

2022

## Liderazgo Directivo Escolar en el Funcionamiento del Programa de Educación Especial de la Región Norte de Puerto Rico

Meilin Gomez Román

Follow this and additional works at: [https://nsuworks.nova.edu/fse\\_etd](https://nsuworks.nova.edu/fse_etd)



Part of the [Special Education and Teaching Commons](#)

### Share Feedback About This Item

---

This Dissertation is brought to you by the Abraham S. Fischler College of Education at NSUWorks. It has been accepted for inclusion in Theses and Dissertations by an authorized administrator of NSUWorks. For more information, please contact [nsuworks@nova.edu](mailto:nsuworks@nova.edu).

Liderazgo Directivo Escolar en el Funcionamiento del Programa de Educación Especial  
de la Región Norte de Puerto Rico

por  
Meilin Gómez Román

Una Disertación Aplicada Sometida al  
Abraham S. Fischler College of Education and School of Criminal Justice  
en Cumplimiento Parcial de los Requisitos  
Para el Grado de Doctor en Educación

Nova Southeastern University  
2022

## **Página de Aprobación**

Esta disertación aplicada fue presentada por Meilin Gómez Román bajo la dirección de las personas que figuran a continuación. Se presentó a la Abraham S. Fischler College of Education and School of Criminal Justice y fue aprobada en cumplimiento parcial de los requisitos para el grado de Doctor en Educación en Nova Southeastern University.

Ignacio Chávez, EdD  
Presidente del Comité

Rubén Edel, PhD  
Miembro del Comité

Kimberly Durham, PsyD  
Decana

## **Declaración de Obra Original**

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Código de Conducta y Responsabilidad Académica como se describe en el Manual del Estudiante de Nova Southeastern University. Esta disertación aplicada representa mi trabajo original, excepto cuando he reconocido las ideas, las palabras, o material de otros autores.

Donde las ideas de otro autor se han presentado en esta disertación aplicada, he reconocido las ideas del autor citándolo en el estilo requerido.

Donde las palabras de otro autor se han presentado en esta disertación aplicada, he reconocido las palabras del autor mediante el uso correcto de las citas de referencia correspondientes en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor de acuerdo con las directrices necesarias al incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de estudio, grandes porciones de texto) en este manuscrito de disertación aplicada.

Meilin Gómez Román

Nombre

marzo 2022

Fecha

## Resumen

Liderazgo Directivo Escolar en el Funcionamiento del Programa de Educación Especial de la Región Norte de Puerto Rico, Meilin Gómez Román, 2022: Disertación Aplicada de Nova Southeastern University, Abraham S. Fischler College of Education and School of Criminal Justice. Palabras clave: Special Education, leadership, school leaders.

El propósito de este estudio es explicar el efecto del liderazgo directivo en el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico. Mediante este estudio se pretende conocer de qué manera el liderazgo que ejercen los directores escolares afecta el funcionamiento del Programa de Educación Especial.

Este estudio tiene un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal de alcance descriptivo. Se administraron dos cuestionarios para la recolección de datos. La muestra estuvo constituida por 32 directores escolares que participaron de manera voluntaria.

Los resultados demostraron que el estilo de liderazgo predominante y que más manifestaron en la muestra de los directores participantes lo fue el transformacional con un promedio de 4.31. Además, se evidenció que los directores conocen las funciones del comité de programación y ubicación, de acomodos razonables, de la confidencialidad de la información personal identificable, de los procesos de evaluación, de la elegibilidad, y del programa educativo individualizado. Por lo que se evidenció que no existe relación significativa entre el estilo de liderazgo directivo y el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico. Lo que demuestra que no importa el estilo de liderazgo directivo entre los directores, porque este no repercute en el funcionamiento del Programa de Educación Especial.

## Tabla de Contenidos

	Página
Capítulo 1: Introducción .....	1
Planteamiento del Problema .....	1
Escenario del Estudio .....	5
Rol del Investigador .....	5
Propósito del Estudio .....	6
Definiciones de Términos .....	6
Capítulo 2: Revisión de la Literatura .....	6
Historia del Programa de Educación Especial en Puerto Rico .....	7
Individuals with Disabilities Education Improvement Act .....	10
Cero Rechazo .....	11
Identificación y Evaluación .....	12
Ambiente Menos Restrictivo .....	12
Educación Pública, Gratuita y Apropiaada.....	13
Garantías Procesales .....	14
Participación de los Padres .....	15
Ley de Servicios Integrales para las Personas con Impedimento .....	15
Every Students Succeeds Act.....	17
Reforma Educativa de Puerto Rico.....	17
Demanda de Rosa Lydia Vélez vs el Departamento de Educación .....	19
Marco Teórico.....	20
Liderazgo Ético.....	20
Modelo Teórico Liderazgo Transformacional y Transaccional de Bass y Avolio .....	22
El director Escolar como Líder Educativo.....	25
Preparación Académica de los Directores para Dirigir el Programa de Educación Especial.....	29
Preguntas de Investigación .....	36
Capítulo 3: Metodología .....	37
Introducción .....	37
Participantes .....	37
Instrumentos .....	38
Procedimientos.....	42
Capítulo 4: Resultados .....	45
Introducción .....	45
Aspectos Sociodemográficos .....	45
Análisis Estadístico.....	46
Capítulo 5: Discusión .....	51
Introducción .....	51
Resumen de Resultados .....	51

Interpretación de Resultados .....	52
Implicaciones de los Resultados .....	60
Limitaciones del Estudio.....	61
Recomendaciones para Futuros Estudios.....	61
Referencias.....	63
Apéndices	
A Cuestionario Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares sobre el Programa de Educación Especial .....	77
B Cuestionario Estilo de Liderazgo .....	84
C Solicitud para la Autorización del Cuestionario Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares sobre el Programa de Educación Especial .....	87
D Autorización para el uso del Cuestionario Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares sobre el Funcionamiento del Programa de Educación Especial .....	89
E Tabla 2: Conocimiento sobre el Programa de Educación Especial .....	91
Tablas	
1 Estadística Descriptiva del Cuestionario MLQ que Evalúa los Estilos de Liderazgo.....	46
3 Conocimiento a través de los Escenarios Hipotético.....	47
4 Conocimiento a través de los Escenarios Hipotético por cada caso .....	48
5 Resultado Prueba de Correlación de Pearson .....	49

## Capítulo 1: Introducción

### Planteamiento del problema

#### *Tópico*

De acuerdo con Ramos (2004), la educación es un derecho constitucional, por lo que no se le puede privar a un estudiante el derecho a la educación, sin que medie el debido proceso de ley. El artículo dos de La Constitución de Puerto Rico (1952) “expone que habrá un sistema de instrucción pública, libre y no sectario; de manera gratuita en la escuela primaria y secundaria, o hasta donde las facilidades del estado lo permitan” (p.3). Según Guzmán (2011), la educación es uno de los ejes esenciales de la sociedad y forma sujetos integrales para el pleno desarrollo de esta. En Puerto Rico la educación a niños y jóvenes con diversidad funcional se rige de leyes que aseguran una educación pública, gratuita y apropiada, como lo son la Ley IDEIA, Ley ESSA, Ley 51 y Ley 85.

La Educación Especial en Puerto Rico tuvo sus orígenes a mediados del siglo XX atravesando una serie de retos a lo largo de la historia (Muñiz, 2006). Con el pasar de las décadas, la educación de niños y jóvenes con diversidad funcional ha pasado por una serie de dificultades, logrando poco a poco una transformación gracias a la legislación que defiende y protege los derechos de la población de Educación Especial (Santana, 2006). De acuerdo con el Manual de Procedimientos de Educación Especial (2004) el director escolar debe motivar a que todo el personal escolar conozca y siga las leyes, reglamentos, y procedimientos con los que se rige el Programa de Educación Especial; siendo el director escolar el responsable de liderar, para lograr que los estudiantes con diversidad funcional obtengan el servicio educativo y relacionado necesario para su desarrollo integral.

### ***Problema de investigación***

¿De qué manera afecta el liderazgo directivo en el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico? De acuerdo con el Informe de Querellas Administrativas de Educación Especial, recibido en el mes de febrero de 2020, para este año escolar 2019-2020 la Región de Arecibo ha generado 158 querellas administrativas, siendo la segunda Región Educativa con mayor cantidad de querellas en Puerto Rico.

Según el Manual de Procedimiento de Educación Especial (2004) los directores escolares tienen como función principal trabajar por el bienestar de los estudiantes del Programa de Educación Especial, ofreciéndole un trato equitativo e inclusivo. De acuerdo con Bays y Crockett (2007), los directores, como líderes instructivos, debían de dominar el área de discapacidades estudiantiles, ya que este conocimiento era crucial para garantizar una enseñanza efectiva y exitosa para todos los estudiantes, incluso los de diversidad funcional. En Puerto Rico, para ser director escolar se requiere Maestría o Doctorado en Supervisión y Administración Escolar o en Liderazgo Educativo, dos años de experiencia como maestro, y si es necesario, una especialidad a nivel graduado en el área que ofrece la escuela especializada o de Educación Especial (Reglamento de Certificación del Personal Docente Puerto Rico, 2008). De acuerdo con Del Valle (2018), los programas académicos sobre administración educativa carecen de módulos de estudio en procesos de derechos sobre la educación especial. Además, sostuvo que, para lograr un liderazgo efectivo, el director debe tener conocimiento adquirido y comprender las leyes, políticas y regulaciones con las que se rige el sistema educativo. Según Kubasak (2013) en Estados Unidos los programas de preparación para el liderazgo educativo no

brindaban un currículo que abarcara todas las habilidades y competencias necesarias para manejar efectivamente situaciones que surgieran en el Programa de Educación Especial.

La Fundación Flamboyán (2010) llevó a cabo un estudio en el año escolar 2007-2008 sobre el estado de los directores escolares en Puerto Rico. En el estudio, los líderes escolares puertorriqueños expresaron que el proceso de certificación que se llevaba a cabo para ese puesto no garantizaba que cada uno de ellos tuviera las habilidades necesarias para supervisar una escuela.

### *Antecedentes y justificación*

De acuerdo con Castillo (2005) el director escolar como líder administrativo, debía tener la capacidad, las habilidades y herramientas para manejar efectivamente una institución educativa; implantando planes operacionales efectivos, con recursos fiscales para implantar procesos y procedimientos administrativos descentralizados. Además, son los responsables de liderar para asegurar el bienestar y trato equitativo de los estudiantes de educación especial (Manual de Procedimientos de Educación Especial, 2004).

Para los directores escolares del Departamento de Educación de Puerto Rico, liderar el Programa de Educación Especial es un proceso delicado por el Pleito Rosa Lydia Vélez en contra del Departamento de Educación de Puerto Rico (Del Valle, 2018). De acuerdo con Muñiz (2006) este pleito fue radicado el 14 de noviembre de 1980, contra el Departamento de Educación, la Administradora del Programa de Educación Especial, cuatro Superintendentes de distintos distritos escolares y contra una directora escolar. En aquel momento se presentaron ocho demandantes que solicitaban al tribunal que el Departamento de Educación de Puerto Rico cumpliera con las obligaciones que decretaba la legislación federal y estatal de Educación Especial, porque no se les estaba ofreciendo

los servicios educativos y relacionados que sus hijos necesitaban. El 10 de septiembre de 1981, el Juez Peter Ortiz del Tribunal Superior de San Juan, determinó este Pleito como uno de Clase porque existía evidencia que había un problema generalizado en grandes proporciones (Muñiz, 2006). Este Pleito llevó al Departamento de Educación a pagar costosas multas por el incumplimiento en el ofrecimiento de servicios, y el tribunal estableció un sistema de monitoreo para la evaluación del cumplimiento; medido en una escala de 0 a 4, siendo el 0 el nivel que indica que los datos no fueron provistos o no eran adecuados, y el 4 demostró el cumplimiento de lo acordado en el pleito (Muñiz, 2006). Según indica Rosario (2019) en un reportaje del Periódico Primera Hora, en el año fiscal 2015-2016, el DEPR obtuvo en el Informe de Cumplimiento la puntuación mayor de la historia con un 3.20, y en el Informe de Cumplimiento 2017-2018 concedido por la monitora Pilar Meléndez Soltero una puntuación de 2.55. Obteniendo un alta significativa en el incumplimiento de los servicios. Lo que nos llevó a preguntar, ¿cómo afecta el liderazgo directivo en el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico?

### ***Deficiencia en la evidencia***

De acuerdo con Bush (2008) el nombramiento de los directores escolares sin preparación específica era un riesgo para la educación. En Estados Unidos había muy pocos estados que requirieran una preparación adicional para ser un director escolar en escuelas cuyas matriculas son de Educación Especial o que respaldara programas de preparación de liderazgo con módulos dirigidos a derecho educativo como requisito (Kubasak, 2013). En Puerto Rico, para ser director escolar se requiere Maestría o Doctorado en Supervisión y Administración Escolar o en Liderazgo Educativo, dos años

de experiencia cómo maestro, y si es necesario, una especialidad a nivel graduado en el área que ofrece la escuela especializada o de Educación Especial (Reglamento de Certificación del Personal Docente Puerto Rico, 2008). De acuerdo con Del Valle (2018), los programas académicos sobre administración educativa carecen de módulos de estudio en procesos de derechos sobre la educación especial. Los directores escolares puertorriqueños han expresado que el proceso actual de certificación para esta plaza no garantiza que cada uno de ellos tenga las destrezas necesarias para supervisar una escuela (Fundación Flamboyán, 2010).

### ***Audiencia***

Esta investigación está dirigida a los líderes escolares de 67 escuelas de la Región Norte de Puerto Rico. Castañeda (2018) indicó que la figura del director era de gran valor en el manejo efectivo de los procesos educativos y administrativo de una institución educativa; en virtud de las leyes es la máxima autoridad. De acuerdo con el Manual de Procedimiento de Educación Especial (2004) los directores escolares tienen como función principal trabajar por el bienestar de los estudiantes del Programa de Educación Especial, ofreciéndole un trato equitativo e inclusivo.

### **Escenario del estudio**

Esta investigación se realizará en las escuelas primarias de los 12 Municipios de la Región de Norte de Puerto Rico, que cuenta con 64 escuelas. Las escuelas están ubicadas en zonas urbanas y rurales.

### **Rol del investigador**

El rol del investigador donde se realizará el estudio es de maestra de educación especial a nivel primario en el Departamento de Educación Puerto Rico. El investigador

realizará la investigación en otra Región Educativa que no es a la que pertenece.

### **Propósito del estudio**

El propósito de este estudio es explicar el efecto del liderazgo directivo en el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico. Mediante este estudio se pretende conocer de qué manera el liderazgo que ejercen los directores escolares afecta el funcionamiento del Programa de Educación Especial.

### **Definición de términos**

#### ***Director escolar***

Es el responsable de liderar la escuela y le informa al Superintendente de su Oficina Regional Educativa (Ley 85, 2018).

#### ***Funcionamiento del programa de educación especial***

Tiene la obligación de localizar, registrar, evaluar e identificar a todos los niños y jóvenes con diversidad funcional de 3 a 21 años; luego de la determinación de elegibilidad de los servicios de educación especial, se asegura la provisión de los servicios educativos, relacionados y de apoyo en el ambiente menos restrictivo (Manual de Procedimiento de Educación Especial, 2004).

#### ***Liderazgo***

Es la capacidad de determinar en el desarrollo social y personal de las personas o grupo (Villa, 2015).

#### ***Liderazgo directivo escolar***

Líder capaz de guiar al personal hacia objetivos y metas para mejorar el aprendizaje de los alumnos; brinda dirección y es influyente en su equipo (Muñoz, 2013).

#### ***Programa de educación especial***

Programa dirigido a atender y dirigir el desarrollo de niños y jóvenes con diversidad funcional entre los 3 a 21 años; proveyendo servicios educativos y relacionados cómo lo dispone la Ley IDEIA y la Ley 51.

***Región Norte de Puerto Rico***

Pueblos ubicados en la parte norte de la isla de Puerto Rico; esta región comienza desde el pueblo de Quebradillas hasta Toa Baja (Flores, 2016).

## **Capítulo 2: Revisión de Literatura**

En este capítulo se presenta la revisión de literatura relacionada el Programa de Educación Especial; su legislación y la Demanda del Caso de Rosa Lydia Vélez vs el Departamento de Educación. Además, se exponen los elementos teóricos que sustentan esta investigación. Asimismo, se discute los estilos de liderazgo, el desarrollo del director escolar como líder educativo frente al Programa de Educación Especial y los programas de preparación de directores y desarrollo profesional. Culminando con las preguntas de investigación.

### **Historia del programa de Educación Especial en Puerto Rico**

La Educación Especial en Puerto Rico se inició a mediados del siglo XIX (Muñiz, 2006). El autor señaló que los primeros en acceder a esa educación fueron las personas sordomudas en instituciones religiosas, en 1915. Muñiz también indicó que en 1919 se fundó la Escuela Loaiza Cordero para ciegos en Ponce, convirtiéndose en el 1923 en el Instituto Loaiza Cordero para Niños Ciegos en Santurce. Otras instituciones que fueron de las primeras en Puerto Rico en ofrecer servicios a personas con diversidad funcional fueron la Fundación Modesto Gotay en Trujillo Alto que atendía personas con discapacidad funcional, fundada en 1940 y el Instituto Pedagógico de Puerto Rico, fundado en 1949, por Elisa Gómez de Tolosa (Muñiz, 2006). Pero fue hasta el 1958, que por primera vez se le ofreció a esta población servicios educativos en escuelas públicas careciendo de estructura educativa y administrativa; los servicios educativos para las personas con diversidad funcional fueron surgiendo en Puerto Rico a raíz de los precedentes jurídicos presentados en los Estados Unidos, por ser un Estado Libre Asociado (Muñiz, 2006).

La Constitución de Puerto Rico (1952) “establece el derecho a toda persona una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento de sus derechos y libertades; ordenándole al gobierno a mantener un sistema educativo público primario y secundario de manera gratuita, no sectario para todos los niños y jóvenes, sin distinciones de religión, origen étnico, género o condición física o mental” (p.3). La Educación Especial fue diseñada para ofrecer servicios educativos y relacionados para que los niños y jóvenes con diversidad funcional alcancen su máximo desarrollo; el Departamento de Educación de Puerto Rico es responsable de ofrecer estos servicios para el desarrollo integral de los niños y jóvenes con diversidad funcional (Muñiz, 2006). La Ley Estatal 51, Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos y la Ley Federal, 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act, establecen el proceso de localización y registro a todo niño que presente un impedimento físico o mental. Además, estas leyes disponen que todo niño y jóvenes entre las edades de 3 a 21 años tienen derecho a recibir una educación pública, gratuita y apropiada en el ambiente menos restrictivo, desollándole un Plan Educativo Individualizado en cada año escolar, donde se establecen los servicios educativos y relacionados que el estudiante recibirá acorde a las necesidades que presente para su desarrollo integral (IDEIA, 2004).

De acuerdo con los datos recopilados por la División de Planificación de la Oficina del Procurador para personas con Impedimentos en Puerto Rico para el año 1995, la población menor de 24 años estaba compuesta por 1,592,235 personas. De estas, 20 por ciento presentaba algún impedimento física o mental (Muñiz, 2006). De acuerdo con estas cifras, esto equivalía aproximadamente 318,407 niños y jóvenes. Sin embargo, según reveló la Encuesta de la Comunidad realizada por el Censo en el año 2016, en ese

año en la isla el 21.3% de la población tenía diversidad funcional, siendo el 15.1 % mayores de 18 años y 8.2 % menores (El Nuevo Día, 2018).

### **Ley Pública 108-446 Individuals with Disabilities Education Improvement Act**

De acuerdo con Yell (2019), antes de la promulgación de la EAHCA, las necesidades educativas de millones de niños y jóvenes con discapacidades no se satisfacían porque muchos (a) niños con discapacidades eran expulsados de las escuelas públicas; (b) los niños con discapacidades que asistieron a escuelas públicas a menudo no recibieron una educación apropiada para sus necesidades; (c) los niños con discapacidades no fueron diagnosticados, lo que les impidió recibir una experiencia educativa exitosa; y (d) los distritos escolares estatales y locales carecían de recursos adecuados, provocando que las familias buscaran servicios en instituciones privadas.

Para atender esta serie de necesidades, en el 1975 el Congreso de los Estados Unidos creó la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Yell, 2019). De acuerdo con el autor, esta Ley fue creada para asegurar que las personas con diversidad funcional tuvieran en la sociedad igualdad de oportunidades, autosuficiencia para alcanzar la independencia. Además, señaló que en la enmienda del 2004 se estableció que todo niño con diversidad funcional tenía el derecho a una educación pública, gratuita y apropiada en el ambiente menos restrictivo.

Jesteadt (2012) expuso que IDEIA (2004) abarcaba seis principios principales relacionados con los derechos de los niños y jóvenes con diversidad funcional: cero rechazos, identificación y evaluación, ambiente menos restrictivo, educación pública gratuita y apropiada, garantías procesales y participación de las familias. La investigadora sostuvo que los seis principios básicos relacionados con los derechos de los estudiantes

con discapacidades forman un marco fundamental de conocimiento que los directores escolares deben tener para llevar a cabo de manera efectiva las tareas esenciales de liderazgo en educación especial. Bost (2010) declaró que los directores deben saber hacer sus funciones y evitar que una función obstaculice un liderazgo efectivo.

Para conocer la manera en la que los directores escolares adquirieron el conocimiento general sobre los seis principios de IDEIA, Jesteadt (2012) realizó un estudio donde se reflejó que los líderes educativos adquirieron la mayoría de su conocimiento sobre políticas y procedimientos de educación especial para cada uno de los seis principios, a través de los servicios internos del distrito y las experiencias laborales. Apoyando la investigación previa de Hess y Kelly (2005), quienes concluyeron que la preparación académica de los directores no siguió el ritmo de cambios en el mundo; quedado mal preparados para los desafíos y oportunidades que plantea una era de responsabilidad.

### **Cero rechazo**

El principio de cero rechazos de IDEA (2004) requiere que las agencias estatales de educación brinden oportunidades educativas completas a todos los niños con diversidad funcional. La regla de cero rechazos afirma que todos los niños con diversidad funcional, independientemente de la complejidad de su discapacidad, tengan el derecho a tener una educación pública, apropiada y gratuita (IDEA, 2004). Por tanto, un estudiante no puede ser excluido por un distrito escolar por su nivel de incapacidad para aprender, si muestra una conducta inapropiada debido a su discapacidad, o tiene una enfermedad contagiosa, a menos que sea una enfermedad de alto riesgo donde ponga en riesgo la salud de otros estudiantes (Jesteadt, 2012). Por lo que el Departamento de Educación de

Puerto Rico estableció cómo meta, el proveerle a los estudiantes de con diversidad funcional experiencias educativas plenas para su desarrollo integral (Manual de Procedimiento de Educación Especial, 2004).

### **Identificación y evaluación**

Según Yell (2019), IDEA estableció procesos de evaluación inicial y resguardó los procedimientos evaluativos; estableciendo procesos multidisciplinarios para recibir una evaluación justa y precisa para la ubicación adecuada, acorde a las necesidades del estudiante. Yell (2019) sostuvo que el lenguaje legal deja en claro que los padres de un niño y/o la agencia educativa estatal (ORE) pueden solicitar una evaluación inicial. IDEA (2004) estableció que cuando la ORE decide evaluar a un niño para ofrecerle los servicios de Educación Especial los padres tienen que dar su consentimiento, y se debe determinar la elegibilidad dentro de los 60 días posteriores a la recepción del consentimiento.

Por otra parte, IDEA (2004) dispone que el Comité de Ubicación y Planificación es el encargado de la interpretación y organización de la evaluación realizada al estudiante. De acuerdo con Turnbull et al. (2007) para la interpretación de esos resultados y establecerle un diagnóstico al estudiante, el comité tiene que considerar si hubo falta de enseñanza a la lectura y/o matemáticas, o poco dominio del inglés.

### **Ambiente menos restrictivo**

IDEA (2004) ordena que los estudiantes con diversidad funcional sean instruidos en el ambiente menos restrictivo. De acuerdo con la Regulaciones de esta ley, el ambiente menos restrictivo ocurre cuando los estudiantes con diversidad funcional reciben clases o son ubicados con niños que no están discapacitados. Esta ley también dispone que un

niño con diversidad funcional solo puede recibir una educación separada de sus pares cuando la naturaleza o gravedad de la discapacidad que presenta le dificulta su participación en la sala de clases regular a pesar de tener las ayudas suplementarias (Código de las Regulaciones Federales, 2020).

De acuerdo con Turnbull et al. (2006) un alto por ciento de los alumnos con diversidad funcional es capaces de competir en el programa regular en diversos grados, con algunas adaptaciones y modificaciones; de la escuela no realizar ese esfuerzo violaría la ley. Los estudiantes de educación especial solo podrían ser removidos a clases o escuelas separadas cuando la naturaleza o la gravedad de sus discapacidades es tal que se le dificulta recibir la enseñanza necesaria en un salón de educación regular con ayudas y servicios complementarios (Código de las Regulaciones Federales, 2020). La ubicación del niño debe ser la más cercana de su hogar, a menos que el padre acuerde lo contrario; debe asistir a la misma escuela a la que asistiría si fuera un estudiante sin discapacidades, a menos que el PEI del estudiante requiera otros servicios (IDEIA, 2004).

### **Educación pública, gratuita y apropiada**

IDEA (2004) exige que todos los estados tengan políticas que garanticen a todos los niños y jóvenes con diversidad funcional el derecho a una FAPE. En ese sentido, IDEA estableció que la educación especial y los servicios relacionados sean ofrecidos a expensas públicas, bajo la guía y control público, y sin costo; cumplan con los estándares de la institución educativa estatal; incluyan una educación apropiada a nivel preescolar, primaria, o secundaria en el Estado que se encuentre; y se ofrezcan a tono con el programa educativo individualizado requerido.

De acuerdo con Yell (2019), la Corte Suprema de los Estados Unidos plateó el tema de la FAPE, en el caso de la Junta de Educación contra Rowley (1982), y en el caso del Distrito Escolar del Condado de Andrew F. contra Douglas (2017). En esta decisión, el Tribunal Superior abordó específicamente el punto del nivel de beneficio educativo que se requiere para que un distrito escolar ofrezca una FAPE.

Para garantizarle a cada estudiante con diversidad funcional una FAPE, IDEA (2004) estableció el desarrollo y ejecución de un Programa Educativo Individualizado (PEI). Siendo el director escolar el responsable de la implementación adecuada y del cumplimiento del PEI de un estudiante, en un entorno escolar público integral (Manual de Procedimiento de Educación Especial, 2004).

### **Garantías procesales**

IDEA utiliza un amplio sistema de garantías procesales para proteger los intereses de los estudiantes con diversidad funcional y para asegurar que las familias sean participantes en el desarrollo de la educación especial (Código de las Regulaciones Federales, 2020). De acuerdo con Yell (2019), estas garantías consisten en cuatro componentes: garantías generales, la evaluación educativa independiente, el nombramiento de padres sustitutos y la resolución de disputas.

Las garantías generales son requisitos de notificación y aprobación de parte de los padres antes de que la institución educativa comience, cambie o se oponga a cambiar su diagnóstico, evaluación o ubicación escolar del niño o joven (Código de las Regulaciones Federales, 2020). Por lo que se requiere la aceptación del padre antes de realizarle una evaluación al estudiante para ser ubicado y/o durante la ubicación (Yell, 2019).

Por otra parte, cuando el niño está en custodia del estado o los padres no son encontrados, el estado deberá nombrarle padres sustitutos (Yell, 2019). Los padres sustitutos serán los responsables de aprobar todos los asuntos académicos y relacionados del niño (Código de las Regulaciones Federales, 2020). Por último, cuando los padres y la escuela no están de acuerdo con los acuerdos u otros asuntos relacionados con la FAPE, cualquiera de las partes puede solicitar un foro de debido proceso (Yell, 2019). No obstante, las Enmiendas de IDEA (1997) requieren que los estados ofrezcan a los padres la opción de resolver sus disputas a través del proceso de mediación antes de ir a un foro de debido proceso. Turnbull et al. (2007) resaltaron que los padres participarán voluntariamente de la mediación y esta no obstaculizará o demorará el derecho de los padres a un foro de debido proceso; el mediador debe de conocer la legislación, política pública y reglamentación con la que se rige el Programa de Educación Especial.

### **Participación de los padres**

Los padres son parte esencial en el desarrollo de integral de sus hijos (Gallegos, 2017). IDEA (2004) establece que los padres deben participar en la evaluación, las reuniones del PEI y las decisiones de ubicación. Alvarado et al. (2009) sustentaron, que las familias deben involucrarse en todo el proceso escolar para ofrecerle todo el respaldo posible a sus hijos para que logren un desarrollo integral, especialmente, cuando se integran a la escuela estudiantes con diversidad funcional.

### **Ley 51 Ley de Servicios Integrales para las Personas con Impedimentos**

El 22 de julio de 1977 se firmó a nivel estatal la Ley 21 “Ley del Programa de Educación Especial”, adoptada por la Ley Pública estadounidense 94-142 de 1975 (Muñiz, 2006). A pesar de la creación de esta ley, el 7 de junio de 1996, el gobierno

estatal le realizó una enmienda y creó la Ley 51; con esta nueva legislación surgió la Secretaria Auxiliar de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos (Muñiz, 2006). De acuerdo con el Manual de Procedimiento de Educación Especial (2004), la Ley 51 garantizó el ofrecimiento de los servicios académicos integrales que requieren las personas con diversidad funcional, otorgó la autoridad para coordinar el ofrecimiento de servicios de las agencias ejecutivas; estableció la obligación de las agencias ejecutivas, reautorizó el Comité Consultivo y dispuso sobre las asignaciones de fondos estatales. Además, esta ley ratificó el derecho que tienen los niños y jóvenes con diversidad funcional a una educación pública, gratuita y apropiada, para desarrollarse y poder vivir con dignidad y libertad en la sociedad.

La Ley 51 (1996) contiene ocho principios básicos que el director escolar debe garantizar hasta donde los recursos del Estado lo permitan:

Una educación pública, gratuita y apropiada, en el ambiente menos restrictivo.

1. Un proceso para identificar, localizar, registrar y evaluar por un comité multidisciplinario calificado.
2. La creación e implementación de un Programa Educativo Individualizado (PEI) con metas medibles a corto y largo plazo.
3. Un manejo de información confidencial y seguro.
4. Un sistema simple, ágil y equitativo para la creación de querellas.
5. La colaboración de los padres en la toma de decisiones.
6. Prevención para la reducción de personas con discapacidades.
7. Actividades que propicien la inclusión en la comunidad de las familias con personas con diversidad funcional.

**Ley 114-95 Every Student Succeeds Act**

La Ley Every Student Act (2015) reautorizó la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA). El objetivo principal de ESSA fue garantizar que los estudiantes del sistema público lograran importantes objetivos de aprendizaje con una educación de calidad (Yell, 2019). ESSA les permitía a los estados escoger el plan de educación para sus escuelas dentro de los parámetros establecido por el gobierno federal; incluyendo a la familia en el proceso de rendición de cuentas en las escuelas; y desarrollando estándares académicos desafiantes (Eden & Hess, 2017).

De acuerdo con Eden y Hess (2017), esta ley reduce la participación del ente federal en la educación y aumenta las normas para los funcionarios estatales de las escuelas públicas; conteniendo importantes requisitos de responsabilidad que todo director, administrador y maestro debe conocer para cumplir con lo que la ley exige. De acuerdo con ESSA (2010), estos requisitos serán determinados por los departamentos estatales, por lo que deben asegurarse de que todo funcionario escolar este capacitado en sus responsabilidades bajo esta ley. En el 2017, la Secretaría de Educación de Puerto Rico, Julia Keleher, expresó que una de las metas del plan de educación era mejorar el rendimiento académico de los alumnos y el rendimiento de las pruebas Meta-PR (Periódico La Perla del Sur, 2017)

**Ley 85 Reforma Educativa de Puerto Rico**

La Ley 85, Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico del 29 de marzo de 2018, derogó la Ley 149-1999, conocida como Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, y estableció una nueva política pública que denomina al estudiante como en el núcleo en la educación. La Ley 85 (2018) estableció un Sistema de Educación

Pública descentralizado con las Oficinas Regionales, estableció las Escuelas Públicas Alianza, un presupuesto por estudiante que garantizaba los recursos en la educación, y la implementación de un Programa de Vales Educativos y Libre Selección de Escuelas. Estableciendo el derecho a la FAPE para todo estudiante, incluso a los que presentaban diversidad funcional, de acuerdo con la ley federal y estatal (Manual de Procedimiento de Educación Especial, 2004).

La Ley 85 (2018) contiene 5 pilares que dirigen el Sistema Educativo hacia desarrollo integral del estudiante. El primer pilar son los maestros, líderes escolares, y trabajadores sociales. El segundo pilar lo es la comunidad, los padres y el tercer sector. El tercer pilar lo compone la metodología educativa constructivista y cognoscitiva-humana. Las cuales se basan en resolver conflictos, construir su propio conocimiento a partir de sus experiencias, con hincapié en Ciencias, Tecnología, Artes y Matemáticas. El cuarto pilar son los centros de aprendizaje, cómo lo son las escuelas públicas, escuelas públicas alianzas, los recursos de información y tecnológicos, y las bibliotecas. Por último, el quinto pilar lo compone las políticas públicas, tales como legislaciones, reglamentos, y normas aplicables.

La Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico (2018) estableció que el director escolar tenía la libertad y transigencia para establecer el proceso de enseñanza que más se ajuste a las necesidades educativas de su escuela conforme a la legislación, política pública, reglamentos, y normas aplicables. Este líder educativo tiene la responsabilidad de trabajar el área pedagógica y administrativa (Del Valle, 2018); debe tener conocimiento de todo lo establecido para dominar los procesos a los que se enfrente (Castillo, 2005).

### **Demanda de Rosa Lydia Vélez vs el Departamento de Educación**

El 14 de noviembre de 1980, Servicios Legales de Puerto Rico, Inc. en representación de la Sra. Rosa Lydia Vélez, radicó una demanda de Injunction contra el Departamento de Educación por falta de servicios educativos a su hija; convirtiéndose en un pleito de clase por la cantidad de evidencia presentada en el caso por falta de servicios a niños de educación especial (Muñiz, 2006). Fue el 14 de febrero de 2002 que el Tribunal Superior de San Juan encontró causa contra el DEPR y emitió una sentencia parcial (Muñiz, 2006).

En el 2011, a pesar de la resolución emitida, el DEPR continuaba violando los derechos de los estudiantes con discapacidad, por lo que el Tribunal de Primera Instancia de San Juan comenzó a penalizarlo con una multa por incumplimiento de \$2,000 diarios y luego fue aumentada por desacato a \$10,000 (Muñiz, 2006). Siendo disminuida en 2017 a \$5,000 considerando que en el Informe de Cumplimiento del año 2015-2016 la agencia había sacado la puntuación más alta en la historia (Periódico Primera Hora, 2019).

Como parte de la demanda, el DEPR tuvo que demostrarle a una Monitora, puesto que fue creado por el pleito, el cumplimiento de 87 estipulaciones dirigidas a garantizar el ofrecimiento de servicios educativos, relacionados, suplementarios y de apoyo (Del Valle, 2018). De acuerdo con el autor, el nivel de cumplimiento era medido en una escala de 0 a 4, siendo el 0 el nivel que indica que los datos no fueron provistos o no son adecuados, y el 4 demuestra el cumplimiento de lo acordado en el pleito. Según indica Rosario (2019) en un reportaje del Periódico Primera Hora, en el año fiscal 2015-2016, el DEPR obtuvo la puntuación mayor de la historia con un 3.20, y en el Informe de

Cumplimiento 2017-2018 obtuvo una puntuación de 2.55, mostrando una baja en el nivel de cumplimiento.

Según Del Valle (2018), los efectos de este caso han impactado al director escolar en controversias legales. El director como líder educativo es responsable de liderar para asegurar el bienestar y trato equitativo de los alumnos de Educación Especial, y es responsable del cumplimiento de algunas tareas estipuladas en el pleito (Manual de Procedimientos de Educación Especial, 2004).

## **Marco Teórico**

### ***Liderazgo Ético***

Una base teórica que apoya esta investigación es el razonamiento ético en el liderazgo educativo, desarrollado y definido por Shapiro y Stefkovich (2016). De acuerdo con John Dewey (1902, p. 10), “la ética era la ciencia que se ocupaba de la conducta en la medida que esto se considera que es correcto o incorrecto, bueno o malo”. En su marco conceptual, Shapiro y Stefkovich (2016) mostraron cuatro paradigmas éticos: la ética de la justicia, el cuidado, la crítica y la profesión. Según estos autores, mediante el estudio de la ética, los líderes educativos del futuro estaban más preparados para reconocer y apreciar la diversidad. Los educadores debían fomentar la diversidad como fuente de variabilidad, para llevar a la sociedad a adaptarse y contribuir de manera constructiva en un mundo cambiante (Shapiro & Stefkovich, 2016).

Según Shapiro y Stefkovich (2016), la ética de la justicia se concentra en los derechos, y forma parte de procedimientos para tomar decisiones que respeten la igualdad y libertad de un pueblo. Por otra parte, Delgado (1995) expresó que la ética de la justicia “se caracteriza por el incrementalismo, la fe en el sistema jurídico y la esperanza de

progreso” (p.1). Kohlberg (1981) indicó que las escuelas no solo tienen que ser más justas, sino que tienen que buscar igualdad de oportunidades educativas. Beauchamp, Childress y Crittenden expresaron que los líderes educativos en sociedades con gobiernos que están comprometidos con ciertos principios fundamentales, como la tolerancia, el respeto por el trato justo para todos, buscan leyes y políticas públicas de orientación ética (Beck & Murphy, 1994).

De acuerdo con el documento Interstate School Leaders Licensure Consortium: Standards for School Leaders (1996), la ética fue identificada como una de las competencias necesarias para los líderes escolares. De acuerdo con los Estándares Profesionales para Líderes Educativos (2015), la ética está en una posición prominente; el Estándar 2 afirma que “los líderes educativos eficaces actúan éticamente y de acuerdo con las normas profesionales para promover el éxito académico y el bienestar de cada estudiante” (p.20). De acuerdo con Shapiro y Stefkovich (2016), un líder efectivo debe trabajar con ética y profesionalismo en el área laboral y personal. Además, los autores señalaron que un líder escolar efectivo maneja de forma colaborativa los recursos de su institución académica y se envuelve en todo los procesos y acuerdo que involucra el liderazgo escolar. Además, debe desenvolverse con habilidades interpersonales y comunicativas, visión socioemocional y comprensión multicultural (NPBEA, 2015). Al ejercer liderazgo ético, el líder demuestra su habilidad para desarrollar el éxito en todo su equipo, ya sean estudiantes o personal escolar, trabajando con integridad, justicia y ética en todo lo que haga (National Policy Board for Educational Administration, 2008).

Águila (2008) indicó que el tema del liderazgo, a través de los tiempos, se ha estudiado desde diferentes perspectivas. Según Martínez (2014), el director escolar es

visto como un generador del liderazgo en la institución educativa que dirige. Mullins et al. (2009) afirmaron que los líderes escolares efectivos monitorean que se cumplan los objetivos, sirven de guía estableciendo direcciones claras en busca del desarrollo, promueven el trabajo en equipo y ayudan a conservar un ambiente de aprendizaje efectivo que estimule el aprendizaje. Para que el liderazgo directivo sea efectivo se debe tomar en cuenta la pulcritud de los procesos y los logros obtenidos, dirigiendo con ética y responsabilidad, porque eso genera confianza e interés en los demás (Contreras, 2011). En un artículo realizado por Prieto y Sambrano (2005), sobre el valor de la ética y el liderazgo transformacional en la docencia, como pilares para la edificación social, concluyeron que la realidad social que se vive en las instituciones educativas se puede transformar con la enseñanza de valores y del aporte de un liderazgo transformacional que contribuya a crear líderes íntegros y transformadores; a través de docentes que fundamentalmente se conduzcan con principios éticos.

### **Modelo teórico Liderazgo Transaccional y Transformacional de Bass y**

#### **Avolio**

El liderazgo transformacional ayuda a los directores de escuela a enmarcar sus actitudes para hacer avanzar sus escuelas (Balyer, 2012). Según Bass y Riggio (2006), el líder “es el referente ético y determina la visión institucional desde la perspectiva individual y a sus funciones laborales” (p. 27). A ese proceso de influencia a los seguidores, Bass (1990) lo llamó liderazgo. De acuerdo con Bass (1990) el liderazgo es un desarrollo interactivo entre individuos, lo envuelve el organizar o reorganizar el trabajo en equipo, percepciones y expectativas. Según Bass (1999), cuando se habla del concepto de liderazgo transformacional se observa un líder que trabaja sin anteponer sus

intereses personales. El autor puntualiza, que estos líderes laboran por el éxito y progreso de todos los que componen su organización. “El liderazgo transformacional está enfocado en elevar el interés de los seguidores, el desarrollo de la autoconciencia y aceptación de la misión organizacional, y el ir más allá de su autointerés por conseguir el bienestar del grupo” (Mendoza & García, 2013, p. 60). Se han desarrollado investigaciones donde los hallazgos sugirieron que el liderazgo transformacional provoca efectos a nivel integral recurrente y departamental en una institución (Howell & Avolio, 1993). La cualidad del liderazgo transformacional está en hacer de los seguidores líderes de excelencia (Marden, 2010).

Cuando se habla de liderazgo, se observa el amplio estándar del liderazgo transaccional y transformacional de los investigadores Bass y Avolio (1993). Ese amplio estándar de Bass y Avolio (1993) involucra tres subescalas: Liderazgo Transformacional, Liderazgo Transaccional y Comportamiento Pasivo Evitador, denominado como Laissez Faire; incorporando tres variables de resultado en sus seguidores: Satisfacción, Efectividad y Esfuerzo extra. Las investigaciones sobre liderazgo abarcan distintos elementos que plantean o determinan las funciones según el modelo teórico (Navarro, 2015). Para alcanzar una mejor comprensión de las tres subescalas, a continuación, se expone una breve explicación.

### ***Liderazgo Transformacional***

Burns (1978) relacionó el liderazgo transformacional con alcanzar los objetivos y la motivación. El modelo de liderazgo transformacional de Bass se originó al retomar los conceptos fundamentales de Burns.

El líder transformacional, según Bass (1985), se define como la persona que erige su conciencia sobre asuntos importantes que los conducen a nivel más elevado de las necesidades, influyendo en sus colaboradores para que logren trascender sus intereses particulares en beneficio del equipo o la institución. De acuerdo con Bass y Avolio (1993), estos líderes cosechan resultados en sus seguidores cuando son carismáticos y sirven de inspiración para ellos; cubren las necesidades individuales de sus seguidores; y le estimulan su intelecto. Méndez (2009) mantuvo que estos elementos reflejan los cuatro componentes básicos del liderazgo transformacional:

1. Líder carismático: Tiene sentido de visión y misión. Este líder es idealizado por sus seguidores y le tienen respeto, confianza, y seguridad de ellos.
2. Consideración Individualizada: Identifican las necesidades de sus seguidores y las atienden de manera individual. Además, delegan, entrenan y ofrecen retroalimentación; de esa manera sus seguidores se sienten necesarios y desarrolla en ellos seguridad y un sentido de responsabilidad que provoca que den lo mejor de ellos.
3. Estimulación Intelectual: Promueve la creatividad, enfatizan el rendimiento; utilizan la lógica y la intuición para solucionar problemas.
4. Liderazgo Inspiracional: Son motivadores, aumentan el ánimo y entusiasmo en sus seguidores. Expresan sus visiones para dar energía y lograr altos niveles de desempeño. Estos líderes desarrollan seguidores preparados para solucionar problemas de manera efectiva e independiente.

### ***Liderazgo transaccional***

Este es un líder que se apoya en las recompensas para motivar a sus seguidores; establece reglas claras y objetivos bien diseñados (Avolio et al., 1999). Guanilo (2017)

expuso, que el liderazgo transaccional es un “sistema de pago por refuerzo” (p. 20). De acuerdo con Contreras y Barbosa (2013, p. 160) “la motivación de este estilo es extrínseca y responde a modelos operantes e inmediatesta para alcanzar resultados organizacionales”. Este liderazgo contiene 3 categorías:

1. Premio o recompensa contingente: Es cuando el seguidor obtiene una recompensa cuando logra la meta u objetivo trazado por el líder.

2. Administración por excepción activo: Esto ocurre cuando el líder participa activamente porque el objetivo trazado no se está logrando cómo se esperaba (Contreras et al., 2016).

3. Administración por excepción pasivo: El líder participa para hacer modificaciones (Avolio et al., 1999; Contreras & Barbosa, 2013).

### ***Comportamiento pasivo evitador o laissez faire***

De acuerdo con Hackman y Jonhson (2018) una versión ineficaz de este estilo de comunicación de liderazgo implica la renuncia de la responsabilidad por parte del líder; este líder se retira de los seguidores y ofrece poca orientación o apoyo; no participa directamente en la toma de decisiones a menos que los seguidores lo soliciten o sea necesaria para terminar la tarea. De igual manera, se destaca por que evita tomar decisiones y delega sus responsabilidades a sus empleados (Garay, 2015).

### **El director escolar como líder educativo**

De acuerdo con Castillo (2005), el director escolar como líder administrativo, debía tener la competencia, la habilidad y las herramientas para manejar efectivamente una institución educativa; implantando planes operacionales efectivos, con recursos fiscales para implantar procesos y procedimientos administrativos descentralizados. Según Jesteadt

(2012), la investigación ha demostrado que los líderes educativos fueron cruciales para mejorar el aprendizaje y elevar el rendimiento académico; evidenciando que los directores escolares debían de cumplir con antecedentes y la capacitación necesaria para ser líderes instructivos exitosos.

La Reforma Educativa de Puerto Rico (2018) estableció que el director escolar tenía la libertad y transigencia para establecer el proceso de enseñanza que más se ajuste a las necesidades educativas de su escuela conforme a la legislación, política pública, reglamentos, y normas aplicables. El director escolar como líder educativo tiene la responsabilidad de trabajar el área pedagógica y administrativa (Del Valle, 2018). Además, tiene la encomienda de asegurar que los alumnos de educación especial sean tratados en igualdad de condiciones (Manual de Procedimientos de Educación Especial, 2004). Según Gaddy et al. (2002), tanto en educación general como en educación especial se necesitaba crear un sistema más unificado de educación para todos los estudiantes reforzando la necesidad de que los directores comprendan la educación especial. De acuerdo con el Manual de Procedimiento (2004), el director cuenta con 21 funciones donde le otorgan la responsabilidad de liderar para asegurar el bienestar y trato equitativo de los estudiantes de educación especial asegurando la inclusión. Asimismo, tienen que propiciar el que todo el personal escolar siga las leyes, reglamentos y procedimientos que rigen la prestación de los servicios ofrecidos a la población con diversidad funcional. Los Estándares Profesionales de la National Policy Board for Educational Administration (2015) les brinda a los líderes educativos una guía para garantizar una educación ecuatorial con resultados equitativos.

El National Policy Board for Educational Administration (2008) abarcaba el liderazgo estratégico, el didáctico, administrativo, ético y el político. Las buenas actitudes y el trato digno con toda la comunidad escolar; así como las alianzas y la motivación a los padres provocaba una integración educativa (Santana, 2019). Rosado (2019) sostiene que el director, como líder educativo, obtiene el logro de sus metas cuando envuelve a toda su comunidad escolar. Ejercer el liderazgo administrativo es demostrar el conocimiento y la capacidad para desarrollar estudiantes exitosos a través del manejo efectivo de los recursos (Rochet, 2012). Para Pont et al. (2008) el concepto de liderazgo escolar era cuando el trabajo se hacía en equipo y trascendía dentro y fuera de la escuela, no era cuando lideraba una sola persona. Ejercer el liderazgo comunitario consistía en demostrar la capacidad y habilidad para fomentar entre las familias y la comunidad el éxito de todos los estudiantes; respondiendo a las necesidades del estudiantado mediante los recursos de la comunidad (Santana, 2019).

Every Student Succeeds Act (2015) y la Reforma Educativa (2018) tienen como objetivo ofrecer una educación de calidad; descentralizado los servicios y otorgándole deberes y responsabilidades al director escolar para un ofrecimiento académico de calidad, según lo establece la legislación federal. Según Castillo y Piñeiro (2006, p.78), "es importante que el director de escuelas en Puerto Rico se convierta en un verdadero agente de cambio". La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (2004) exige que los administradores escolares se aseguren de que todos los estudiantes con discapacidades sean educados dentro de su Ambiente Menos Restringido.

Heckel (2019) sostuvo que los estudios han demostrado que los administradores han tenido dificultades para cumplir con el mandato de IDEA por una variedad de

razones. Algunos de los obstáculos son: la necesidad de comprender la educación especial y el plan de estudios (Nelson et al., 2008); y más capacitación en la supervisión de programas de educación especial (Petzko, 2008). Pazey y Cole (2013) expresaron que deben existir programas de capacitación de liderazgo adecuados para los líderes escolares con respecto a los requisitos de educación especial que rodean IDEA, LRE y FAPE, ya que muchos directores escolares ingresaban a la profesión sin conocer sus obligaciones legales en torno a estos mandatos. La falta de conocimiento que mostraban los directores de las escuelas podía contribuir a la forma en que se atendía a los estudiantes con diversidad funcional (Sage & Burrello, 1994).

Aspedon (1990) realizó un estudio investigativo titulado “Actitudes de los directores escolares hacia la educación especial: resultados e implicaciones de un estudio de investigación integral”. De acuerdo con los hallazgos, más del 40% de los directores nunca habían tenido cursos de educación especial; sobre el 85% de los directores escolares consideraron que se necesita capacitación formal en educación especial para tener una escuela exitosa; más del 80% tenía un alto interés en recibir capacitación de educación especial; sobre el 75% tenía la responsabilidad de participación de supervisores y procesos de evaluaciones de maestros de educación especial en sus escuelas. Además, la investigación ha reflejado que, por la falta de capacitación profesional para el desarrollo de programas educativos efectivos, los directores escolares generalmente asumen actitudes negativas al atender las necesidades académicas que presentan los estudiantes con diversidad funcional (Hirth & Valesky, 1989; Weinstein, 1989).

De acuerdo con la Fundación Flamboyán (2010), los directores puertorriqueños como líderes educativos proactivos, han mostrado su interés de obtener mayor capacitación en el área de Educación Especial, asuntos legales, leyes laborales y prácticas de enseñanza que promuevan el éxito escolar. De acuerdo con Pazey y Cole (2013), es imperativo que los directores estén bien informados y entiendan las leyes, políticas y procedimientos actuales de educación especial; el incumplimiento de estas leyes conlleva consecuencias legales (Power, 2007).

### **Preparación académica de los directores escolares para dirigir programas de Educación Especial**

El director escolar puertorriqueño tiene múltiples funciones administrativas, sin embargo, es su deber cumplir- con todo el aspecto normativo y legal de la educación especial (Rochet, 2012). Las regulaciones de la Ley IDEA existen desde 1975, y hoy en día, muchos administradores escolares aún no tienen el conocimiento necesario para abordar las necesidades de aprendizaje únicas de los alumnos (Roberts & Guerra, 2017). De acuerdo con Katsiyannis (1994), “los directores de las escuelas eran responsables de garantizar la educación adecuada de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades. Propiciando el liderazgo para desarrollar la base de conocimiento y teniendo la competencia para garantizar el cumplimiento” (p. 6). Aceptar esa responsabilidad podía resultar más complicado si los directores no estaban completamente preparados para abordar estos problemas con confianza (Angelle & Bilton, 2009). Las investigaciones han propuesto que la mayoría de los directores carecen de preparación académica y de experiencia de campo que pueden ser necesarios para ejercer un fuerte liderazgo directivo en educación especial (DiPaola & Tschannen-Moran,

2003; DiPaola & Walther-Thomas, 2003). Según Elliott y Riddle (1992), en EE. UU. aquellos directores que lideraron escuelas con programas de educación especial a menudo solicitaron apoyo al administrador de educación especial de nivel central. DiPaola y Tschannen-Moran (2003) indicaron que los directores escolares necesitaron mucho apoyo y colaboración para ejecutar en sus escuelas programas exitosos para estudiantes con diversidad funcional.

En Puerto Rico con el pasar de los años los directores escolares se enfrentan a grandes retos, sobre todo en el manejo de casos de Educación Especial, donde el conocimiento es necesario para realizar los pasos correctos en la toma de decisiones, cumplir con las disposiciones del caso de Rosa Lydia Vélez y con las leyes de educación especial (Del Valle, 2018). Según el Manual de Procedimiento de Educación Especial (2004), los directores escolares tienen como función principal trabajar por el bienestar de los estudiantes del Programa de Educación Especial, ofreciéndole un trato equitativo e inclusivo. De acuerdo con Del Valle (2018), para lograr un liderazgo efectivo, el director debía tener conocimiento adquirido y comprender las leyes, políticas y regulaciones con las que se rige el sistema educativo.

En el año escolar 2007-2008, la Fundación Flamboyán (2010) realizó un estudio sobre el estado de los líderes escolares en Puerto Rico. El estudio señaló la labor y necesidades que presentaban los directores escolares al liderar las escuelas públicas del país, al igual que los retos que también tenía la agencia educativa, la cual es la responsable de ofrecer una FAPE. Estos datos fueron obtenidos a través de una amplia encuesta realizada a los líderes escolares, un análisis secundario de información proveniente del DEPR, grupos focales con directores escolares activos, y entrevistas con

altos administradores de la agencia. Según los resultados del estudio, durante el año escolar 2007-2008 en Puerto Rico había 1,319 escuelas y un total de 1,508 directores escolares activos. Sobresalió que el 34% de los directores escolares manifestaron haber ejercido ese puesto por dos años o menos, siendo un grupo significativo de nuevos líderes los que se pudieron aprovechar las disposiciones específicas de respaldo y desarrollo profesional. No obstante, los datos no estaban claros acerca de cuántos directores escolares dejaron su puesto durante el primer año de trabajo, ni se reflejó un método sistemático para identificar y conservar a los directores novatos más talentosos y emprendedores.

De acuerdo con Davidson y Algozzine (2002), los directores novatos experimentaron más dificultades al administrar los programas y servicios de educación especial. Según los resultados de la investigación realizada por Angell y Bilton (2009), donde examinaron los programas de preparación de directores desde la perspectiva de la preparación, para confrontar y / o apoyar problemas de educación especial en las escuelas, se reflejó que las pasantías no preparaban suficiente al futuro director para asumir el liderazgo directivo en asuntos de educación especial en las escuelas. Además, expresaron que no se sentían más cómodos al abordar asuntos de educación especial que los graduados de quince años o más. Los directores escolares que participaron del estudio de la Fundación Flamboyán (2010) señalaron que los directores del futuro debían tener una mejor preparación en el área de administración; otros manifestaron que el currículo universitario debía incluir cursos más prácticos, que requiera a los futuros directores practica en escenarios reales. Los resultados del estudio de Angelle y Bilton (2009) señalaron que si los currículos universitarios incluyeran un curso de preparación puede

aumentar significativamente la confianza de un director novato al tratar asuntos de educación especial. Según Hale y Moorman (2003) los programas de preparación de directores son demasiado académicos y no están en contacto con todas las funciones que debe hacer un director escolar.

Por otra parte, según Faircloth (2000), directores con años de experiencia que recibieron preparación profesional para administrar programas de educación especial (41 horas o más) expresaron sentirse más preparados para lidiar con las situaciones que surgen a diario en el programa. En su escrito, Rey (2008) señala la necesidad de una educación continua y capacitación para los empleados públicos y recomienda que sean obligatorios. En un estudio realizado con diez directores de distritos escolares suburbanos o rurales en la región del Medio Oeste de los Estados Unidos, indicaron que su única experiencia provenía de la experiencia laboral en lugar de como parte de sus programas de preparación de liderazgo educativo (Robicheau et al., 2008). De acuerdo con el estudio de Angelle y Bilton (2009) cuando se les pidió a los encuestados que detallaran dónde obtuvieron con mayor frecuencia la información sobre asuntos de educación especial, las fuentes incluyeron desarrollo profesional (51%), conferencias profesionales (42%), lectura independiente (41%) y trabajo colaborativo con personal de educación especial (89%) (a los participantes se les permitió enumerar más de una fuente; por lo tanto, los totales equivalen a más del 100%).

Collins y White (2001) expresaron que hay evidencia de que los directores escolares carecen de las habilidades críticas para la implementación efectiva de la inclusión de todos los alumnos con diversidad funcional. Según McHatton Boyer et al. (2010) los directores escolares deben estar preparados para dirigir sus escuelas en la toma

de decisiones educativas basadas en los datos de los estudiantes, la inclusión. Los estudios que tuvieron lugar en Arkansas (Pilcher, 1997), Georgia (Claxton, 2002; Nail, 2000), Illinois (Schmidt, 1987), Mississippi (Hines, 2001) y Texas (Nardone, 1999) encontraron las siguientes deficiencias en los directores: comprensión de temas de educación especial primaria, conocimiento de temas legales relevantes y la medida en que podrían aplicar ese conocimiento en casos de educación especial

El conocimiento práctico del director sobre las leyes de educación especial, la base de los servicios de educación especial actual, son generalmente parte de un curso de derecho más integral que se requiere en un programa de capacitación de directores (Heckel, 2019). Robertson (1996) detectó una correlación positiva entre el número de cursos de educación especial tomados por administradores de Florida y sus respuestas correctas en encuestas de conocimiento. Aunque el investigador indicó una correlación positiva entre el éxito del administrador y la preparación previa para los administradores en educación especial, los programas de preparación para directores por lo general no incluyen cursos de educación especial para administradores. Por ejemplo, Illinois tenía 28 programas de preparación de directores aprobados, y solo tres de esos programas exigían un curso de educación especial para certificación administrativa (Stevenson, 2002). En un estudio realizado por Hirth y Valesky (1991) el 74 por ciento de las universidades encuestadas expresaron que dedicaban el 10 por ciento o menos de su tiempo de instrucción a la ley de educación especial. De hecho, Hirth y Valesky (1989) encontraron que muchos administradores y supervisores de educación especial no tenían el conocimiento básico de la ley de educación especial necesaria para realizar su trabajo de manera efectiva y eficiente. Las competencias esenciales específicas que han surgido con

el tiempo incluyen el conocimiento del debido proceso y las habilidades para interpretar las leyes federales y estatales (Burrello & Zadnik, 1986)

Burrello y Zadnik (1986) clasificaron las competencias principales en educación especial en tres dominios amplios: un conocimiento básico de educación especial, un conocimiento práctico de las leyes relacionadas y un conocimiento práctico de las mejores prácticas. Nelson y Benz (1995) sostuvieron que tener un conocimiento básico de educación especial parece ser fundamental para la capacidad del director de supervisar los programas de educación especial; los administradores son responsables de una multitud de tareas relacionadas con este programa. Witt (2003) realizó un estudio sobre la preparación académica que ofrecía el programa de administración educativa a estudiantes universitarios sobre las leyes y procesos de la educación especial. Como parte del estudio participaron noventa y cuatro directores del programa de administración educativa y contestaron una encuesta. Los resultados de la encuesta señalaron que:

1. La mitad de los estudiantes de Programa de Liderazgo Educativo tuvieron un curso de derecho escolar donde más del 10% del curso abordaban asuntos relacionados a la educación especial. Menos de la mitad de los estudiantes tuvieron la oportunidad de tomar un curso de educación especial.

2. Aproximadamente la mitad de los programas de preparación de liderazgo educativo no pretendían cambiar la manera de manejar la educación especial. Tampoco consideraban que era necesario que el aspirante a director tuviera conocimiento sobre las leyes y procedimientos de Educación Especial.

Otro estudio encontró que los administradores escolares que habían tomado un curso de derecho público en derecho de educación especial obtuvieron puntajes

significativamente más altos en las encuestas de conocimiento (Hines, 1993). Los resultados adquiridos en el estudio llevado a cabo por la Fundación Flamboyán (2010) también demostraron que el DEPR no tenía una estrategia o política específica para identificar, reclutar o conservar a los óptimos candidatos a director escolar. Sostuvieron que la agencia educativa no tenía un método para medir la capacidad de los participantes que solicitaban esos puestos. Por lo que cualquier persona certificada como director escolar podía solicitar el puesto y ser escogido. Además, demostraron que los altos administradores y los directores escolares se mostraban conforme ante el proceso que se llevaba a cabo.

En Puerto Rico, para ser director escolar se requiere Maestría o Doctorado en Supervisión y Administración Escolar o en Liderazgo Educativo, dos años de experiencia como maestro, y si es necesario, una especialidad a nivel graduado en el área que ofrece la escuela especializada o de Educación Especial (Reglamento de Certificación del Personal Docente Puerto Rico, 2008). Sin embargo, Crockett (2007) expuso que como el liderazgo educativo estaba cambiando de manera general, muchos estados de Estados Unidos bajaron los requisitos para las licencias especializadas y de esa manera cubrían la necesidad que existía de administradores de educación especial. Por lo tanto, los directores de escuela pueden estar inadecuadamente preparados para proporcionar liderazgo para la complejidad legal de implementar servicios de educación especial en el entorno de la escuela pública (Jacobs, 2004). Los directores escolares puertorriqueños han expresado que el proceso actual de certificación para esta plaza no garantiza que cada uno de ellos tenga las destrezas necesarias para supervisar una escuela (Fundación Flamboyán, 2010). Sin embargo, los líderes educativos expresaron su interés en

desarrollar y acrecentar su conocimiento, especialmente a través de adiestramientos en las áreas de educación especial, asuntos legales incluyendo leyes laborales y prácticas de enseñanza que promuevan el éxito escolar. Ramos (2005) señala que mientras el director escolar muestre interés en aprender, se desarrolle y considere cada oportunidad que se le presente para ejercer como líder didáctico, su efectividad aumentará.

### **Preguntas de investigación**

1. ¿Cuál es el estilo de liderazgo que más manifiestan los directores que lideran el Programa de Educación?
2. ¿Cuál es el nivel de conocimiento que tienen los directores escolares sobre el funcionamiento del Programa de Educación Especial?
3. ¿Cuáles son las áreas del Programa de Educación Especial que mayormente son fortalecidas con el liderazgo directivo?
4. ¿Cuánto afecta el liderazgo directivo en el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico?

## Capítulo 3: Metodología

### **Introducción**

El propósito de este estudio cuantitativo con alcance descriptivo consistió en explicar el efecto del liderazgo directivo en el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico. Mediante este estudio se pretendió conocer de qué manera el liderazgo que ejercen los directores escolares afecta el funcionamiento del Programa de Educación Especial. En este capítulo se describe la metodología que se siguió para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. También se presenta a los participantes del estudio, los instrumentos para la recolección de los datos y los procedimientos estadísticos para el análisis de los datos.

### **Participantes**

#### *Población*

Según Hernández et al. (2014) “la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.174). La población seleccionada en esta investigación fueron los directores de las 64 escuelas primarias de los municipios de la Región Norte de Puerto Rico. Esta población estuvo compuesta por 56% de féminas y 44% de varones entre las edades de 40 a 60 años.

#### *Muestra*

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la muestra “es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (p. 173). En esta investigación la muestra fue seleccionada de forma voluntaria; el participante pudo abdicar de participar. De acuerdo con Yin (2009), la

selección de los participantes se realiza por disponibilidad; cuando los más accesibles e interesados aceptan participar. La muestra estuvo conformada por 32 directores escolares que participaron voluntariamente en el estudio.

## **Instrumentos**

### ***Cuestionarios***

La recopilación de datos se obtuvo a través de dos instrumentos. El primer instrumento fue el Cuestionario Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares Sobre el Programa de Educación Especial en Puerto Rico (Apéndice A). La parte II de este instrumento de recopilación de datos sirvió para responder la segunda pregunta de investigación: ¿cuál es el nivel de conocimiento que tienen los directores escolares sobre el funcionamiento del Programa de Educación Especial?, y la parte III respondió la tercera pregunta: ¿cuáles son las áreas del Programa de Educación Especial que mayormente son fortalecidas con el liderazgo directivo? El autor de este instrumento lo es el Dr. Hiram Del Valle Ortiz y fue utilizado en el estudio Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares Sobre el Programa de Educación Especial en Puerto Rico; para utilizar este cuestionario se le solicitó su autorización (Apéndice C). El cuestionario está compuesto de tres partes: Datos Demográficos, Conocimiento sobre el Programa de Educación Especial y Escenarios Hipotéticos. La parte de Datos Demográficos se compone de 12 preguntas que recogieron la información del participante como el género, edad, nivel escolar en el que labora, zona en la que se encuentra ubicada la escuela que dirige, total de matrícula escolar, matrícula de Educación Especial, tiempo de experiencia como educador, tiempo de experiencia como director escolar, preparación académica, cursos relacionados a Educación Especial tomados en su último grado académico y la

participación en querrelas administrativas y/o foros relacionados al ofrecimiento de los servicios del programa de Educación Especial como director escolar. La parte de Conocimiento sobre el Programa de Educación Especial contó con 29 aseveraciones sobre el Programa de Educación Especial. Cada aseveración tuvo distinto valor para obtener datos cuantitativos. Esta parte fue contestada usando la escala Likert que va desde mucho, bastante, regular, poco y nada. La última parte de este cuestionario estuvo compuesta de escenarios hipotéticos sobre el funcionamiento del Programa de Educación Especial. Se representaron escenarios hipotéticos donde el director escolar tuvo tres respuestas a escoger: sí, no o no sé. Cada participante contestó de acuerdo con la acción que tomaría como líder directivo en cada situación presentada. El valor de las contestaciones fue el siguiente: una respuesta de sí, o no correcta, tuvo un valor de 1 punto; una respuesta de sí, o no incorrecta, tuvo un valor de 0 puntos. La respuesta de no sé, fue utilizada para evaluar si una cantidad significativa de directores escolares estaban inseguros sobre los procesos legales con los que se rige el Programa de Educación Especial. En esta parte se pretendió que el líder directivo dudara de su conocimiento sobre el funcionamiento del Programa de Educación Especial y buscara asistencia para clarificación.

El segundo instrumento fue el CELID-Forma A (Apéndice B). Este Cuestionario de Estilo de Liderazgo (CELID) fue creado por Bass en 1985 y adaptado en 2007 por Castro, Solano, Nader y Casullo. Las respuestas a este cuestionario, arrojó una imagen sobre los tres estilos de liderazgo: transformacional, transaccional y laissez faire (Castro et al., 2007). Este instrumento se presenta en dos formatos: Autopercepción (Forma A) y Evaluación del superior (Forma S). Para esta investigación solo se utilizó la Forma A. Este

cuestionario es de uso público, se deriva de la prueba MLQ (Multifactor Leadership Questionary), y evaluó los estilos de liderazgo. La Forma A se compone de 34 premisas, es autoadministrable y se pudo completar en aproximadamente 15 minutos. Este instrumento contestó la primera pregunta de investigación de este estudio.

### ***Validez del instrumento***

El Cuestionario Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares Sobre el Programa de Educación Especial en Puerto Rico, fue creado por el Dr. Hiram Del Valle Ortiz, y validado a través del método validez de contenido. De acuerdo con Hernández et al. (2014), para que haya validez de contenido, el instrumento tiene que contener un dominio definido de lo que se desea medir; cumplir con las principales dimensiones de la variable medida. Para probar la validez del instrumento, se utilizó un grupo de especialistas compuesto por dos Facilitadores Docentes de Educación Especial y un abogado especialista en Educación Especial. Este instrumento fue validado tomando en consideración tres elementos: los escenarios representan la prestación de servicios brindados en la institución educativa, son escenarios claros y específicos, y son escenarios fáciles de interpretar (Del Valle, 2018).

El Cuestionario CELID fue validado por los autores con una muestra de 227 sujetos (143 varones y 84 mujeres) en edades promedio de 42 años y una desviación estándar de 11 años. Este instrumento brinda una imagen sobre los tres estilos de liderazgo predominante: transformacional, transaccional y laissez faire (Castro et al., 2007). El instrumento se presenta en dos formatos: Autopercepción (Forma A) y Evaluación del superior (Forma S). Para esta investigación solo se utilizó la Forma A. Este cuestionario es de uso público, se

deriva de la prueba MLQ (Multifactor Leadership Questionary), y evaluó los estilos de liderazgo. La Forma A se compone de 34 ítems, es autoadministrable y se pudo completar en aproximadamente 15 minutos.

### ***Confiabilidad del instrumento***

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la confiabilidad de un mecanismo de investigación es el grado en el que la utilización recurrente al mismo sujeto u objeto rinde resultados semejantes. Esta varía según la cantidad de indicadores específicos que tenga el instrumento de medición; mientras haya más indicadores habrá mayor confiabilidad (Hernández et al., 2014). De acuerdo con Del Valle (2018) las tres partes que componen el Cuestionario Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares Sobre el Programa de Educación Especial en Puerto Rico, representa la alineación y confiabilidad del proceso.

El Cuestionario CELID-Forma A está compuesto por 34 indicadores. Para determinar la confiabilidad de este instrumento (Forma A y Forma S) a cada una de las variables latente se le calculó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose confiabilidades satisfactorias para cada una de las dimensiones ( $\alpha = 0.72$ ,  $\alpha = 0.71$  y  $\alpha = 0.53$ ) (Castro et al., 2007).

## **Procedimientos**

### ***Diseño***

De acuerdo con Hernández et al. (2014), el diseño de una investigación es el método con el cual el investigador obtiene la información que necesita para abordar el problema planteado y poder responder las preguntas de investigación. El propósito de este estudio fue determinar el efecto del liderazgo del personal directivo en el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico.

Mediante este estudio se pretendió explicar de qué manera el liderazgo que ejercen los directores escolares puede afectar el funcionamiento del Programa de Educación Especial. Por lo que esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal de alcance descriptivo.

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la investigación no experimental es sistemática donde las variables independientes no pueden ser manipuladas porque ya ocurrieron. El diseño transversal descriptivo, según los autores, “indaga la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población” (p. 155).

### ***Procedimientos para la recolección de datos***

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos que fueron completados por la muestra de los 32 directores escolares que participaron voluntariamente en una población de 64 directores escolares de la Región Norte de Puerto Rico. Para administrar los instrumentos, primero se solicitó la autorización del Instituto Review Board de Nova Southeastern University (IRB). Luego de ser otorgada, se le solicitó al Departamento de Educación de Puerto Rico su autorización para realizar la investigación con los directores escolares de la Región Norte de Puerto Rico. Una vez se obtuvieron las dos autorizaciones el investigador se reunió con la Superintendente Auxiliar de la Oficina Regional de Arecibo para explicarle el propósito de la investigación y entregarle la autorización para llevar a cabo el estudio. El investigador le solicitó a la Oficina Regional el correo electrónico de los directores escolares de las 64 escuelas de esa Región Educativa y le envió a los directores escolares por correo electrónico la carta que explicaba el propósito de la investigación, la carta de consentimiento y participación voluntaria, y los cuestionarios realizados en la

herramienta Microsoft Forms donde, los datos recopilados pudieron recibirse y ver inmediatamente cuando el participante completó el cuestionario de manera digital. Se les solicitó a los directores que completaran el cuestionario a la brevedad posible. La muestra se conformó de 32 directores escolares que participaron voluntariamente. Luego de recibir los cuestionarios completados se procedió a la tabulación de los resultados y a analizarlos

### ***Procedimientos para los análisis de datos***

Para el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en la investigación se utilizó el Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Las primeras tres preguntas se determinaron descriptivas. La primera pregunta fue contestada realizando una sumatoria de todos los ítems correspondientes a cada uno de los estilos de liderazgo con el fin de obtener un promedio. La segunda y tercera pregunta fueron exploradas utilizando una distribución de frecuencia, por lo que los datos y las puntuaciones recabadas en los instrumentos administrados se ordenaron para cada variable por categoría utilizando una tabla (Hernández et al., 2014). La pregunta cuatro fue analizada mediante el coeficiente de correlación de Pearson, el cual de acuerdo con Hernández et al. (2014) “se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables” (p. 305).

## Capítulo 4: Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación que tuvo como propósito determinar el efecto del liderazgo del personal directivo en el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico. Mediante este estudio se pretende conocer de qué manera el liderazgo que ejercen los directores escolares afecta el funcionamiento del Programa de Educación Especial. Los hallazgos de esta investigación se fundamentan en el análisis de las respuestas obtenidas de 32 cuestionarios contestados por directores escolares. El análisis estadístico que se realizó contribuyó a responder las preguntas de investigación. Para responder dichas preguntas se llevó a cabo estadísticas descriptivas y análisis de correlación. A continuación, se muestran los resultados correspondientes a las preguntas que condujeron la investigación.

### **Resultados relacionados con los aspectos sociodemográficos**

Las características sociodemográficas de los participantes se extrajeron de las respuestas a los 12 reactivos de la primera parte del instrumento. De acuerdo con los hallazgos, el 62% ( $f = 20$ ) de los participantes fueron del sexo femenino. En relación con la edad, los participantes al responder se ubicaron en un rango según correspondiera a su realidad. Al respecto, el 72% ( $f = 16$ ) de los participantes estuvo entre las edades de 46 a 59 años. De los cuales, el 91% ( $f = 29$ ) de los directores dirigen una escuela primaria en zonas urbanas (53%,  $f = 17$ ). El 59% ( $f = 19$ ) de los directores participantes indicaron que las escuelas que dirigen tienen una matrícula escolar de 201 a 400 estudiantes. No obstante, el 72% ( $f = 23$ ) de los directores indicaron que las escuelas que dirigen tienen una matrícula de educación especial de 51 a 100 estudiantes.

En relación con los años de experiencia de los participantes. Como resultado se

extrajo que el 41% ( $f = 13$ ) de los directores que participaron de la investigación tienen más de 16 años de experiencia como maestros. Seguido del 44% ( $f = 14$ ) de los directores que indicaron que tienen entre 6 y 10 años de experiencia como director. Al identificar la preparación académica de los participantes, las respuestas evidenciaron que el 53% ( $f = 17$ ) reflejó tener un grado académico de maestría.

En relación con cuántos cursos relacionados con la educación especial tomó en su último grado obtenido, el 69% ( $f = 22$ ) mencionó haber tomado más de tres. Sin embargo, el 63% ( $f = 20$ ) ha participado en los procesos de querrelas administrativas relacionadas a la prestación de servicios ofrecidos a los alumnos de educación especial durante el periodo que lleva como director. Finalmente, se encuestó si los directores han participado en pleitos en otros foros que no sea el administrativo de la agencia. Ante esto, el 72% ( $f = 23$ ) de los directores participantes manifestaron que no.

### **Análisis estadísticos**

#### ***Resultados relacionados con la primera pregunta de investigación***

Esta pregunta consultó cuál es el estilo de liderazgo que más manifiestan los directores que lideran el Programa de Educación. Esta pregunta fue respondida a través de 34 premisas del cuestionario Multifactor Leadership Questionary (MLQ), que evalúa los estilos de liderazgo. Para contestar esta pregunta se hizo una sumatoria de todos los ítems correspondientes a cada uno de los estilos de liderazgo con el fin de obtener un promedio. El análisis descriptivo se fundamentó en las respuestas de los participantes a través de una escala *Likert* (de 1 a 5) con las siguientes categorías: mucho, bastante, regular, poco o nada.

En la Tabla 1 se muestran las puntuaciones con respecto a cada uno de los estilos de liderazgo. En la misma se observa que el estilo de liderazgo predominante y que más manifiestan en la muestra de los directores participantes es el transformacional con un promedio de 4.31, seguido del transaccional con un promedio de 2.70, y por último el *laissez faire* con 2.40.

**Tabla 1**

*Estadística descriptiva del cuestionario MLQ que evalúa los estilos de liderazgo*

Estilos de liderazgo	Media
Liderazgo transformacional	4.31
Liderazgo transaccional	2.70
Laissez-faire	2.40

***Resultados relacionados con la segunda pregunta de investigación***

Esta pregunta consultó cuál es el nivel de conocimiento que tienen los directores escolares sobre el funcionamiento del Programa de Educación Especial. Esta pregunta fue respondida a través de 29 premisas de la segunda parte del cuestionario nivel de conocimiento de los directores escolares sobre el programa de educación especial en Puerto Rico. Se realizó un análisis de las frecuencias y porcentajes para cada premisa del instrumento. El análisis de frecuencias y porcentajes se basó en las respuestas de las a través de una escala *Likert* con las siguientes categorías: mucho, bastante, regular, poco o nada.

En la Tabla 2 (Apéndice E) se presentan las puntuaciones con respecto al conocimiento del programa de educación especial. Las premisas que mostraron mayor

conocimiento en más de un 50% de parte de los participantes fueron en relación con el comité de programación y ubicación (65%), acomodos razonables (59%), confidencialidad de la información personal identificable (53%), procesos de evaluación (50%), elegibilidad (50%) y programa educativo individualizado (50%).

***Resultados relacionados con la tercera pregunta de investigación***

Esta pregunta consultó cuáles son las áreas del Programa de Educación Especial que mayormente son fortalecidas con el liderazgo directivo. Esta pregunta fue respondida a través de 12 premisas de escenarios hipotéticos de la tercera parte del cuestionario nivel de conocimiento de los directores escolares sobre el programa de educación especial en Puerto Rico. Se realizó un análisis de las frecuencias y porcentajes para cada premisa del instrumento. El análisis de frecuencias y porcentajes se fundamentó en las respuestas de las participantes a través de una escala con las siguientes categorías: si, no o no sé.

En la Tabla 3 se presenta la puntuación total con respecto al conocimiento de los directores participantes con respecto a las áreas del Programa de Educación Especial que mayormente son fortalecidas con el liderazgo directivo. La puntuación total se obtuvo a base del promedio de las 12 premisas. En la Tabla 3 se observó que el 78% de los directores reflejan conocimiento de las áreas del Programa de Educación Especial que mayormente son fortalecidas con el liderazgo directivo.

**Tabla 3**

*Conocimiento a través de escenarios hipotéticos*

<b>Premisas</b>	<b>Si</b>	<b>No o no sé</b>
Total	78%	22%

En la Tabla 4 se muestran las respuestas de los directores participantes en cada escenario hipotético. El área de mayor conocimiento fue la premisa 5 con un 100%. Esta premisa daba énfasis a la discusión de un COMPU y los derechos de los padres de acuerdo con los requerimientos de ley.

**Tabla 4**

*Conocimiento a través de escenarios hipotéticos por cada caso*

Premisas	Si	No o no sé
1.	91% $f = 29$	9% $f = 3$
2.	81% $f = 26$	19% $f = 6$
3.	72% $f = 23$	28% $f = 9$
4.	88% $f = 28$	13% $f = 4$
5.	100% $f = 32$	0% $f = 0$
6.	13% $f = 4$	88% $f = 28$
7.	50% $f = 16$	50% $f = 16$
8.	94% $f = 30$	6% $f = 2$
9.	81% $f = 26$	19% $f = 6$
10.	81% $f = 26$	19% $f = 6$
11.	94% $f = 30$	6% $f = 2$
12.	87% $f = 28$	13% $f = 4$

$f$ =frecuencia

### ***Resultados relacionados con la cuarta pregunta de investigación***

Esta pregunta consultó cuánto afecta el liderazgo directivo en el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico. Esta pregunta fue respondida a través de una prueba correlacional. Para calcular la relación entre el liderazgo directivo y el nivel de conocimiento que tienen los directores escolares sobre el funcionamiento del Programa de Educación Especial se aplicó la prueba correlacional *r* de *Pearson*. Para propósitos de establecer la relación se transformaron las premisas de ambas variables en una puntuación basado en la escala Likert. Donde para ambas variables la escala Likert es de una puntuación del 1 al 5. Por tanto, la sumatoria de las puntuaciones se trabajó mediante la correlación de *Pearson*.

Los datos obtenidos de la prueba estadística, *r* de *Pearson* fueron  $(N = 32) = .012$ ,  $p = .949$ . Este valor de *p*, si se compara a un nivel de significancia de 0.05 ( $p > 0.05$ ) establece que el estilo de liderazgo directivo no afecta el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico (ver Tabla 5).

**Tabla 5**

*Resultados prueba de correlación de Pearson*

			Conocimiento	Estilo de liderazgo
<i>r</i> de <i>Pearson</i>	Conocimiento	Coefficiente de correlación	1.000	.012
		Sig. (bilateral)	----	.949
		N	32	32
	Estilo de liderazgo	Coefficiente de correlación	.012	1.000
		Sig. (bilateral)	.949	----
		N	32	32

## **Capítulo 5: Discusión**

En este capítulo se discuten e interpretan los resultados obtenidos en las preguntas de la investigación para determinar el efecto del liderazgo del personal directivo en el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico. Ante esto, se pretendió conocer de qué manera el liderazgo que ejercen los directores escolares afecta el funcionamiento del Programa de Educación Especial. En este capítulo se expone la interpretación de los resultados más importantes, su contexto, las implicaciones, las limitaciones y las recomendaciones para los próximos estudios de acuerdo con el tema abordado.

### **Resumen de los resultados**

Este estudio estuvo mayormente comprendido por una muestra de féminas entre las edades de 46 a 59 años. Cabe señalar que la mayoría de las directoras(es) fueron de escuelas primarias de zonas urbanas y con matrícula de escolar de 201 a 400 estudiantes. Estas directoras(es) mostraron una experiencia como maestro de más de 16 años y de directores escolares entre 6 y 10 años donde la mayoría reflejó tener un grado académico de maestría. Además, estas directoras(es) cuentan con más de tres cursos relacionados con la educación especial y han participado en los procesos de querellas administrativas asociadas con la prestación de servicios ofrecidos a los estudiantes del Programa de Educación Especial. En relación con el propósito de la investigación se encontró que los participantes manifestaron tener un liderazgo transformativo con un alto conocimiento en comités de programación y ubicación de estudiantes. También, de dar énfasis a la discusión de un COMPU y los derechos de los padres de acuerdo con los requerimientos de ley.

## **Interpretación de Resultados**

### ***Pregunta 1***

La primera pregunta formulada para esta investigación fue: ¿Cuál es el estilo de liderazgo que más manifiestan los directores que lideran el Programa de Educación? De acuerdo con el análisis realizado para contestar la primera pregunta, se demostró que el estilo de liderazgo predominante y que más manifiestan en la muestra de los directores participantes es el transformacional con un promedio de 4.31, seguido del transaccional con un promedio de 2.70, y por último el *laissez faire* con 2.40. Este hallazgo demuestra que el mayor por ciento de los directores participantes son líderes transformacionales. Los resultados de esta investigación concuerdan con la mencionado por Balyer (2012). Este autor indicó que el liderazgo transformacional ayuda a los directores de escuela a enmarcar sus actitudes para hacer avanzar sus escuelas. Hay que mencionar que los resultados de esta investigación evidenciaron que el mayor por ciento de los directores participantes indica tener un liderazgo transformativo. Además, Bass (1985) definió al líder transformacional como la persona que erige su conciencia sobre asuntos importantes que los conducen a nivel más elevado de las necesidades, influyendo en sus colaboradores para que logren trascender sus intereses particulares en beneficio del equipo o la institución. El autor puntualiza, que estos líderes laboran por el éxito y progreso de todos los que componen su organización. Por tanto, los directores participantes ejercen un estilo de progreso a su comunidad escolar.

Otro autor que también indicó las cualidades de los líderes transformadores fue Mendoza y García (2013). Estos mencionaron que el liderazgo transformacional está dirigido en elevar el interés de los seguidores, el desarrollo de la autoconciencia y

aceptación de la misión organizacional, y el ir más allá de su autointerés por conseguir el bienestar del grupo. Howell y Avolio (1993) comunicaron que el liderazgo transformacional provoca efectos a nivel integral recurrente y departamental en una institución. Ante esto, Marden (2010) menciona que la cualidad del liderazgo transformacional está en hacer de los seguidores líderes de excelencia. Por tanto, se podría mencionar que los líderes transformacionales son personas que erigen su conciencia sobre asuntos importantes que los conducen a nivel más elevado de las necesidades, influyendo en sus colaboradores para que logren trascender sus intereses particulares en beneficio del equipo o la institución. Para Bass y Avolio (1993), estos líderes cosechan resultados en sus seguidores cuando son carismáticos y sirven de inspiración para ellos; cubren las necesidades individuales de sus seguidores; y le estimulan su intelecto.

Por otra parte, hay que discutir lo expresado por Faircloth, (2000). Este autor opinó que los directores con años de experiencia que recibieron preparación profesional para administrar programas de educación especial (41 horas o más) expresaron sentirse más preparados para lidiar con las situaciones que surgen a diario en el programa. Esto coincide con los participantes de estas investigaciones que en su mayoría tienen más de 6 años de experiencia como director y con más de tres cursos relacionados con educación especial.

### ***Pregunta 2***

La segunda pregunta de investigación fue: ¿Cuál es el nivel de conocimiento que tienen los directores escolares sobre el funcionamiento del Programa de Educación Especial? Los resultados relacionados con la pregunta dos de esta investigación indican

que los directores conocen las funciones del comité de programación y ubicación, de acomodados razonables, sobre la confidencialidad de la información personal identificable, de los procesos de evaluación, de la elegibilidad y del programa educativo individualizado. Estos hallazgos demuestran que los directores tienen el conocimiento para trabajar con el funcionamiento del Programa de Educación Especial. Por tanto, habría que sacarle provecho al conocimiento de los directores para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje del Programa de Educación Especial.

Esto va en desacuerdo con lo encontrado por Collins y White (2001). Estos autores expresaron que los directores escolares carecen de las habilidades críticas para la implementación efectiva de la inclusión de todas los estudiantes con diversidad funcional. Otros autores que indican lo mismo son Roberts y Guerra (2017). Estos también indicaron que muchos administradores escolares aún no tienen el conocimiento necesario para atender las necesidades de aprendizaje únicas de los estudiantes.

De acuerdo con Del Valle (2018), los programas académicos sobre administración educativa carecen de módulos de estudio en procesos de derechos sobre la educación especial. Además, sostuvo que, para lograr un liderazgo efectivo, el director debe tener conocimiento adquirido y comprender las leyes, políticas y regulaciones con las que se rige el sistema educativo. Heckel (2019) sostuvo que los estudios han demostrado que los administradores han tenido dificultades para cumplir con el mandato de IDEA por una variedad de razones. Algunos de los obstáculos son: la necesidad de comprender la educación especial y el plan de estudios (Nelson, de la Colina & Boone, 2008). No obstante, hay que mencionar nuevamente que los directores de esta investigación

mostraron tener el conocimiento del funcionamiento del Programa de Educación Especial.

Según McHatton Boyer et al. (2010) los directores escolares deben estar preparados para dirigir sus escuelas en la toma de decisiones educativas basadas en los datos de los estudiantes. De acuerdo con el Manual de Procedimiento (2004), el director cuenta con 21 funciones donde le otorgan la responsabilidad de liderar para asegurar el bienestar y trato equitativo de los estudiantes de educación especial asegurando la inclusión. Asimismo, tienen que propiciar el que todo el personal escolar siga las leyes, reglamentos y procedimientos que rigen el ofrecimiento de los servicios ofrecidos a la población con diversidad funcional.

Debe discutirse que los directores reflejaron conocimiento sobre el funcionamiento del Programa de Educación Especial. Esto va en desacuerdo con lo encontrado por Collins y White (2001). Estos autores expresaron que los directores escolares carecen de las habilidades críticas para la implementación efectiva de la inclusión de todas los estudiantes con diversidad funcional. Otros autores que indican lo mismo son Roberts y Guerra (2017). Estos también indicaron que muchos administradores escolares aún no tienen el conocimiento necesario para abordar las necesidades de aprendizaje únicas de los alumnos.

De acuerdo con Del Valle (2018), los programas académicos sobre administración educativa carecen de módulos de estudio en procesos de derechos sobre la educación especial. Además, sostuvo que, para lograr un liderazgo efectivo, el director debe tener conocimiento adquirido y comprender las leyes, políticas y regulaciones con las que se rige el sistema educativo. Heckel (2019) sostuvo que los estudios han demostrado que los

administradores han tenido dificultades para cumplir con el mandato de IDEA por una variedad de razones. Algunos de los obstáculos son: la necesidad de comprender la educación especial y el plan de estudios (Nelson, de la Colina & Boone, 2008). No obstante, hay que mencionar nuevamente que los directores de esta investigación mostraron tener el conocimiento del funcionamiento del Programa de educación especial.

Según McHatton Boyer et al. (2010) los directores escolares deben estar preparados para dirigir sus escuelas en la toma de decisiones educativas basadas en los datos de los estudiantes. De acuerdo con el Manual de Procedimiento (2004), el director cuenta con 21 funciones donde le otorgan la responsabilidad de liderar para asegurar el bienestar y trato equitativo de los estudiantes de educación especial asegurando la inclusión. Asimismo, tienen que propiciar el que todo el personal escolar siga las leyes, reglamentos y procedimientos que rigen el ofrecimiento de los servicios ofrecidos a la población con diversidad funcional.

### ***Pregunta 3***

La tercera pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son las áreas del Programa de Educación Especial que mayormente son fortalecidas con el liderazgo directivo? Esta pregunta consultó las respuestas de los directores ante distintos casos hipotéticos. El hallazgo más significativo fue el dar énfasis a la discusión de un COMPU y los derechos de los padres de acuerdo con los requerimientos de ley.

Según un estudio realizado por Davidson y Algozzine (2002), los directores novatos experimentaron más dificultades al administrar los programas y servicios de educación especial. Esto es opuesto a lo encontrado en esta investigación donde los directores reflejaron que dan énfasis a la discusión de un COMPU y los derechos de los

padres de acuerdo con los requerimientos de ley. Según Angell y Bilton (2009), las pasantías no preparaban suficiente al futuro director para asumir el liderazgo directivo en asuntos de educación especial en las escuelas.

Los resultados de esta investigación resaltan que los requerimientos de la ley es el área del Programa de Educación Especial que mayormente es fortalecidas con el liderazgo directivo. Según el Manual de Procedimiento de Educación Especial (2004) los directores escolares tienen como función principal trabajar por el bienestar de los estudiantes del Programa de Educación Especial, ofreciéndole un trato equitativo e inclusivo. Para Bays y Crockett (2007), los directores, como líderes instructivos, deben dominar el área de discapacidades estudiantiles, ya que este conocimiento era crucial para garantizar una enseñanza efectiva y exitosa para todos los estudiantes, incluso los de diversidad funcional.

De acuerdo con los hallazgos de Aspedon (1990), más del 40% de los directores nunca habían tenido cursos de educación especial; sobre el 85% de los directores escolares consideraron que se necesita capacitación formal en educación especial para tener una escuela exitosa; sobre el 75% tenía la responsabilidad de participación de supervisores y procesos de evaluaciones de maestros de educación especial en sus escuelas. Además, la investigación ha reflejado que, por la falta de capacitación profesional para el desarrollo de programas educativos efectivos, los directores escolares generalmente asumen actitudes negativas al atender las necesidades académicas que presentan los alumnos con diversidad funcional (Hirth & Valesky, 1989; Weinstein, 1989). No obstante, Mullins et al. (2009) afirmaron que los líderes escolares efectivos monitorean que se cumplan los objetivos, sirven de guía estableciendo direcciones claras

en busca del desarrollo, promueven el trabajo en equipo y ayudan a mantener un ambiente de aprendizaje positivo que estimule el aprendizaje.

#### ***Pregunta 4***

La cuarta pregunta de investigación fue: ¿Cuánto afecta el liderazgo directivo en el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico? De acuerdo con los resultados de la prueba estadística de *Pearson*, no existe relación significativa entre las variables relacionadas bivariadamente. Esto refleja que el estilo de liderazgo directivo no afecta el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico. En función de los resultados se demuestra que no importa el estilo de liderazgo directivo entre los directores, este no repercute en el funcionamiento del Programa de Educación Especial.

Los resultados de la prueba de correlación se discuten con lo indicado por Kubasak (2013), donde discutió que en Estados Unidos los programas de preparación para el liderazgo educativo no brindaban un currículo que abarcara todas las habilidades y competencias necesarias para manejar efectivamente situaciones que surgieran en el Programa de Educación Especial. Para los directores escolares del Departamento de Educación de Puerto Rico, liderar Programa de Educación Especial es un proceso delicado por el Pleito Rosa Lydia Vélez en contra del Departamento de Educación de Puerto Rico (Del Valle, 2018).

Este pleito legal llevó al Departamento de Educación a pagar costosas multas por el incumplimiento en el ofrecimiento de servicios, y el tribunal estableció un sistema de monitoreo para la evaluación del cumplimiento; medido en una escala de 0 a 4, siendo el 0 el nivel que indica que los datos no fueron provistos o no eran adecuados, y el 4

demonstró el cumplimiento de lo acordado en el pleito (Muñiz, 2006). Según indica Rosario (2019) en un reportaje del Periódico Primera Hora, en el año fiscal 2015-2016, el DEPR obtuvo en el Informe de Cumplimiento la puntuación mayor de la historia con un 3.20, y en el Informe de Cumplimiento 2017-2018 concedido por la monitorea Pilar Beléndez Soltero una puntuación de 2.55. Obteniendo un alta significativa en el incumplimiento de los servicios. Lo que implica que, en los últimos años, no importa el estilo predominante del director se está llevando a cabo el funcionamiento del Programa de Educación Especial.

Sin embargo, Robertson (1996) encontró una correlación positiva entre el número de cursos de educación especial tomados por administradores de Florida y sus respuestas correctas en encuestas de conocimiento. Aunque el investigador indicó una correlación positiva entre el éxito del administrador y la preparación previa para los administradores en educación especial, los programas de preparación para directores por lo general no incluyen cursos de educación especial para administradores. Hay que señalar, que estos resultados discrepan de los de esta investigación de no se demostró relación entre el estilo de liderazgo directivo no afecta el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico.

Finalmente, en Puerto Rico con el pasar de los años los directores escolares se enfrentan a grandes retos, sobre todo en el manejo de casos de Educación Especial, donde el conocimiento es necesario para realizar los pasos correctos en la toma de decisiones, cumplir con las disposiciones del caso e Rosa Lydia Vélez y con las leyes de educación especial (Del Valle, 2018). Según el Manual de Procedimiento de Educación Especial (2004), los directores escolares tienen como función principal trabajar por el bienestar de

los estudiantes del Programa de Educación Especial, ofreciéndole un trato equitativo e inclusivo. De acuerdo con Del Valle (2018), para lograr un liderazgo efectivo, el director debe tener conocimiento adquirido y comprender las leyes, políticas y regulaciones con las que se rige el sistema educativo.

### **Implicaciones de los Resultados**

Esta investigación aporta evidencia empírica acerca de la necesidad de incorporar actitudes, conocimientos y estrategias de los directos escolares hacia el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región Norte de Puerto Rico. Además, demuestra las áreas de mayor de conocimiento de los directores para incrementar el funcionamiento del Programa de Educación Especial. Sin embargo, esto, a su vez, contribuye para que esta investigación provea la oportunidad a los directores y maestros del Departamento de Educación, a continuar líneas de investigación sobre las variables estudiadas.

De acuerdo con los hallazgos de la investigación se establecen las siguientes conclusiones de esta investigación. Los directores participantes cuentan con conocimiento en comités de programación y ubicación de estudiantes. También, dan énfasis a la discusión de un COMPU y los derechos de los padres de acuerdo con los requerimientos de ley. Esto da paso para que investigadora de seguimiento a ofrecer recomendaciones en la escuela en relación con el tema. Hay que mencionar que el cambio acelerado en las tecnologías facilita que los directores tengan mayor acceso a los recursos disponibles que aporten a la educación y al Programa de Educación Especial.

Por otra parte, se comprobó que no existe relación significativa entre el estilo de liderazgo directivo y el funcionamiento del Programa de Educación Especial en la Región

Norte de Puerto Rico. En función de los resultados se comprueba que no importa el estilo de liderazgo directivo entre los directores, porque este no repercute en el funcionamiento del Programa de Educación Especial.

### **Limitaciones del Estudio**

Al realizar este estudio, se pudieron identificar varias limitaciones. Una de ellas fue que los artículos conseguidos describían superficialmente el funcionamiento del Programas de Educación Especial y los estilos de liderazgo del director. No existen estudios previos en Puerto Rico que involucren estas dos variables investigadas. Esto redujo el análisis de conceptos en torno al tema y obtener otras ideas para plantear los aspectos de interés en distintas situaciones.

Otra limitación de este estudio fue la validez externa basada en la selección de la muestra por conveniencia. A pesar de la limitación en relación con la generalización de los resultados, no se puede descartar totalmente el valor de un estudio que utilice un muestreo por conveniencia. Además, se reconoce que constituye una limitación el no involucrar otras escuelas de las Regiones Educativas del Departamento de Educación de Puerto Rico; por lo que los resultados no fueron generalizados a todos los líderes directivos del Departamento de Educación de Puerto Rico.

### **Recomendaciones Para Futuros Estudios**

Los resultados y las conclusiones de este estudio podrían ser usados por el Departamento de Educación de Puerto Rico y directores escolares. Además, es importante resaltar que los hallazgos de este estudio pueden ser valiosos para brindar apoyo a otras próximas investigaciones. Por consiguiente, a la vista de los resultados y las conclusiones de este estudio de investigación, es recomendable extender los hallazgos

recopilados en los foros profesionales pertinentes (seminarios, congresos, talleres, sesiones plenarias, escuelas, distritos escolares, regiones escolares y el Departamento de Educación de Puerto Rico, entre otros), con el fin de dar a conocer los resultados de esta investigación. Además, sería de gran provecho expandir la línea de investigación, a fin de considerar las variables, así como otras variables no estudiadas en este estudio, para ampliar a otras poblaciones y profundizar en estos hallazgos; y llevar a cabo otras investigaciones con las variables de esta investigación, pero con un enfoque cualitativo. Por último, se recomienda motivar a los directores a continuar en el Departamento de Educación para seguir impactando el funcionamiento del Programa de Educación Especial en sus respectivas escuelas; e identificar las regiones educativas de Puerto Rico con problemas en el funcionamiento del Programa de Educación Especial e investigar los estilos de liderazgo que se practican en estas, para así detectar posibles fenómenos.

## Referencias

- Agencia EFE. (2018, 25 de mayo). *El 21.3 de la población de la isla posee alguna Discapacidad*. <https://normasapa.com/como-referenciar-articulos-de-periodico/>
- Águila, C. M. (2008). *Mejores prácticas de liderazgo competitivo con valor*. México: Universidad de las Américas Puebla
- Alvarado, A., Angulo, M., Fontana, A., Marín, E. & Quirós, D. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. <file:///C:/Users/gmeil/Downloads/DialnetElApoyoFamiliarEnElProcesoDeIntegracionEducativaDe-4781050.pdf>
- Alzate, A. M. & De la Hoz, J. (2004). *Programas académicos de educación superior universitaria* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, DC.
- Angelle, P., & Bilton, L. (2009). Confronting the unknown: Principal preparation training in issues related to special education. *Journal of Scholarship & Practice*, 5(4), 5-9
- Aspedon, M. (1990). Nebraska public school principals' attitudes toward special education issues. <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI9121908/>
- Avolio, B., Bass, B., & Yung, D. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(4). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/096317999166789>
- Balyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. <https://pdfs.semanticscholar.org/d4f3/14cb874ce89511e80f857c56748ec1542182.pdf>
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). Improving organizational effectiveness through

Transformational leadership. Sage Thousand Oaks, CA.

Bass, B. y Avolio, B. (1993). Transformational leadership and organizational culture.

Public administration quarterly, (p.112-121). [http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/transformational\\_leadership\\_and\\_organizational\\_culture.pdf](http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/transformational_leadership_and_organizational_culture.pdf)

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations [Liderazgo y desempeño más allá de las expectativas]*. New York: Free Press.

Bass, B. (1990). *Theory, research, and managerial applications*. New York: The Free Press.

Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.560.9456&rep=rep1&type=pdf>

Bass, B. & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership [liderazgo transformacional]*. Nueva Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum

Bays, D. A., & Crockett, J. B. (2007). *Investigating instructional leadership for special education*. *Exceptionality*, 15(3), 147-161.

Beck, L.G. & Murphy, J. (1994). *Ethics in Educational Leadership Programs: An Expanding Role*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bost D, A. (2010). *Liderazgo principal para educación especial: percepciones de directores y directores de educación especial (Disertación Doctoral)*. De la base de datos de ProQuest UMI Number: 3403683

Burns, J. (1978). *Leadership [Liderazgo]*. New York, NY: Harper & Row.

- Burrello, L. C., and Zadnik, D. J. (1986). *Critical success factors of special education administrators*. *Journal of Special Education*, 20(3), 367-377.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London, UK: SAGE Publications.
- Castañeda, J. A. (2018). *La importancia del director escolar*.  
<https://elsiglo.com.gt/2018/02/17/la-importancia-del-director-escolar/>
- Castillo, O. A. (2005). Liderazgo administrativo: reto para el director de escuelas Del siglo XXI. *Cuaderno de Investigación en la Educación* 20,1-9.
- Castillo, A., & Piñero, O. (2017). Cambio de roles de los directores de escuela en Puerto Rico.  
<http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2017/06/30/cambio-de-rolesde-los-directores-de-escuela-en-puerto-rico/>
- Castro, A.; Lupano, M.; Benatuil, D. & Nader, M. (2007). *Teorías y evaluación del liderazgo (Cuadernos de evaluación psicológica)*. Buenos Aire, Argentina: Paidó.
- Claxton, C. (2002). The relationship between principals' knowledge of disability laws and their disciplinary practices in Georgia elementary schools. *Dissertation Abstracts International*, 34(02), 1142A. (UMI No. 2072361)
- Collins, L., & White, G. (2001, May). Leading inclusive programs for all special education students: A pre-service program for principals. Poster presented at the annual meeting of the America Education Research Association, Seattle, WA
- Código de las Regulaciones Federales. (2020). Reglamentaciones de IDEA 2004.  
<https://ecfr.io/Title-34/Part-300>
- Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico.  
<http://www2.pr.gov/SobrePuertoRico/Documents/elaConstitucion.pdf>

- Contreras, F. (2011). *Liderazgo: Perspectivas de desarrollo e investigación*.  
<http://www.redalyc.org/pdf/2990/299023508008.pdf>
- Contreras, F. & Barbosa, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista virtual universidad católica del norte*, 2(39). <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/revistaucn/article/view/433>
- Contreras, F., Barbosa, D., & Piñeros, R. (2016). *Liderazgo: antecedentes, tendencias y perspectivas de desarrollo*. Editorial Universidad del Rosario.
- Crockett, J. B. (2007). Introduction: The changing landscape of special education administration. *Exceptionality*, 15(3), 139. <https://doi:10.1080/09362830701503487>
- Davidson, D. N., & Algozzine, B. (2002). Administrators' perceptions of special education law. *Journal of Special Education Leadership*, 15(2), 43-48.  
[http://www.casecec.org/documents/jsel/jsel\\_15.2\\_nov2002.pdf](http://www.casecec.org/documents/jsel/jsel_15.2_nov2002.pdf).
- Del Valle, H. *Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares Sobre el Programa De Educación Especial en Puerto Rico* (Disertación Doctoral). De la base de datos de MARPs. (12619)
- Delgado, R. (1995). *Critical Race Theory: The Cutting Edge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Departamento de Educación. (2020). Informe de Querellas Administrativas. Hato Rey.
- Dewey, J. (1902). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2003). *The principalship at a crossroads: A*

*study of the condition and concerns of principals*. National Association of Secondary Schools Bulletin, (87), 43-67

DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). Principals and special education: The Critical role of school leaders (COPSSE Document No. IB-7). Gainesville: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.

Eden, M. y Hess, F. (2017). *The every students Succeeds act: What it means for schools, systems and states*. Harvard Education Press Cambridge, Massachusetts.

Elliot, B. & Riddle, M. (1992). *An effective interface between regular and special education: A synopsis of issues and successful practices*. CASE information dissemination packet. Bloomington, IN: Smith Research Center.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2016). Informe de Cumplimiento 2014 – 2015 de la Monitora. Tribunal de Primera Instancia, San Juan Puerto Rico.  
<https://unmonstruollamadode.files.wordpress.com/2014/02/informe-de-cumplimiento-2013-2014.pdf>

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2008). Reglamento de Certificación del Personal Docente Puerto Rico. [http://ncate.uprag.edu/DEpr\\_Documents/Reglamento\\_Certificaci%C3%B3n%20del\\_Personal\\_Docente.pdf](http://ncate.uprag.edu/DEpr_Documents/Reglamento_Certificaci%C3%B3n%20del_Personal_Docente.pdf)

Estado Libre Asociado Tribunal de Primera Instancia. (2002). Caso Rosa Lydia Vélez Contra el Departamento de Educación de Puerto Rico.  
[http://escuelaadelarolonfuentes.weebly.com/uploads/4/6/5/7/46579301/sentencia\\_caso\\_rosa\\_lydia\\_velez.pdf](http://escuelaadelarolonfuentes.weebly.com/uploads/4/6/5/7/46579301/sentencia_caso_rosa_lydia_velez.pdf)

Every Student Succeeds Act of 2015 (Public Law 114–95)

Eyer, T. L. (1998). Greater Expectations: How the 1997 IDEA amendments raise the

- basic floor of opportunity for children with disabilities. *Education Law Report*, 126, 1-19.
- Faircloth, S. (2000). Violence policies: Educators speak out about their sense of security in the classroom. *National FORUM of Applied Educational Research Journal*, 15(1), 37-49.
- Flores, H. (2016). La geografía de Puerto Rico. [https://encic\\_lopediapr.org/encyclopedia/la-geografia-de-puerto-rico/](https://encic_lopediapr.org/encyclopedia/la-geografia-de-puerto-rico/)
- Fundación Flamboyán. (2010). ¿Quiénes dirigen las escuelas públicas en Puerto Rico? Un perfil de directores escolares. Instituto de Investigación de Ciencias de la Conducta. San Juan, PR: Universidad de Puerto Rico
- Gaddy, B., McNulty, B., & Waters T. (2002, April). The reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act: Moving toward a more unified system. Paper presented at the meeting of the Mid-continent Research for Education and Learning, Aurora, CO. (ERIC Document Reproduction Service No. ED467140)
- Gallegos, M. (2017). Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4677/467751868002/html/index.html>
- Garay S. (2015). Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile (Disertación Doctoral), Universidad Complutense de Madrid). <https://core.ac.uk/download/pdf/78502468.pdf>
- Guanilo, W. (2017). El Liderazgo Transaccional y su Relación con el Desempeño

- Laboral en la Empresa Conservas Ricofres, Chancay-2017. (Tesis).  
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/9071>
- Guzmán, M. M. (2011). *Sociedad y educación: La educación como fenómeno social*.  
[file:///C:/Users/gmeil/Downloads/Dialnet-SociedadY  
 Educacion-6429461.pdf](file:///C:/Users/gmeil/Downloads/Dialnet-SociedadYEducacion-6429461.pdf)
- Hackman, M. Z. & Johnson, C.E. (2018). *Leadership: A communication perspective*.  
 (7<sup>th</sup> ed.). Long Grove, IL: Waveland Press.
- Hale, E. L., & Moorman, H. N. (2003). Preparing school principals: A national  
 perspective on policy and program innovations. Washington, DC: Institute for  
 Educational Leadership & Edwardsville, IL: Illinois Education Research Council.  
 Retrieved from Eric database. (ED504276)
- Heckel, D. L. (2019). *WHAT DO PRINCIPALS KNOW ABOUT SPECIAL?  
 EDUCATION?* (Disertación Doctoral). De la base de datos de ProQuest.  
 (27543975.)
- Hernández, S. R, Fernández, C. F & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la  
 Investigación*. (6th ed.). México DF:McGraw-Hill/ Interamericana Editors, SA  
 de CV
- Hess, F. M., & Kelly, A. P. (2005). *The accidental principal: What doesn't get taught at  
 ed schools?* Education Next, 5(3), 34-40.
- Hines, J.T. (2001). Perceptions and knowledge of special education law among building  
 administrators in Mississippi. Dissertation Abstracts International, 31(02), 1142A.  
 (UMI No. 3021017)
- Hirth, M., and Valesky, T. (1989). Principal's knowledge of special education law.

National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 6, (3), 130-141.

Hirth, M., and Valesky, T. (1991). A nationwide survey of school administrator training program provisions and awareness of certification requirements for administrator competency in special education and special education law. Fargo, N.D.: Paper presented at the annual meeting of the National Council of Professors of Educational Administration. ((ERIC Document Reproduction Service No. ED337892)

Howell, J. & Avolio, B. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. Journal of applied psychology, 78(6), 891. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/00219010.78.6.891>

Individuals with Disabilities Education Act of 1997 (Public Law No. 105-17).

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (Public Law No. 108 446). 20 U.S.C. § 1400 et seq.

Jacobs, J. T. (2004). Shaping the role of the principal in special education: What do we know and where do we need to go? The AASA Journal of Scholarship and Practice, 7(1), 7-13.

Jesteadt, L. (2012). *Conocimiento de Principales de Políticas de Educación Especial y Procedimientos: ¿Importa en el liderazgo?* (Disertación doctoral). De la base de datos de Florida Atlantic University Digital Library

Katsiyannis, A. (1994). Individuals with disabilities: The school principal and Section

504. NASSP Bulletin, 78, 6-10.

Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice* (Vol. 1). San Francisco: Harper & Row.

Kubasak, L. M. (2013). *Educación Especial y Administradores Escolares: el Papel de los Requisitos de Licencia Estatal y los Programas de Liderazgo Educativo en Nevada* (Disertación doctoral). De la base de datos de MARPs. (10439)

Ley de la reforma educativa de Puerto Rico, Ley 85 de 29 de marzo de 2018. <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2018/lexl2018085.pdf>

Manual de Procedimiento de educación especial. (2004). [https://www.de.pr.gov/wp-content/uploads/2017/08/Manual\\_de\\_Educacion\\_Especial.pdf](https://www.de.pr.gov/wp-content/uploads/2017/08/Manual_de_Educacion_Especial.pdf)

Marden, L. (2010). Liderazgo transformacional en directores de educación inicial de instituciones educativas públicas de la unidad de gestión educativa local, Núm. 02. Lima, Perú. [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/INICIALEINFANCIA/R1849\\_Marden.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/INICIALEINFANCIA/R1849_Marden.pdf)

Martínez, Y. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056840.pdf>

McHatton, P. A., Boyer, N. R., Shaunessy, E., Terry, P. M., & Farmer, J. L. (2010). Principals' perceptions of preparation and practice in gifted and special education content: Are we doing enough? *Journal of Research on Leadership Education*, 5(1), 1-22

- Méndez, R. (2009). *Teoría del liderazgo transformacional de Bass y Burns*.  
<http://rogermendezbenavides.blogspot.com/2009/10/teoria-del-liderazgo-transformacional.html>
- Mendoza, I. & García, B. (2013). Liderazgo transformacional y desgaste profesional de personal docente de escuelas normales del Estado de México. *Revista del Centro de Investigación*, 10(39), 57-79. Meza
- Mullis, I., Martin, M., Ruddock, G., Sullivan, C. & Preuschoff, C. (2009). TIMSS 2011 Assessment Frameworks [TIMSS 2011 Marcos de Evaluación].  
[https://timss.bc.edu/timss2011/downloads/TIMSS2011\\_Frameworks.pdf](https://timss.bc.edu/timss2011/downloads/TIMSS2011_Frameworks.pdf)
- Muñiz, M. (2006). La exigibilidad de los derechos de los y las menores con impedimentos en Puerto Rico. En Palomares (Eds), *Menores con discapacidad en Puerto Rico* (pp 205-288). Lugar: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Muñoz, W. (2013). El liderazgo del director en las instituciones educativas.  
<https://sites.google.com/site/cursosdeforum/el-liderazgo-del-director-en-las-instituciones-educativas>
- Nail, C.A. (2000). Middle school administrators' awareness of disciplinary procedures as mandated by the Individuals with Disabilities in Education Act. *Dissertation Abstracts International*, 45(03), 1130A. (UMI No. 9989234)
- Nardone, A.J., Jr. (1999). The campus administrator as instructional leader in acquisition of knowledge of special education legal issues. *Dissertation Abstracts International*, 60(04), 145A. (UMI No. 9926870)
- National Policy Board for Educational Administration. (1996). *Interstate School Leaders*

Licensure Consortium: Standards for School Leaders. Washington, DC: Council of Chief School Officers.

National Policy Board for Educational Administration. (2015). The Professional Standards for Educational Leaders. Retrieved October 24, 2015 from <http://www.ucea.org/new-professional-standards-released-for-educational-leaders/>

Navarro, C. (2015). *Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa*. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44043204004/html/index.html>

Nelson, W. R., and Bentz, C. R. (1995). Administrators understanding of the federal special education mandate: Individuals with Disabilities Education Act. *Planning and Changing*, 26(1 and 2), 43-56.

Nelson, S.W, de la Colina, M.G., & Boone, M.D. (2008). Lifeworld or systemsworld: what guides novice principals? *Journal of Educational Administration*, 46(6), 690-701.

Pazey, B. L., & Cole, H.A. (2013). The role of special education training in the development of socially just leaders: Building an equity consciousness in educational leadership programs. *Educational Administration Quarterly*, 49, 243-271. <https://doi: 10.1177/0013161X12463934>

Petzko, V. (2008). The perceptions of new principals regarding the knowledge and skills important to their initial success. *NASSP Bulletin*, 92(3), 224-250

Pilcher, B.F. (1997). A study of the attitudes of Arkansas secondary public school administrators toward special education regulations. *Dissertation Abstracts International*, 57(07), 2783A. (UMI No. 9700347)

- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Vol.1: Práctica y Política* (Trad. G. Moreno y L. Valencia). <http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- Power, D. M. (2007). A study of selected Virginia school principals' knowledge of special education law. (Doctoral dissertation). <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/26036/principalsknowledgeofspecialeducationlawcombined020907.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Prieto, A y Sambrano, E. (2004). *Ética y liderazgo transformacional en la docencia*. [https://www.researchgate.net/publication/237043358\\_Etica\\_y\\_liderazgo\\_transformacional\\_en\\_la\\_docencia](https://www.researchgate.net/publication/237043358_Etica_y_liderazgo_transformacional_en_la_docencia)
- Ramos, A. M. (2004). Análisis de los derechos constitucionales de los estudiantes de sistema de educación pública de Puerto Rico. *LexJuris*. <http://www.lexjuris.com/revista/opcion1/2004/Analisis%20de%20los%20Cerechos%20Constitucionales%20de%20los%20Estudiantes%20de%20Puerto%20Rico.htm>
- Ramos, I. (2005). Liderazgo didáctico. Cuaderno de Investigación en la Educación 20, 14-25
- Roberts, M. B., & Guerra, F. R. (2017). Principals' perceptions of their knowledge in special education, *Current Issues in Education*, 20, 1-17.
- Robertson, L.R. (1996). Public school administrators' knowledge of law. Dissertation Abstracts International, 57(04), 1563A. (UMI No. 0412788)
- Robicheau, J., Haar, J., & Palladino, J. (2008). Preparation and leadership in special education. *International Journal of Educational Leadership Preparation* module m18123. <http://www.expressacademic.org>

- Rochet, M. (2012). *El Director de Escuela y el Trabajo en Equipo en la Educación Especial* (Disertación doctoral). De la base de datos de ProQuest. (351219)
- Rosario, F. (2019). *Cuesta millones el incumplimiento de Educación Especial*.  
<https://www.primerahora.com/noticias/gobierno-politica/notas/cuesta-millones-el-incumplimiento-de-educacion-especial/>
- Rosado, Q. L. (2019). *Eficacia del Liderazgo del Director Escolar como Agente de Cambio en Escuelas Públicas de una Región en Puerto Rico* (Disertación doctoral). De la base de datos de MARPs. (12876)
- Sage, D., and Burrello, L. (1994). *Leadership in educational reform: An administrator's guide to changes in special education*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.
- Santana, I. (2019). *El Impacto del Liderazgo Transformacional del Director Escolar y su Influencia en la Satisfacción Laboral del Docente Ocupacional* (Disertación Doctoral) De la base de datos de MARPs. (13003)
- Santana, J.R. (2006). *Administración educativa inclusiva. Retos para los sistemas educativos en el nuevo milenio*. San Juan, P.R.: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Schmidt, D.M. (1987). Illinois school administrators' knowledge of special education laws and regulations. *Dissertation Abstracts International*, 47(08), 1093A. (UMI No. 8721812)
- Shapiro, J. P. & Stefkovich, J. A. (4ta Ed.). (2016). *Ethical leadership and decision making in education*. Taylor & Francis.
- Turnbull, A., Turnbull, H. R., & Wehmeyer, M. L. (2006). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Turnbull, H. R., Stowe, M. J., & Huerta, N. E. (2007). *Free appropriate public education:*

The law and children with disabilities (7th ed.). Denver, CO: Love Publishing Company.

Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Liderazgo Pedagógico*.  
<https://fund-encuentro.org/index.php/padresymaestros/article/viewFile/5335/5135>

Westling, D. L. (1989). Leadership for education of the mentally handicapped. *Educational Leadership*, 46, 19-23.

Witt, D. (2003). *An Examination of How Educational Administration Programs Prepare Principals in Special Education* (Disertación doctoral). <https://etd.ohiolink.edu/>

Yell, M. L. (2019). Every student succeeds act. *The Law and Special Education* (3rd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Apéndice A  
Cuestionario: Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares Sobre el Programa de  
Educación Especial en Puerto Rico

## Cuestionario

Este cuestionario tiene como propósito de recoger información correspondiente al desarrollo de la tesis titulada Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares Sobre el Programa de Educación Especial en Puerto Rico. Agradecemos su honestidad en sus respuestas, ante la seriedad exigida por una investigación.

### I. Datos Demográfica

Instrucciones: Haga una marca de cotejo (x) las preguntas que represente o describa lo que se pregunta.

1. Sexo

- Femenino
- Masculino

2. Edad

- 25 – 35
- 36 – 45
- 46 – 59
- 60+

3. Nivel de la Escuela

- Primaria
- Secundaria
- Otros \_\_\_\_\_

4. Zona de Escuela

- Urbana
- Rural

5. Matrícula Escolar

- 000 – 200
- 201 – 400
- 401 – 600
- 601+

6. Matrícula de Educación Especial

- 000 – 050
- 051 – 100
- 101 – 200
- 201+

7. Años de Experiencia como Maestro
- 01 – 05
  - 06 – 10
  - 11 – 15
  - 16+
8. Años de Experiencia como Director
- 01 – 05
  - 06 – 10
  - 11 – 15
  - 16+
9. Preparación Académica
- Maestría
  - Maestría + 30 créditos hacia el Doctorado
  - Doctorado
  - Otro \_\_\_\_\_
10. ¿Cuántos cursos relacionados con la educación especial tomó en su último grado obtenido?
- Ninguno
  - Uno
  - Dos
  - Tres o más
11. ¿Ha participado usted en los procesos de querrelas administrativas relacionadas a la prestación de servicios ofrecidos a los estudiantes de educación especial, durante el periodo que lleva como director?
- Sí
  - No
12. ¿Ha participado usted en pleitos en otros foros que no sea el administrativo de la agencia?
- Si su respuesta es Sí, indique ¿Cuál?
- Sí - ¿Cuál? \_\_\_\_\_
  - No

## II. Escala de Conocimiento sobre el Programa de Educación Especial

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada una de las aseveraciones y haga una marca de cotejo (x) en la alternativa correspondiente, según su experiencia. Utilice la siguiente escala: (5) Mucho (4) Bastante (3) Regular (2) Poco (1) Nada

	Aseveraciones Conocimiento sobre el Programa de Educación Especial. Indique cuanto conoce de los siguientes aspectos relacionados a la educación especial.	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
1.	Base Legal					
2.	Localización y Registro					
3.	Proceso de Evaluación					
4.	Elegibilidad					
5.	Programa Educativo Individualizado					
6.	Comité de Programación y Ubicación					
7.	Categoría de Impedimento					
8.	Ubicación					
9.	Acomodos Razonable					
10.	Traslado de Estudiantes					
11.	Ubicación Unilateral					
12.	Reevaluación					
13.	Evaluación de Progreso del Estudiante					
14.	Año Escolar Extendido					
15.	Asistencia Tecnológica					
16.	Transportación					
17.	Servicios a Niños de Edad Preescolar					
18.	Servicios y Procedimiento Asociados al Proceso de Transición de la Escuela a la Vida Adulta					
19.	Informe de Egreso					
20.	Proceso Disciplinarios					
21.	Resolución de Controversias					
22.	Confidencialidad de la Información Personal Identificable					
23.	Desarrollo Profesional					
24.	Acuerdos Inter agenciales					
25.	Indicadores de Ejecución					
26.	Monitoria					
27.	Modelo Consultivo					
28.	Derecho de los Padres					
29.	Garantías Procesales					

### III. Escenarios Hipotéticos

Instrucciones: Marque con una (X) Sí si está de acuerdo con el escenario hipotético, No si esta acción es incorrecta o No sé si no está claro o si no sabe si la respuesta fue la más apropiada.

1. Como parte del proceso de reestructuración que está llevando a cabo el Departamento de Educación, la Escuela A fue consolidada con la Escuela B. Con este proceso quedó consolidado un Salón a Tiempo Completo de Problemas Específicos de Aprendizaje. Los padres de la Escuela A solicitaron una reunión de COMPU, con el propósito de identificar si la Escuela B contaba con las facilidades físicas como con los servicios relacionados y suplementarios y de apoyo para el estudiante de educación especial. Usted como director escolar ¿Está de acuerdo con la solicitud que hacen los padres, madres, encargados o tutores legales?

\_\_\_\_\_Sí      \_\_\_\_\_No      \_\_\_\_\_No sé

2. Los padres de una estudiante tomaron la decisión de mudarse del Municipio Escolar A al Municipio Escolar B a finales de concluir el año escolar. Como parte de las observaciones realizadas por los maestros, el estudiante aparentaba dificultades de aprendizaje. En reunión de COMPU tanto los padres, maestros y personal de apoyo entendían que debería ser evaluada, por otra parte, el director escolar les indicó que la evaluación psicológica no se podría llevar a cabo hasta tanto comenzara el nuevo año escolar. ¿El correcto sería que el director escolar permitiera que se coordinara la evaluación psicológica para llevarse a cabo durante el verano?

\_\_\_\_\_Sí      \_\_\_\_\_No      \_\_\_\_\_No sé

3. Un estudiante participante del Programa de Educación Especial fue ubicado de acuerdo a sus necesidades individuales establecidas en su Programa Educativo Individualizado, sus padres así lo aceptaron. Como parte del proceso trianual, se convocó a los padres para la revisión de Determinación de Elegibilidad. Los padres se negaron asistir, pero el COMPU escolar se reunió y determinó Egresar al estudiante de los servicios de educación especial, ya que logró cumplir, tanto con las metas y objetivos educativos, como los relacionados. ¿El COMPU escolar realizó el proceso de acuerdo de acuerdo con lo establecido por ley?

\_\_\_\_\_Sí      \_\_\_\_\_No      \_\_\_\_\_No sé

4. En una reunión de COMPU para la discusión de un Programa Educativo Individualizado Inicial de un estudiante con Problemas de Habla y Lenguaje, solo participaron los padres, maestro de educación especial y trabajador social. ¿El COMPU estaba debidamente constituido?

\_\_\_\_\_Sí      \_\_\_\_\_No      \_\_\_\_\_No sé

5. El COMPU escolar, con la asistencia de un Facilitador Docente de Municipio Escolar, discutieron con los padres la posibilidad de un cambio de alternativa de ubicación de su hijo con Autismo. Los padres manifestaron algunas inquietudes relacionadas al cambio de alternativa y las mismas no fueron establecidas en la minuta de discusión. ¿Se violaron los derechos de los padres de acuerdo con los requerimientos de ley?

\_\_\_\_\_Sí      \_\_\_\_\_No      \_\_\_\_\_No sé

6. Los padres de una estudiante con Impedimentos Múltiples ubicada en un salón a tiempo completo, en reunión de COMPU, solicitan que los servicios del Programa de Educación Especial sean ofrecidos en un salón regular, considerando que es un ambiente menos restrictivo. El director escolar les informa a los padres que la escuela no podría considerar su petición, por la severidad del impedimento y sostuvo que la alternativa más apropiada es en la que se encuentra en este momento. ¿La respuesta del director fue la más apropiada tomando en cuenta el ambiente menos restrictivo?

\_\_\_\_\_Sí      \_\_\_\_\_No      \_\_\_\_\_No sé

7. Un estudiante con Deficiencia Mental fue ubicado en un salón regular con la ayuda de un Asistente de Servicios Especiales de medio tiempo. El estudiante mantuvo un progreso significativo, aunque su nivel de ejecución se encontraba por debajo de lo esperado para la edad y el grado. El personal que impacta al estudiante entiende que el estudiante debe de estar ubicado en un ambiente más restrictivo. ¿Entiende que se requiere un cambio de alternativa de ubicación?

\_\_\_\_\_Sí      \_\_\_\_\_No      \_\_\_\_\_No sé

8. Al comienzo del año escolar, la Administración Escolar no ofreció las reuniones de orientación al personal escolar ni comunidad en general sobre los servicios que ofrece el Programa de Educación Especial. A su vez no mantuvo un proceso de divulgación continua. ¿Esta acción podría tener alguna implicación con el Pleito de Clase de Rosa Lydia Vélez?

\_\_\_\_\_Sí      \_\_\_\_\_No      \_\_\_\_\_No sé

9. Una estudiante con Disturbios Emocionales, trajo un arma blanca a la escuela, y amenazó a un grupo de estudiantes. El director escolar determinó que debería de ser suspendida, ya que representa una amenaza para la escuela y violó el Reglamento de Estudiante del Departamento de Educación. ¿Cree usted que el director escolar en su determinación llevó a cabo del debido proceso disciplinario?

\_\_\_\_\_Sí      \_\_\_\_\_No      \_\_\_\_\_No sé

10. Antes de llevar a cabo un proceso de Determinación de Elegibilidad al Programa de Educación Especial, la escuela determinó ofrecerle al estudiante el servicio de Salón Regular con Servicios de Salón Recurso, ya que evidenciaba dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje y requería de mucho apoyo, dirección y uso de clave. ¿Esta determinación violenta el debido proceso de ley?

\_\_\_\_\_Sí      \_\_\_\_\_No      \_\_\_\_\_No sé

11. Una vez finalizada la discusión del Programa Educativo Individualizado, se procedió a coordinar los servicios relacionados de forma inmediata. Luego de treinta días de no ofrecerle el servicio al estudiante, la escuela procedió a comunicarse con el Departamento de Educación y estos informaron que no los tenían disponibles y que los mismos serían coordinados a través de remedio provisional. ¿Esta determinación de la agencia de coordinar el servicio a través de remedio provisional es la correcta?

\_\_\_\_\_Sí      \_\_\_\_\_No      \_\_\_\_\_No sé

12. A un estudiante del Programa de Educación Especial se le ofreció el servicio educativo durante el año escolar regular, pero este siempre al comenzar el nuevo año escolar, evidencia regresión en las destrezas adquiridas al interrumpir sus servicios durante el verano, presentando además una capacidad limitada de recuperación. ¿La agencia cuenta con algún servicio educativo extendido, que pueda satisfacer las necesidades individuales del estudiante?

\_\_\_\_\_Sí      \_\_\_\_\_No      \_\_\_\_\_No sé

Apéndice B  
Cuestionario de Estilo de Liderazgo  
CELID (Forma A)

### Cuestionario de Estilo de Liderazgo (CELID-A)

Iniciales de su nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**Estimada directora:** se solicita su ayuda para contestar un cuestionario de un estudio sobre *liderazgo y escuela efectiva*, en el contexto de una tesis doctoral. Por ser un estudio de propósito enteramente académico, sus datos de identidad y respuestas permanecerán en el anonimato.

**Instrucciones:** A continuación, se muestran una serie de afirmaciones acerca del acto de liderar. Por favor, indique en una escala de 1 (*Nada*) a 5 (*Mucho*); el grado en que cada afirmación describe como usted percibe su estilo de liderar, en su trato con sus colaboradores. Marque con una **X**, la opción que refleja lo que usted piensa. ¡**Muchas gracias por su colaboración!**

	1	2	3	4	5
1. Mi presencia tiene poco efecto en su rendimiento.					
2. No trato de cambiar lo que hacen mientras las cosas salgan bien.					
3. Se sienten orgulloso de trabajar conmigo.					
4. Pongo especial énfasis en la resolución cuidadosa de los problemas antes de actuar.					
5. Evito involucrarme en su trabajo.					
6. No le digo donde me sitúo en algunas ocasiones.					
7. Demuestro que creo firmemente el dicho si funciona no lo arregle.					
8. Le doy lo que quieren a cambio de recibir su apoyo.					
9. Evito intervenir, excepto cuando no se consiguen los objetivos.					
10. Me aseguro de que exista un fuerte acuerdo entre lo que se espera que hagan y lo que pueden obtener de mí por su esfuerzo.					
11. Siempre que lo crean necesario, pueden negociar conmigo lo que obtendrán a cambio por su trabajo.					
12. Les hago saber que pueden lograr lo que quieran, si trabajan conforme a lo pactado conmigo.					
13. Me preocupo formar a aquellos que lo necesitan.					
14. Centro mi atención en los casos en lo que no se consiguen alcanzar las metas esperadas.					

15. Hago que se basen en el razonamiento y en la evidencia para resolver los problemas.					
16. Trato de que obtengan lo que deseo a cambio de su cooperación.					
17. Estoy dispuesto a instruirle o enseñarle siempre que lo necesiten.					
18. No trato de hacer cambios mientras las cosas van bien.					
19. Les doy charlas para motivarlos.					
20. Evito tomar decisiones.					
21. Cuento con su respeto.					
22. Potencio su motivación de éxito.					
23. Trato de que vean los problemas como una oportunidad para aprender.					
24. Trato de desarrollar nuevas formas para motivarlos.					
25. Les hago pensar sobre viejos problemas de forma nueva.					
26. Les dejo que sigan haciendo su trabajo como siempre lo han hecho, si no me parece necesario introducir algún cambio.					
27. Soy difícil de encontrar cuando surge un problema.					
28. Impulso la utilización de la inteligencia para superar los obstáculos.					
29. Les pido que fundamenten sus opiniones con fundamentos sólidos.					
30. Les doy nuevas formas de enfocar los problemas que antes le resultaban desconcertantes.					
31. Evito decirles cómo se tienen que hacer las cosas.					
32. Es probable que esté ausente cuando se me necesita.					
33. Tienen plena confianza en mí.					
34. Confían en mi capacidad para superar cualquier obstáculo.					

Fuente:(Castro et al 2007).

Apéndice C  
Solicitud para la Autorización del Cuestionario: Nivel de Conocimiento de los  
Directores Escolares Sobre el Programa de Educación Especial en Puerto Rico

7 de marzo de 2021

Para: Dr. Hiram del Valle Ortiz

De: Profa. Meilin Gómez Román

Asunto: Autorización para uso de su Cuestionario: Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares Sobre el Programa de Educación Especial en Puerto Rico.

Saludos Cordiales

Soy Meilin Gómez Román, estudiante de NOVA Southeastern University. Me comunico con usted para solicitarle su autorización para utilizar el instrumento que usted creo para su Disertación Aplicada “Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares Sobre el Programa de Educación Especial en Puerto Rico”.

Actualmente me encuentro en la redacción del capítulo tres de mi DA “Liderazgo Directivo Escolar en el Funcionamiento del Programa de Educación Especial de la Región Norte de Puerto Rico”. Le agradeceré que me otorgue su autorización para utilizar el Cuestionario: Nivel de Conocimiento de los Directores Escolares Sobre el Programa de Educación Especial en Puerto Rico, y poder aplicarlo en mi investigación.

La carta de autorización puede presentarse en formato de carta impresa, firmada sellada, escaneada y remitida por e-mail o en su defecto un e-mail enviado a mi dirección de correo electrónico donde se consigna la autorización del uso del instrumento solicitado, para ser empleado para el estudio. (Especificando el nombre del estudio y el de la persona a la que se le concede el permiso de uso) Esperando una pronta respuesta.

Cordialmente,

Profa. Meilin Gómez Román

Apéndice D  
Autorización para uso del Cuestionario: Nivel de Conocimiento de los Directores  
Escolares Sobre el Programa de Educación Especial en Puerto Rico

22 de marzo de 2021

Estimada Profa. Meilin Gómez Román

Saludos. Sirva la presente para proceder autorizarla para utilizar el cuestionario de mi disertación aplicada sobre el Nivel de Conocimiento de los Directores Escolar sobre el Programa de Educación Especial en Puerto Rico en su disertación sobre “Liderazgo Directivo Escolar en el Funcionamiento del Programa de Educación Especial de la Región Norte de Puerto Rico”.

Agradezco de antemano el que usted utilizara mi trabajo investigativo como referencia para su estudio. De requerir alguna otra información no dude en contactarme.

Me reitero a su disposición,

Hiram Del Valle Ortiz, Ed. D

### Apéndice E

#### Tabla 2: Conocimiento sobre el Programa de Educación Especial

**Tabla 2***Conocimiento sobre el Programa de Educación Especial*

<b>Premisas</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Regular</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
Base Legal	34% <i>f=11</i>	60% <i>f=19</i>	6% <i>f=2</i>	0% <i>f=0</i>	0% <i>f=0</i>
Localización y Registro	25% <i>f=8</i>	56% <i>f=18</i>	19% <i>f=6</i>	4% <i>f=1</i>	0% <i>f=0</i>
Proceso de Evaluación	50% <i>f=16</i>	31% <i>f=10</i>	19% <i>f=6</i>	0% <i>f=0</i>	0% <i>f=0</i>
Elegibilidad	50% <i>f=16</i>	31% <i>f=10</i>	13% <i>f=4</i>	6% <i>f=2</i>	0% <i>f=0</i>
Programa Educativo Individualizado	50% <i>f=16</i>	28% <i>f=9</i>	22% <i>f=7</i>	0% <i>f=0</i>	0% <i>f=0</i>
Comité de Programación y Ubicación	65% <i>f=21</i>	22% <i>f=7</i>	13% <i>f=4</i>	0% <i>f=0</i>	0% <i>f=0</i>
Categoría de Impedimento	34% <i>f=11</i>	41% <i>f=13</i>	19% <i>f=6</i>	6% <i>f=2</i>	0% <i>f=0</i>
Ubicación	34% <i>f=11</i>	53% <i>f=17</i>	6% <i>f=2</i>	6% <i>f=2</i>	0% <i>f=0</i>
Acomodos Razonable	59% <i>f=19</i>	41% <i>f=13</i>	0% <i>f=0</i>	0% <i>f=0</i>	0% <i>f=0</i>
Traslado de Estudiantes	37% <i>f=12</i>	50% <i>f=16</i>	13% <i>f=4</i>	0% <i>f=0</i>	0% <i>f=0</i>
Ubicación Unilateral	25% <i>f=8</i>	41% <i>f=13</i>	28% <i>f=9</i>	6% <i>f=2</i>	0% <i>f=0</i>
Reevaluación	25% <i>f=8</i>	56% <i>f=18</i>	13% <i>f=4</i>	6% <i>f=2</i>	0% <i>f=0</i>
Evaluación de Progreso del Estudiante	43% <i>f=14</i>	43% <i>f=14</i>	13% <i>f=4</i>	0% <i>f=0</i>	0% <i>f=0</i>
Año Escolar Extendido	34% <i>f=11</i>	41% <i>f=13</i>	19% <i>f=6</i>	6% <i>f=2</i>	0% <i>f=0</i>
Asistencia Tecnológica	22% <i>f=7</i>	53% <i>f=17</i>	19% <i>f=6</i>	6% <i>f=2</i>	0% <i>f=0</i>
Transportación	28% <i>f=9</i>	41% <i>f=13</i>	31% <i>f=10</i>	0% <i>f=0</i>	0% <i>f=0</i>

Premisas	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
Servicios a Niños de Edad Preescolar	25% <i>f</i> =8	56% <i>f</i> =18	6% <i>f</i> =2	6% <i>f</i> =2	6% <i>f</i> =2
Servicios y Procedimiento Asociados al Proceso de Transición de la Escuela a la Vida Adulta	25% <i>f</i> =8	34% <i>f</i> =11	25% <i>f</i> =8	16% <i>f</i> = 5	0% <i>f</i> = 0
Informe de Egreso	31% <i>f</i> =10	69% <i>f</i> =22	0% <i>f</i> =0	0% <i>f</i> = 0	0% <i>f</i> = 0
Procesos Disciplinarios	31% <i>f</i> =10	63% <i>f</i> =20	6% <i>f</i> =2	0% <i>f</i> = 0	0% <i>f</i> = 0
Resolución de Controversias	19% <i>f</i> =6	44% <i>f</i> =14	37% <i>f</i> =12	0% <i>f</i> = 0	0% <i>f</i> = 0
Confidencialidad de la Información Personal Identificable	53% <i>f</i> =17	47% <i>f</i> =15	4% <i>f</i> =1	0% <i>f</i> = 0	0% <i>f</i> = 0
Desarrollo Profesional	34% <i>f</i> =11	53% <i>f</i> =17	13% <i>f</i> =4	0% <i>f</i> = 0	0% <i>f</i> = 0
Acuerdo Inter agenciales	25% <i>f</i> =8	44% <i>f</i> =14	25% <i>f</i> =8	6% <i>f</i> = 2	0% <i>f</i> = 0
Indicadores de Ejecución	13% <i>f</i> =4	62% <i>f</i> =20	25% <i>f</i> =8	0% <i>f</i> = 0	0% <i>f</i> = 0
Monitoria	16% <i>f</i> =5	59% <i>f</i> =19	25% <i>f</i> =8	0% <i>f</i> = 0	0% <i>f</i> = 0
Modelo Consultivo	13% <i>f</i> =4	38% <i>f</i> =12	43% <i>f</i> =14	6% <i>f</i> = 2	0% <i>f</i> = 0
Derecho de los Padres	43% <i>f</i> =14	53% <i>f</i> =17	3% <i>f</i> =1	0% <i>f</i> = 0	0% <i>f</i> = 0
Garantías Procesales	38% <i>f</i> =12	43% <i>f</i> =14	19% <i>f</i> =6	0% <i>f</i> = 0	0% <i>f</i> = 0

*f*=frecuencia