración de la conclusión y verificación (p. 10).

Así pues, las actividades de análisis se inician cuando comienza el período de recopilación de los datos y transcurren de manera concurrente hasta el final del estudio cualitativo. En relación con la reducción de los datos, Miles y Huberman (1994) señalaron que “se refiere al proceso de selección, enfoque, simplificación, abstracción y transformación de los datos que aparecen en notas de campo escritas o transcripciones” (p. 10). Además, Miles y Huberman indicaron que el proceso de reducción de datos ocurre incluso desde antes de comenzar la recopilación de los datos, “mientras el investigador decide [a menudo sin conciencia plena] cuál esquema conceptual, cuáles casos, cuáles preguntas de investigación, y cuál enfoque de recopilación de datos escogerá” (p. 10). Por otra parte, en relación con la visualización de los datos, Miles y Huberman señalaron que “es un ensamblaje de información, organizado y comprimido, que permite la elaboración de las conclusiones y la acción” (p. 11). En efecto, las visualizaciones “nos ayudan a entender lo que está ocurriendo, así como a hacer algo —bien sea analizar más adelante o tomar acción— basado en esa comprensión” (p. 11). Entre las visualizaciones que sugieren estos autores, se encuentran diferentes tipos de matrices, gráficas, tablas y redes.

Tabla 9

Correspondencia entre preguntas de investigación, estrategias de recopilación y conceptos relevantes al problema de estudio

| Pregunta de investigación | Guía para la Historia Oral Autonarrada | Guía para la Entrevista | Guía para la Revisión de Documentos | Guía para la Revisión de Literatura |
|---|--|--|--|--|
| 1. ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | <ul style="list-style-type: none"> • Formación de la ética y los valores | <ul style="list-style-type: none"> • Formación de la ética y los valores | <ul style="list-style-type: none"> • Formación de la ética y los valores | <ul style="list-style-type: none"> • No aplica |
| 2. ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | <ul style="list-style-type: none"> • Conservación de la ética y los valores | <ul style="list-style-type: none"> • Conservación de la ética y los valores | <ul style="list-style-type: none"> • Conservación de la ética y los valores | <ul style="list-style-type: none"> • No aplica |
| 3. ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos? | <ul style="list-style-type: none"> • No aplica | <ul style="list-style-type: none"> • No aplica | <ul style="list-style-type: none"> • No aplica | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de adquisición de valores • Procesos de conservación de valores |
| 4. ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de la ética y de los valores • Integración de la ética en los procesos educativos | <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de la ética y de los valores • Integración de la ética en los procesos educativos | <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de la ética y de los valores • Integración de la ética en los procesos educativos | <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de la ética y de los valores • Integración de la ética en los procesos educativos |

Por último, en cuanto a las actividades de análisis de los datos que se relacionan con la elaboración de la conclusión, Miles y Huberman (1994) señalaron que “desde el inicio de la recopilación de datos, el analista cualitativo comienza a decidir qué significan las cosas, observa regularidades, patrones, explicaciones, configuraciones posibles, flujos causales y proposiciones” (p. 11). Es decir, durante todo el proceso de investigación cualitativa, el investigador está construyendo las conclusiones. Sin embargo, estos autores añadieron que “el investigador competente sostiene con moderación estas conclusiones parciales, mientras mantiene la apertura y el escepticismo, no obstante, las conclusiones están ahí, incipientes y vagas al principio, luego cada vez más explícitas y fundamentadas” (p. 11). A este asunto, Miles y Huberman añadieron que “las conclusiones también se verifican a medida que el analista avanza (p. 11). Según estos autores, “la verificación puede ser tan breve como un pensamiento fugaz que cruza la mente del analista mientras escribe, con una breve excursión a las notas de campo, o puede ser minucioso y elaborado, con argumentación extensa y revisión entre colegas” (p. 11).

Finalmente, Miles y Huberman (1994) destacaron, que “los significados que emergen de los datos tienen que ser probados por su plausibilidad, su robustez, su ‘confirmabilidad’, es decir, por su validez. De lo contrario tendremos historias interesantes acerca de lo sucedido, de veracidad y utilidad desconocidas” (p. 11). Así pues, en relación con la recopilación de datos y las tres actividades que implica el análisis de los datos en una investigación cualitativa, Miles y Huberman indicaron que “el investigador se mueve continuamente entre estos cuatro ‘nodos’ durante la recolección de datos y luego irá y vendrá, durante el resto del estudio, entre la reducción, la visualización y, la elaboración de la conclusión y verificación” (p. 12).

Respecto a la pertinencia del método de análisis de los datos que se seleccionó para esta investigación, que Miles y Huberman (1994) propusieron, es preciso señalar que este método facilitó el entendimiento del fenómeno de interés, dado que permitió profundizar en la información que emergió de las fuentes de análisis. En consecuencia, este método de análisis permitió descubrir o establecer nuevas ideas o informar acerca de acciones prácticas. De esta manera, el énfasis en el análisis estuvo en los hallazgos que se obtuvieron. Se elaboró una tabla a fin de explicar la correspondencia de este método con los datos, las preguntas de investigación y los propósitos del estudio (ver tabla 10).

En cuanto al mecanismo que se utilizó para analizar los datos se debe señalar que fue del tipo manual. Es decir, el análisis se realizó sin el auxilio de uno de los programas computarizados existentes en el mercado. La razón fue que, siendo el investigador el sujeto de estudio, era mucho más sencillo el proceso de análisis, puesto que él conocía ampliamente los datos y, por lo tanto, se le hacía más fácil acceder a la información durante el proceso de análisis.

Aspectos éticos de la investigación

En toda investigación cualitativa, los aspectos éticos son de gran relevancia. Miles y Huberman (1994) señalaron que “el análisis cualitativo es más que un asunto técnico” (p. 288). Según estos autores, “no podemos enfocarnos solamente en la calidad del conocimiento que estamos produciendo, como si su veracidad fuera todo lo que contara” (p. 288). Ellos añadieron que “también debemos considerar lo justo o injusto de nuestras acciones como investigadores cualitativos en relación con la gente cuyas vidas estamos estudiando, con nuestros colegas y, con aquellos que auspician nuestro trabajo” (p. 288). Así pues, como muy bien señalaron Hesse-

Bieber y Leavy (2006), como se citaron en Creswell, (2012), “practicar la ética es una cuestión compleja que implica mucho más que simplemente seguir un conjunto de directrices estáticas, como las de las asociaciones profesionales o en conformidad con las directrices de las juntas de revisión institucional del campus” (p. 23).

Tabla 10

Correspondencia entre propósitos de estudio, preguntas de investigación y actividades de análisis

| Propósito del estudio | Pregunta de investigación | Actividad de análisis de los datos |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Identificar los factores que incidieron en la formación de valores del investigador, como ser humano, y los que le permitieron aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que, como docente, haya enfrentado. | <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | <ul style="list-style-type: none"> Reducción de los datos Visualización de los datos Elaboración de la conclusión y verificación Reducción de los datos Visualización de los datos Elaboración de la conclusión y verificación |
| <ul style="list-style-type: none"> Examinar literatura del campo de la psicología y la sociología, desde la perspectiva de las teorías que avalen los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos, así como literatura del campo de la ética y del liderazgo educativo, en torno a modelos para la integración de la ética en los procesos educativos. | <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos? ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | <ul style="list-style-type: none"> Reducción de los datos Visualización de los datos Elaboración de la conclusión y verificación Reducción de los datos Visualización de los datos Elaboración de la conclusión y verificación |
| <ul style="list-style-type: none"> Diseñar un modelo para el liderazgo ético, cuya aplicación se facilite en el campo de la docencia en general. | <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál modelo de liderazgo ético puede ser de aplicación general en el campo de la docencia? | <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de la conclusión y verificación |

Además, Hesse-Bieber y Leavy (2006), como se citaron en Creswell, (2012), añadieron que “la ética debe ser una consideración primaria más bien que una reflexión posterior, y debe estar en un primer plano de la agenda del investigador” (p. 23). Así pues, en armonía con esta postura, en este estudio se observaron los mecanismos necesarios que permitieron asegurar el cumplimiento de los principios éticos que se deben considerar en una investigación. En primer lugar, el investigador recibió el adiestramiento “Protección de los participantes humanos en la investigación”, que ofrece el *National Institutes of Health*. Además, tramitó la autorización del protocolo de investigación que otorga el Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación, así como la certificación que emite el Comité de disertación, en la que se indicó que la propuesta cumplía con la reglamentación institucional para la protección de seres humanos en la investigación (ver Apéndices A, B y C).

En relación con la observación del principio de autonomía, es decir, con el derecho del sujeto de estudio a decidir participar y retirarse voluntariamente de la investigación, se le solicitó al participante principal que firmara una carta de consentimiento como muestra de que comprendía las implicaciones del involucramiento profundo que implicaba su participación en el estudio y de que aceptaba participar como sujeto de estudio en esta investigación (ver Apéndice E). Este trámite se realizó a pesar de que el sujeto participante es, a su vez, el investigador. De la misma forma se les solicitó a los participantes secundarios que firmaran la hoja de consentimiento informado (ver Apéndice D) como evidencia de que conocían lo que implicaba su participación en el estudio y accedían voluntariamente a participar del mismo.

En estos documentos se expusieron claramente los beneficios y riesgos que conllevaba la participación en el estudio. Igualmente, se incluyeron en estos las especificaciones que se relacionan con la privacidad. También se procedió de forma semejante en relación con los asuntos que se vinculan con la comodidad de los participantes. Los diversos aspectos de privacidad y de comodidad de los participantes se atendieron siguiendo las recomendaciones de Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003b, p. 321). Así pues, y con el propósito de garantizar una atmósfera en la que se promoviera la privacidad durante la reunión inicial explicativa y en el transcurso de los encuentros de las entrevistas, se sugirió a los participantes que en el lugar de las reuniones que ellos seleccionaran, hubiese la menor distracción posible; se minimizaran las interrupciones y los ruidos innecesarios; y no estuvieran presentes otras personas. Además, a fin de asegurar su comodidad, se recomendó a los participantes que los lugares que seleccionaran para los encuentros fueran tranquilos, cómodos, con buena iluminación y temperatura agradable. Para las sesiones introspectivas en las que el participante principal narró su historia oral, se siguieron igualmente todas estas consideraciones, que, como se señaló, forman parte de las recomendaciones que ofrecieron Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003b) en relación con la entrevista como instrumento de recopilación de datos.

En cuanto a las medidas que se tomaron para garantizar la privacidad más allá de las sesiones de las entrevistas, el investigador se comprometió a conservar en un archivo digital con clave de acceso, la información que se generó mediante los diferentes mecanismos de recopilación que se utilizaron a este fin. Esto aplica específicamente a los archivos digitales de la transcripción de las entrevistas y a la

grabación que, con la autorización de los participantes, el investigador realizó durante las sesiones. No se hicieron copias impresas de la transcripción de las entrevistas por lo que no hubo necesidad de crear un archivo físico de estas.

Es importante hacer la salvedad de que, dado que el interés del investigador era conservar de manera permanente los archivos digitales con las transcripciones de las entrevistas y las grabaciones de estas, a tales efectos obtuvo la autorización de los participantes mediante la Hoja de Consentimiento. Los propósitos que persigue con la conservación permanente de estos archivos se relacionan con posibles estudios futuros en los que la información que contengan pueda ser de utilidad. Entre estos se puede señalar: (a) establecer comparaciones con las experiencias de otros docentes; (b) probar la implantación del modelo que resulte de este estudio en diversos contextos educativos; (c) consultar, verificar o corroborar información en investigaciones que se relacionen con el tema de estudio; y (d) cualquier otro fin de relevancia para el campo educativo, según el criterio del investigador.

En algunas de las posibles investigaciones pudieran colaborar otros investigadores con quienes, de ser necesario, se compartiría únicamente las transcripciones impresas de los encuentros. A estos colaboradores asociados no se les proveería mecanismo alguno que les pudiera permitir identificar a cuál participante corresponde la información que reciben. Los documentos que contengan las transcripciones serían acompañados únicamente de identificadores indirectos. De realizarse alguna investigación en la que se decida imprimir las transcripciones de las entrevistas, tales documentos serían destruidos luego de transcurridos tres años de publicación del informe del estudio. En todo caso, el investigador asume el compromiso de destruir los archivos digitales en caso de que considere que no hará

estudios adicionales en los que pudiera utilizar la información que ofrecieron los participantes. Estos archivos digitales se destruirían luego de un período de tres años de la publicación del último estudio en el que se utilice la información contenida en ellos. A tales efectos, el investigador borraría de los dispositivos electrónicos las copias de estos archivos en todos los formatos en los que se pudieran haber almacenado.

En términos de conflictos potenciales de índole ético, debido a la relación que existe o existió entre el investigador y los participantes secundarios, se debe señalar que tal relación en ningún momento revistió conflictos de interés que pudieran haber representado alguna coerción o influencia indebida por parte del investigador. Esto es así porque se trata de individuos con los que este se relacionó en el pasado, como es el caso de los exalumnos y excompañeros de trabajo en la docencia, con los cuales ya no era posible ejercer ninguna acción contraria a la voluntariedad. En el caso de los familiares y amistades cercanas que fueron participantes secundarios, se seleccionaron individuos adultos quienes, a pesar de su relación con el investigador, no conviven con este y no tienen razones para sentirse coaccionados de manera alguna.

Por otra parte, el investigador se responsabiliza de la integridad de la información que contiene este informe final de la investigación. En consecuencia, el investigador asegura que incluyó, mayormente, material inédito de su propia autoría. No obstante, dado que, como parte del informe final de este estudio el investigador da a conocer su historia de vida, en su calidad de docente y de acuerdo con los propósitos de esta investigación, se incluyeron expresiones que ofrecieron los

participantes secundarios como informantes. Por tal razón, se obtuvo la autorización de los participantes secundarios al respecto.

Asimismo, se obtuvo igualmente la autorización de los participantes secundarios por la eventualidad de que el investigador pudiera incluir la información que ellos compartieron durante las sesiones, en los informes finales de posibles investigaciones futuras que pudiera llegar a realizar en torno a asuntos que se relacionen con el tema. Cada vez que el investigador hizo uso, en el informe final de este estudio, de las ideas o las expresiones de los participantes o de las de otros autores, estos fueron citados de forma apropiada. De igual manera hará en cualquier otro escrito o situación en el que utilice tal información.

Además, con el propósito de otorgar al relato de la historia de vida un mecanismo adicional con el cual se pudiera asegurar que este fuera veraz y auténtico, se seleccionaron dos lectores, con el suficiente conocimiento personal del sujeto principal de estudio, para que revisaran el borrador de dicho relato. De esta manera, se efectuó una revisión del documento con un enfoque en verificar que las expresiones del investigador que fueron incluidas en el relato, tanto como sujeto de estudio, como en su rol de investigador, se ajustaran a los hechos. Los valiosos comentarios y sugerencias que resultaron como producto de esta revisión fueron incorporados a la versión final de la historia de vida que forma parte del informe final de este estudio. A continuación, se incluye un perfil de los dos lectores que revisaron el documento.

Jorge L. Bedoya Cabas. Actualmente ocupa la posición de *Director Technical Delivery* en *Microsoft Corporation* para todos los Estados Unidos de América y reside en Fort Lauderdale, Estado de la Florida. Desde 1999 se incorporó a

Microsoft y poco después creció allí hacia posiciones de liderazgo en esta compañía a nivel de Puerto Rico, el Caribe, México, América Central, Latinoamérica y los Estados Unidos. Posee una Maestría en Administración de Empresas – MBA, con especializaciones en Finanzas, en Mercadeo y en Comercio Internacional, de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras en San Juan Puerto Rico. También tiene un Bachillerato en Ingeniería de Computación y Sistemas, con una concentración en Redes, de la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia. Entre sus planes se encuentra culminar sus estudios de derecho. Fue compañero de estudios del investigador en la maestría y compartieron vivienda durante varios años después que terminaron sus estudios de maestría. Desde 1997 han mantenido una relación de amistad y hermandad que se extiende hasta el presente.

Dinorah Talavera Orsini. Actualmente dirige su propia empresa de asesoría de compañías en relación con el desarrollo de mercados y en cuanto a estrategias dirigidas al crecimiento del negocio. Reside en Fort Lauderdale, Estado de la Florida. Durante tres lustros dirigió los esfuerzos de mercadeo de compañías de alcance mundial, en diversos ámbitos regionales tales como Norteamérica, Centroamérica, América Latina e incluso a nivel global. Posee una Maestría en Administración de Empresas – MBA, con especialización en Mercadeo, de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras en San Juan Puerto Rico. También tiene un Bachillerato en Administración de Empresas – BA, con concentración en Mercadeo, de la misma universidad. Fue compañera de estudios del investigador en la maestría y durante algún tiempo, el investigador vivió en el hogar de ella y de su esposo. La estrecha relación de amistad y hermandad que han sostenido desde 1997 se mantiene hasta la fecha.

Por último, se debe destacar que el investigador se compromete a cuidar con esmero los documentos de autoría del participante principal y que se analizaron como parte de este estudio. El investigador hizo copias digitales de estos documentos para evitar que cualquier eventualidad pudiera incidir en la pérdida de una parte o la totalidad de dichos documentos. La conservación y eventual destrucción de esta información, se realizaría de acuerdo con los procedimientos que se establecieron con este propósito.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

Introducción

Entre los propósitos de esta investigación, destaca el de diseñar un modelo para el liderazgo ético, cuya aplicación se facilite en el campo del liderazgo educativo en general. En armonía con este propósito, la pregunta central que guio la exploración del problema que se planteó en este estudio fue la siguiente:

- ¿Cuál modelo de liderazgo ético puede ser de aplicación general en el campo del liderazgo educativo?

La particularidad de esta investigación es que la identificación de dicho modelo de liderazgo ético se efectuó desde la perspectiva de la historia de vida del propio investigador en su calidad de docente. Así pues, los otros dos propósitos fueron instrumentales en la búsqueda de tal fin. El primero de ellos, el de identificar los factores que incidieron en la formación de valores del investigador, como ser humano, y los que le permitieron aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que, como docente, haya enfrentado, permitió la elaboración de una historia de vida del autor de este estudio enfocada en su rol de docente. A fin de alcanzar este propósito, el investigador respondió mediante los hallazgos de este estudio las siguientes preguntas específicas que, además, contribuyeron en el proceso de responder a la interrogante que se planteó en la pregunta central:

- ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano?

- ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia?

Así pues, como parte del proceso de responder a estas dos preguntas de investigación se elaboró la historia de vida del investigador en su rol de docente, lo que constituye el primero de los productos del estudio que se incluye en esta sección de los hallazgos. Por otra parte, se presenta igualmente en esta sección un segundo producto que está relacionado con el tercer propósito del estudio que fue examinar literatura del campo de la psicología y la sociología, desde la perspectiva de las teorías que avalen los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos, así como literatura del campo de la ética y del liderazgo educativo, en torno a modelos para la integración de la ética en los procesos educativos. A fin de cumplir con este propósito, se respondieron las siguientes preguntas específicas, que, a su vez, contribuyeron también a esclarecer el interrogante que se planteó en la pregunta central:

- ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos?
- ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos?

Como se señaló, el proceso de responder a estas dos preguntas de investigación condujo a la elaboración de un modelo para el liderazgo ético que pueda ser de aplicación general en el campo del liderazgo educativo, lo cual constituye el segundo de los productos que se incluyen en esta sección de los hallazgos del estudio.

Fuentes de información para la historia de vida

A fin de responder a las preguntas de investigación que guardan relación con la redacción de la historia de vida del participante, se diseñaron dos instrumentos para la recopilación de la información. El primero de ellos, fue una Guía para la Historia Oral Autonarrada (ver Apéndice F), con la cual el investigador respondió, en la intimidad de su hogar, a una serie de preguntas reflexivas en cuanto a los aspectos principales de la investigación. El segundo instrumento fue una Guía para la Entrevista (ver Apéndice H) que se utilizó, en una segunda etapa, a fin de recopilar información de nueve participantes que respondieron preguntas en torno a su conocimiento y recuerdos de las experiencias compartidas con el investigador en su carácter de sujeto de estudio. Se entrevistó a dos docentes que fueron compañeros de trabajo del investigador en escenarios educativos distintos, a cuatro exalumnos del investigador en el nivel secundario y universitario, a una amistad cercana del investigador y a dos familiares de este. Estos tres últimos, aunque tienen una relación estrecha con el sujeto de estudio, no conviven con él desde hace muchos años. Se incluye a continuación un breve perfil de los nueve participantes.

Dr. Víctor Quiñones Cintrón. Es catedrático en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico donde enseña en la Escuela Graduada de Administración de Empresas (EGAE) adscrita a la Facultad de Administración de Empresas del Recinto. Enseña cursos de mercadeo a nivel graduado y, además, actualmente es Co-Coordenador del programa graduado. Posee un Doctorado en Filosofía – Ph.D. en Mercadeo de la *New York University* – NYU, en la ciudad de Nueva York. Fue profesor del investigador mientras este realizaba sus estudios de Maestría en Administración de Empresas, en los cursos de Gerencia de Mercadeo,

Mercadeo de Servicios y Gerencia de Mercadeo Avanzado. Luego fue su compañero en la docencia en la Facultad de Administración de Empresas del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, mientras el investigador enseñó a tarea completa en el Departamento de Gerencia de dicha facultad, cursos de Ética Comercial, Introducción a la Gerencia y Conducta Organizacional, así como el curso de Fundamentos de la Actividad Administrativa II en la EGAE durante el año académico 2000-2001. Más adelante fue compañero en la docencia del investigador en la EGAE cuando este enseñó a nivel graduado el curso de ética -Filosofía de los Negocios- en el año académico 2004-2005. Estas experiencias de vida contribuyeron a crear un lazo de amistad entre ellos que perdura hasta el presente.

Prof. Bélgica Maldonado Ortiz. Es maestra jubilada y reside con su familia en Utica, Nueva York. Actualmente escribe un libro y algunos artículos en torno a su dilatada y productiva carrera en el magisterio. Durante su carrera como docente enseñó cursos de español en diversas instituciones educativas de nivel secundario. Posee un Bachillerato en Artes – BA en Educación Superior en Español de la Universidad Adventista de las Antillas en Mayagüez, Puerto Rico. Fue compañera en la docencia del investigador cuando este enseñó cursos de Historia de Puerto Rico, Historia de América, Historia Universal, Matemáticas y Religión a estudiantes del nivel intermedio y el curso de Religión a estudiantes del nivel superior en la Academia Adventista Metropolitana en San Juan Puerto Rico, desde el año 2005 hasta el 2012. Junto a su esposo, estableció una relación de amistad estrecha con el investigador durante los años en los que fueron compañeros de trabajo en la docencia.

Dra. Ámbar Marín López. Trabaja como *Emergency Medicine Physician, Team Health* en el *AdventHealth Kissimmee*, en Kissimmee, Florida. Obtuvo una especialidad en Emergenciología en el *AdventHealth East Hospital* en Orlando, Florida donde también fue jefe de médicos residentes. Posee un grado de Doctora en Medicina – MD de la *Ponce Health Sciences University* en Ponce, Puerto Rico. Además, posee un Bachillerato en Ciencias – BS en Biología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras en San Juan, Puerto Rico. Fue estudiante del investigador en la clase de Religión cuando cursaba el último grado de su educación secundaria en la Academia Adventista Metropolitana en San Juan, Puerto Rico durante el año académico 2007-2008. Conoce al investigador desde su niñez debido a la relación de amistad de este con sus padres en el contexto de las actividades de la iglesia a la que todos asistían en aquella época. Además, compartió con este en múltiples actividades dirigidas a los jóvenes y a las comunidades en las que ambos ejercieron funciones de liderazgo.

Jovan Ortiz Bernhardt. Es un especialista en bioestadísticas que al momento de realizar la investigación labora como *Data Analyst* en el Banco Popular de Puerto Rico en San Juan, Puerto Rico. Posee una Maestría en Salud Pública – MPH de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ciencias Médicas en San Juan, Puerto Rico. Además, posee un Bachillerato en Ciencias – BS en Biología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras en San Juan, Puerto Rico. Fue estudiante del investigador en la clase de Religión cuando cursaba los grados noveno al 12º de su educación secundaria en la Academia Adventista Metropolitana en San Juan, Puerto Rico en el período que va desde el año académico 2009-2010 hasta el mes de agosto del año académico 2012-2013. Junto a algunos miembros de su familia, a lo largo de

los años continuó manteniendo una relación amistosa con el investigador que les ha permitido encontrarse en actividades de las iglesias a las que todos asisten.

Pr. Juan Pérez López. Es pastor de la Iglesia Adventista del Séptimo Día en las congregaciones de esta denominación cristiana en el municipio de Hormigueros, Puerto Rico. Posee un Bachillerato en Artes – BA en Teología Bíblica Pastoral de la Universidad Adventista de las Antillas en Mayagüez, Puerto Rico. Fue estudiante del investigador en las clases de Matemáticas y Religión cuando cursaba los grados octavo al 12º de su educación secundaria en la Academia Adventista Metropolitana en San Juan, Puerto Rico en el período que va desde el año académico 2007-2008 hasta el año académico 2011-2012. Después de terminar el vínculo de estudiante maestro de aquellos años, estableció, junto a sus padres, hermanas y cuñados una relación muy estrecha con el investigador.

Lizette González Díaz. Al momento de realizar esta investigación trabaja como administradora de un restaurante de comida española en San Juan, Puerto Rico. Posee un Bachillerato en Artes en Administración de Empresas con concentraciones en Finanzas, en Contabilidad y en Recursos Humanos de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Carolina en Carolina, Puerto Rico. Fue estudiante del investigador en las clases de Historia Universal y Religión cuando cursaba los grados noveno al 12º de su educación secundaria en la Academia Adventista Metropolitana en San Juan, Puerto Rico en el período que va desde el año académico 2005-2006 hasta el año académico 2008-2009. También fue estudiante del investigador en el curso de Sistemas de Compensación en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Carolina durante el cuatrimestre comprendido entre los meses de enero a marzo de 2013. Junto a sus padres y

hermanas conoce al investigador desde que era una niña por haber asistido todos a la misma iglesia.

Prof. Mario Signoret Rodríguez. Es Catedrático Asistente en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Bayamón donde enseña cursos de finanzas en el Departamento de Administración de Empresas. Actualmente cursa un Doctorado en Filosofía – Ph.D. en Comercio Internacional en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras en San Juan Puerto Rico. Posee una Maestría en Administración de Empresas – MBA en Finanzas de esta última universidad. También tiene un Bachillerato en Ciencias – BS en Aeronáutica de la *Embry Riddle Aeronautical University* de Daytona Beach, Florida. Además de ser compañero de estudios del investigador en la maestría, compartió durante algún tiempo con él un apartamento luego que ambos se graduaron. Su relación de amistad y hermandad ha perdurado a través de los años. Al describir su relación y comunicación con el investigador señaló que era de “amigo, colega, una conexión muy íntima, muy cercana.”

Nhora Díaz Bottía. Es una de las dos hermanas mayores del investigador. Es la segunda de cinco hermanos. Tiene dos hijos y un nieto. Posee estudios secretariales y actualmente es ama de casa. Vive en Puerto Rico desde hace más de veinticinco años. Describió la relación que tiene con su hermano como “de hermanos, de amigos, es mi consejero espiritual”.

Rocío Díaz Botía. Es la segunda de las hermanas mayores del investigador y la tercera de cinco hermanos. Tiene dos hijos y una nieta. Realizó estudios de administración de empresas. Es comerciante y reside en Caracas, Venezuela. Al describir su relación con su hermano, indicó que “tenemos una relación de hermanos,

de familia, muy estrecha, de apoyo, de confianza, de gran amor nos une, y de coincidencia en principios y en costumbres”. Es necesario aclarar que la diferencia en la forma en que están escritos los apellidos de los hermanos obedece a errores que ocurrieron en el momento en que el investigador y su hermana Rocío fueron registrados al nacer. En el caso de ambos, los funcionarios omitieron una letra en el segundo apellido y sus padres no se dieron cuenta del error hasta muchos años después.

Historia de vida del Prof. Rodolfo A. Díaz Botía

La historia de vida de un docente tiene elementos comunes con la de cualquier otro profesional. Sus circunstancias familiares pueden muy bien guardar relación con las de quienes ejercen otras profesiones en la sociedad. Igual puede decirse de los aspectos vinculados a su historial académico y laboral, así como al de sus intereses y sus actividades personales. No obstante, la naturaleza particular de las funciones que realiza un docente en la sociedad y las implicaciones de su gestión en la vida de sus estudiantes y, a través de ellos, en las de sus familias y comunidades, exige que la historia de vida de un docente deba verse desde un enfoque distinto.

En consecuencia, la historia de vida del investigador, como sujeto de estudio, se elaboró a partir de la premisa de que al redactarla se buscaba plasmar la historia de vida de un docente que a lo largo de su trayectoria profesional ha enseñado diversos cursos que se pueden relacionar de una u otra forma con la ética, los valores y el liderazgo. Es así como esta historia de vida se puede utilizar para representar la de aquellos que pertenecen a esta clase de profesionales como si fuera un caso típico. Este uso del diseño de historia de vida está en armonía con lo que señalaron,

Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003a) al afirmar que “al relatar las vivencias de una persona, se puede estar contemplando la vida de otros actores que comparten el mismo escenario y el mismo papel protagónico” (p. 149). Por supuesto, este acercamiento se debe realizar sin perder de vista la importancia de reconocer las limitaciones impuestas por las diferencias individuales naturales.

A continuación, se incluye la historia de vida del profesor Rodolfo A. Díaz Botía. En primer lugar, se presentan los aspectos de su entorno familiar y personal. Luego, aquellos que tienen que ver con su trayectoria académica y laboral. Al redactar el relato se obviaron detalles biográficos típicos de los que suelen aparecer en este tipo de documento. Sin embargo, se destacaron los eventos y las circunstancias que se relacionan con las preguntas de investigación y que usualmente no se consideran al elaborar una historia de vida, tales como el origen y la conservación de los valores en la vida del participante.

Entorno familiar y personal

Rodolfo nació en el seno de una familia pequeña en la que se mezclan las tradiciones venezolanas y colombianas y cuyas raíces se pueden rastrear hasta Italia y España en el viejo continente. Esta combinación de orígenes nacionales es común en Suramérica y explica la apertura a diferentes culturas que caracterizó a la sociedad venezolana durante todo el siglo XX. Precisamente, esta disposición de apertura hacia la diversidad cultural forma parte de los rasgos que identifican a Rodolfo como persona.

Rodolfo es el cuarto hijo de Rodolfo Díaz Gamboa y Ana Bottía Vera. Sus padres, junto a César, Nhora y Rocío, sus hermanos mayores, conformaron el reducido círculo familiar en el que se crio. Al intentar identificar el origen de los

valores y de la concepción ética que caracteriza a Rodolfo como docente, es necesario buscar en ese entorno familiar. Esto es así, pues como señaló su amigo, el Prof. Mario Signoret, “la formación de valores viene desde la etapa temprana de la niñez”. Rocío, una de las hermanas mayores de Rodolfo coincidió con esta idea cuando expresó que “la esencia del ser, más que en la herencia, está en la educación en la infancia. Los valores se adquieren en la infancia.” Por su parte, Nhora, la hermana mayor, fue más allá y señaló directamente a un personaje de ese círculo familiar como la fuente principal de los valores en la vida de Rodolfo.

Estoy segura de que llegaron de la mano de nuestra abuelita materna y después por nuestra madre porque todos los principios que mi abuelita materna le enseñó a mi madre, ella nos los enseñó a nosotros. Esos principios, esos valores que mi abuelita inculcó en nosotros y a la vez nuestra madre, entiendo que ahí radica todo el crecimiento de mi hermano Rodolfo en cuanto a valores se refiere, en cuanto a principios, en cuanto a la excelente persona que es.

Por su parte, Rocío al recordar aquellos años describió por qué razón fue la madre el centro de las enseñanzas relacionadas con los valores y el razonamiento ético de Rodolfo y de sus hermanos.

Realmente la convivencia con nuestro papá, de vivir con padre y madre fue corta, especialmente para Rodolfo. Mi mamá quedó como el pilar fundamental en nuestra formación. Creo que muchísimo de la formación y de los valores que tiene hoy día Rodolfo son parte de su ejemplo, de su herencia y de su enseñanza. Fue muy buena maestra con Rodolfo y con nosotros, con todos. Fue de verdad nuestra madre muy recta.

De esta manera, la niñez de Rodolfo, en especial, los momentos transcurridos en la intimidad de su hogar constituyen el foco del cual irradiaron los principios morales que se desarrollarían en él a lo largo de los años. En particular, la influencia de su madre en este sentido fue notable y Rodolfo mismo lo reconoció cuando procuró indagar en su propia vida en cuanto a cómo se formaron los valores en él durante su infancia y cómo comenzó a desarrollarse su razonamiento ético.

Mis recuerdos más remotos están vinculados a la figura de mi madre y a la de Nhora, mi hermana mayor. Ambas fueron figuras muy importantes en mi niñez. Recuerdo a mi madre repetir frases continuamente cuando nos hablaba. Todavía lo hace. A veces en diferentes situaciones, esas mismas frases vienen a mi mente y he descubierto que han sido como una especie de guía para algunas de mis decisiones. Cada vez que mi mamá daba una instrucción o una orden, repetía frases como: “El deber, primero que el placer”; “No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy”; “Ahora (más tarde, en Venezuela) no, ¡ya!”; “Somos pobres pero honrados”; “La mente desocupada es taller del diablo”; “El trabajo no es deshonor”. De esas enseñanzas, quizás la que se me ha hecho difícil asimilar es la de nunca postergar; tiendo a caer en la procrastinación por diferentes razones. Recuerdo que una vez, siendo muy pequeño, al hablarle de una mujer de edad avanzada que había visto, la llamé “vieja”. Mi madre me haló fuertemente de una oreja mientras me regañaba diciéndome que nunca hablara así de una persona, que esa mujer era una “señora”. En otra ocasión, yendo con ella por una calle del vecindario, ella saludó cordialmente a una persona que no le respondió el saludo. Como vio que yo no saludé como ella, me dijo rápidamente que saludara, y yo le contesté que para qué, si esa señora nunca respondía al saludo. Ese día me dio una lección que nunca he olvidado. Me dijo algo como, “si las personas no saludan porque son maleducadas, no por eso nosotros nos vamos a convertir en maleducados como ellos. Salude, aunque los demás no lo hagan, porque usted es un niño con educación”.

Una de las enseñanzas más importantes que Rodolfo y sus hermanos recibieron de su madre se relaciona con su espiritualidad. Para todos, con el paso del tiempo la espiritualidad se convirtió en un elemento esencial de su manera de enfrentar la vida. Sus recuerdos en cuanto a este aspecto fueron los siguientes:

Igualmente recuerdo la manera en la que mi mamá manifestaba su fe inquebrantable en que Dios la ayudaría a salir adelante con todos nosotros. La vi innumerables veces de rodillas junto a su cama. En ocasiones la llegué a ver salir al patio o subir a la azotea o terraza de la casa, en las noches, para hablar con Dios. Muchas veces me ha dicho que solo deja de orar cuando puede ver en su mente concentrada en la oración, que los ángeles de Dios rodean a todos sus hijos donde estén. Esa actitud siempre me impactó muchísimo, porque ella nunca dejaba de creer, aunque las circunstancias le fueran adversas. Aún hoy, a sus ochenta y ocho años, sigue manteniendo su fe.

Desde la perspectiva de la historia de vida de Rodolfo, cabe destacar que los cuidadores primarios ejercen una influencia decisiva en la vida de un niño y que, por lo tanto, dejan una huella difícil de borrar en su vida de adulto, sea para el bien o

para el mal. Tal aseveración se explica con los procesos de internalización de los elementos de la cultura mediante la interacción en contextos sociales (Vygotsky, 1978) y con el aprendizaje por observación y modelaje (Bandura, 2005). En particular, la influencia de una madre es vital durante esos años de la tierna infancia cuando la mente es como una esponja que absorbe todo lo que la rodea o se acerca a ella. Una madre que proporciona de manera balanceada los cuidados amorosos y la disciplina que requiere un niño en formación, ejerce un rol determinante no solo en lo que ese niño será de adulto, sino en el tipo de sociedad que este contribuirá a formar. Respecto del trato amoroso que recibió de su madre en la niñez, Rodolfo recordó que,

era especialmente cariñosa conmigo. Me parece que lo hacía en menor intensidad con mis hermanos mayores, aunque estoy convencido de que cuando ellos eran más pequeños, también hizo lo mismo. Siempre que podía me abrazaba y daba besos. Me sentía muy unido a ella. De hecho, cuando salía a hacer diligencias, a menudo me llevaba con ella y yo lo disfrutaba al máximo. En mis recuerdos están muchos momentos caminando de la mano con ella por las calles. No logro recordar qué tipo de diligencias hacía, pero sí que siempre iba con prisa. No le gustaba perder el tiempo y aunque es una mujer de baja estatura, en aquella época, y por mi corta edad, tomado de su mano, sentía que siempre iba corriendo para alcanzar su rápido paso. Mi conexión con mi madre siempre fue muy estrecha. Se me hacía fácil expresarle mi amor en palabras y gestos. Durante la niñez, la conexión afectiva se manifestaba en abrazos y cariñitos. En la adolescencia mi comunicación verbal con ella se incrementó en la medida que perdía mi timidez, sin embargo, como el típico adolescente, me reservaba temas que consideraba muy íntimos o personales.

Cuando se es niño se le otorga un gran valor a los gestos y palabras de amor que nos proporcionan los adultos que fungen como nuestros cuidadores primarios. Sin embargo, durante esos años difícilmente un niño se sentiría agradecido por los actos de disciplina de los que fue objeto por parte de sus padres u otros adultos. En cuanto a esta clase de acciones, los recuerdos de Rodolfo también se relacionan con su madre.

Puedo decir, que mi madre, pequeña de estatura, pero enérgica como pocas mujeres he conocido en la vida, fue una madre estricta. Utilizó los métodos que conocía. Fue criada en el campo, en una sociedad en la que los niños asumían responsabilidades a muy corta edad. Siendo una de las mayores, tuvo que aprender a ayudar a su madre en las tareas del hogar y en el cuidado de sus hermanos menores. Según nos contaba, en su época a los niños los podían disciplinar no solamente los padres, sino también los abuelos, los tíos, los padrinos y cualquier otra figura familiar adulta. Creo que, para ella, su niñez no fue nada fácil. A mis hermanos y a mí, nunca nos disciplinó otra persona que no fueran nuestros padres. En mi caso, solo ella, porque como indiqué, mi padre no estaba en casa cuando necesité disciplina. A pesar de que era muy estricta, de vez en cuando encontraba espacio para relajarse un poco con nosotros. En especial, cuando se sentaba en nuestras camas y comenzábamos a conversar, a jugar y a reírnos todos juntos hasta más no poder. Pocas veces era ella quien comenzaba la algarabía, pero siempre era ella la que le ponía punto final. Sus órdenes eran finales, si nos mandaba a dormir, teníamos que obedecer de inmediato. Como nos costaba dejar el desorden, ella sin pensarlo dos veces se quitaba la chancleta para hacernos ver que su orden era en serio. Por supuesto que se nos quitaba la risa y nos acostábamos de inmediato.

Es evidente que la experiencia, a través de los años, suele traer consigo la capacidad de valorar los aprendizajes de la niñez, aun cuando en su momento las circunstancias no nos parecían tan placenteras, como es el caso de los actos de disciplina realizados por nuestros padres. Estos aprendizajes son cónsonos con la teoría ecológica de los sistemas en cuanto al desarrollo humano a lo largo de la vida (Bronfenbrenner, 1977). Otro personaje relevante del pequeño círculo familiar en el que transcurrieron esos primeros años de la vida de Rodolfo fue su hermana mayor. En esa etapa temprana de su desarrollo, Nhora llegó a ser alguien muy importante para él. Rodolfo lo resumió de la siguiente manera:

Cada vez que mi mamá me castigaba por alguna razón, recuerdo la tierna figura de Nhora, mi hermana mayor esperando el momento de quedarse a solas conmigo para consolarme y brindarme cariño. Se entristecía sobremedida si me veía llorar. Era mi protectora y como decimos en Suramérica, me alcaheteaba en todo, aunque yo no tuviera la razón. Para ella yo siempre fui su consentido. Siempre sentí que me amaba mucho. Mi mamá contaba que cuando quedó embarazada de mí, mi hermana mayor se alegró muchísimo y cuando nació se sentía feliz de lavarme los pañales, que en aquella época todavía eran de tela, y de ayudar a mi mamá en todo lo que se

relacionaba conmigo. Todavía hoy, a mi edad, me sigue diciendo con ternura “papito”, de la misma manera como les dice a su hijo y a su nieto. Siempre fue muy paciente, amorosa y dispuesta a ayudar. De pequeño, a veces me molestaba mucho y sentía que no podía controlarme. Cuando mi mamá me castigaba, me molestaba mucho, pero no me atrevía a llevarle la contraria. Recuerdo a mi hermana Nhora siempre con su rostro dulce y amable, sus palabras bondadosas y llenas de amor, tratando de calmarme. Creo que su paciencia conmigo, con mis hermanos, con mi mamá, con todos, fue un ejemplo que caló hondo en mi mente. Me asombraba ver que ella permanecía tranquila, aun cuando otros se salieran de sus casillas. Cuando yo estaba triste o molesto, ella procuraba calmarme y mostrarme su amor con palabras, con gestos, con miradas, con sus abrazos y cariñitos. Siempre tuve una relación afectiva muy estrecha con ella. Por mi temperamento más bien tímido y retraído, la ternura y cuidados que me brindaba me hacían verla casi como una segunda madre.

La tercera figura femenina que ejerció gran influencia en la vida de Rodolfo fue su hermana Rocío. A diferencia de su hermana mayor, la relación de Rodolfo con Rocío fue un vínculo que fue creciendo con el tiempo hasta llegar a ser tan fuerte como el que siempre tuvo con Nhora. Este acercamiento se profundizó especialmente a partir de la adolescencia de Rodolfo. De estos años, Rodolfo contó lo siguiente:

Algunos de los aprendizajes que marcaron mi vida durante la etapa de la adolescencia se relacionan con mi hermana Rocío. En esa época aprendí a admirar sus variados talentos y virtudes. Es una mujer extraordinaria. Entre sus muchas cualidades, puedo destacar su inteligencia, su eficiencia, su responsabilidad y la firmeza de carácter con la que asume todos sus compromisos personales y profesionales. Poco a poco se convirtió en la líder natural de la familia. Valorada como empleada y exitosa como comerciante, emprendedora y empresaria. Sus habilidades para administrar sus ingresos, su capacidad para ahorrar y su disposición a prepararse para los imprevistos, llegaron a ser un ejemplo para mí y para todos en la familia. Cuando comenzó a trabajar, pues sus ingresos eran los de una empleada regular, la admiraba por su responsabilidad, talento y capacidad. Con el tiempo fue subiendo de posiciones en su trabajo, hasta llegar a desempeñar funciones gerenciales. Con los años llegaría a ser comerciante, emprendedora y empresaria. Pero más allá del nivel de sus ingresos, aún en la época que solo contaba con el sueldo de un empleado regular, ella siempre administró sus ingresos con criterios de escasez. Así fue como sus ahorros le permitieron apoyar a todos los miembros de la familia en sus emergencias e ir progresando paulatinamente. Logró independencia financiera y estabilidad económica, incluso en tiempos de crisis económica severa como los que vive Venezuela.

Lo que aprendemos a través de nuestra relación con personas cercanas llega a ser parte integral de quienes somos hasta el punto de que muchas veces no nos damos cuenta de que estamos repitiendo ideas y actitudes de otros como si siempre hubieran sido nuestras. En otras palabras, sin que nos percatemos, se verifica un proceso de interiorización de las funciones psicológicas (Vygotsky, como se citó en Lucci, 2006). Tal como ocurrió con su madre y con Nhora, sucedió con Rocío. Rodolfo reflexionó en cuanto a este asunto de la siguiente manera:

Mi madre llegó a establecer un pequeño restaurante y también una pequeña tienda; como comerciante en Caracas, vendió ropa y otros artículos que compraba en los viajes que hacía a Colombia, además de diversos artículos de los catálogos de media docena de compañías a las que representó. Creo que mi hermana Rocío fue quien más asimiló ese espíritu emprendedor de nuestra madre. Al mirar atrás en el tiempo, encuentro que fue de ella de quien aprendí las bases de una buena administración y las bondades de elaborar un presupuesto en el que se considere el ahorro. Cuando estudié la maestría en administración de empresas, sentía que ya estaba familiarizado con muchos de los principios de la gerencia moderna. En buena parte se lo debo a ella. Debo decir que me he esforzado por aplicar estos principios en todas las áreas de mi vida, aunque no siempre con éxito, y los he enseñado no únicamente a mis estudiantes de administración de empresas, sino también a los de otras concentraciones. Creo que un líder ejerce una buena gerencia mucho antes que se le asignen responsabilidades dentro de una organización. Acostumbro a decirle a mis estudiantes que el principal negocio o la organización más importante que ellos alguna vez llegarán a gerenciar o dirigir, es su propia vida. Es allí donde encontrarán el mayor desafío para sus capacidades de liderazgo. Me parece que mi hermana Rocío siempre percibió cómo lograrlo.

Una cuarta figura destacada en la niñez de Rodolfo fue su abuela materna.

La influencia de los abuelos en los niños muchas veces es subestimada por los adultos responsables de la crianza de los niños. Sin embargo, la relación que estos establecen con sus nietos cuando se les permite, suele dejar huellas tan o más profundas que las de los padres. Como ya se señaló, Nhora identificó a esta misma abuela como una de las fuentes de los valores en la vida de los hermanos Díaz

Bottía. Al mencionar los miembros de su familia que ejercieron mayor influencia en su vida, Rodolfo reconoció el rol de esta abuela en los siguientes términos:

De mis abuelos, solo recuerdo a mi abuela materna. Ya adulta, aceptó a Jesucristo como su Señor y Salvador y se hizo miembro de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Muchas de las conversaciones que sostenía con nosotros eran para repetirnos versículos bíblicos que había aprendido. Era una anciana hermosa, dulce y firme a la que llegué a admirar mucho. Siendo una mujer de campo, no había recibido estudio alguno. Cuando comenzó a practicar su fe cristiana era analfabeta, pero su fe la llevó a aprender a leer su Biblia. Recuerdo haberle oído decir que era el único libro que había leído en su vida. Se aprendió muchos textos bíblicos que nos repetía cada vez que podía. Me gustaba muchísimo preguntarle por sus padres, sus abuelos, sus hijos, sus historias. Con ella aprendí a disfrutar las conversaciones con personas mayores. Me gustaba escuchar los cuentos que nos hacía, algunos de los cuales también nos los contaba mi madre. Saber de su vida en el campo, de los familiares que no conocí, todo era para mí como una ventana al pasado. Fascinante. Todavía disfruto mucho conversar con ancianos. Es como si pudiera mirar la vida desde una perspectiva histórica sin las múltiples influencias que afectan nuestros puntos de vista en la actualidad. Muchas de estas influencias son dirigidas por intereses políticos, económicos o ideológicos. Pero cuando hablas con un anciano sobre el pasado y sus vivencias, sus relatos están libres de influencias que ya no pueden afectar el pasado. Mi abuela tuvo en total 19 hijos de dos matrimonios. Fue una mujer de trabajo y sacrificio que vivió para cuidar a sus hijos y nietos. Cuando su vida llegó a su final y fue al descanso, absolutamente todos en la familia la extrañamos mucho. Todavía.

Hasta este punto de la historia de Rodolfo destaca el rol que desempeñan las mujeres en la vida de los niños. Madres, abuelas y hermanas mayores, todas ellas pueden constituir una fuente de modelaje y enseñanza de los valores y principios que una sociedad aspira inculcar en los más pequeños. La relevancia del rol de las mujeres en la formación moral puede ser explicada con la propuesta de una ética del cuidado de Gilligan (1982), como se citó en Sommers y Sommers (1997). En el entorno familiar de Rodolfo, la influencia de las mujeres ha sido determinante. Su hermana Rocío lo describió en las siguientes palabras:

Nuestro árbol tiene tronco y ramas femeninas que han sido líderes y ejemplo de lucha, tesón, amor y positivismo para todos los hogares de cada época que han y hemos vivido. Me trasladé a tu cuestionario y veo que cada respuesta a

los valores y principios tiene una gran educadora de familia. La mayoría de nosotras las Díaz-Gamboa o Bottía-Vera-Pérez hemos tenido que ser cabeza de hogar –antes, por la violencia que, en Colombia, dio muerte a muchos de los hombres y dejó solas a esas mujeres con hijos convirtiéndolas en padre y madre; y después, por abandonos o separaciones que nos obligaron también a cumplir el doble rol en el hogar– y salvo pequeñas excepciones las mujeres de nuestra familia hemos respondido con responsabilidad, buen ejemplo y esmero en la educación de nuestros hijos. Hay un factor fundamental que ha influido en esa gran labor, es que casi todas hemos conocido a Dios como Salvador y nos hemos acogido a su dirección.

Es indudable que las figuras femeninas son determinantes en la formación de los niños. Pero la formación de valores y el proceso de establecimiento de las bases para el razonamiento ético de estos no es responsabilidad exclusiva de las mujeres. Los hombres tienen el deber de acompañar este proceso de manera que los niños reciban una formación más completa y diversa. En la crianza de Rodolfo, a pesar de las circunstancias propias de un hogar conformado por padres divorciados, esta influencia estuvo presente, aunque de manera limitada. Así lo contó Rodolfo:

mi padre se había ido de casa cuando yo era muy pequeño, tanto que no logro recordarlo viviendo en casa con nosotros. Seguramente, en mi mente hay recuerdos de esa época que no logro traer a mi memoria. Mis recuerdos más lejanos de él son cuando iba con mis hermanos mayores a visitarlo, lo que me gustaba mucho. Disfrutaba los momentos que compartíamos con él. Siempre fue un hombre muy trabajador, y por lo que me han contado, junto a mi madre llegaron a disfrutar cierto nivel de prosperidad por el trabajo que entre ambos realizaban en un taller de costura que mantuvieron durante años. Supe que en algún momento llegaron a tener hasta diez empleados. Sin embargo, sus problemas con la bebida le impidieron darle a su familia la vida que su esfuerzo y trabajo le hubieran permitido. Creo que siempre percibí que esos hábitos le impedían ser todo lo que quería ser. A pesar de eso, de él también aprendí el valor del esfuerzo y del trabajo. Jamás pasó un día laboral sin que él se levantara temprano a trabajar. Además, desde muy pequeño sabía que no quería beber como mi padre lo hacía. Sin darme cuenta, ya comenzaba a aprender desde niño que nuestros actos tienen consecuencias y esa fue una enseñanza que comencé a asimilar al observar la vida de mi padre.

También César, el mayor de los cuatro hermanos, ejerció cierta influencia en Rodolfo, especialmente en cuanto a los aspectos sociales. Relató Rodolfo:

De mis hermanos mayores, fue con él con quien tuve una relación más distante en mi niñez. Seguramente porque era nueve años mayor que yo y, además, porque se fue temprano de casa. Sus juegos eran rudos y sus bromas me parecían pesadas. Sin embargo, lo admiraba porque era muy sociable y tenía muchos amigos con los que practicaba deportes. Yo siempre quise ser un buen deportista, pero nunca lo logré. Mi timidez me impedía avanzar en los pocos momentos que tenía para practicar el deporte, que se limitaban exclusivamente a las clases de educación física en el colegio en el que estudiaba. En mi adolescencia la comunicación con mi hermano se incrementó hasta que llegó a ser bastante regular durante mi juventud.

En un joven pudiera pensarse que ya los valores están formados y que las bases del razonamiento ético están sentadas. No obstante, así como ocurre con otras áreas de la vida del ser humano, el aprendizaje y el crecimiento en este aspecto del conocimiento y de las vivencias es un proceso del que, con esfuerzo, se puede llegar a identificar cuáles fueron esas primeras fuentes, pero que recibe insumos a lo largo de la vida del individuo (Bronfenbrenner, 1977). En cuanto a este proceso, el Prof.

Mario Signoret, amigo de Rodolfo señaló que,

los individuos siempre estamos en evolución. Así que parte de esa formación de los valores en Rodolfo, lo que yo he visto en términos de sus valores, es cómo se han ido puliendo y madurando. Yo no he partido desde que no había valores y desde las cosas más básicas, sino que cuando lo conocí, él ya traía una maleta grande de valores. Lo que sí he visto, por lo que mencioné anteriormente de que todos los individuos estamos en evolución continua, es cómo las distintas experiencias de vida que él y yo hemos compartido, estamos hablando de 22 años atrás, cuando éramos mucho más jóvenes y mucho más inmaduros quizás, teníamos otras expectativas de la vida, más soñadoras... creo que la vida lo fue como llevando, algunas experiencias, algunas dudas, algunas difíciles, lo fueron encarrilando hacia lo que está haciendo ahora.

Siendo ya Rodolfo un joven se unió a la familia Darling, su hermanita menor.

Hija del hermano menor de su madre, por circunstancias especiales y por un acuerdo entre los hermanos, Darling fue recibida como una hija por la madre de Rodolfo.

Este fue un evento muy significativo para toda la familia y una demostración de la

bondadosa y amorosa disposición de la jefa del hogar. Rodolfo lo recordó de la siguiente manera:

Cuando llegó a casa era solo una niña, apenas un poco mayor que el primero de mis dos sobrinos mayores. Así se convirtió en el tercer niño en la casa. Entre las virtudes de mi hermanita Darling, destacan su bondad y amor por los animales. Pienso que esto último, debe ser una tendencia genética. Mi madre siempre tuvo en casa perros y gatos de diversas razas y tamaños, así como pájaros de muy distinto tamaño, desde periquitos y canarios, hasta grandes loros. Hubo otros animales en casa, recuerdo que incluso en algún momento le regalaron un mono. Nos criamos rodeados de animales. Siempre fueron parte de la familia. Convivían amigablemente porque mi madre los forzaba a hacerlo. Perros, gatos y aves crecían sin hacerse daño mutuamente. Mi madre nos enseñó a amar a los animales. Nunca vimos nuestras mascotas como objetos para divertirnos o entretenernos. Asumíamos que cada una era nuestra responsabilidad y parte de las tareas que se distribuían en la familia, consistía en la alimentación y cuidado de ellas. Siempre los vimos como parte de la familia. Los animalitos que tuvimos en casa dormían dentro de la casa y no en los patios. Jugábamos con ellos, los acariciábamos y les hablábamos con mucho cariño. A los pajaritos y las aves, también les cantábamos como veíamos hacerlo a mi madre.

El amor y la compasión por los animales que Rodolfo describe en su hermana menor es un reflejo del tipo de rasgos de carácter que su madre cultivó en ellos desde niños. El relato de Rodolfo continuó así:

Todos en la familia amamos los animales, pero mi hermanita Darling ha mostrado siempre una compasión por los animales maltratados. En diversas ocasiones ha recogido y cuidado animalitos enfermos o abandonados. Recuerdo un perrito que se encontró y que no podía caminar. El veterinario le dijo que lo mejor era ponerlo a dormir, es decir, inducirle la muerte. Pero ella se negó a ese diagnóstico. Buscó información y supo que el barro o arcilla podía ser usado para dar vida a las extremidades inutilizadas. Durante meses, con mucha paciencia, le colocaba compresas de barro y el perrito poco a poco comenzó a mover sus patitas traseras hasta que pudo caminar. Creció y aunque se notaba que sus patitas de atrás eran un poco más pequeñas, corría y saltaba como cualquier cachorro de su edad. Igual hizo con un pequeño pajarito que tenía una patita fracturada. El veterinario le dijo que esa patita era muy frágil e imposible de recuperar. Que lo mejor era ponerlo a dormir porque no sobreviviría con una sola patita. Tampoco aceptó ese diagnóstico y de alguna manera entablilló la patita de la pequeña ave. El médico no podía creer que había sanado y que podía usar la patita que una vez estuvo destrozada. Debo decir, que esos procedimientos de cuidado que seguía con mucho esmero siempre estuvieron acompañados de mucha oración. Al igual que mi madre, Darling también solía orar para todo, en especial

cuando se trataba de sus animalitos. Mi hermanita valora muchísimo la vida de los animales. Fue la primera de la familia en hacerse totalmente vegetariana y dejar fuera de su dieta todo tipo de productos de origen animal. Otra de las cualidades que admiré siempre en mi hermanita es su disposición servicial. Al igual que mi madre, le gusta ayudar a los demás. Su llegada a la familia amplió el círculo de hermanos de cuatro a cinco.

El que la familia creciera de una manera, hasta cierto punto inusual, representó para Rodolfo un aprendizaje muy significativo en cuanto a la capacidad de los seres humanos para ampliar su horizonte y alcanzar a quienes a su alrededor necesitan de nosotros. El resumen que hizo de esta etapa de la vida familiar lo explica muy bien.

Hoy miro hacia atrás y veo la decisión de mi madre de acrecentar la familia con un nuevo miembro proveniente de la familia extendida, fue un maravilloso acto de amor. Lamento que no haya sido posible hacerlo con otros primitos que tuvieron que enfrentarse a una vida muy dura sin el apoyo de una familia como la nuestra, que, con todos sus defectos y problemas, nos ayudó a sortear exitosamente las adversidades. Considero que es un acto de amor ampliar tu círculo para alcanzar a otros que lo necesitan. Si bien los miembros de una familia deben proteger y cuidar sus vínculos, es precisamente el valor que le otorgan a ese sentido de pertenencia, seguridad y felicidad que surgen de la relación familiar, lo que debe mover a las familias a ampliar sus posibilidades para alcanzar con su amor a otros que lo necesitan. En nuestro caso la familia creció para incluir una niña hermosa que tenía nuestra misma sangre y que, de hecho, de adulta llegó a ser muy parecida en múltiples aspectos a nuestra propia madre. Pero puede ser un niño extraño o conocido que necesite ser adoptado mediante mecanismos legales o simplemente, recibido y cobijado emocional y espiritualmente. Para mí, Darling es mi hermanita menor y la amo como si hubiera sido engendrada por mis padres. Me gusta sentir que los seres humanos somos todos de una misma familia. Eso de las razas, lo dejo para los animales. Creo que somos todos miembros de una misma familia, la humanidad, hechos a imagen y semejanza del Creador. Todos revestidos de una dignidad que surge de nuestros vínculos con ese Ser superior.

Para Rodolfo, la familia fue y es una fuente de inspiración. Sin darse cuenta incorporó en su personalidad mucho de lo que aprendió en el hogar durante su infancia, adolescencia y juventud. Al reflexionar en torno a los miembros de su familia que ejercieron mayor influencia en su vida, sus palabras fueron:

Considero que, siendo una familia de pocos miembros, cada uno ejerció influencia en mi vida. Sin embargo, sin duda alguna puedo afirmar que la mayor influencia de mi entorno familiar provino de mi madre. Su temperamento firme, su liderazgo fuerte y algunos de sus rasgos de carácter definitivamente marcaron mi vida. Independientemente de si estaba de acuerdo con ella o no, sus decisiones, sus palabras, sus órdenes, debían ser acatadas. Cuando se es niño no hay alternativas. Es natural seguir el rumbo que te marcan tus padres. En mi caso, el que mi madre me señalaba. Cuando fui creciendo, y a pesar de que ella flexibilizó muchísimo las normas y abrió el espacio para el diálogo, sus palabras y sus actitudes siguieron siendo muy relevantes en mi vida.

Las palabras de Rodolfo permiten entender de qué manera el liderazgo firme de su madre facilitó que él asimilara algunas de sus enseñanzas. Su hermana Rocío señaló que Rodolfo “fue un niño, un joven muy obediente, de buena actitud, ordenado. En la casa, guiado por el ejemplo y la corrección de nuestra madre.” El proceso de adoptar como propio lo que aprendemos de otras personas usualmente es un proceso del que no tenemos control, en especial cuando somos niños. Así nos llegan muchas de las buenas y de las malas actitudes (Vygotsky, 1978). De adultos, es necesario identificar con qué de eso nos queremos quedar, lo que implica un proceso de aprendizaje por observación y modelaje en el cual el individuo adopta de su entorno, pero haciendo uso de su creatividad, adapta lo que entiende mejor antes de hacerlo suyo (Bandura, 1986, como se citó en Bandura, 2005). Al reflexionar, Rodolfo logró identificar el origen de algunas de las actitudes y disposiciones que están presentes en su vida.

De adulto puedo ver que muchas de mis actitudes y pensamientos tienen su origen en lo que aprendí de ella en esos años de infancia y adolescencia. De ella aprendí a valorar el trabajo y a desarrollar disposiciones hacia la abnegación, el sacrificio, la honestidad, la responsabilidad, el cumplimiento del deber, el respeto, la amabilidad, la generosidad, la bondad, la hospitalidad, la perseverancia y la fe. Esto último, creo que lo aprendí en especial al verla y escucharla orar. La recuerdo orando prácticamente para todo. Todavía lo hace. Oraba para encender la estufa y la lavadora; para bañarse, para comer, para salir de la casa, para todo. En la familia se conservan fotografías de ella con los ojos cerrados a la orilla de la playa antes

de entrar en el mar. A nosotros nos causaba gracia, pero hoy veo que, con el tiempo, esas prácticas las hicimos propias. En la actualidad las entendemos como un elemento esencial que nos mantiene en conexión con el Todopoderoso, no solo cuando se está en medio de un culto religioso, sino como parte de un estilo de vida que le otorga significado, seguridad y trascendencia a nuestras vidas. A pesar de que, en algunas áreas del campo de la religiosidad, mi madre asumía posturas que ahora me parecen muy conservadoras, creo que fue a partir de ese estilo de vida, donde comencé a percibir que la verdadera religión va más allá de rituales y ceremonias y se enfoca en una relación con un Ser que se interesa hasta en los actos comunes y aparentemente insignificantes de la vida del creyente.

Las enseñanzas de la madre promovieron en Rodolfo el tipo aprendizaje que, de acuerdo con Vygotsky, como se citó en Lucci (2006), se genera en una zona de transición o zona de desarrollo próximo. Ese aprendizaje que, mediante los procesos de enseñanza, impulsa el desarrollo en el niño y lo lleva a internalizar los aprendizajes que obtiene con la ayuda de otros, de manera que terminan siendo aprendizajes que realiza por sí mismo. Otra de las actitudes que Rodolfo aprendió de su madre en la niñez fue el trato hacia las demás personas. En la actualidad es muy popular que la gente rica y famosa promocióne su participación en algún tipo de obra social o filantrópica. No obstante, la mayor parte de los seres humanos no tenemos notoriedad pública y nuestros actos, buenos o malos, pasan desapercibidos para la mayoría de las personas. El involucrarse en actos de bondad y de servicio a los demás, no debe ser un evento para ocasiones o días especiales, ni reservado para las cámaras y las redes sociales. Esto es particularmente cierto en la vida de un docente. Su convivencia diaria con sus estudiantes y los miembros de la comunidad educativa durante los períodos académicos es una permanente oportunidad de hacer el bien. Las experiencias de su crianza, una vez más, vinculadas a su madre, parecieran ser el origen de sus actitudes positivas y de servicio hacia los demás, en especial hacia sus estudiantes. Rodolfo lo relató de la siguiente manera:

Mi mamá siempre procuró atender bien a las visitas y nos exigía a todos que hiciéramos lo mismo. No me molestaban las visitas, exceptuando si llegaban cerca de las horas de comida, lo cual pasaba más a menudo de lo que a mí me hubiera gustado. Siempre tuve buen apetito. No cambiaba un plato de comida por un pedazo de torta, como le decimos en Venezuela a los bizcochos. A la hora de comer tampoco eran importantes para mí los jugos, aunque siempre me gustaron por ser naturales y hechos en casa, sin embargo, los dejaba para después de comerme todo, si me cabía algo más. Mi madre nos servía siempre primero a nosotros. Lo mejor era para nosotros. Ella se servía de último, lo que quedaba, pero las presas de pollo más grandes, las mejores porciones eran para nosotros. Pero cuando las visitas llegaban, mi madre les daba prioridad en la repartición de la comida. En esos momentos, sentía que detestaba esas personas porque sabía que mi porción de comida se iba a ver afectada ese día. Al crecer me fui dando cuenta que algunas de esas personas estaban en una situación económica más desfavorable que nosotros. Pero necesitadas o no, mi madre no hacía distinción entre las visitas. A todos había que atenderlos bien, independientemente de cuál era su estatus económico. Gracias a Dios, a pesar de las dificultades económicas de esa época, en mi casa nunca faltó un plato de comida para compartir y pienso que además de la bendición de Dios, debemos agradecersele a mi madre. Su actitud generosa con las visitas no era solamente con la comida. Si ella sabía que algún niño o persona carecían de alguna ropa, no tenía problemas en tomar alguna de las suyas, o de las nuestras, y regalarlas. A veces cuando estábamos buscando alguna prenda que no encontrábamos y le preguntábamos si la había visto, ella comenzaba a reírse. De inmediato sabíamos que la había regalado. Cuando le reclamábamos por hacer eso, siempre decía que la persona que la recibió la necesitaba más que nosotros. Nunca pensaba si a nosotros nos gustaba mucho, para ella lo que importaba es que alguien necesitaba esa prenda de ropa más que nosotros.

Para Rodolfo, las enseñanzas de la madre siempre fueron reforzadas por sus dos hermanas mayores. De una u otra forma, ellas se encargaron de completar la formación de su hermano pequeño en lo que pudiera faltar. De acuerdo con sus palabras, esto ocurrió como sigue:

mis dos hermanas mayores también ejercieron gran influencia en mi vida e incluso hoy en día, al igual que mi madre, continúan ocupando un lugar importante en mi mundo. De personalidades muy distintas, ambas aportaron dos visiones opuestas de la vida que los años me llevarían a ver como complementarias. Mi hermana Nhora, con su trato amable, dulce, bondadoso y paciente para con todos, me ofreció una versión más cercana de esas mismas características de mi madre, ya que podía ver en acción esas virtudes en la vida de una persona joven. Siempre sentí que ella era el balance en una estructura familiar de trabajo fuerte, deberes y obligaciones que mi madre había creado para salir adelante. Por su parte, Rocío, mi otra hermana, me

proporcionó la imagen de la firmeza, la integridad y el empuje que se necesitan para ser exitoso en un mundo que a menudo no es nada cordial ni amigable. Me parece que ambas, poco a poco, han ido incorporando en sus vidas cualidades de la otra. Esto pudiera validar mi percepción de que la clave para salir airoso en medio de las circunstancias que te toca vivir es mantener un balance entre los rasgos que permiten que tu sensibilidad aflore y aquellos que te protegen y te evitan el sufrimiento innecesario. Con ellas aprendí que la vida es dar espacio a los impulsos de bondad, ternura y comprensión hacia los que amas, sin descuidar la firmeza, tenacidad y empeño de una mente disciplinada que te ayuda a evitar equivocaciones o a enmendar rápidamente para lograr tus objetivos.

Por otra parte, aunque Rodolfo no logró recordar la presencia de su padre en el hogar durante su infancia, la influencia de un padre es muy difícil de subestimar.

Al recapitular en cuanto a los personajes de su familia que han ejercido mayor influencia en su vida, se expresó de él en los siguientes términos:

Aunque no compartía con él tan a menudo como me hubiera gustado, de él aprendí a valorar la intimidad y la privacidad, tanto en el ámbito familiar como en el personal. Mi padre siempre fue una persona reservada que procuraba no expresar sus problemas a los demás porque consideraba que a la mayoría no le interesaban. Luego que se fue de casa, vivió durante muchos años solo y nunca manifestó que la soledad constituía un problema. Nunca lo escuchamos quejarse. Aunque decidió no ir a la iglesia, luego que mi madre comenzara a hacerlo, poco a poco lo vimos desarrollar una relación con Dios muy bonita que hoy a sus noventa y cinco años es más estrecha que nunca. Creo que esa fue la clave para superar sus problemas con la bebida, una batalla que le tomó muchos años, pero de la cual salió vencedor. Para mí, un claro ejemplo de que, con perseverancia y fe, podemos deshacernos de aquellos rasgos que nos hacen daño. A pesar de que soy muy sociable, disfruto mucho los momentos de soledad. Creo que aprendí de mi padre a valorar esa intimidad del hogar en la que puedes leer, descansar, meditar, estudiar, ver noticias o eventos deportivos en la televisión, o simplemente no hacer nada, sin sentirte triste o solo. Para mí, esta enseñanza ha sido un antídoto contra la depresión.

Este último aprendizaje que describió Rodolfo muestra que las circunstancias del entorno familiar en el que se crió lo ayudaron a desarrollar una disposición a seleccionar experiencias y actividades gratificantes que en sí mismas proporcionan felicidad, tal como lo describió Csikszentmihalyi (1999) en su teoría del flujo. Esta disposición es fundamental para un docente en relación con su contribución para

mantener el equilibrio y la serenidad ante las presiones que debe enfrentar en el ejercicio de su profesión.

Entorno académico

Tanto Rodolfo como sus tres hermanos mayores estudiaron siempre en colegios privados que formaban parte de la red de instituciones educativas que la Iglesia Adventista del Séptimo Día mantiene alrededor del mundo. Las circunstancias que rodearon a los hermanos Díaz Bottía en su etapa escolar fueron las propias de la educación que se imparte en una institución educativa privada con una base religiosa. Sin embargo, el hecho de que recibieran educación privada no significó para ellos comodidades adicionales e incluso, en algunos aspectos representó limitaciones en cuanto a que, su madre, para poder pagar la mensualidad, no podía darse el lujo de comprarles algunas cosas que para muchos son imprescindibles. Específicamente para Rodolfo, su educación formal comenzó antes de llegar a un aula de clases. También esto fue producto de la estructura de responsabilidades que su madre instituyó para todos los miembros de su familia.

Rodolfo, recordó estos primeros años de su educación de la siguiente manera:

En la casa estudiábamos solo lo estrictamente necesario porque mi madre nos exigía que aprovecháramos bien el tiempo en el colegio. No le gustaba que los maestros le dieran quejas de que perdíamos el tiempo hablando en clase. El dinero alcanzaba para pagar la renta, el agua, la luz, la comida, la mensualidad del colegio y, cuando hacía falta, para la ropa y otros gastos. Para los estudios, siempre tuvimos cuadernos o libretas, como se les dice aquí en Puerto Rico y, por supuesto, lápices y bolígrafos, pero no recuerdo que el dinero alcanzara para libros. Sin embargo, eso nunca fue un obstáculo para que fuéramos buenos estudiantes. En clase copiábamos todo y atendíamos las explicaciones. Por mi parte, cuando era muy pequeño, mis hermanas mayores estudiaban conmigo por instrucciones de mi mamá. De hecho, recuerdo que entré directamente a primer grado y cuando lo hice, ya sabía escribir, leer y efectuar las operaciones matemáticas básicas.

El papel de los hermanos mayores en la formación de un niño es realmente importante, aunque en ocasiones, esto significa que se les asigne responsabilidades que parecieran no corresponderse con las de un niño apenas unos pocos años mayor que sus hermanos. Las hermanas de Rodolfo asumieron esas responsabilidades como lo hacían con otras que su madre les asignaba.

mi madre nos exigía aprovechar al máximo el tiempo en el colegio para que los deberes escolares no nos quitaran mucho tiempo en la casa. Teníamos el hábito de copiar todo lo que la maestra decía porque así se comenzaba a estudiar para los exámenes, nos decía ella, además de que solamente contábamos con lo que hubiéramos apuntado en los cuadernos. Mis hermanas mayores eran las encargadas de ayudarme con lo que yo no entendiera. Todos entramos directamente a primer grado y de esta manera, nos ahorrábamos el costo de estudiar en preescolar. A pesar de esta aparente desventaja, al entrar a primer grado, rápidamente me convertí en el mejor estudiante, pues mis hermanas ya me habían enseñado a leer, escribir y hacer las cuatro operaciones matemáticas básicas, lo cual no podían hacer mis compañeritos. En mi experiencia, eso de no tener libros, probablemente fue lo que me condujo a dar mis primeros pasos en el mundo de la docencia. Me explico. Cuando mis compañeros no entendían algo, acostumbraba a ofrecerles ayuda. Les decía: “préstame tu libro”. Rápidamente aprovechaba la oportunidad para hojear el libro, ver los ejemplos, y entonces, les explicaba. Esas fueron mis primeras experiencias como maestro. Creo que, haciendo uso de una frase del famoso personaje de la televisión, el Chavo del Ocho, esto de llegar a ser un docente “fue sin querer, queriendo”. Así crecí, entre el estudio y el trabajo, al igual que mis hermanos.

Experiencias como la que Rodolfo denominó sus primeros pasos en la docencia, muestran cómo se fue desarrollando en él una disposición para identificar nuevos medios como estrategias de compensación para alcanzar una meta ante la pérdida o ausencia de los medios esperados (Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999). Además de las enseñanzas que Rodolfo reconoce haber recibido de parte de los miembros de su entorno familiar, identificó otra fuente de aprendizaje muy relevante en la vida de un ser humano. En este caso las enseñanzas provinieron de las experiencias mismas que vivieron como grupo familiar y no directamente de sus miembros. Se relacionan más bien con los eventos que tuvieron que atravesar juntos

como familia. Se trata de ese tipo de aprendizaje que ocurre mediante las interacciones que se dan en los diversos contextos sociales formales e informales en las que participa el individuo (Bronfenbrenner, 1977). En cuanto a la experiencia de que sus sobrinos mayores se criaran en el mismo hogar de crianza de sus madres, Rodolfo reflexionó de la siguiente manera:

El hecho de que mis hermanas escogieran criar sus hijos sin la presencia de sus padres nos dio la oportunidad de participar de unas experiencias familiares del más alto valor. Pienso que esos dos sobrinos crecieron sin traumas, a pesar de no criarse en un hogar tradicional de papá y mamá. Se sintieron amados, cuidados y protegidos y todos vivimos felices la experiencia de su llegada y crecimiento. Al reflexionar en esas experiencias, veo que lo que pudo haber sido una fuente de problemas, conflictos y con el tipo de consecuencias negativas que caracterizan la crianza de niños en hogares disfuncionales, se convirtió en una grata experiencia que unió a la familia y nos proporcionó momentos inolvidables a todos. La felicidad no se trata de no tener problemas. Se trata más de la actitud que asumas ante esos problemas. Creo que nosotros decidimos ser felices con lo que vivíamos. Aunque solo mis dos hermanas eran madres, los demás pudimos desarrollar afectos profundos que nos hicieron más sensibles a las necesidades de seres indefensos como los niños. Permitir que ese tipo de sensibilidad aflore en la vida de un adulto, lo hace mejor persona. Si somos capaces de tratar con amor, respeto y consideración a un niño en el seno de nuestra familia, será más probable que lo hagamos con otros niños y adultos en otros contextos.

Estas experiencias no solamente fueron importantes para Rodolfo como fuente de aprendizaje de vida, sino que probablemente de manera imperceptible iban desarrollando en él disposiciones que luego lo impulsarían a seguir su vocación de docente. Las disposiciones que desarrolló junto a los miembros de su familia en cuanto a convertir situaciones complicadas que prometían ser fuente de conflicto en experiencias placenteras de crecimiento, parecieran haber sido el resultado de los diferentes procesos de adaptación que describieron Marsiske, Lang, Baltes y Baltes (1995), como se citaron en Izquierdo Martínez (2005). Por otra parte, un evento adicional que Rodolfo reconoció como trascendental para él y para toda su familia lo recordó así:

Creo que la mudanza a Caracas fue un evento que dejó una huella profunda en mi vida. La vida de todos cambió para siempre. No solamente una ciudad nueva, si no, amistades nuevas. En mi caso particular, colegio nuevo; para mis hermanos, ambientes de trabajo nuevos. La apertura de trato del caraqueño, la algarabía y expresividad típicas de la cultura caribeña, la música tropical, en fin, todo, incidió en el ambiente familiar. Las nuevas relaciones amistosas y la cultura propia de la ciudad modificaron gradualmente la atmósfera en nuestra casa. Creo que se incrementó la comunicación en la familia. Al menos entre nosotros y nuestra madre ya que, en algunos aspectos, ella comenzó a ser más flexible y abierta, y nosotros nos atrevimos a expresar con mayor frecuencia nuestros puntos de vista. No fue fácil, porque esa nueva apertura también trajo conflictos que quizás estaban latentes, pero a la larga, considero que fue muy positivo para todos.

Es evidente que la cultura es un elemento vital en la vida de los seres humanos. Ejerce un efecto modelador de actitudes, palabras, expresiones y pensamientos. Así ocurrió en la experiencia de Rodolfo y su familia. Pero como todo en la vida, la cultura puede hacer aportaciones positivas, pero también negativas. Durante esa etapa de su vida, Rodolfo recordó que las experiencias fueron tanto placenteras como merecedoras de olvidar. Sin embargo, su reflexión sobre esos años refleja que en su familia estaban aprendiendo a enfrentar las dificultades de manera apropiada.

Hoy en día considero que los años en los que todos los miembros de la familia vivimos juntos en Caracas, fueron determinantes para nuestra vida. Fueron años de mucha felicidad y unión familiar. Disfrutamos de momentos que sin duda llegaron a ser imborrables en nuestra memoria. Las celebraciones de fin de año, los cumpleaños de los niños y también de los adultos, los paseos a la playa y un sinnúmero de experiencias cotidianas muy placenteras. Muchas de esas vivencias quedaron registradas en fotografías que conservamos con mucho celo. Claro, no todo fueron momentos gratos. También enfrentamos eventos y circunstancias difíciles, e incluso hasta traumáticos. Pero estábamos juntos y eso facilitó que superáramos todo exitosamente. Accidentes, conflictos familiares e injusticias o perjuicios que algunas personas ocasionaron a la familia, nos hicieron sufrir mucho. Pero hoy me parece que fueron oportunidades que Dios permitió y que, en general, supimos aprovechar para crecer y fortalecernos individual y colectivamente. No puedo negar que, a raíz de estos eventos, en algunos miembros de la familia quedaron huellas que se les ha hecho complicado borrar. Pero, en general, supimos pasar la página y ver hacia el pasado sin dolor o resentimientos.

En las reflexiones de Rodolfo en torno a estas experiencias aflora un valioso aprendizaje de vida. La actitud que asumimos para enfrentar las circunstancias difíciles son siempre una elección individual. Así lo resumió Rodolfo:

Así es la vida. Llena de eventos hermosos, pero también de otros desagradables. Lo que marca la diferencia es la actitud que asumes frente a esas circunstancias. Puedes disfrutar al máximo las cosas buenas que recibes y tienes la oportunidad de vivir y conservarlas en tu memoria como fuente de inspiración para el futuro. O bien puedes no valorar lo bueno que tienes y caer en la trampa de creer que lo que recibes no es suficiente o no es todo lo que mereces. Esto se traducirá en amargura y frustración. En mi familia, casi siempre escogimos atesorar esos momentos que hoy por hoy nos mantienen unidos en el amor y la solidaridad. En cuanto a los eventos negativos que en ocasiones los seres humanos y las familias tenemos que enfrentar, podemos verlos como circunstancias pasajeras que debemos y podemos superar de manera que una vez que pasen, seamos más fuertes y resilientes ante la adversidad. Por el contrario, estos eventos pueden ser asumidos como obstáculos insalvables en el camino a la felicidad y, por lo tanto, ser asumidos como excusas perfectas para dejar de crecer y luchar por las metas que se tienen. Creo que en mi familia escogimos aprender y crecer a pesar de todo. No ha sido fácil, pero esos maravillosos años que vivimos juntos como familia en Caracas, en nuestra amada Venezuela, se convirtieron en la base que nos ha permitido sentirnos unidos a pesar de no estar juntos. El tiempo y la distancia no pudieron destruir los lazos que nos unen. El amor ha fortalecido nuestros vínculos. La tecnología nos ha dado la mano para que, a través de una llamada telefónica, una conversación por WhatsApp o una videollamada, podamos sentirnos cerca en la distancia.

Precisamente el hecho de que, en la actualidad, la familia de Rodolfo se encuentre dispersa es otro de los eventos o circunstancias que identificó como fuente de inspiración. Esta separación se produjo por diversas razones. Al comienzo el distanciamiento se dio por razones de matrimonio o de trabajo, pero son los graves problemas que enfrenta Venezuela los que han obligado a los miembros de la familia de Rodolfo a aprender a convivir en la distancia. Sus padres, su hermano César y su hermana Rocío, junto a sus dos hijos y su nieta, siguen viviendo en Venezuela. En Puerto Rico residen su hermana Nhora, sus dos hijos y su nieto, así como el mismo Rodolfo. En Argentina se encuentran los dos hijos de su hermano César y la madre

de estos. En los Estados Unidos de América reside su hermana Darling junto a su esposo y sus dos hijos. Los miembros de la familia extendida se encuentran además de Venezuela y Puerto Rico, en Colombia, España, Chile y otros países de Suramérica. La reflexión de Rodolfo en torno a las estrategias con las que su familia ha enfrentado esta separación familiar quedó plasmada en las siguientes palabras:

No sé cuándo podremos lograr reunirnos. Tengo la esperanza de que sea pronto. Sin embargo, además de comunicarnos vía telefónica o mediante mensajes de texto y de voz tan a menudo como se nos hace posible, mantenemos un vínculo estrecho a través de las oraciones, los pensamientos, los recuerdos y los sentimientos arraigados en lo más profundo del ser. Para quien no ha tenido que vivir la experiencia de vivir separado de su familia durante muchos años, esta descripción de un vínculo emocional y espiritual puede parecer muy irreal y fantasiosa. Sin embargo, para nosotros ha llegado a ser tan real que nuestro amor se ha profundizado y solidificado con el tiempo. Además, en la familia tenemos una base de fe que infunde esperanza a nuestros corazones de manera que logramos sobrellevar con paz y serenidad las circunstancias que nos ha tocado vivir. Nos extrañamos, anhelamos reunirnos y compartir en familia como una vez lo hicimos, pero vivimos la vida con esperanza y fe. Procuramos no dar cabida al desánimo, a la desesperación y a la frustración. Aprovechamos al máximo los momentos en los que podemos comunicarnos para expresar nuestro amor y cuidado los unos por los otros.

Estas experiencias de separación familiar, aunque dolorosas, no han sido un obstáculo para el desarrollo de una conciencia ética en Rodolfo. Al contrario, junto con otros eventos difíciles se convirtieron en factores que impulsaron ese tipo de crecimiento. En medio de circunstancias no siempre placenteras, al escoger voluntariamente participar de algunas actividades y abstenerse de participar de otras, continuaba desarrollándose y confirmándose en Rodolfo una conciencia ética que definía cada vez más su identidad como docente, tal como lo describieron Hand y Gresalfi (2015). Su amigo, el Prof. Mario Signoret parece haberlo percibido de esta manera cuando expresó:

Eso lo viví yo, eso lo vi con distintas dificultades, con todo ese proceso de estar en el extranjero sin un estatus legal definido y todas las maromas que se tuvo

que tirar, todos los cantazos que le dio la vida, de repente lo fueron llevando hacia el educador, a ese educador ético. Que yo creo que, si me preguntan, ahí siempre estaba esa semilla, lo que pasa es que se fue definiendo con el tiempo, la vida misma lo fue llevando ahí. De eso yo estoy seguro. De eso yo sí puedo dar fe, de cómo se fue puliendo hacia lo que es hoy.

Es muy probable que la capacidad de Rodolfo para enfrentar las dificultades sin que estas lo desviaran del camino; sin que lo forzaran a abandonarlo; sin que lo hicieran perder sus ideales y sus sueños; y, por el contrario, lograr convertir la adversidad en una palanca que lo impulsaba a seguir creciendo, se desarrolló en las circunstancias difíciles que vivió junto a su familia. Esta fortaleza se puede descubrir en las palabras de su hermana Rocío.

Rodolfo jamás se ha escondido al momento de afrontar las situaciones ni los problemas. Tiene la tendencia a querer resolverlos solo, porque siempre evita ser una carga para los demás. Es una de las formas de su comportamiento. Estudia, planifica la solución, pero siempre afronta con mucho valor las crisis y las situaciones difíciles que se le puedan presentar.

El Prof. Signoret explicó de otra manera el mecanismo por el cual Rodolfo procura resolver los problemas o situaciones difíciles que debe enfrentar en su vida.

Según sus palabras:

Algo que yo admiro mucho de Rodolfo, que yo quisiera tener. Que cuando uno mira a alguien y dice yo quisiera trabajar los asuntos como los trabaja Rodolfo. A lo mejor él se come por dentro, yo no lo sé, pero es así al menos desde donde yo lo veo, desde afuera. Yo lo considero una persona muy, muy balanceada, muy equilibrada... Yo creo que cuando él tiene un problema, si ve que hay una cosa que no puede trabajar en el momento, lo acepta, y ahí lo ayuda la fe, pues él dice "se lo encargo a Dios". A muchos nos cuesta y él lo tiene allí. Él trabaja los problemas desde esa manera. Y si él ve que hay una oportunidad para cambiar las cosas, él le mete mano, y la trabaja, y le da, y es persistente, y lo logra. Y creo que es muy sabio en saber las que puede cambiar y las que no puede cambiar. Creo que así es como Rodolfo, en cierta manera maneja los problemas y las situaciones difíciles.

Las palabras del Prof. Signoret son un reconocimiento de la presencia del elemento trascendente de la fe en el proceso de toma de decisiones que sigue Rodolfo a la hora de confrontar las dificultades. Es evidente que dicho elemento proviene de

las enseñanzas que recibió durante su infancia en el hogar y que ha mantenido a través de su vida. Su hermana Nhora describió la actitud de Rodolfo ante la adversidad enfocándose en el tema espiritual. De acuerdo con sus palabras:

Como él es una persona tan creyente, tan respetuosa de Dios, que es la base que sostiene su vida ante todas las cosas, pues de esa base tan importante y tan grande es que él, en comunicación con Dios, estoy segura que todas las situaciones de su vida y las dificultades que se le puedan presentar, que representen algún evento, algún problema o alguna situación, él las resuelve, estoy muy segura, que es confiando en Dios, orando a Dios y en comunión con Dios.

Las situaciones difíciles que enfrenta un ser humano a lo largo de su vida son muy variadas y, en ocasiones, mucho más frecuentes de lo que desearíamos, e incluso, creemos poder tolerar. Sin embargo, es muy difícil evitar que muchas de ellas nos afecten profundamente. Simplemente ocurren sin que las esperemos o las provoquemos. Según señaló Nhora, “es justamente de la mano de Dios que él ha podido resolver todas estas situaciones difíciles que ha enfrentado en su vida”. Entre estos eventos ella mencionó que “él ha tenido situaciones difíciles de salud, complicadas, en las que se ha visto comprometida hasta su vida”. Ella se refiere a cuando Rodolfo tuvo un paro respiratorio debido a una neumonía que sufrió en 1996, a un segundo evento de neumonía que lo puso nuevamente al borde de la muerte en el año 2007 y a una septicemia que le sobrevino en 2017 como consecuencia de la sinusitis crónica que padece. La primera situación ocurrió mientras vivía en Venezuela y las dos restantes en Puerto Rico.

Por su parte, Rocío al explicar la manera en la que su hermano enfrenta los problemas, indicó “Rodolfo se controla. Como lo dije, afronta y procura siempre resolver ajustado a sus valores”. Para ejemplificar sus palabras relató dos eventos. El primero de ellos tiene que ver con una difícil experiencia por la que atravesó la

madre de ambos mientras se encontraba de visita en Puerto Rico. Se trata del fallecimiento de la abuela de Rodolfo. La mamá de Rodolfo no pudo viajar al funeral de su madre, lo que le ocasionó un dolor inmenso. Según contó Rocío:

El lidiar con esa tristeza, con ese dolor, Rodolfo lo afrontó con ella. La ayudó a superarlo poco a poco. Creo que ese fue un momento muy difícil para él, así como lo fue para mi mamá, él lo sintió tanto como ella. El superarlo fue tan profundo como lo sintió ella. Creo que se adentró tanto que fueron los dos llevándolo poco a poco. Pero su fortaleza fue lo que la ayudó a ella, a poco a poco, bajo la bondad, el amor a Dios, bajos sus palabras, su conducción, a aceptar, “bueno, mi mamá está muerta”.

El segundo ejemplo que ofreció Rocío para mostrar la forma en la que su hermano enfrenta los problemas, se relaciona con la actitud que asumió Rodolfo cuando por solidaridad hacia su familia, asumió una deuda ocasionada por las acciones de un miembro de la familia extendida. Ella describió la situación de la siguiente manera:

A pesar de la gravedad del asunto, de encontrarse de repente con una deuda que jamás en la vida él hubiera cargado en su cuenta porque es una persona muy responsable, muy recta. Bueno, Rodolfo dio la cara y buscó la manera de financiar la deuda, haciendo muchísimos esfuerzos, privándose de muchas cosas para cumplir.

En el relato que hizo su amigo, el Prof. Mario Signoret, de los eventos complicados que tuvo que enfrentar Rodolfo, se puede identificar que desarrollar la capacidad de resiliencia es vital para lograr superar las circunstancias difíciles. Esta característica es especialmente importante para un docente. Útil para sobrellevar la multiplicidad de cargas que la sociedad coloca sobre sus hombros sin la expectativa de que se reconozcan sus esfuerzos o sacrificios, pero también para lograr transmitir a sus estudiantes ese mismo espíritu, tan esencial para que ellos mismos logren superar sus propias cargas. Se puede afirmar que los eventos difíciles que enfrentó Rodolfo junto a su familia impulsaron en él, un desarrollo

humano que, tal como Yeager y Dweck (2012) señalaron, es producto de una mentalidad que promueve la resiliencia. En relación con esta disposición, relató el Prof. Signoret:

Fui testigo de situaciones económicas muy difíciles. De los muchos años que estuvo sin poder tener un trabajo regular por su estatus migratorio. Trabajos que le exigían mucho y le pagaban poco. Que le cerraban muchas veces las puertas en los trabajos por el estatus migratorio. Situaciones familiares muy difíciles con su familia aquí en Puerto Rico... su familia inmediata. Bueno, siempre fue el pilar de su familia, y lo es, supongo. Y con los amigos siempre era el pilar. Había situaciones difíciles, pero él era el que estaba ahí, era el bastón de apoyo. Para mí lo era. Y en su vida es una persona que sabe manejar muy bien las situaciones difíciles.

Precisamente, el Dr. Víctor Quiñones, profesor y colega de Rodolfo en la Escuela Graduada de Administración de Empresas del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico hizo referencia al espíritu y actitud de Rodolfo ante las dificultades que se le presentaban en el camino.

Recuerdo a Rodolfo como una persona que venía de Venezuela, muy sacrificado al buscar conseguir sus metas personales y profesionales. Era ejemplo de logro porque cada paso que daba era un sacrificio que había logrado superar. Definitivamente eran circunstancias difíciles financieramente. Y socialmente no estaba con su familia, no estaba con las personas que formaron su entorno durante muchos años de vida. Así que vino aquí como cualquier inmigrante a empezar de un cero para llegar a convertirse en un profesional como lo es hoy.

Esa tenacidad en la búsqueda de alcanzar sus metas también fue percibida por la Prof. Bélgica Maldonado, colega de Rodolfo cuando enseñaba a nivel secundario. Según recordó ella:

Recuerdo su entorno económico de vida. Era un poquito limitado, era fuerte. Sus circunstancias físicas no le hicieron sucumbir en lo que quería. Recuerdo que a veces le dábamos pon, pero cuando no estábamos, él caminaba hacia su trabajo. Eso es digno de admirar en el profesor Rodolfo. Esas circunstancias no le fueron impedimento. Como decir “como no tengo cómo llegar a la escuela, me voy a quedar” y era el profesor que llegaba primero que aquellos que tenían carro. Así que lo admiro porque esas circunstancias no le impidieron en ningún momento lograr sus metas. Y yo lo felicito por eso. Fue una persona muy tenaz y perseverante.

Su compromiso con las responsabilidades que asume, sea como docente o en cualquier otro plano de su vida, se ha evidenciado en conductas que a menudo, han exigido de él una cuota de sacrificio. El Dr. Víctor Quiñones explicó este tipo de actitudes en las siguientes palabras:

Creo que Rodolfo sabe de lo que es sacrificio. Él sabe compartir lo poco que tiene. Es cuestión de evitar el derroche y ahorrar para los momentos en los que haya limitaciones. Yo creo que él eso lo sabe hacer muy bien.

Además de los aprendizajes previos en el hogar con los cuales se sentaron las bases de lo que sería su educación y que, años más tarde, llevaría consigo a su práctica profesional como docente, otras de las experiencias de Rodolfo en las diferentes instituciones educativas en las que estudió, fueron significativas en términos de su aportación a la formación y solidificación de su filosofía de vida. Para él, los valores y el razonamiento ético continuaban en formación. Sus recuerdos en torno a los últimos años de su educación primaria o elemental en el Colegio Adventista Ricardo Greenidge en Caracas, Venezuela, describen la atmósfera que se respiraba en esa institución educativa y que contribuiría en sus actitudes hacia la diversidad y la inclusión. Según recordó:

En el colegio compartía con niños de todos los trasfondos sociales. Algunos de los estudiantes eran de familias muy adineradas, mientras que otros, por el contrario, pertenecían a familias muy pobres. La mayoría de nosotros nos encontrábamos en algún punto entre estos dos extremos. Sin embargo, nunca percibí un ambiente en el que los niños eran tratados diferente según el nivel económico de sus familias. Entre los niños la relación tampoco se basaba en diferencias como esas. Creo que eso fue un factor muy importante en mi formación porque crecí sintiendo que era igual a los demás a pesar de que para esos años, las cosas en mi familia estaban un poco apretadas en el aspecto económico. Aunque mi madre no me podía comprar los libros, en el colegio, ni las maestras ni mis compañeros me hicieron jamás sentir inferior por ello.

Al intentar identificar algún maestro de sus estudios de educación elemental que hubiera ejercido una influencia decisiva en su vida, llegaron a su mente gratos recuerdos de una de sus maestras de aquella época. Rodolfo relató:

Durante esta etapa, la única maestra que recuerdo es a Nilda García, mi maestra de quinto y sexto grado. En mi memoria conservo la imagen de una mujer joven, amable, inteligente y muy firme. Como maestra era excelente, pero lo que más recuerdo de ella es que nos trataba a todos con mucho afecto y respeto. Todos le teníamos mucho cariño. A los demás maestros los veía con respeto, pero solo con ella sentía la confianza de hablar y expresarme libremente. Recuerdo que, durante mi infancia, el ambiente en los salones de clase y en las escuelas era de mucho respeto por parte de los niños hacia los maestros y personal escolar.

La influencia de un maestro en la vida de un niño puede llegar a ser determinante. Durante sus años de estudio, los niños llegan a pasar más tiempo con sus maestros que con sus mismos padres o cuidadores primarios. Se convierten en la fuente de información, conocimiento y aprendizaje más importante para ellos. A partir de su ingreso en la corriente escolar, los niños tienen, además de sus padres y familiares cercanos, un punto de referencia al momento de elegir cuáles serán sus opiniones y creencias en cuanto a diversos aspectos de la vida. Para Rodolfo aquella maestra dejó huellas profundas en su formación.

Considero que fue precisamente la maestra Nilda García durante mi quinto y sexto grado, quien me mostró con su ejemplo lo que significan los conceptos de inclusión y diversidad desde la perspectiva de una maestra que vivía los principios de amor que se supone caractericen a un cristiano. Con ella, en el salón de clase, en el patio, mientras daba clases, cuando resolvía pequeñas situaciones o planificaba las actividades de la clase graduanda; todos nos sentíamos aceptados y amados. Ella promovía el compañerismo genuino entre todos los niños sin permitir que diferencias raciales, de género o socioeconómicas influyeran en nuestra relación.

En su descripción del ambiente general en Venezuela durante aquellos años, Rodolfo reconoció el mosaico de nacionalidades que conformaban la sociedad venezolana por la llegada de inmigrantes europeos luego de las guerras mundiales

en el siglo XX y por las crisis económicas y sociales en diversos países del lejano y medio oriente, así como en los de América Latina. En su relato, Rodolfo añadió:

Desde mi perspectiva esa era otra de las razones por las que en mi colegio se respiraba una atmósfera de solidaridad sin distinciones de clase social. Durante esos años, recuerdo que lo más normal era que el abasto fuera de un portugués, la zapatería de un italiano, el restaurante de un español, la tintorería de un chino y las ventas de diversos productos de casa en casa estuvieran a cargo de un turco, como le decíamos a los inmigrantes de origen árabe.

A estos aprendizajes, Rodolfo recuerda que se añadieron algunos que los percibió como lo que hoy conocemos como una enseñanza individualizada. A partir de sus características, la maestra Nilda organizó experiencias que le permitieron a Rodolfo crecer como ser humano. Más tarde en su práctica profesional como docente estas mismas prácticas serían implementadas por él.

Además, al menos en mi caso, pienso que esta maestra tenía la capacidad para ver más allá de los estereotipos y de la superficie. Mi timidez no le impidió a la maestra Nilda ver en mí un líder en potencia. Recuerdo que cuando fui seleccionado para dar el discurso en la graduación de sexto grado, me sentí abrumado y muy temeroso. Pero ella me infundió confianza. Me hizo ver que tenía la capacidad para hacerlo y para hacerlo bien. Ocurrió exactamente como ella lo anunció. Creo que ese fue el momento en el que dejé atrás mi personalidad introvertida y un poco retraída. A partir de ese evento mi cambio fue tan drástico que, a quienes me conocen bien, se les hace difícil creer que en algún momento fui un individuo tímido. Tristemente los adultos no siempre percibimos la enorme influencia que podemos tener en la vida de un niño. Esto es especialmente relevante para los maestros, padres y otros cuidadores primarios. El potencial de un niño está allí, a la espera de ser despertado y estimulado. Su desarrollo será cuestión de tiempo y oportunidades, pero nunca ocurrirá si un adulto, con sus palabras o actitudes, trunca lo que Dios puso en ese pequeño ser. Es más, ni siquiera es necesario actuar negativamente para malograr el potencial de un niño, con guardar silencio y permanecer indiferentes como meros espectadores en esta etapa decisiva en la vida de un ser humano, se producirá el mismo efecto adverso en el desarrollo del niño.

En la reflexión de Rodolfo en cuanto a la influencia de sus maestros en los años de educación elemental se puede ver la importancia que tiene la labor de estos

en la sociedad. Cada niño es un adulto en formación. Cada adulto es un constructor de familias, de comunidades, de sociedad. Contó Rodolfo:

la maestra Nilda García fue la persona que más influyó en mi vida durante esa etapa. Definitivamente, al recordarla puedo afirmar que nunca debe subestimarse el rol de un docente. Si bien es cierto que en nuestros países en la América Latina la profesión docente es muchas veces subestimada y, en algunos casos, hasta desestimada, su importancia en la formación de los futuros ciudadanos es extraordinaria. Tuve el privilegio de tener una maestra que promovió el desarrollo integral de sus estudiantes y la dicha de tener compañeritos que respondieron positivamente a estos estímulos, como lo hice yo, por lo que puedo afirmar que terminé mi infancia como un niño feliz, productivo y lleno de sueños y aspiraciones. Creo que fue en esa etapa de mi vida en la que comencé a desarrollar los valores que hoy me caracterizan como docente. Igual puedo decir de mi religiosidad. Aprendí a través de mi maestra y del ambiente de amistad y compañerismo que predominaba en el salón de clase, a percibir la fe en Dios como un elemento esencial en mi vida. Por supuesto, estos aprendizajes reforzaron los que recibía en casa con mi familia como ya describí.

Un detalle que Rodolfo recordó de su maestra Nilda lo condujo a reflexionar en torno a la actitud de quienes se ven obligados por diversas circunstancias a vivir lejos de su tierra o familia. En general, las conclusiones a las que llegó Rodolfo tienen gran valor para los docentes en cuanto a la actitud positiva que estos deben asumir en circunstancias que no son las que preferirían. Una actitud positiva en la vida es fundamental y nos aleja de la infelicidad, la inconformidad y las quejas. Sus recuerdos de esta parte de la historia fueron:

La maestra Nilda era de Maracay, una ciudad del centro del país. Siempre nos hablaba de El Limón, el sector en el que se había criado y en el que residía su familia. No puedo precisar las razones por las que había decidido mudarse a Caracas y ser nuestra maestra. Sin embargo, no recuerdo que sus menciones de su ciudad y su familia mostraran de alguna manera que no se sentía feliz de estar con nosotros. Mientras hablaba de lo que añoraba de su querida Maracay, lo hacía con una sonrisa; la misma que mantenía cuando hablaba de otros temas.

De esta actitud de la maestra, aparentemente insignificante, aquel niño aprendió lecciones que incorporó en su vida de forma plena. Rodolfo reflexionó así:

A menudo, los seres humanos al evocar el país, la tierra, la ciudad, la casa, la familia o los amigos que por diversas circunstancias tuvimos que dejar atrás, corremos el riesgo de hacerlo con amargura. La nostalgia por el pasado y las experiencias del pasado que dejamos atrás pueden hacernos perder de vista el valor de lo que tenemos en el presente. Cuando actuamos de esta manera transmitimos el mensaje de que el país, la tierra, la ciudad, la casa y las personas que ahora forman parte de nuestra vida, son inferiores a lo que tuvimos en el pasado. Craso error. No se trata de comparar si no de valorar. Cada tiempo y circunstancia es valioso de por sí. Cada uno aportó o aporta de manera significativa a nuestra vida, si así lo permitimos. Las personas llegan a nuestras vidas y nos ofrecen la oportunidad de aprender lecciones de vida que pueden ser extraordinarias. Nada dura para siempre. Debemos aprender a valorar el presente, lo que tenemos la dicha de tener, sin que esto signifique olvidar el pasado con todos sus recuerdos y lecciones de vida. Con la maestra Nilda aprendí a recordar el pasado con alegría, por el cúmulo de recuerdos y aprendizajes que nos acompañarán siempre, pero también a valorar el presente con gratitud, por las oportunidades que nos ofrece para seguir creciendo. Creo que esta perspectiva nos permite mirar el futuro con esperanza y optimismo.

Rodolfo, continuó sus estudios secundarios en el mismo colegio en el que había terminado su educación elemental, aunque ahora tenía compañeros nuevos debido a que estuvo un año trabajando y sin estudiar. Esta etapa comenzó exitosamente gracias a las experiencias positivas vividas por él en su hogar y a los aprendizajes adquiridos en sus últimos años de educación elemental. El niño tímido se fue transformando en adolescente muy sociable que se convertiría en líder de sus compañeros. Este crecimiento permite destacar el peso que tiene el trabajo de los padres y maestros en esos primeros años de la formación de un niño. Los resultados ya comienzan a ser notables durante la adolescencia, cuando las hormonas y los cambios típicos de esa etapa generan ciertos niveles de inestabilidad. Rodolfo relató lo siguiente:

inicié la secundaria luego de dejar atrás la timidez y, por lo tanto, con la facilidad para establecer relaciones. Tenía una relación fluida con la mayoría de mis profesores de la secundaria. Por supuesto, tenía mayor afinidad con algunos de ellos, pero con contadas excepciones, puedo afirmar que fue una relación muy positiva. Respecto a mis compañeros de estudio, recuerdo que mantenía muy buenas relaciones. Poco a poco fui desarrollando liderazgo en

los grupos a los que pertenecí. En los primeros años fundamentalmente con el grupo de amigos más cercanos con quienes compartía más a menudo, pero en los últimos años, las destrezas de liderazgo que fui desarrollando me permitieron relacionarme de manera muy cercana con todos mis compañeros, hasta el punto de que fui elegido por ellos como presidente de la clase pre-graduanda y al año siguiente de la clase graduanda. Con el grupo de compañeros con los que compartía más a menudo, desarrollamos una amistad muy profunda que nos convirtió en prácticamente hermanos.

El adolescente extrovertido y líder se ganó no solo la confianza de sus compañeros, sino que también había logrado que su madre relajara un poco las reglas del hogar por la confianza que su hijo le inspiraba. Rodolfo relató así estas experiencias:

El nivel de madurez que tenía como jovencito era tal que mi madre confiaba mucho en mí y por eso me daba permiso para quedarme ocasionalmente en casa de mis amigos, e incluso, me permitía ir con ellos de vacaciones durante algunos días. Recuerdo que acostumbábamos a quedarnos en la casa de alguno de los miembros del grupo para estudiar en época de exámenes. Yo era el maestro que les explicaba y les repasaba todo el material para los exámenes. En los últimos años de la secundaria, comenzamos a viajar a la hacienda de un tío de José Heredia, uno de los compañeros. En la finca del tío Rocco pasábamos juntos el verano y en ocasiones otras épocas del año. Allí, en el enorme y hermoso llano venezolano montábamos a caballo, paseábamos por el campo, trepábamos árboles, nos bañábamos en los ríos, le huíamos a las culebras y las babas; una especie de caimán de laguna y de río común en esas regiones y, en fin, realizábamos una gran cantidad de actividades propias del campo que nos estaban vedadas en la ciudad.

El liderazgo que Rodolfo logró desarrollar durante sus años de educación secundaria no se limitó únicamente a su nombramiento como presidente de su clase. Según los recuerdos de su hermana Rocío, este liderazgo se reflejó en las actitudes y palabras de sus compañeros de estudio en aquella etapa. Relató ella:

Un hecho que quiero resaltar aquí de la relación que yo veía de Rodolfo con su entorno, es que el día de su graduación de su bachillerato, dos de sus compañeros tuvieron que dar el discurso que se da en el acto de graduación, y los dos, los únicos que fueron a dar el discurso, nombraron a Rodolfo para agradecerle, para decirle “mira, influiste en nosotros también, eres una gran líder, gracias por representarnos”. Bueno, resaltaron de verdad su obra como compañero, como su representante. Realmente ese día yo me sentí súper conmovida, lloré y todo, porque dije “¡wao!, qué lindo, marcar la gente para

bien es muy bonito”. Ósea que él viene en eso desde hace mucho tiempo, dejando huellas buenas.

Para un docente dejar huellas positivas en las vidas de sus estudiantes y familias es extremadamente importante. Todos dejamos huellas, pero no siempre estas son para bien. Rocío señaló que su hermano mantiene “una excelente relación con todos. Yo jamás he visto a Rodolfo tener discusiones con nadie en los ambientes en donde hemos coincidido.” Por su parte, su hermana Nhora explicó que la disposición afable de Rodolfo es una característica que define su personalidad. De acuerdo con lo que expresó:

Siempre ha demostrado ser una persona con un espíritu muy amigable, de buen carácter, y siempre se ha caracterizado por su forma de ser, que le cae muy bien a las personas que va conociendo. Siempre deja un buen recuerdo, un buen ejemplo en cada uno de ellos, que hasta pasados muchos años lo recuerdan, lo estiman. Su amistad permanece intacta con muchas personas, justamente por su forma de ser. Es una secuela de la gran persona, del gran amigo, del gran hermano, de todo lo bueno que es él.

Esta capacidad para dejar huellas en las vidas de las personas es especialmente valiosa para un docente. Nhora, señaló que su hermano hace precisamente eso con sus estudiantes. Lo hizo en los siguientes términos:

creo que siempre deja una huella en cada uno de sus estudiantes o de las personas que lo conocen, justamente por todo lo que refleja, por lo que él enseña y que lo lleva a la práctica. Todas las cosas que Rodolfo enseña, es porque él las lleva a la práctica. Él no enseña nada que él no practique en su vida personal. En cuanto a moral, ética, principios y valores se refiere.

Para ilustrar su afirmación, Nhora relató una experiencia con una de las exalumnas de Rodolfo que confirma sus palabras. Según recordó:

una exalumna de él, Neisha Andino, quien es actualmente profesora de mi nieto, es la maestra de salón hogar de mi nieto que tiene nueve años, conoce perfectamente a Rodolfo. Ella siempre me ha dado una opinión muy significativa y de valor para mí como su hermana y me siento orgullosa cuando ella se expresa de la forma sobre cómo él realizó su trabajo cuando ella fue su estudiante. Justamente volvemos a los valores, a los principios

éticos que les enseñó a sus grupos de estudiantes. Hasta el día de hoy ella lo respeta y lo admira.

Nhora extendió su ejemplo para incluir a otros miembros de las comunidades educativas en las que su hermano Rodolfo ha enseñado. De acuerdo con lo que expresó:

los comentarios que siempre he oído de la comunidad que lo ha rodeado en las instituciones en las que ha enseñado, todas las personas siempre se han expresado correctamente de su proceder, de su forma de enseñanza, del interés y el compromiso que ha tenido para sacar adelante a cada grupo de estudiantes que le han asignado. Además de la maestra de mi nieto, la directora de la institución en la que él estudia fue compañera de trabajo de Rodolfo en otra institución educativa. También soy amiga de la madre de una de sus exalumnas y conozco a algunos de sus exalumnos. Con todos me siento con el corazón lleno de orgullo y feliz, y es cuando más valoro a mi hermano, porque todas estas personas tienen la misma admiración, el mismo respeto por él. Lo tienen como una persona íntegra, amable, siempre pendiente a interesarse profundamente, hasta a veces personalizar en el trato con algún estudiante que necesitara un poco más su ayuda, para ayudarlo a salir adelante, que lograra sus objetivos y que no se quedara atrás de todo el grupo que tenía a su cargo. Todas opinan exactamente lo mismo. Lo respetan y lo admiran. Y lo recuerdan con un inmenso cariño y me han dicho que siempre va a estar en sus corazones.

Su hermana Rocío describió su percepción en cuanto a la tendencia de Rodolfo a dejar huellas en sus estudiantes con las siguientes palabras:

gran cantidad de exalumnos... hoy día tienen relación personal, de amistad, de cariño con él; los que están cercanos siempre procuran verle, compartir. Los que están lejanos lo llaman, se contactan, pero para casi todos, la finalidad es pedirle orientación, en cualquier toma de decisión buena, mala, difícil, siempre acuden a él, y no solamente los exalumnos, los padres de esos exalumnos mantienen ahora una relación de amistad, y socializan, lo invitan y también le piden orientación, incluso ya vienen hasta los nietos. Es una forma hermosa de demostrar que sí deja marcada la vida de sus estudiantes para bien.

Rocío vinculó esa capacidad para dejar huellas con las destrezas propias del liderazgo de su hermano Rodolfo. Particularmente, mencionó como destrezas propias de un líder: la paciencia, la humildad, el altruismo y el reconocimiento de su capacidad de influir positivamente sobre otros. Es probable que algunos encuentren

incompatibles estos rasgos con el liderazgo, pero la historia de Rodolfo permite destacar un liderazgo que difiere de la definición clásica. De acuerdo con las palabras de Rocío:

la tendencia de Rodolfo siempre ha sido a dejar buenas huellas y obviamente siempre ha sido un buen líder. Hay que saber afrontar lo que la vida nos pone, y no sé, quizás él no lo busque, pero le llega en muchas ocasiones liderar y liderar. Y la verdad es que lo sabe hacer porque tiene la paciencia y la humildad. El líder debe tener mucha humildad. Jamás pensar egoístamente, sino saber que su ejemplo, su enseñanza va a tener difusión en muchas personas, repercusión. Y esa repercusión tiene que ser correcta, tiene que ser para bien y sé que Rodolfo lo hace.

Esta disposición para dejar huellas para el bien en la vida de sus estudiantes ya se había manifestado en Rodolfo cuando ejerció como pastor en Venezuela. Según recordó Rocío:

Yo aquí en Venezuela supe de sus relaciones como pastor de iglesia y sé que fueron excelentes. Fue una persona muy entregada. Para ser pastor se requiere demasiada nobleza, humanidad y paciencia y más paciencia. Porque el día no termina. A veces el día termina al día siguiente. Y bueno, el amor y la bondad dieron mucho fruto. Todo ese tiempo que él entregó repercutió en buenos frutos y dejó otra vez huellas marcadas en muchos corazones y en muchas vidas.

Por su parte, Jovan Ortiz, quien fuera estudiante de Rodolfo en la escuela secundaria, describió cuán significativa era la relación que este lograba establecer con sus estudiantes. Específicamente recordó el ambiente que predominó entre los estudiantes el día que Rodolfo renunció para regresar a trabajar como profesor en la Universidad de Puerto Rico, esta vez, en el Recinto de Carolina.

Rodolfo fue el único profesor que cuando se fue yo lloré, y así lloró casi todo el salón. Ese impacto que hizo en nuestras vidas, para que nos hiciera sentirnos así cuando se tuvo que ir por las razones que fuera, tuvo que ser significativo, porque si no, no habiéramos llegado ahí.

El Prof. Mario Signoret recordó ciertas experiencias compartidas con este y sus estudiantes, tanto en el contexto de la experiencia de Rodolfo como profesor de

ética y otros cursos de gerencia a nivel graduado y subgraduado, como cuando enseñó a nivel secundario. Sus expresiones en cuanto a estas experiencias fueron:

Rodolfo hace una conexión inmediata con los estudiantes. Eso lo he visto. Se transforma en relaciones humanas. Eso lo vi inmediatamente cuando dio su primera clase en la UPR, que creo que fue ética casualmente. Recuerdo que esos muchachos, con los que terminamos yendo hasta a una gira que él organizó a Isla de Gilligan, lo admiraban muchísimo y les pareció la clase fabulosa. Pero es que él logra humanizar. Él tiene una capacidad, que a veces en la academia es muy difícil ver, es esa mirada horizontal, no solo de profesor a estudiante, sino un poquito más horizontal, más abierta, más empática, que conecta, que logra conectar. Importante después de todo, como educadores, lograr conectar y transformar. Y eso él lo tiene.

Al reflexionar en cuanto al efecto que Rodolfo produce en las vidas de sus estudiantes, el Prof. Signoret añadió lo siguiente:

yo vi, cómo esos estudiantes de ese primer curso de ética que Rodolfo dio, cómo los estudiantes de la escuela secundaria donde dio clase, con los estudiantes del programa graduado de administración de empresas, ósea, a todos los niveles he visto eso, esa admiración, pero es una admiración que está ligada a lo académico, pero también está ligada a ese individuo en el que admiramos unas cualidades, unas cualidades que tiene que ver con unas cualidades humanas que nos llevan hacia una visión que tiene que ver con un bien común. Quizás en el contexto de la escuela, quizás los estudiantes lo miraban dentro del contexto religioso, pero para mí es mucho más que eso. En la universidad no toda la gente sabía que él era religioso, pero lograba esa conexión con los estudiantes, en un curso de ética. Eso es aceite de ricino en cualquier otro sitio. Entusiasmarlos y despertar sensibilidades, porque eso sí yo vi. Gente en la que él despertó sensibilidades... En ese proceso de interacción la gente se sensibiliza, la gente se humaniza, y deja de pensar tanto en lo inmediato y en uno y comienza a pensar en el otro. Y eso la única manera que se enseña es con el ejemplo y la gente ve qué hace este individuo haciendo eso, por qué lo hace y por qué es tan feliz haciéndolo.

Regresando a los años en los que Rodolfo cursó su educación secundaria se debe destacar que para él transcurrieron como si fueran también una escuela para el desarrollo de sus fundamentos éticos. Su relato de esa época apunta en esa dirección.

durante esos años se solidificaron las bases que traía de mi hogar y de mi educación elemental. Fueron como si se me brindara la oportunidad de poner en práctica lo que había aprendido, a la vez que podía desarrollarlo;

eliminando, modificando, sustituyendo o añadiendo elementos según veía que funcionaban o no. Algunos de mis profesores fueron determinantes en este proceso. Por supuesto, desde mi hogar mi madre y mis hermanos seguían siendo el punto de referencia contra el cual comparaba mis vivencias.

Fueron años en los que se fortalecieron las destrezas de liderazgo que habían comenzado a formarse en la etapa final de su educación elemental. Según relató

Rodolfo:

A medida que se desarrollaba mi liderazgo, sentía que las cosas parecían fluir de manera natural. Durante los dos últimos años de esa etapa, cuando fui elegido presidente de la clase, tuve que organizar diversas actividades. Algunas de ellas implicaron la movilización de alrededor de ochenta personas, entre estudiantes, maestros y padres para una gira de varios días en una isleta del occidente del país. La organización de ese evento y de muchos otros dentro del colegio, exigieron que tomara decisiones continuamente. Aunque no estaba solo en eso, tenía un equipo de otros estudiantes líderes y la maestra consejera que me respaldaban en ello, sentía que tenía la responsabilidad de guiar a mis compañeros. Procuré hacerlo lo mejor que pude. El hecho que me reeligieran para el puesto me hizo pensar que mis decisiones estaban siendo acertadas.

En sus recuerdos de aquellos años, Rodolfo identificó entre sus profesores de educación secundaria a tres profesoras que ejercieron gran influencia en su vida y de las cuales aprendió lecciones que terminó incorporando en su práctica profesional como docente. La primera de ellas fue su profesora de historia. Su relato en cuanto a sus experiencias con esta profesora es el siguiente:

Considero que de la Prof. Mary Zambrano aprendí a razonar de causa a efecto. Para ella la historia debía ser vista como una serie de eventos de los cuales era necesario identificar sus causas y sus consecuencias. Además de enamorarme de la historia como disciplina, el legado de su clase lo he conservado en todos los aspectos de mi vida. Eso incluye mi faceta de docente. Soy consciente de que todos mis actos tienen un efecto en mis estudiantes y tengo presente que mis actitudes, palabras y acciones pueden llegar a convertirse en la causa de conductas y filosofías de vida para ellos.

Este tipo de razonamiento es fundamental en la enseñanza del pensamiento crítico. A través de los años Rodolfo incorporó esta clase de razonamiento. Su

amigo, el Prof. Mario Signoret mencionó algunos rasgos de su personalidad que así lo demuestran:

Rodolfo es una persona muy transparente, muy coherente, un buen modelo, un tipo con buen pensamiento crítico, tiene muy buena capacidad de reflexión y análisis, de mirar las cosas desde diferentes perspectivas, aunque no sean las perspectivas más comunes, porque todos tenemos nuestra forma de ver las cosas, pero él es muy abierto a escuchar el otro lado y hacer síntesis. Y luego cerrar todo esto con medir todo con la regla del beneficio, de la justicia, qué es lo correcto, qué es lo que no es correcto o qué es lo más cercano a lo correcto, porque hay cosas que tienden a ser un poco dinámicas porque lo que es hoy correcto, a lo mejor mañana no lo es.

Por su parte, la Prof. Bégica Maldonado afirmó que “a él siempre le gustaba que sus estudiantes aprendieran a pensar, a desarrollar su pensamiento crítico.”

Según ella, Rodolfo “ayudaba al estudiante a desarrollar su pensamiento crítico en la toma de decisiones.”. Su colega docente, el Dr. Víctor Quiñones, explicó que, desde su perspectiva, Rodolfo integraba este tipo de pensamiento en su práctica profesional cuando “conversaba, dialogaba y eso permitía esa interacción que para mí es muy importante y no un individuo que está allí dictando como si fuera el sabio que conoce todas las verdades. Era una interacción bastante dinámica.”. Igualmente, Jovan Ortiz, estudiante de Rodolfo en el nivel secundario reconoció que este como su maestro:

aportó mucho en mi vida en lo que era aprender a relacionar problemas con poder tener las herramientas para trabajarlos. Y quizás en noveno y en diez no me di cuenta, me vine a dar cuenta mucho más adelante cuando dije “mira, donde se podía ver un problema, no tener miedo de enfrentar un problema controversial, escuchar las distintas opiniones, trabajarlo, y más allá, trabajarlo con una sonrisa porque también hay gente que me está mirando, porque yo también tengo que demostrarles distintos valores a las personas”.

La Dra. Ámbar Marín, quien también fuera estudiante de Rodolfo en el nivel secundario, explicó el tipo de ambiente que Rodolfo propiciaba en su salón de clases

y que es favorable para la integración del razonamiento crítico en los procesos de enseñanza:

El salón de clases era un ambiente donde los estudiantes se sentían cómodos. Podían expresar sus conocimientos, sus inquietudes, sus pensamientos o sus opiniones sin sentirse necesariamente juzgados inmediatamente al quizás pensar de alguna manera diferente; o de sentirse que “voy a decir algo y si no está correcto, entonces me van a penalizar”, número uno; o van a pensar algo negativo de mi persona, que quizás no soy una persona que tenga mucho conocimiento o que no tengo facilidad en el habla o facilidad en la lectura o en el desarrollo de cierto tipo de actividades que se llevaban a cabo en el salón. Los estudiantes se sentían que podían participar libremente sin ser juzgados y poder aprender en ese tipo de ambiente.

Durante su secundaria, una segunda profesora de Rodolfo le enseñó lecciones que, al incorporarlas a su práctica docente, reconoció que se le hizo complicado encontrar el equilibrio que observó en ella. Estas lecciones siguen siendo un modelo digno de emular para él. Estas fueron sus apreciaciones en cuanto a esta profesora:

fue la Prof. Beatriz Torres quien me enseñó matemáticas desde el primero hasta el tercer año de bachillerato, lo que en Puerto Rico serían los grados séptimo a noveno. Era arquitecto de profesión y la ejercía en el mundo militar, específicamente en la Marina. Durante los dos últimos años de mi secundaria, aunque no fue nuestra maestra, fue la consejera de la clase graduanda. Fue una profesora muy estricta, disciplinada y muy efectiva en la enseñanza de su materia. Quizás por no tener hijos, llegó a desarrollar una relación muy estrecha con el grupo. Esa mezcla de disciplina y amistad que percibí en su trato, aparte de recordarme a mi madre, me llevó a entender que era posible ser un maestro respetado y, simultáneamente, un maestro amigo de sus estudiantes. Me parece que de esta profesora y de mi madre, aprendí a combinar estos dos aspectos en mi práctica profesional como docente. Ha sido un proceso complicado. En especial con los más jóvenes a quienes les cuesta identificar los límites entre el respeto y el afecto. Pero gradualmente he ido descubriendo cómo lograr ser efectivo al promover estos dos tipos de conducta en mis estudiantes.

Según lo que contó Jovan Ortiz, Rodolfo logró integrar estas actitudes en su trato con sus estudiantes. Relató Jovan:

lo más que lo caracterizaba era este valor de ser tu amigo manteniendo esa distancia profesional a la misma vez. Hay una línea bien finita entre ser un maestro, pues hay una jerarquía, que estás dando una clase, pero a la vez mantener esa amistad que tú sientas esa atmósfera de la que hablé ahorita:

cómo tú juntas el blanco y el negro, y mantienes ese gris que es lo que está en el mismo medio. Si lo tuviera que definir en un valor, es el valor de la amistad, que se mantenía y trascendía el profesionalismo.

Jovan, al recordar como estudiante de Rodolfo este asunto del ambiente de amistad que él propiciaba como maestro sin perder la distancia profesional que ameritaban sus funciones, expresó lo siguiente:

Rodolfo era un maestro en el que tú podías confiar tus problemas personales, podías pedir consejos en situaciones que quizás eran bien difíciles, que iban más allá de lo que era la enseñanza y sé que él trabajaba cosas. Yo nunca tuve así un caso súper grande y personal, pero si sabía que si tenía dudas podía ir a dónde Rodolfo, podía ir a preguntarle, podía hablar con él. Que me ayudara quizás en cuanto al futuro, la vida, las decisiones, una clase específica. Que en esa época es quizás lo más importante, la próxima clase que estás cogiendo, que te dieran una F. Yo sé que Rodolfo trataba esas situaciones como si fueran genuinamente tan importantes como el estudiante las hacía sentir, aunque dentro del contexto del mundo, quizás no eran tan importantes, pero tú siempre sentías que él lo trataba con la urgencia y con la necesidad que ameritaba. Si yo miro ahora hacía atrás digo, “¿qué problemas yo tenía?, un chamaquito de quince años, problemas tengo ahora” y lo mismo diré en diez años. Pero esos problemas si se trataban; yo sentía que Rodolfo me estaba escuchando como lo importantes que eran para mí.

Jovan describió la atmósfera que percibía como estudiante de Rodolfo al estar en su salón de clases. Sus palabras muestran que el equilibrio entre el respeto y el afecto que debe promoverse como parte de la relación que debe existir entre un maestro y sus estudiantes:

lo importante de destacar en torno al ambiente del salón de Rodolfo, es que era bien diferente al de otros salones. Ósea, tú entrabas en ese salón y sentías este ambiente, si le pudiera poner algún nombre, le diría, de libertad. Que tú podías llegar ahí y a pesar de la clase podías expresarte, podías hablar si hacía falta. Rodolfo iba más allá de lo que era “copia lo que está en la pizarra, haz la asignación y hasta ahí llegó nuestra relación”. Era como la milla extra de un maestro en relacionarse con sus estudiantes; más allá de ese nivel profesional, pero a la misma vez manteniendo el balance profesional, porque ese balance hay que mantenerlo. Era una atmósfera bien destacada por ese ambiente de amistad y de libertad.

La Dra. Ámbar Marín describió el balance que Rodolfo lograba en su salón de clases en el trato con sus estudiantes. Según su relato dicho equilibrio lo lograba,

manteniendo una posición que hace sentir cómodos a los estudiantes, pero también una posición de autoridad. Porque a veces al sentirse cómodos y en confianza, los estudiantes pueden sobrepasar esos límites, que como quiera deberían existir ahí, y entonces comenzar a hacer chistes, a no estar atendiendo durante las clases, pero en esos momentos, volvía a su posición y se mantenía firme y les decía “miren yo a ustedes los quiero mucho, pero este es el momento de seguir estudiando y necesitamos enfocarnos, necesitamos mantener el curso de la clase”. Me parece que eso es un ejemplo de cómo trabajaba con situaciones difíciles. Porque él estaba en el medio. No quería perder esa amistad, o conexión especial con los estudiantes que siempre ha tenido, pero de igual manera tenía que mantener su posición de autoridad y dejarles saber que hay ciertas cosas que se necesita hacer. Al fin y al cabo, él es el responsable de lo que va a pasar en el salón. Me parece que, ¿cómo lo enfrentó? Pues retomando sus posiciones y manteniéndose firme, pero haciéndolo de una manera empática con los estudiantes.

Las lecciones que Rodolfo aprendió durante sus años de estudios secundarios y que incorporó en su práctica docente se completan con las aprendidas de la Prof.

Mireya Pedroza. Sus recuerdos al respecto son los siguientes:

Fue mi maestra de matemáticas en lo que sería en Puerto Rico el 10º grado. Ya me había enseñado caligrafía, taquigrafía, mecanografía y contabilidad en los dos años anteriores en las clases que tomábamos como parte de nuestra formación para el trabajo. Aparte de su gran conocimiento en las materias que enseñaba, esta profesora incorporó un elemento en su práctica que ahora puedo reconocer como el origen de algunas de mis conductas como docente. Aunque se trataba de un colegio cristiano en el cual era normal iniciar cada clase con un cántico y una oración, ella llevaba su espiritualidad a un nivel más abarcador. Era como si todo lo que hacía estaba impregnado de su fe, de sus creencias, de su espiritualidad. Para ella era posible vincular algunos temas matemáticos o de cualquier otra índole a temas trascendentes. Fuera del salón de clases, era capaz de dirigir todas sus conversaciones a alguna enseñanza espiritual o moral. Hoy veo que lo más natural es que lo que somos impregne todo lo que hacemos. Es decir, para mí un docente no debe ser alguien distinto en el salón de clases a lo que es en su vida personal. No tenemos dos caras. Lo que somos, lo que creemos, nuestras convicciones, deben traslucir en todos nuestros actos y palabras, y eso incluye nuestras actividades en el campo profesional. Un docente tiene que ser auténtico. Es mucho más factible que sus enseñanzas lleguen, si sus estudiantes perciben que hay honestidad y transparencia en su maestro.

Precisamente su hermana Rocío señaló que recuerda que Rodolfo, desde que era muy niño, “si sabía o veía algo que no debía, o que no era suyo, o que le pedíamos que guardara el secreto, él lo hacía, no nos delataba.” Su estudiante Jovan Ortiz

señaló que fue testigo de este tipo de actitud en Rodolfo. Según indicó en el trato de Rodolfo con sus estudiantes “existía ese honor en términos de que las cosas que uno decía se quedaban ahí; no eran cosas que se divulgaban”.

Quizás un incidente que relató su hermana Rocío pudiera ser un indicativo de que las cualidades que sus amistades, estudiantes y compañeros en la docencia perciben en Rodolfo, ya estaban presentes en él desde su infancia. Después de todo, probablemente su admiración por la autenticidad y transparencia que admiró en su profesora Mireya Pedroza era el resultado de un proceso de confirmación de una identidad que se venía formando como parte de su carácter desde que era un niño (Hand & Gresalfi, 2015). Según recordó Rocío:

Cuando Rodolfo nació se suponía que yo era la consentida, entonces creo que de niña tuve muchos celos de Rodolfo, sobre todo por el amor de mi mamá. Yo poco entendía que el amor de mi mamá ahora fuera compartido y que yo no fuera la consentida. En una ocasión, siendo niños, no sé qué pasó. Yo estaba limpiando la escalera y estaba jabonoso y Rodolfo iba subiendo y yo lo empujé. Él cayó y abajo había un vaso, algo de vidrio que se rompió y le cortó el pie, una herida profunda. ¡Wao!, yo cuando lo vi, la sangre y el dolor, el grito que él dio, primero, me angustié y segundo, me apené de mí misma, me avergoncé. Bueno, lo primero que pensé fue “me va a acusar y me van a dar una paliza”. En eso fue lo que pensé, ni siquiera pensé en “pobrecito”, yo lo que pensé fue “me van a dar una paliza”. Y resulta que Rodolfo se volteó y me miró con aquella bondad y me dijo, “no, no sé qué me pasó, que me resbalé”. Eso ha sido para mí una lección fundamental de su bondad. Si lo hizo de niño y lo sigue haciendo de adulto, lo he visto en cantidad de acciones, de su lealtad cuando se le pide algún consejo, cuando se le cuenta algo, no solamente familiar, sino con sus compañeros, con sus amigos, con la gente de la iglesia, sé que cuentan con él porque es una persona leal. Sé que esos dos valores que admiré desde pequeña en él, aún los conserva. Lealtad y bondad. Son muy resaltantes en él.

Los aprendizajes que Rodolfo obtuvo de sus tres profesoras durante su educación secundaria realmente fueron aprendizajes valiosos para un docente. Razonar utilizando como criterio las consecuencias de nuestros actos y sin perder de vista las causas subyacentes detrás de cada evento o acción; mantener el balance

entre la disciplina y el afecto de manera que se construyan relaciones productivas entre el docente y sus estudiantes; y, lograr ejercer la profesión docente con un sello de autenticidad que nos permita ser la misma persona dentro del salón de clases como fuera de él. Todos ellos son rasgos que están presentes en el liderazgo educativo de Rodolfo.

Al revisar la etapa de los estudios universitarios de Rodolfo se hace claro que estos le permitieron cubrir diversas áreas del saber en tres instituciones educativas distintas y seis facultades. En sus palabras, sus estudios universitarios son los siguientes:

Poseo un título de Técnico Superior Universitario en Computación que obtuve en el Instituto Universitario Nueva Esparta en Caracas (IUNE), Venezuela. Más o menos equivalente a un grado asociado en Puerto Rico, con la diferencia que implicó tomar alrededor de 120 créditos, la realización de un internado en una empresa para la elaboración de un proyecto de aplicación en esa organización y la elaboración de una tesis de grado con todos los requisitos que esta incluye... También poseo un grado de Licenciado en Educación Teología de la Corporación Universitaria Adventista de Colombia, hoy Universidad Adventista de Colombia (UNAC). Este título implicó tomar todas las clases correspondientes a una carrera en educación, con concentración en historia, pero también todas las materias relacionadas con los estudios de teología. Esto fue así porque el gobierno de Colombia exigía que los estudiantes que estudiaran teología para ser pastores de la Iglesia Adventista también recibieran estudios en alguna otra área práctica para la sociedad... tengo una maestría en administración de empresas (MBA) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Me gradué con concentraciones en Finanzas y en Negocios y Comercio Internacional y luego, en el siguiente año, completé los cursos que me faltaban para una concentración en Mercadeo... obtuve un grado de Juris Doctor en la Escuela de Derecho del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Los aprendizajes que Rodolfo obtuvo mediante sus experiencias vividas en las tres instituciones universitarias en las que realizó sus estudios, y a través de las personas con las que se relacionó, no fueron tan abundantes como las de sus estudios previos. Él explicó en los siguientes términos por qué, en términos cuantitativos, los

aprendizajes en esta etapa fueron inferiores a los obtenidos en sus estudios de educación elemental y secundaria:

No fue porque no existieran estímulos para aprender y enriquecer mi maleta de principios y de mis fundamentos para el razonamiento ético. Estos siempre se dieron de una y otra forma, provenientes de personas o de las mismas experiencias vividas. Pero, al ser un joven adulto o un adulto, al llegar a esas instituciones educativas ya tenía una formación amplia en muchos aspectos, incluyendo el de los valores y el razonamiento ético, lo cual permitió que muchas experiencias y el aporte que recibía de algunos individuos sirvieran para confirmar o fortalecer lo que ya formaba parte de mí. En esa etapa se suele ser más crítico y exigente, por lo que no es tan sencillo que un profesor ejerza una influencia notable en la vida de sus estudiantes. A pesar de eso, sí hubo algunos aprendizajes muy relevantes.

El primer de los recuerdos de Rodolfo en cuanto a esos aprendizajes relevantes en su etapa de estudios universitarios no provino de un profesor, sino de un compañero de estudios cuando cursaba la carrera de computación. Sus recuerdos fueron los siguientes en cuanto a esto:

Alí Hernández era un estudiante brillante con el cual llegué a tener una bonita amistad. Era un adulto joven cuya familia no vivía en Caracas y en ocasiones se le dificultaba la transportación. Le ofrecí quedarse en mi casa durante algún tiempo. Habiendo yo estudiado toda la vida en un colegio adventista era lógico que en mi habitación hubiera literatura de esta iglesia cristiana. Sin embargo, desde que terminé la secundaria, no había vuelto a tener una relación cercana con personas relacionadas con la Iglesia Adventista. Alí era una excelente persona y un cristiano católico practicante. Pertenecía a un grupo de jóvenes que cantaban y tocaban instrumentos en sus visitas a los más necesitados. Un día, Alí tomó alguna de esa literatura que vio en algún lugar de mi cuarto. Luego de leer un rato, me preguntó, “¿tú crees en esto?” A lo que le respondí, “supongo que sí”. Me interrogó de nuevo y me dijo “¿y por qué no lo practicas?” Asombrado le respondí “no sé”. Su reacción produjo un impacto muy fuerte en mí. Recuerdo que me dijo “mientras no practiques lo que crees, nunca podrás ser feliz”. Creo que fue una lección que jamás olvidaré. Me tomó tiempo reconocer que había estado huyendo de mis convicciones, envuelto en las aspiraciones profesionales y económicas de un joven que estudiaba computación a inicios de los años ochenta, cuando ya se comenzaba a percibir que este mundo traería grandes cambios a la sociedad. Yo estaba montado en una ola que pensaba me llevaría al éxito, pero estaba viviendo una vida de espaldas a mis convicciones.

Vivir de acuerdo con las convicciones. Una vez más Rodolfo se vio confrontado con un ser humano que le daba lecciones en cuanto a la transparencia y la honestidad en lo que somos y en lo que proyectamos. Su madre siempre fue un ejemplo para él en este sentido, luego su profesora en los estudios secundarios y ahora su amigo. Como dicen por allí, a la tercera va la vencida. En poco tiempo esta enseñanza sería definitivamente incorporada por Rodolfo como parte esencial de su personalidad.

Un segundo recuerdo de sus años de estudiante proviene de la época en la que estudió educación y teología. Nuevamente no se trata de un profesor. Según relató Rodolfo:

Julio Flores, uno de mis amigos, gradualmente se convirtió en una referencia importante para mí por los consejos acertados que a través de los años me ha dado en situaciones en las que sentía que estaba en un callejón sin salida. Aunque no tomamos ninguna clase juntos, pertenecemos a las mismas agrupaciones musicales durante esos años. Su asertividad me hacía admirarlo y sin darme cuenta poco a poco comencé a desarrollar esa misma disposición cuando tenía que expresarme, en especial, en aquellas ocasiones en las que se me pedía un consejo o una opinión. Una de las enseñanzas que procuro transmitir a mis estudiantes es la de aprender a ser asertivos en su discurso y en sus relaciones, sean estas profesionales o personales.

Durante aquellos años en los que estudiaba educación y teología Rodolfo tomó clases con diversos profesores con estudios doctorales, algunos de ellos eruditos en su campo. Pero fue una pareja de misioneros la que dejó las huellas más profundas en él. Su relato al respecto fue:

El Dr. Itamar De Paiva es un teólogo brasileño muy humilde del cual aprendí que se podía servir a Dios y a la humanidad desde cualquier posición a la que pudiéramos ser llamados a ocupar. El ambiente en la facultad de teología parecía mostrar que solo el ejercicio del ministerio pastoral era útil para el servicio. Sin embargo, de este sabio hombre aprendí que no hay fronteras para el servicio. Él y su esposa sirvieron como misioneros en la selva amazónica y a lo largo de sus vidas lo han hecho en muchos países del mundo. De los cursos de psicología que tomé con su esposa, la Dra. Ruth De Paiva, obtuve grandes lecciones, pero hay una que me marcó tan

profundamente que acostumbro a enseñarla a mis estudiantes. Ella me dijo un día algo como “Rodolfo, nunca tomes decisiones cuando estés muy. Los muy son malos consejeros. No tomes decisiones si estás muy triste, muy alegre, muy molesto, muy feliz, muy eufórico. Debes aprender a esperar que pasen las emociones fuertes antes de considerar las alternativas”.

El servicio fue una lección que Rodolfo aprendió desde niño con su madre y que había incorporado muy temprano a su estilo de vida. Pero en sus estudios de educación y teología pudo ver derrumbado el paradigma que predomina en la sociedad en cuanto a que el servicio se limita a los que ocupan determinadas posiciones de influencia y poseen ciertas características. Por otra parte, el equilibrio y la serenidad como recursos valiosos en el proceso de toma de decisiones fueron también un aprendizaje valioso que obtuvo de esta pareja. Aprendió que las buenas decisiones, las decisiones rectas, solo pueden tomarse cuando van precedidas del análisis cuidadoso, la medida y la consideración de todos los aspectos involucrados de manera que realmente se le pueda denominar una decisión justa.

Al hacer memoria de sus aprendizajes en el campo del razonamiento ético durante sus estudios universitarios, Rodolfo recordó un tercer profesor que dejó huellas significativas en su vida. Se trata del Dr. Manuel Sigüenza, su profesor en el curso de Filosofía de los Negocios y en el de Economía para Gerentes, durante sus estudios de la maestría. Su reflexión en torno a las lecciones que aprendió con él fue:

Entre la gran cantidad de conocimiento que este hombre sabio transmitía a sus estudiantes y que marcaron mi vida como docente, menciono una enseñanza de la que nunca había escuchado ni leído. Enseñaba en su clase de ética que existe una diferencia entre ser correctos y ser rectos. Decía el Dr. Sigüenza que lo correcto es propio de la cívica y las buenas costumbres, de la convivencia. Y está bien. Pero lo que demanda la moral es que seamos rectos. Lecciones de vida muy valiosas para mí. Ahora tengo claro que no es suficiente con conformarse con cumplir la letra de la ley; con creer que la moral se trata meramente de no quebrantar la ley. Existe un deber que va atado al espíritu de la ley que no siempre logra traducirse en leyes, reglamentos, normas. El ser humano debe guiarse por principios que a la humanidad le ha tomado muchísimo poner en práctica. Una enseñanza que

luego vería confrontada con la realidad del curso de ética que tomé en mis estudios de derecho. Es típico que estos cursos de ética aplicada en las diferentes facultades universitarias se enfoquen en el cumplimiento de normas, reglamentos y prácticas que meramente se ajustan a derecho, que cumplen con un estatuto legal vigente. Si esta fuera la norma moral más elevada, todavía existiría la esclavitud, las mujeres no tendrían acceso al voto y el discrimen por cuestiones raciales, étnicas, de género, de orientación sexual, de nacionalidad, de religión, entre muchos otros motivos, seguiría siendo legal. Las leyes no siempre reflejan la más alta norma moral. Son solamente un reflejo del nivel de crecimiento de la humanidad en un momento histórico dado.

Respecto de aquellos aprendizajes que Rodolfo percibió directamente a través de las vivencias durante la etapa de sus estudios universitarios, recordó varias de ellos. El primero se relaciona con su decisión de abandonar sus estudios universitarios en computación cuando estaba cercano a terminarlos. Explicó sus razones con las siguientes palabras:

Tuve un encuentro con Jesús. Aunque había estudiado toda la vida en un colegio cristiano y había visto en la vida de mi madre como la fe es un recurso poderoso para enfrentar las vicisitudes, no fue hasta que me dejé llevar por mis convicciones que pude experimentar una relación personal e íntima con Dios. El cristianismo se convirtió en algo muy real para mí como persona. Estaba tan fascinando con este nuevo descubrimiento y tenía tantas preguntas, que casi volví locas a las personas de la iglesia con ellas. Alguien me sugirió estudiar teología. Indagué y en aquella época la Iglesia Adventista no tenía una universidad en Venezuela, así que decidí irme a Colombia donde estaba la más cercana. Fue una decisión que cambió para siempre mi vida. A partir de allí nunca más la acumulación de conocimiento, prestigio y dinero que habían sido mis metas mientras estudiaba computación, lo volvieron a ser. Nunca estuvo en mi mente como meta trabajar como pastor, pero sí quería prepararme para servir. La universidad me ofrecía combinar la educación y la teología y me pareció que era una excelente oportunidad para alcanzar mis nuevas metas. Gracias a Dios no me equivoque.

Su hermana Rocío recordó esta decisión de Rodolfo y la consideró un ejemplo del tipo de decisiones cuyos efectos afectan el rumbo de la vida. Relató ella que su hermano:

suspendió sus estudios universitarios el día que decidió irse a Colombia a estudiar educación y teología. Fue una decisión, creo que, para él, muy difícil,

dado que llevaba avanzada su carrera. Y bueno, por las circunstancias, vivía con nosotros, cambiar de país. Para mí fue una de las decisiones más importantes que tomó. Pero yo creo que él sintió que al hacerlo era su manera de cómo él iba a colaborar, a formar, a educar a los jóvenes, porque vio que, “cónchale, me encanta, estoy entregado a esto, pero quiero servir a Dios a través de la enseñanza”. Creo que ese fue su principal objetivo y además de cumplir con el servicio a Dios a través de la religión, lo iba a hacer a través de la educación.

La toma de decisiones es una de las áreas vitales en la vida de un adulto. En el caso de un profesional es un asunto imprescindible poseer destrezas adecuadas al respecto a fin de ser exitoso. Para un docente, no solo se trata de aquellas decisiones que afectan la vida del docente en sí, sino que es necesario continuamente tomar decisiones en el contexto de la práctica profesional con los estudiantes. Las decisiones que el docente toma en relación con sus estudiantes los afectan en cuanto a sus aprendizajes formales establecidos en el currículo. Pero también, debido a que los estudiantes observan a sus maestros y profesores en busca de un modelo a seguir, es fundamental que el docente cultive destrezas que le permitan tomar decisiones fundamentadas (Bandura, 2005). La percepción de Rocío en torno a los fundamentos sobre los cuales su hermano Rodolfo toma sus decisiones, la resumió de esta manera:

Como todas las personas ha tenido que tomar decisiones trascendentales a través de su vida. Siempre se ha ceñido a cumplir las reglas y principios morales que rigen su vida. Aunque el tomar esas decisiones le acusen desventajas o inconvenientes económicos o sociales.

Por su parte, su amigo, el Prof. Mario Signoret se expresó del proceso de toma de decisiones en Rodolfo en términos similares a los descritos por Rocío respecto de la disposición de Rodolfo a seleccionar una alternativa de solución, aunque esta le represente alguna incomodidad o perjuicio.

a veces, y yo he sido testigo de eso, él ha tomado decisiones en las que ha estado en esos cruces de la vida donde tú dices, “pues hay una solución fácil, y

hay una solución que no es tan fácil”. Y Rodolfo ha escogido la solución que, a pesar de que no es la más cómoda para él, era la que era congruente con su filosofía de vida. Eso es lo que he visto muchas, muchas veces. Creo que él pudo haber tenido muchas opciones de buscar su comodidad muchas veces, pero siempre en su vida, él pesaba eso contra otras cosas que para él eran más importantes, que eran sus valores. Y eso es admirable. Yo creo que por eso mismo Rodolfo ha conservado los valores porque hace ese examen continuamente. Él no se deja llevar tan rápido por las cosas inmediatas y cómodas. Yo creo que por ahí es que se va mucha gente que no conserva sus valores. Se van por la inmediatez.

El Prof. Signoret en su reflexión en cuanto a los procesos de toma de decisión que ha percibido en su amigo Rodolfo, añadió algunos elementos adicionales que son fundamentales para la práctica de un líder educativo ético. Según contó él:

Muchas veces he visto a Rodolfo, donde a pesar de las dificultades que pueda tener, a veces hace espacio para el otro. Él es una persona que tiene un enfoque del beneficio colectivo. Creo que Rodolfo mide una situación, cómo lo beneficia a él, cómo beneficia a los demás, sopesa, y creo que muchas veces, y yo lo vi, asumía posturas que no lo beneficiaran tanto a él, pero beneficiaban a otros, al colectivo, a la sociedad. Bueno creo que la profesión misma de educador es un buen ejemplo. Porque es muy fácil ponerse a uno primero, esa es la norma natural, eso es casi el default. Pero esa madurez ética se ve cuando tú puedes invertir las posiciones. Cuando tú puedes anteponer el hacer un sacrificio por ti por un beneficio colectivo. Sobre todo, cuando es a largo plazo y no se ven los beneficios inmediatamente. Eso es otro detalle, para muchas de las cosas que se hacen no hay una recompensa inmediata. El educador no lo ve en el momento, lo ve décadas más tarde. Pero tener esa visión no es fácil. Decir, “yo estoy haciendo esto por un beneficio que no lo veo, pero que espero que se dé en algún lugar, que no es para mí, que es para otros”. Eso requiere mucha madurez y mucha ética.

Un segundo aprendizaje de los años de estudios universitarios se relaciona con su necesidad de trabajar para pagar sus estudios. Realmente, esta experiencia de Rodolfo es algo muy común en los países de la América Latina. Según relató:

Mis estudios de computación los realicé de noche y los sufragué trabajando como vendedor y en una segunda etapa, como gerente en una compañía de distribución de revistas especializadas. Cuando estudié educación y teología conté con el apoyo económico de mi hermana Rocío. Pero aun así tenía que trabajar muy duro en la misma universidad para comprar mis artículos de uso personal, así como los materiales de estudio. Los trabajos que me permitieron lograr mis metas y mantener mi nuevo estilo de vida en la universidad, que incluía tomar clases de instrumentos musicales, pertenecer

al coro universitario y a dos diferentes agrupaciones musicales, no fueron los que la mayoría prefería. Durante esos años limpié el auditorio de la universidad, los salones de teología y administración de empresas, así como los salones y patio de la escuelita modelo que funcionaba dentro del recinto. En los períodos de vacaciones solía ir de puerta en puerta vendiendo libros con temas relacionados con la salud y la familia. Esto lo hice en Puerto Ayacucho, en el Amazonas venezolano, en la Isla de Margarita en el Estado Nueva Esparta y la última vez en la misma ciudad de Caracas. Aprendí a valorar aún más el esfuerzo que mi madre había hecho para proporcionarnos educación y ahora yo mismo era el que trabajaba para proporcionarme una educación. Había aprendido que la educación vale cualquier sacrificio y esfuerzo de deba realizarse.

Al llegar a Puerto Rico Rodolfo no abandonó este hábito de trabajo. No obstante, la naturaleza de sus trabajos ahora estaba relacionada con la educación y definitivamente lo llevarían a escoger la docencia como profesión para el resto de su vida. Según contó Rodolfo:

En Puerto Rico las experiencias de trabajo mientras realicé mi maestría y mis estudios de derecho fueron mucho más placenteras y, además, estaban vinculadas de una u otra forma a la docencia. Fui mentor de estudiantes universitarios de distintas facultades en el Programa de Servicios Académicos Especiales (PSAE) de la Facultad de Estudios Generales. Atendíamos estudiantes de primera generación universitaria que tenían alto riesgo de deserción. Nuestro trabajo como mentores era el de servir de modelos para estos estudiantes ayudándolos a organizarse y a utilizar al máximo los recursos que tenían a disposición, tanto propios como aquellos que el Recinto ponía a su alcance. Fue realmente una experiencia enriquecedora. Siendo jóvenes que carecían en sus hogares de un guía que les sirviera de modelo para luchar por sus metas, podíamos ver el crecimiento y los cambios que los llevaban de ser jóvenes inseguros, temerosos y vacilantes a convertirse en estudiantes decididos y aplicados que aprovechaban su potencial para llegar a ser los profesionales exitosos que aspiraban. Puedo decir que conservo relaciones cercanas con algunos de esos estudiantes. La gran mayoría no abandonó sus estudios, lo cual permitió que el Programa cumpliera sus metas de retención. De hecho, conozco estudiantes que fueron mis estudiantes mentoriados que siguieron estudios graduados y de los cuales me siento muy orgulloso. Incluso una de las compañeras con la que aspiro a graduarme en el doctorado fue mi estudiante en esta etapa de mis estudios.

Las experiencias de estudio de Rodolfo en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico provienen de tres facultades distintas en las que ha

estudiado. Para terminar la narración de la sección relacionada con el entorno académico de Rodolfo en su historia de vida, vale la pena incluir una historia narrada por el Prof. Mario Signoret, su amigo y excompañero de clases en la maestría de administración de empresas. Al recordar el día que conoció a Rodolfo, relató:

Era un ambiente en el que, en términos sociales había la típica inmadurez de los veinte-picos, mucha competencia, bueno el ambiente que suele ocurrir en los programas técnicos. Puede haber mucha superficialidad y ¿sabes qué me impactó mucho en ese primer encuentro? Me impactó mucho porque Rodolfo trajo una dimensión de profundidad. Claro, él era mayor que nosotros. Había mucha empatía. Él era una persona que buscaba atraer gente, era la cuestión de ser empático, de ser inclusivo, que eso no estaba en la mente de la gente más joven. Vamos, no es típico de esa edad ni de ese ambiente. En administración se fomenta mucho la competitividad. La cultura está. Y entonces me impresionó de momento que Rodolfo rompió con eso. De momento yo vi este individuo que iba como en otro carril.

Cuando describió a Rodolfo como su amigo y compañero de estudios, el Prof. Signoret pareciera ser que su percepción fue que, en esencia, las características del estudiante de ayer son las mismas del docente de hoy. Su relato continuó de la siguiente manera:

Rodolfo trajo esa dimensión de profundidad, que se materializaba en términos académicos, aparte de personal, pues él traía más experiencia de vida, traía más análisis. Se distinguía porque era una persona bien analítica. Traía mucha reflexión. Es una persona muy reflexiva. Y eso me impresionó mucho también. Traía mucho pensamiento crítico. Aparte de la empatía, de la inclusividad que ya mencioné, ser un líder natural. De alguna manera él atraía a mucha gente de muchos sitios, no solamente de administración de empresas, de la universidad, conocidos, aparte se hospedaba en la universidad y era muy sociable. Puedo decir que, como estudiante, era un estudiante líder. Pero era líder porque traía esas cualidades que todos admirábamos de él. Tanto académica como personalmente, porque esas cualidades que mencioné del análisis, de la reflexión, del pensamiento crítico, estaban en el salón de clase, pero estaban en las situaciones del diario vivir. Por lo menos esa es mi percepción, pero creo que si preguntas te vas a dar cuenta que va a ver muchos puntos de encuentro en estas cosas que estoy diciendo.

Entorno laboral

El ambiente laboral en la vida de Rodolfo, al igual de lo que se describió en cuanto al académico, dio inicio en el seno de la familia. Las circunstancias particulares que implica el que una mujer con cuatro hijos sea la cabeza del hogar, quizás hoy se verían como razones suficientes para justificar que una familia dependa de ayudas gubernamentales para subsistir. Pero ese no fue el caso de la familia Díaz Bottía. La madre, como la jefa de la familia, con sus actitudes, decisiones y palabras, modeló una mentalidad de crecimiento que genera el desarrollo humano, tal como describió Dweck (2012), y que innegablemente transmitió a Rodolfo y a sus hermanos. Rocío describió las circunstancias del ambiente familiar en el que se criaron con las siguientes palabras:

Fue un ambiente y condiciones de hogar. Nuestros padres se divorciaron y mi mamá siempre hizo de cada nidito en dónde vivíamos, el verdadero hogar. Ponía la hoguera... Entonces cuando nuestros padres se divorcian nos tocó a cada uno poner de su esfuerzo porque nuestra madre es una mujer muy pujante, de armas tomar. Y para seguir adelante, ella no se durmió en los laureles, ni en las quejas, ni en el llanto, sino que dijo “aquí vamos todos a poner nuestro granito de arena y vamos a luchar”. La verdadera enseñanza es que creo que esa fortaleza de ella nos impulsó a saber que si se puede, que si podemos alcanzar los sueños, que si los podemos cumplir a través de nosotros mismos. No esperando que los demás nos lo hicieran. A través de ella ese fue el principal ejemplo de hogar que mi mamá nos dio. Enseñarnos a ir por más, a cumplir nuestros sueños. Bueno, tuvimos educación privada, teníamos grupos de amistades, teníamos nuestras diversiones, pero sobre todas las cosas nosotros fuimos y somos una familia pequeña, bastante pequeña, pero muy, muy unida.

El ambiente de trabajo, de responsabilidades, de tareas asignadas que estableció la madre de Rodolfo en lugar de dejar huellas de descontento o frustración en los hermanos, es hoy percibido como un ambiente del que guardan gratos recuerdos. Nhora lo expresó así:

por lo que nos inculcó nuestra madre siempre, porque ella fue la base que nos sostuvo en todos los aspectos de nuestra vida, era un ambiente en el que nos

unía el amor, el apoyarnos mutuamente y mantenernos siempre unidos como familia y eso sigue así hasta el día de hoy.

Al recordar ese ambiente de trabajo en el hogar, Rodolfo describió en detalle esas experiencias que se convirtieron en el fundamento de lo que sería para él y sus hermanos su ideología en cuanto al trabajo. El siguiente fue el relato de Rodolfo respecto a este asunto:

El ingreso en casa provenía en su totalidad de las actividades que mi madre emprendía. Mi padre de vez en cuando nos ayudaba con dinero para comprar ropa o algún otro gasto de temporada. Por mucho tiempo mi mamá se dedicó a coser por encargo para fábricas de calzado y de ropa. Había aprendido a coser en los años que duró su matrimonio con mi padre. Durante algún tiempo puso un pequeño restaurante en casa. En todas estas labores, nosotros, sus hijos trabajábamos con ella. Mi mamá distribuía el trabajo de la casa entre todos. A los mayores les correspondía cocinar, lavar y planchar la ropa, y también limpiar los baños. Mi trabajo era inicialmente ayudar con la limpieza del piso, así como fregar los platos y utensilios de cocina, hasta que a medida que fui creciendo, se añadió a mis responsabilidades, ir al abasto a hacer la compra del día. Además de las tareas de la casa, todos ayudábamos en el trabajo de mi mamá. Cada día, llegábamos del colegio, hacíamos las tareas de la casa y luego, la ayudábamos en el trabajo. Nosotros nos encargábamos de las tareas de asistentes de costura. Recortar, pegar, doblar, limpiar, organizar y cualquier otra tarea que hiciera falta.

Los recuerdos de Rodolfo de sus primeras experiencias con el cumplimiento del deber lo llevaron a poner en contexto la labor que él y sus hermanos realizaron en casa durante su niñez y adolescencia.

Al hablar de estas cosas, pienso que hoy en día muchos pensarían que, por trabajar, fuimos abusados o maltratados, víctimas de trabajo infantil. La verdad, nunca lo vimos así. Nos parecía normal que todos aportáramos en la casa. Siempre estábamos ocupados.

Esta vida de responsabilidades que Rodolfo y sus hermanos mayores tuvieron en sus primeros años de vida puede ser considerada en la actualidad como inadecuada para la crianza de un niño. Mucho más cuando se añaden otros factores que la sociedad occidental visualiza como indispensables para el desarrollo saludable

de un niño y su felicidad. Veamos lo que Rodolfo recordó en cuanto a este asunto y su reflexión cuando lo consideró en perspectiva:

Cada una de mis hermanas tenía una muñeca que les regalaron de pequeñas y mi hermano tenía un avión grande de plástico. No tengo idea si ellos tuvieron otros juguetes. Presumo que sí. Recuerdo que cuando mi hermano se fue de la casa, el avión pasó a ser de mi propiedad. Ese fue el único juguete que recuerdo haber tenido en mi infancia. Cuando he contado eso algunas veces, supongo que la gente piensa que no tuve infancia. Me gusta aclarar, por si acaso, que sí tuve infancia, aunque no tuve juguetes. Si bien es cierto que carecíamos de juguetes y que siempre estábamos ocupados en las tareas de la casa o ayudando a mi mamá en su trabajo, recuerdo que entre nosotros la pasábamos muy bien. Cuando terminábamos de hacer las tareas del día, siempre compartíamos como familia y nos reíamos de cualquier cosa.

Esta parte de la historia de la vida de Rodolfo es muy relevante desde la perspectiva de un docente. En las demandas que la sociedad realiza a los padres y a los docentes en cuanto a la formación de los niños no siempre se reconoce que estos no disponen de los recursos que harían más sencillo y efectivo su trabajo. A menudo, padres y maestros deben trabajar con los escasos recursos que tienen. Pero la experiencia de la crianza de Rodolfo muestra que el resultado puede ser efectivo a pesar de las carencias. Así lo reflejan sus reflexiones en torno a su niñez:

Creo que fue una niñez de mucho trabajo, pero a pesar de todo, muy feliz. Más allá de las limitaciones, sentíamos que teníamos una familia y que podíamos contar con ella. Lo que teníamos era de mucho mayor valor que lo que nos faltaba. Hablo de carencias porque estoy pensando en los estándares actuales en los países occidentales de lo que en teoría debe tener un niño para alcanzar su máximo desarrollo. En ese contexto, sí, carecíamos de muchas cosas. Pero pienso que la mayoría de los niños del mundo crecen con mucho menos de lo que nosotros tuvimos y es probable que a pesar de todo, muchos de ellos sean felices. Creo que la felicidad no se trata de tener cosas, sino de vivir los momentos que te toca vivir con la mejor actitud. La felicidad tiene que ver más con la gente que compartes que con las cosas que tienes, así que puedo decir que las circunstancias de mi entorno familiar en mi infancia fueron positivas, no porque lo tuviera todo, sino porque tenía a mi familia. Incluso a mi padre, que, aunque no estaba en casa, podía verlo y hablar con él de vez en cuando y esos encuentros eran agradables.

De estas experiencias de vida en el hogar durante su infancia, probablemente se derivan muchas de las actitudes de Rodolfo respecto del trabajo. Para un docente, el trabajo trae muchísimas alegrías, pero también innumerables sinsabores. Para un docente que desea alcanzar el éxito en su misión es fundamental tener una actitud positiva hacia su trabajo, sin importar la cantidad de estudiantes y sus variadísimos trasfondos y necesidades; las múltiples responsabilidades administrativas que conllevan sus funciones; la planificación y organización de sus clases; y tampoco el tiempo que toma la preparación y corrección de exámenes y trabajos. Otros aprendizajes de Rodolfo durante su niñez relacionados con el trabajo los relató así:

la ausencia de mi padre hizo que mi madre tuviera que asumir por completo las riendas de la casa y que nosotros pasáramos a ser parte de su equipo de trabajo. El hecho de que, para mi madre, el trabajo no fuera una opción, sino un deber, hizo que para ella el trabajo se convirtiera en una de las enseñanzas más importantes que procuraba transmitirnos. Cuando mi hermano mayor se fue de casa, aparte de su avión de plástico, heredé también la responsabilidad de ir a hacer pequeñas compras de comestibles. Esta fue una de mis tareas hasta que fui adolescente. Debido a mi timidez, a regañadientes iba al abasto o bodega, como le decimos en Venezuela a los pequeños colmados de barrio.

La enseñanza que Rodolfo recibió de su madre cuando repetía la frase “el deber primero que el placer”, la adquirió no solo por las palabras sino a través de experiencias como la de tener que hacer las compras de víveres por órdenes de su madre, aunque no fuera una de sus actividades preferidas. Un profesional, y los docentes no están exentos de ello, debe aprender a realizar las tareas propias de su función no solamente porque le gustan, sino porque también son su deber. Una selección consciente de metas, actividades y ambientes es producto de lo que Bandura (1993) denominó autoeficacia percibida. El equilibrar la razón y las emociones en la vida laboral es un elemento fundamental para Rodolfo y lo aprendió

precisamente mediante estas experiencias en su hogar. Según relató, hoy día acostumbra a decirle a sus estudiantes “no se trata de hacer lo que quieres, sino de querer lo que haces; el que hace siempre lo que quiere, terminará haciendo lo que otros quieren”. El relato de Rodolfo continuó de la siguiente forma:

Al recordar mis salidas al abasto, me doy cuenta de que, a mi mamá, nunca le daba vergüenza nada. Hablaba con quién tuviera que hacerlo, pedía favores si era necesario, incluso en momentos de estrechez económica, pedía fiado en el abasto de don Antonio, uno de los comerciantes portugueses del barrio. Para mí en cambio, con mi timidez, era muy difícil hacer todo eso. Casi no me atrevía a hablar con nadie. Aun así, algunas veces mi madre me mandaba a pedir fiado y no podía decir que no. Llegaba al abasto y trataba de esperar que quedaran pocas personas y en voz muy baja le decía a don Antonio que mi mamá me enviaba a pedir unas cosas. Trataba de llamar su atención al papelito en el que llevaba apuntados los encargos de mi madre. Recuerdo la vergüenza que sentía cuando don Antonio me decía delante de todos en su negocio, con su peculiar acento “meire niño, la cuenta está larga, dígame a su mamá que la cuenta está larga”. Supongo que fue así como comencé a perder la timidez. A pesar de que no me gustaba hacerlo, sabía que era necesario. Además, sabía que ella pagaría la cuenta hasta el último centavo. Para eso trabajaba tan duro y jamás dejaba sin pagar sus cuentas. La honradez siempre fue y sigue siendo muy importante para ella.

Estos aprendizajes llegaron no solo a ser importantes para el Rodolfo ser humano, sino que también se incorporaron en el Rodolfo docente. La honestidad en todo lo que se hace; entender que la resolución de los problemas muchas veces demanda de nosotros que busquemos recursos externos. En esta disposición se identifica el rol de la pérdida en los procesos de adaptación del ser humano que describieron Baltes, Staudinger y Lindenberger, 1999. En el caso de las finanzas personales, familiares o corporativas, esta disposición se traduce en buscar financiamiento. Para un docente puede implicar enseñar a sus estudiantes a reconocer sus limitaciones y a pedir la ayuda de sus padres y de sus maestros; a procurar el consejo de profesionales en la conducta, entre otras personas. Son decisiones que probablemente cueste tomar y que requieren vencer obstáculos; el

orgullo y la vergüenza entre ellos, pero que forman parte de un liderazgo que todo ser humano necesita desarrollar. Rodolfo relató que, en sus clases de gerencia, suele decirles a sus estudiantes que “la empresa más importante que pueden aspirar a gerenciar es su propia vida; nadie confiará su empresa ni su inversión en una persona que no aprendió a gerenciarse a sí misma.”

Las tareas en el hogar le dejaron a Rodolfo otros aprendizajes que luego serían parte fundamental de su estilo de vida y de su práctica profesional como docente. Para él es muy importante el respeto hacia los demás. Así, para Rodolfo, cada persona merece ser tratada con respeto, sea que ejerza una posición de autoridad o sea una más en la sociedad. Además, procura combatir la mediocridad y la chapucería, y así lo enseña a sus estudiantes. En sus recuerdos de lo que fue su participación en las tareas que su madre les asignaba a él y a sus hermanos, se puede identificar el origen de estos fundamentos de su filosofía de vida. Según relató,

al llegar del colegio privado en el que estudiábamos, por la decisión de mi madre de sacrificarse para darnos una buena educación, todos teníamos que cumplir con nuestra parte en las tareas del hogar y luego teníamos que ayudarla en su trabajo de manufactura -costura de ropa o de zapatos-. También en esto, cada uno hacía una tarea diferente. Pero recuerdo que mi mamá no toleraba que algo quedara mal hecho o que lo dejáramos a medias. Era muy detallista y siempre revisaba minuciosamente lo que nos asignaba ya que para ella las cosas había que hacerlas bien hechas. Si encontraba que algo estaba sucio, manchado, o sin terminar, después de darnos un correazo, un chancletazo o un jalón de orejas, teníamos que repetirlo y esta vez sin cometer errores. Y no había posibilidad de discutir con ella. No permitía que le contestáramos mal, mucho menos que dijéramos una mala palabra, lo que nunca escuché de ella. Hoy puede parecer extraño, pero es que también eran otros tiempos.

Más allá de las experiencias en el hogar, con las tareas que su madre asignaba a los hermanos, la primera experiencia de trabajo formal para Rodolfo ocurrió en su niñez. Su relato al respecto fue como sigue:

Recuerdo que hubo un año cuando la situación económica fue particularmente difícil. Terminé mi sexto grado y debía entrar a la secundaria, pero mi mamá estaba atrasada en los pagos del colegio y me dijo que tendría que cambiarme a una escuela pública. Me negué a hacerlo y ella me dijo que no tenía opción. Como insistí en no aceptar, mi mamá me dijo que la única otra alternativa era trabajar para ahorrar y ayudar con el pago del colegio. Le dije que prefería esa opción. Mi madre fue al Departamento del Trabajo y me tramitó un permiso de trabajo como menor de edad. En aquella época era una práctica legal en Venezuela que ignoro si continúe siendo así. Luego me buscó trabajo en una fábrica de calzados como ayudante de costura. Pero, además, hizo algo que me sorprendió, decidió que trabajaría ella misma como costurera en esa fábrica de manera que yo no tuviera que ir solo al trabajo. Prefirió dejar su rutina y su taller de costura en la casa para someterse a la disciplina que requiere un trabajo regular en una empresa, a fin de respaldarme en la decisión que había tomado. Así fue como dejé de estudiar por un año para trabajar a tiempo completo. Fue una experiencia enriquecedora. Era disciplinado, porque había aprendido a serlo en mi hogar. Conocía el oficio, porque básicamente eran tareas similares a las que desempeñaba en casa ayudando a mi mamá. La diferencia era que las instrucciones no las recibía de mi madre sino de un hombre alto y serio que tenía cara de pocos amigos. Eso me hacía sentir nervioso y hasta un poco temeroso, pero superé la prueba exitosamente. El año pasó rápidamente y pude regresar al colegio. Ahora valoraba más mis estudios y el esfuerzo que hacía mi madre para ofrecerme esa oportunidad.

Algunas de las vivencias de Rodolfo en el seno de su familia, a pesar de que no fueron experiencias de trabajo directamente, también contribuyeron a solidificar algunas actitudes vitales que le permitieron asumir exitosamente la vida laboral. Las primeras de estas vivencias, al estar relacionadas con el nacimiento de sus dos sobrinos mayores; hijos de sus hermanas mayores, parecieran haber aportado al crecimiento de los intereses de Rodolfo hacia la docencia.

Durante la etapa final de mi adolescencia, creo que luego que pasé un año trabajando, sentí que era más tomado en cuenta en las discusiones y conversaciones de mis hermanos mayores y mi madre. Poco a poco fui madurando y perdiendo mi timidez. Me atrevía a expresar lo que pensaba y sentía. Por otra parte, el hecho de que mis sobrinos crecieran en casa también debe haber influido en ese sentido, ya que a veces tenía que encargarme de cuidarlos. Me gustaba muchísimo hacerlo. Todos los amábamos mucho y para ninguno de nosotros eran una carga. Eran la alegría de la familia. Creo que mis hermanas nunca se sintieron solas en la crianza de sus hijos porque nos tenían a todos para apoyarlas. Cuidar a mis sobrinos era un nuevo tipo de responsabilidad. Ya no se trataba de limpiar,

comprar y cargar los comestibles, lavar los platos, o de otra de las tareas que había atendido hasta el momento. Ahora la tarea significaba cuidar de criaturas indefensas. Me inspiraban un amor que nunca había experimentado. Disfrutaba mucho jugar con ellos y cuidarlos. Recuerdo que cuando el primero de mis sobrinos nació, mi hermana decidió utilizar pañales de tela por lo que todas mis camisas estaban manchadas de un color amarillento, por razones evidentes. Aunque era un jovencito, no me molestaba. Mis camisas manchadas eran como una muestra de mi amor por mi sobrino.

Todas estas experiencias de trabajo en el hogar, la mayoría asignadas por su madre, pero algunas el resultado de un acto voluntario, definitivamente constituyeron una escuela en la que Rodolfo fue desarrollando las actitudes típicas que se requieren para cumplir exitosamente con las responsabilidades de un empleo regular. Años después serían fundamentales en el ejercicio de su práctica profesional como docente. Para que un trabajo sea satisfactorio para quien lo realiza y efectivo en cuanto al logro de las expectativas de quienes se benefician de la labor, un individuo debe añadir a las responsabilidades que forman parte de una posición, disposiciones que le permitan realizarlo con gusto. Esto es especialmente relevante para las tareas del docente que lo ponen en contacto con sus estudiantes, sus padres y otros miembros de la comunidad educativa. Rodolfo continuó relatando los años de crianza de sus sobrinos mayores con las siguientes palabras:

Las cargas en la casa seguían siendo compartidas, pero ya mi madre no tenía que estar dando instrucciones. Cada uno hacía lo que podía para aportar y en ese sentido, las relaciones eran mucho más fluidas. A la solidaridad que habíamos aprendido en la niñez, aplicada a la distribución de tareas en la casa, ahora se añadía un sentido de empatía y pertenencia profundo inspirado por la llegada de los niños a la casa. De alguna manera, era como si todos sintiéramos que era nuestro deber apoyar a mis hermanas en la crianza de sus hijos. Mis dos hermanas fueron excelentes madres, pero nos permitieron a todos ejercer cuidado protector como si los niños también fueran nuestros. Recuerdo que mi madre abrió las puertas de la casa y de su corazón a sus nietos como si fueran sus propios hijos. Pude verla en un rol diferente: el de abuela. Se me antoja que este era un papel que le gustaba más. Sin dejar a un lado su firmeza para enseñar lo que ella considera

importante, mostraba una ternura inusual que en medio de las cargas cuando nos criaba a nosotros no siempre afloraba.

Así fue como las vivencias del hogar fueron desarrollando en Rodolfo destrezas que se asocian al liderazgo. Entre otros rasgos que un líder necesita cultivar, fue en ese entorno familiar donde Rodolfo recibió sus primeras lecciones de trabajo en equipo; aprendió el valor de mantener un espíritu de colaboración y solidaridad social; se despertó en él la tendencia a tomar iniciativa a favor de quienes son importantes para él; y descubrió la importancia de procurar una convivencia pacífica a pesar de las diferencias personales. Las experiencias con esos primeros miembros de la segunda generación en el hogar de la familia Díaz Bottía, continuaron proveyendo oportunidades de aprendizajes valiosos que Rodolfo incorporaría en su maleta de principios y que llegarían a ser parte de su esencia como docente. Su reflexión en torno a estos años así lo refleja:

Cuando veo a muchas familias modernas, me doy cuenta de que los estándares han cambiado. Aún con sus nietos, mi madre mantuvo su estilo de crianza. Por ejemplo, mi madre nunca nos preguntaba qué queríamos comer. Nos comíamos lo que había y no permitía que dejáramos nada en el plato. Siempre decía “con tantos niños que no tienen qué comer, es un pecado dejar la comida”. Recuerdo que de pequeño no me gustaba la cebolla, pero con ella no teníamos la opción de rechazarla. Ya de joven, me apetecía. Aprendí con ella que el adulto es quien sabe lo que le conviene al niño y que el adulto no puede dejar en las manos del niño la decisión de qué comerá porque lo que está en juego es su salud y su vida misma. Mis sobrinos, al menos los dos mayores, recibieron la misma educación que nosotros en cuanto a la alimentación. Aunque ya éramos grandes, mi madre mantuvo prácticas con nosotros como la de llamarnos la atención por acostarnos tarde. Algo que valoro mucho es que nos enseñó a pedir la bendición cada vez que salíamos o llegábamos a la casa. Esto lo hacíamos con ella, con mi padre, con la abuela y con los tíos. La verdad es una costumbre en Venezuela, en Colombia y en otros países de Suramérica. Mis sobrinos todavía me piden la bendición, así como nosotros lo hacemos con nuestros padres. Siempre me sentí protegido al pedir la bendición. En especial la de mis padres. Creo que es un hábito que promueve el respeto hacia los mayores y es algo que extraño mucho aquí en Puerto Rico.

Su segunda experiencia de trabajo formal, todavía no vinculada a la docencia, ocurrió justamente al terminar sus estudios de educación secundaria. En esta ocasión su mentora no fue su madre, sino su hermana Rocío, quien le consiguió su primer trabajo como asistente de contabilidad en la empresa constructora en la que ella trabajaba como administradora. Fue un período de mucho crecimiento para Rodolfo pues se le confiaron responsabilidades delicadas como asistente del contador de la compañía y, además, obtuvo aprendizajes significativos en cuanto al campo de la administración y la toma de decisiones al ver cómo su hermana administraba efectiva y eficientemente proyectos de gran cuantía. Su admiración por ella creció a la par que su relación de hermanos se profundizaba. Rocío recordó esa experiencia con las siguientes palabras: “Coincidentemente nosotros trabajamos juntos durante unos añitos y tuvimos una relación excelente, de crecimiento mutuo, él por su área, yo por la mía, nos apoyamos y aprendimos juntos también. Él me enseñaba, nos divertimos, sufrimos y echamos para adelante juntos.”

Después de esas primeras experiencias de trabajo, Rodolfo se desempeñaría en diversas posiciones y exploraría el mundo laboral como vendedor, como asistente administrativo, como gerente de ventas y también como gerente administrativo, entre otras ocupaciones. Luego de terminar sus estudios en educación y teología, trabajó durante algún tiempo como pastor en congregaciones de la Iglesia Adventista en Caracas, Venezuela. Entre las funciones propias del trabajo pastoral, existen algunas tareas que están directamente relacionadas con la enseñanza. Esta ocurre en diferentes formatos y se da en cuanto a una variedad de temas muy amplia. Abarca desde la enseñanza uno a uno hasta la colectiva en talleres o seminarios, sin

mencionar los sermones que siempre deben tener un enfoque didáctico, pasando por pequeños grupos de jóvenes, adultos, familias o líderes.

Hasta este punto de su vida, más allá de estas experiencias y de aquellas con sus compañeros de estudio en la secundaria y en la universidad, en las que se vislumbraba su vocación de docente cuando les explicaba temas de los cursos que tomaban juntos, la única experiencia directa con la docencia había sido la de sus horas de práctica docente durante sus estudios de educación. Fue en Puerto Rico, luego de terminar su maestría en administración de empresas, cuando comenzaron sus experiencias formales como docente. Recibió, por recomendación del Dr. Víctor Quiñones, quien había sido su profesor, la oportunidad de ofrecer clases en el Departamento de Gerencia de la Facultad de Administración de Empresas del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Este evento ocurrió sin que Rodolfo lo planificara o lo procurara. Una vez más las circunstancias lo movían en dirección a la educación. Su rol de maestro con sus compañeros de estudio; las tareas de enseñanza implicadas en el cuidado de sus sobrinos; la vinculación intrínseca de la enseñanza en su trabajo como pastor; y ahora, una invitación formal a ejercer la docencia. Todo ello hace evidente que el desarrollo humano definitivamente no es un destino trazado. El desarrollo se produce como resultado de experiencias planificadas y no planificadas tal como lo planteó Krumboltz (2008) en su teoría del aprendizaje mediante coincidencias.

A partir de esa primera experiencia formal en la docencia, el mundo de la educación sería casi exclusivamente su único escenario de trabajo. Más adelante, también enseñaría cursos de gerencia en la Escuela Graduada de Administración de Empresas en la Facultad del mismo nombre en la Universidad de Puerto Rico,

Recinto de Río Piedras y en el Departamento de Administración de Empresas del Recinto de Carolina de la misma universidad. Actualmente es profesor de los seminarios reflexivos que toman los estudiantes de la Facultad de Educación, también en el Recinto de Río Piedras.

Igualmente trabajó como coordinador editorial y de adiestramientos en una empresa de servicios educativos. Cuando se le ha requerido, ha sido redactor de propuestas en el campo de la educación y también es recurso ocasional en diversos talleres de capacitación para maestros de las escuelas públicas del Departamento de Educación de Puerto Rico y para empleados públicos en el Recinto de Bayamón de la Universidad de Puerto Rico.

Su experiencia de trabajo como profesor en la Universidad de Puerto Rico en dos recintos y cuatro departamentos diferentes es la base de un comentario del Dr. Víctor Quiñones, profesor y colega docente de Rodolfo. Para él, estas experiencias son una muestra de algunos atributos de Rodolfo que seguramente le han sido útiles también para enfrentar los desafíos dentro del aula de clases. Según el Dr.

Quiñones:

Lograr trabajar en una institución universitaria y más en la Universidad de Puerto Rico, es un tema bastante complejo, delicado. La cantidad de entrevistas, evaluaciones, requerimientos exigidos, y más para un inmigrante que vino a estudiar y no a trabajar, es suficiente para obviar trabajar en una organización como esta. Uno sale corriendo cuando se da cuenta de todo este monstruo. Pero él tiene un espíritu combativo. Yo entiendo que es estoico. Sabe confrontar las decepciones y frustraciones que resultaban como consecuencia de las tribulaciones enfrentadas. Así que sonrisa, agradecimiento y valentía eso lo caracterizan.

Al recordar sus experiencias de trabajo e intentar identificar personajes que influyeron significativamente en lo que es hoy, las palabras de Rodolfo

mostraron su tendencia a sacar lo mejor de todo, aunque destacó lo que aprendió de uno de sus supervisores. Lo relató así:

De todas las personas tú aprendes algo. Bien sea una conducta o actitud que admiras y te propones incorporar a tu vida, o simplemente de aquello que decides no imitar o repetir bajo ningún concepto. Sin embargo, hay ocasiones en las que las personas para las que trabajas o con quien tienes la oportunidad de trabajar dejan una huella en tu vida. Pero si debo escoger una persona de mi contexto laboral viene de inmediato a mi mente el nombre del pastor Edgar Brito, quien fuera mi supervisor en mi primera experiencia como pastor en Caracas. Entre las muchas enseñanzas de este hombre de Dios, recuerdo que nos decía que, si nos íbamos a quemar en algo, nos quemáramos en el servicio. Él era un vivo ejemplo de ello. Me parece que la generación de jóvenes que trabajamos bajo su dirección, aprendimos esta lección. Al menos yo he intentado servir como si cada vez que lo hago fuera una ocasión que no se repetirá.

Su hermana Rocío señaló que el servicio es parte integral de lo que define a Rodolfo. Según ella, él “es muy entregado a servir. Muy altruista. A él le encanta compartir y enseñar. Creo que eso es lo principal. Es excelente oyente y creo que, además por sus creencias religiosas, el servicio es uno de los principales objetivos.” Lizette González, quien fuera su estudiante, tanto en el nivel intermedio y superior de la Academia Adventista Metropolitana como en el Recinto de Carolina de la Universidad de Puerto Rico, mencionó que “a Rodolfo le encanta ayudar a su prójimo y está dispuesto a hacer lo que sea para el bien de las personas.” Por su parte la Dra. Ámbar Marín relató que el espíritu de servicio de Rodolfo también se manifestaba en el salón de clases con sus estudiantes. En sus palabras:

En muchas ocasiones, en el salón de clases, si alguien necesitaba ayuda en horas después de la clase, siempre estaba disponible para poder reunirse, para poder ayudar, en especial con esos estudiantes que quizás no tenían un buen support familiar o un ambiente bueno donde poder desarrollarse, donde poder aprender, donde poder sentirse cómodos. Sé que siempre Rodolfo sacaba tiempo para poder ayudarlos, aún fuera de las horas oficiales por las cuales le estaban pagando. Eso es un buen ejemplo bueno y digno de seguir porque eso indica que realmente se preocupa por las personas, más allá del salón de clases.

Respecto de los aprendizajes que son producto de las vivencias en su entorno laboral, Rodolfo escogió mencionar aquellos que provienen de las situaciones que no fueron muy positivas en dicho entorno. En su reflexión sobre este asunto expresó lo siguiente:

Prefiero siempre recordar las experiencias positivas, pero en el contexto laboral las experiencias de las que más he aprendido han sido aquellas en las que he tenido que enfrentar conflictos reales o potenciales. He percibido que, en algunas ocasiones, mi estilo de trabajo caracterizado por la disposición a participar y ayudar, mi personalidad amigable y pacífica o mis actitudes abiertas que me impulsan a expresar mis ideas y propuestas, pueden llegar a crear la sensación de que estoy tratando de aprovecharme de la situación o de las personas. En momentos y contextos diferentes, dos de mis supervisores llegaron a manifestarme que sabían reconocer mis verdaderas intenciones. Mi respuesta luego de la sorpresa inicial por lo que me decían, ya que estaba seguro de que era una percepción alejada de lo que soy y procuro transmitir, fue orar por ellos. Lo hice mientras fueron mis supervisores y lo sigo haciendo a pesar del tiempo que ha transcurrido. Mientras trabajé para ellos siempre di mi mejor esfuerzo e, incluso, les ofrecía apoyo y consejos cuando entendí que era oportuno.

Entre los recuerdos de la Prof. Bélgica Maldonado, compañera de trabajo de Rodolfo en la docencia, en cuanto a la relación que él tuvo con sus supervisores, hay uno que permite ilustrar la actitud que Rodolfo afirmó tener.

Recuerdo un incidente que le ocurrió con su superior, con su director... vi como el profesor Rodolfo mantuvo la calma, no le respondió en ese momento, mantuvo una actitud de respeto y de humildad hacia el director. Recuerdo que se marchó hacia su salón y le dijo “no quiero tratarlo de la misma manera”. Eso es digno de admirar. El profesor Rodolfo asumió una actitud de respeto hacia su director, no le respondió igual... No reaccionó de manera impulsiva, sino que mantuvo el equilibrio, mantuvo el respeto, aunque fue provocado, el profesor Rodolfo respetó a su superior y se respetó a sí mismo.

La actitud que Rodolfo mantuvo en esa situación también forma parte de su conducta dentro del salón de clases como docente. Su estudiante Jovan Ortiz, relató una situación que presencié y que permite evidenciar esta afirmación.

Uno de mis mejores amigos parece que tuvo un encontronazo con otro muchacho y lo cogió por el cuello y lo levantó contra la pared. Y ahí yo dije, “aquí se chavó todo, lo van a suspender y hasta lo van a botar”. Esos son los

momentos que no son blancos ni negros; hay unas circunstancias más allá. Me acuerdo muy bien que Rodolfo trabajó la cosa sin que botaran a nadie, sin que las cosas se desproporcionaran, si no, “mira vamos a resolver; qué fue lo que pasó; qué cosas estaban mal; mira tú estabas mal; vamos a disculparnos; y vamos a resolver el asunto”. Esto más allá de quizás imponer unas normas. Ósea, Rodolfo iba más allá, en el sentido del contexto de la situación y ayudar a las personas, en vez de dar deméritos o algo así.

Al continuar su relato, Jovan describió en detalle la conducta de Rodolfo como docente al enfrentar una situación difícil dentro de su salón de clases.

Recuerdo que de momento hicimos un roster de todos los maestros y dijimos cómo hubieran interactuado todos y fue bien distinto a como Rodolfo enfrentó la situación. Actuó súper calmado. Para que esto haya escalado al comienzo de una pelea, hubo razones. Vamos a trabajarlas. ¿Por qué tú estás molesto?, ¿Por qué tú estás molesto?, ¿Qué paso? Vamos a resolverlo. Era una actitud de resolver el problema. Por eso traje al principio la idea de que las cosas no son blancas o negras, porque cualquier persona diría “mira, pelearon”, definido como pelear, para la oficina, suspendido, porque así es que se trabaja. Ese era un momento gris, que quizás había más cosas para resolver en la vida de esos dos estudiantes que castigarlos. Era resolver quizás las raíces del problema. Esa fue la actitud y la conducta considero que fue una súper responsable y atemperada a la situación, con búsqueda de resolver las cosas.

Regresando al tema de su relación con supervisores y compañeros de trabajo, Rodolfo afirmó que se ha dado en los siguientes términos: “Siempre mantuve y mantengo una relación de respeto a las autoridades constituidas en donde quiera que esté. El respeto y la camaradería caracterizan las relaciones que construyo en los ambientes en los que he trabajado y debo laborar”. Las siguientes palabras de Juan Pérez, estudiante de Rodolfo en sus años de educación secundaria, corroboran este tipo conducta: “Recuerdo situaciones en las que el director tenía algún enfrentamiento con los estudiantes y Rodolfo siempre lo atendía con una sonrisa en su cara y con mucho respeto.”

Esta actitud de respeto y subordinación hacia sus supervisores no excluye el que Rodolfo se sienta libre de manifestar sus ideas cuando entiende que puede ser de

beneficio el hacerlas conocer. Esta forma de pensar es la misma que manifestó tener hacia los líderes de la comunidad religiosa a la que pertenece. Según explicó:

Creo que Dios no pide de mí una lealtad ciega e irracional a los líderes de la iglesia de la que formo parte. Creo que Dios es un Dios que nos ofrece suficientes evidencias sobre las cuales fundamentar nuestra fe. En la medida en la que mi relación con los líderes de la iglesia me permite preservar esa libertad que gozo como creyente y que es un derecho otorgado por Dios, por supuesto que respeto las directrices que recibo. Cada vez que he percibido una inconsistencia en alguno de los dirigentes, con todo respeto, y luego de mucha oración, he manifestado mis puntos de vista. Siempre que al hacerlo entienda que se generará algún beneficio.

El hecho de que sus actitudes en el ambiente de trabajo sean las mismas que manifiesta en las actividades en las que participa voluntariamente en una organización religiosa es una característica de su personalidad que también se refleja en su comportamiento como docente. Su amigo, el Prof. Mario Signoret lo planteó de la siguiente manera:

Rodolfo es una persona muy coherente con sus valores. Esa coherencia es bien importante. Esa integridad que él conserva con sus creencias filosóficas, que están ligadas también con sus creencias religiosas. Cuando hablo de esa coherencia y de esa integridad, quiero hacer claro, quizás diferenciarlo, que no es inflexibilidad. Porque uno piensa a veces esta persona es íntegra con sus valores y piensa que es una persona cerrada e inflexible. Y es todo lo contrario. En el caso de Rodolfo hay un proceso continuo de reflexión, de resonancia con sus fundamentos filosóficos, con sus valores humanos, ósea que es una coherencia, pero basada en un proceso de examinar con unos fundamentos que están ahí, unos fundamentos que son esenciales, pero que yo creo que son unos fundamentos universales humanos, la justicia, la empatía, todo ese tipo de cosas que él carga. Él es muy coherente con eso.

Es común en el ambiente académico percibir a los individuos que practican una determinada fe cristiana, en especial del campo protestante, como personas con tendencias al fundamentalismo y que, con una visión estrecha de la vida, no admiten razones que no coincidan con lo que aprendieron de sus guías espirituales. Sin embargo, la percepción que el Prof. Signoret tiene de Rodolfo es diametralmente opuesta a esta concepción, a pesar de que Rodolfo es una persona comprometida con

la práctica de su fe y que asiste con regularidad a los cultos y actividades de su denominación. Justamente Jovan Ortiz, quien fuera estudiante de Rodolfo en el nivel intermedio y superior ofreció una descripción similar de la actitud de Rodolfo como maestro de religión en la institución cristiana en la que enseñaba.

había un currículo que se tenía que seguir. Había unas cosas que se tenían que presentar. Y eso se cumplía muy bien dentro de lo que era la conceptualización de explicar, enseñanza, pedagogía, eso se cumplía muy bien. Pero el curso trascendía. Iba más allá de esas normas, de lo que era ese cuadradito. Hay muchos tabúes dentro de lo que son las distintas religiones. Temas que no se quiere nunca tocar, como el tema de la sexualidad, por ejemplo. Y esos eran temas que siempre se tocaban, y no era por ser morboso, era porque para nenes de noveno, diez, once, eran temas que eran fundamentales, eran importantes para nosotros. Y encontrábamos que, en ese curso, teniendo la oportunidad de tener temas libres a discutir, podíamos hablarlos con honestidad y transparencia, y quizás, cómo eso tocaba en aspectos bíblicos, era una clase de religión. Muchos éramos de la misma denominación y queríamos ver cómo aplicaba, si eso estaba bien, si eso estaba mal, si chocaban dos ideas. Ósea que iba más allá. Nunca nos sentimos encerrados. Es más, nos veíamos abiertos a explorar tabúes que no se hablan nunca.

Cuando se le solicitó a Rodolfo que describiera aquellas experiencias de trabajo que, a su entender, le aportaron en la formación de sus valores y en el de su razonamiento ético, su reflexión fue como sigue:

Mis experiencias de trabajo me han regalado la oportunidad de probar lo que soy, lo que he aprendido y de confrontarlo con la realidad. En cuanto a los valores y el razonamiento ético, se ha tratado de comprobar si mis recursos son suficientes como para permitirme actuar en conformidad con mi filosofía de vida. Como docente he visto que mucho de lo que soy lo he convertido en frases que repito y enseño a mis estudiantes, como lo hacía mi madre conmigo en el hogar.

Esta última práctica de repetir frases que Rodolfo utiliza con sus estudiantes, y que aprendió con su madre, se relaciona con el importante rol que tiene el lenguaje en los procesos de interiorización de significados según lo describió Vygotsky, como se citó en Lucci (2006). Igualmente, pudiera constituir una modalidad de modelaje verbal para el desarrollo de destrezas cognitivas según lo describió Meichenbaum

(1984), como se citó en Bandura (2005). Otro señalamiento que resalta en el relato que hizo Rodolfo se relaciona con los mecanismos que utiliza para tener alguna idea en cuanto a la efectividad de sus enseñanzas en el campo de la ética y el razonamiento ético. Su impresión fue la siguiente:

Los comentarios de mis estudiantes o el desarrollo que alcanzan como seres humanos y profesionales son para mí una especie de termómetro del efecto de mi trabajo en sus vidas. Mas allá del conocimiento técnico relacionado con las clases que enseñé, me ilusiona pensar que estoy dejando huellas en seres humanos que tienen el potencial de cambiar el mundo. Si no el mundo entero, al menos su mundo. Siempre les digo que el mundo que debemos procurar cambiar es el mundo conformado por las personas con las que nos relacionamos porque ellos conforman nuestro mundo y ese es un mundo que estamos llamados a transformar.

Precisamente, algunos comentarios hechos por quienes fueron sus estudiantes permiten conocer la historia de vida de Rodolfo como docente. Una vida en la que el fundamento de las acciones, de las palabras y de las actitudes, son los valores de un ser humano que escogió libremente dedicar su vida a la enseñanza. Según señaló Juan Pérez, uno de sus exalumnos, “los valores para Rodolfo son como un principio de vida, donde siempre, él los trata de aplicar y de enseñar a los demás. Un principio que se ve desarrollado en su vida y de eso no hay duda.”

Por su parte Lizette González, otra de sus exalumnas, mencionó que “lo que nos enseñaba, lo practicaba con nosotros. Cómo ser una persona que tiene valores y ética, porque eso define quién es uno por la toma de decisiones que uno hace.” Estas palabras refuerzan la idea de que, en la vida de Rodolfo, la aplicación de los principios éticos y filosóficos que enseña se da tanto en su rol de docente como en su vida privada.

La Dra. Ámbar Marín, también exalumna de Rodolfo, al reflexionar sobre la presencia de los valores en la vida de quien fuera su maestro, señaló que “el tener

valores siempre ha estado bien presente en su vida en todo el tiempo que lo he conocido y es algo que ha demostrado a través de sus acciones.” Según ella, Rodolfo “no crea una diferencia entre los valores que tiene como persona y los valores que tiene como docente, sino que se mantiene firme y fijo en lo que él, en esencia, como persona piensa y cree que es lo correcto.” Además, señaló que “ver la exposición de esos valores éticos en un salón de clase, pero también verlos activos fuera del salón de clases, me parece que hace un impacto mayor y por eso es más efectivo”.

El lograr ser la misma persona en cualquier ambiente en el que se encuentren, es una meta a la que todos los docentes deberían aspirar. Las palabras de los estudiantes de Rodolfo revelan que ellos perciben que lo anterior es una realidad en su vida. Jovan Ortiz, otro de sus exalumnos, explicó desde su perspectiva cuál es el rol que desempeñan los valores en la vida de Rodolfo. Sus palabras fueron:

Creo que desempeñan un rol súper importante y más allá de ser una camisa que tú te pones, digo que es la piel que él lleva encima. Valores hay un montón y podemos hacer una lista y de distintas índoles. Yo creo que en Rodolfo están ahí siempre, al nivel de que se ven en todo momento. No es de que cumplen un rol en la iglesia; cumplen un rol en la escuela, es un estilo de vida que siempre está presente y se demuestra. Esa ha sido mi experiencia; siempre salen a relucir.

La historia de vida de un docente como Rodolfo está llena de situaciones con las que se pueden explicar las conductas que caracterizan su práctica profesional. Un docente, como cualquier ser humano, es el resultado de la totalidad de sus vivencias; de sus aprendizajes en los diferentes contextos en los que ha vivido; de los modelos que llegó a internalizar, consciente o inconscientemente; a lo largo de su vida. Esto es el aprendizaje implícito, formal e informal que describió Vygotsky,

como se citó en Lucci (2006). Las siguientes palabras de Jovan son muy apropiadas para culminar el relato de la historia de vida del profesor Rodolfo:

Rodolfo es una persona que siempre demostraba esos valores que enseñaba y muchas veces no eran valores que se escribían así en la pizarra, “vamos a escribir qué es honestidad, vamos a definir qué es justicia”, eran cosas que se enseñaban en el diario vivir, desde hacer la fila en el comedor [como lo hacían los estudiantes] hasta ir a hablar con él durante una hora porque estabas teniendo un problema personal y te atendía. Ósea, eso no eran unas cosas que tenía un curso diseñado para él mostrar valores, pero se iban demostrando a medida que se necesitaban y como ya dije, no era la camisa que tenía puesta ese día, era algo que estaba en la piel y siempre.

Fuentes de información para el modelo de liderazgo ético

En primer lugar, se debe señalar que todas las preguntas que guiaron este estudio tienen relación directa con la elaboración de un modelo para el liderazgo ético desde la perspectiva de la historia de vida del participante. A fin de responder dichas preguntas se utilizó la misma historia de vida que se redactó y se incluyó en la primera parte de los hallazgos de esta investigación. También se hizo uso de toda la información que proveyeron los participantes independientemente de si esta fue incluida en la historia de vida o no.

Además, se diseñaron dos instrumentos para la recopilación de la información adicional. El primero de ellos, fue una Guía para la Revisión de Documentos (ver Apéndice K), que facilitó al investigador registrar la información que recopiló cuando analizó documentos que pudieran contener información significativa a efectos de la elaboración del modelo. Específicamente, se analizaron escritos inéditos del investigador en sus diferentes etapas de estudios graduados, así como evaluaciones anónimas que diferentes grupos de estudiantes realizaron respecto de la labor del investigador como docente de los cursos en los que el investigador ha sido el instructor.

Estos últimos documentos corresponden a evaluaciones efectuadas por estudiantes matriculados en los distintos Seminarios Reflexivos FAED que forman parte de los requisitos curriculares establecidos por la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico para sus estudiantes. No se tuvo acceso a las evaluaciones de los cursos que enseñó el investigador en el Departamento de Gerencia y en la Escuela Graduada de la Facultad de Administración de Empresas del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Tampoco a las evaluaciones de los estudiantes de los diversos cursos de gerencia que el investigador ha enseñado en el Departamento de Administración de Empresas del Recinto de Carolina de la Universidad de Puerto Rico. El segundo instrumento fue una Guía para la Revisión de Literatura (ver Apéndice M) que se utilizó a fin de facilitar al investigador registrar la información que recopiló cuando revisó literatura especializada en temas de ética, psicología, sociología y educación que se relacionan con los temas que se incluyeron en las preguntas de investigación.

Modelo para el liderazgo ético desde la perspectiva de la historia de vida del investigador como sujeto de estudio en su calidad de docente

El modelo de liderazgo que se elaboró como parte de los hallazgos de esta investigación es fundamentalmente un modelo de liderazgo enfocado en la ética. No pretende sustituir ningún modelo de liderazgo organizacional, en términos generales, ni de liderazgo educativo en particular. El hecho de que se formuló a partir de la historia de vida de un educador simplemente permite ofrecer una perspectiva a través de los ojos de un individuo que ejerce la docencia y de los de aquellos con quienes este se ha relacionado.

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación en relación con el modelo de liderazgo que se elaboró. En primer lugar, se incluyen los hallazgos con

los que se respondió a las preguntas específicas de investigación. De esta manera, los elementos que conforman el modelo pueden ser vistos desde sus fundamentos, provenientes, por una parte, de las circunstancias propias de la vida de un docente que lo condujeron al ejercicio de esta profesión y de las que le permitieron conservar su vocación y, por la otra, de la literatura en el campo de la psicología, de la sociología y de la educación. Luego, se presenta el modelo de liderazgo ético que se propone a fin de responder a la pregunta central de la investigación.

Factores que incidieron en la formación de valores del investigador

La respuesta a la primera de las interrogantes que guiaron esta investigación, ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano?, provino en su totalidad tanto de la información provista por el participante principal mediante un ejercicio de autorreflexión en el que respondió a las preguntas contenidas en la Guía para la Historia Oral Autonarrada, como por la que proveyeron los participantes secundarios al responder a las preguntas de la Guía para la Entrevista. Parte de esa información fue utilizada cuando se redactó la historia de vida del participante principal, que constituye la primera parte de los hallazgos de este estudio. No obstante, a fin de elaborar el modelo de liderazgo ético que se propone, fue necesario dar una segunda mirada a la totalidad de la información que se recopiló, independientemente de qué parte de ella se utilizara en la redacción de la historia de vida.

La respuesta a esta pregunta de investigación se organizó en secciones en las que se presentan los factores que se identificó como aquellos que incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano. Cuando se consideró

oportuno se incluyeron citas textuales con los señalamientos hechos por los participantes.

Contextos de vida. El primero de los factores que se identificó, al analizar la información que se recopiló, como uno de aquellos que incidieron en la formación de valores en el investigador como sujeto de estudio, se relaciona con los contextos de vida o escenarios en los que se ha desarrollado como ser humano (Bandura, 2005; Bronfenbrenner, 1977; Vygotsky, 1978). La diversidad de estos escenarios en la vida del investigador es muy probablemente similar a la de otros docentes y, en general, a la de cualquier profesional. La importancia de considerar cada contexto en particular radica en que las diferencias naturales existentes entre ellos son de por sí, un factor que potencialmente puede incidir en la formación de valores de un líder educativo.

El hogar. El primero de los escenarios que se identificó es el del hogar. Aunque todo ser humano tiene vínculos biológicos o de crianza con personas a las que puede denominar su familia, no necesariamente este escenario aporta en la misma magnitud en la formación de valores de todos los individuos. No obstante, en el caso particular del investigador definitivamente el contexto del hogar fue fundamental en este sentido. En sus palabras:

Al buscar en mi memoria, presumo que los valores llegaron a mi vida por primera vez durante los años de mi niñez en mi hogar. De niño era muy tímido y callado, así que era muy observador. No tenía amigos en el vecindario. Siempre estaba en casa con mi mamá y mis hermanas y cuando comencé a estudiar, me limitaba a asistir a clases y regresar rápidamente a mi casa a cumplir con los deberes que mi madre nos asignaba a cada uno. Así que supongo que los primeros valores en mi vida provinieron de ese contexto familiar.

En la narración de la historia de vida que se elaboró como parte de los hallazgos de esta investigación, el escenario de vida más relevante que se identificó,

en términos de la formación de valores en el sujeto de estudio, fue sin duda alguna el hogar en el que se crio. Los años transcurridos en el hogar durante su niñez, adolescencia y juventud son el contexto en el que comenzó la historia de los valores en la vida del investigador, así como el escenario en el que se sentaron las bases para lo que sería su razonamiento ético. Este contexto es, por mucho, el más destacado de los escenarios en relación con estos asuntos. Es evidente que este es un escenario de vida fundamental en la vida de cualquier líder educativo y de ahí su relevancia para los fines de esta investigación.

Académico. El segundo contexto que se halló relevante en la formación de valores del investigador es el académico, visto como un escenario amplio que abarca la educación informal que recibió en el hogar en su niñez temprana y la formal en la escuela elemental y en la secundaria, así como en las instituciones universitarias en las que estudió el investigador. Los aprendizajes que obtuvo en cada uno de estos escenarios particulares le permitieron fortalecer y enriquecer las enseñanzas que ya había adquirido en su hogar. Es importante resaltar que los aprendizajes fueron disminuyendo proporcionalmente a medida que el investigador avanzaba de nivel en sus estudios. De acuerdo con lo que afirmó:

Durante cada una de mis etapas de estudio puedo decir que he aprendido en todos los aspectos de mi vida. Por supuesto, esto es cierto también en cuanto a mis valores y el razonamiento ético. Pienso que en todas ellas he tenido la oportunidad de aprender y de crecer. Es que los seres humanos nunca dejamos de crecer. Nuestro crecimiento físico se detiene muy pronto, pero el cognitivo, el emocional y el espiritual nunca deja de hacerlo. Al menos no debería dejar de ser así.

En los eventos y personajes de cada una de las etapas de estudio que se incluyeron en la historia de vida del investigador, se pueden ver ejemplos de cómo su formación de valores continuó durante todos esos años. Todo había comenzado en el

hogar, durante su niñez, pero en cada escenario educativo surgieron oportunidades de crecimiento y aprendizaje; conoció e interactuó con individuos que llegaron a ejercer influencia en su vida, en particular, respecto de sus valores y sus fundamentos para el razonamiento ético. Si el proceso no dio inicio en el contexto educativo, este fue fundamental para fortalecer y enriquecer las bases que habían sido puestas en el hogar. Un factor que se debe destacar en este escenario es la mentalidad de crecimiento (Dweck, 2012) que le permitió al investigador mantenerse en la búsqueda de nuevas metas de estudio a lo largo de su vida. En cuanto a la importancia de este contexto a efectos de la elaboración de un modelo para el liderazgo ético, se debe destacar que es precisamente este, el escenario principal de las ejecutorias de quienes ejercen o pretenden ejercer este tipo de liderazgo en la sociedad.

Laboral. Como tercer escenario de vida en el que continuó el aprendizaje de valores y la adquisición de fundamentos para el razonamiento ético en el investigador, se identificó el ambiente laboral. Este escenario, al igual que el académico, incluye la ejecución de tareas que él y otros miembros de su familia realizaban con un fin económico dentro del hogar y, evidentemente, las experiencias laborales propiamente dichas a lo largo de su vida. El aprendizaje en los escenarios laborales provino tanto de las experiencias vividas, como de las personas que compartieron con él.

Así pues, al reflexionar en torno a este entorno, el investigador señaló que, “en el contexto laboral las experiencias de las que más he aprendido han sido aquellas en las que he tenido que enfrentar conflictos reales o potenciales”. En la historia de vida quedó registrada su explicación respecto de este tipo de

aprendizajes. Se puede afirmar que esta actitud o disposición del investigador frente a las dificultades que ha enfrentado en el escenario laboral, y que como otros aprendizajes también adquirió en su hogar, es producto de una mentalidad que promueve la resiliencia y que facilita el desarrollo humano (Yeager & Dweck, 2012).

Por otra parte, algunos individuos con los que el investigador interactuó en estos escenarios igualmente le permitieron aprender lecciones muy valiosas y no precisamente por tener una relación positiva, sino a pesar de no tenerla. Y es que según señaló “no necesitamos tener una relación fluida y estrecha con una persona para aprender de ella. Cada ser humano tiene experiencias de vida distintas a las nuestras y de todos podemos aprender. Así me ocurrió con uno de mis supervisores”.

Esta experiencia en particular, la relató con las siguientes palabras:

Recuerdo que, durante mi primer año como pastor asociado en Caracas, mi relación con uno de mis supervisores no fluyó como me hubiera gustado. La idea que él tenía de lo que implicaba el ministerio pastoral estaba muy vinculada al cumplimiento de directrices administrativas de la organización y a la asistencia a tiempo a todas las reuniones que él o los dirigentes convocaban. Por mi parte, estaba muy enfocado en el servicio y en las necesidades de las personas. Nunca tuve la intención de incumplir en cuanto a la asistencia a las reuniones de pastores, pero en varias oportunidades tuve que escoger entre llegar a tiempo a este tipo de actividad y atender a alguna persona que de imprevisto solicitaba mi ayuda. Mi supervisor me recriminó duramente un par de veces y me señaló que estaba desenfocado. Recibí respetuosamente sus observaciones, pero la verdad no consideré que su percepción fuera acertada. Sentía que estaba cumpliendo con un llamado divino y eso me tranquilizaba. Sin embargo, a pesar de las diferencias entre nosotros, recuerdo que ese pastor me enseñó una lección que incorporé a mi filosofía de vida. Ante una situación muy crítica que surgió, recuerdo que su conducta fue muy apropiada y ajustada a la ocasión. Cuando me habló en torno a la situación, que de momento parecía empeorar, me dijo algo como: “recuerda estas dos palabras: esto pasará”. El tiempo se encargó de darle la razón. Todo pasa. Lo bueno y lo malo. Suelo transmitir esta enseñanza a mis estudiantes. Los invito a aprovechar al máximo las oportunidades y las cosas buenas que llegan a sus vidas; a abrazar y manifestar su afecto a quienes aman, porque tarde o temprano, todo eso pasará. Pero también los animo a que no se desesperen cuando lleguen las situaciones malas, las desagradables, porque también ellas pasarán. No hay razón para deprimirse, angustiarse o desesperarse. Todo pasa.

Esta disposición del investigador a aprender en medio de circunstancias que aparentan no favorecer el aprendizaje o que pudieran promover una atmósfera que lo desalienta, se evidencia a través de las expresiones de sus estudiantes, sus compañeros docentes y sus allegados que se incluyeron en su historia de vida. En conjunto, las expresiones del investigador como el sujeto principal del estudio y las de los participantes secundarios, todas apuntan a que los escenarios laborales fueron un contexto de aprendizaje de valores y de razonamiento ético.

Específicamente, en cuanto a que proveyeron experiencias que propiciaron el desarrollo de actitudes hacia la resiliencia y la persistencia (Yeager & Dweck, 2012) en el caso de los escenarios formales de trabajo. En cuanto a aquellos que corresponden al trabajo informal como parte del grupo familiar, se encontró que proveyeron experiencias que promovieron en el investigador el desarrollo de actitudes comúnmente asociadas al campo laboral como la responsabilidad, la honestidad, la eficiencia, la prolijidad, entre otras. En términos del valor del contexto laboral para la formulación del modelo de liderazgo ético, se debe señalar que las experiencias propias de las interacciones que se dan en este tipo de escenario son de gran importancia en el proceso de adquisición de valores y, como se muestra más adelante, también para el proceso de conservación de valores en el líder educativo.

Religioso-Espiritual. El cuarto contexto de vida que se identificó corresponde al escenario religioso y espiritual. En este contexto específico se incluyen las actividades realizadas por el investigador como parte de su afiliación a una denominación cristiana protestante, pero también aquellas que forman parte de su espiritualidad, es decir, de sus vivencias internas en cuanto a sus creencias y

relación con un Ser superior que trascienden el mundo de los hechos y los objetos, y que se proyectan en su relación con los demás.

En cuanto al escenario religioso, la participación del investigador en este se debe en primer lugar a que proviene de una familia en la que tres generaciones antes que él, formaron parte de la misma denominación cristiana: la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Pero fundamentalmente, porque él mismo escogió en su juventud unirse a la organización religiosa a la que muchos miembros de su familia ya habían pertenecido. No obstante, su afiliación no se debe a la tradición familiar ni a la búsqueda de satisfacer necesidades de pertenencia social. Tiene que ver con su deseo de aprender y crecer en cuanto a su espiritualidad. Según relató él mismo:

La iglesia siempre ha sido y sigue siendo para mí un espacio en el que puedo aprender a conocer más a Dios y verlo en acción cuando responde las oraciones de los que se congregan. Me he propuesto que cada visita, cada actividad, cada participación sea una experiencia de aprendizaje que me permita crecer en mi relación con Dios. Aprendí que, aunque disfruto mucho el compartir con la gente, lo más importante es tener la disposición de aprender lo que Dios tiene que enseñarte. Es decir, no voy a la iglesia por la gente; voy porque siento que encuentro la bendición que Dios ha prometido. Trato de preguntarle a Dios ¿qué quieres que haga? ¿Qué quieres enseñarme?

Esta relación con Dios como manifestación de su religiosidad se puede ver en lo que su hermana Nhora Díaz señaló cuando dijo que “él es una persona tan creyente, tiene tanta devoción por Dios... la base de su vida, la que lo sostiene a él es Dios. Amar a Dios, él ama a Dios por sobre todas las cosas.” Es típico que algunas personas vean los actos de servicio a la humanidad como un mecanismo para acercarse a Dios, pero en el caso del investigador, los hallazgos de este estudio mostraron que para él es exactamente a la inversa. La búsqueda de una relación con Dios se traduce en actos de servicio. Precisamente de los que son auspiciados

por las organizaciones religiosas. Una de sus exalumnas, la Dra. Ámbar Marín señaló:

Él siempre ha sido un líder en la iglesia, y uno de los factores fundamentales que tiene la iglesia es la ayuda a la comunidad y a la sociedad que nos rodea. Como líder de iglesia, Rodolfo siempre ha estado bien involucrado en organizar actividades, en dirigir actividades, que vayan enfocadas hacia las comunidades, y en pensar en ideas nuevas no tan solo de cómo llegar a las personas en la comunidad, sino atraerlos para que puedan recibir la educación o el soporte, ya sea el espiritual o el financiero, de acuerdo con las necesidades que tengan.

Como se puede leer en la historia de vida del investigador, varios participantes destacaron que este exhibe rasgos o disposiciones para el servicio que parecieran provenir de convicciones internas, es decir, de su espiritualidad. En el campo de las relaciones personales, Rocío Díaz reveló que su hermano ha asumido un rol de liderazgo espiritual en su familia. La siguiente idea así lo corrobora: “en la familia Rodolfo se ha convertido en nuestro consejero, en nuestro guía personal y espiritual”. El fundamento de este liderazgo espiritual, según su hermana Nhora, es válido también cuando se analiza su liderazgo educativo.

el valor más grande que él tiene, que lo distingue, el que nos enseñaron nuestra abuela y nuestra madre, es que el principio de todo en la vida es Dios. Es lo más importante y ese es el valor más grande que lo distingue a él. Rodolfo, mi hermano, ha enfrentado el desafío de ser un excelente líder educativo ético, sostenido y guiado por la mano de Dios.

El valor del contexto religioso-espiritual en la formulación de un modelo de liderazgo ético se relaciona con el reconocimiento de que todo ser humano desarrolla actitudes en esta dirección a lo largo de su vida. Estas actitudes se manifiestan de maneras muy diversas. Algunas muy explícitas y otras no tanto, pero todas guiadas por disposiciones muy íntimas hacia lo sobrenatural, hacia lo trascendente, hacia lo etéreo de determinadas creencias que los seres humanos valoramos por encima de aspiraciones más concretas y físicas. En algunos casos, como se muestra en la

historia de vida del investigador, este contexto incluye actividades dentro de un grupo social definido como las que se dan dentro de las organizaciones religiosas. En otros, simplemente por la búsqueda de una fuerza suprema que facilite enfrentar los desafíos comunes a la vida de cualquier ser humano. Esta disposición del investigador a participar de determinadas actividades que forman parte del escenario religioso-espiritual puede ser entendido como parte del proceso de formación de su identidad (Hand & Gresalfi, 2015). Un proceso que ocurre de manera similar en los otros contextos de vida que se identificaron.

Círculos de amistad. Un quinto contexto de vida que se logró identificar entre aquellos en los que pudieron haberse formado los valores en la vida del investigador, es el de los círculos de amistad que este ha cultivado a lo largo de su vida. Este es un escenario que no tiene una ubicación física específica y florece en cualquiera de los otros contextos en los que ha hecho vida el investigador, pero con dinámicas únicas que permiten diferenciarlo de los contextos en los que surge. Es importante señalar que las características a las que se alude son propias del círculo de amistades de cualquier individuo.

El investigador explicó la dinámica que predomina en este tipo de contextos de vida y señaló que “los círculos de amistades a los que he pertenecido se conformaron por la coincidencia, primero en escenarios compartidos, y luego, en cultura, costumbres, creencias y convicciones.” Así pues, cada pequeño grupo surge espontáneamente y formula de manera informal sus propias reglas de interacción, las que tienen la suficiente flexibilidad como para permitir que los miembros del grupo no se sientan limitados o atados por ellas. Como parte de la información que se recopiló en este estudio directamente del investigador como sujeto de estudio, este

describió su proceso de aprendizaje al participar de los círculos de amistades a los que pertenece, de la siguiente manera:

En cada etapa de mi vida y en cada contexto en el que me he movido, he tenido el privilegio de contar con amigos genuinos con los que he compartido no solo experiencias placenteras como cualquier grupo de amigos, sino que he podido disfrutar de tiempo de calidad para la reflexión, el análisis y la crítica constructiva en torno a la sociedad, los ambientes en los que nos movemos como grupo y la manera en la que podemos contribuir a que las cosas de alguna manera puedan ser mejor de lo que son. Siento que mis relaciones de amistad han sido muy provechosas tanto para ellos como para mí. Y no se trata de los favores que normalmente se hacen los amigos. Es más un asunto de vivencias muy íntimas que trascienden las acciones y todo aquello que vemos, para convertirse en oportunidades de crecimiento interno en aquello que no vemos, pero que en el fondo sabemos que tiene mucho mayor valor. En esas conversaciones informales que se dan mientras se va en un carro hacia algún lugar; cuando se camina rumbo a cualquier sitio; al estar de pie frente a una ventana mirando el cielo y el horizonte o sentados en un banquito junto a unos árboles; en el medio de una llamada telefónica en la que la conversación de momento se desvió de los temas de la cotidianidad; o mientras se comparte alguna comida en casa o en un restaurante. Todas son ocasiones en las que los amigos pueden continuar extendiendo ese hilo de aprendizaje de lo que realmente cuenta en la vida y que se tendió por primera vez en el hogar. Esa ha sido mi experiencia con muchos de mis amigos a lo largo de mi vida. En Venezuela, cuando estudié en Colombia y, por supuesto, en Puerto Rico.

La importancia del contexto provisto por los círculos de amistad en términos de la elaboración de un modelo de liderazgo ético está en el reconocimiento de que no existe líder que pueda ejercer su liderazgo sin el apoyo y la retrocomunicación que proveen amistades cercanas que se interesan genuinamente en su bienestar. No existe un liderazgo en el aislamiento. Las conexiones y las relaciones positivas que promueve el líder entre los seguidores a fin de facilitar el logro de las metas individuales y colectivas, deben ser una práctica habitual en él. La relevancia de mantener presente esta necesidad de conexión con la otredad se puede ilustrar con el siguiente fragmento de un poema del poeta inglés del siglo XVII John Donne en el que se menciona la práctica de hacer sonar las campanas de la iglesia para anunciar

la muerte de alguien: “Ninguna persona es una isla; la muerte de cualquiera me afecta, porque me encuentro unido a toda la humanidad; por eso, nunca preguntes por quién doblan las campanas; doblan por ti.” Lo que le ocurre a otro siempre me afecta. Por tanto, necesito conocer la perspectiva de otros. Este debe ser uno de los criterios que guíen al líder. Especialmente si su liderazgo lo ejerce en el campo educativo.

Otras afiliaciones. Un último contexto de vida que surgió entre los hallazgos es el de la afiliación a las organizaciones estudiantiles en las que participó el investigador. Si bien es cierto que su afiliación más importante es la religiosa, tanto que justificó su inclusión en una categoría separada, las otras afiliaciones no dejan de tener cierto peso en el proceso que se analiza. El investigador describió al responder a las preguntas de la Guía para la historia oral autonarrada lo siguiente:

Mi participación en las organizaciones estudiantiles obedeció a mi interés de aportar en los ambientes de estudio en los que me encontraba en esos momentos. Aunque mi filiación solía ser relativamente breve, dada su vinculación a períodos académicos, mi participación era la de total compromiso. Recuerdo que como parte del compromiso que asumía, contribuí a organizar eventos sociales y actividades de recaudación de fondos o de solicitud de donaciones o a mediar con las autoridades universitarias en la búsqueda de beneficios colectivos para el grupo de estudiantes. Una de las experiencias más significativas en la que por primera vez me involucré en el servicio a comunidades en Puerto Rico se dio cuando fui presidente de la Asociación de Estudiantes de la Escuela Graduada de Administración de Empresas. Fue en ocasión del paso del Huracán George por Puerto Rico en 1998. Organizamos un recogido de artículos de primera necesidad y fuimos al Municipio de Utuado a distribuirlos entre miembros de las comunidades que se habían visto seriamente afectados por el severo ciclón. Aunque por muchos años había participado de actividades de servicio, estas organizaciones me brindaron la oportunidad de organizar actividades de servicio desde una perspectiva distinta a los esfuerzos de ayuda en los que acostumbraba a participar dentro de las actividades de la iglesia a la que pertenezco.

En cuanto a este último escenario se debe reconocer que los hallazgos mostraron que entre todos los que se identificaron es el que ejerció menos influencia

en el proceso de formación de valores en el investigador. Se incluyó debido a su aportación en cuanto le proveyó un contexto distinto al religioso para el desarrollo de su conciencia en torno a la ética. El alcance de las actividades de servicio comunitario es tal que no se deben limitar a un tipo de organización en específico y los beneficiarios de la ayuda no deben ser clasificados en manera alguna.

Precisamente esta idea la esbozó el Prof. Mario Signoret, amigo del investigador, quien explicó la participación de este en el servicio a la sociedad.

Rodolfo ha pertenecido a muchas organizaciones sociales y comunitarias. Como mencioné para él un pilar es la iglesia, pero también lo hizo desde las organizaciones estudiantiles, desde la misma academia con sus estudiantes, desde sus mismos amigos y grupos de amigos, desde la misma familia, porque el átomo de la sociedad es la familia. No necesariamente tiene que ser una organización sin fines de lucro. La sociedad la hacemos con el vecino, nos involucramos con el que está más cerca y no necesariamente tenemos que ponerle el sello de que pertenece a una organización, es más lo que se hace que el pertenecer.

El liderazgo educativo está vinculado con las actividades que estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa promueven como parte de su visión particular del campo educativo. El contexto de las organizaciones estudiantiles es un ejemplo de los escenarios en los que los líderes éticos pueden desarrollar su potencial al máximo y, en consecuencia, se convierte en un elemento de valor en cuanto a la formulación de un modelo de liderazgo ético.

A manera de ilustración, en la figura 3 se muestra un resumen gráfico de los contextos de vida del investigador, como sujeto de estudio, dado que se identificó que dichos contextos constituyen uno de los factores que incidieron en los procesos de formación de valores en él. Es importante destacar que, tanto esta como las demás figuras que representan de manera gráfica los diferentes factores y elementos que se identificó al responder las preguntas específicas de investigación, se elaboraron con

el propósito de contribuir a la comprensión del modelo para el liderazgo ético que se elaboró a fin de responder a la pregunta central de este estudio.

Figura 3

Contextos de vida que inciden en la formación de valores



Personas relevantes. El segundo factor que se identificó como fundamental en el proceso de formación de valores en el investigador, como sujeto de estudio, se relaciona con las personas relevantes que ejercieron gran influencia sobre él a lo largo de su vida. En general, los aprendizajes que se dieron mediante la interacción con estos individuos son un ejemplo del aprendizaje social descrito por Bandura (2005), específicamente en cuanto al aprendizaje por observación y modelaje. En la narración de la historia de vida se incluyeron relatos del mismo investigador, así como expresiones de personas muy cercanas a él que corroboraron que determinados individuos ejercieron gran influencia en el proceso que se estaba estudiando.

La primera de estas personas y la que ejerció mayor influencia en el proceso de formación de valores del investigador fue su madre. Él mismo la identificó como la influencia más importante en su vida en cuanto a este proceso. Según relató, su madre tenía la costumbre de repetir frases cuando le hablaba a él y a sus hermanos, lo que bien puede ser un ejemplo del rol del lenguaje en los procesos de interiorización de significados y la interiorización de las funciones psicológicas, tal como lo explicó Vygotsky, como se citó en Lucci (2006). El efecto de estas prácticas en su vida fue tan significativo que continúa ejerciendo un poder conductor de en su proceso de razonamiento ético.

A veces en diferentes situaciones, esas mismas frases vienen a mi mente y he descubierto que han sido como una especie de guía para algunas de mis decisiones. Cada vez que mi mamá daba una instrucción o una orden, repetía frases como: “El deber, primero que el placer”; “No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy”; “Ahora (más tarde, en Venezuela) no, ¡ya!”; “Somos pobres pero honrados”; “La mente desocupada es taller del diablo”; “El trabajo no es deshonra”.

Además, de su madre, se encontró que sus dos hermanas mayores fueron la otra fuente relevante en cuanto a la adquisición de valores por parte del investigador. Para el investigador fueron fuente de inspiración que aún en la actualidad, siguen modelando algunas de sus actitudes y conductas. De acuerdo con lo que reveló:

mis dos hermanas mayores también ejercieron gran influencia en mi vida e incluso hoy en día, al igual que mi madre, continúan ocupando un lugar importante en mi mundo. De personalidades muy distintas, ambas aportaron dos visiones opuestas de la vida que los años me llevarían a ver como complementarias... Con ellas aprendí que la vida es dar espacio a los impulsos de bondad, ternura y comprensión hacia los que amas, sin descuidar la firmeza, tenacidad y empeño de una mente disciplinada que te ayuda a evitar equivocaciones o a enmendar rápidamente para lograr tus objetivos.

Otras dos mujeres que surgieron del análisis como personas influyentes en la formación de valores del investigador, aunque no en la magnitud que las tres ya

mencionadas, fueron su abuela materna y su hermanita menor. Según recordó fue con su abuela con quien se inició su aprecio por las conversaciones con los adultos mayores, de manera que para él son una fuente de sabiduría tal que “es como si pudiera mirar la vida desde una perspectiva histórica sin las múltiples influencias que afectan nuestros puntos de vista en la actualidad.” El investigador entendió las interacciones con los ancianos como oportunidades para ver la vida sin los filtros que distorsionan la realidad porque según indicó “cuando hablas con un anciano sobre el pasado y sus vivencias, sus relatos están libres de influencias que ya no pueden afectar el pasado.”

Respecto de su hermana menor, el investigador describió algunas de sus cualidades. Pero hizo énfasis en una que para él encierra una lección de vida muy importante. Según relató, ella “ha mostrado siempre una compasión por los animales maltratados. En diversas ocasiones ha recogido y cuidado animalitos enfermos o abandonados”. De acuerdo con lo narrado en la historia de vida, el amor por los animales también formó parte de las enseñanzas de la madre del investigador. Ya de por sí este es un rasgo de compasión hacia criaturas indefensas que necesitan ser protegidas y cuidadas, lo cual es un valor de gran importancia para la humanidad. Pero la hermana menor del investigador manifestó una inclinación a proteger a los más vulnerables dentro de una población que ya de por sí vive en condiciones de necesidad. En la sociedad existen innumerables grupos con desventajas heredadas o adquiridas, pero que igualmente requieren del cuidado que no pueden proveerse a sí mismos. Pero aún dentro de esos grupos existen subgrupos que no reciben publicidad y, por lo tanto, quedan fuera del alcance de sus posibles benefactores.

Hasta aquí, las cinco personas relevantes en la formación de valores en el investigador son del género femenino por lo que pareciera que las mujeres tienden a ejercer mayor influencia en los procesos de formación de valores en los seres humanos. Esto es compatible con lo que señaló Gilligan (1982), como se citó en Sommers y Sommers (1997), en cuanto a que las mujeres aportan puntos de vista diferentes a partir de las ideas diferentes que tienen en torno al yo y la moral y que, además, tienden a organizar las experiencias humanas con base en unas prioridades distintas. Así pues, de acuerdo con estos hallazgos, es necesario incorporar una visión de apertura al elaborar e implantar un modelo de liderazgo ético, de forma tal que se les reconozca a las mujeres el rol protagónico que suelen tener en este campo.

Por otra parte, los dos personajes masculinos de la infancia del investigador fueron su padre y su hermano mayor. De su hermano afirmó haber aprendido el valor de la socialización con los pares. De su padre, cuando evocó la lucha de este con un hábito social muy difundido, pero también muy nocivo, señaló que “sin darme cuenta, ya comenzaba a aprender desde niño que nuestros actos tienen consecuencias y esa fue una enseñanza que comencé a asimilar al observar la vida de mi padre.” También de él reconoció haber recibido un refuerzo de las enseñanzas de su madre en cuanto al esfuerzo y compromiso con el trabajo. Otro aprendizaje que recibió de las vivencias con él se relaciona con la importancia que tiene el que un padre asuma su rol sin temor a ocupar espacios que, equivocadamente, posturas machistas les atribuyen exclusivamente a las madres. Expresó sus vivencias en los siguientes términos:

Recuerdo que cuando yo era ya un adulto compartí con mi padre un apartamento durante algún tiempo. Sus cuidados y atenciones me hicieron sentir que estaba en mi hogar. Siento que fue en esa época cuando comprendí que un hombre también puede expresar su amor por sus hijos ocupándose de

asuntos cotidianos como la comida y la ropa de estos, tal como usualmente se espera de una madre.

De su padre también aprendió lo que denominó un antídoto contra la depresión. De acuerdo con lo que relató “aprendí de mi padre a valorar esa intimidad del hogar en la que puedes leer, descansar, meditar, estudiar, ver noticias o eventos deportivos en la televisión, o simplemente no hacer nada, sin sentirte triste o solo.” Una enseñanza que puede ser muy valiosa en una sociedad en la que los estereotipos promovidos en las redes sociales suelen incrementar los problemas de salud mental en la población. La importancia de incluir al padre en esta lista de personas influyentes en cuanto a la formación de valores estriba en que el investigador no se crio junto a su padre. Es decir, este hallazgo permite destacar que la influencia de un padre sobre sus hijos se da incluso en los casos en los que este no convive con estos.

Las siguientes personas que se identificó relevantes en cuanto a la formación de valores en el investigador provienen del campo de la docencia. La primera de ellas fue su maestra de quinto y sexto grado de educación elemental. De ella reconoció haber aprendido valores muy importantes para la sana convivencia y la armonía en la sociedad. Según sus recuerdos, esta maestra “mostró con su ejemplo lo que significan los conceptos de inclusión y diversidad desde la perspectiva de una maestra que vivía los principios de amor que se supone caractericen a un cristiano”. Además, señaló que ella “tenía la capacidad para ver más allá de los estereotipos y de la superficie. Mi timidez no le impidió a la maestra Nilda ver en mí un líder en potencia.” Luego de relatar la actitud de la maestra en una ocasión específica, afirmó que “a partir de ese evento mi cambio fue tan drástico que, a quienes me conocen bien, se les hace difícil creer que en algún momento fui un individuo tímido.”

De la etapa de su educación secundaria se identificó tres profesoras que igualmente ejercieron una gran influencia en la vida del investigador. En el relato de la historia de vida se incluyeron expresiones que destacan que de estas profesoras obtuvo aprendizajes en torno a las bases del razonamiento crítico; respecto del balance que un verdadero líder educativo debe mantener en sus relaciones al cultivar a la par disposiciones afectivas y normativas; y en cuanto a los elevados niveles de transparencia y autenticidad que deben caracterizar sus ejecutorias tanto en su vida profesional como personal.

Una vez más, los hallazgos revelaron la poderosa influencia que determinadas mujeres ejercieron en la vida del investigador, en relación con los procesos en los que se formaron sus valores. En este caso, cuatro docentes de profesión. Una maestra del nivel elemental y tres profesoras del secundario. Estos hallazgos corroboran los que encontraron Franco Martínez y Moreno Lozada (2010) en cuanto a que las mujeres y los trabajadores del sector educativo manifestaban un deseo de incentivar la dimensión ética en el campo profesional. Igualmente, concuerdan con los hallazgos de De los Ríos Berjillos et al. (2015) en torno a la mayor sensibilidad que exhibieron las mujeres, en comparación con los hombres, hacia los valores éticos.

En el contexto de los estudios universitarios que ha realizado el investigador, los hallazgos permitieron identificar que al menos tres de sus profesores dejaron huellas en él en cuanto a los asuntos de la ética y los valores. Según se describe y explica en el relato de la historia de vida, de ellos aprendió el valor de un servicio sin fronteras que no se limita a las responsabilidades de determinadas posiciones o profesiones.

Igualmente, el investigador relató que aprendió de estos profesores la importancia de la serenidad y el equilibrio en los procesos de toma de decisión, así como el énfasis en que la moral exige de los individuos no conformarse con el cumplimiento de los estatutos legales como si estos fueran un reflejo de la norma más alta a la que puede aspirar la humanidad. Aprendió de ellos que el espíritu de la ley es más importante que la letra de la ley y que no siempre esta última refleja la aspiración moral más alta que se puede alcanzar.

Otras personas relevantes en el proceso de adquisición de valores por parte del investigador que surgieron en la investigación fueron uno de sus supervisores y dos amigos cercanos. Del primero de ellos reconoció haber aprendido el elevado valor del altruismo que se evidencia en un servicio incondicional hacia los demás. Una actitud que ya había visto en su madre y que pudo ver en un contexto social más amplio a través de las directrices y consejos de quien llamó un hombre de Dios. A efectos del valor de este tipo de aprendizaje en la elaboración de un modelo de liderazgo ético se debe señalar que una disposición al servicio es un rasgo imprescindible en un líder ético.

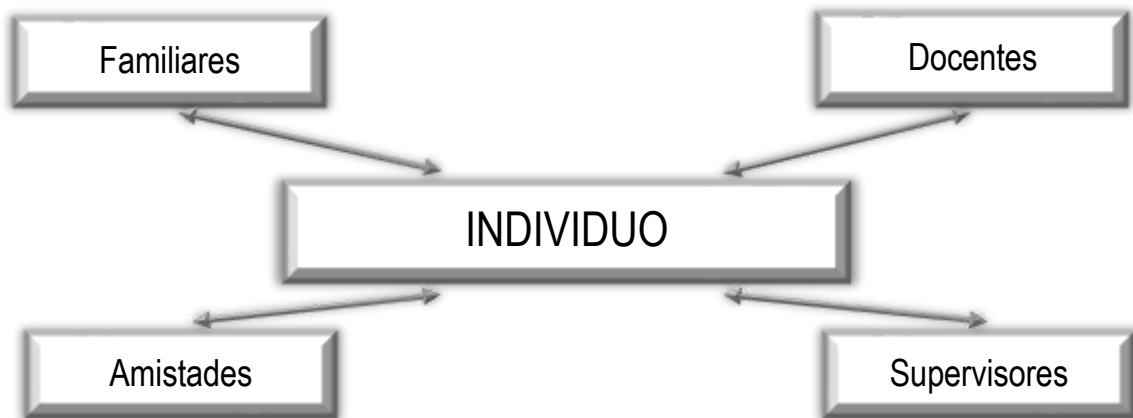
De uno de sus amigos en la primera carrera universitaria que cursó, el investigador recordó haber recibido una lección en cuanto a la importancia de ser fiel a las convicciones más íntimas. Del segundo expresó que incorporó la disposición a ser asertivo en sus relaciones con otras personas. Ambos rasgos son de gran importancia para un líder educativo ético y son claves para el ejercicio de un liderazgo ético exitoso. Un líder ético es fiel a sus convicciones, lo cual facilita que otros se sientan movidos a emularlo. Así mismo, En cuanto a la asertividad, se debe señalar que en un líder adquiere gran importancia en relación con las características

de una comunicación efectiva y de un liderazgo que inspire confianza entre los seguidores.

En resumen, los hallazgos de esta investigación mostraron que las personas relevantes que incidieron en el proceso de formación de valores del investigador fueron siete miembros de su familia, cinco de estos, mujeres; siete docentes de los cuales igualmente cinco fueron mujeres; un supervisor de su entorno laboral; y dos de sus amigos. El hecho de que la lista de personas relevantes sea reducida, no implica que otras personas no ejercieron influencia en los procesos de formación de valores del investigador. Tampoco debe entenderse que las personas que inciden en estos procesos en otros individuos necesariamente pertenecen exactamente a los grupos que se incluyen en la representación gráfica. En la figura 4 se incluye un resumen de este segundo factor.

Figura 4

Personas relevantes que inciden en la formación de valores



Eventos críticos. Finalmente, el tercero de los factores que incidieron en la formación de valores en el investigador como sujeto de estudio, que se logró identificar dentro de los hallazgos se relaciona con los eventos críticos vividos por él.

Se encontró que estos eventos tuvieron un efecto muy significativo sobre el proceso de formación de valores y del razonamiento ético en el investigador.

En primer lugar, se identificó que las situaciones en las que la salud del investigador se vio comprometida se convirtieron en oportunidades para reforzar su fe y reflexionar profundamente sobre su vida. En cuanto a estos eventos su reflexión fue la siguiente:

No fue fácil, pero esos eventos me dieron la oportunidad de aferrarme a mi fe. Creo que todos los seres humanos cuando nos vemos en situaciones similares no tenemos otra alternativa que apelar a nuestras convicciones en un proceso en el que nos vemos obligados a reconocer que las cosas que importan en la vida son aquellas que están a nuestro alcance. En esos momentos es cuando le damos valor al aire, la luz del sol, los alimentos, el agua y todas esas cosas que Dios nos provee mediante la naturaleza. Cuando nos sentimos en riesgo de perder la vida, valoramos como nunca a las personas significativas de nuestra familia y círculo de amistades íntimas.

Otro tipo de eventos críticos que le permitieron al investigador obtener aprendizajes de vida en el terreno de los valores y el razonamiento ético, de acuerdo con los hallazgos, fueron los problemas familiares. Cuando reflexionó en cuanto a una de las situaciones surgidas en el seno de su familia y que tenía el potencial de ser una fuente de conflictos, señaló que no ocurrió de esta manera, sino que “se convirtió en una grata experiencia que unió a la familia y nos proporcionó momentos inolvidables a todos.” Su explicación del por qué esto fue posible es de por sí un aprendizaje producto de la reacción del grupo familiar ante el evento crítico. Según relató: “La felicidad no se trata de no tener problemas. Se trata más de la actitud que asumas ante esos problemas.”

No en todos esos eventos de crisis en el seno de la familia se logró bloquear el potencial de conflicto de una situación. En el relato de la historia de su vida, el

investigador se refirió a aquellos que generaron incomodidad y malestar. Pero de ellos también lograron aprender. Según explicó:

enfrentamos eventos y circunstancias difíciles, e incluso hasta traumáticos. Pero estábamos juntos y eso facilitó que superáramos todo exitosamente. Accidentes, conflictos familiares e injusticias o perjuicios que algunas personas ocasionaron a la familia, nos hicieron sufrir mucho. Pero hoy me parece que fueron oportunidades que Dios permitió y que, en general, supimos aprovechar para crecer y fortalecernos individual y colectivamente... supimos pasar la página y ver hacia el pasado sin dolor o resentimientos.

Otra modalidad de eventos críticos que se identificó en el estudio fue la estrechez económica sufrida por la familia del investigador y por él mismo en diferentes momentos y circunstancias. En las expresiones del Dr. Víctor Quiñones, colega docente del investigador que colaboró como participante, se identifican aprendizajes que este tipo de evento pudieran proporcionar. Entre ellos mencionó el sacrificio que, circunstancias de esta naturaleza, exigen del individuo o grupo como condición para superarlas. Pero añadió, además, actitudes que identificó en el sujeto de estudio cuando indicó que “él sabe compartir lo poco que tiene. Es cuestión de evitar el derroche y ahorrar para los momentos en los que haya limitaciones. Yo creo que él eso lo sabe hacer muy bien”. Tanto la Prof. Bélgica Maldonado, su compañera en la docencia, como el Prof. Mario Signoret, amigo del investigador afirmaron haber sido testigos de este tipo de situaciones. Además, en la narración de la historia de vida se incluyeron expresiones del mismo investigador, así como sus hermanas, en torno a los múltiples aprendizajes que obtuvieron al enfrentar juntos las dificultades económicas.

Un cuarto tipo de evento crítico que se identificó fue el de los cambios drásticos. Esas experiencias que cambian la vida de una persona y de una familia. En la historia de vida se incluyeron al menos dos eventos que se pueden clasificar

como generadores de cambios drásticos. Por una parte, la mudanza de la familia del investigador a la ciudad de Caracas, que representó un cambio en todo sentido para el grupo familiar. Los aprendizajes que se produjeron debido a la mudanza incluyeron cambios en los paradigmas cultural, social, educativo y laboral en los miembros de la familia. Todos ellos, escenarios en los que se produce el desarrollo moral y ético de un individuo.

Además, se incluyó en la historia de vida un relato en torno a la decisión del investigador de abandonar casi abruptamente una carrera universitaria a punto de terminar para comenzar otra en un campo diametralmente opuesto y en un país distinto. Este es el tipo de decisiones que tiene efectos profundos en la vida de una persona y en la de su familia. Según señaló el investigador, “fue una decisión que cambió para siempre mi vida”. Su hermana Rocío reconoció que esta “fue una de las decisiones más importantes que tomé”. Son eventos que hacen que la vida de una persona nunca vuelva a ser lo que era.

Una modalidad dentro de este último tipo de evento crítico que se encontró relevante en el proceso de formación de valores del investigador es lo que él mismo denominó ataques injustificados hacia su persona. Relató algunos incidentes para explicar este asunto:

En dos oportunidades, una en Venezuela y otra en Puerto Rico viví la experiencia que algunas personas de las iglesias a las que asistía me criticaron y atacaron injustificadamente. En las organizaciones puede ocurrir que surjan oportunidades para los comentarios, las críticas y los señalamientos. Muchas veces esas actitudes las asumen personas que no tienen muchas destrezas para el análisis y que no logran fundamentar objetivamente sus puntos de vista. En lugar de eso, se dejan guiar por prejuicios. Y me refiero no solo a prejuicios típicos como rechazar a las personas por su género, etnia, edad, nacionalidad o cualquier otro rasgo que lo diferencia de una u otra forma. El prejuicio que más tiende a hacer daño en las congregaciones religiosas, al menos a nivel interno, es el que se basa en juzgar a priori, sin conocer, sin preguntar, sin indagar en torno a las

verdaderas razones de una conducta o de alguna expresión. Por ejemplo, me ha ocurrido que algunas veces me han dicho que soy orgulloso porque no saludé en determinada ocasión. Quienes realmente me conocen saben que tiendo a saludar con una sonrisa a todas las personas. Lo hago hasta cuando camino por la calle y me cruzo con algún extraño. Pero también saben que soy un despistado y que a menudo parezco estar desconectado porque, como decían mis estudiantes de secundaria, “me voy en un viaje”. Sin embargo, esos eventos en los que he sido atacado, a veces con mucha saña y hasta cierto nivel de crueldad, me han permitido desarrollar esa fortaleza interna que te permite mantenerte enfocado en lo que si tiene valor y no dejarte llevar por ideas que sabes que no tienen fundamento.

Así pues, este tipo de situaciones se presenta como un generador de cambios, al menos, en cuanto a la relación del investigador con las personas de su entorno.

En este caso, cambios que, al ser inesperados, alteraron de forma drástica su percepción y se convirtieron en una fuente que impulsó el desarrollo de una actitud resiliente. Se puede afirmar que en estas situaciones críticas que se logró identificar, ocurrió un aprendizaje mediante coincidencias según lo describió Krumboltz (2008).

Para terminar la discusión de la pertinencia de los eventos críticos como factor que promueve la formación de valores en un docente a efectos de la elaboración de un modelo de liderazgo ético es necesario destacar que, en la práctica profesional de un líder educativo, los eventos críticos son más frecuentes de lo que cualquier líder desearía. El campo de trabajo de un líder tal son los seres humanos, la sociedad y dentro de esta, aquellos que se encuentran en la etapa de desarrollo. El potencial de conflictos en un ambiente como el de la educación proviene de todos los flancos, tanto internos como externos. Un líder se debe preparar para enfrentarlos de manera adecuada.

En síntesis, se identificaron cuatro tipos de eventos críticos que incidieron en los procesos de formación de valores del investigador como sujeto de estudio. Se

encontró que diversas circunstancias acaecidas en la vida del investigador fueron real o potencialmente generadoras de conflicto, pero a la postre se convirtieron en factores que promovieron la formación de determinados valores.

Entre estas circunstancias las más destacadas fueron los eventos relacionados con la salud del propio investigador, las situaciones conflictivas ocurridas en el seno de su familia, las carencias económicas que eventualmente marcaron su vida o la de su núcleo familiar y los eventos que produjeron cambios drásticos que alteraron la dinámica de las interacciones del investigador en los entornos en los que se desenvolvía en esos momentos. En la figura 5 se incluye un resumen gráfico de este tipo de factores.

Figura 5

Eventos críticos que inciden en la formación de valores



Factores que permitieron al investigador aprender a conservar sus valores

A fin de responder a la segunda de las preguntas específicas que guiaron la investigación, ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia?, se puede afirmar que los hallazgos revelaron que los factores que le permitieron al investigador conservar sus valores al ejercer su

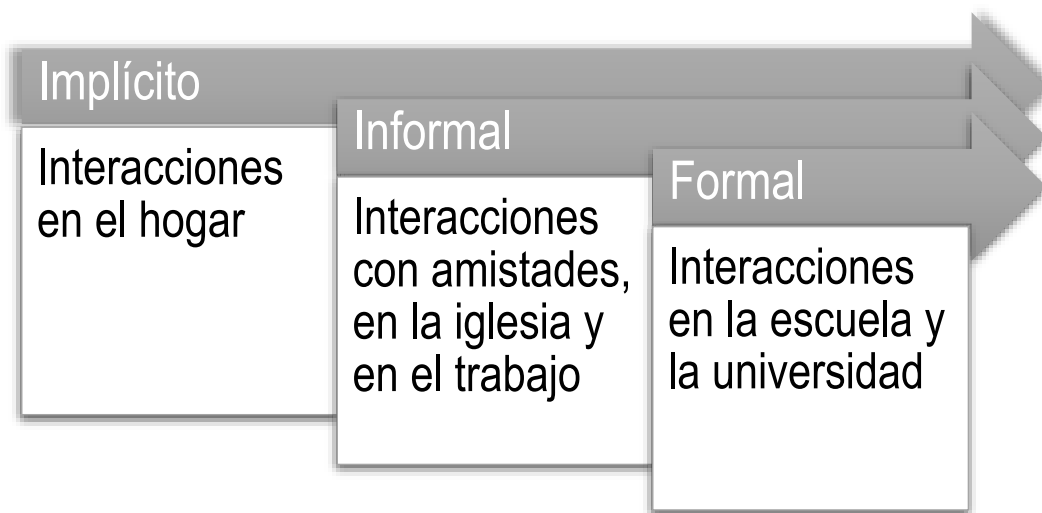
profesión de docente, provienen de los diferentes contextos en los que ha ocurrido su desarrollo a lo largo de su vida. En cada uno de estos contextos obtuvo los aprendizajes que hicieron de él lo que es en la actualidad, pero también dentro de estos escenarios aprendió a conservar esa identidad. La importancia de los escenarios de vida a efectos de la conservación de los valores en un ser humano se relaciona, en armonía con lo que planteó Bronfenbrenner (1977), con el hecho de que su desarrollo ocurre precisamente en los ambientes cambiantes en los que vive. Además, este desarrollo se debe a las interacciones que se producen entre estos ambientes e internamente dentro de cada uno. Estos contextos sociales en los que se produce el aprendizaje pueden ser tanto de naturaleza formal como informal, tal como señaló Bronfenbrenner, e incluso implícitos como los describió Vygotsky, como se citó en Lucci (2006).

Áreas de aprendizaje. Los hallazgos revelaron la existencia de al menos tres áreas de aprendizaje. De todas ellas se incluyeron en la historia de vida del investigador diversas expresiones de los participantes que avalan lo que aquí se afirma. La primera de las áreas corresponde al aprendizaje implícito que se produjo a través de las interacciones que ocurrieron en el hogar del investigador. La segunda es el área del aprendizaje informal producto de las interacciones del investigador dentro de su círculo de amistades, la iglesia a la que asiste y los diferentes escenarios de trabajo en los que ha participado. Por último, el área de aprendizaje formal está conformada por aquellas interacciones deliberadamente formativas que se dieron en los escenarios educativos en los que ha participado en los niveles elemental, secundario y universitario.

Estos hallazgos validan las ideas de Vygotsky (1978) y Vygotsky, como se citó en Lucci (2006), en cuanto a que el ser humano se va apropiando de los elementos de su cultura a través de un proceso de internalización. En la historia de vida que se elaboró se incluyeron diversas expresiones de los participantes con las que se puede corroborar que, tanto la formación de valores en el investigador como su conservación, están relacionados con los aprendizajes que ocurrieron en los diferentes escenarios en los que este interactuó a lo largo de su vida. En la figura 6 se incluye una representación gráfica de las áreas en las que se produjeron los aprendizajes del investigador en los diferentes contextos o escenarios en los que participó.

Figura 6

Áreas de aprendizaje, adquisición y conservación de valores



Los aprendizajes a los que se hace referencia son los que le permitieron adquirir o incorporar los valores a su vida, pero también los que le permitieron aprender a conservarlos. En este punto, es importante reconocer que, aunque en este trabajo investigativo se enfocó el valor de lo aprendido en el estudio del liderazgo, existen otros factores que pudieran ser estudiados al respecto. Algunos de

ellos forman parte de una perspectiva dirigida a valorizar el efecto de los factores genéticos e incluso de aquellos relacionados con la etapa fetal del ser humano. Así pues, es necesario señalar que el estudio del efecto de estos factores en el liderazgo no se abordó en esta investigación.

Elementos extrínsecos de la motivación. Ahora bien, para lograr identificar los factores que le permitieron al investigador aprender a conservar los valores en las circunstancias que enfrenta como docente, es necesario abordar lo que lo motiva a aprender. Es indispensable conocer estas motivaciones debido a que el aprendizaje que ocurrió en los escenarios implícitos, informales y formales que se mencionaron, no se puede generar sin la presencia de elementos que lo motiven. En otras palabras, estos aprendizajes ocurren debido a una serie de fuerzas que, en el individuo, facilitan el aprendizaje. Se puede afirmar que estas fuerzas y los aprendizajes que promueven son un reflejo de lo que, en esencia, es el investigador como docente, por lo que si se identifica qué lo motiva a aprender se podrá entender qué lo motiva a conservar lo que ha aprendido. En primer lugar, los hallazgos mostraron que en la vida del investigador existen ciertos elementos que lo motivaron a aprender esos valores y que pudiéramos llamar extrínsecos porque funcionaron como estímulos externos a él mismo. Se logró identificar al menos cuatro de estos.

Ejemplo de la madre y vivencias en la familia. El primero de esos elementos extrínsecos que motivaron el aprendizaje de valores en el investigador se relaciona con la influencia de personas relevantes, de las cuales la más destacada fue su madre. Pero no solo el ejemplo de su madre, sino también todas esas vivencias dentro del pequeño círculo familiar en el que se crio. Al responder la primera pregunta específica de esta investigación, así como en el relato de la historia de vida,

se incluyeron expresiones en cuanto a la relevancia de este elemento. Este primer elemento extrínseco señala hacia los vínculos del investigador con las personas de su entorno familiar, quienes constituyen con su ejemplo y vivencias compartidas, un factor de inspiración y motivación que le ha permitido como docente conservar sus valores en medio de las circunstancias que como docente ha debido enfrentar.

Por otra parte, se encontró que en el investigador se dio el proceso de interiorización de significados mediante el lenguaje al que hizo alusión Vygotsky, como se citó en Lucci (2006). Las frases que repetía y repite su madre llegaron no solo a formar parte de un fundamento que, según reconoció el investigador, le es útil en su proceso de toma de decisiones. Pero aún más, se produjo el proceso de creatividad también descrito por Vygotsky, como se citó en Moran y John-Steiner (2003), que se tradujo en el caso del investigador en la formulación de frases que son un elemento importante en las enseñanzas que imparte a sus estudiantes. De acuerdo con lo que este señaló, “como docente he visto que mucho de lo que soy lo he convertido en frases que repito y enseño a mis estudiantes, como lo hacía mi madre conmigo en el hogar.”

Situaciones conflictivas. Un segundo elemento externo que motivó el aprendizaje de valores en el investigador tiene que ver con las situaciones conflictivas que enfrentó. Al responder la primera pregunta de investigación, y en la historia de vida misma, se incluyeron expresiones para describir situaciones conflictivas relacionadas con diversos problemas de salud enfrentados por el investigador, con problemas familiares y económicos, así como experiencias que implicaron cambios drásticos y ataques injustificados a su persona. Todas ellas son ejemplos de situaciones conflictivas a las que, por las palabras del propio

investigador, es posible asignarles un valor como elemento motivador de aprendizaje.

Para ampliar este elemento extrínseco del sistema de motivación del investigador es de mucho valor lo que este expresó cuando se le solicitó específicamente que explicara, según su experiencia, ¿cómo aprende un líder educativo a conservar su identidad a pesar de sus circunstancias? Llama la atención que mencionó junto a los eventos de crisis, el éxito, los logros y los triunfos, como reconociendo que este tipo de circunstancias también pudieran ser clasificadas como conflictivas por su potencial de descarrilar a un docente de sus convicciones. Parte de su respuesta fue la siguiente:

En mi caso ese aprendizaje comienza mucho antes de ser docente. Se remonta a aquellos momentos de mi vida cuando enfrenté presiones para dejarme llevar por lo que otros decían y que era distinto a lo que me decía mi corazón que yo era. Es decir, esas experiencias en las que tenía que decidir si hacía lo que me gustaba o lo que debía; cuando tenía que decidir a quién le daría más importancia en mi vida; a qué palabras le daría más peso. Me refiero a las presiones provenientes de amigos en la escuela o el vecindario, de adultos cercanos como familiares que no viven con nosotros en casa, de maestros o amistades de la familia, e incluso, de los héroes infantiles y juveniles de la televisión, el cine y la música. Bueno, la verdad, en mi caso, estos últimos no me afectaron porque el primer televisor llegó a mi casa cuando tenía trece años aproximadamente y nunca tuvimos mucho tiempo para cosas como esas. El aprendizaje también ocurrió en cada reacción que tuve a lo largo de mi vida frente a situaciones de crisis, de carencias, de dificultades, de pérdida, de fracaso, y sí, también de éxito, de logros, de triunfos. Recuerdo que, de niño, en el primer colegio en el que estudié, sufrí por muchas burlas de algunos compañeritos que me decían “cabezón”, mofándose de mí por el tamaño de mi cabeza, o porque mi ropa no era de marca y, especialmente, por el hecho de que en mi familia todos teníamos que trabajar en casa para apoyar a mi mamá. Me dolía mucho y eso profundizaba mi timidez, pero siempre pensé que no quería hacer sentir mal a otro niño de la misma manera. Gracias a Dios, nos mudamos a Caracas y en el nuevo colegio, mis compañeros y la maestra fueron totalmente amigables y empáticos conmigo. En ese nuevo colegio, me valoraban y hacían sentir bien e incluso, finalmente, ya para la época de mi graduación de secundaria me había convertido en un líder extrovertido.

Todos los seres humanos muy seguramente hemos experimentado o experimentaremos ataques injustificados de diversa índole. El valor de las expresiones dadas por el investigador como sujeto de estudio al responder las preguntas de la Guía para Historia Oral Autonarrada, estriba no en la novedad de vivir experiencias como las que describió, sino más bien en los aprendizajes que obtuvo de tales experiencias y que de acuerdo con sus expresiones, hace que este tipo de vivencias, al menos en su caso, se pueden considerar como un elemento motivador.

Así pues, este segundo elemento extrínseco apunta a la actitud del investigador hacia los eventos potencialmente dañinos que están fuera de su control en cuanto a su ocurrencia. Experiencias que pudieron haber sido un factor para conducirlo a abandonar la docencia, terminaron siendo para el investigador una fuente de motivación para continuar siendo lo que era, es decir, para conservar sus valores a pesar de las circunstancias. Según relató:

En los contextos de trabajo también experimenté situaciones dramáticas. Por mi naturaleza inclinada al servicio, en más de una ocasión viví la experiencia de que algún supervisor me enfrentara y atacara por no compartir mi forma de ser. Esto fue especialmente doloroso en una institución educativa en la que mi supervisor fue muy duro conmigo porque mi énfasis estaba en el estudiante y no en el estricto cumplimiento de las innumerables reglas que debían observarse. Él era un líder con muchas cualidades y efectivo en sus labores. Sin embargo, no toleraba lo que consideraba una actitud contraria a la estructura de cumplimiento de normas que promovía. Durante varios años me sentí muy presionado y, de hecho, acosado, hasta que finalmente renuncié para mi tranquilidad mental. Pero hoy con satisfacción puedo decir que nada de eso afectó mi disposición a servir con alegría y hacer mi tarea con entusiasmo. Preferí irme antes que cambiar lo que creía firmemente que estaba bien. En la medida que como persona me fui afirmando en mis convicciones, disfrutando los beneficios que el practicarlas me proporcionaba, me sentía motivado a conservar esas convicciones aún en medio de las circunstancias más desalentadoras que pudiera enfrentar. Era como una fuerza interior que se fue desarrollando desde muy temprano en mi vida, al comienzo sin que me diera cuenta de ello, pero luego, conscientemente, por la satisfacción íntima de sentirme a gusto con mis convicciones. Por eso, como

docente puede que en algunos momentos me haya sentido inclinado al desánimo ante la presión de grupo por parte de colegas que me animaban a reaccionar ante lo que me ocurría; tentado a caer en el desánimo por las críticas ocasionales de algún miembro de la comunidad educativa o por las que típicamente recibimos los docentes de la sociedad; a punto de frustrarme por no ver rápidamente los frutos de mi esfuerzo y sacrificio a favor de mis estudiantes, pero finalmente, ninguno de estos factores externos, me llevaron a cambiar lo que me identifica o define. Pienso que fue posible porque desde mucho antes de ser un docente, había aprendido a valorar lo que sentía que yo era, basado en mis convicciones.

Ejemplo de la vida abnegada de Jesús. El tercer elemento extrínseco que se identificó como generador de motivación en el investigador y, por lo tanto, fundamental para responder a la pregunta de qué factores le permitieron aprender a conservar los valores, se relaciona con su disposición a estudiar la vida de Jesús y a incorporar sus enseñanzas como parte de lo que lo define como persona. Para explicar el significado de las experiencias que dejaron huellas profundas en su vida, y en referencia a las vivencias que se mencionaron al responder la pregunta anterior en torno a ataques injustificados que sufrió, el investigador se expresó de la siguiente manera:

Pienso que lo que he aprendido de la vida de Jesús ha sido clave para este tipo de crecimiento. Al pensar en un Jesús abandonado por sus discípulos, traicionado por uno de ellos y crucificado por una raza de seres a los que vino a sanar y salvar, pues me siento fortalecido a seguir sus sabios consejos de orar, hacer el bien y amar a quienes nos hacen daño. He practicado eso durante muchos años y ha sido una bendición. Así, no hay manera que tu mente se llene de resentimientos y actitudes negativos que te impiden avanzar y afectan tu salud emocional y física. El consejo de Jesús me ha sido útil en las dificultades que he enfrentado en la iglesia, pero también en las demás organizaciones en las que he tenido la oportunidad de participar. Los seres humanos nos parecemos mucho, sea cual sea nuestra nacionalidad, nuestra posición económica, nuestro género, nuestras creencias o cualquier otra característica por la que acostumbramos a separarnos. Cuando se comprende que somos todos la misma familia, sentimos que es más fácil perdonar y olvidar porque entendemos que muchas veces algunos de esos hermanitos en nuestra familia humana, no han alcanzado la madurez suficiente como para entender que sus palabras o actitudes pueden hacer daño a alguno de sus hermanos.

Así pues, este elemento se presenta como el vínculo del investigador con lo trascendente, con aquello que está fuera de la esfera humana, pero a la misma vez totalmente a su alcance. Pareciera ser esta la fuente de las creencias y motivación del investigador en cuanto a sus capacidades para enfrentar el estrés y la depresión en situaciones amenazantes o difíciles, producto de lo que Bandura (1993) denominó autoeficacia percibida en los procesos afectivos. Cuando continuó su respuesta en torno a cómo aprende un líder educativo a conservar su identidad a pesar de sus circunstancias, el investigador añadió lo siguiente:

Ya en mis años de universitario, por una serie de eventos que nunca planifiqué, pero que cambiaron mi vida, viví una experiencia de conversión genuina al cristianismo y literalmente me enamoré de Jesús, de su vida abnegada y de sus enseñanzas de amor. Luego, durante un tiempo, quedé atrapado por la ilusión de creer que todos los que se autodenominaban cristianos, experimentaban lo mismo que yo, y, por lo tanto, vivirían de manera que sus actos fueran a tono con sus palabras. Descubrí más de una vez, y con mucha tristeza, que muchos de ellos no vivían lo que predicaban. Fui calumniado y atacado injustamente. De hecho, muchas veces recibí críticas que mostraban desconfianza por mi inclinación a servir y ayudar a los demás, insinuando que mis motivos eran egoístas e incluso inconfesables. No fue fácil, pero de esos eventos, salí más fortalecido en la convicción de que iba por un buen camino, así que decidí seguir adelante sin dejar de ser lo que era.

Caminos fortuitos hacia la educación. El cuarto elemento extrínseco que se identificó como relevante entre los factores que motivan al investigador, y que forma parte de la explicación de cómo aprendió a conservar sus valores en la docencia, se relaciona con las experiencias fortuitas que lo han llevado hacia la educación una y otra vez a lo largo de su vida. Es decir, se trata de aquellos eventos inesperados cuya ocurrencia no fue planificada ni anticipada por el investigador, pero de los cuales decidió sacar provecho, tal como lo describió Krumboltz (2008).

En el relato de la historia de vida se incluyeron diversas referencias a este tipo de eventos. Entre ellas, las vivencias que llevaron al investigador a dar sus

primeros pasos en la docencia en su adolescencia. Al no tener los libros de texto por las limitaciones económicas de su familia, aprovechaba los momentos en los que sus compañeros de estudio le pedían ayuda para entender el material de alguna clase. Tomaba en sus manos los libros de ellos, los hojeaba y les explicaba el contenido. También se incluyó su relato de cómo llegó a realizar estudios universitarios en educación. Su interés en saber más de asuntos teológicos lo condujeron a escoger una universidad que ofrecía un título universitario en teología, pero en conjunto con una formación en educación. De esta manera, sus primeras experiencias de aprendizaje formal e informal en el campo de la docencia ocurrieron como resultado de eventos inesperados.

Por otra parte, la llegada del investigador a la docencia a nivel universitario ocurrió debido a una recomendación que hiciera quien fuera su profesor cuando cursó su maestría en administración de empresas, tal como lo mencionó el propio Dr. Víctor Quiñones y se incluyó en la historia de vida. La experiencia de trabajo del investigador como maestro en el nivel secundario había ocurrido también como resultado de un evento fortuito. Se trató de circunstancias que una vez más no fueron planificadas por él. Según relató:

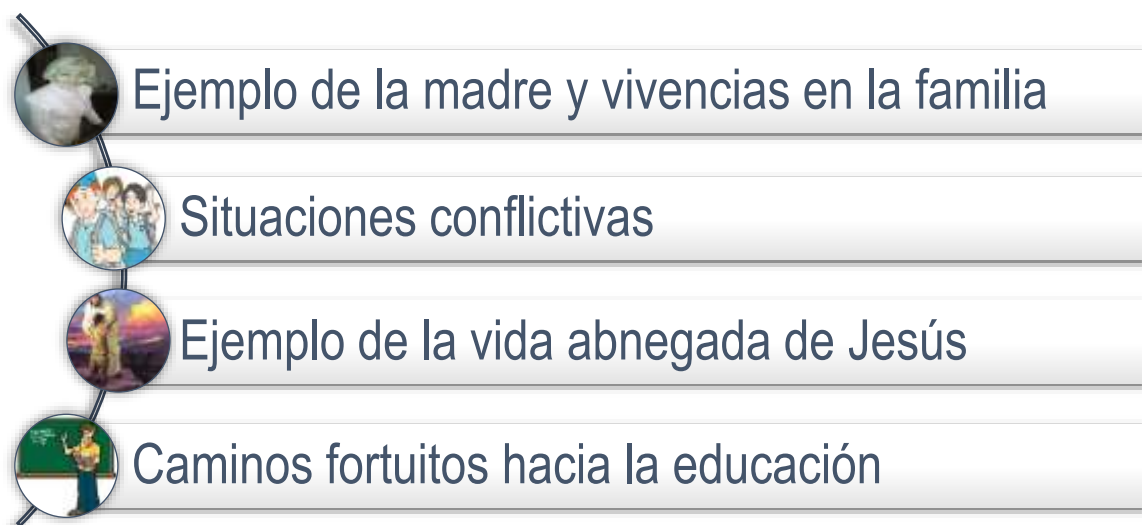
Había llegado a ser maestro no porque escogiera serlo, sino porque en la Universidad de Puerto Rico donde había sido profesor, se me indicó que no podían resolver el asunto de una visa de empleo y que, por lo tanto, necesitaban que buscara hacerlo por mi cuenta y que luego regresara. Había trabajado en dos años diferentes como profesor universitario haciendo uso de un permiso de trabajo que los estudiantes extranjeros recibimos una vez que alcanzamos un grado universitario en los Estados Unidos de América o sus territorios. Durante poco más de siete años trabajé como maestro y definitivamente que esos años cambiaron mi vida. Profundizaron mi amor por la docencia. El potencial de cambiar vidas, o de al menos tocarlas, es significativo en estos niveles. Los estudiantes tienen una disposición natural a aprender, quizás motivados por su inclinación a preguntar y a expresar sin filtros lo que piensan, pero también por su disposición a incorporar en sus vidas lo que van aprendiendo en su entorno. Todo eso me generó un deseo de

dar lo mejor de mí y hacer todo lo que estuviera a mi alcance para ayudarlos en lo que me fuera posible. A veces sentía que me percibían como un segundo padre y lo encontraba normal. Y es que los estudiantes pasan más tiempo con sus maestros que con sus propios padres. Recuerdo que cuando lo consideraba necesario les decía a los varones que respetaran a las muchachas porque, aunque el padre de ellas no estaba allí, estaba yo para defenderlas. Cuando notaba que la explosión de hormonas podía llevar a algún varón a pasar los límites, aconsejaba a las muchachas que guardaran distancia. Recuerdo una vez cuando uno de los varones me dijo algo como “*mister*, me tumbaste el plan”. Al no haber tenido hijos biológicos, mi relación con estudiantes de ese nivel me hizo valorar muchísimo la influencia que los adultos tenemos en la vida de los adolescentes.

En síntesis, los elementos extrínsecos que motivaron al investigador a aprender los valores y a conservarlos, según los hallazgos de este estudio, provinieron de las vivencias con su madre y otros miembros de su familia; de las diferentes circunstancias generadoras de conflictos que tuvo que enfrentar; de su admiración de la vida de Jesús como parte de su religiosidad y espiritualidad; y de los eventos fortuitos que lo condujeron a escoger la educación como su vocación de vida. En la figura 7 se presentan estos elementos.

Figura 7

Elementos extrínsecos de la motivación



Elementos intrínsecos de la motivación. Además de estos cuatro elementos externos al investigador también se identificaron elementos intrínsecos que lo motivaron a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó como docente. Es decir, elementos que internamente parecen fungir como motivadores de la conducta del investigador y que, por lo tanto, pueden ser utilizados para responder la segunda pregunta de investigación. Los hallazgos permitieron identificar al menos cuatro de estos elementos intrínsecos de motivación.

Necesidad de crecer y resiliencia. Se encontró que la primera de esas fuerzas internas que motivan al investigador a conservar los valores en medio de las circunstancias que debe enfrentar como docente es que posee una mentalidad que lo impulsa a buscar su crecimiento continuo y, en consecuencia, manifiesta una disposición a responder con resiliencia a las situaciones que enfrenta en su vida personal y profesional. Todo esto concuerda con los hallazgos de Dweck (2012), así como con los de Yeager y Dweck (2012).

Esta mentalidad de crecimiento salió a relucir en varias ocasiones cuando el investigador respondía a las preguntas de la Guía para la Historia Oral Autonarrada. Por ejemplo, cuando afirmó que “realmente me gusta aprender. Disfruto adquirir conocimiento. Si pudiera estudiaría varias carreras más. Cada día es una nueva oportunidad de aprender, de conocer, de crecer.” Y esta fuerza interior que lo impulsa a crecer procura trasmitirla a sus estudiantes, según se reflejó en expresiones ofrecidas por algunos estudiantes que anónimamente lo evaluaron como su profesor.

Según señalaron algunos de estos, él “te inspira a seguir estudiando” y, además, “promueve el empresarismo en los estudiantes” (FAED 4002, Seminario

Reflexivo II, enero-mayo de 2019); “busca... potenciar al estudiante a hacer su mejor trabajo” (FAED 4003, Seminario Reflexivo III, enero-mayo de 2016). También señalaron que “su manera de motivar a cada estudiante para que este dé [su] máximo es magnífica”; “hace reflexionar al estudiante sobre la materia que estudia y te inspira a crecer y conocer” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, agosto-diciembre de 2016). Según indicaron él “ayuda al estudiante a formarse como profesional y le motiva” (FAED 4003, Seminario Reflexivo III, enero-mayo de 2016); específicamente, “motiva a los estudiantes a trabajar para dar lo mejor por la educación y a desarrollar las competencias que la Facultad busca en sus egresados” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, agosto-diciembre de 2019); y uno de ellos expresó: “me ayudó un montón tanto en mi formación educativa, profesional y personal” (FAED 4001, Seminario Reflexivo I, agosto-diciembre de 2016). Por otra parte, al plantearse al investigador que, siendo que el individuo cambia porque sus circunstancias cambian, se le solicitó que respondiera a la pregunta ¿cree usted que puede aun así conservar su identidad? Su respuesta es un ejemplo claro del tipo de mentalidad de crecimiento que describió Dweck:

entiendo que la identidad no es estática. Es decir, la identidad de un individuo cambia porque el individuo cambia, en cuanto sus circunstancias cambian. Pero esto no implica que la identidad sea voluble como si de inconstancia se tratara. En realidad, la identidad es como la madurez. Se considera que un individuo es maduro después de cierta edad, pero la verdad, esto no significa que luego de alcanzada esa edad, no pueda seguir su proceso de crecimiento. Siempre animo a mis estudiantes a no dejar de crecer; a no caer en la mediocridad de no cambiar, aunque sepamos que no estamos bien; a dejar a un lado las excusas, típicas en América Latina, que llevan a decir: “es que en mi familia todos somos así”, “es que yo soy como papi, mami o abuelo”, “es que los puertorriqueños, los venezolanos, los latinos somos así”, “el que me quiera, tiene que aceptarme como soy”. Creo firmemente que nunca se deja de crecer, de aprender, de madurar. Por tanto, entiendo que la identidad nunca cesa su proceso de definirse. Las circunstancias la moldean, le dan profundidad, la fortalecen. A los primeros años formativos en los que los seres humanos desarrollamos nuestra identidad, le siguen diferentes

períodos en los que, por muy diversas razones, la identidad se enriquece, a veces confirmando su dirección inicial, pero en ocasiones, reconduciéndola en la dirección que el individuo considera ahora la más apropiada. En resumen, considero que las circunstancias tendrán sobre la identidad de un docente, el efecto que este decida que deben tener.

En el relato de la historia de vida del investigador se incluyeron expresiones de los participantes que muestran cómo esa disposición al crecimiento está relacionada en sus vivencias con actitudes resilientes que le han permitido sobreponerse a las circunstancias difíciles. A efectos de mostrar la base de esta motivación al crecimiento que conduce al investigador a responder con resiliencia, es pertinente incluir la explicación que ofreció el propio investigador cuando se expresó en cuanto a los deseos de aprender continuamente que lo llevaron a realizar estudios en diversos campos. Una mentalidad de crecimiento que, además de motivarlo internamente, se puede vincular con la segunda de las fuerzas motivadoras que se identificó en él. Señaló el investigador:

Nunca dejamos de crecer, solo que cada uno escoge si crecerá en el bien o en el mal. Creo que el conocimiento trae aparejado el poder. Pero no lo digo porque me atraiga el poder en términos del control, del dominio o de la ambición económica. Lo veo como un poder para decidir libremente; poder para ser mejor ser humano por los recursos que me ofrece el conocimiento. En resumen, considero que el conocimiento te capacita para el servicio de una manera cada vez más plena. Amo servir. Me hace muy feliz ayudar a otros. Como me dijo una vez alguien, “la felicidad es como un perfume; no puedes derramar un perfume sobre otros, sin que te salpiquen unas gotas también a ti”. Pues cuando sirvo, siento que derramo felicidad sobre otros y esa felicidad me alcanza a mí.

Disposición para enseñar y ayudar. Así pues, el segundo de los elementos internos que motivan al investigador que se logró identificar se relaciona con lo que parece ser una disposición natural que lo mueve a enseñar a otros y a ofrecerles ayuda cada vez que le es posible. Las expresiones que ofreció Juan Pérez, un exalumno del investigador son una muestra del tipo de disposición hacia la

enseñanza y el servicio que se identificaron en el investigador. Señaló Juan que el investigador en su rol de docente, “cuando se le acercaba un estudiante, por ejemplo, en mi caso particular, siempre tenía la postura de querer ayudarme a mejorar en mi vida académica, nunca subestimando mi potencial.” Por su parte, otra exalumna del investigador, la Dra. Ámbar Marín, indicó que el investigador, como su maestro,

siempre trataba de hacer espacio para poder atender esas personas que necesitaban, ya sea que simplemente los escuchara o que necesitaban algún tipo de consejo que él podía proveer, con gusto lo hacía. Ayudaba a las personas en la comunidad brindándoles palabras de aliento, brindándoles palabras de esperanza.

Cuando la Dra. Marín explicó lo que para ella era la influencia que el investigador tenía en la sociedad en su rol de docente, ofreció una visión de este como un maestro que se interesaba en ayudar a sus estudiantes en diversos aspectos. En este sentido manifestó lo siguiente:

El tener a alguien que eduque a la comunidad, a la sociedad, como Rodolfo lo hizo, es significativo porque ayuda en el desarrollo futuro de las personas y, en este caso, de los estudiantes, el tener a alguien que cree que tú tienes el potencial, el tener a alguien que tú sepas que está ahí presente cuando sea que lo necesites es sumamente importante. El tener a alguien, especialmente en el caso de aquellas personas que no tienen a nadie más en sus casas que crea en ellos, que los apoye, que les dé *support*, o nada como eso. En esos casos es sumamente importante porque solamente basta con una sola persona que crea en ellos, que los apoye y que los anime, para que esas personas lleguen a ser entes de bien en el futuro.

Algunos estudiantes que evaluaron anónimamente al investigador como su profesor, también aludieron a esta disposición para enseñar y ayudar. Según señalaron, él “tiene mucha paciencia para explicarle a los estudiantes uno a uno” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2018); “aclara mis dudas de manera efectiva y con respeto. Estoy repitiendo el curso y ojalá lo hubiera tomado la primera vez con este profesor” (FAED 4003, Seminario Reflexivo III, enero-mayo de 2016); es un “excelente profesor, muy responsable y dispuesto a ayudar y dar el

100% para enseñar a los estudiantes” (FAED 4003, Seminario Reflexivo III, agosto-diciembre de 2018); que “se preocupa por los estudiantes, les explica y aclara cualquier duda” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2019) y también “demuestra interés sincero porque los estudiantes se beneficien del curso” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2016). Otro estudiante manifestó estar “sumamente agradecido... por realmente preocuparse por el buen desempeño de sus estudiantes” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2016) y una estudiante añadió: “agradezco la ayuda que el profesor me ha brindado. Yo estuve enferma por un tiempo y el profesor estuvo pendiente y me ayudó cuando me atrasé con los trabajos de la clase” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2016).

Satisfacción al enseñar y ayudar. Se identificó un tercer elemento intrínseco como fuente de motivación para el investigador que puede contribuir a explicar cómo conserva los valores en medio de las circunstancias que enfrenta como docente. Se trata de la satisfacción que le producen internamente, tanto la enseñanza como el servicio a los demás. Se encontró que el investigador participa de actividades de enseñanza y de servicio porque las disfruta de manera que para él son experiencias gratificantes como las que describió Csikszentmihalyi (1999) en su teoría del flujo.

En algunas expresiones que ofrecieron los participantes se puede identificar la satisfacción que le producen al investigador el enseñar y el servir a otros. Las siguientes expresiones de su hermana Rocío son un ejemplo de ello: “Creo que la responsabilidad educativa de Rodolfo es su ley de vida. Él ama enseñar. A él le encanta enseñar. Y tiene la paciencia y el amor para corregir, para aconsejar cuantas veces sea necesario.” Las expresiones de estudiantes que evaluaron

anónimamente al investigador como su profesor, corroboran esta apreciación. De acuerdo con ellos, él “llega a todas las clases de buen humor y demuestra que ama su trabajo” (FAED 4001, Seminario Reflexivo I, agosto-diciembre de 2016); “ama lo que hace” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2018); y “enseña con pasión” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, agosto-diciembre de 2019).

Además, su hermana Rocío describió como una vocación, la disposición del investigador para enseñar y su interés en ayudar a los demás. Así pues, Rocío señaló que, “su vocación de servicio lo induce a compartir enseñanza con mucha responsabilidad y con mucha honradez en su trabajo.” Por su parte, Nhora, otra de las hermanas del investigador realizó señalamientos similares. Sus expresiones al respecto fueron:

Él los ayuda, los orienta. Es entusiasta, tiene mucha pasión por lo que hace, con lo que eligió hacer, con su profesión de pedagogo. Le apasiona compartir con sus estudiantes, se interesa en ayudarlos a lograr sus metas, en aconsejarlos, hasta en sus situaciones personales. Siempre está listo para aconsejarlos, para guiarlos, en todo eso es excelente.

Esta vivencia interior de satisfacción al enseñar y ayudar también se identificó en las palabras del Prof. Mario Signoret. Cuando explicó la relación o comunicación que el investigador tenía con sus estudiantes, recordó, en el contexto de los años en los que el investigador era maestro de nivel secundario en la Academia Adventista Metropolitana. Señaló que allí, el investigador,

atendía una comunidad educativa de estudiantes donde creo que hay mucho impacto por hacer, porque mientras más joven uno puede impactar, creo que más efecto tiene ese impacto. Recuerdo haber ido a esa escuela varias veces cuando Rodolfo era maestro allí y ver el cariño que le tenían esos estudiantes y la admiración, porque me acuerdo de eso. Y cómo Rodolfo se lo vivía, porque él se lo disfrutaba. Creo que económicamente no era el mejor momento de Rodolfo, pero él se lo disfrutó muchísimo porque entendía lo que estaba haciendo, entendía el impacto de lo que estaba haciendo. Para mí eso es una comunidad importante y me parece que esa relación fue preciosa.

La satisfacción que le produce al investigador el poder servir a los demás, está de por sí vinculada a la satisfacción que obtiene al enseñar, dado que para él la enseñanza pareciera ser una forma de servicio. Por tal razón, las siguientes expresiones suyas en torno al significado de su experiencia de afiliación religiosa en términos de sus valores y su razonamiento ético, pueden ser útiles para mostrar hasta qué punto la motivación que le producen la enseñanza y el servicio lo motivan a continuar haciéndolo. A la vez, sus palabras permiten establecer un vínculo con el siguiente elemento de motivación.

encuentro que es un escenario en el que puedo ejercitar lo que soy con toda libertad. Me siento libre para ayudar, para enseñar, para mostrar afecto, en fin, para practicar lo que desde que era un niño aprendí en mi hogar. En la iglesia escucho hablar de las enseñanzas de mi madre, con la diferencia que allí se las presenta desde la perspectiva de un plan divino para la humanidad. Por eso quizás no encuentro extraño que los cristianos protestantes nos llamemos entre nosotros hermanos. Hermanos en Cristo. A medida que pasan los años, he visto cómo esta actitud ha hecho más fuertes mis creencias, mis convicciones. Cuando era más joven a veces sentía temor de perder el entusiasmo que me llevó a abandonar una carrera universitaria para aprender más de Dios. Poco a poco aprendí que era un temor infundado, pues mientras continúe alimentando lo que me motiva, lo que me mueve, lo que me inspira, nunca perderé el entusiasmo ni la pasión que siento por Dios y por ser su instrumento para bendecir a quienes me rodean.

Fe y creer que vale la pena hacer el bien. Así pues, la tendencia del investigador a otorgarle un alto valor a los asuntos espirituales entre sus convicciones nos conduce al último elemento de motivación interno que se identificó. Este es muy relevante en cuanto a la explicación de cómo logra conservar los valores a pesar de las circunstancias que tiene que enfrentar en su práctica profesional como docente. Se trata de la fe y sus convicciones respecto del valor que tiene el hacer el bien. En cuanto a la presencia de la fe como elemento vital en las acciones del investigador, su amigo, el Prof. Mario Signoret señaló que,

cuando él tiene un problema, si ve que hay una cosa que no puede trabajar en el momento, lo acepta, y ahí lo ayuda la fe, pues él dice “se lo encargo a Dios”. A muchos nos cuesta y él lo tiene allí. Él trabaja los problemas desde esa manera.

En el relato de la historia de vida se incluyeron diversas expresiones de los participantes con las que se puede corroborar la presencia del elemento trascendente en la vida del investigador. El incidente que se incluye a continuación forma parte de la respuesta que el investigador ofreció cuando se le solicitó que, desde su experiencia, explicara cómo aprende un líder educativo a conservar su identidad a pesar de las circunstancias. Esta vivencia es un claro ejemplo del tipo de motivación interna que se identificó en el investigador y que puede explicar muy bien cómo logra conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrenta como docente.

Sus expresiones fueron las siguientes:

Un evento que marcó mi vida proviene de los años en los que era pastor en Caracas. Pastoreaba dos iglesias en urbanizaciones de clase media alta y alta, pero también en dos, ubicadas en barrios muy pobres. Opulencia y extrema pobreza conviviendo una al lado de la otra, como es común en América Latina. Me habían asaltado varias veces en mis visitas a los feligreses que vivían en casas muy humildes o “ranchos”, como se les llama en Venezuela, en los barrios a los que denominamos “cerros”. Incluso, varias veces llegaron a apuntarme en la cabeza con armas de fuego y, para mi asombro, mientras lo hacían, nunca paré de hablar a los delincuentes, pidiéndoles que dejaran esa vida y entregaran su vida a Jesús, lo cual los enfurecía más. Pero eran palabras que salían con fuerza y angustia de mí, sin que las pudiera detener. En uno de esos barrios conocí a un atracador que se convirtió en mi guardián. Les decía a todos “no se metan con el pastorcito porque los quiebro”, es decir, los mataba. Decía que no creía en Dios, que su dios era su arma que exhibía orgulloso, pero que yo era un hombre bueno. Un día sentí la fuerte impresión de que no lo vería más, y, de hecho, así fue, por lo que decidí hacerle una última invitación. Mientras lo hacía, descubrí cuán profundas eran mis convicciones en cuanto al bien. Le dije algo como: “Imagina que tú y yo morimos, y luego se nos da la oportunidad de encontrarnos un momento solamente para ver cuál de los dos tenía la razón. Si yo tenía la razón y Dios y la eternidad existen, tú habrás desperdiciado la mejor oportunidad de tu vida y yo viviré para siempre feliz en un mundo en el que no habrá más muerte, ni dolor, ni enfermedad, ni injusticias, ni maldad. Si tú tienes la razón y Dios y la eternidad no existen, los dos dejaremos de existir para siempre, pero yo habré vivido una vida de paz, de gozo, de

satisfacción por hacer felices a los demás y sentiré que habrá valido la pena vivir. Creo que Dios existe y sus promesas se cumplirán, pero si no existiera y todo fue un engaño, aun así, prefiero vivir haciendo el bien.” Nunca más lo vi. No sé qué pasó con él. Por la forma de vida que llevaba, su fin era un hospital, la cárcel o el cementerio. Dios quiera que no haya sido así.

En resumen, de acuerdo con los hallazgos, los elementos intrínsecos que motivaron al investigador a aprender a conservar los valores surgieron de su mentalidad de crecimiento y su disposición para enfrentar la vida con resiliencia; de su disposición para enseñar y ayudar; de la satisfacción que siente al realizar estas dos tareas; y de elementos que forman parte de sus creencias espirituales como lo son la fe y el elevado valor que tiene el bien en sí mismo. En la figura 8 se incluye un resumen gráfico de tales elementos.

Figura 8

Elementos intrínsecos de la motivación



La identidad como un sistema de creencias. Finalmente, los hallazgos de esta investigación mostraron que los aprendizajes que condujeron al investigador, en su rol de docente, a conservar los valores se relacionan con el sistema de creencias que definen su identidad. Así pues, fue esta identidad la que pareciera haberle permitido al investigador lograr conservar sus valores en medio de las presiones que

debió enfrentar en el ejercicio de su profesión. Estos aprendizajes están vinculados profundamente con los elementos que lo motivan a aprender, bien sean estos extrínsecos o intrínsecos.

Las vivencias que se incluyeron en la narración de la historia de vida son un ejemplo del tipo de interacción entre un individuo y su entorno que, en conjunto van dando forma a su identidad, en armonía con lo que señalaron Hand y Gresalfi (2015). Cuando se le solicitó al investigador que explicara qué definía la identidad de un líder, expresó lo siguiente:

Pienso que la definen fundamentalmente sus creencias respecto de la vida, de los seres humanos, de las relaciones, de la sociedad, de la cultura, de la familia, de la espiritualidad y religiosidad y, de lo que es importante o valioso, pero también sus metas, sus sueños, lo que le motiva o le apasiona, lo que le preocupa e indigna, lo que lo mueve a la acción. Por otra parte, pienso que también se define por lo que sabe. Para mí el conocimiento es poderoso. Tiene la facultad de cambiar el pensamiento, de moldearlo, de complementarlo.

En su explicación en cuanto a la identidad, vinculó sus creencias y sus conocimientos con lo que define su identidad. Tales creencias y conocimientos se obtienen en un proceso de interacción en diversos contextos, como el que se describió en la historia de vida y con el que se deben relacionar los planteamientos que esbozó el investigador en su definición. Al continuar su explicación en torno al poder de cambiar al individuo, añadió lo siguiente:

lo que un ser humano es, no es estático, por el contrario, es variable, se transforma por el influjo de lo que va aprendiendo en el día a día. Parte de lo que aprende, confirma la corriente de pensamiento que definía su identidad, pero otra parte, tiene la capacidad de llegar incluso a cambiar la dirección de sus pensamientos y, en consecuencia, la de su vida, sus actos, su identidad. Cuando hablo del conocimiento, me refiero tanto al conocimiento formal que procede de los procesos de aprendizaje de teorías, conceptos, modelos, que, por investigación, estudio, análisis, comparación, síntesis o cualquier otro proceso crítico, llegan a formar parte de su bagaje cultural y cognitivo; pero también me refiero al conocimiento que proviene de las interacciones con otras personas: compañeros de trabajo, supervisores, estudiantes, familia,

amistades, comunidad, etc., como a aquel conocimiento que nos llega mediante los fenómenos socio-económicos que nos afectan directa o indirectamente e incluso al conocimiento que resulta de nuestras propias reacciones a nuestras experiencias: las situaciones cotidianas, las crisis, los cambios, los eventos traumáticos o los placenteros. Todo ello en su conjunto define la identidad.

Estas expresiones concuerdan con los señalamientos de Hand y Gresalfi (2015) en cuanto a que la identidad implica que el individuo se va adaptando a los diferentes contextos en que se mueve. Es decir, lo que una persona es, no se puede separar de las actividades en las que elige participar y no participar, tal como argumentaron dichas autoras. Así pues, se puede afirmar que, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación la identidad del investigador como docente, es el producto de una larga serie de interacciones con su entorno (Bronfenbrenner, 1977), que le fueron aportando los elementos que la distinguen.

De esa manera es que el entorno laboral que ha caracterizado su práctica profesional no necesariamente cambió su identidad y en consecuencia le permitió conservar sus valores. En lugar de perderlos, más bien su identidad le permitió mostrar lo que él es; que no es otra cosa que lo que ha venido construyendo a lo largo de su vida. En el señalamiento que hizo un estudiante que evaluó de manera anónima el desempeño del investigador como su profesor, se refleja cómo este conserva su identidad bajo cualquier circunstancia: “excelente profesor, que logra transmitir una sonrisa aun si su día es pésimo” (FAED 4001, Seminario Reflexivo I, agosto-diciembre de 2016).

Así pues, los hallazgos mostraron cómo, en medio de las presiones típicas del salón de clases y de las instituciones educativas en las que ha trabajado, el investigador se adaptó a las circunstancias, pero no necesariamente sacrificó su identidad, pues como se mostró, la docencia es parte de lo que eligió hacer porque la

encuentra gratificante (Csikszentmihalyi, 1999). Pero ese *fluir* que experimenta como docente no comenzó en su primer día de trabajo. Los hallazgos mostraron que es el resultado de un largo proceso en el que diversos factores fueron motivándolo a elegir ese camino. Algunos de ellos eventos totalmente fortuitos como los que describió Krumboltz (2008).

Por otra parte, los hallazgos mostraron que algunos de los elementos intrínsecos que motivan al investigador a aprender constituyen sus creencias implícitas o intuitivas. Específicamente creencias respecto a qué es el bien y en cuanto al valor intrínseco de hacer el bien que provienen fundamentalmente de la madre del investigador y de las vivencias en su hogar. Este tipo de creencias fueron internalizadas (Vygotsky, 1978) por el investigador, en su gran mayoría, mediante un proceso inconsciente en el que desarrolló una mentalidad de crecimiento (Dweck, 2012), y de fe, que le permitió alcanzar su nivel de desarrollo actual.

Cuando se le solicitó al investigador que explicara qué eran para él los valores, describió sus creencias implícitas o intuitivas, aunque seguramente no tenía claro que se estaba refiriendo a este tipo de creencias. En ese momento señaló que los valores,

son las convicciones íntimas que tiene una persona sobre la vida, tanto en su mundo interior como en el de sus relaciones con otras personas y con el ambiente que la rodea. Usualmente estas convicciones son la base sobre la cual una persona toma sus decisiones, especialmente aquellas relacionadas a lo que considera que es bueno o es malo; a lo que está bien o está mal, en todos los aspectos de su vida, sean estos sociales, económicos, laborales, familiares, políticos, religiosos, emocionales o espirituales.

Otro de los hallazgos que se vinculan con la identidad del investigador y, por lo tanto, con su capacidad para conservar los valores, se relaciona con sus creencias conscientes o racionales en torno a sus capacidades y disposiciones. Se encontró que

estas son producto de un proceso de autorreconocimiento y aceptación de lo que es, en armonía con el concepto de autoeficacia percibida de Bandura (1993). El investigador cuando describió cuán importantes eran los valores para él, señaló que,

debido a su rol modelador de todos mis pensamientos, acciones y palabras, considero que son muy importantes. Intentaré explicarme. En primer lugar, soy consciente de que soy un ser vivo y que de una u otra forma estoy vinculado al mundo que me rodea, es decir, que no soy un ser vivo aislado, sino que mi propia existencia está ligada a la de otros seres vivos y al ambiente físico y espiritual en el que me muevo. A partir de esta realidad, que he ido asumiendo consciente o inconscientemente a lo largo de mi vida, creo que se fue formando progresivamente en mí el patrón o modelo que regula mis relaciones con el mundo exterior en el que me muevo. Ese modelo o estructura está conformado por creencias, convicciones y posturas asumidas sobre una amplia variedad de asuntos, basadas en primer lugar en opiniones ajenas escuchadas, aceptadas e internalizadas, en prácticas y costumbres adquiridas a lo largo de mi vida y aprendidas de mi entorno; pero luego fruto de procesos de reflexión críticos sobre quién soy, quién quisiera ser y quién debería ser.

Además de las creencias implícitas o intuitivas y de las creencias conscientes o racionales, estas últimas expresiones permiten destacar un tercer tipo de creencias que se logró identificar en el investigador. Son todas aquellas que el investigador fue adquiriendo en los diversos contextos familiares, académicos, religioso-espirituales y laborales de los que ha participado. Todo ello conforme al aprendizaje por observación y modelaje (Bandura, 2005) que ocurrió en sus interacciones con su madre, familiares, maestros, profesores, amistades y supervisores que se identificaron como personas relevantes para el investigador en términos de sus aprendizajes.


Igualmente se puede señalar que, en el caso del investigador, se verificaron los procesos de aprendizaje social y de internalización (Vygotsky, 1978; Vygotsky, como se citó en Lucci, 2006; Vygotsky, como se citó en Moran & John-Steiner, 2003). Aunque existe una variedad muy amplia de creencias adquiridas, algunas de ellas se

destacan por su significado a efectos del modelo que se elaboró. Entre estas se pueden mencionar las creencias en torno al conocimiento, el poder, la humanidad, la religión, la espiritualidad y la vida.

Así pues, se puede afirmar que los hallazgos mostraron que los factores que propiciaron que el investigador conservara sus valores, en medio de circunstancias muy diversas, se relacionan con su sistema de creencias, el que, a su vez, está estrechamente relacionado con los componentes de su sistema de motivación y, por lo tanto, de aprendizaje. Los hallazgos mostraron que el investigador, como docente, es el resultado de sus experiencias a lo largo de su vida. Esas vivencias fueron conformando un sistema de elementos intrínsecos y extrínsecos que, en conjunto con los ambientes en los que ocurrió su aprendizaje, constituyen su sistema de motivación. De acuerdo con los hallazgos, en la figura 9 se presenta un esquema del sistema de creencias que define la identidad de un docente en términos de los propósitos de este estudio.

Figura 9

Sistema de creencias que definen la identidad

| | | |
|---|--|---|
|  | <p>Adquiridas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Qué son el conocimiento, el poder, la humanidad, la religión, la espiritualidad y la vida • Contexto: interacciones en escenarios familiares, académicos, religioso-espirituales y laborales |
| | <p>Conscientes o racionales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Qué capacidades y disposiciones se posee • Contexto: reflexiones que conducen al autoreconocimiento y aceptación de lo que se es |
| | <p>Implícitas o intuitivas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Qué es el bien y cuál es su valor intrínseco • Contexto: vivencias con la madre y otros miembros de la familia |

Se pudiera afirmar que dicho sistema proporcionó la base para que el aprendizaje del investigador fuera fructífero, en el sentido de ser un aprendizaje que le permitió conservar sus valores independientemente de las presiones que las circunstancias ejercieron sobre él. Valores que conforman su identidad como docente.

Teorías de psicología y sociología que avalan los procesos de adquisición y conservación de valores

Las teorías del campo de la psicología y de la sociología que se identificaron en el proceso de búsqueda que se realizó para la revisión de literatura que se incluyó en el capítulo dos, se consideraron en el proceso de análisis de la información recopilada. Por lo tanto, la mayoría de ellas fue mencionada en relación con alguno de los hallazgos que se incluyeron en la historia de vida o en la respuesta a las dos primeras preguntas de investigación.

A efectos de ofrecer una síntesis de estas teorías en el marco de la elaboración de un modelo para el liderazgo ético y, además, responder a la tercera pregunta específica de investigación, ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos?, se incluye a continuación una tabla en la que se organizaron los hallazgos en cuanto a estas teorías. De esta manera, en la tabla 11 se ubicaron las teorías de acuerdo con su aportación a los procesos de adquisición de valores y de conservación de valores. Los ejemplos específicos de aplicación a los hallazgos no se incluyeron para no ofrecer información redundante ya provista en las secciones anteriores de este capítulo.

Tabla 11

Teorías de la psicología y la sociología y su relación con los hallazgos

| Teoría Autor (año) | Procesos de adquisición de valores | Procesos de conservación de valores |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo humano Vygotsky (1978) | <ul style="list-style-type: none"> Proceso de internalización de los elementos de la cultura mediante la interacción en contextos sociales | |
| Vygotsky, como se citó en Lucci (2006) | <ul style="list-style-type: none"> Proceso de interiorización de las funciones psicológicas Rol del lenguaje en los procesos de interiorización de significados | <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje implícito, formal e informal Zona de desarrollo próximo |
| Vygotsky, como se citó en Moran y John-Steiner (2003) | | <ul style="list-style-type: none"> Bases para el pensamiento creativo |
| <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje social Bandura (2005); | <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje por observación y modelaje | <ul style="list-style-type: none"> La creatividad en el aprendizaje por observación y modelaje |
| Harris y Evans (1973) y Gist (1989), como se citaron en Bandura (2005) | | <ul style="list-style-type: none"> La creatividad en el aprendizaje por observación y modelaje |
| Bandura (1986), como se citó en Bandura (2005) | | |
| Meinchenbaum (1984), como se citó en Bandura (2005) | | <ul style="list-style-type: none"> Modelaje verbal para el desarrollo de destrezas cognitivas |
| <ul style="list-style-type: none"> Teoría ecológica de los sistemas Bronfenbrenner (1977) | Desarrollo humano a lo largo de la vida | Aprendizaje por interacciones en contextos sociales formales e informales |
| <ul style="list-style-type: none"> Conformación conjunta de la identidad Hand y Gresalfi (2015) | <ul style="list-style-type: none"> Formación de la identidad mediante la participación del individuo en actividades | <ul style="list-style-type: none"> Conservación de la identidad como vinculación a las actividades en las que el individuo participa o no |

| Teoría Autor (año) | Procesos de adquisición de valores | Procesos de conservación de valores |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje mediante coincidencias Krumboltz (2008) | <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo humano no es un destino trazado | <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo humano es el resultado de experiencias planificadas y no planificadas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Disposición mental del individuo Dweck (2012) | <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo humano no es un destino trazado | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo humano es producto de una mentalidad de crecimiento |
| Yeager y Dweck (2012) | | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo humano es producto de mentalidad que promueve la resiliencia |
| <ul style="list-style-type: none"> • Autoeficacia percibida Bandura (1993); Bandura (1991), como se citó en Bandura (1993) | | <ul style="list-style-type: none"> • Autoeficacia como autorregulación del aprendizaje • Autoeficacia en la selección de metas, actividades y ambientes • Autoeficacia en la motivación • Autoeficacia en los procesos afectivos en situaciones de estrés |
| <ul style="list-style-type: none"> • Teoría del flujo Csikszentmihalyi (1999) | <ul style="list-style-type: none"> • Realización de actividades gratificantes | <ul style="list-style-type: none"> • Selección de experiencias gratificantes |
| <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo humano a lo largo de la vida Marsiske, Lang, Baltes y Baltes (1995), como se citaron en Izquierdo Martínez (2005) | | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de adaptación |
| Baltes, Staudinger y Lindenberger (1999) | <ul style="list-style-type: none"> • Rol de la pérdida en los procesos de adaptación | |

Modelos de ética y liderazgo que facilitan la integración de la ética en los procesos educativos

A fin de identificar los modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo que facilitan la integración de la ética en los procesos educativos, se realizó una búsqueda de estos en la literatura y los hallazgos fueron incluidos en la sección correspondiente a revisión de literatura en el capítulo dos. Por otra parte, algunos de ellos se utilizaron como fundamento de algunas de las recomendaciones que se incluyeron en el capítulo cinco de este documento, así como para sustentar algunos de los hallazgos.

Con el propósito de presentar un esquema de los modelos que se consideró útiles a efectos de formular el modelo de liderazgo ético y, además, responder a la cuarta pregunta específica de investigación, ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos?, se elaboró una tabla con los hallazgos en torno a estos modelos. Así pues, la tabla 12 se organizó de acuerdo con la aportación que cada modelo pudiera ofrecer a un líder educativo que pretende incorporar la ética en su ejecutoria, en el contexto de las diferentes dimensiones que forman parte del liderazgo educativo.

Tabla 12

Modelos de la ética y el liderazgo educativo y su relación con los hallazgos

| Modelo Autor (año) | Integración de la ética en los procesos educativos |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Liderazgo Complejo English (2006) | <ul style="list-style-type: none"> Liderazgo centrado en crear las condiciones para fomentar la creatividad y la flexibilidad |

| Modelo Autor (año) | Integración de la ética en los procesos educativos |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Liderazgo ético Cortina (2000) | <ul style="list-style-type: none"> Promoción de una objetividad de las decisiones fundamentada en decisiones intersubjetivas, es decir, colectivas |
| Foster (1989), como se citó en Branson (2010) | <ul style="list-style-type: none"> Promoción de procesos de autorreflexión y valoración de la otredad |
| Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Harris, Gu, y Brown (2010), como se citaron en Day y Sammons (2014) | <ul style="list-style-type: none"> Liderazgo educativo efectivo como pensamiento flexible que promueve la persistencia, la resiliencia y el optimismo |
| Benninga (2013) | <ul style="list-style-type: none"> Toma de decisiones éticas a través de la discusión de dilemas éticos en grupo |
| Shapiro (2006) | <ul style="list-style-type: none"> Toma de decisiones éticas a través del establecimiento de puentes entre la teoría y la práctica |
| Franco Martínez y Moreno Lozada (2010) | <ul style="list-style-type: none"> Mujeres y docentes manifiestan mayor deseo de promover la ética que otros profesionales |
| Siles Rojas y Reyes Rebollo (2004) | <ul style="list-style-type: none"> Importancia de los valores en el contexto en el que se desarrollan los niños |
| Briones y Lara (2016) | <ul style="list-style-type: none"> Construcción de la ética personal y profesional mediante el diálogo con personas diversas, el pensamiento crítico y la argumentación |
| Bouchamma y Brie (2014) | <ul style="list-style-type: none"> Promoción de comunidades profesionales de aprendizaje como medio para el desarrollo del liderazgo ético |
| Khalil y Brown (2015) | <ul style="list-style-type: none"> Modelo de liderazgo de justicia social |
| Theoharis (2007) | <ul style="list-style-type: none"> Estrategias para promover la justicia social como parte del liderazgo |
| Tintoré Espuny (2018) | <ul style="list-style-type: none"> Estrategias proactivas y de contención de los líderes para enfrentar la resistencia a la justicia social en el ámbito educativo |

| Modelo Autor (año) | Integración de la ética en los procesos educativos |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Liderazgo didáctico Augustsson y Boström (2012) | <ul style="list-style-type: none"> Enseñanza como forma de liderazgo |
| <p>Mayor Paredes y Rodríguez Martínez (2016)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Proyectos de Aprendizaje-Servicio para promover la construcción de aprendizajes significativos, útiles y relevantes mediante la reflexión-acción |
| <p>OECD (2016)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Líderes educativos que reciben capacitación en liderazgo didáctico tienden a promoverlo en su comunidad educativa y a involucrar los maestros en la colaboración Maestros que poseen liderazgo didáctico se involucran en la práctica reflexiva, colaboran con otros y se enfocan en el aprendizaje de los estudiantes |
| <p>De los Ríos Berjillos, Millán Lara, Ruiz Lozano y Tirado Valencia (2015)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Las mujeres tienden a mostrar mayor sensibilidad que los varones en el tema de los valores éticos |
| <p>Palacios Navarro y Medrano Samaniego (2007)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Importancia de tener a la disposición instrumentos, programas y planes adecuados para la investigación en torno a la ética y los valores |
| <p>Bascón Díaz y Salguero Fonet (2015)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Las destrezas de argumentación en el análisis y resolución de dilemas éticos Presencia de argumentación en el discurso de las niñas es mayor que en el de los varones |
| <p>England (2014)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Importancia de la inclusión del liderazgo moral y ético en el currículo |
| <p>Carrasquero, Gutiérrez y Cárdenas (2014)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Modelo de inclusión de perspectivas religiosas en el liderazgo didáctico: cristianismo |
| <p>Santiago Etxeberria, Lukas Mujika, Lizasoain Hernández y Joaristi Olariaga (2012)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Presencia de valores educativos en los programas educativos |

| Modelo Autor (año) | Integración de la ética en los procesos educativos |
|--|--|
| Buendía Eisman, Expósito López, Aguadez Ramírez y Sánchez Núñez (2015) | <ul style="list-style-type: none"> • Formación de los docentes en cuanto a aspectos multiculturales • Estrategias para mejorar la inclusión y el manejo de conflictos |
| Pineda-Alfonso (2015) | <ul style="list-style-type: none"> • Educación en cuanto a ciudadanía participativa para desarrollar destrezas de resolución de problemas sociales, manejo de conflictos y reflexión crítica |
| Akhan y Altıkulaç (2014) | <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de inclusión de perspectivas artísticas y religiosas en la enseñanza de valores: islamismo |
| <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo estratégico Davies y Davies (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de dirección y capacidades para lograr el cambio direccional |
| Román Muñoz (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión para decidir el futuro |
| Porter (1996) | <ul style="list-style-type: none"> • No es solo hacer las cosas, sino hacer cosas diferentes, o hacer las mismas cosas, pero de manera diferente |
| Drucker (2016) | <ul style="list-style-type: none"> • Enfocarse en las oportunidades y no en los problemas |
| Sun Tzu (1993) | <ul style="list-style-type: none"> • Valorar el pedir consejo y actuar en consecuencia • Visión positiva que anticipa y planifica la victoria • El servicio como fundamento de la práctica de un líder • El líder exitoso reflexiona sobre sí mismo y en torno a los demás |
| Minte y González (2015) | <ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de las mujeres |
| <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo comunitario Epstein (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de las familias y las comunidades en el esfuerzo educativo |
| Epstein, Sanders, Simon, Clark, Rodríguez y Van Voorhis (2002) | <ul style="list-style-type: none"> • Involucrar a las familias y a las comunidades a través de prácticas de cuidado o “care” |

| Modelo Autor (año) | Integración de la ética en los procesos educativos |
|--|--|
| <i>National Parent Teacher Association</i> (2014) | <ul style="list-style-type: none"> • Estándares Nacionales para la Participación de los Padres y las Madres |
| Tintoré Espuny (2018) | <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de una cultura colaborativa para promover la justicia social en las comunidades escolares |
| <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo administrativo Bush (2007) | <ul style="list-style-type: none"> • El recurso humano es el principal activo de las organizaciones educativas |
| Dembowski (2006) | <ul style="list-style-type: none"> • Calidad del liderazgo hace la diferencia significativa en los resultados de escuelas y estudiantes |
| Sun Tzu (1993) | <ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio entre el liderazgo y la gerencia |
| Goleman, Boyatzis y McKee (2004), como se citaron en Goleman (2006) | <ul style="list-style-type: none"> • La autoridad del líder depende de una combinación de rasgos tales como inteligencia, honradez, humanidad, valor y severidad |
| Goleman (2006) | <ul style="list-style-type: none"> • Estilos de liderazgo |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Los líderes educativos efectivos poseen inteligencia emocional y social |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Los líderes educativos eficaces extienden la inteligencia social a las interacciones de los estudiantes |
| | <ul style="list-style-type: none"> • La tarea del líder educativo es crear una atmósfera de calidez y confianza sin sacrificar el rigor académico |
| Drath (2003), como se citó en Munro (2007) | <ul style="list-style-type: none"> • Orientar el proceso de liderazgo hacia lo colectivo a fin de dotarlo de la sensibilidad y la capacidad de respuesta que requieren los desafíos complejos |

Modelo para el liderazgo ético

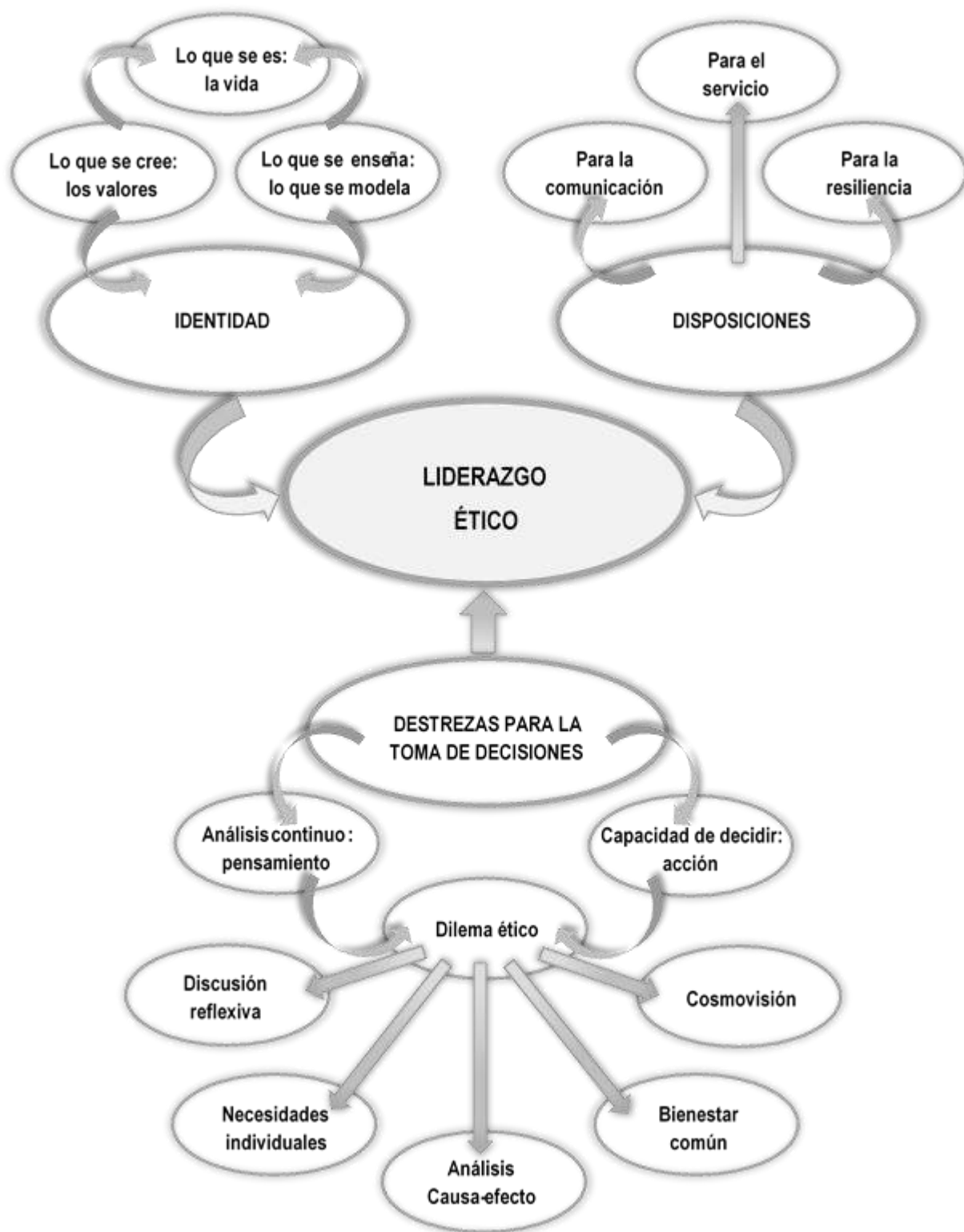
Hasta aquí la presentación de los hallazgos de la investigación se efectuó a través de la historia de vida del investigador como sujeto de estudio, en su calidad de docente, y mediante las respuestas a las cuatro preguntas específicas de investigación. Estos hallazgos se basan en el análisis de la información que se recopiló mediante los instrumentos que se diseñaron para tal fin y que se describieron oportunamente.

La respuesta a la pregunta central de este estudio, ¿Cuál modelo de liderazgo ético puede ser de aplicación general en el campo del liderazgo educativo?, se fundamenta en la totalidad de los hallazgos, incluyendo lo que se incluyó en la historia de vida y en las respuestas a las cuatro preguntas específicas del estudio, además de la información que se recopiló y que no se ha citado hasta aquí. A continuación, se incluye el modelo de liderazgo ético que se elaboró como producto final de esta investigación. En la figura 10 se puede apreciar gráficamente el modelo que se diseñó y que constituye el producto principal de este estudio.

Si bien es cierto que este modelo para el liderazgo ético se elaboró desde la perspectiva de la historia de vida del investigador como sujeto de estudio, en su calidad de docente, se propone como un modelo que pueda ser de aplicación general en el campo del liderazgo educativo. El diseño de historia de vida que se utilizó en esta investigación facilita aplicar los hallazgos a un escenario más amplio debido a que las vivencias del investigador se pueden utilizar a fin de contemplar la vida de otros docentes que compartan un escenario y papel protagónico similar (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2003a).

Figura 10

Modelo para el liderazgo ético



En el modelo para el liderazgo ético que se diseñó con base en la información que se recopiló, se pueden identificar tres componentes principales. El primero de estos corresponde a la identidad de líder ético. En el segundo componente se señalan las disposiciones más relevantes que un líder ético debe poseer y, por último, en el tercero se identifican las destrezas que un líder ético debe desarrollar a fin de ser efectivo en los procesos de toma de decisiones en relación con los dilemas éticos.

Con el propósito de ofrecer una explicación detallada, a continuación, se presentan los elementos que componen el modelo de liderazgo ético que se propone, desde la perspectiva de las voces de los participantes de este estudio en torno a las vivencias que compartieron con el investigador, así como las de otros estudiantes de este que evaluaron de forma anónima su desempeño profesional. Es importante destacar que, con el orden de presentación de estos elementos, no se pretende categorizar o señalar que uno posee mayor importancia que el otro.

Identidad del líder ético

El primero de los elementos que forman parte del modelo que se propone es la identidad del líder ético. Una identidad mediante la cual se define lo que en esencia es ese líder ético. En otras palabras, al procurar explicar qué implica ser un líder ético se debe hacer referencia a quién es ese líder y esto no es otra cosa que hablar de su identidad.

Ahora bien, de acuerdo con los hallazgos, lo que un líder ético es está estrechamente vinculado a sus creencias, que en términos de los propósitos de este estudio vendrían siendo sus valores. Esto significa que al conocer el sistema de creencias del líder se tiene acceso a su esencia, es decir, a su identidad. Las expresiones de Rocío, hermana del investigador cuando describió el rol de los valores

en la vida de este, precisamente señalan este vínculo. Según ella, “...los valores en su vida son primordiales y esenciales. Son su esencia de ser.”

Así pues, y en armonía con lo que se describió al responder a las dos primeras preguntas específicas de esta investigación, la identidad de un líder ético está vinculada a sus motivaciones extrínsecas e intrínsecas. Esto es así porque son estas las que le permiten aprender. Esto es, las que lo llevan a adquirir, incorporar y conservar en su sistema de creencias, todas aquellas palabras, expresiones, posturas, ideas y filosofías que encuentra de valor en los procesos de interacción que ocurren en los diferentes contextos en los que participa.

No obstante, los hallazgos del estudio mostraron que no se trata solamente de lo que el líder ético cree. Poseer determinados valores no es suficiente. Es necesario que ese líder ético enseñe o transmita tales valores a aquellos que están bajo la influencia de su liderazgo. De acuerdo con los señalamientos que hicieron varios de los participantes, la enseñanza de los valores que definen la identidad del líder ético es efectiva cuando este modela esos valores. Es decir, la transferencia de valores a través de los procesos de internalización (Vygotski, 1978) en los contextos profesionales en los que un líder ético ejerce sus funciones, solo es posible cuando este vive esos valores incluso más allá de los escenarios en los que se desempeña profesionalmente. Es decir, se trata del aprendizaje social mediante la observación y el modelaje (Bandura, 2005).

Algunas de las expresiones que ofreció Jovan Ortiz, exalumno del investigador, en cuanto a la presencia de los valores en la vida de este, son una muestra de cómo un líder ético logra enseñar sus valores efectivamente: “iban apareciendo, floreciendo, a medida que las clases se iban dando”; “se iba más allá de

definir valores... se estaban viviendo en el día a día”; “no era la camisa que tenía puesta ese día, era algo que estaba en la piel y siempre”; “es un estilo de vida que siempre está presente y se demuestra”; “digo que es la piel que él lleva encima”; “si tú lo vives, en la práctica lo puedes demostrar, y como docente eso se notaba”. Esta forma de transmitir los valores que describió Jovan coincide con el señalamiento que hizo la mayoría de los participantes en cuanto a que el modelaje es la estrategia más efectiva para la enseñanza de valores.

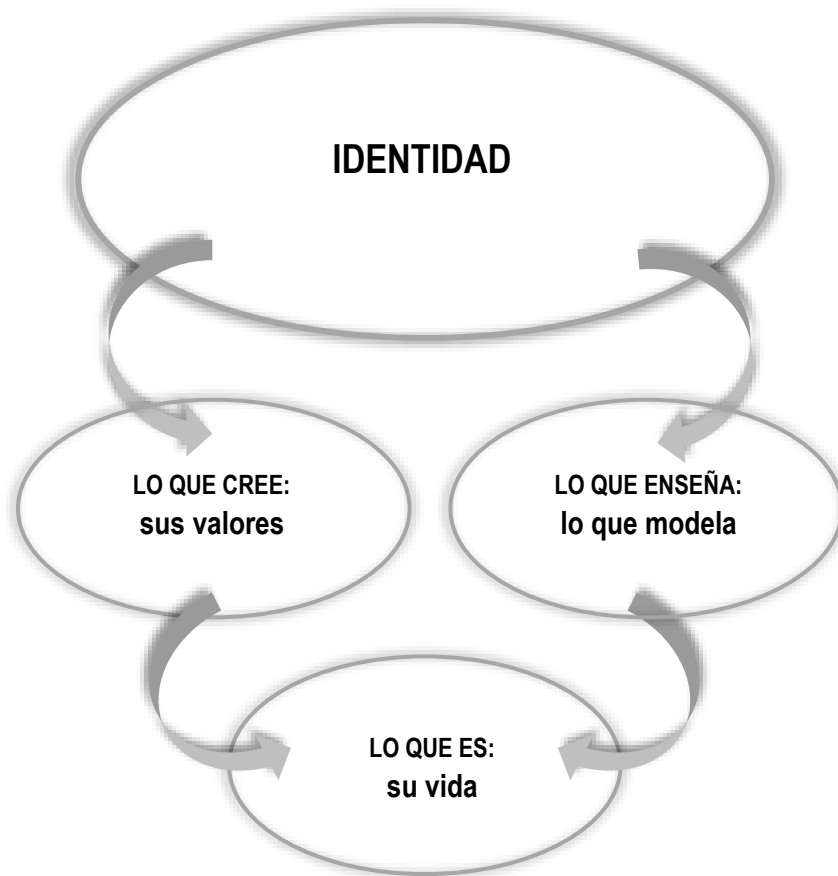
Precisamente algunos estudiantes del investigador que lo evaluaron de manera anónima señalaron que este, como profesor, “motiva a los estudiantes de una manera impresionante” y, además, es “sin duda alguna, un gran ejemplo a seguir” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2019). Otro de ellos afirmó que “es un ser excepcional y definitivamente un modelo a seguir” (FAED 4001, Seminario Reflexivo I, agosto-diciembre de 2016). Así pues, en conjunto, lo que un líder ético cree, es decir, sus valores; y lo que ese líder ético enseña o modela definen lo que él es: su vida misma. Es esa la identidad de un líder ético. Por otra parte, de acuerdo con los hallazgos, el líder necesita reconocer su identidad mediante procesos reflexivos. Según explicó el propio investigador cuando respondió a las preguntas de la Guía para la historia oral autonarrada, estos son “procesos de reflexión críticos sobre quién soy, quién quisiera ser y quién debería ser”.

En una frase del investigador que se encontró al revisar escritos inéditos del investigador, se puede identificar su interés en que esta conexión entre lo que se cree y se practica forme parte de una transformación del liderazgo educativo. Según él, “se necesita de una reforma de la administración educativa que promueva una ética práctica, que vaya más allá del discurso de defensa de los valores” (Hostos: Una

mirada a su filosofía, p. 14, trabajo sometido como requisito del curso EDUC 8116, La administración educativa como filosofía en la praxis, agosto-diciembre de 2016).

Figura 11

Identidad de un líder ético



Ahora bien, no se trata de un líder ético que lo es solo en el contexto del desempeño profesional de sus funciones. De acuerdo con los hallazgos mostrados en la historia de vida y en las respuestas a las dos primeras preguntas específicas del estudio, el líder ético mantiene su identidad en todos los escenarios en los que se mueve y, además, la conserva bajo cualquier circunstancia sea esta placentera, como las que acompañan el éxito, o desagradable, como a menudo ocurre en los conflictos y situaciones de crisis. En la figura 11 se muestran de manera sencilla los

componentes de la identidad del líder ético como primer elemento del modelo de liderazgo ético que se propone.

Destrezas del líder ético para la toma de decisiones

El segundo componente del modelo para el liderazgo ético que se propone se relaciona con las destrezas que un líder ético debe desarrollar en torno a los procesos de toma de decisiones. Específicamente las destrezas que le permitan asegurarse que la toma de decisiones en situaciones que involucren dilemas éticos se realice en armonía con sus creencias de índole moral.

Los hallazgos mostraron que los procesos de toma de decisiones en un líder ético se fundamentan en un proceso de análisis que el líder realiza continuamente. Por ejemplo, el Prof. Mario Signoret, amigo del investigador, señaló que en este “hay un proceso continuo de reflexión, de resonancia con sus fundamentos filosóficos, con sus valores humanos”. Es decir, la toma de decisiones en un líder ético posee un componente interno que involucra un proceso de pensamiento o reflexión en torno a los diversos elementos que se vinculan con el dilema ético que debe resolver. El Prof. Signoret señaló que, a fin de lograr conservar y practicar una conducta ética, se debe hacer uso de la autorreflexión continua. Esto es, en sus palabras, “uno mismo siendo crítico con las mismas cosas que piensa. De vez en cuando cuestionarse lo que uno piensa que está sólido en uno.” Según explicó, ese tipo de cuestionamiento consiste en “medir, continuamente también, si existen brechas entre mi discurso y mi práctica. Entre mi filosofía y mi práctica... si se identifica que hay esa brecha, pues entonces pues autocorregir continuamente.”

Luego de que el proceso interno del pensamiento tenga lugar, el líder estará en posición de exhibir el resultado que obtuvo mediante el análisis a través de una

decisión que se expresa en palabras y hechos. El Prof. Signoret señaló que el investigador “actúa de manera clara, alineada con sus ideales y con sus valores”. Para un líder ético, una decisión fundamentada de manera reflexiva constituye en sí misma una enseñanza que se concreta a través de sus acciones.

Ahora bien, esta dualidad de actividades de pensamiento y acción que caracteriza las ejecutorias de un líder ético en los procesos de toma de decisión, a fin de resolver un dilema ético que deba enfrentar en cualquier circunstancia, se enfoca en determinados elementos que coloca bajo su consideración. Los hallazgos de este estudio mostraron al menos cinco de estos elementos y, por lo tanto, se incluyen como parte fundamental del segundo componente del modelo que se propone. Esto implica que, tanto los procesos reflexivos del pensamiento que se verifican en el líder ético cuando debe tomar una decisión en asuntos de índole moral, como el mismo curso de acción que elige seguir, y que constituye su enseñanza para aquellos sobre los que ejerce influencia, deben darse a la luz de tales elementos.

De acuerdo con los hallazgos, el primero de los elementos que un líder ético considera en sus procesos de toma de decisión es el de un análisis de causa y efecto. El dilema se debe evaluar a la luz de las razones que dieron origen a la controversia y a la vez, con base en los efectos de las diversas alternativas que se pudieran escoger para resolverlo. Un líder ético no puede darse el lujo de tomar decisiones en situaciones que impliquen una controversia de índole moral sin procurar identificar la raíz del problema que intenta resolver. En las respuestas que ofreció el investigador a las preguntas de la Guía para la historia oral autonarrada, se encontró una frase suya que muestra la presencia de este elemento en los procesos de toma de decisión en su práctica profesional.

procuro enseñar a mis estudiantes la importancia de sopesar sus actos y sus palabras en relación con los efectos que tendrán tanto para ellos como para los demás. También me siento responsable de promover en ellos un pensamiento crítico tal que los lleve a identificar las causas reales de los problemas que enfrentan para que así, en la valoración de las opciones que consideran para resolverlos, aprendan a relacionar las causas del problema con las consecuencias de sus decisiones.

Así pues, es muy probable que al conocer las causas genuinas sea mucho más fácil identificar las alternativas viables para resolver un problema. Por otra parte, un líder ético no puede tomar una decisión solo con el conocimiento que llegue a poseer en cuanto a las verdaderas causas de una situación. Es necesario que un líder ético considere las consecuencias que cada curso de acción tendría de manera que la controversia se resuelva sin ocasionar nuevas situaciones de conflicto.

Así mismo, de acuerdo con los hallazgos, este primer elemento que un líder ético debe considerar al tomar decisiones a fin de resolver alguna situación que implique un dilema ético, exige tener en cuenta las necesidades, derechos y deberes de las personas que posiblemente se vean afectadas por la decisión que deba tomar. Este escenario permite introducir dos elementos adicionales. Así pues, el segundo de los elementos a considerar es precisamente el de las necesidades individuales. Un líder ético debe atender las particularidades de los individuos que tendrán que llevar sobre sí los efectos de la decisión. Cada ser humano es valioso y, hasta donde le sea posible, el líder ético debe elegir la alternativa que resuelva el problema, pero ejerciendo el mayor cuidado de los intereses y necesidades de las personas involucradas de forma tal que sus derechos sean respetados.

Esta disposición del investigador a considerar las necesidades individuales de los demás se refleja en las palabras de algunos estudiantes que evaluaron anónimamente el desempeño de este como su profesor. Según señalaron él “es pro-

estudiante y eso siempre es una característica buena para tener y él logra balancearlo de manera eficaz” (FAED 4001, Seminario Reflexivo I, agosto-diciembre de 2016); además, él “escucha a los estudiantes” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2016); y está “siempre buscando nuestra mejoría y su clase gira en pos de nosotros” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, agosto-diciembre de 2019). En un ejemplo que ofreció Jovan Ortiz, exalumno del investigador, se puede identificar este tipo de conducta.

en casos grises, en casos que había que ver qué cosas estaban bien o estaban mal, si tú le ibas a explicar “mira tuve esta situación, me pasó algo”, entonces Rodolfo podía hacer un acuerdo, con Jovan por ejemplo, para resolver su caso específico y ser justo con él, y si había necesidad, pues ir hacia atrás y ser justo con todo el grupo.

Esta última frase señala hacia el tercer elemento que surgió de los datos que se recopiló en este estudio y está relacionado con el bien común. Esto implica que el líder ético debe ponderar el bienestar del colectivo como parte fundamental del proceso de análisis y acción que conlleva la toma de decisiones. Las consideraciones de esta naturaleza le permiten crear un balance en cuanto al tema de los derechos individuales, porque es posible que, en muchas ocasiones, la multiplicidad de intereses y necesidades impidan la elección de un curso de acción que satisfaga a todos por igual. Si se extrapola el sentido de la frase que se atribuye al filósofo francés Jean Paul Sartre, “mi libertad se termina donde empieza la de los demás”, es posible reconocer que los derechos de uno se terminan donde comienzan los del otro.

De esta manera, al considerar el bien común, el líder ético se asegura que sus decisiones respeten los derechos individuales sin sacrificar el bienestar colectivo. Al combinar estos dos elementos, el líder ético tiene la posibilidad de practicar una justicia con equidad. Precisamente, Jovan Ortíz, exalumno del investigador,

reconoció que, a su juicio, este es uno de los valores que más caracterizan al investigador. Su descripción de la presencia de este valor en su maestro es una muestra de este tipo de conducta: “además de ser justo, en términos bíblicos, una justicia con misericordia, que es justo, pero que también hay equidad, que están juntas.”

Pero el interés del líder ético en el bienestar común no se limita a tomar en cuenta este factor en su proceso de toma de decisiones. El líder ético procura que los miembros de la comunidad participen de los procesos que los afectan, ayudándoles a desarrollar las destrezas que necesitan para participar efectivamente en tales procesos. Entre los escritos inéditos del investigador que se revisaron como parte de la recopilación de datos en este estudio, se encontraron unas expresiones suyas que muestran la importancia que tiene para el líder ético capacitar a las comunidades en los procesos de toma de decisión.

Así pues, como parte de los requisitos de la Clínica en Derecho Comunitario en sus estudios de derecho, el investigador decidió hacer un estudio de necesidades, en cuanto a la capacitación en temas jurídicos, de la comunidad de Río Piedras, sector en el que se encuentra el Recinto del mismo nombre de la Universidad de Puerto Rico. A partir de ese estudio, elaboró una propuesta competitiva que obtuvo fondos que la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico utilizó para implantar su propuesta. (Propuesta: Talleres de capacitación en temas jurídicos para la comunidad de Río Piedras, p. 15, trabajo sometido como requisito del curso DERE 7042, Clínica de Asistencia Legal, enero-mayo de 2004). Cuando describió la aportación intelectual y cívica de su proyecto señaló lo siguiente:

La capacitación de los miembros de la comunidad en diversos temas jurídicos es una importante contribución a su crecimiento intelectual. Los talleres no

solamente persiguen ofrecer información, pues si de esto se tratara, bastaría con distribuir documentos y resúmenes. Los asistentes a los talleres tendrán la oportunidad de desarrollar sus capacidades de análisis, diagnóstico de problemas, búsqueda de soluciones y toma de decisiones, a partir de los métodos de educación popular.

Otro de los elementos que se identificaron en el análisis como aquellos que un líder ético debe considerar en su proceso de toma de decisiones es lo que pudiéramos denominar una perspectiva desde las diferentes cosmovisiones implicadas. Esto significa que el líder ético tiene la disposición a incluir entre los elementos que tomará en cuenta en el análisis, consideraciones que provienen de su cultura, religión o espiritualidad, así como las de aquellos que se verán afectados por la decisión. Cuando continuó señalando los valores que más caracterizaban al investigador, su exalumno Jovan Ortiz, describió una conducta de su maestro que ejemplifica el elemento que se describe:

lo que de verdad yo diría que me impactó, es algo que quizás cae más en lo conceptual, que va en los valores universales y en los valores relativos. Hay unas reglas y unos valores que aplican para todos, pero también tienes que ponerlos en contexto. Y esa diferencia o ese salto es lo que yo diría es lo que más sale a relucir o que más caracteriza a Rodolfo como persona porque, tras de que él lo vive todo el tiempo, te ayuda a pasarlo de algo universal como ser justo universalmente, a ser justo en un contexto específico. Ser una persona amable y amable en unos contextos específicos. Hacer esa transición para mí fue inexplicable. Es un ejemplo vivo de esa transición.

Y es que muchos de los valores que los seres humanos tenemos en alta estima están vinculados a este tipo de factores que, generalmente, forman parte de una cosmovisión compartida, sino por toda la sociedad, al menos por un grupo significativo de esta. La importancia de tomar en cuenta aspectos relacionados con la cultura, la religión o la espiritualidad, estriba en la capacidad de estos para aportar en la búsqueda de una decisión consensuada y porque, además, existen determinados valores que provienen casi exclusivamente de la cosmovisión de los

individuos o del grupo social al que estos pertenecen, independientemente de si el grupo es uno minoritario.

En uno de los escritos inéditos que redactó el investigador y que se revisó, se encontró un pensamiento en el que destacó la importancia de una visión amplia en la búsqueda de la verdad y el conocimiento. Se incluye por su pertinencia para este análisis (La verdad y el conocimiento, p. 8, trabajo sometido como requisito del curso EDUC 8015, Seminario sobre pragmatismo, existencialismo y crecimiento personal, enero-mayo de 2017). Según señaló,

En un mundo cada vez más diverso; en el que un mayor número de voces reclaman ser escuchadas, es necesario promover el uso de criterios amplios que permitan atender las necesidades de todos los grupos por igual, sin subestimar su capacidad para aportar efectivamente en la construcción de una sociedad del conocimiento, en la que todos por igual: intelectuales y artesanos; los que piensan y los que hacen, participen como iguales en la búsqueda de la verdad. Que la verdad y el conocimiento finalmente sean propiedad de todos.

Así pues, la inclusión de este elemento permite al líder ético incorporar al proceso de toma de decisiones consideraciones que provienen de una visión universal. De esta manera, puede lograr despojar la discusión de los elementos restrictivos que pudieran introducir la conflictividad que arrastran el racismo, el nacionalismo y otros enfoques prejuiciados centrados en lo local o que proporcionan visiones estrechas de la realidad. En ese mismo proceso de revisión de escritos inéditos del investigador se encontró una reflexión suya en torno a la crisis venezolana. Sus palabras son una muestra de que para él es de gran importancia considerar esta perspectiva universalista en los procesos de toma de decisión en la búsqueda de resolver conflictos. (La crisis venezolana: La comunidad internacional y los mecanismos de resolución, p. 74, trabajo sometido como requisito del curso

DERE 7686, Seminario en Tópicos de Derecho Internacional, enero-mayo de 2003).

Según explicó:

Es hora de reflexión para todos, en Venezuela y fuera de ella. Lo que pasa en Venezuela, afecta a todos por igual en esta pequeña aldea global en la que vivimos. Pero también es hora de acción para todos. Venezolanos y miembros de la Comunidad Internacional deben aprovechar la oportunidad para aprender de los errores, propios y ajenos, para superar las deficiencias con esfuerzo e inquebrantable decisión. La ocasión siempre es propicia para salir adelante, contando con los recursos disponibles, sin buscar culpables a quien señalar por el fracaso propio. Se trata de que cada uno asuma la cuota de responsabilidad que le corresponde. La crisis venezolana es superable.

La preocupación del investigador en cuanto a la necesidad de vencer la tendencia a efectuar un análisis limitado por la inmediatez se identificó también en otro escrito inédito del investigador (Desafíos de un análisis selectivo para la administración educativa: Un análisis crítico, p. 4, trabajo sometido como requisito del curso EDUC 8016, Teorías organizacionales y administrativas de la educación, agosto-diciembre de 2016). Sus palabras constituyen una especie de denuncia que llama a la reflexión de los líderes educativos.

La tendencia en la toma de decisiones en el liderazgo administrativo educativo se dirige a un análisis de las circunstancias, los hechos y los problemas del entorno educativo, a la luz, únicamente de su contexto inmediato y de las experiencias previas en situaciones similares.

El quinto elemento que se identificó como parte de los hallazgos de la investigación es el de una discusión reflexiva promovida por el líder ético. Esta discusión debe estar orientada en dos direcciones distintas. Una de ellas permite al líder discutir reflexivamente con pares que posean intereses éticos y valores compartidos con él, de manera que pueda validar sus puntos de vista y recibir el insumo de quienes tienen la capacidad de aportarle alternativas que pudiera no estar considerando.

El mismo investigador reconoció tener círculos de amistades con los que ha “podido disfrutar de tiempo de calidad para la reflexión, el análisis y la crítica constructiva”. Este tipo de práctica exige del líder ético “tener una mente abierta para poder recibir críticas positivas” como lo denominó la Dra. Ámbar Marín, exalumna del investigador. Según lo que ella expresó, las críticas positivas permiten “crecer como persona”. Este tipo de discusión reflexiva la describió el Prof. Mario Signoret, amigo del investigador, en los siguientes términos:

la retroalimentación de pares que estén como sintonizados en ese sentido, que sean individuos que identifiques que son éticos, que tienen un compromiso ético y que de vez en cuando, les digas, cómo me ves, qué ves en mí que puedo cambiar. Porque esa perspectiva externa también es muy importante, porque a veces uno, desde la perspectiva interna, se nos pasan muchas cosas. Esa retroalimentación de otros, que a veces a uno le cuesta un poco pedirla, creo que es importante.

Para un líder ético, el valor de la discusión reflexiva se relaciona con la capacidad de este mecanismo para confrontar sus ideas y propuestas con argumentos que exponen sus posibles deficiencias y, en consecuencia, las colocan en tela de juicio. En sí mismo este proceso de confrontación pudiera ser simplemente una fuente de conflictos, pero la actitud constructiva de un líder ético le permitirá aprender en el proceso y lo ayudará a fortalecer su postura con argumentos más sólidos.

Al revisar escritos inéditos del investigador se encontró una frase suya que corrobora que para él es de gran valor el proceso de confrontación de ideas. Según señaló el investigador, “la historia ha mostrado que los aportes más importantes de los mejores hombres de cada disciplina del saber humano han llegado a la luz como respuesta a las críticas provenientes de personas igualmente capaces en sus respectivas áreas” (Análisis económico del derecho: Descripción y controversias, p.

27, trabajo sometido como requisito del curso DERE 7039, Teoría del Derecho, enero-mayo de 2003).

Por otra parte, el líder ético necesariamente debe promover la discusión reflexiva con aquellos que forman parte de su entorno. Específicamente con aquellos sobre los cuales ejerce una influencia directa. Este, además de ser un elemento didáctico, es uno que tiene un alto valor formativo. Por su parte, Juan Pérez, señaló que, como su maestro, el investigador “nos enseñaba a tener una mente abierta para poder nosotros mismos tomar decisiones sabias en la vida.” La Dra. Ámbar Marín, otra exalumna, describió un proceso similar al hablar de cómo este enseñaba el razonamiento ético a sus estudiantes:

Respecto a la toma de decisiones nos presentaba alguna idea, pero también buscaba saber cuáles eran nuestros pensamientos acerca de las ideas expuestas para ver si eso era algo que uno quisiera continuar, o si había alguna otra idea, o si la idea que se presentó se podía modificar, para entonces sacar el mayor provecho de la actividad o del proceso educativo o en cuanto a nosotros poder aprender. Involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones para poder tener un ambiente más efectivo de enseñanza.

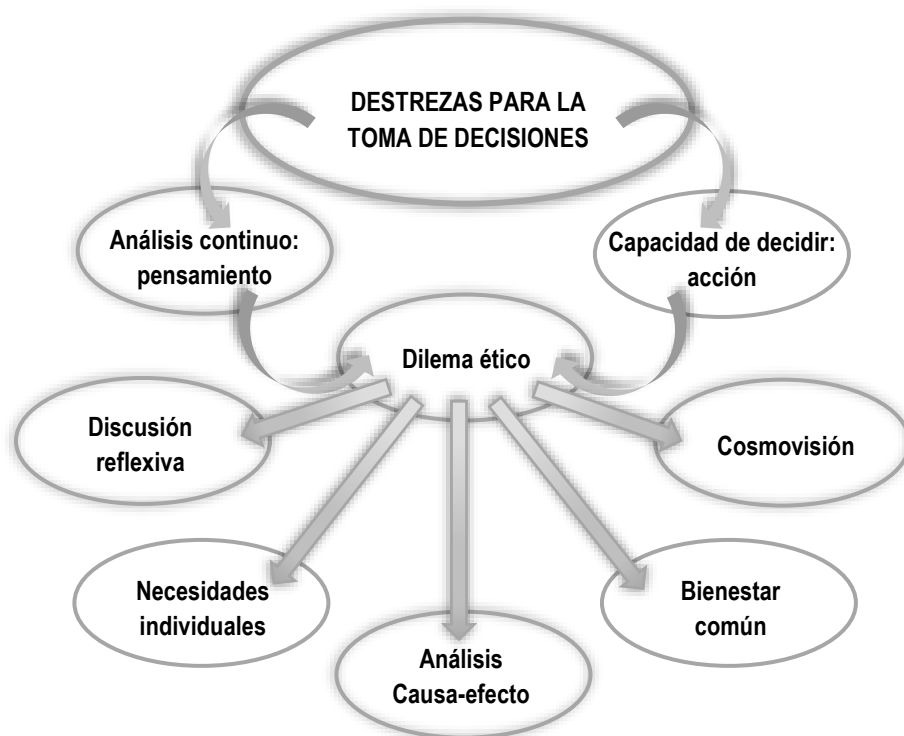
Esta clase de discusión demanda que el líder ético promueva la creación de un ambiente que propicie el intercambio de puntos de vista, de opiniones y de ideas sin que los involucrados se sientan intimidados, o juzgados. Las expresiones de algunos estudiantes que evaluaron de manera anónima al investigador como su profesor señalan hacia la clase de atmósfera que debe propiciar un líder ético. Según indicaron, “el ambiente dentro del salón de clase siempre es de aprendizaje y respeto mutuo” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2019). Igualmente señalaron que el investigador a sus estudiantes los “alienta a que sean honestos”; “nos anima a pensar”; (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2016); “nos lleva un mensaje reflexivo” (FAED 4003, Seminario Reflexivo III, enero-mayo

de 2016); y, es “muy abierto a las diferencias” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2018).

Así pues, estos cinco elementos constituyen las áreas que un líder ético debe considerar como parte del proceso dual de pensamiento y acción a través del cual toma las decisiones en situaciones que involucran dilemas de índole ético. En resumen, el líder ético debe fundamentar sus decisiones a partir de un análisis en torno a las causas y consecuencias de las situaciones de índole ético que reclaman su atención; considerar en el análisis las necesidades de los individuos involucrados y afectados por la decisión; el bienestar del grupo como un todo; y las diferentes perspectivas que pudieran aplicar en el contexto específico.

Figura 12

Destrezas del líder ético para la toma de decisiones



Además, un líder ético debe promover que el proceso de toma de decisión se realice como parte de una discusión reflexiva amplia. Todo ello implica que las

destrezas del líder ético le permiten establecer los fundamentos de lo que hace. En la figura 12 se muestra un esquema del segundo componente del modelo para el liderazgo ético que se propone como parte de los hallazgos de esta investigación.

Disposiciones del líder ético

El tercer componente del modelo para el liderazgo ético que se propone como parte de los hallazgos de esta investigación es el de las disposiciones que un líder ético debe poseer a fin de lograr ser efectivo en su desempeño. Los hallazgos permitieron identificar al menos tres disposiciones que constituyen las bases para la efectividad de las ejecutorias del líder ético.

La primera de las disposiciones que un líder ético debe poseer a fin de ser efectivo en sus funciones es la del servicio. Se encontró que este tipo de disposición es fundamental en virtud de su capacidad para poner al líder ético en contacto con las necesidades e intereses de las personas que son afectadas por sus decisiones. Los hallazgos mostraron que un líder ético le otorga prioridad a las necesidades de quienes están a su cargo, incluso por encima de las propias. Es esta disposición la que hace posible que las personas se sientan dispuestas a aceptar su liderazgo ya que perciben que las acciones del líder están dirigidas al logro de su bienestar. Tanto en el relato de la historia de vida como al responder las preguntas de investigación, se incluyeron diversas expresiones de los participantes en cuanto a que en el investigador se evidencia una disposición hacia el servicio como la que se describe.

Según relató Lizette González, exalumna del investigador, “cualquier persona que tuviese que lidiar con algún problema del diario vivir, él se acercaba, le hablaba y trataba de ayudarlo a tomar decisiones.” Por su parte, la Prof. Bélgica Maldonado,

excompañera del investigador en la docencia, recordó que él “siempre estuvo dispuesto a servir. Nunca lo oí decir no. Siempre estaba dispuesto.” Algunos de los estudiantes que evaluaron de forma anónima al investigador como su profesor identificaron esta disposición al servicio en él. Según señalaron, es “un excelente profesor, muy comprensivo y servicial” (FAED 4001, Seminario Reflexivo I, agosto-diciembre de 2016); que “se preocupa por los estudiantes” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2019), también es “fácil de conseguir y dispuesto a brindar toda su ayuda y conocimiento” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, enero-mayo de 2018). La siguiente frase que ofreció uno de estos estudiantes permite identificar que la disposición al servicio es una de las razones por las que valoran positivamente su desempeño: “¡El mejor! Super atento con sus estudiantes y siempre dispuesto a ayudarlos” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, agosto-diciembre de 2016).

Así pues, se trata de una disposición auténtica hacia el servicio. Una disposición que surge del convencimiento del líder de la importancia de centrar sus acciones en las necesidades e intereses de quienes le rodean en su entorno profesional. En otras palabras, la disposición al servicio no puede surgir del deseo de lograr la aceptación o el apoyo de otros. Es vital que los demás perciban que el servicio es una disposición genuina y auténtica del líder si es que esta ha de hacer de este un líder efectivo.

Un líder ético como el que se ha descrito posee también una disposición a establecer una comunicación franca con quienes se relaciona. Este rasgo del líder ético se identificó en las expresiones de los participantes en cuanto a cómo era la comunicación del investigador con sus supervisores, compañeros docentes,

estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa en la que trabajó. Entre estas se pueden destacar las siguientes: “Fue positiva y beneficiosa al crear un ambiente cómodo para los estudiantes poder expresar sus opiniones y sus inquietudes.” (Dra. Ámbar Marín, exalumna); “proyectaba una confianza en los estudiantes como si fuese un padre hablándole a sus hijos... manifestaba un compromiso verdadero con la educación del estudiante.” (Juan Pérez, exalumno); “intentaba llevar esa paz para no tomar esa decisión equivocada.” (Lizette González, exalumna); “siempre había esa empatía con las necesidades de los demás y esa comunicación transparente” (Jovan Ortiz, exalumno); “fue excelente con sus compañeros y aunque no estuvieran de acuerdo en algunas cosas, él siempre estuvo ahí para ellos, accesible. Siempre aportaba ideas y las ponía en acción.” (Prof. Bélgica Maldonado, excompañera docente); “excelente. Con sus compañeros de clase, con sus compañeros universitarios... [con sus estudiantes] no recuerdo casos en los que pudiéramos plantear discrimen o fallas en el reconocimiento de esa diversidad.” (Dr. Víctor Quiñones, exprofesor y excompañero docente).

Las expresiones de algunos estudiantes que evaluaron de manera anónima el desempeño del investigador como su profesor igualmente permiten identificar esta disposición del líder ético para establecer una comunicación franca. De acuerdo con lo que señalaron, el investigador es “una figura muy profesional y amable” (FAED 4002, Seminario Reflexivo II, agosto-diciembre de 2016); que “tiene una conexión única con sus estudiantes y esto lleva sus estudiantes a aprender” (FAED 4001, Seminario Reflexivo I, agosto-diciembre de 2016).

Así pues, los hallazgos mostraron que un líder tal, que realmente se preocupa por las necesidades de los demás, es igualmente capaz de establecer relaciones con

ellos de manera que ambas disposiciones son mutuamente dependientes. La comunicación le permite al líder identificar las necesidades e intereses de otras personas, sin depender de las opiniones que, terceros que le asesoren, le ofrezcan sobre la realidad. Esta afirmación no implica que los estudios de necesidad dejen de ser un recurso relevante para la toma de decisiones del líder.

Pero un líder que cultive una disposición a establecer vínculos con los demás tendrá una mejor oportunidad de tomar decisiones que sean bien recibidas, aceptadas y seguidas por otras personas. Esto ocurrirá en la medida en que sus acciones sean respaldadas por las personas que, en su entorno, perciben que existe una conexión genuina del líder con sus necesidades e intereses. El hecho de que un líder que se comunica efectivamente con las personas los haga sentir escuchados, comprendidos y atendidos, es sin lugar a duda un factor que anticipa el éxito de sus gestiones.

Por último, la tercera disposición del líder ético que se identificó en el proceso de análisis es aquella que le permite ser resiliente en medio de las circunstancias que debe enfrentar en el ejercicio de sus funciones. Un líder capaz puede controlar muchos factores de su entorno, pero nunca logrará anticipar algunos más que siempre quedan fuera del alcance de su voluntad. Entre estos se pueden incluir los eventos inesperados cuya ocurrencia no es posible predecir; las circunstancias que se dan en el entorno social, económico o político y que terminan por afectar la esfera de su influencia; los cambios que se producen por las decisiones que superiores o subalternos toman como parte de sus prerrogativas; y una larga lista de posibilidades cuyo origen es conocido o desconocido por el líder.

De esta manera, la disposición a la resiliencia surgió entre los hallazgos como uno de los rasgos más destacados que un líder ético debe poseer a fin de ser efectivo. La descripción que hizo del investigador el Dr. Víctor Quiñones, su exprofesor y su excompañero docente, es muy significativa en términos de servir de ilustración en este aspecto. Específicamente cuando se le solicitó que diera su parecer respecto de cómo el investigador enfrenta las situaciones complejas o complicadas que enfrenta en su práctica profesional como docente. Según indicó, el investigador como docente “tiene un espíritu combativo. Yo entiendo que es estoico. Sabe confrontar las decepciones y frustraciones que resultaban como consecuencia de las tribulaciones enfrentadas.”

Así pues, un líder ético no puede permitir que las circunstancias moldeen sus decisiones y ejecutorias. Los ataques de terceros, provenientes de su entorno o de fuera él; las injusticias; los fracasos y las derrotas; las actitudes de incompreensión, señalamiento o crítica destructiva que puedan asumir algunos; ni ningún otro tipo de evento de los que tienden a incidir o a generar las crisis que a menudo enfrenta un líder, pueden desviarlo del camino que sus principios le tracen. De todas ellas ha de salir fortalecido para continuar ejerciendo un liderazgo que se distinga por tener la ética como su norte de todas las palabras, acciones y decisiones.

En síntesis, el tercer componente del modelo para un liderazgo ético que se propone es el de las disposiciones que un líder ético debe cultivar y llegar a poseer de manera que se conviertan en los fundamentos de su efectividad de su liderazgo. En la figura 13 se muestra gráficamente este tercer componente del modelo que se propone.

Figura 13

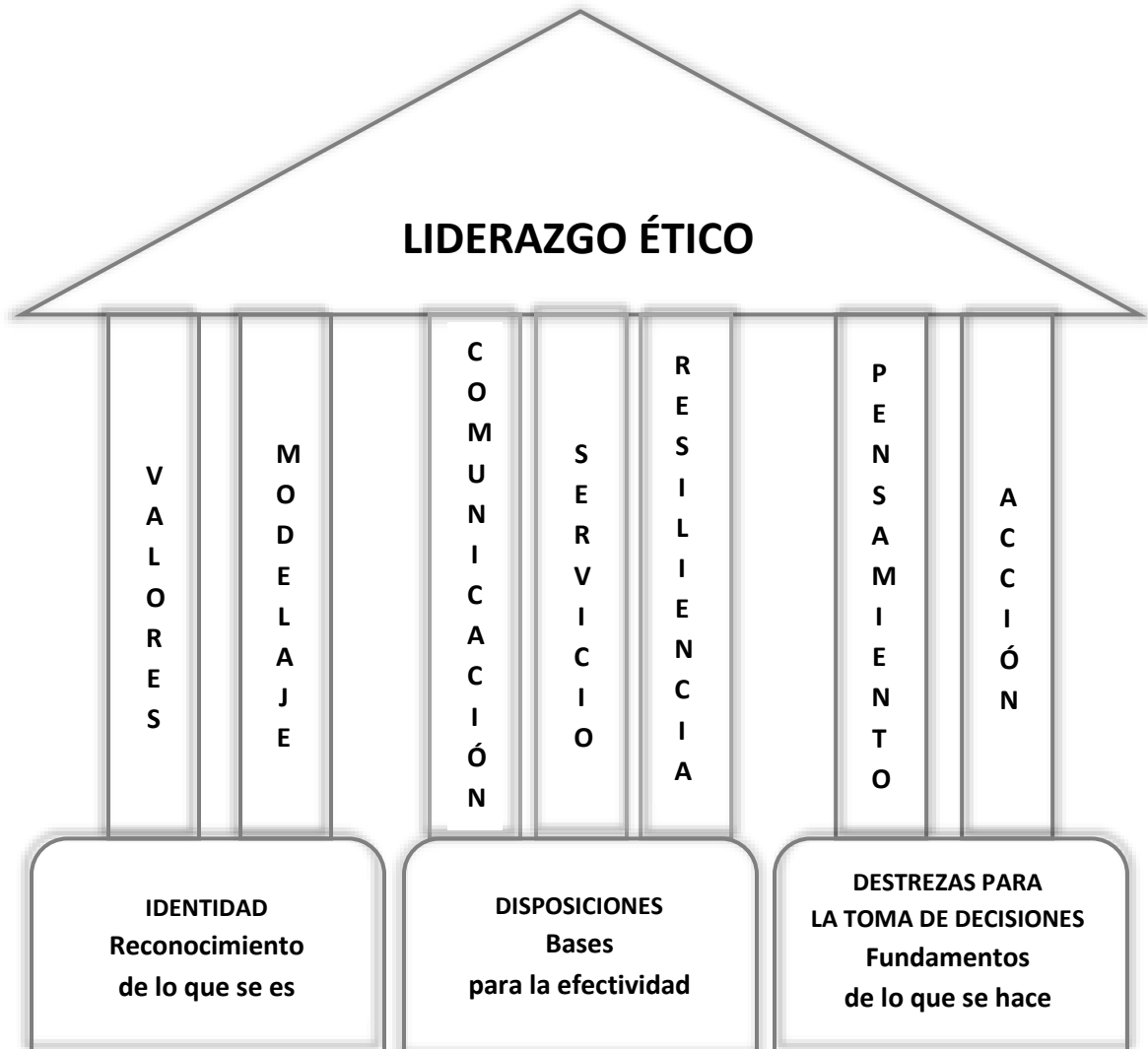
Disposiciones de un líder ético



Habiendo descrito los tres componentes del modelo para el liderazgo ético desde la perspectiva de la historia de vida del investigador como sujeto de estudio, en su calidad de docente, se presenta a continuación una síntesis del modelo en forma gráfica. Además de la historia de vida, el modelo para el liderazgo ético que se describió en esta sección, y cuya representación gráfica se presenta en la figura 10, es uno de los productos finales de esta investigación. De hecho, la historia de vida constituye un producto secundario de esta investigación puesto que se elaboró a fin de facilitar la formulación del modelo, por lo cual se puede afirmar que este último constituye el principal hallazgo de este estudio. En la figura 14 se presenta una representación gráfica en la se sintetiza el modelo que se elaboró.

Figura 14

Síntesis del modelo para el liderazgo ético



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Recapitulación

El modelo para el liderazgo ético que se diseñó y se presentó en el capítulo correspondiente a los hallazgos, es de aplicación general en el campo del liderazgo educativo. En consecuencia, se puede afirmar que con este modelo se satisface uno de los propósitos del estudio, específicamente el que está vinculado con la pregunta central de investigación en la que se planteó la tarea de identificar un modelo.

Para cumplir con este propósito, se realizaron dos tareas fundamentales sin las cuales no habría sido posible la formulación del modelo. En primer lugar, se elaboró la historia de vida del investigador como sujeto de estudio, en su calidad de docente y, en segundo término, se respondió a las preguntas específicas de investigación. Tanto la historia de vida como las respuestas a dichas preguntas facilitaron la elaboración del modelo. Es decir, los fundamentos del modelo para el liderazgo ético, que se propone sea de aplicación general en el campo educativo, provienen en su totalidad de la información que se recopiló y que, en parte, se plasmó en la historia de vida del investigador y en las respuestas a las preguntas específicas de investigación.

Así pues, el proceso de redacción de la historia de vida condujo a la identificación de información específica con la que se logró responder a las dos primeras preguntas específicas del estudio y, por lo tanto, se cumplió con el propósito del estudio con el cual estas se relacionan directamente. De esta manera, el análisis de la información que se recopiló permitió identificar los factores que incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano y también, aquellos que le

permitieron, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia.

En el proceso de responder a la primera pregunta de investigación se identificaron los factores que incidieron en la formación de valores del investigador. Como docente, el investigador posee experiencias de vida similares a las de cualquier otro individuo que comparte la misma profesión, con las diferencias típicas ocasionadas por las características individuales. En consecuencia, se puede afirmar que los factores que se identificaron son relevantes a efectos de la formación de valores en cualquier docente y por extensión, de utilidad para el campo del liderazgo educativo en general. Se encontró que los contextos de vida en los que ocurre el desarrollo humano; los personajes relevantes que ejercen influencia sobre el individuo en cada uno de esos escenarios; y las situaciones críticas que este tiene que enfrentar, constituyen las fuentes de mayor incidencia en la formación de valores.

Al responder la segunda pregunta específica de investigación se logró identificar los factores que le permitieron, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia. Evidentemente, tales circunstancias son las típicas que enfrenta cualquier individuo que ejerce funciones docentes en el campo educativo. Por tal razón, se considera que los hallazgos en este particular igualmente son de aplicación al liderazgo educativo en general. Los hallazgos mostraron que el aprendizaje en un individuo ocurre en tres niveles distintos y, en consecuencia, eso genera tres tipos distintos de aprendizajes. Estos son el aprendizaje implícito, que se produce a través de las interacciones que ocurren en el ambiente en el que el individuo comienza su desarrollo, usualmente el hogar; el informal, producto de las interacciones del

individuo en los escenarios en los que elige participar a lo largo de su vida, incluyendo amistades, trabajo y todo tipo de afiliaciones; y, finalmente, el aprendizaje formal, que se da mediante interacciones formativas que ocurren en los escenarios educativos en los que participa.

Por otra parte, la búsqueda de los factores que permitieron al investigador aprender a conservar los valores, condujo a relacionar este aprendizaje con su sistema de motivación. Se puede afirmar que los hallazgos respecto del investigador en cuanto a su sistema de motivación son válidos para cualquier otro individuo que ejerza funciones docentes en el campo educativo y, por lo tanto, de aplicación al campo del liderazgo educativo en general. Los hallazgos mostraron que el sistema de motivación de un individuo permite que este aprenda a conservar sus valores en medio de las circunstancias que debe enfrentar. Se encontró que existen factores externos e internos que motivan a un individuo a aprender. Tales factores provienen de sus interacciones en los escenarios en los que se desarrolla. Aunque los factores particulares pueden variar de un individuo a otro, su existencia es un hecho incontrovertible. No obstante, se encontró que un líder educativo necesita identificar específicamente cuáles factores motivan su aprendizaje, sean estos externos o internos.

Luego que se identificaron los elementos del sistema motivacional del investigador como sujeto de estudio, los hallazgos mostraron que estos aprendizajes conformaban su sistema de creencias. Un sistema que, en términos generales, es similar al de cualquier otro docente y, en consecuencia, su estudio es de utilidad para el campo del liderazgo educativo en general. Se logró identificar tres tipos de creencias. Las creencias implícitas o intuitivas, que en general provienen de las

interacciones que el individuo tiene en sus etapas iniciales de desarrollo, usualmente en su hogar; las creencias conscientes o racionales, que se producen como resultado de un proceso de autorreflexión llevado a cabo por el individuo; y finalmente, las creencias adquiridas por este mediante sus interacciones en los diversos escenarios formales o informales en los que participa. Se encontró que en conjunto estas creencias constituyen la identidad del individuo.

Después se respondió a las dos preguntas específicas restantes. Para esto se revisó la literatura del campo de la psicología y de la sociología con el propósito de identificar fundamentos apropiados para los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos. Igualmente se revisó literatura del campo de la ética y del liderazgo educativo a fin de identificar modelos que faciliten la integración de la ética en los procesos educativos. Para ello se elaboraron dos tablas en las que se refleja la relación de diversas teorías, modelos e investigaciones con los elementos que se identificaron y que forman parte del modelo para el liderazgo ético que se elaboró.

Para terminar la sección de los hallazgos de este estudio, se respondió a la pregunta central de investigación, lo cual implicó el diseño de un modelo para el liderazgo ético. La particularidad de este modelo es que se elaboró desde la perspectiva de la historia de vida del investigador como sujeto de estudio. Así pues, los fundamentos del modelo propuesto provienen de las experiencias de vida de un individuo que practica la docencia y que son similares a las de cualquier otro que ejerza la misma profesión. La información que se recopiló en torno a las vivencias del investigador como sujeto de estudio, en su calidad de docente, permitió diseñar un modelo para el liderazgo ético que pueda ser de aplicación al liderazgo educativo

en general. Se encontró que dicho modelo tiene tres componentes. La identidad del líder ético, que le permite reconocer lo que él es; sus destrezas para la toma de decisiones, que le proveen los fundamentos para lo que hace en el ejercicio de su liderazgo; y, las disposiciones que posee, que constituyen las bases para la efectividad de sus ejecutorias.

Conclusiones

La elaboración de un modelo para el liderazgo ético es un desafío para cualquier investigador debido a las implicaciones que un modelo tal pudiera tener en el campo del liderazgo. En particular, un modelo para el liderazgo ético que se elaboró desde la perspectiva de la historia de vida del investigador, en su calidad de docente, representa desafíos adicionales. El hecho de que el sujeto de estudio sea un educador que no es reconocido ampliamente en la sociedad ya es de por sí un reto y a esto se añade el que el sujeto de estudio haya sido el propio investigador.

No obstante, los hallazgos de este estudio permiten afirmar que el valor del modelo propuesto se corresponde precisamente con estos tres elementos. En primer lugar, el modelo para el liderazgo ético que se elaboró como parte de los hallazgos de este estudio es muy necesario en el campo del liderazgo. A pesar de la abundancia de modelos de liderazgo disponibles, no es común que estos se centren en la dimensión ética del liderazgo. La sociedad atribuye a los sistemas educativos la responsabilidad de formar a sus miembros. Pero no solamente una formación académica que se limita al conocimiento y a las destrezas que preparan a los estudiantes para asumir un rol productivo en la sociedad. También se espera que los sistemas educativos contribuyan en la formación ética y moral de los futuros ciudadanos. En este contexto, se puede afirmar que el modelo para el liderazgo ético

que se elaboró constituye un recurso valioso que, de implantarse, pudiera facilitar significativamente que los docentes ejerzan un liderazgo ético como el que la sociedad necesita y reclama de ellos.

Por otra parte, el que el modelo para el liderazgo ético se haya elaborado sobre la base de las experiencias de un docente, otorga un valor añadido debido a que se trata de circunstancias que comparten todos los miembros de esa clase profesional. De esta manera, su eventual aplicación sería más viable, tanto por el potencial apoyo que pudiera recabar entre estos, como porque sus componentes se relacionan de manera directa con elementos que son conocidos por quienes ejercen el liderazgo en el campo educativo. Además, el que una investigación como esta se fundamente en las vivencias de un individuo que ejerce la docencia es una muestra del potencial que tienen estos profesionales para aportar al campo del liderazgo educativo.

Por último, el elemento más novedoso del modelo que se propone es que el investigador haya sido el sujeto de estudio. Sin embargo, este también es un factor que le otorga valor al modelo. El hecho de que las respuestas a las inquietudes investigativas se hayan encontrado en las experiencias del propio investigador abre toda una gama de opciones para la investigación cualitativa. Es importante señalar que el investigador tuvo que vencer sus propios temores a indagar en torno a sus vivencias. Al hacerlo logró mostrar que las inquietudes que llevan a iniciar una investigación pueden estar vinculadas con las experiencias del propio investigador.

Aquí es necesario reconocer que la influencia de un profesor del investigador fue clave para que este se decidiera a realizar un estudio de esta naturaleza. El Dr. Antonio Martínez, con quien el investigador tomó los cursos doctorales EDUC 8056

Desarrollo Cognitivo y EDUC 6130 Motivación y Aprendizaje, le enseñó que su gran interés en torno al tema de la ética y los valores en la educación muy probablemente implicaba que las respuestas a sus inquietudes se encontraban en él mismo. Así pues, queda demostrado que efectuar un estudio en el que el investigador sea a la vez el sujeto de estudio es totalmente válido, siempre y cuando el diseño metodológico incluya medidas apropiadas a fin de asegurar la calidad de las interpretaciones que se realicen a partir de la información que se recopile. Debido a que este requisito se cumplió en este estudio, se puede afirmar que el valor del modelo propuesto no disminuye por coincidir en la misma persona los roles de investigador y de sujeto de estudio.

Finalmente, se puede afirmar que, con el modelo para el liderazgo ético que se elaboró, se ofrece una respuesta definida y precisa al problema que se planteó al inicio de este estudio. El modelo que se propone es un recurso que puede ser utilizado para enseñar a los docentes de qué manera pueden asumir un rol activo en su práctica profesional, en relación con la incorporación de la ética como parte de su liderazgo educativo. Igualmente, puede ser útil para mostrarles de qué forma pueden lograr que sus prácticas de enseñanza de la ética y de los valores se conviertan en un recurso efectivo de transformación social. Así pues, el modelo que se desarrolló en esta investigación puede llenar el vacío que existe en el sistema educativo de Puerto Rico. Específicamente, en cuanto a la disponibilidad de un modelo teórico y práctico que permita lograr que los docentes lleguen a ser genuinos líderes éticos preparados para la enseñanza de la ética y de los valores, como parte intrínseca de su práctica profesional.

Más allá de la aportación teórica que representa para el campo educativo en general el modelo de liderazgo ético que se desarrolló, es necesario reconocer que su valor práctico requiere de un impulso que solo puede ser provisto por quienes tienen la autoridad para implantarlo. La solución final al problema que motivó esta investigación llegará cuando el modelo sea implantando en el sistema educativo. Por tal razón en la sección de recomendaciones se incluye una descripción amplia de los mecanismos que pudieran permitir tal implantación. Un proceso como este, usualmente implica un cambio de paradigma. Pero es que no se trata de cambiar un modelo por otro. La realidad es que en la sociedad no existe un modelo para el liderazgo ético que sea de aplicación general. Lamentablemente esto también es cierto respecto de los sistemas educativos. En consecuencia, el desafío de la implantación de un modelo como el que se propone no representa un cambio de modelo. Lo que si es necesario es que quienes toman las decisiones en el campo educativo reconozcan que el sistema carece de una guía clara con la que se pueda desarrollar el liderazgo ético que se describe en los estatutos con los que se rige la práctica profesional.

Recomendaciones

Debido a que la solución final a la carencia de los sistemas educativos que se describió no depende únicamente de la formulación de un modelo, sino, particularmente de que las ideas se lleven a la práctica. Que, además, hace falta la elaboración de planes específicos para capacitar a quienes ejercen el liderazgo educativo con los recursos que les permita ejercer el tipo de liderazgo ético que de ellos se espera. Y, por supuesto, que es imprescindible que los planes se ejecuten. Por tales razones se presentan a continuación tres recomendaciones que apuntan en

esa dirección. En primer lugar, se sugiere la implantación del modelo mediante un plan de capacitación de los líderes educativos, en funciones de enseñanza o de administración, así como de los futuros líderes que se están preparando para el ejercicio de la docencia en las facultades de educación. La segunda recomendación tiene que ver con sugerencias para investigaciones que se pudieran realizar a partir de los hallazgos de este estudio. Por último, se recomienda la incorporación formal del componente ético en los programas de preparación de docentes y de líderes educativos.

Implantación del modelo

Se sugiere que el modelo para el liderazgo ético que se elaboró como producto principal de esta investigación, se implante en el sistema educativo mediante la capacitación de sus líderes. Aunque se recomienda una implantación en dicho sistema, se reconoce que el modelo puede ser de utilidad para el liderazgo en otros sistemas. Por otra parte, es importante reiterar que, en el contexto de este estudio, el término líder educativo incluye a todos los que ejercen funciones docentes en el sistema educativo, bien sean estas de enseñanza, de administración o de otras que se relacionan con la práctica educativa. Se sugiere que la capacitación de los líderes se realice en relación con tres aspectos principales. En primer lugar, en referencia a los procesos de formación axiológica en los seres humanos. Luego, la capacitación debería ocurrir respecto de los procesos reflexivos y, por último, en cuanto a su preparación para implantar el modelo.

Capacitación en relación con los procesos de formación axiológica en los seres humanos. El propósito es que los líderes reciban capacitación especializada en relación con los procesos de formación axiológica en los seres humanos. No se trata

solamente de repasar conceptos respecto de la ética y la moral o de definir qué son los valores o cuáles valores son más importantes, y tampoco, de estudiar las perspectivas legales y administrativas existentes en este campo. Ni siquiera de dirigir los esfuerzos de los líderes educativos a la enseñanza de valores específicos, o a clarificarlos, como lo sugirieron Raths, Harmin y Simon (1966) con el Programa de clarificación de valores que se implantó en los años sesenta.

De acuerdo con estos autores, el propósito de este programa era “ayudar a los niños... a clarificar por sí mismos lo que ellos valoran” (p. 39). El programa que sugirieron Raths y sus colaboradores descansaba, según ellos, “en un método específico de responder a las cosas que un estudiante dice o hace” (p. 51), lo cual implicaba colocar sobre el estudiante la responsabilidad total. En cambio, lo que se sugiere que debe formar parte de la capacitación que se propone es una mirada profunda a los procesos de formación axiológica, es decir, aquellos que conducen a la adquisición, formación y conservación de valores en un ser humano. De esta manera los líderes tendrán una comprensión amplia de las estructuras y contextos en las que estos procesos ocurren.

Una revisión del currículo de diversas disciplinas en los sistemas educativos mostrará que es usual que en estos se incluya el estudio de los subsistemas que conforman el macrosistema del ser humano: circulatorio, respiratorio, digestivo, endocrino, exocrino, óseo, muscular, sensorial, e incluso, otros menos tangibles, como el cognitivo y el volitivo. Cuando se les preguntó a los participantes en torno a la integración de la ética en las clases que tomaron durante sus estudios, se identificó que en los sistemas educativos no se dedica suficiente atención al estudio del sistema axiológico, que juega un rol tan importante en los procesos cognitivos y volitivos del

ser humano. Así pues, que los líderes reciban el tipo de capacitación que se sugiere es de gran relevancia en los esfuerzos que deben hacerse a fin de lograr que los sistemas educativos puedan cumplir cabalmente con su verdadera misión.

Capacitación en procesos reflexivos. Con base en los hallazgos de esta investigación se sugiere que el segundo esfuerzo de capacitación de los líderes se enfoque en que estos reciban la oportunidad de capacitarse en procesos reflexivos. En cuanto al propósito de reflexionar, Moon (2004) señaló que “reflexionamos para aprender algo, o aprendemos como resultado de la reflexión, es decir, el ‘aprendizaje reflexivo’, como término, simplemente enfatiza la intención de aprender como resultado de la reflexión” (p. 80). Conforme a los hallazgos de este estudio, específicamente, se sugiere que los líderes reflexionen respecto de lo que aprendieron en relación con los procesos de adquisición, formación y conservación de valores y cómo tales procesos se han producido en sus propias vidas. Es decir, se trata de que los líderes reflexionen sobre su propia y particular formación axiológica a fin de luego poder guiar a otros en el mismo proceso. Un líder educativo no puede enseñar un camino que él mismo no ha recorrido. La experiencia de cada ser humano es única y aunque existen teorías generales que explican la conducta humana, la realidad es que cada caso tiene sus propias particularidades. Las experiencias de una persona no son exactamente las de otra. Los contextos pueden ser los mismos, pero el efecto de las interacciones dentro de esos escenarios puede variar de un individuo a otro. Aun en casos en los que las circunstancias sean muy similares entre dos personas, los factores internos como la disposición genética o simplemente los relacionados a los sistemas perceptuales, pudieran hacer que el proceso y, en

consecuencia, el resultado, sea parcial o totalmente distinto al de otras personas en su entorno.

Los beneficios de realizar este proceso de autoanálisis reflexivo, respecto de la formación axiológica, a partir de un estudio concienzudo de los mecanismos mediante los cuales esta se produce, de acuerdo con los hallazgos de este estudio son de gran valor. La multiplicidad de tareas y actividades en las que se ocupan los seres humanos, a menudo son la causa de que pocas veces un individuo encuentre tiempo para reflexionar respecto de sus creencias y de sus valores; en cuanto a lo que es importante y valioso para él; y, en relación con cuáles son las razones sobre las que fundamenta sus decisiones de índole ético. Usualmente las personas prefieren adoptar pensamientos colectivos, que a menudo, resultan ser insuficientes para defender sus posturas y protegerlos de cometer actos de los que luego se arrepentirán. No es común que los seres humanos aparten un tiempo para indagar interiormente en busca de los fundamentos de sus acciones.

El resultado es que muchas de las acciones que luego acarrearán señalamientos e incluso penalidades, además de implicar una pesada carga de culpabilidad, son explicadas por los individuos con frases como “yo no entiendo por qué actué de esa manera”; “no me explico por qué dije eso”; “me arrepiento tanto de lo que hice o dije”. Pero usualmente, cuando se pronuncian, estas frases tienen ya poco o ningún efecto práctico o paliativo. El mal está hecho y no es posible repararlo. Lamentablemente, esta descripción no pertenece únicamente a las acciones de individuos a los que las sociedades acostumbran a denominar delincuentes. Muchas veces, individuos con formación académica e intelectual, que ejercen funciones delicadas en la sociedad, caen víctimas de este tipo de situación. Y lo que es más preocupante, más a menudo

de lo que quienes forman parte de los sistemas educativos están dispuestos a aceptar, esta clase de experiencias también ocurren entre los miembros de este gremio profesional.

En cuanto a los posibles resultados del proceso reflexivo, es pertinente analizar la lista que sugirió Moon (2004) a los efectos de sustentar la recomendación de propiciar la capacitación de los líderes educativos en los procesos de reflexión. De acuerdo con lo que esta autora planteó, los resultados que se pueden esperar como consecuencia del proceso reflexivo, son los siguientes: a) aprendizaje, conocimiento y entendimiento; b) alguna forma de acción; c) un proceso de revisión crítica; d) desarrollo profesional personal y continuo; e) reflexión sobre el proceso de aprendizaje y funcionamiento personal (metacognición); f) construcción de teorías a partir de observaciones en situaciones prácticas; g) toma de decisiones/resolución de incertidumbre, resolución de problemas, empoderamiento y emancipación; h) resultados inesperados (e.g., imágenes e ideas que pudieran ser soluciones a dilemas, o ser vistas como actividad creativa); i) emoción (que puede ser un resultado o ser parte del proceso); y j) clarificación y el reconocimiento de que hay necesidad de una mayor reflexión (p. 84).

Así pues, una vez que se estableció el valor de los procesos reflexivos en el contexto de esta recomendación, es pertinente realizar un señalamiento adicional con fundamento en los hallazgos de este estudio. La experiencia de reflexión del investigador que fue parte esencial del proceso de recopilación de datos es un argumento sólido a favor de implantar la capacitación que se sugiere. El hacer de la práctica de reflexión axiológica una parte integral de los procesos de pensamiento redundará en una profundización y solidificación del sistema axiológico del individuo;

en una revisión de las prioridades; en el abandono de prejuicios y antivalores adoptados, consciente o inconscientemente; y, en la adopción de valores universales que lo hermanen con todos los habitantes del planeta, sin importar su aspecto físico o cualquier otro factor cultural.

Finalmente, en cuanto a esta segunda capacitación a fin de implantar el modelo que se elaboró, se debe señalar que, en armonía con los hallazgos de este estudio, el tipo de proceso reflexivo que se sugiere puede ser entendido como el pensamiento reflexivo que definió Dewey (1933). Según este autor, el pensamiento reflexivo constituye: “la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los motivos que la sustentan, y las conclusiones adicionales a las que tiende” (p. 6). De esta manera, se sugiere que los líderes educativos evalúen reflexivamente sus propios procesos de formación y adquisición de valores como parte esencial del modelo que se propuso.

Capacitación para implantar el modelo para el liderazgo ético. Por último, como parte de la recomendación de implantar el modelo que se elaboró en este estudio se propone una tercera fase de capacitación. Se trata de la necesidad de capacitar al líder educativo para implantar el modelo en su entorno de acción, dentro del sistema educativo en el que se encuentre. Un modelo que se convierte de esta manera en un recurso mediante el cual el líder pueda promover la transformación social, que se espera impulsen los sistemas educativos, a partir de la transformación de los individuos. Así pues, el propósito último de este proceso de capacitación es que los estudiantes reciban, tanto la oportunidad de conocer los mecanismos del proceso de formación axiológica, como de reflexionar respecto de su propia formación. Se sugiere que estas dos fases formen parte de los procesos educativos en todos los

niveles. La idea de fondo es que, en todas las etapas de su educación, desde la más temprana y hasta los niveles más altos que alcancen dentro de los sistemas educativos, los estudiantes sean expuestos al estudio de su sistema axiológico y ejercitados en las técnicas de reflexión e introspección que se requieren para construir fundamentos sólidos en sus sistemas de valores. Por supuesto, con las adaptaciones adecuadas de acuerdo con la edad y el nivel de los estudiantes.

En este sentido, la sugerencia de capacitación de los líderes requiere que se promueva que estos tomen conciencia de las implicaciones de la implantación del modelo. El propósito es que lleguen a entender que, en la medida que a los estudiantes se les permita participar conscientemente de su proceso de formación axiológica, estos estarán en una posición ventajosa que les permitirá superar las condiciones adversas que pudieran estar presentes en los demás contextos en los que interactúan. Esta pudiera ser una solución para la excusa muy repetida, de que los sistemas educativos no pueden ser responsabilizados porque el problema de la carencia de valores proviene de los hogares; de familias disfuncionales; de vecindarios violentos; o, de las múltiples carencias económicas, psicológicas y afectivas que padecen muchos estudiantes. Se argumenta que estos factores terminan anulando cualquier esfuerzo que se haga desde las instituciones educativas. Es importante señalar que el hecho de que se aluda a una excusa no debe entenderse en el sentido de una negación de que estos elementos constituyen obstáculos reales para el trabajo que se hace en las instituciones educativas. Lo que se quiere destacar es que en los sistemas educativos es posible desarrollar esquemas que permiten contrarrestar efectivamente dichas influencias negativas.

La idea central de este tercer tipo de capacitación de los líderes educativos que se sugiere es que estos comprendan que deben ofrecer a los estudiantes en el sistema educativo el mismo trato que se sugiere para ellos como líderes. Independientemente de su edad, cada estudiante es un ser humano que está construyendo su propio sistema axiológico y merece recibir la oportunidad de entender cómo puede ser más efectivo en el proceso; cómo puede romper con esquemas familiares y culturales que han coartado el desarrollo de otras personas en su entorno; cómo puede seleccionar conscientemente aquello que incorporará a su propio sistema axiológico; de qué manera puede identificar individuos que constituyan modelos de vida en determinados aspectos; y, finalmente cómo puede mantenerse en un proceso continuo de crecimiento y desarrollo axiológico. Es posible que el solo plantearse esta idea, represente para algunos un contrasentido, puesto que se ha asumido que las predisposiciones genéticas y los contextos sociales marcan con tinta indeleble la vida de los seres humanos, a veces para bien, y lamentablemente, en ocasiones para mal.

Sin embargo, esta recomendación se presenta con la convicción de que el ser humano puede crecer y cambiar su mentalidad, si recibe la oportunidad. Los estudios de Dweck (2012) así lo demuestran. Sus hallazgos destacaron la gran capacidad de los seres humanos para adaptarse, cambiar y crecer, pero, en especial, la importancia de enseñarle a las personas que pueden cambiar y crecer. En la medida que el individuo asume como cierta la premisa de que es posible crecer, el resultado será visible en una gran variedad de asuntos en su vida. El objetivo principal de la teoría de Dweck es un cambio de mentalidad. Una mentalidad que posibilita el crecimiento en habilidades intelectuales y en cualidades. Si la persona

cree que es posible cambiar, lo hará. Si, por el contrario, mantiene la creencia de que tiene una naturaleza fija, sus circunstancias seguirán siendo las mismas. Los hallazgos de este estudio en torno a la disposición del investigador para procurar continuamente su crecimiento y para responder con resiliencia ante las circunstancias que ha debido enfrentar en su vida personal y profesional, corroboraron los señalamientos de Dweck. Con una mentalidad tal, el individuo estará en posición de reconocer su potencial, mediante lo que Bandura (1993) denominó autoeficacia percibida en cuanto a la autorregulación del aprendizaje; en relación con la selección de metas, actividades y ambientes; respecto de la motivación; y en torno a los procesos afectivos en situaciones de estrés.

Investigaciones futuras

Además de implantar en el sistema educativo el modelo que se elaboró, la segunda recomendación se relaciona con las posibles áreas de investigación que se pudieran abordar a partir de los hallazgos de este estudio. En primer lugar, se sugiere que la implantación del modelo se realice sobre la base de un estudio en el que se pruebe en un contexto educativo reducido. De esta forma se pudiera ejercer un mayor control de los diversos factores que lo componen. Los resultados de un estudio como ese pudieran ofrecer un panorama más claro de los posibles mecanismos de una implantación más amplia y, además, pudieran identificar elementos para fortalecerlo.

Una segunda línea de investigación que se sugiere se vincula con la búsqueda de estrategias específicas para la implantación del modelo en los diferentes niveles educativos. Una vez que se realice el estudio de prueba en un contexto reducido, sería necesario iniciar procesos de investigación en distintos frentes. El propósito

sería la elaboración de un esquema en el que se especifiquen los mecanismos mediante los cuales los líderes educativos de cada nivel y escenario impulsarán la implantación del modelo entre aquellos sobre quienes ejercen influencia, sean estos estudiantes, docentes u otros empleados.

Por otra parte, se identificó que otra área potencial para la investigación se relaciona con una replicación del estudio utilizando como sujeto de estudio a otros docentes con intereses en el tema de la ética y con valores similares a los del investigador. Una investigación tal permitiría corroborar los hallazgos en cuanto a su aplicabilidad al campo educativo en general. Igualmente, la replicación del estudio pudiera darse en otros campos profesionales con individuos cuyas características sean similares a los del sujeto principal de este estudio. Al investigar con los mismos propósitos en otros campos profesionales se pudieran identificar convergencias y divergencias entre diferentes prácticas profesionales. Esto impulsaría la apertura de caminos hacia la construcción de una ética universal como la que se promueve con el modelo que se elaboró.

Por último, se recomienda que en estudios futuros se profundicen algunos aspectos que fueron presentados por los participantes en sus respuestas. Entre otros temas, se recopiló información relacionada con el liderazgo ético en cuanto al significado e importancia de este para los participantes; respecto de los atributos y conductas que caracterizan a un líder ético; así como sobre la influencia que este tiene en las personas con las que comparte en el escenario educativo y, en consecuencia, su influencia en el sistema educativo y en la sociedad. Igualmente se recopiló información respecto de los valores y el razonamiento ético; en relación con el significado que les otorgan a estos elementos los participantes; sobre los atributos

de un líder ético al enseñarlos; en cuanto a las conductas con las que se exhiben valores y los valores que caracterizan a un líder; respecto de la efectividad del líder ético en la enseñanza, tanto de los valores como del razonamiento ético; y en relación con las posibles estrategias para enseñar valores y razonamiento ético. Las respuestas de los participantes abarcan tanto su percepción de estos elementos en el liderazgo ético del investigador como sujeto de estudio, como también una mirada al liderazgo ético en términos generales. La información que se recopiló en torno a estos asuntos, y que no se incluyó entre los hallazgos de este estudio, es lo suficientemente amplia como para permitir continuar estudios al respecto.

Incorporación formal de un componente ético en los programas de formación de docentes y de líderes educativos

Por último, con base en los hallazgos de este estudio, una tercera recomendación se relaciona con la necesidad de incorporar de manera formal un componente ético en los programas de formación de docentes y de líderes educativos. Al hacer esta recomendación se reconoce que en dichos programas la ética no está ausente del discurso y las consideraciones académicas. Lo que se sugiere es que la ética sea incorporada formalmente como un área en la que todos los futuros docentes y líderes educativos deban recibir capacitación. Esto implicaría la inclusión de diversos cursos de nivel subgraduado y graduado en los programas de estudio que existen para tal fin.

Así pues, los hallazgos de este estudio mostraron que todo docente necesita desarrollar una conciencia ética que forme parte de su liderazgo educativo. Pero este es un asunto que no se debe dejar al arbitrio exclusivo de cada docente, como se señala en la normativa vigente que se describió en esta investigación. Es necesario

que los futuros docentes y líderes educativos reciban capacitación específica en todo lo que implica el ejercicio de un liderazgo ético como se describió en el modelo que para tal fin se elaboró en este estudio.

Un docente con la capacitación adecuada en el campo del liderazgo ético estará en capacidad de cumplir con las expectativas que se plantean en las normas que rigen su profesión. Además, docentes y líderes capacitados específicamente en torno al ejercicio de un liderazgo ético como el que se describe en el modelo que se desarrolló en esta investigación, estarán en una posición de ventaja para procurar su desarrollo individual.

De esta manera docentes y líderes educativos en general, pudieran enfrentar exitosamente los desafíos que son comunes en su práctica profesional. De acuerdo con los hallazgos de Theoharis (2007) “los programas de preparación deben desarrollar líderes en la justicia social que actúen y desarrollen resistencia al enfrentar barreras significativas” (p. 249). Según este investigador, “los futuros líderes requieren destrezas que les permitan desarrollar su propia resistencia y resiliencia a medida que enfrentan barreras a la justicia social” (p. 250). Es vital que los líderes desarrollen este tipo de disposiciones dado que según los hallazgos de la investigación de Theoharis en torno a las ejecutorias de un grupo de ellos, “sus esfuerzos por crear escuelas más equitativas y justas se enfrentaron a una resistencia formidable” (p. 248). Así pues, se puede afirmar que el éxito del ejercicio de un liderazgo ético que promueva una transformación de la sociedad a partir de lo que ocurre en el ámbito de las instituciones educativas, está vinculado a la preparación específica en esa dirección, de aquellos que se preparan para enseñar y dirigir en dichas instituciones.

Reflexión final

Es vital reconocer que implantar en los sistemas educativos el modelo que se elaboró, de acuerdo con estas recomendaciones, implica aceptar nuevos paradigmas en este campo. Específicamente, para que la tercera fase del proceso de capacitación que se sugiere como parte de la implantación sea efectiva, se requiere promover que los líderes educativos asuman una visión de la ética desde una perspectiva amplia, incluyente e incluso divergente. Una visión con la que se facilite en el sistema educativo la construcción de una ética funcional, práctica y genuina, que permita reflejar las concepciones propias de cada cultura, pero que no esté atada ni limitada por restricciones de estas. Una ética práctica universal, y a la vez individualizadora, en la que cada individuo cuente, sin que importe su nacionalidad, religión, etnia, cultura o cualquier otro factor que usualmente se utilice como parámetro de diferenciación. Con una visión como la que se describe, el modelo que se propuso pudiera incluso ser de utilidad en los sistemas educativos de otros países.

Por otra parte, es una realidad inobjetable que en la actualidad la educación está cada vez más al alcance de las multitudes, bien sea a través de procesos formales o mediante las tecnologías de la comunicación. Sin embargo, nunca en la historia humana, la suma de inequidad y conflictos reales o potenciales ha amenazado tanto la convivencia de la humanidad como en estos tiempos de modernidad. Es en este escenario donde cobra renovado interés el estudio de la ética desde una nueva perspectiva. Se requiere promover un estudio que vaya más allá de la teorización filosófica; del mero ejercicio intelectual, rico y profundo; pero distante de los problemas reales de índole ético y moral que agobian a la sociedad.

Así pues, es necesario abordar el estudio de la ética desde diversas perspectivas que permitan explorar alternativas para lograr que los sistemas educativos se conviertan en generadores de opciones reales para incrementar la calidad de vida de sus estudiantes y, por tanto, de la sociedad. Es precisamente en este contexto donde cobra mayor relevancia el modelo para el liderazgo ético que se propuso. Un modelo con el que se facilita promover la construcción de un liderazgo que otorgue importancia al fortalecimiento de los sistemas axiológicos de los individuos dentro de los grupos sociales.

Por otra parte, igualmente es necesario reconocer que la implantación de un modelo como el que se elaboró requiere de un liderazgo educativo con una visión flexible. Lo suficiente como para dar cabida a diferentes perspectivas, a partir, incluso, de la selección de las metodologías utilizadas en los centros educativos para la formación ética de los estudiantes. Así pues, se identificaron algunas investigaciones en las que se señala la efectividad de diversas metodologías para este fin. A manera de ejemplo, es importante mencionar brevemente algunas de ellas.

La primera de estas es el estudio de caso, según la reseñó Rendtorff (2015). Esta metodología puede ser particularmente útil debido a que cada caso se construye sobre la base de la habilidad para reflejar creativamente los problemas prácticos. Además, cada caso contribuye a desarrollar el juicio reflexivo con el que se pueden identificar nuevas reglas y principios para lidiar con problemas particularmente difíciles, a la luz de un cuerpo teórico ya existente. De esta manera, la sabiduría práctica se adquiere a través de la experiencia al realizar juicios concretos. Cabe

destacar que varios participantes de este estudio coincidieron en señalar el estudio de caso como una metodología apropiada para la enseñanza del razonamiento ético.

Otra metodología con base empírica sugerida para los líderes educativos, que es meritorio mencionar, es aquella fundamentada en la poética educativa como forma de indagación estética. En particular, Jenlink (2015) presentó una metodología fundamentada en la postura filosófica de John Dewey en relación con la experiencia estética. Examinar la propia práctica en el espejo de la poética ofrece una pedagogía crítica, reflexiva, que permite comprender la necesidad de la sensibilidad ética, el razonamiento ético y la imaginación moral en relación con el liderazgo ético.

Por otra parte, aunque se debe reconocer que las diferencias religiosas entre los seres humanos son uno de los principales caldos de cultivo para los conflictos existentes, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, se puede afirmar que es posible implantar el modelo que se elaboró sin excluir consideraciones de esta naturaleza. Una implantación que se realice conforme a las recomendaciones que se ofrecieron implica la inclusión de elementos de las diversas culturas y religiones, pero con un criterio universal que procure enfocarse en la formación axiológica y no en la doctrinal o religiosa. Con esta perspectiva en mente, es posible encontrar paralelismos en los sistemas axiológicos de las grandes religiones del mundo: cristianismo, islamismo, hinduismo, budismo y judaísmo.

En relación con este enfoque, igualmente se puede citar una multiplicidad de propuestas novedosas que sugieren la adopción de perspectivas que, a partir de elementos locales o culturales, mantienen una visión universal que permite identificar sus coincidencias a nivel medular. Ejemplos de ello son, por una parte, la

propuesta de Akhan y Altıkulaç (2014) en la que se sugiere utilizar la técnica de dramas en la enseñanza de tres valores específicos: amor, respeto y tolerancia, seleccionados de las enseñanzas de Mevlana, poeta turco del siglo XIII, y, por otra parte, la propuesta de Carrasquero, Gutiérrez y Cárdenas (2014) en la que se sugiere utilizar lo que denominan sus autores, la pedagogía del amor, basada en el modelo de Jesús como maestro. Ambas perspectivas, permiten integrar diferentes cosmovisiones; la musulmana y la cristiana, que a la postre, resultan tener semejanzas entre sí.

Para cerrar esta reflexión final es importante destacar que, a pesar de que el tema de este estudio ha llegado a ser parte integral de la filosofía del liderazgo educativo, no ha ocurrido así en la práctica de este. Es el deseo del investigador que los hallazgos de esta investigación se conviertan en una invitación a la reflexión, en especial, por parte de aquellos cuyo escenario de vida es el del liderazgo educativo. Como se describió en el primer capítulo de este escrito, la sociedad atribuye a los docentes y a los administradores de las instituciones educativas una responsabilidad indelegable y de gran importancia, en cuanto a la formación de sus ciudadanos. Es en relación con esta responsabilidad que los hallazgos de este estudio permiten afirmar que el estado actual de los sistemas educativos puede y debe ser cambiado. Un cambio dirigido a concienciar a docentes y administradores por igual, del importante rol que la sociedad demanda que ellos ejerzan como instrumentos de un proceso de genuina transformación social. Lograr un cambio de esta naturaleza requiere, como bien la denominó el destacado educador puertorriqueño José Miguel Rodríguez Matos, de una “administración educativa liberadora y lideradora” (2008,

p. 42) que propicie la transformación de los individuos y, a través de ellos, de la sociedad.

La implantación del modelo para el liderazgo ético que se elaboró como parte de los hallazgos de este estudio pudiera ser un mecanismo efectivo para lograr tal fin. De ahí la importancia de capacitar a los líderes educativos de acuerdo con las recomendaciones que se ofrecieron en este capítulo. De esta manera estos estarían en una mejor posición para comprender profundamente los orígenes y los mecanismos de su rol modelador y, además, se pudieran motivar a preparar a los estudiantes para asumir su lugar en el proceso de transformación social que los propios líderes inicien en las instituciones educativas. El modelo para el liderazgo ético que se propone queda como una opción a la consideración de quienes tienen la capacidad de convertir las palabras en acción para beneficio de todos.

Implantar un modelo para el liderazgo ético que se elaboró desde la perspectiva de la historia de vida de un docente es un desafío que va más allá de los deseos o posibilidades del investigador, pero, como lo señaló el insigne prócer, filósofo y educador puertorriqueño Eugenio María de Hostos: “El mérito del bien está en ser hecho, aunque no sea comprendido, ni estimado ni agradecido” (1968, p. 22). Así pues, el investigador realizó este estudio como una respuesta a sus convicciones más íntimas que coinciden con el pensamiento de Hostos, según lo analizó el educador puertorriqueño José Miguel Rodríguez Matos cuando afirmó que “para Hostos, educar es un proceso de rupturas; es liberación de la esclavitud que impone: la ignorancia, la dependencia, la desigualdad, la injusticia, el coloniaje, en fin, la barbarie” (2013, pp. 44-45).

Para el investigador, el sistema educativo debiera ser capaz de ser un agente de liberación del ser humano. Un sistema en el que cada estudiante sea tratado como un ser humano que necesita y merece ser educado, de manera que logre descubrir que puede alcanzar su máximo potencial y ser liberado de la ignorancia. Incluso, de la ignorancia en cuanto a su propio sistema axiológico que es fundamental para su proceso de toma de decisiones y, por lo tanto, para el logro de sus metas y bienestar. De acuerdo con lo que planteó Hostos (1998), un sistema educativo en el que se advierta con voz fuerte y clara que “la ignorancia es el peor enemigo de la civilización, y la ignorancia suele ser, en sus efectos y frecuentemente en sus impulsos, tan malvada como la misma maldad” (p. 90).

Es necesario resaltar que la responsabilidad de los sistemas educativos en torno al deber de promover una liberación que vaya más allá de los aspectos cognitivos y académicos, y alcance a cada individuo en la totalidad de su dimensión humana es indelegable. El señalamiento de Shields (2003) destacó el nocivo efecto que tiene sobre los estudiantes el soslayar dentro del liderazgo ético que los esfuerzos de las instituciones educativas se dirijan hacia la justicia social. Específicamente esta autora señaló que “si las escuelas no proporcionan la educación que ayuda a las personas a cambiar sus circunstancias de vida y que ofrece esperanza para un futuro mejor, ¿Qué institución llenará ese vacío?” (p. 60).

Los hallazgos de esta investigación y, en particular, el modelo para el liderazgo ético que se elaboró, pudieran ser un medio para la adopción de una perspectiva amplia del componente ético como fundamento del liderazgo educativo. Una transformación en este campo puede, y debe ser, el punto de partida para comenzar a generar los cambios que la sociedad necesita. Son casi sin límites los

efectos que se vislumbran de un liderazgo educativo que adopte una ética universal en la que cada individuo se sienta protegido, representado, considerado, valorado, pero, sobre todo, en la que se le enseñe que él mismo puede ser un poderoso gestor del cambio social que el mundo necesita.

Precisamente, a fin de destacar el efecto de las acciones de los líderes educativos en la sociedad, y dado el diseño que se utilizó en este estudio, es apropiado cerrar el informe final de la investigación con las expresiones que algunos participantes ofrecieron cuando se les solicitó que describieran la influencia que los líderes educativos tienen en la sociedad, a partir de las experiencias compartidas con el investigador como sujeto de estudio. La respuesta del Prof. Mario Signoret, amigo del investigador, reflejó la postura de un educador al respecto. De acuerdo con sus palabras:

Nosotros tenemos una posición privilegiadísima. Nosotros tenemos a unos individuos que están abiertos a formarse, por eso llegaron a un salón de clase, están abiertos a aprender; están abiertos a conectarse y tú tienes ahí el potencial de transformar sus vidas. De darles unas herramientas para cambiar sus vidas en términos prácticos, que puedan ser personas de bien y ganarse la vida, pero también en términos de darles herramientas para que ellos puedan replicar eso en otros. En inglés le llaman *snowball effect*, es un efecto de bola de nieve. Estamos en el mejor sitio para hacer esto, desde el punto de vista del educador. Creo que la magia está en si nosotros podemos o tenemos la capacidad de transformarlos. Eso requiere conectar. Sinceramente es conectar. Requiere de mucha madurez, mucha seriedad, mucha empatía, mucha paciencia, sobre todo con estas nuevas generaciones, que se nos hace tan difícil entenderlos y llegar a ellos. Entender que también ellos son producto de un medio ambiente que ha sido muy hostil para ellos. Que son individuos que desconfían, y yo en sus zapatos desconfiaría de todos, porque el medio ambiente ha sido muy agresivo con ellos. Así que estamos en un lugar ideal, privilegiado para hacer esos cambios y quién mejor que nosotros para lograr esa transformación.

Por su parte, Rocío hermana del investigador al responder a la misma pregunta reconoció el potencial del líder educativo de convertirse en un generador de cambios en la sociedad a partir de sus ejecutorias. Sus palabras al respecto fueron:

Siempre he creído que pequeños ejemplos hacen grandes enseñanzas, se convierten en grandes enseñanzas. Un buen líder educativo logrará cambios positivos sustanciales en la sociedad. Y si es amoroso y alegre como Rodolfo pues será mayor su producción en la enseñanza.

Finalmente, las expresiones de exalumnos del investigador igualmente señalaron la capacidad de los líderes educativos para ejercer influencia en la sociedad a partir del efecto que tienen sus ejecutorias en sus estudiantes. Jovan Ortiz lo expresó en los siguientes términos:

Pienso que, a partir de las experiencias que tuve con Rodolfo y que fueron excelentes, los líderes educativos pueden tener una influencia fenomenal y fundamental en lo que es toda la sociedad. Si todos los maestros o todas las personas profesionales pudieran proyectar la mitad o menos de la mitad de lo que proyectaba Rodolfo, quizás esa influencia pudiese ser mejor. Obviamente no todo el mundo mantiene ese nivel de ética o de prestigio profesional en todas sus actividades, pero si todos, y más los líderes educativos que son los que crean todas las personas del futuro, mantuvieran esa responsabilidad y tuvieran la misma influencia que Rodolfo, sería algo fenomenal y sería bien diferente.

Por su parte, Juan Pérez, otro exalumno del investigador explicó las razones por las que entendía que la influencia de un líder educativo llega a ser tan abarcadora. Según señaló:

Es una influencia aún mayor que la misma familia, que los mismos padres ya que uno está veintidós, veintitrés años de su vida en un sistema de educación donde los profesores tienen una influencia significativa en la vida del estudiante, así que es muy, muy importante. Con docentes como Rodolfo, creo que la educación de las nuevas generaciones sería mucho más elevada. Los estudiantes no se conformarían con un noveno grado, con un bachillerato, porque su maestro les proyectaría a ellos un crecimiento continuo y a no conformarse con la mediocridad.

Para cerrar esta reflexión final las expresiones de la Dra. Ámbar Marín, exalumna del investigador, constituyen una invitación a los líderes educativos a considerar el efecto de sus prácticas profesionales desde la perspectiva de los elementos del modelo para el liderazgo ético que se desarrolló en este estudio. En el

contexto de sus experiencias como estudiante del investigador, la Dra. Marín expresó su percepción en torno a la influencia de los líderes educativos en la sociedad de la siguiente manera:

Si parto de su ejemplo, me parece que tienen un rol significativo porque ellos son los que moldean, hasta cierto punto, cómo va a ser el futuro de esa sociedad. Y si son personas que están inculcando valores, que están promocionando valores, pero aparte de eso están viviéndolos, en su ejemplo tienen un impacto aún mayor. Aunque una persona no necesariamente continúe permanentemente bajo la atención, los cuidados, o en comunicación con estos líderes educativos éticos, esas son cosas que se quedan impregnadas y que uno lleva hacia el futuro. Quizás la situación en el presente no sea la misma que sucedió hace algunos años atrás, pero es una ayuda para que las personas piensen y tomen mejores decisiones basados en sus experiencias pasadas o experiencias vividas.

Líderes educativos cuya influencia se extiende en el tiempo, que trasciende las salas de clases, que se proyecta hacia los diversos escenarios en los que los individuos desarrollan su vida. Es decir, líderes educativos que ejercen un rol tan fundamental en la sociedad como el de los padres y cuidadores primarios. El modelo para el liderazgo ético que se desarrolló en este estudio pudiera ser el punto de partida para reflexionar, pero también para actuar, en torno a una transformación de la sociedad que se inicie en cada salón de clases e institución educativa, impulsada por cada docente que enseña o dirige en estas últimas, con cada estudiante y miembro de los sistemas educativos como agente replicador de aprendizajes y prácticas con fundamentos éticos sólidos.

Referencias

- Akhan, N. E., & Altıkulaç, A. (2014). An example of creative drama implementation in values education: Mevlana's global messages "Love-Respect-Tolerance". *International Journal of Progressive Education, 10*(2), 14-31. <http://www.inased.org/v10n2/ijpev10n2.pdf>
- Allingham, M. (s.f.). Distributive Justice. *Internet Encyclopedia of Philosophy: A Peer-Reviewed Academic Resource*. <https://www.iep.utm.edu/dist-jus/>
- Aranda Barradas, J. S., & Salgado Manjarrez, E. (2005). La formación de valores en el ser humano. *Innovación Educativa, 5*(28), 33-43. <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470004.pdf>
- Arrizabalaga Clemente, P. (2006). Primum non nocere: Una reflexión sobre la aplicación del juramento hipocrático en la organización de las empresas sanitarias. *Medicina Clínica, 128*(5), 181-183. doi: 10.1157/13098392
- Augustsson, G., & Boström, L. (2012). A theoretical framework about leadership perspectives and leadership styles in the didactic room. *International Journal of Human Resource Studies, 2*(4), 166-186. <http://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:577277/FULLTEXT01.pdf>
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology, 50*(1999), 471-507. <https://www.andrews.edu/~rbailey/Chapter%20one/1776893.pdf>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/bandura93.pdf

- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. En K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.). *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford University Press.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2005.pdf>
- Barbarosch, E. (2013). *Teorías de la justicia y la metaética contemporánea*.
 Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
<http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/libros/pdf/teorias-de-la-justicia-y-metaetica-contemporanea/teorias-de-la-justicia-y-metaetica-contemporanea.pdf>
- Bascón Díaz, M. J., & Salguero Fonet, J. (2015). Practicando la argumentación en educación secundaria: el efecto del sexo. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 419-433. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283341409011>
- Benninga, J. S. (2013). Resolving ethical issues at school. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 77-88. <https://www.itejournal.org/back-issues/spring-2013/12benninga.pdf>
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(2005), 93-123.
<http://comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmiev10n24scB06n01es.pdf>
- Bouchamma, Y., & Brie, J. M. (2014). Communities of practice and ethical leadership. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 42(2), 81-96.
- Branson, C. (2010). Ethical decision making: Is personal moral Integrity the missing link? *Journal of Authentic Leadership in Education*, 1(1), 1-8. http://csle.nipissingu.ca/JALE/JALE_Num1Vol1.pdf

- Bredeson, P. V. (2005). Building capacity in schools: Some ethical considerations for authentic leadership and learning. *Values an Ethics in Educational Administration*, 4(1), 1-8. http://3fl71l2qoj4l3y6ep2tqpwra.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2014/05/VEEA_Vol4Num1.pdf
- Briones, E., & Lara, L. (2016). Educación ética en la Universidad a través del diálogo cultural online. *Comunicar*, XXIV(47), 99-107. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-10>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, July(1977), 513-531. <http://cac.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201977.pdf>
- Buendía Eisman, L., Expósito López, J., Aguadez Ramírez, E. M., & Sánchez Núñez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283341409004>
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.729.7350&rep=rep1&type=pdf>
- Cardona Restrepo, P. (2008). Poder político, contrato y sociedad civil: de Hobbes a Locke. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 38(108), 123-154. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151413541006>

- Carrasquero, Y., Gutiérrez, D., & Cárdenas, E. (2014). Pedagogía del amor y las enseñanzas de Jesús para el maestro en tiempos de crisis. *Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, Decanato de Investigación y Postgrado, I Jornada Binacional de Investigación. Obra en CD-ROM, 2022-2031*. <https://www.urbe.edu/jornada-binacional-investigacion/memorias/cihe.pdf>
- Chambers, J. (2012). Moral self-love, altruism and moral motivation in the works of Joseph Butler. Masters Advanced Seminar & Shorter thesis, Arts - School of Philosophy, Anthropology and Social Inquiry, The University of Melbourne. <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/37943>
- Chaves, J. A. (2002). Ética, empresa y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación, 29*(2002), 65-83. <http://rieoei.org/rie29a03.PDF>
- Chiesa, M. (2003). Sobre la meta-ética, la ética normativa y el conductismo. *Revista Latinoamericana de Psicología, 35*(3), 289-297. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80535305.pdf>
- Colón Colón, M. (2016). *Trayectoria profesional de Judith Danielsen de Lugo como educadora en salud pública desde el ámbito del liderazgo educativo: Contribuciones y desafíos* (Disertación Doctoral). ProQuest Dissertations & Theses (UMI No. 10113155)
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. (6ª ed.). Editorial Tecnos, S.A. https://tallersurzaragoza.files.wordpress.com/2012/11/cortina_adela-etica_minima.pdf
- Cortina, A. (2002). La dimensión pública de la ética aplicada. *Revista Iberoamericana de Educación, 29*(2002), 45-64. <http://rieoei.org/rie29f.htm>

- Cortina, A., & Martínez, E. (2001). *Ética*. Ediciones Akal, S.A. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx0ZXh0b3NkZWV0aWNhcHJvZmVzaW9uYWx8Z3g6MTVmZDEyMTJIMGIxMDczYg>
- Cowan, P.A., Langer, J., Heavenrich, J., & Nathanson, M. (1969). Social Learning and Piaget's cognitive theory of moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11(3), 261-274. https://www.researchgate.net/profile/Philip_Cowan/publication/17402378_Social_learning_and_Piaget%27s_cognitive_theory_of_moral_development/links/5829efb908ae102f071ee149.pdf
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3^a ed.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4^a ed.). Pearson Education, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54(10), 821-827. <http://www.psicosocial.net/grupo-accion-comunitaria/centro-de-documentacion-gac/fundamentos-y-teoria-de-una-psicologia-liberadora/psicologia-positiva/854-if-we-are-so-rich-why-arent-we-happy/file>
- Davies, B., & Davies, B. J. (2010). The nature and dimensions of strategic leadership. *International Studies in Educational Administration*, 38(1), 5-21. <https://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/the-nature-and-dimensions-of-strategic-leadership.pdf>

- Day, C., & Sammons, P. (2014). *Successful school leadership – School improvement: International reviews of best practice*. Education Development Trust.
<https://www.educationdevelopmenttrust.com/~media/EDT/Reports/Research/2015/r-successful-school-leadership.pdf>
- Decanato de Asuntos Académicos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. (2010). *Manual del Profesor*. Autor. <http://procuraduria.uprrp.edu/wp-content/uploads/2015/10/Manual-del-profesor-UPRRP.pdf>
- De los Ríos Berjillos, A., Millán Lara, S., Ruiz Lozano, M., & Tirado Valencia, P. (2015). Los valores en el título de administración y dirección de empresas: Un análisis de su importancia para estudiantes y egresados. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 385-399. <http://revistas.um.es/rie/article/view/203251/178531> doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203251>
- Dembowski, F. (2006). The changing roles of leadership and management in educational administration. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(1), 1-58. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066775.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Cosimo. https://books.google.com.pr/books?id=3V3pUE1yApwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Departamento de Educación. (2008). *Estándares Profesionales de los Maestros de Puerto Rico*. Autor. http://www.de.gobierno.pr/files/Estandares_Profesionales_de_los_Maestros_de_Puerto_Rico_2008.pdf
- Díaz Rivera, A. L. (2013). *La filosofía de la praxis en la obra educativa de Celeste Benítez en diversos escenarios* (Disertación Doctoral). ProQuest Dissertations & Theses Database. (UMI No. 3610386)

- Drucker, P. (2016). *The Peter F. Drucker Reader: Selected Articles from the Father of Modern Management Thinking*. Harvard Business Review Press.
- Dweck, C. (2012). Mindsets and human nature: promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614-622. http://homepages.se.edu/~cvonbergen/files/2012/12/Mindsets-and-Human-Nature_Promoting-Change-in-the-Middle-East-the-Schoolyard-the-Racial-Divide-and-Willpower.pdf
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- England, D. L. (2014). *Leader perceptions of ethical/moral leadership in community college business school curriculum* (Disertación doctoral). ProQuest Dissertations & Theses Database. (UMI No. 1552486735)
- English, F. W. (Ed.). (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration, Volume 2*. Sage Publications, Inc. http://shora.tabriz.ir/Uploads/83/cms/user/File/657/E_Book/Management/Educational%20Leadership/Educational%20Leadership%20vol2.pdf
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <http://biblioteca.uprrp.edu:2086/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=c903665b-58c3-460a-95fb-ff8fd81bc510%40sessionmgr4006>

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodríguez Jansorn, N., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. (2^a ed.). Corwin Press, Inc. <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Fernández Peychaux, D. A. (2011). El concepto de derecho en Locke. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 13(26), 26–45. http://alooptico.us.es/Araucaria/nro26/ideas26_2.pdf
- Fieser, J. (s.f.). Ethics. *Internet Encyclopedia of Philosophy: A Peer-Reviewed Academic Resource*. <https://www.iep.utm.edu/ethics/>
- Franco Martínez, J. A., & Moreno Losada, J. (2010). Análisis de la percepción ética entre profesionales del sector educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 385-401. <http://revistas.um.es/rie/article/view/110081>
- Gilligan, C. (2013). El daño moral y la ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*, 30(2013), 10-39. <https://www.google.com.pr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiAyYuRxJ7VAhWIMyYKHZDYBY4QFgglMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.bcn.cl%2Fobtienearchivo%3Fid%3Ddocumentos%2F10221.1%2F46703%2F1%2Fcuaderno30.pdf&usg=AFQjCNHXJBEfJ771294nwOHfIClR3Maw9g>
- Goleman, D. (2006). The socially intelligent leader. *Educational Leadership*, 64(1), 76-81. http://elearnmap.ipgkti.edu.my/resource/gkb1053/sumber2/k_bestari/Goleman-%20Socially%20Intelligent%20Leader.pdf
- Gorfinkle, J. I. (Trad.). (1913). *The sayings of the Jewish fathers*. Bloch Publishing Company. http://www.pathoftorah.com/pdf/ebooks/talmud_and_mishnah/pirkei_avot.pdf

- Grassi, M. (2017). La regla de oro, entre el amor y la justicia: Signaturas políticas y teológicas en la ética de Paul Ricoeur. *Franciscanum: Revista de las ciencias del espíritu*, LIX(167), 171-194. <http://www.redalyc.org/pdf/3435/343549846007.pdf>
- Gross, S. J., & Shapiro, J. P. (2013). The new DEEL (Democratic Ethical Educational Leadership) and the work of reclaiming a progressive alternative in educational leadership from Pre-K-20. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 49-69. <http://connection.ebscohost.com/c/articles/91719647/new-deel-democratic-ethical-educational-leadership-work-reclaiming-progressive-alternative-educational-administration-from-prek-20>
- Gutiérrez Blanco, L. C. (2003). *Hacia un liderazgo ético* (Disertación doctoral). ProQuest Dissertations & Theses Database. (UMI No. 3083774)
- Hand, V. & Gresalfi, M. (2015) The Joint Accomplishment of Identity. *Educational Psychologist*, 50(3), 190-203. doi: 10.1080/00461520.2015.1075401
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hobbes, Thomas. (1995). *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica o civil*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Hostos, E. M. (1968). *Moral social*. Julio D. Postigo e hijos Editores. <https://etikhe.files.wordpress.com/2013/10/eugenio-marc3ada-de-hostos-moral-social.pdf>

- Hostos, E. M. (1998). *Estímulos de vida para cada día: Pensamientos*. Instituto de Cultura Puertorriqueña.
- Iracheta Fernández, F. (2007). Deber y finalidad en la ética de Kant. *Theoría: Revista del Colegio de Filosofía*, 18(2007), 165-189. https://www.researchgate.net/publication/249760542_Deber_y_finalidad_en_la_etica_de_Kant
- Izquierdo Martínez, A. (2005). Psicología del desarrollo de la edad adulta: Teorías y contextos. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 601-619. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505220601A/15990>
- Jenlink, P. M. (2015). Understanding leadership through poetics of leadership: Searching for personal meaning and authentic understanding. *NCPEA Education Leadership Review of Doctoral Research*, 2(2). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105694.pdf>
- Junta de Gobierno de la Universidad de Puerto Rico. (2015). *Reglamento General de la Universidad de Puerto Rico* (Certificación Núm. 160-2014-2015). Autor. <http://www.upr.edu/cayey/wp-content/uploads/sites/10/2016/08/REGLAMENTO-GENERAL.pdf>
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima, Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega. <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2017/04/Introducci%C3%B3n-a-la-investigaci%C3%B3n-cualitativa-Fundamentos-m%C3%A9todos-estrategias-y-t%C3%A9cnicas.pdf>
- Keith, W. M., & Lundberg, C. O. (2017). *Public speaking: Choices and responsibility* (2ª ed.). Cengage Learning. <https://www.goodreads.com/book/show/15928689-public-speaking>

- Khalil, D., & Brown, E. (2015). Enacting a social justice leadership framework: The 3 C's of urban teacher quality. *Journal of Urban Learning Teaching and Research*, 11, 77-90. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071567.pdf>
- Krumboltz, J. D. (2008). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. <https://jtcounseling.files.wordpress.com/2015/05/the-happenstance-learning-theory.pdf>
- Larroyo, F. (2000). *Manuel Kant, Crítica de la razón pura: Estudio introductorio y análisis de la obra*. Editorial Porrúa S.A. de C.V.
- Ley de Ética Gubernamental, Ley Núm. 1 de 3 de enero de 2012, según emendada. <http://www.agencias.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Etica/1-2012/1-2012.pdf>
- Loayssa Lara, J. R., & Ruiz Moral, R. (2016). La ética de las pequeñas cosas: Para un aprendizaje realista de la ética de la práctica diaria. *Boletín docTutor de educación médica*, 2016(enero). Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria. <http://www.doctutor.es/2016/01/10/5507/>
- Lopes Da Silva, E. J. (2011). Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación. *Decisio*, 2011(septiembre-noviembre). http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber13.pdf
- Lucca Irizarry, N., & Berríos Rivera, R. (2003a). *Investigación cualitativa en Educación y Ciencias Sociales*. Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Lucca Irizarry, N., & Berríos Rivera, R. (2003b). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. (2ª ed.) Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.

- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2).
<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/17420/1/rev102COL2.pdf>
- Maliandi, R. (2002). Ética discursiva y ética aplicada: Reflexiones sobre la formación de profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(2002), 105-128.
<http://rieoei.org/rie29f.htm>
- Marmolejo, F. (2006). *Fostering the development and implementation of principles for managing ethics in higher education Institutions: An international comparative perspective*. OECD-IMHE 2006 General Conference. Sep. 11-13, 2006. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494411.pdf>
- Mayor Paredes, D., & Rodríguez Martínez, D. (2016). Aprendizaje-Servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283346043016>
- McMillan, J. H. (2012). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (6^a ed.). Pearson Education, Inc.
- Medina-Díaz, M. del R. (2009). *Construcción de Cuestionarios para la Investigación Educativa*. ExPERTS Consultants, Inc.
- Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, 67(2016), 83-98. <http://revistas.um.es/daimon/article/viewFile/199701/190981>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2^a ed.). SAGE Publications, Inc.
- Mill, J. S. (1863). *Utilitarianism*. O. Piest (Ed.). The Liberal Arts Press.

- Minte, A. R., & González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283341409005>
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. RoutledgeFalmer. http://perpustakaandeajulia.weebly.com/uploads/1/8/2/6/18261275/a_handbook_of_reflective_and_experiential_learning_-_theory_and_practice.pdf
- Moran, S., & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of creativity & development. En Sawyer, R. K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R. J., Feldman, D. H., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. *Creativity and development*. Oxford Scholarship Online. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195149005.003.0003. <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/CreativityintheMaking.pdf>
- Munro, J. H. (Ed.). (2007). *Roundtable Viewpoints: Educational Leadership*. (1^a ed.) Mc Graw Hill.
- National Parent Teacher Association. (2014). *National Standards for Family-School Partnerships*. [http://www2.pta.org/NewNationalStandards/story_content/external_files/National%20Standards%20Course%20Notes%20\(v1.0\).pdf](http://www2.pta.org/NewNationalStandards/story_content/external_files/National%20Standards%20Course%20Notes%20(v1.0).pdf)
- OECD (2016), *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. Teaching and Learning International Survey (TALIS). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- Palacios Navarro, S., & Medrano Samaniego, M. C. (2007). Elaboración y validación de la escala de dominios de valores televisivos (EDVT). *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 403-420. <http://revistas.um.es/rie/article/view/96931/93101>

- Pascual Baños, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de educación física: Su desarrollo personal y profesional. *Ágora para educación física y el deporte*, 2-3, 23-38. https://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_2_carminabanos.pdf
- Pestaña de Martínez, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 67-82. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55120206.pdf>
- Pérez Porto, J., & Merino, M. (2008). *Definición de docente*. <http://definicion.de/docente/>
- Pineda-Alfonso, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283341409007>
- Porter, M. E. (1996). What is strategy? *Harvard Business Review*, November-December, 61-78. <https://pdfs.semanticscholar.org/62a5/6cb47ec0a181da67358662446ab7d544c01f.pdf>
- Pomerleau, W. P. (s.f.). Western Theories of Justice. *Internet Encyclopedia of Philosophy: A Peer-Reviewed Academic Resource*. <https://www.iep.utm.edu/justwest/>
- Pufendorf, S. (1672). *Of the law of nature and nations*. Traducción de Marxist *Internet Archive* (s.f.). <https://www.marxists.org/reference/subject/economics/pufendorf/index.htm>
- Raponi, S. (2010). Meta-Metaética. *DOXA: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 33(2010), 571-589. <http://www.cervantesvirtual.com/buscar/?q=raponi>

- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1966). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Charles E. Merrill Publishing.
- <https://archive.org/stream/valuesteachingwo00rath#page/n0/mode/2up>
- Reading First Notebook. (2005). What is instructional leadership and why is it so important? U.S. Department of Education. <http://www.sedl.org/pubs/reading100/RF-NB-2005-Spring.pdf>
- Real Academia de la Lengua Española. RAE. (2020). *Diccionario de la lengua española: Edición del Tricentenario*. <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>
- Rendtorff, J. D. (2015). Case studies, ethics, philosophy, and liberal learning for the management profession. *Journal of Management Education*, 39(1), 36–55.
- <http://jme.sagepub.com/content/39/1/36.full.pdf+html>
- Reoyo González, C. (Ed.). (2005a). *Gran Enciclopedia Espasa, 2*. Espasa Calpe, S. A.
- Reoyo González, C. (Ed.). (2005b). *Gran Enciclopedia Espasa, 8*. Espasa Calpe, S. A.
- Rincón i Verdera, J. C. (2007). Filosofía de la educación y teoría de los valores: El subjetivismo y el objetivismo en axiología. *Educació i Cultura* 19(2006-2007), 19-35. <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/211324/281420>
- Rodríguez Matos, J. M. (2008). *Administración educativa liberadora y lideradora: Apuntes desde la filosofía y la investigación*. Ediciones Abacoa.
- Rodríguez Matos, J. M. (2013). *La educación en el ideario de Hostos*. Ediciones Abacoa.
- Rodríguez Moreno, A. (2012). Guillermo de Ockham y los fundamentos de libertad política moderna. *Revista Derechos Humanos México*, 21, 141-171. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhumex/cont/21/art/art6.pdf>

- Rojas, A. & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>
- Rojas Osorio, C. (s.f.). La educación moral. En *Inter-Ethica*.
http://ponce.inter.edu/html/Inter_Ethica/pdf/educacion_moral.pdf
- Román Muñoz, O. (2010). El pensamiento estratégico: Una integración de los sentidos con la razón. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8(2), 23-36.
<http://www.redalyc.org/pdf/1053/105316833003.pdf>
- Rousseau, J. J. (1999). El contrato social o principios de derecho político. *Versión digital editada por elaleph.com*. <http://www.enxarxa.com/biblioteca/ROUSSEAU%20El%20Contrato%20Social.pdf>
- Ruiz Mendoza, B. (2015). *Historia de vida y filosofía de la praxis de Ramón Arístides Cruz* (Disertación doctoral). ProQuest Dissertations & Theses Database. (UMI No. 3706225)
- Salgado González, S. (2011.). El empirismo de David Hume. *Cuadernos de Filosofía Duererías: Serie Historia de la Filosofía*. <http://guindo.pntic.mec.es/ssag0007/filosofica/Hume-fil2.pdf>
- Santiago Etxeberria, K., Lukas Mujika, J. F., Lizasoain Hernández, L., & Joaristi Olariaga, L. (2012). Valores educativos y programas educativos municipales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 367-382. <http://revistas.um.es/rie/article/view/124951/148931> doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.30.2.124951>
- Seijo, C. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. *Economía*, XXXIV, 28(julio-diciembre, 2009), 145-160. http://iies.faces.ula.ve/Revista/Articulos/Revista_28/Pdf/Rev28Seijo.pdf

- Shapiro, J. P. (2006). Ethical decision making in turbulent times: Bridging theory with practice to prepare authentic educational leaders. *Values and Ethics in Educational Administration*, 4(2), 1-8. http://3fl7112qoj4l3y6ep2tqpwra.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2014/05/VEEA_Vol4Num2.pdf
- Shields, C. M. (2003). *Good Intentions Are Not Enough: Transformative Leadership for Communities of Difference*. Scarecrow Education. <https://epdf.pub/good-intentions-are-not-enough-transformative-leadership-for-communities-of-diff207a2072c1ba26e1ec54f8b121457b98285.html>
- Siles Rojas, C., & Reyes Rebollo, M. M. (2004). La escolarización en un barrio desfavorecido. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 259-276. <http://revistas.um.es/rie/article/view/98881/94491>
- Soberanes Fernández, J. L. (2009). *Sobre el origen de las declaraciones de derechos humanos*. Universidad Nacional Autónoma de México – Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/2698-sobre-el-origen-de-las-declaraciones-de-derechos-humanos>
- Sociedad Bíblica Emanuel. (2000). *Santa Biblia: Nueva Reina – Valera 2000*. Autor.
- Sommers, C., & Sommers, F. (1997). *Vice & Virtue in Everyday Life: Introductory Readings in Ethics*. Hartcourt Brace College Publishers.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2ª ed.). Ediciones Morata, S.L.
- Sun Tzu, ., & Cleary, T. (1993). *El arte de la guerra*. Editorial EDAF.

- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2, abril 2007), 221-258. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1033.662&rep=rep1&type=pdf>
- Tintoré Espuny, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 100-122. <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/educacional/article/viewFile/736/291>
- Velázquez Jordana, J. L. (1999). Ética analítica y ética aplicada. *Cuaderno Gris: Época III*, 4(1999), 151-161. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/241/22077_Etica%20analitica%20y%20etica.pdf?sequence=2
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & S. Souberman (Eds.), Howard University Press. <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
- Yarza, I. (1996). Ética y dialéctica: Sócrates, Platón y Aristóteles. *Acta Philosophica*, 5(2), 293-315. <http://www.actaphilosophica.it/sites/default/files/pdf/yarza-19962.pdf>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <http://web.uri.edu/newstudent/files/Yeager-Dweck-Mindsets-that-promote-resilience.pdf>

Apéndice A

Autorización del protocolo otorgada por el Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI)

Universidad de
Puerto Rico

COMITE INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS SERES HUMANOS
EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI)
IRB 00000944
cipshi.degi@upr.edu - info@graduados.upr.edu/cipshi

AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO

Número del protocolo: 1819-089

Título del protocolo: Un modelo para el liderazgo ético desde la perspectiva de mi historia de vida

Investigador: Rodolfo A. Díaz Botía

Tipo de revisión: Inicial Modificación

Revisado por: Comité en pleno
 Procedimiento expedito bajo la(s) categoría(s): 6 y 7

Fecha de la revisión: 21 de diciembre de 2018

Las **condiciones** establecidas por el CIPSHI fueron verificadas y aprobadas el 9 de enero de 2019 por:

- Miembro del CIPSHI
 Personal Administrativo

Esta autorización es vigente a partir del 9 de enero de 2019.

Cualquier modificación posterior a esta autorización requerirá la consideración y reautorización del CIPSHI. Además, debe notificar cualquier incidente adverso o no anticipado que implique a los sujetos o participantes. Al finalizar la investigación, envíe el formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.



Margarita Moscoso Álvarez, Ph.D.
Presidenta del CIPSHI o
representante autorizado

Departamento de
Estudios Graduados
e Investigación

18 Ave. Universidad STE 1801
San Juan, PR 00925-2512

787-784-0000
Ext. 48700
Fax 787-783-6011

Página electrónica:
info@graduados.upr.edu

Patrón con Igualdad de Oportunidades en el Empleo MWVI

Apéndice B

Certificado de aprobación del adiestramiento Protección
de los participantes humanos en la investigación,
que ofrece el *National Institutes of Health*



Completion Date 14-Jan-2018

Expiration Date 13-Jan-2021

Record ID 25745370

This is to certify that:

Rodolfo A. Diaz Botia

Has completed the following CITI Program course:

Investigaciones psicológicas, sociales o educativas

(Curriculum Group)

Investigaciones psicológicas, sociales o educativas con seres humanos

(Course Learner Group)

1 - Stage 1

(Stage)

Under requirements set by:

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

CITI
Collaborative Institutional Training Initiative

Verify at www.citiprogram.org/verify/?w0e7e7edf-d33c-4dd9-8ed6-75d6ef8e229b-25745370

Apéndice C

Formulario de certificación para la protección
de seres humanos en la investigación
del Departamento de Estudios Graduados
de la Facultad de Educación

F-07

Marque el grado correspondiente: Maestría Doctorado

Fecha _____

Director(a) DEG _____

**FORMULARIO DE CERTIFICACIÓN PARA LA PROTECCIÓN DE SERES HUMANOS
EN LA INVESTIGACIÓN**

Certificamos que la propuesta de tesis, disertación, proyecto con
el título _____

sometida por _____, cuyo
número de estudiante es ____-____-____, cumple con la reglamentación ÉTICA
establecida en la Universidad de Puerto Rico, la establecida por otros organismos
correspondientes y que: REQUIERE NO REQUIERE someterse al CIPSHI.¹

Director(a) Comité de Tesis, Proyecto o Disertación

c Estudiante
Original expediente estudiante

¹Las investigaciones que no utilicen seres humanos como sujetos de investigación o que sí utilicen seres humanos pero en calidad de recursos o talentos no requieren someterse al CIPSHI.

Apéndice D

Hoja de consentimiento informado

Hoja de consentimiento informado

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE-INFORMANTE

**Un modelo para el liderazgo ético
desde la perspectiva de mi historia de vida
Rodolfo A. Díaz Botía, Candidato doctoral (2018)**

Descripción

Usted ha sido invitado(a) a participar como informante en una investigación cuyo diseño es el de historia de vida. Su participación se relaciona con las experiencias de vida compartidas con Rodolfo A. Díaz Botía, participante objeto de este estudio. El propósito de esta investigación es, desde la perspectiva de la historia de vida del participante objeto del estudio, elaborar un modelo para el liderazgo ético, cuya aplicación se facilite en el campo del liderazgo educativo en general. Rodolfo A. Díaz Botía, candidato a doctor del Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, realizará la referida investigación.

Específicamente, usted fue seleccionado(a) por el conocimiento que tiene respecto a la presencia de la ética y los valores en la vida personal y profesional del sujeto de estudio. Además, porque cumple con los siguientes criterios:

- tiene o ha tenido contacto cercano con el participante principal en alguno de sus escenarios de vida, personal o profesional, en los que este ha participado;
- fue testigo de eventos y situaciones que pudieran relacionarse con aquellas circunstancias en las que el participante principal pudo haber adquirido o conservado sus valores;
- tiene la capacidad de contribuir significativamente al entendimiento del tema de investigación, a la luz de su conocimiento de la vida y trayectoria del sujeto de estudio;
- muestra capacidad para comunicarse efectivamente; y
- está disponible y accesible a efectos de recopilar la información que se requiere en este estudio.

Si acepta participar de esta investigación, se le solicitará que participe de al menos un encuentro o sesión individual durante el cual el investigador le formulará una serie de preguntas que forman parte de la Guía para la Entrevista, a fin de que usted responda libre y espontáneamente y contribuya con su relato a la elaboración de la historia de vida del sujeto de estudio. Con estas preguntas se abordarán

asuntos relacionados con su relación con el sujeto de estudio, con la trayectoria de este como educador, así como con experiencias de vida compartidas con él que pudieran estar vinculadas a factores internos o externos con los que se pudiera evidenciar la presencia de la ética y los valores en su ejecutoria. Además, se le pedirá que se exprese en cuanto a su perspectiva de la ética y los valores en el contexto del liderazgo educativo. El encuentro o sesión tendrá una duración aproximada de 60 minutos, será grabado en audio y video, y se llevará a cabo de manera presencial o, cuando esto no sea posible, mediante videollamada, en la fecha, el lugar y la hora que usted estime conveniente. Es del interés del investigador asegurar su comodidad durante el encuentro, por lo que se sugiere que el lugar escogido sea uno tranquilo, cómodo, con buena iluminación y con temperatura agradable en el que haya la menor distracción posible, se minimicen las interrupciones, los ruidos innecesarios y no estén presentes otras personas a fin de proveerle la privacidad que usted merece. Además de la grabación, se tomarán notas de sus respuestas. De requerirse sesiones adicionales, estas tendrán características similares, se realizarán por acuerdo y según su conveniencia. En un momento posterior al encuentro, el investigador le proveerá copia de la transcripción con el propósito que pueda notificar cualquier asunto que desee clarificar o censurar en relación con lo expuesto en la sesión.

Riesgos y beneficios

Los riesgos asociados con su participación en esta investigación son mínimos. El riesgo que se identificó se relaciona con algún tipo de ansiedad que pudieran generar las preguntas guías que se formulen durante el encuentro. Como participante en esta investigación no está obligado a contestar a todas las preguntas. Además, es importante reconocer que no existen respuestas correctas ni incorrectas. En esta investigación es de gran valor conocer su relato sobre los temas que se abordarán en el encuentro, según su mejor recuerdo y conocimiento, así como en armonía con lo que siente y piensa. Es importante que se libere de cualquier asunto que pueda impedirle pensar de manera racional y que no se deje llevar por la tendencia a responder de acuerdo con las expectativas sociales, e incluso, con las que crea, pueda tener el investigador. Igualmente, es importante que, al expresarse, reconozca la importancia de sus sentimientos, sus creencias, sus opiniones y sus actitudes, en relación con su manera de ver y de entender las experiencias que compartió con el investigador. Por su participación en este estudio no recibirá beneficio directo alguno de carácter económico, profesional o personal.

Confidencialidad

El acceso a la información que como participante usted ofrezca estará limitado al investigador y a su director de disertación. Además, Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle al investigador los datos crudos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento. La divulgación

de la información está sujeta a su aprobación. Es el interés del investigador dar a conocer la historia de vida del sujeto de estudio, que resulte de esta investigación, para, desde esta perspectiva, elaborar un modelo para el liderazgo ético cuya aplicación se facilite en el campo del liderazgo educativo en general. En consecuencia, es posible que tanto su nombre, como lo expresado por usted como informante, en parte o en su totalidad, llegue a formar parte del escrito final que el investigador publicará como resultado de su trabajo. Igualmente, pudiera ser utilizado en escritos futuros del investigador relacionados con el tema.

Por otra parte, como participante, usted tiene el derecho de aprobar o censurar, en su totalidad o en parte, la información que haya suministrado al investigador durante los encuentros. El investigador conservará en una carpeta con clave de acceso en su computadora personal, las grabaciones y transcripciones de las sesiones a fin de utilizar esta información a efectos de establecer comparaciones con las experiencias de otros docentes en investigaciones futuras; para estudios futuros en los que se procure probar la implantación del modelo que resulte de este estudio en diversos contextos educativos; para consultar, verificar o corroborar información en estudios futuros; o para cualquier otro fin de relevancia para el campo educativo según el criterio del investigador. En algunas de estas investigaciones pudieran colaborar otros investigadores con quienes se compartirían las transcripciones de los encuentros. A estos colaboradores asociados no se les proveerá mecanismo alguno que les permita identificar a cuál participante corresponde la información que reciben. Las transcripciones serán acompañadas únicamente de identificadores indirectos, tales como el tipo de participante.

Derechos

Si leyó este documento y decidió participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene el derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene el derecho de no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene el derecho de recibir una copia de este documento. Si tiene alguna duda o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con el investigador Rodolfo A. Díaz Botía llamando al número (XXX) XXX-XXXX o escribiendo a rodolfo.diaz@upr.edu o, si lo prefiere, con el Dr. Juan R. Rodríguez Rivera, director del Comité de disertación, llamando al número (XXX) XXX-XXXX o escribiendo a juan.rodriguez14@upr.edu.

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante o reclamación o queja en relación con su participación en este estudio se puede comunicar con la Oficial de Cumplimiento del Decanato de Estudios Graduados del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, llamando al número 787-764-0000, extensión 86773 o escribiendo a cipshi.degi@upr.edu.

Su firma en este documento significa que decidió participar libre y voluntariamente después de leer y discutir toda la información que se le presentó en esta hoja de consentimiento y que recibió copia de este documento.

Nombre del participante

Firma

Fecha

Certifico que discutí el contenido de esta hoja de consentimiento con él o la participante que firmó.

Nombre del investigador

Firma

Fecha

Apéndice E

Carta de consentimiento del investigador como participante

Carta de consentimiento del investigador como participante

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

CONSENTIMIENTO DEL INVESTIGADOR COMO PARTICIPANTE

**Un modelo para el liderazgo ético
desde la perspectiva de mi historia de vida
Rodolfo A. Díaz Botía, Candidato doctoral (2018)**

A quien pueda interesar:

Mediante este documento, yo Rodolfo A. Díaz Botía, manifiesto que consiento participar, libre y voluntariamente, en una investigación en relación con mi historia de vida como instrumento para la elaboración de un modelo para el liderazgo ético que sea de aplicación al campo del liderazgo educativo en general. Este estudio será conducido directamente por mí como investigador, en mi capacidad de candidato a doctor del Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas de la Facultad de Educación.

Mi selección como sujeto de estudio, en mi calidad de docente, se debió a que se determinó que poseo las características usuales de los miembros de este colectivo profesional, en particular, aquellas que se vinculen a los propósitos del estudio. De esta manera, al participar como colaborador se facilita la realización de la investigación, en términos del tema y los propósitos del estudio.

Además, mi participación como sujeto de estudio de la investigación obedeció a que se encontró que cumplo con los siguientes criterios:

- me encuentro en el ambiente o contexto de la investigación y formo parte de este;
- mi contribución al entendimiento del fenómeno objeto de estudio y al proceso de responder las preguntas de investigación, puede ser muy significativa;
- poseo experiencia de al menos cinco años como docente, en funciones de enseñanza o administración, en instituciones educativas de Puerto Rico a nivel elemental, intermedio, superior o universitario; y
- estoy disponible y accesible a efectos de recopilar la información que se requiere en este estudio.

Al aceptar ser el sujeto de estudio en esta investigación, comprendo que participaré de una o varias sesiones introspectivas a través de las cuales responderé a una serie de preguntas, incluidas en la Guía para la Historia Oral Autonarrada, en relación con diversos aspectos de mi vida personal y profesional, en particular, aquellas que se vinculan con la adquisición y conservación de valores en mi vida, así como con el

desarrollo de mi pensamiento ético como docente. Estas sesiones se realizarán en la intimidad de mi hogar, por constituir este un lugar que proveerá la privacidad necesaria al ofrecer la tranquilidad, comodidad, iluminación y temperatura apropiadas, así como uno en el que se evitarán las distracciones, se minimizarán las interrupciones, los ruidos innecesarios y en el que no estarán presentes otras personas.

Comprendo la importancia de liberarme, al momento de responder, de cualquier asunto que pueda impedirme pensar de manera racional y de no dejarme llevar por la tendencia a responder de acuerdo con las expectativas sociales, e incluso, con las que pueda tener como investigador. Entiendo que es importante que me exprese de acuerdo con lo que realmente pienso y siento, y al hacerlo, reconozco la importancia de mis sentimientos, mis creencias, mis opiniones y mis actitudes, en relación con mi manera de ver y de entender las experiencias vividas y de las cuales tratan las preguntas de la Guía para la Historia Oral Autonarrada. Me comprometo a responder estas preguntas, libre y espontáneamente, de manera que pueda contribuir con mi relato a la redacción de mi propia historia de vida con la perspectiva de elaborar, a partir de esta, un modelo para el liderazgo ético cuya aplicación se facilite en el campo del liderazgo educativo. Acepto que con las preguntas se aborden asuntos relacionados con mis años de formación y mi trayectoria como educador, así como con experiencias de vida que pudieran vincularse a factores internos o externos con los que se pueda evidenciar la presencia de la ética y los valores en mi ejecutoria. La duración de cada sesión introspectiva será de aproximadamente 60 minutos y se efectuará frente a una computadora, de manera que se pueda registrar la información a medida que se genere. Las fechas y horas de las sesiones serán determinadas según mi conveniencia. Luego de cada sesión, tendré el derecho de revisar el archivo digital con el propósito de modificar, sustituir o añadir cualquier información que contribuya a clarificar o profundizar la información que suministre.

Riesgos y beneficios:

Reconozco que los riesgos asociados con mi participación en esta investigación son mínimos. El riesgo que se identificó se relaciona con algún tipo de ansiedad que pudieran generarme las preguntas guías que deberé responder en las sesiones introspectivas. Comprendo que, como participante en esta investigación, no estoy obligado a contestar a todas las preguntas. Además, me reservo el derecho a proteger cualquier información personal que no desee divulgar sin que esto afecte la calidad y veracidad de la información que provea. Entiendo que no existen respuestas correctas ni incorrectas. Acepto que el valor de mi aportación se relaciona con el hecho de que mi relato sobre los temas que se abordan en las preguntas guías sea veraz, según mi mejor recuerdo y conocimiento, y que esté en armonía con lo que siento y pienso. Reconozco que, por mi participación en este

estudio, no recibiré beneficio directo alguno de carácter económico, profesional o personal.

Confidencialidad:

Por otra parte, comprendo que el acceso a la información que como participante llegue a ofrecer, estará limitado a mí mismo como investigador y a mi director de disertación. Además, Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirme, como investigador, los datos crudos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento. Entiendo que la divulgación de la información estará sujeta a mi aprobación y que, como parte de los hallazgos de esta investigación, se dará a conocer mi historia de vida como sujeto de estudio, a fin de, desde esta perspectiva, elaborar un modelo para el liderazgo ético cuya aplicación se facilite en el campo del liderazgo educativo en general.

Reconozco que, como participante, tengo el derecho de aprobar o censurar, en su totalidad o en parte, la información que haya suministrado durante las sesiones introspectivas. Así mismo, declaro que conservaré en una carpeta con clave de acceso en mi computadora personal, los archivos digitales de tales sesiones a fin de utilizar esta información a efectos de establecer comparaciones con las experiencias de otros docentes en investigaciones futuras; para estudios futuros en los que se procure probar la implantación del modelo que resulte de este estudio en diversos contextos educativos; para consultar, verificar o corroborar información en estudios futuros; o para cualquier otro fin de relevancia para el campo educativo según mi criterio como investigador. Comprendo que lo expresado por mí como participante, en parte o en su totalidad, llegará a formar parte del escrito final que publicaré en el cumplimiento de mis funciones como investigador. Igualmente, acepto que la información que provea pudiera ser utilizada en escritos futuros que, como investigador, llegue a redactar en el futuro en relación con el tema.

Derechos:

Entiendo que mi participación es completamente voluntaria y que tengo el derecho de abstenerme de participar o retirarme del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También que tengo el derecho de no contestar alguna pregunta en particular. Además, según el derecho que me protege, conservaré una copia de este documento. Comprendo que, si llego a tener alguna duda o necesito más información para seguir participando en esta investigación, puedo comunicarme con el Dr. Juan R. Rodríguez Rivera, director del Comité de disertación, llamando al número (XXX) XXX-XXXX o escribiendo a juan.rodriguez14@upr.edu.

Igualmente, entiendo que, de tener alguna pregunta sobre mis derechos como participante o reclamación o queja en relación con mi participación en este estudio, puedo comunicarme con la Oficial de Cumplimiento del Decanato de Estudios Graduados del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, llamando al número 787-764-0000, extensión 86773 o escribiendo a cipshi.degi@upr.edu.

Mi firma en este documento significa que decidí participar libre y voluntariamente después de leer y analizar toda la información que incluyo en esta carta de consentimiento y que conservo copia de esta.

Nombre del participante

Firma

Fecha

Certifico, como investigador, que esta carta de consentimiento fue firmada por mí en mi calidad de sujeto de estudio.

Nombre del investigador

Firma

Fecha

Apéndice F

Guía para la Historia Oral Autonarrada

Guía para la Historia Oral Autonarrada

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

**Un modelo para el liderazgo ético
desde la perspectiva de mi historia de vida
Rodolfo A. Díaz Botía, Candidato doctoral (2018)**

Instrucciones:

- Para garantizar la privacidad que se requiere, haga arreglos a fin de que en el lugar que seleccione para el encuentro introspectivo ocurra la menor distracción posible, se minimicen las interrupciones, los ruidos innecesarios y no estén presentes otras personas.
- El lugar debe ser cómodo, con iluminación y temperatura apropiadas.
- Tome un breve descanso cada 20 minutos y levántese de la silla.
- Como precaución, cada sesión no debiera extenderse por más de 60 minutos para evitar cansancio y pérdida de enfoque.
- Recuerde que su participación es en su carácter de sujeto de estudio cuya historia de vida se elaborará y no en su calidad de investigador.
- Es importante que se libere de cualquier asunto que pueda impedirle pensar de manera racional y que no se deje llevar por la tendencia a responder de acuerdo con las expectativas sociales, e incluso, con las que pueda tener como investigador.
- En todas sus respuestas, exprese de acuerdo con lo que realmente piensa y siente, y, al hacerlo, reconozca la importancia de sus sentimientos, sus creencias, sus opiniones y sus actitudes, en relación con su manera de ver y de entender las experiencias o situaciones por las cuales se le pregunta.
- Responda las preguntas de la guía, escribiéndolas directamente en un archivo en formato Word en una computadora.
- En un momento posterior, revise el documento y realice las modificaciones, sustituciones o añada la información que considere pertinente, si entiende que con ello contribuye a clarificar o profundizar la información que haya suministrado.

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de terminación: _____

Núm. de sesión: _____ Lugar: _____

Sección A Datos personales

1. ¿Cuál es su nombre completo?
2. ¿Cuándo nació usted?
3. ¿En cuáles países ha vivido y cuáles otros usted ha visitado?

Sección B Entorno familiar

4. ¿Quiénes conformaban su entorno familiar en su niñez?
5. ¿Cómo eran las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole en las que se crio?
6. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de su entorno familiar durante su niñez?
7. ¿Cómo fueron los años de su adolescencia y juventud cuando aún vivía en su hogar?
8. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de su entorno familiar durante esa etapa de su vida?
9. Por favor, describa cómo era su relación, es decir, su conexión y comunicación, con sus padres, abuelos, hermanos, tíos u otros familiares o allegados durante su niñez y adolescencia.
10. ¿Quién o quiénes piensa usted, fueron las personas de su entorno familiar, si alguna, que ejercieron mayor influencia en su vida y por qué?

11. Por favor, relate los eventos ocurridos en su entorno familiar a lo largo de su vida, si alguno, que dejaron huellas profundas en su vida, positivas o negativas, y explique lo que significan esas experiencias hoy en día para usted.

Sección C Entorno académico

12. Indique la institución educativa en la que obtuvo su educación elemental, mencione su ubicación y el año de graduación.
13. ¿Cómo eran las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole de la escuela durante sus años de educación elemental?
14. Por favor, describa cómo fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los maestros, personal escolar y compañeros durante los años de escuela elemental.
15. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de sus años en la escuela elemental?
16. ¿Quién o quiénes piensa usted, fueron las personas del entorno de su escuela elemental, si alguna, que ejercieron mayor influencia en su vida y por qué?
17. Indique la institución educativa en la que obtuvo su educación secundaria, mencione su ubicación, el año de graduación y el grado alcanzado.
18. ¿Cómo eran las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole de la escuela durante sus años de educación secundaria?
19. Por favor, describa cómo fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los maestros, personal escolar y compañeros durante los años de escuela secundaria.

20. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de sus años en la escuela secundaria?
21. ¿Quién o quiénes piensa usted, fueron las personas del entorno de su escuela secundaria, si alguna, que ejercieron mayor influencia en su vida y por qué?
22. Indique las instituciones de educación universitaria en las que ha cursado estudios, mencione su ubicación, el año de graduación y los grados obtenidos.
23. ¿Cómo eran las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole en las instituciones en las que cursó estudios universitarios?
24. Por favor, describa cómo fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los profesores, personal universitario y compañeros durante los años de estudios universitarios.
25. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de sus años de estudios universitarios?
26. ¿Quién o quiénes piensa usted, fueron las personas en su etapa de estudios universitarios, si alguna, que ejercieron mayor influencia en su vida y por qué?
27. Por favor, relate los eventos ocurridos en su entorno académico a lo largo de su vida, si alguno, que dejaron huellas profundas en su vida, positivas o negativas, y explique lo que significan esas experiencias hoy en día para usted.

Sección D Entorno de intereses / actividades personales

28. Si tiene o tuvo alguna afiliación religiosa, es decir, pertenencia activa a una organización de esta índole, indique cuál es y por cuánto tiempo ha existido o duró.

29. Explique el origen de dicha afiliación y el nivel de compromiso que tiene o tuvo con esta.
30. Describa las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole que predominan(aban) en las reuniones o actividades en las que participa(aba) como parte de su afiliación religiosa.
31. Por favor, describa cómo es o fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los líderes religiosos y otros miembros de la organización religiosa a la que está o estuvo afiliado.
32. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de su experiencia de afiliación religiosa?
33. Si tiene o tuvo alguna afiliación de otra naturaleza (comunitaria, cultural, social, deportiva u otra), indique cuáles son y por cuánto tiempo han existido o durado.
34. Explique el origen de dichas afiliaciones y el nivel de compromiso que tiene o tuvo con estas.
35. Describa las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole que predominan(aban) en las reuniones o actividades en las que participa(aba) como parte de su afiliación.
36. Por favor, describa cómo es o fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los líderes y otros miembros de la organización a la que está o estuvo afiliado.
37. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de su experiencia de afiliación?

38. ¿Quién o quiénes piensa usted, fueron o son las personas en sus experiencias de afiliación religiosa o de otra naturaleza, si alguna, que ejercieron o ejercen mayor influencia en su vida y por qué?
39. Por favor, relate los eventos ocurridos en el entorno de sus afiliaciones a lo largo de su vida, si alguno, que dejaron huellas profundas en su vida, positivas o negativas, y explique lo que significan esas experiencias hoy en día para usted.

Sección E Entorno laboral

40. Mencione las organizaciones para las que ha trabajado, indique el lugar, las fechas aproximadas y la naturaleza del trabajo realizado.
41. Explique su nivel de compromiso con su trabajo en estas organizaciones.
42. Describa las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole que predominan(aban) en las organizaciones en las que trabaja o trabajó.
43. Por favor, describa cómo es o fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con sus supervisores y compañeros de trabajo en las organizaciones en las que trabaja o trabajó.
44. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de sus experiencias de trabajo, en especial, en el campo educativo?
45. ¿Quién o quiénes piensa usted, fueron o son las personas en sus experiencias de trabajo, si alguna, que ejercieron o ejercen mayor influencia en su vida y por qué?
46. Por favor, relate los eventos ocurridos en el entorno laboral a lo largo de su vida, si alguno, que dejaron huellas o impresiones profundas y duraderas en su vida, positivas o negativas, y explique lo que significan, es decir, la importancia de

esas experiencias hoy en día para usted en relación con su formación de valores y su razonamiento ético.

Sección F Conceptuación de la ética y los valores

47. ¿Qué son para usted los valores?
48. ¿Cuán importantes son para usted los valores y por qué?
49. Para usted, ¿qué es un líder educativo?
50. Por favor, explique por qué se considera un líder educativo.
51. Mencione cuáles son los valores que más lo caracterizan como líder educativo.
52. ¿Cree usted que algunos valores son más importantes que otros? Si es así, ¿cuáles?
53. ¿Cuál considera usted es el papel de los valores como parte del liderazgo educativo?
54. ¿Cuál es su concepto de una conducta ética en la práctica profesional de un líder educativo?
55. Describa la naturaleza de la influencia que, desde su punto de vista, tienen los líderes educativos en la sociedad.
56. ¿Cuál piensa usted debe ser el papel de los líderes educativos que enseñan y dirigen en escuelas del sistema de educación pública del País en relación con la ética y los valores en la sociedad?
57. Desde sus funciones como líder educativo en la enseñanza o dirección, ¿de qué manera considera usted que está aportando al mejoramiento de su comunidad?
58. Describa cómo es o fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con sus supervisores y compañeros de trabajo en su comunidad educativa y explique

- hasta qué punto usted considera que constituye o constituyó un modelo a imitar para ellos.
59. Describa cómo es o fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los estudiantes de su comunidad educativa y explique hasta qué punto usted considera que constituye o constituyó un modelo a imitar para ellos.
60. Describa cómo es o fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los demás miembros de su comunidad educativa y explique hasta qué punto usted considera que constituye o constituyó un modelo a imitar para ellos.

Sección G Origen de la ética y los valores

61. ¿De qué manera considera usted que los valores llegaron a su vida por primera vez?
62. ¿Piensa que hubo algún evento, circunstancia, persona u otro factor que promovió la formación de valores en usted? Si es así, por favor, explíquelos en detalle.
63. ¿Considera usted que la adquisición de valores es un proceso que pertenece a una etapa de la vida o que transcurre a lo largo de ella?

Sección H Conservación de la ética y los valores

64. Para usted, ¿qué define la identidad de un líder educativo? Es decir, qué define el conjunto de rasgos propios, destrezas, competencias, valores y metas personales que el líder educativo percibe en sí mismo y que lo caracterizan frente a otros profesionales.
65. ¿En qué momento considera usted que una persona llega a convertirse en líder educativo?
66. ¿Considera que los valores son parte de la identidad de un líder educativo?

67. ¿Considera usted que existen valores que pueden cambiar con el tiempo?
68. De acuerdo con su experiencia, ¿cómo considera usted que se establece la identidad de un líder educativo?
69. Siendo que el individuo cambia porque sus circunstancias cambian, ¿cree usted que puede aun así conservar su identidad?
70. Según su experiencia, ¿cómo aprende un líder educativo a conservar su identidad a pesar de sus circunstancias?

Sección I Enseñanza del razonamiento ético y los valores

71. ¿Cuáles son para usted, los mecanismos más efectivos con que cuenta un líder educativo para enseñar el razonamiento ético y los valores a sus estudiantes y a otros miembros de su comunidad educativa?
72. Por favor, comparta algunos ejemplos de cómo su trabajo como líder educativo en funciones administrativas o de docencia, en relación con la enseñanza del razonamiento ético y de los valores, tuvo resultados efectivos en la vida de sus estudiantes y otros miembros de su comunidad educativa.

Apéndice G

Planilla de Evaluación de la Guía para la Historia Oral Autonarrada

**Planilla de Evaluación de la Guía para la Historia Oral Autonarrada
UN MODELO PARA EL LIDERAZGO ÉTICO
DESDE LA PERSPECTIVA DE MI HISTORIA DE VIDA**

Acuerdo de participación:

Acepto participar como experto(a) en la investigación cualitativa realizada por el candidato doctoral Rodolfo A. Díaz Botía

Nombre del experto: _____

Área de peritaje:

Desarrollo/Evaluación de instrumentos Investigación cualitativa Liderazgo en organizaciones educativas

Fecha de evaluación: _____ **Firma del experto:** _____

Instrucciones:

- Por favor, revise cada pregunta de la Guía para la Historia Oral Autonarrada en relación con el tema y las preguntas de investigación.
- Luego, pase juicio sobre cada pregunta en términos de:
 - **correspondencia** con la pregunta de investigación, es decir, si permite recopilar información en torno a ella,
 - **relevancia** de la pregunta para contribuir a responder la pregunta de investigación, y
 - **redacción** de la pregunta en cuanto a su claridad y facilidad de entendimiento.
- Al evaluar, Circule un valor de **2** si entiende que la pregunta de la guía cumple con el criterio, un **1** si cumple de manera parcial y un **0** si no cumple.
- Escriba las recomendaciones y observaciones que considere oportunas para cada pregunta, independientemente del valor que haya circulado.

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| Sección A Datos personales | | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 1. ¿Cuál es su nombre completo? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 2. ¿Cuándo nació usted? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 3. ¿En cuáles países ha vivido y cuáles otros usted ha visitado? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| Sección B Entorno familiar | | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 4. ¿Quiénes conformaban su entorno familiar en su niñez? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 5. ¿Cómo eran las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole en las que se crio? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 6. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, si alguno, que guarda de su entorno familiar durante su niñez? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 7. ¿Cómo fueron los años de su adolescencia y juventud cuando aún vivía en su hogar? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 8. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de su entorno familiar durante esa etapa de su vida? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 9. Por favor, describa cómo era su relación, es decir, su conexión y comunicación, con sus padres, abuelos, hermanos, tíos u otros familiares o allegados durante su niñez y adolescencia. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 10. ¿Quién o quiénes piensa usted, fueron las personas de su entorno familiar, si alguna, que ejercieron mayor influencia en su vida y por qué? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 11. Por favor, relate los eventos ocurridos en su entorno familiar a lo largo de su vida, si alguno, que dejaron huellas profundas en su vida, positivas o negativas, y explique lo que significan esas experiencias hoy en día para usted. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| Sección C Entorno académico | | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 12. Indique la institución educativa en la que obtuvo su educación elemental, mencione su ubicación y el año de graduación. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 13. ¿Cómo eran las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole de la escuela durante sus años de educación elemental? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 14. Por favor, describa cómo fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los maestros, personal escolar y compañeros durante los años de escuela elemental. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 15. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de sus años en la escuela elemental? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 16. ¿Quién o quiénes piensa usted, fueron las personas del entorno de su escuela elemental, si alguna, que ejercieron mayor influencia en su vida y por qué? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 17. Indique la institución educativa en la que obtuvo su educación secundaria, mencione su ubicación, el año de graduación y el grado alcanzado. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 18. ¿Cómo eran las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole de la escuela durante sus años de educación secundaria? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 19. Por favor, describa cómo fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los maestros, personal escolar y compañeros durante los años de escuela secundaria. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 20. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de sus años en la escuela secundaria? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 21. ¿Quién o quiénes piensa usted, fueron las personas del entorno de su escuela secundaria, si alguna, que ejercieron mayor influencia en su vida y por qué? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 22. Indique las instituciones de educación universitaria en las que ha cursado estudios, mencione su ubicación, el año de graduación y los grados obtenidos. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 23. ¿Cómo eran las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole en las instituciones en las que cursó estudios universitarios? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 24. Por favor, describa cómo fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los profesores, personal universitario y compañeros durante los años de estudios universitarios. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 25. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de sus años de estudios universitarios? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 26. ¿Quién o quiénes piensa usted, fueron las personas en su etapa de estudios universitarios, si alguna, que ejercieron mayor influencia en su vida y por qué? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 27. Por favor, relate los eventos ocurridos en su entorno académico a lo largo de su vida, si alguno, que dejaron huellas profundas en su vida, positivas o negativas, y explique lo que significan esas experiencias hoy en día para usted. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| Sección D Entorno de intereses / actividades personales | | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 28. Si tiene o tuvo alguna afiliación religiosa, es decir, pertenencia activa a una organización de esta índole, indique cuál es y por cuánto tiempo ha existido o duró. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 29. Explique el origen de dicha afiliación y el nivel de compromiso que tiene o tuvo con esta. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 30. Describa las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole que predominan(aban) en las reuniones o actividades en las que participa(aba) como parte de su afiliación religiosa. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 31. Por favor, describa cómo es o fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los líderes religiosos y otros miembros de la organización religiosa a la que está o estuvo afiliado. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 32. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de su experiencia de afiliación religiosa? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 33. Si tiene o tuvo alguna afiliación de otra naturaleza (comunitaria, cultural, social, deportiva u otra), indique cuáles son y por cuánto tiempo han existido o durado. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 34. Explique el origen de dichas afiliaciones y el nivel de compromiso que tiene o tuvo con estas. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 35. Describa las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole que predominan(aban) en las reuniones o actividades en las que participa(aba) como parte de su afiliación. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 36. Por favor, describa cómo es o fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los líderes y otros miembros de la organización a la que está o estuvo afiliado. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 37. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de su experiencia de afiliación? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 38. ¿Quién o quiénes piensa usted, fueron o son las personas en sus experiencias de afiliación religiosa o de otra naturaleza, si alguna, que ejercieron o ejercen mayor influencia en su vida y por qué? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 39. Por favor, relate los eventos ocurridos en el entorno de sus afiliaciones a lo largo de su vida, si alguno, que dejaron huellas profundas en su vida, positivas o negativas, y explique lo que significan esas experiencias hoy en día para usted. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| Sección E Entorno laboral | | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 40. Mencione las organizaciones para las que ha trabajado, indique el lugar, las fechas aproximadas y la naturaleza del trabajo realizado. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 41. Explique su nivel de compromiso con su trabajo en estas organizaciones. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 42. Describa las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole que predominan(aban) en las organizaciones en las que trabaja o trabajó. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 43. Por favor, describa cómo es o fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con sus supervisores y compañeros de trabajo en las organizaciones en las que trabaja o trabajó. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 44. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos, es decir, importantes en relación con su formación de valores y su razonamiento ético, si alguno, que guarda de sus experiencias de trabajo, en especial, en el campo educativo? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 45. ¿Quién o quiénes piensa usted, fueron o son las personas en sus experiencias de trabajo, si alguna, que ejercieron o ejercen mayor influencia en su vida y por qué? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 46. Por favor, relate los eventos ocurridos en el entorno laboral a lo largo de su vida, si alguno, que dejaron huellas o impresiones profundas y duraderas en su vida, positivas o negativas, y explique lo que significan, es decir, la importancia de esas experiencias hoy en día para usted en relación con su formación de valores y su razonamiento ético. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| Sección F Conceptuación de la ética y los valores | | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 47. ¿Qué son para usted los valores? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 48. ¿Cuán importantes son para usted los valores y por qué? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 49. Para usted, ¿qué es un líder educativo? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 50. Por favor, explique por qué se considera un líder educativo. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 51. Mencione cuáles son los valores que más lo caracterizan como líder educativo. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 52. ¿Cree usted que algunos valores son más importantes que otros? Si es así, ¿cuáles? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 53. ¿Cuál considera usted es papel de los valores como parte del liderazgo educativo? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 54. ¿Cuál es su concepto de una conducta ética en la práctica profesional de un líder educativo? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 55. Describa la naturaleza de la influencia que, desde su punto de vista, tienen los líderes educativos en la sociedad. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 56. ¿Cuál piensa usted debe ser el papel de los líderes educativos que enseñan y dirigen en escuelas del sistema de educación pública del País en relación con la ética y los valores en la sociedad? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 57. Desde sus funciones como líder educativo en la enseñanza o dirección, ¿de qué manera considera usted que está aportando al mejoramiento de su comunidad? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 58. Describa cómo es o fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con sus supervisores y compañeros de trabajo en su comunidad educativa y explique hasta qué punto usted considera que constituye o constituyó un modelo a imitar para ellos. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 59. Describa cómo es o fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los estudiantes de su comunidad educativa y explique hasta qué punto usted considera que constituye o constituyó un modelo a imitar para ellos. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 60. Describa cómo es o fue su relación, es decir, su conexión y comunicación, con los demás miembros de su comunidad educativa y explique hasta qué punto usted considera que constituye o constituyó un modelo a imitar para ellos. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| Sección G Origen de la ética y los valores | | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 61. ¿De qué manera considera usted que los valores llegaron a su vida por primera vez? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 62. ¿Piensa que hubo algún evento, circunstancia, persona u otro factor que promovió la formación de valores en usted? Si es así, por favor, explíquelos en detalle. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 63. ¿Considera usted que la adquisición de valores es un proceso que pertenece a una etapa de la vida o que transcurre a lo largo de ella? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| Sección H Conservación de la ética y los valores | | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 64. Para usted, ¿qué define la identidad de un líder educativo? Es decir, qué define el conjunto de rasgos propios, destrezas, competencias, valores y metas personales que el líder educativo percibe en sí mismo y que lo caracterizan frente a otros profesionales. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 65. ¿En qué momento considera usted que una persona llega a convertirse en líder educativo? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 66. ¿Considera que los valores son parte de la identidad de un líder educativo? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 67. ¿Considera usted que existen valores que pueden cambiar con el tiempo? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 68. De acuerdo con su experiencia, ¿cómo considera usted que se establece la identidad de un líder educativo? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 69. Siendo que el individuo cambia porque sus circunstancias cambian, ¿cree usted que puede aun así conservar su identidad? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Historia Oral | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 70. Según su experiencia, ¿cómo aprende un líder educativo a conservar su identidad a pesar de sus circunstancias? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| Sección I Enseñanza del razonamiento ético y los valores | | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 71. ¿Cuáles son para usted, los mecanismos más efectivos con que cuenta un líder educativo para enseñar el razonamiento ético y los valores a sus estudiantes y a otros miembros de su comunidad educativa? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 72. Por favor, comparta algunos ejemplos de cómo su trabajo como líder educativo en funciones administrativas o de docencia, en relación con la enseñanza del razonamiento ético y de los valores, tuvo resultados efectivos en la vida de sus estudiantes y otros miembros de su comunidad educativa. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

Apéndice H

Guía para la Entrevista

Guía para la Entrevista

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

**Un modelo para el liderazgo ético
desde la perspectiva de mi historia de vida
Rodolfo A. Díaz Botía, Candidato doctoral (2018)**

Instrucciones:

- El lugar que se seleccione para la entrevista debe poseer las condiciones de comodidad, iluminación y temperatura adecuadas.
- Para garantizar la privacidad que se requiere, se deben hacer arreglos a fin de que durante la entrevista ocurra la menor distracción posible, se minimicen las interrupciones, los ruidos innecesarios y no estén presentes otras personas.
- La sesión no debe extenderse por más de 60 minutos a fin de evitar cansancio y pérdida de enfoque.
- Si es necesario, se pueden realizar pausas para descansar cada 20 minutos.
- El participante debe liberarse de cualquier asunto que pueda impedirle pensar de manera racional y no debe dejarse llevar por la tendencia a responder de acuerdo con las expectativas sociales, incluso, con las que crea, pueda tener el investigador.
- En todas sus respuestas, el participante debe expresarse de acuerdo con lo que realmente piensa y siente, y, al hacerlo, debe reconocer la importancia de sus sentimientos, sus creencias, sus opiniones y sus actitudes, en relación con su manera de ver y de entender los temas, las situaciones o las experiencias compartidas con el investigador como sujeto de estudio, por las que se le pregunte.
- La entrevista será grabada en audio y video, y, además, se tomarán notas, para asegurar que se registre fielmente lo que se expresa.
- En un momento posterior a la entrevista, el participante recibirá la transcripción de la entrevista a fin de que notifique cualquier asunto que desee clarificar o censurar en relación con lo que exprese.

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de terminación: _____

Núm. de sesión: _____ Lugar: _____

Nombre del informante: _____

Edad: _____ Preparación académica: _____

Ocupación actual:

Ocupación cuando se relacionó con el participante:

Sección A Relación con el participante

1. ¿Cuándo conoció a Rodolfo A. Díaz Botía?
2. ¿Por cuánto tiempo se
 - han relacionado? (para familiares y amistades)
 - relacionaron? (para estudiantes y compañeros de trabajo)
3. ¿Qué tipo de relación,
 - existe entre ustedes?; es decir, de conexión y comunicación personal. (para familiares y amistades)
 - existió entre ustedes?; es decir, de conexión y comunicación profesional. (para estudiantes y compañeros de trabajo)
4. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos o importantes acerca de cómo se formaron los valores en Rodolfo, si alguno, que conserva de su relación personal con él? (para familiares y amistades)
5. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos o importantes acerca de cómo Rodolfo conserva sus valores, si alguno, que guarda de su relación personal con él? (para familiares y amistades)

6. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos o importantes acerca del razonamiento ético de Rodolfo al tomar decisiones, si alguno, que conserva de su relación personal con él? (para familiares y amistades)
7. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos o importantes acerca de la enseñanza del razonamiento ético en la toma de decisiones, como parte de la práctica profesional de Rodolfo como docente, si alguno, que conserva de su relación profesional con él? (para estudiantes y compañeros de trabajo)
8. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos o importantes acerca de la enseñanza de los valores, como parte de la práctica profesional de Rodolfo como docente, si alguno, que conserva de su relación profesional con él? (para estudiantes y compañeros de trabajo)
9. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos o importantes acerca de cómo Rodolfo integraba el razonamiento ético en su proceso de toma de decisiones, como parte de su práctica profesional como docente, si alguno, que conserva de su relación profesional con él? (para estudiantes y compañeros de trabajo)
10. Describa cómo es o era el ambiente; es decir, las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole en las que
 - ocurre su relación con Rodolfo. (para familiares y amistades)
 - ocurrió su relación con Rodolfo. (para estudiantes y compañeros de trabajo)
11. Por favor, describa su percepción; es decir, sus ideas, respecto a cómo es la relación de Rodolfo con las personas que forman parte del ambiente en el que usted ha compartido con él. (para familiares y amistades)
12. Si tiene conocimiento, por favor describa la manera en la que Rodolfo se involucra en actividades de servicio a la comunidad.

13. Si tiene conocimiento, por favor describa la manera en la que Rodolfo
- atiende o enfrenta las situaciones difíciles en su vida personal. (para familiares y amistades)
 - ha atendido o enfrentado las situaciones laborales difíciles de su práctica profesional como docente. (para estudiantes y compañeros de trabajo)
14. Si tiene conocimiento al respecto; por favor relate alguna(s) experiencia(s) compleja(s) o complicada(s), que Rodolfo tuvo que enfrentar en su
- vida personal. ¿Cómo fue su actitud? ¿Cuál fue la conducta que exhibió? (para familiares y amistades)
 - práctica profesional como docente. ¿Como fue su actitud? ¿Cuál fue la conducta que exhibió? (para estudiantes y compañeros de trabajo)

Sección B La ética y los valores en el liderazgo educativo del participante

15. Según su conocimiento, ¿qué rol desempeñan los valores en la vida personal de Rodolfo?
16. De acuerdo con las experiencias compartidas con él, ¿cuáles son los valores que más caracterizan a Rodolfo como persona?
17. De acuerdo con las experiencias compartidas con él, ¿cuáles son los valores que más caracterizan a Rodolfo como docente?
18. ¿Cree usted que para Rodolfo algunos valores son más importantes que otros? Si es así, ¿cuáles?
19. Según su comprensión, ¿cuáles son las conductas con las que se reflejan valores éticos? Por favor, ofrezca ejemplos.
20. ¿Cuál es el rol de los valores en la práctica profesional de Rodolfo como docente?
21. ¿Qué es para usted un líder educativo?

22. ¿Cuáles son los atributos o características de un líder educativo ético en relación con la enseñanza del razonamiento ético en la toma de decisiones?
23. ¿Cuáles son los atributos o características de un líder educativo ético en relación con la enseñanza de los valores?
24. ¿Cuáles, de las características que mencionó, considera que están presentes en la práctica profesional de Rodolfo como docente?
25. ¿Qué conducta debe exhibir un líder educativo ético? Por favor mencione algunos ejemplos de la conducta que describe.
26. ¿Qué factores usted entiende son necesarios para conservar y practicar una conducta ética?
27. ¿Podría mencionar algunos ejemplos de la conducta de Rodolfo como líder educativo ético?
28. ¿Cuán importante es la dimensión ética en la práctica profesional de un líder educativo?
29. Según su percepción, ¿cuál es el concepto que tiene Rodolfo de lo que significa una conducta ética en la práctica profesional de un líder educativo? Explique por qué tiene esa percepción.
30. Según su conocimiento, ¿qué importancia tiene para Rodolfo como líder educativo promover, organizar y participar de actividades que beneficien a las comunidades y a la sociedad?
31. A partir de las experiencias compartidas con Rodolfo, describa la influencia que los líderes educativos tienen en la sociedad.

32. En las clases que usted ha tomado durante sus estudios, ¿se facilitó la integración de la ética en los procesos de enseñanza aprendizaje? Ofrezca ejemplos de esas clases e indique las instituciones en las que las tomó.
33. ¿Ha visto en sus maestros y profesores un modelo ético a seguir? Por favor, explique su respuesta.
34. ¿Cuáles considera usted son las estrategias que se deben utilizar en la enseñanza del razonamiento ético en la toma de decisiones?
35. ¿Cuáles considera usted son las estrategias que se deben utilizar en la enseñanza de los valores?
36. ¿Considera que el liderazgo educativo de Rodolfo es efectivo, en cuanto a la enseñanza del razonamiento ético en la toma de decisiones? Si es así, por favor ofrezca ejemplos.
37. ¿Considera que el liderazgo educativo de Rodolfo es efectivo, en cuanto a la enseñanza de los valores? Si es así, por favor ofrezca ejemplos.
38. Considera que Rodolfo, como líder educativo, ¿aporta o aportó significativamente al mejoramiento de la comunidad educativa en la que ofrece u ofreció servicios? Si es así, explique por qué.
39. Según su conocimiento, describa, ¿cómo es o fue la relación o la comunicación de Rodolfo con los supervisores y los compañeros docentes en su comunidad educativa?
40. Según su conocimiento, describa, ¿cómo es o fue la relación o la comunicación de Rodolfo con los estudiantes de su comunidad educativa?

41. Según su conocimiento, describa, ¿cómo es o fue la relación o la comunicación de Rodolfo con otros miembros de su comunidad educativa?; es decir, empleados no docentes, familiares de los estudiantes, entre otros.

Apéndice I

Planilla de Evaluación de la Guía para la Entrevista

**Planilla de Evaluación de la Guía para la Entrevista
UN MODELO PARA EL LIDERAZGO ÉTICO
DESDE LA PERSPECTIVA DE MI HISTORIA DE VIDA**

Acuerdo de participación:

Acepto participar como experto(a) en la investigación cualitativa realizada por el candidato doctoral Rodolfo A. Díaz Botía

Nombre del experto: _____

Área de peritaje:

Desarrollo/Evaluación de instrumentos Investigación cualitativa Liderazgo en organizaciones educativas

Fecha de evaluación: _____ **Firma del experto:** _____

Instrucciones:

- Por favor, revise cada pregunta de la Guía para la Entrevista en relación con el tema y las preguntas de investigación.
- Luego, pase juicio sobre cada pregunta en términos de su:
 - **correspondencia** con la pregunta de investigación, es decir, si permite recopilar información en torno a ella,
 - **relevancia** de la pregunta para contribuir a responder la pregunta de investigación, y
 - **redacción** de la pregunta en cuanto a su claridad y facilidad de entendimiento.
- Al evaluar, Circule un valor de **2** si entiende que la pregunta de la guía cumple con el criterio, un **1** si cumple de manera parcial y un **0** si no cumple.
- Escriba las recomendaciones y observaciones que considere oportunas para cada pregunta, independientemente del valor que haya circulado.

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| Sección A Relación con el participante | | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 1. ¿Cuándo conoció a Rodolfo A. Díaz Botía? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 2. ¿Por cuánto tiempo se - han relacionado? (<u>para familiares y amistades</u>) - relacionaron? (<u>para estudiantes y compañeros de trabajo</u>) | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 3. ¿Qué tipo de relación, - existe entre ustedes?; es decir, de conexión y comunicación personal. (<u>para familiares y amistades</u>) - existió entre ustedes?; es decir, de conexión y comunicación profesional. (<u>para estudiantes y compañeros de trabajo</u>) | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 4. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos o importantes acerca de cómo se formaron los valores en Rodolfo, si alguno, que conserva de su relación personal con él? (<u>para familiares y amistades</u>) | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 5. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos o importantes acerca de cómo Rodolfo conserva sus valores, si alguno, que guarda de su relación personal con él? (<u>para familiares y amistades</u>) | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 6. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos o importantes acerca del razonamiento ético de Rodolfo al tomar decisiones, si alguno, que conserva de su relación personal con él? (<u>para familiares y amistades</u>) | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 7. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos o importantes acerca de la enseñanza del razonamiento ético en la toma de decisiones, como parte de la práctica profesional de Rodolfo como docente, si alguno, que conserva de su relación profesional con él? (<u>para estudiantes y compañeros de trabajo</u>) | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 8. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos o importantes acerca de la enseñanza de los valores, como parte de la práctica profesional de Rodolfo como docente, si alguno, que conserva de su relación profesional con él? (<u>para estudiantes y compañeros de trabajo</u>) | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 9. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos o importantes acerca de cómo Rodolfo integraba el razonamiento ético en su proceso de toma de decisiones, como parte de su práctica profesional como docente, si alguno, que conserva de su relación profesional con él? (<u>para estudiantes y compañeros de trabajo</u>) | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 10. Describa cómo es o era el ambiente; es decir, las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas o de otra índole en las que - ocurre su relación con Rodolfo. (<u>para familiares y amistades</u>) - ocurrió su relación con Rodolfo. (<u>para estudiantes y compañeros de trabajo</u>) | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 11. Por favor, describa su percepción; es decir, sus ideas, respecto a cómo es la relación de Rodolfo con las personas que forman parte del ambiente en el que usted ha compartido con él. (<u>para familiares y amistades</u>) | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano? | 12. Si tiene conocimiento, por favor describa la manera en la que Rodolfo se involucra en actividades de servicio a la comunidad. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 13. Si tiene conocimiento, por favor describa la manera en la que Rodolfo <ul style="list-style-type: none"> - atiende o enfrenta las situaciones difíciles en su vida personal. (para familiares y amistades) - ha atendido o enfrentado las situaciones laborales difíciles de su práctica profesional como docente. (para estudiantes y compañeros de trabajo) | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 14. Si tiene conocimiento al respecto; por favor relate alguna(s) experiencia(s) compleja(s) o complicada(s), que Rodolfo tuvo que enfrentar en su <ul style="list-style-type: none"> - vida personal. ¿Cómo fue su actitud? ¿Cuál fue la conducta que exhibió? (<u>para familiares y amistades</u>) - práctica profesional como docente. ¿Como fue su actitud? ¿Cuál fue la conducta que exhibió? (<u>para estudiantes y compañeros de trabajo</u>) | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| Sección B La ética y los valores en el liderazgo educativo del participante | | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 15. Según su conocimiento, ¿qué rol desempeñan los valores en la vida personal de Rodolfo? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 16. De acuerdo con las experiencias compartidas con él, ¿cuáles son los valores que más caracterizan a Rodolfo como persona? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 17. De acuerdo con las experiencias compartidas con él, ¿cuáles son los valores que más caracterizan a Rodolfo como docente? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia? | 18. ¿Cree usted que para Rodolfo algunos valores son más importantes que otros? Si es así, ¿cuáles? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 19. Según su comprensión, ¿cuáles son las conductas con las que se reflejan valores éticos? Por favor, ofrezca ejemplos. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 20. ¿Cuál es el rol de los valores en la práctica profesional de Rodolfo como docente? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 21. ¿Qué es para usted un líder educativo? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 22. ¿Cuáles son los atributos o características de un líder educativo ético en relación con la enseñanza del razonamiento ético en la toma de decisiones? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 23. ¿Cuáles son los atributos o características de un líder educativo ético en relación con la enseñanza de los valores? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 24. ¿Cuáles, de las características que mencionó, considera que están presentes en la práctica profesional de Rodolfo como docente? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 25. ¿Qué conducta debe exhibir un líder educativo ético? Por favor mencione algunos ejemplos de la conducta que describe. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 26. ¿Qué factores usted entiende son necesarios para conservar y practicar una conducta ética? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 27. ¿Podría mencionar algunos ejemplos de la conducta de Rodolfo como líder educativo ético? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 28. ¿Cuán importante es la dimensión ética en la práctica profesional de un líder educativo? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 29. Según su percepción, ¿cuál es el concepto que tiene Rodolfo de lo que significa una conducta ética en la práctica profesional de un líder educativo? Explique por qué tiene esa percepción. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 30. Si es de su conocimiento, describa, ¿de qué manera se involucra Rodolfo como líder educativo en la promoción, organización y participación en actividades que beneficien a las comunidades y a la sociedad? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 31. A partir de las experiencias compartidas con Rodolfo, describa la influencia que los líderes educativos tienen en la sociedad. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 32. En las clases que usted ha tomado durante sus estudios, ¿se facilitó la integración de la ética en los procesos de enseñanza aprendizaje? Ofrezca ejemplos de esas clases e indique las instituciones en las que las tomó. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 33. ¿Ha visto en sus maestros y profesores un modelo ético a seguir? Por favor, explique su respuesta. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 34. ¿Cuáles considera usted son las estrategias que se deben utilizar en la enseñanza del razonamiento ético en la toma de decisiones? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 35. ¿Cuáles considera usted son las estrategias que se deben utilizar en la enseñanza de los valores? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 36. ¿Considera que el liderazgo educativo de Rodolfo es efectivo, en cuanto a la enseñanza del razonamiento ético en la toma de decisiones? Si es así, por favor ofrezca ejemplos. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 37. ¿Considera que el liderazgo educativo de Rodolfo es efectivo, en cuanto a la enseñanza de los valores? Si es así, por favor ofrezca ejemplos. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 38. Considera que Rodolfo, como líder educativo, ¿aporta o aportó significativamente al mejoramiento de la comunidad educativa en la que ofrece u ofreció servicios? Si es así, explique por qué. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

| Pregunta de investigación | Pregunta de la Guía para la Entrevista | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 39. Según su conocimiento, describa, ¿cómo es o fue la relación o la comunicación de Rodolfo con los supervisores y los compañeros docentes en su comunidad educativa? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 40. Según su conocimiento, describa, ¿cómo es o fue la relación o la comunicación de Rodolfo con los estudiantes de su comunidad educativa? | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos? | 41. Según su conocimiento, describa, ¿cómo es o fue la relación o la comunicación de Rodolfo con otros miembros de su comunidad educativa?; es decir, empleados no docentes, familiares de los estudiantes, entre otros. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

Apéndice J

Guía para la Entrevista Cognitiva

**Guía para la Entrevista Cognitiva
como parte de la revisión del protocolo de entrevista
(Adaptado de Medina Díaz, 2015, revisado 2017)**

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

**Un modelo para el liderazgo ético
desde la perspectiva de mi historia de vida
Rodolfo A. Díaz Botía, Candidato doctoral (2018)**

Fecha de la entrevista _____

Lugar: _____

Nombre del participante: _____

Título del protocolo:

1. ¿Qué pensó cuando escuchó el título de la entrevista?
2. ¿Qué aspectos o temas espera que incluya?

Preguntas que forman una sección del protocolo:

3. ¿Cuál pregunta encontró confusa en esta sección?
4. ¿Tuvo dificultad para responder alguna pregunta de esta sección? ¿En cuál?
5. ¿Encontró alguna pregunta con contenido sensitivo y ofensivo? ¿Cuál?
6. ¿Hubo alguna pregunta que le causara incomodidad responderla? ¿Cuál?
7. ¿Eliminaría alguna pregunta de esta sección? ¿Por qué?
8. ¿Añadiría alguna pregunta en esta sección? ¿Cuál?

Aspectos generales:

9. ¿Considera que la entrevista tiene una cantidad apropiada de preguntas?
10. ¿Eliminaría alguna sección? ¿Añadiría alguna?

Luego de responder a todas las preguntas del protocolo:

11. ¿Entiende que las personas se sentirán cómodas al responder a las preguntas de esta entrevista?
12. ¿Considera que el propósito principal de la entrevista se cumple?

Apéndice K

Guía para la Revisión de Documentos

Guía para la Revisión de Documentos

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

GUÍA PARA LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS

**Un modelo para el liderazgo ético
desde la perspectiva de mi historia de vida
Rodolfo A. Díaz Botía, Candidato doctoral (2018)**

Fecha: _____ **Hora de inicio:** _____ **Hora de terminación:** _____

Instrucciones:

- Escriba en la columna de la izquierda el título del documento que se analiza y debajo, entre paréntesis, registre el año en que fue escrito y el grado académico para el cual el participante lo elaboró, si se trata de un escrito inédito del participante o, registre el año y los datos del curso, si se trata de una evaluación u otro documento relacionado.
- Procure identificar en el documento que se analiza, la presencia de los temas que se incluyen en las secciones de esta guía.
- Coloque una marca de cotejo en aquella(s) columna(s) en la(s) que se identificó el tema de la(s) columna(s).

| Título del documento (año - grado o año – datos del curso) | Sección | | |
|--|---|--|--|
| | A | B | C |
| | Formación de la ética y los valores | Conservación de la ética y los valores | Enseñanza de la ética y de los valores |
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |
| 7. | | | |

Apéndice L

Planilla de Evaluación de la Guía para la Revisión de Documentos

**Planilla de Evaluación de la Guía para la Revisión de Documentos
UN MODELO PARA EL LIDERAZGO ÉTICO
DESDE LA PERSPECTIVA DE MI HISTORIA DE VIDA**

Acuerdo de participación:

Acepto participar como experto(a) en la investigación cualitativa realizada por el candidato doctoral Rodolfo A. Díaz Botía

Nombre del experto: _____

Área de peritaje:

Desarrollo/Evaluación de instrumentos Investigación cualitativa Liderazgo en organizaciones educativas

Fecha de evaluación: _____ **Firma del experto:** _____

Instrucciones:

- Por favor, revise cada sección de la Guía para la Revisión de Documentos en relación con el tema y las preguntas de investigación.
- Luego, pase juicio sobre cada sección en términos de:
 - **correspondencia** con la pregunta de investigación, es decir, si permite recopilar información en torno a ella,
 - **relevancia** de la sección para contribuir a responder la pregunta de investigación, y
 - **redacción** de la sección en cuanto a su claridad y facilidad de entendimiento.
- Al evaluar, Circule un valor de **2** si entiende que la sección de la guía cumple con el criterio, un **1** si cumple de manera parcial y un **0** si no cumple.
- Escriba las recomendaciones y observaciones que considere oportunas para cada sección, independientemente del valor que haya circulado.

| Pregunta de investigación | Sección de la Guía para la Revisión de Documentos | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| <p>¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano?</p> <p>¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos?</p> | A. Formación de la ética y los valores. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| <p>¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia?</p> <p>¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos?</p> | B. Conservación de la ética y los valores. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| <p>¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos?</p> | C. Enseñanza de la ética y de los valores. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

Apéndice M

Guía para la Revisión de Literatura

Guía para la Revisión de Literatura

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

**Un modelo para el liderazgo ético
desde la perspectiva de mi historia de vida
Rodolfo A. Díaz Botía, Candidato doctoral (2018)**

Fecha: _____ **Hora de inicio:** _____ **Hora de terminación:** _____

Instrucciones:

- Escriba en la columna de la izquierda el nombre de la teoría o del modelo que se revisa en la literatura y debajo, entre paréntesis, registre el autor y el año en que se publicó.
- Procure identificar en la literatura que se revisa, la presencia de los temas que se incluyen en las secciones de esta guía.
- Coloque una marca de cotejo en aquella(s) columna(s) en la(s) que se identificó el tema de la(s) columna(s).

| Teoría / Modelo (autor, año) | Sección | | |
|---------------------------------|--|---|--|
| | A | B | C |
| | Procesos de adquisición de los valores | Procesos de conservación de los valores | Integración de la ética en los procesos educativos |
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |
| 7. | | | |

Apéndice N

Planilla de Evaluación de la Guía para la Revisión de Literatura

**Planilla de Evaluación de la Guía para la Revisión de Literatura
UN MODELO PARA EL LIDERAZGO ÉTICO
DESDE LA PERSPECTIVA DESDE MI HISTORIA DE VIDA**

Acuerdo de participación:

Acepto participar como experto(a) en la investigación cualitativa realizada por el candidato doctoral Rodolfo A. Díaz Botía

Nombre del experto: _____

Área de peritaje:

Desarrollo/Evaluación de instrumentos Investigación cualitativa Liderazgo en organizaciones educativas

Fecha de evaluación: _____ **Firma del experto:** _____

Instrucciones:

- Por favor, revise cada sección de la Guía para la Revisión de Literatura en relación con el tema y las preguntas de investigación.
- Luego, pase juicio sobre cada sección en términos de:
 - **correspondencia** con la pregunta de investigación, es decir, si permite recopilar información en torno a ella,
 - **relevancia** de la sección para contribuir a responder la pregunta de investigación, y
 - **redacción** de la sección en cuanto a su claridad y facilidad de entendimiento.
- Al evaluar, Circule un valor de **2** si entiende que la sección de la guía cumple con el criterio, un **1** si cumple de manera parcial y un **0** si no cumple.
- Escriba las recomendaciones y observaciones que considere oportunas para cada sección, independientemente del valor que haya circulado.

| Pregunta de investigación | Sección de la Guía para la Revisión de Literatura | Criterios para la evaluación | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | | Correspondencia | | | Relevancia | | | Redacción | | |
| <p>¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano?</p> <p>¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos?</p> | A. Procesos de adquisición de los valores. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| <p>¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia?</p> <p>¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos?</p> | B. Procesos de conservación de los valores. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |
| <p>¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos?</p> | C. Integración de la ética en los procesos educativos. | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | Recomendaciones / Observaciones | | | | | | | | | |

Apéndice O

Carta de invitación para colaborar como experto(a)

Carta de invitación para colaborar como experto(a)

Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras
 Facultad de Educación
 Departamento de Estudios Graduados

**INVITACIÓN PARA COLABORAR COMO EXPERTO(A) EN LA RECOPIACIÓN
 DE EVIDENCIAS PARA LA CALIDAD INTERPRETATIVA**

**Un modelo para el liderazgo ético
 desde la perspectiva de mi historia de vida
 Rodolfo A. Díaz Botía, Candidato doctoral (2018)**

Fecha: _____

Estimado(a) Dr(a). _____:

Reciba un cordial saludo. Por la presente le invito a colaborar como experto(a) en el proceso de recopilación de evidencias para la validez de las inferencias que realizaré a partir de la información que logre recopilar en el estudio “Un modelo para el liderazgo ético desde la perspectiva de mi historia de vida”. Esta investigación la realizaré como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación como candidato a doctor del Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

El tema en el que se enfoca esta investigación es el liderazgo ético y su incorporación en el liderazgo educativo en general. Entre las alternativas disponibles para estudios de naturaleza cualitativa, el investigador seleccionó el diseño de historia de vida. A través de esta investigación espera lograr los siguientes propósitos:

- identificar los factores que incidieron en la formación de valores del investigador, como ser humano, y los que le permitieron aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que, como docente, haya enfrentado;
- examinar literatura del campo de la Psicología y la Sociología, desde la perspectiva de las teorías que avalen los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos, así como literatura del campo de la ética y del liderazgo educativo, en torno a modelos para la integración de la ética en los procesos educativos; y
- diseñar un modelo para el liderazgo ético, cuya aplicación se facilite en el campo del liderazgo educativo en general.

La pregunta central que guiará la exploración del problema que se ha planteado en esta investigación es la siguiente:

- ¿Cuál modelo de liderazgo ético puede ser de aplicación general en el campo del liderazgo educativo?

Las siguientes son las preguntas específicas que facilitarán el proceso de responder a la interrogante planteada en la pregunta central:

- ¿Cuáles factores incidieron en la formación de valores del investigador como ser humano?
- ¿Cuáles factores le permitieron al investigador, desde su rol como docente, aprender a conservar sus valores en medio de las circunstancias que enfrentó en la docencia?
- ¿Cuáles teorías del campo de la psicología y la sociología avalan los procesos de adquisición y conservación de valores en los seres humanos?
- ¿Cuáles modelos del campo de la ética y del liderazgo educativo facilitan la integración de la ética en los procesos educativos?

La invitación a participar como colaborador(a) experto(a) se fundamenta en su reconocido peritaje en una de las áreas que se vinculan al proceso de recopilación de evidencias para la calidad de las interpretaciones que el investigador realizará en la investigación. Se espera su colaboración en la revisión de cuatro guías que el investigador elaboró para cada una de las técnicas de recopilación de información que seleccionó. A efectos de recopilar información, el investigador utilizará como técnicas: (a) la historia oral, autonarrada por él mismo; (b) la entrevista, de al menos ocho personas informantes que compartieron experiencias de vida con el investigador -dos familiares, dos exalumnos, dos excompañeros de trabajo, dos amistades-; (c) revisión de documentos, incluyendo escritos inéditos del investigador en sus diferentes etapas de estudios graduados, evaluaciones hechas al investigador en su calidad de docente, entre otros; y (d) revisión de literatura, en particular del campo de la psicología, de la sociología, de la ética y del liderazgo educativo.

Agradezco profundamente su apoyo y la valiosa aportación que su colaboración implicaría para la investigación. Su participación como experto(a) sería de carácter voluntario y a título gratuito, por lo que es evidente que constituye una muestra del valor que otorga a la investigación y a la educación puertorriqueña.

De requerir información adicional o si encuentra necesario clarificar algún asunto en relación con esta invitación, le agradezco se comunice con este servidor llamando al (XXX) XXX-XXXX o escribiendo un mensaje de correo electrónico a

rodolfo.diaz@upr.edu o, si lo prefiere, con el Dr. Juan R. Rodríguez Rivera, director del Comité de disertación, llamando al número (XXX) XXX-XXXX o escribiendo a juan.rodriguez14@upr.edu.

Cordialmente,

Rodolfo A. Díaz Botía
Candidato a Doctor en Educación

Apéndice P

Hoja de consentimiento informado para la entrevista cognitiva

Hoja de consentimiento informado para la entrevista cognitiva

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE EN ENTREVISTA COGNITIVA

**Un modelo para el liderazgo ético
desde la perspectiva de mi historia de vida
Rodolfo A. Díaz Botía, Candidato doctoral (2018)**

Descripción

Usted ha sido invitado(a) a participar de una entrevista cognitiva como parte de la revisión de la Guía para la Entrevista que Rodolfo A. Díaz Botía se propone realizar como una de las técnicas de recopilación de información en una investigación cuyo diseño es el de historia de vida. Su participación se relaciona con las experiencias de vida compartidas con Rodolfo A. Díaz Botía, participante objeto de este estudio. El propósito de esta investigación es, desde la perspectiva de la historia de vida del participante objeto del estudio, elaborar un modelo para el liderazgo ético, cuya aplicación se facilite en el campo del liderazgo educativo en general. Rodolfo A. Díaz Botía, candidato a doctor del Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, realizará la referida investigación.

Específicamente, usted fue seleccionado(a) por el conocimiento que tiene respecto a la presencia de la ética y los valores en la vida personal y profesional del sujeto de estudio. Además, porque cumple con los siguientes criterios:

- tiene o ha tenido contacto cercano con el participante principal en alguno de sus escenarios de vida, personal o profesional, en los que este ha participado;
- fue testigo de eventos y situaciones que pudieran relacionarse con aquellas circunstancias en las que el participante principal pudo haber adquirido o conservado sus valores;
- tiene la capacidad de contribuir significativamente al entendimiento del tema de investigación, a la luz de su conocimiento de la vida y trayectoria del sujeto de estudio;
- muestra capacidad para comunicarse efectivamente; y
- está disponible y accesible a efectos de recopilar la información que se requiere en este estudio.

Si acepta participar de esta investigación, se le solicitará que participe de un encuentro o sesión individual durante el cual el investigador le formulará una serie de preguntas que forman parte de la Guía para la Entrevista, a fin de que usted responda libre y espontáneamente y contribuya con su relato a la elaboración de la historia de vida del sujeto de estudio. Se espera que usted, además de responder a las preguntas que contiene la Guía para la Entrevista, responda algunas preguntas adicionales vinculadas a su proceso de pensamiento durante la entrevista y que se encuentran en la Guía para la Entrevista Cognitiva. De esta manera, sus respuestas constituirán una aportación relevante al proceso de revisión de la Guía para la Entrevista que el investigador utilizará para recopilar la información que le permitirá elaborar la historia de vida del sujeto de estudio.

Con las preguntas de la Guía para la Entrevista se abordarán asuntos relacionados con su relación con el sujeto de estudio, con la trayectoria de este como educador, así como con experiencias de vida compartidas con él que pudieran estar vinculadas a factores internos o externos con los que se pudiera evidenciar la presencia de la ética y los valores en su ejecutoria. Además, se le pedirá que se exprese en cuanto a su perspectiva de la ética y los valores en el contexto del liderazgo educativo. El encuentro o sesión tendrá una duración aproximada de 60 minutos, podrá ser grabado en audio y video, y se llevará a cabo de manera presencial o, cuando esto no sea posible, mediante llamada o videollamada, en la fecha, el lugar y la hora que usted estime conveniente. Es del interés del investigador asegurar su comodidad durante el encuentro, por lo que se sugiere que el lugar escogido sea uno tranquilo, cómodo, con buena iluminación y con temperatura agradable en el que haya la menor distracción posible, se minimicen las interrupciones, los ruidos innecesarios y no estén presentes otras personas a fin de proveerle la privacidad que usted merece. Además de la grabación, se tomarán notas de sus respuestas. De requerirse sesiones adicionales, estas tendrán características similares, se realizarán por acuerdo y según su conveniencia. En un momento posterior al encuentro, el investigador le proveerá copia de la transcripción con el propósito que pueda notificar cualquier asunto que desee clarificar o censurar en relación con lo expuesto en la sesión.

Riesgos y beneficios

Los riesgos asociados con su participación en esta investigación son mínimos. El riesgo que se identificó se relaciona con algún tipo de ansiedad que pudieran generar las preguntas guías que se formulen durante el encuentro. Como participante en esta investigación no está obligado a contestar a todas las preguntas. Además, es importante reconocer que no existen respuestas correctas ni incorrectas. En esta investigación es de gran valor conocer su relato sobre los temas que se abordarán en el encuentro según su mejor recuerdo y conocimiento, así como en armonía con lo que siente y piensa. Es importante que se libere de cualquier asunto que pueda impedirle pensar de manera racional y que no se deje llevar por la tendencia a

responder de acuerdo con las expectativas sociales, e incluso, con las que crea, pueda tener el investigador. Igualmente, es importante que, al expresarse, reconozca la importancia de sus sentimientos, sus creencias, sus opiniones y sus actitudes, en relación con su manera de ver y de entender las experiencias que compartió con el investigador. También, para efectos de la revisión de la Guía para la Entrevista, es de gran valor igualmente conocer lo que pensó cuando respondía las preguntas de la guía, para lo cual se le pedirá que responda a las preguntas de la Guía para la Entrevista Cognitiva. Por su participación en este estudio no recibirá beneficio directo alguno de carácter económico, profesional o personal.

Confidencialidad

El acceso a la información que como participante usted ofrezca estará limitado al investigador y a su director de disertación. Además, Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle al investigador los datos crudos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento. La divulgación de la información está sujeta a su aprobación. Es el interés del investigador dar a conocer la historia de vida del sujeto de estudio, que resulte de esta investigación, para, desde esta perspectiva, elaborar un modelo para el liderazgo ético cuya aplicación se facilite en el campo del liderazgo educativo en general. En consecuencia, es posible que tanto su nombre, como lo expresado por usted como informante, en parte o en su totalidad, llegue a formar parte del escrito final que el investigador publicará como resultado de su trabajo. Igualmente, pudiera ser utilizado en escritos futuros del investigador relacionados con el tema.

Como participante usted tiene el derecho de aprobar o censurar, en su totalidad o en parte, la información que haya suministrado al investigador durante los encuentros. El investigador conservará en una carpeta con clave de acceso en su computadora personal, las grabaciones y transcripciones de las sesiones a fin de utilizar esta información a efectos de establecer comparaciones con las experiencias de otros docentes en investigaciones futuras; para estudios futuros en los que se procure probar la implantación del modelo que resulte de este estudio en diversos contextos educativos; para consultar, verificar o corroborar información en estudios futuros; o para cualquier otro fin de relevancia para el campo educativo según el criterio del investigador. En algunas de estas investigaciones pudieran colaborar otros investigadores con quienes se compartirían las transcripciones de los encuentros. A estos colaboradores asociados no se les proveerá mecanismo alguno que les permita identificar a cuál participante corresponde la información que reciben. Las transcripciones serán acompañadas únicamente de identificadores indirectos, tales como el tipo de participante.

Derechos

Si leyó este documento y decidió participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene el derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene el derecho de no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene el derecho de recibir una copia de este documento. Si tiene alguna duda o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con el investigador Rodolfo A. Díaz Botía llamando al número (XXX) XXX-XXXX o escribiendo a rodolfo.diaz@upr.edu o, si lo prefiere, con el Dr. Juan R. Rodríguez Rivera, director del Comité de disertación, llamando al número (XXX) XXX-XXXX o escribiendo a juan.rodriguez14@upr.edu.

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante o reclamación o queja en relación con su participación en este estudio se puede comunicar con la Oficial de Cumplimiento del Decanato de Estudios Graduados del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, llamando al número 787-764-0000, extensión 86773 o escribiendo a cipshi.degi@upr.edu.

Su firma en este documento significa que decidió participar libre y voluntariamente después de leer y discutir toda la información que se le presentó en esta hoja de consentimiento y que recibió copia de este documento.

| | | |
|-------------------------|-------|-------|
| Nombre del participante | Firma | Fecha |
|-------------------------|-------|-------|

Certifico que discutí el contenido de esta hoja de consentimiento con él o la participante que firmó.

| | | |
|-------------------------|-------|-------|
| Nombre del investigador | Firma | Fecha |
|-------------------------|-------|-------|

DATOS BIOGRÁFICOS DEL AUTOR

Rodolfo Antonio Díaz Botía nació el 15 de octubre de 1962. Al momento de realizar la investigación, es un ciudadano de los Estados Unidos de América que conserva su ciudadanía venezolana. Por sus raíces también tendría derechos legales a la ciudadanía colombiana y seguramente a la de al menos un país europeo de donde provienen sus ancestros. Sin embargo, sus convicciones lo hacen soñar con un mundo en el que todos los seres humanos sean ciudadanos de un planeta donde las únicas fronteras que existan sean aquellas que surgen de los límites naturales que imponen la imaginación y el espíritu de emprendimiento, moderados ambos por la búsqueda del bien común y el bien hacer.

De profundas convicciones espirituales, es un ser humano convencido de que al procurar cuidar de sus intereses y alcanzar sus metas, es su deber hacerlo valorando la otredad y sus necesidades en la medida que le sea posible. Siente que es su deber compartir sus saberes y vivencias, en cuanto estos puedan aportar a la formación de aquellos con quienes se relaciona. Sus experiencias de trabajo y de vida en Venezuela y en Puerto Rico le han permitido contribuir a la construcción de esa sociedad con la que sueña.

Es profesor a tiempo parcial en los Recintos de Río Piedras y Carolina de la Universidad de Puerto Rico. Como cualquier candidato a doctor, sus expectativas son aportar al mejoramiento de la sociedad desde el campo educativo y científico, aunque la incertidumbre típica de los tiempos actuales le hacen imposible vislumbrar con precisión la manera en la que esto será posible.

