



Universidad Autónoma
de Santo Domingo
República Dominicana



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

PROGRAMA DE DOCTORADO 700H

***PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO***

TESIS DOCTORAL

**INTERACCIÓN ENTRE INTELIGENCIA
EMOCIONAL Y ESTILOS DE
LIDERAZGO EN DIRECTIVOS DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Doctoranda: D^a Elizabeth Evans Risco

Directores: Dra. Consuelo Cerviño Vázquez

Dr. Luís Gómez Pérez

Valencia, abril de 2015

ÍNDICE

N°	Contenido	Pág.
	AGRADECIMIENTOS	15
	INTRODUCCIÓN	17
	ABREVIATURAS	21
	PARTE I. REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	23
1	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.1	Entorno de la investigación: realidad social de San Juan de Lurigancho	23
1.2	Una educación de calidad	30
1.2.1	Educación de calidad y descentralización del Perú	37
1.2.2	Gestión de calidad en instituciones educativas	42
1.2.3	Actitudes y aptitudes en directivos de instituciones educativas	51
1.2.4	Características de directivos e instituciones educativas y el liderazgo escolar	56
1.3	Liderazgo en directivos de instituciones educativas en el contexto iberoamericano y en el Perú	73
2	LIDERAZGO	79
2.1	Definición de liderazgo	79
2.2	Perspectiva psicológica del liderazgo	94
2.3	Importancia del liderazgo en las instituciones educativas	96
2.4	Necesidad de líderes potenciales en las comunidades educativas	102
2.5	Estilos de liderazgo en instituciones educativas	104
2.5.1	Liderazgo transformacional	113
2.5.2	Liderazgo instruccional	116
2.5.3	Liderazgo compartido	134
2.6	Evaluación del liderazgo	136
2.6.1	Evaluación de los estilos de liderazgo de los directivos de II. EE.	141
3	INTELIGENCIA EMOCIONAL	147
3.1	Evolución histórica del concepto de inteligencia	147
3.2	Teorías sobre la inteligencia	157
3.3	Las emociones	172

3.4	Inteligencia Emocional	182
3.5	Relación entre Liderazgo e Inteligencia Emocional	186
3.6	Medición de la Inteligencia Emocional	196
3.7	Evaluación de la Inteligencia Emocional en directivos de II. EE.	206
4	OBJETIVOS	215
4.1	Objetivo general	215
4.2	Objetivos específicos	215
	PARTE II. TRABAJO EMPÍRICO	217
5	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	217
5.1	Delimitación del problema de estudio	217
5.2	Diseño metodológico	218
5.2.1	Paradigma en el que sitúa la investigación	218
5.2.2	Variables consideradas en la investigación	218
5.2.3	Hipótesis	222
5.2.4	Población y muestra	223
5.2.5	Técnicas e instrumentos para la recogida de información	230
5.2.6	Proceso operativo en la investigación	238
6	EXPLOTACIÓN Y TRATAMIENTO DE DATOS	243
6.1	Distribución de frecuencias	243
6.1.1	Datos de los directivos	243
6.1.2	Datos de las Instituciones Educativas	246
6.1.3	Datos de los docentes	247
6.2	Cualidades psicométricas	250
6.2.1	Fiabilidad	251
6.2.2	Análisis factorial	252
6.2.2.1	Análisis factorial del Cuestionario de estilo de Liderazgo en directivos	252
6.2.2.2	Análisis factorial del Cuestionario de Inteligencia Emocional en directivos	256
6.3	Descripción de la autovaloración de los directivos y de la valoración de los docentes	262
6.3.1	Evaluación del estilo de Liderazgo de los directivos de II. EE.	262
6.3.2	Evaluación de la Inteligencia Emocional de los directivos de II. EE.	272
6.4	Correlaciones	279
6.4.1	Correlación entre de Liderazgo e Inteligencia Emocional según la autoevaluación de los directivos	279
6.4.2	Correlación entre Liderazgo e Inteligencia Emocional según la evaluación de los docentes respecto de sus directivos.	281
6.4.3	Correlación bilateral entre los factores de los cuestionarios de Liderazgo y de Inteligencia Emocional según la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes	283
6.5	Análisis diferenciales	284

6.5.1	MANOVAs Resultados del análisis multivariado de varianza entre los cuestionarios aplicados a los directivos y a los docentes	285
6.5.1.1	MANOVAs de los factores de los cuestionarios en función de la variable CARGO	285
6.5.2	DIRECTIVOS - MANOVAs de los factores de Liderazgo e I. E. de la autoevaluación de los directivos	292
6.5.2.1	Variable CARGO	292
6.5.2.2	Variable EDAD	296
6.5.2.3	Variable SEXO	300
6.5.2.4	Variable NIVEL EDUCATIVO	304
6.5.2.5	Variable AÑOS DE EXPERIENCIA	307
6.5.2.6	Variable TAMAÑO DE I. Ed.	313
6.5.2.7	Variable TOTAL DE DOCENTES	316
6.5.3	DOCENTES - MANOVAs de los factores de Liderazgo e I. E. en la valoración de los docentes sobre los directivos	322
6.5.3.1	Variable CARGO	322
6.5.3.2	Variable EDAD	326
6.5.3.3	Variable SEXO	338
6.5.3.4	Variable CARGO	341
6.5.3.5	Variable NIVEL EDUCATIVO	345
6.5.3.6	Variable TAMAÑO DE I. Ed.	349
6.5.4	Análisis diferenciales en desviaciones típicas en Liderazgo e I. E.: autoevaluación de los directivos y evaluación de los docentes por institución educativa (I. Ed.)	354
6.5.4.1	Diferencias entre autovaloración de directivos y valoración de docentes	354
6.5.4.2	Síntesis de diferencias de medias entre instituciones educativas (II. EE.)	385
6.5.4.3	Análisis de diferencias de medias por institución educativa (I. Ed.)	387
7	ESTUDIO CUALITATIVO	407
7.1	Fase preparatoria	407
7.1.1	Preparación de cuestionarios	408
7.1.2	Selección de informantes clave	414
7.2	Fase de trabajo de campo	415
7.2.1	Aplicación de grupos de discusión	415
7.2.2	Grabación y transcripción	416
7.3	Fase analítica	416
7.4	Fase informativa	418
7.5	Síntesis final de la investigación cualitativa	441
8	SÍNTESIS Y DISCUSIÓN	445
8.1	Objetivo general	445
8.2	Objetivos específicos	449
8.2.1	Objetivo específico N° 1	449
8.2.2	Objetivo específico N° 2	451
8.2.3	Objetivo específico N° 3	454

8.2.4	Objetivo específico N° 4	455
8.2.5	Objetivo específico N° 5	457
8.2.6	Objetivo específico N° 6	458
8.2.7	Objetivo específico N° 7	460
8.2.8	Objetivo específico N° 8	461
8.2.9	Objetivo específico N° 9	466
8.2.10	Objetivo específico N° 10	469
9	HIPÓTESIS	479
10	CONCLUSIONES	481
11	PROSPECTIVA	483
	BIBLIOGRAFÍA	485
	ÍNDICE DE CUADROS	
N° 1	Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI	31
N° 2	Comparación entre grupos que saben y que quieren	43
N° 3	Cuatro situaciones resultantes	44
N° 4	Responsabilidades del líder escolar	49
N° 5	Factores clave para una escuela efectiva	50
N° 6	Diferencias entre directivo y líder	81
N° 7	Diferencias entre liderazgo y administración	81
N° 8	Diferencias entre un jefe y un líder	82
N° 9	Organización del gobierno de un centro educativo	83
N° 10	Diferencias entre gestión y liderazgo	84
N° 11	Atributos y habilidades de un buen líder	86
N° 12	Liderazgo centrado en principios, según Covey	88
N° 13	Tipos de liderazgo	90
N° 14	Habilidades y formas de liderazgo eficaz	93
N° 15	El Diamante del Liderazgo en los centros educativos	101
N° 16	Competencias específicas del liderazgo pedagógico	112
N° 17	Competencias e indicadores del líder escolar	118
N° 18	Catálogo de tareas de directores de II. EE.	120
N° 19	Características de buen liderazgo en escuelas, según Leithwood, Harris y Strauss	129
N° 20	Las responsabilidades de la administración de una escuela	130
N° 21	Dimensiones e indicadores del liderazgo de directores de II. EE.	140
N° 22	Liderazgo instruccional (Marchesi y Martín, 1999)	143
N° 23	Esquema del Liderazgo de directivos de escuela	145

N° 24	Cuestionario de Liderazgo transformacional e instruccional, dimensiones y factores	145
N° 25	Contraste de concepciones sobre «inteligencia» presentadas en los Simposios de 1921 y 1986	152
N° 26	Concepciones sobre «inteligencia» presentadas en el Simposio de 1996	153
N° 27	Teoría de inteligencia multifactorial de Thurstone	158
N° 28	Modelo triárquico de inteligencia de Sternberg	160
N° 29	Teoría de la inteligencia social de Thorndike	161
N° 30	Inteligencia emocional y social, según Bar-On (1997)	165
N° 31	Criterios para identificar una inteligencia, según Gardner	167
N° 32	Modelo de inteligencias múltiples de Howard Gardner (1989)	168
N° 33	Nuevas inteligencias identificadas y aceptadas por Gardner (2006)	170
N° 34	Comparación de las teorías sobre la inteligencia emocional	171
N° 35	Tradiciones teóricas de investigación sobre la emoción, desde el campo de la psicología	172
N° 36	Familias de emociones, según Goleman (1996)	176
N° 37	Emociones y su influencia en otros	177
N° 38	Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer	182
N° 39	Comparación de modelos de I. E. de Daniel Goleman	185
N° 40	Modelo de EQ-I de Bar-On	186
N° 41	Aspectos de Inteligencia Emocional (George, 2000)	187
N° 42	Competencia y habilidades de la I. E. para el Liderazgo	196
N° 43	Modelo del Inventario de BarOn (I-CE)	201
N° 44	Modelo del Inventario de Bar-On NA (I-CE)	202
N° 45	Componentes de la Inteligencia Emocional según Mayer y Salovey, Goleman y Bar-On	206
N° 46	Test de Inteligencia Emocional, componentes, subcomponentes e ítems	212
N° 47	Test corto de Inteligencia Emocional, componentes, subcomponentes e ítems	212
N° 48	Delimitación del estudio	218
N° 49	VARIABLES consideradas en la Investigación	221
N° 50	Cuadro comparativo de respuestas a Cuestionario sobre Liderazgo	410
N° 51	Cuadro comparativo de respuestas a Cuestionario sobre I. E.	412

ÍNDICE DE TABLAS

N° 1	VARIABLES sociodemográfica	220
N° 2	Otras variables predictoras relevantes	221
N° 3	Dimensiones y factores de Liderazgo instruccional	221
N° 4	Población	225
N° 5	Población escolar de las II. EE. de primaria y secundaria de la UGEL 05 de SJL, por redes	225
N° 6	Población de las II. EE. que atienden primaria y secundaria	226
N° 7	Muestra	227
N° 8	Directivos que participan en la investigación	227
N° 9	Representatividad muestral	229
N° 10	Participación de docentes en muestra por I. Ed.	229
N° 11	Cuestionario de Liderazgo transformacional e instruccional,	

	dimensiones y factores	232
N° 12	Fiabilidad del instrumento	232
N° 13	Cuestionarios utilizados en la investigación	241
N° 14	Cargo directivo	243
N° 15	Sexo directivo	243
N° 16	Edad directivo	244
N° 17	Edad mínima y máxima del directivo	244
N° 18	Nivel académico directivo	245
N° 19	Años de experiencia como directivo de I. Ed.	245
N° 20	Experiencia mínima y máxima como directivo	245
N° 21	Número de docentes a cargo del director de la I. Ed.	246
N° 22	Número de docentes mínimo y máximo a cargo del director de la I. Ed.	246
N° 23	Ratio docente-alumnos por aula	247
N° 24	Nivel que enseña el docente	247
N° 25	Edad del docente	248
N° 26	Edad mínima y máxima del docente	248
N° 27	Sexo docente	249
N° 28	Sexo y nivel de los docentes participantes en la investigación	240
N° 29	Fiabilidad factores de Liderazgo	251
N° 30	Fiabilidad factores de Inteligencia Emocional	251
N° 31	KMO y prueba de Bartlett	252
N° 32	Estructura factorial del Cuestionario de Liderazgo	253
N° 33	Matriz de operacionalización de variables después de la factorización	255
N° 34	Factor II de Liderazgo: « <u>CARISMA PERSONALIZANTE</u> »	256
N° 35	KMO y prueba de Bartlett	257
N° 36	Estructura factorial del Cuestionario de Inteligencia Emocional	257
N° 37	Matriz de operacionalización de variables después de la factorización	260
N° 38	Factor I de IE: « <u>AUTOESTIMA</u> »	260
N° 39	Factor II de IE: « <u>DESCONTROL EMOCIONAL</u> »	260
N° 40	Factor III de IE: « <u>EMPÁTICO</u> »	261
N° 41	Factor IV de IE: « <u>GENERADOR DE DESCONFIANZA</u> »	261
N° 42	Liderazgo evaluado por directivos y docentes	262
N° 43	Relación entre medias de autovaloración de directivos y valoración de docentes sobre sus directivos en el Cuestionario de Liderazgo	265
N° 44	Medias y desviaciones típicas en Cuestionario de I. E. de directivos y docentes	272
N° 45	Relación entre medias de autovaloración de directivos y evaluación de docentes sobre sus directivos en I. E.	275
N° 46	Correlación de Liderazgo e I. E., según la autovaloración de los directivos	280
N° 47	Correlación de Liderazgo e I. E., según valoración realizada por los docentes sobre los directivos	281
N° 48	Correlaciones entre factores de Liderazgo e I. E. de directivos y la percepción de los docentes	283
N° 49	Traza de Pillai para la variable cargo Contrastes multivariados	285
N° 50	Pruebas de los efectos inter-sujetos	286
N° 51	Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error	286
N° 52	Comparaciones múltiples	287
N° 53	Factores inter-sujetos	293

N° 54	Estadísticos descriptivos	293
N° 55	Contrastes multivariados	293
N° 56	Estadísticos descriptivos	296
N° 57	Traza de Pillai para la variable edad	298
N° 58	Factores inter-sujetos	301
N° 59	Estadísticos descriptivos	301
N° 60	Contrastes multivariados	301
N° 61	Factores inter-sujetos para la variable nivel educativo	304
N° 62	Estadísticos descriptivos	304
N° 63	Contrastes multivariados	304
N° 64	Lid. Factores I y II. Estadísticos descriptivos	308
N° 65	I. E. Factores I, II, III y IV. Estadísticos descriptivos	308
N° 66	Contrastes multivariados	309
N° 67	Factores inter-sujetos para la variable tamaño de I.Ed.	313
N° 68	Estadísticos descriptivos	313
N° 69	Contrastes multivariados	313
N° 70	Factores inter-sujetos	316
N° 71	Liderazgo, factores I y II. Estadísticos descriptivos	317
N° 72	Inteligencia Emocional, factores I, II, III y IV. Estadísticos descriptivos	318
N° 73	Contrastes multivariados	319
N° 74	Factores inter-sujetos para la variable cargo	322
N° 75	Estadísticos descriptivos	322
N° 76	Traza de Pillai para la variable cargo. Contrastes multivariados	322
N° 77	Pruebas de los efectos inter-sujetos	323
N° 78	Factores inter-sujetos para la variable edad	326
N° 79	Estadísticos descriptivos Factor I Lid	327
N° 80	Estadísticos descriptivos Factor II Lid	328
N° 81	Estadísticos descriptivos Factor I_IE	329
N° 82	Estadísticos descriptivos FII_IE	330
N° 83	Estadísticos descriptivos FIII_IE	331
N° 84	Estadísticos descriptivos FIV_IE	332
N° 85	Contrastes multivariados	332
N° 86	Pruebas de los efectos inter-sujetos	333
N° 87	Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error	333
N° 88	Comparaciones múltiples	334
N° 89	Factores inter-sujetos para la variable sexo	338
N° 90	Estadísticos descriptivos	338
N° 91	Contrastes multivariados	338
N° 92	Factores inter-sujetos para la variable cargo	341
N° 93	Estadísticos descriptivos	341
N° 94	Contrastes multivariados	342
N° 95	Pruebas de los efectos inter-sujetos	342
N° 96	Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error	342
N° 97	Comparaciones múltiples: POST HOC	343
N° 98	Factores inter-sujetos par la variable nivel educativo	345
N° 99	Estadísticos descriptivos	345
N° 100	Contrastes multivariados	346
N° 101	Pruebas de los efectos inter-sujetos	346
N° 102	Factores inter-sujetos para la variable tamaño de I.Ed.	349

N° 103	Estadísticos descriptivos	349
N° 104	Contrastes multivariados	349
N° 105	Pruebas de los efectos inter-sujetos	350
N° 106	Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error	350
N° 107	Comparaciones múltiples	350
N° 108	Institución Educativa 1 (I. Ed. 1)	354
N° 109	Institución Educativa 2 (I. Ed. 2)	356
N° 110	Institución Educativa 3 (I. Ed. 3)	357
N° 111	Institución Educativa 4 (I. Ed. 4)	359
N° 112	Institución Educativa 5 (I. Ed. 5)	360
N° 113	Institución Educativa 6 (I. Ed. 6)	362
N° 114	Institución Educativa 7 (I. Ed. 7)	363
N° 115	Institución Educativa 8 (I. Ed. 8)	365
N° 116	Institución Educativa 9 (I. Ed. 9)	366
N° 117	Institución Educativa 10 (I. Ed. 10)	368
N° 118	Institución Educativa 11 (I. Ed. 11)	369
N° 119	Institución Educativa 12 (I. Ed. 12)	371
N° 120	Institución Educativa 13 (I. Ed. 13)	372
N° 121	Institución Educativa 14 (I. Ed. 14)	374
N° 122	Institución Educativa 15 (I. Ed. 15)	375
N° 123	Institución Educativa 16 (I. Ed. 16)	377
N° 124	Institución Educativa 17 (I. Ed. 17)	378
N° 125	Institución Educativa 18 (I. Ed. 18)	380
N° 126	Institución Educativa 19 (I. Ed. 19)	381
N° 127	Institución Educativa 20 (I. Ed. 20)	383
N° 128	Institución Educativa 21 (I. Ed. 21)	384
N° 129	Factor I de Liderazgo (Promotor de participación)	386
N° 130	Factor II de Liderazgo (Carisma personalizante)	386
N° 131	Factor I de I. E.(Autoestima)	386
N° 132	Factor II de I. E.(Descontrol emocional)	386
N° 133	Factor III de I. E.(Empático)	386
N° 134	Factor IV de I. E.(Generador de desconfianza)	386
N° 135	Institución Educativa 1	387
N° 136	Institución Educativa 2	388
N° 137	Institución Educativa 3	389
N° 138	Institución Educativa 4	389
N° 139	Institución Educativa 5	390
N° 140	Institución Educativa 6	391
N° 141	Institución Educativa 7	392
N° 142	Institución Educativa 8	393
N° 143	Institución Educativa 9	394
N° 144	Institución Educativa 10	395
N° 145	Institución Educativa 11	396
N° 146	Institución Educativa 12	396
N° 147	Institución Educativa 13	397
N° 148	Institución Educativa 14	398
N° 149	Institución Educativa 15	399
N° 150	Institución Educativa 16	400
N° 151	Institución Educativa 17	401
N° 152	Institución Educativa 18	402

N° 153	Institución Educativa 19	403
N° 154	Institución Educativa 20	404
N° 155	Institución Educativa 21	405
N° 156	Perfil de los informantes clave	418
N° 157	Ítem L29. Dimensiones obtenidas en las entrevistas	419
N° 158	Ítem L29. Dimensiones y Categorías	419
N° 159	Ítems L 41 y 42. Dimensiones obtenidas en las entrevistas	423
N° 160	Ítems L 41 y L42. Dimensiones y Categorías	424
N° 161	Ítem IE 13 Dimensiones obtenidas en las entrevistas	429
N° 162	Ítem I. E. 13. Dimensiones y Categorías	429
N° 163	Ítems I. E. 10 y 18. Dimensiones obtenidas en las entrevistas	434
N° 164	Objetivo específico N° I. E. 10 y 18. Dimensiones y Categorías	434
N° 165	I. E. 11 y 12. Dimensiones obtenidas en las entrevistas	438
N° 166	I. E. 11 y 12. Dimensiones y Categorías	439
N° 167	Diferencias de medias en las D.T. de la autovaloración de los directivos y la evaluación de los docentes	470
N° 168	Puntuaciones en factores de Liderazgo	474
N° 169	Puntuaciones en factores de I. E.	475

ÍNDICE DE GRÁFICAS

N° 1	Diseño de muestra de docentes	228
N° 2	Cargo directivo	243
N° 3	Sexo directivo	243
N° 4	Edad directivo	244
N° 5	Nivel académico directivo	245
N° 6	Experiencia como directivo	246
N° 7	Número de docentes a cargo del director de la I. Ed.	247
N° 8	Ratio docente-alumnos por aula	247
N° 9	Nivel que enseña el docente	248
N° 10	Edad del docente	249
N° 11	Sexo docente	249
N° 12	Media de Liderazgo evaluado por directivos y docentes	263
N° 13	Dispersión de Liderazgo directivos y docentes	271
N° 14	Medias de I. E. (autoevaluación de directivos y percepción de docentes sobre sus directivos)	274
N° 15	Dispersión I. E. según directivos y docentes	279
N° 16	Gráficas de perfil. Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable cargo	290
N° 17	Gráficas de Perfil. Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable <u>cargo</u>	294
N° 18	Gráficas de perfil. Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable edad	298
N° 19	Gráficas de perfil. Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable sexo	302
N° 20	Gráficas de perfil. Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable título universitario	305
N° 21	Gráficas de perfil. Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable experiencia como directivo	310

N° 22	Gráficas de perfil. Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable tamaño de la I Ed.	314
N° 23	Gráficas de perfil. Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable total de docentes a su cargo	319
N° 24	Gráficas de perfil. Factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos evaluados por los docentes en función de la variable cargo	323
N° 25	Gráficas de perfil. Factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos evaluados por los docentes en función de la variable edad de los docentes	335
N° 26	Gráficas de perfil. Factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos evaluados por los docentes en función de la variable sexo	339
N° 27	Gráficas de perfil. Factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos evaluados por los docentes en función de la variable cargo al que evalúan	343
N° 28	Gráficas de perfil. Factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos evaluados por los docentes en función de la variable nivel educativo	347
N° 29	Gráficas de perfil. Factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos evaluados por los docentes en función de la variable tamaño de la I. Ed.	351
N° 30	Institución Educativa 1 (I. Ed. 1)	355
N° 31	Institución Educativa 2 (I. Ed. 2)	357
N° 32	Institución Educativa 3 (I. Ed. 3)	358
N° 33	Institución Educativa 4 (I. Ed. 4)	360
N° 34	Institución Educativa 5 (I. Ed. 5)	361
N° 35	Institución Educativa 6 (I. Ed. 6)	363
N° 36	Institución Educativa 7 (I. Ed. 7)	364
N° 37	Institución Educativa 8 (I. Ed. 8)	366
N° 38	Institución Educativa 9 (I. Ed. 9)	367
N° 39	Institución Educativa 10 (I. Ed. 10)	369
N° 40	Institución Educativa 11 (I. Ed. 11)	370
N° 41	Institución Educativa 12 (I. Ed. 12)	372
N° 42	Institución Educativa 13 (I. Ed. 13)	373
N° 43	Institución Educativa 14 (I. Ed. 14)	375
N° 44	Institución Educativa 15 (I. Ed. 15)	376
N° 45	Institución Educativa 16 (I. Ed. 16)	378
N° 46	Institución Educativa 17 (I. Ed. 17)	379
N° 47	Institución Educativa 18 (I. Ed. 18)	381
N° 48	Institución Educativa 19 (I. Ed. 19)	382
N° 49	Institución Educativa 20 (I. Ed. 20)	384
N° 50	Institución Educativa 21 (I. Ed. 21)	385
ÍNDICE DE MAPAS		
N° 1	Provincia de Lima con el distrito San Juan de Lurigancho (SJL)	23
N° 2	Distrito de SJL con sus límites	23

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

N° 1	Vista aérea del distrito SJL	24
N° 2	Viviendas en ladera del cerro	24
N° 3	Pobladores de SJL en faena comunal	24
N° 4	Calle del distrito SJL	26
N° 5	Padres de familia construyendo una escuela	26
N° 6	I. Ed. José María Arguedas	27
N° 7	I. Ed. José Carlos Mariátegui	27
N° 8	Estudiantes de educación secundaria	28
N° 9	Estudiantes de educación primaria	28
N° 10	Reunión de directores de II. EE. en UGEL 05, SJL	29
N° 11	Actividad comunal en A.H. Mariátegui, SJL	29
N° 12	Estudiantes de SJL participando en celebración cultural	29

ANEXOS

497

N° 1	Encuesta sociodemográfica para directores	499
N° 2	Cuestionario sobre Liderazgo para directores	500
N° 3	Cuestionario sobre Liderazgo de directivos aplicado a docentes	503
N° 4	Cuestionario sobre Inteligencia Emocional para directores	506
N° 5	Cuestionario sobre Inteligencia Emocional de directores aplicado a docentes	510
N° 6	Guía de preguntas para reuniones de discusión con directivos y docentes	513
N° 7	Cartas de coordinación	515
	Carta 1: A directores de II.EE. solicitando apoyo para investigación	515
	Carta 2: A participantes de Grupos de Discusión	516
N° 8	Lista de instituciones educativas participantes en el estudio	517

AGRADECIMIENTOS

Soy consciente que hoy en día para responder con calidad a cualquier desafío es importante contar con la colaboración de un equipo que trabaje con una misma visión y compromiso. Es así que reconozco en este trabajo el aporte y el apoyo de muchas personas muy valiosas y que comparten una mirada sobre la educación de calidad que nuestros países requieren para lograr su verdadero despegue social y económico dentro de una perspectiva de desarrollo humano.

En primer lugar me gustaría agradecer a mi esposo y compañero, Wallie. Su apoyo permanente y su confianza me han servido de estímulo para llegar a finalizar este trabajo. Su paciencia y cariño así como su compromiso profesional me han acompañado y alentado a lo largo de varios largos años.

Deseo de manera especial expresar mi agradecimiento a aquellas personas que me acompañaron con su talante profesional y personal y que me ofrecieron asesoría y asistencia invaluable en cada etapa de la tesis. Su reflexión y análisis sobre el tema me motivaron a profundizar en los diferentes capítulos de este trabajo. Reconozco el aporte, la dedicación y el compromiso del Doctor Luis Gómez Pérez quien ha inspirado mi reflexión sobre la realidad de las escuelas en mi país. Asimismo, debo reconocer el apoyo profesional de la Dra. Consuelo Cerviño Vázquez quien dedicó tiempo y paciencia a asesorar el trabajo metodológico para concretar el análisis de la situación de los directivos de las instituciones educativas. Es oportuno resaltar la iniciativa y dedicación de la Dra. Cerviño al Programa de Doctorado de Psicología de la Educación y Desarrollo Humano ofrecido con excelencia de parte de experimentados profesores de la Universidad de Valencia y a su persistencia y entusiasmo para dirigir y animar a un numeroso grupo de profesionales peruanos, para que nos beneficiemos con los títulos de DEA, Master y Doctorado del mencionado centro de estudios, y así apoyar el desarrollo profesional en nuestro país.

Debo destacar el apoyo recibido de colegas docentes, quienes con su interés y tiempo pusieron su empeño en realizar el trabajo de campo, en particular Willy Meléndez Suárez, Alida Gamarra Reyes y Blanca Cayo Quintana, así como Mery Vilma Candela García, Elizabeth Norma Casasola Lizárraga, Lidia Clara Rosales Sánchez, Alidia Mabel Sánchez Asmat, Rosa Doris Segovia Contreras, Yolanda Fredesvinda Villegas Malca, Yuliana Espinoza Flores, Willy Luna Aybar. Gracias a todos ellos.

Es necesario mencionar el aporte de los directivos y docentes de las 21 instituciones educativas que me permitieron recoger sus apreciaciones y volcarlas en este estudio.

También, quisiera recordar y agradecer de manera particular a los directivos y docentes que trabajaron conmigo en la I. Ed. Leoncio Prado, Lima sur, en los años 80, cuando me tocó actuar como directora, lo que me permitió iniciar la búsqueda colectiva de formas alternativas de ejercer el liderazgo para mejorar el trabajo pedagógico, colocando a los estudiantes como prioridad en las propuestas innovadoras.

Sin el apoyo de todos los arriba mencionados y el aliento y el acompañamiento de los Profesores de la Universitat de València y mis colegas del Instituto de Educación Superior Pedagógico “Calidad en Redes de Aprendizaje” – IESPP CREA no hubiera sido posible este trabajo de investigación, por lo que les extiendo mi reconocimiento y agradecimiento y mi compromiso de continuar contribuyendo a que la educación en nuestro país sea reconocida como el derecho de todos los ciudadano y ciudadanas a mejorar sus condiciones de vida.

INTRODUCCIÓN

¿De dónde parte el interés por los temas del presente estudio: Liderazgo Escolar e Inteligencia Emocional de los directivos de instituciones educativas?

Desde mis inicios como educadora me he preocupado por los diferentes factores que ejercen influencia en la calidad de la educación, sobre todo en la escuela pública peruana. Al desempeñar el cargo de directora de una institución educativa pública, se acrecentó este interés y tomé la decisión de asumir el reto de trabajar de manera colectiva con la comunidad educativa, considerando las consecuencias de nuestros propósitos y actos en la vida de muchos alumnos y sus familias.

Luego de varios años trabajando en programas de capacitación a directores y maestros de escuelas públicas en Lima y El Salvador, mi visión y comprensión sobre el liderazgo escolar no es solo teórico sino que tiene una fuerte dosis de interacción con personas que viven la problemática en su diario quehacer. He sido testigo de directores que reaccionan de manera desmesurada ante diversas situaciones que implican a docentes, estudiantes y sus familias, que tienen dificultades para relacionarse con su equipo docente y administrativo y con los padres de familia, que se estresan fácilmente frente a las situaciones que deben afrontar. Por otro lado, también he tenido la oportunidad de observar a directores que se relacionan con facilidad con sus docentes y con los estudiantes, que establecen lazos de confianza y comparten las decisiones con sus equipos de docentes para mejorar sus estilos de Liderazgo y extenderlo a otros.

He podido observar la gran diferencia entre directivos que demuestran capacidad de Liderazgo y niveles importantes de Inteligencia Emocional y aquellos que no están dotados de estas habilidades y no se dan cuenta del impacto que generan en el grupo y en la institución educativa. Estas experiencias positivas y negativas me ayudaron a entender estos enfoques y a profundizar mi necesidad de conocer mejor estos temas.

Desde entonces descubrí la necesidad de contar con una escuela de formación de directores que apoyara el desarrollo de las capacidades para la gestión, así como las condiciones de liderazgo que debía asumir un conductor, animador, comunicador al interior de un grupo humano responsable de la orientación y de la puesta en marcha de una institución educativa. Constaté el gran vacío que existe en el sistema educativo peruano debido a la inadecuada formación de los decisores y/o conductores de las políticas educativas en el centro, el propio Ministerio de Educación, y la repercusión de

sus decisiones en los niveles de ejecución, los que deberían ser considerados de mayor importancia, es decir los propios centros educativos.

Es necesario señalar que en el Perú la preocupación por la calidad de la educación es muy reciente y lamentablemente es asumida con poca seriedad y continuidad. Se levantan diversos temas de manera esporádica y parcializada. Son temas de interés público que han recibido atención en diferentes momentos: las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes realizados a nivel nacional e internacional, el desempeño docente y la falta de estímulos para mejorar su rol pedagógico, los textos escolares y la necesidad de contextualizarlos, el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las aulas y la preparación de los docentes para asumirla, la administración y conducción de las escuelas como ejes centrales en la transformación educativa, la deficiente infraestructura y equipamiento de las escuelas públicas, el escaso presupuesto destinado a la educación; todos estos factores han tenido su momento de importancia pero nunca se integran todos como elementos decisivos que coadyuvan a la calidad de la educación. Pero incluso hay un tema que todavía no se aborda con la seriedad que amerita; esta es la gestión de la escuela en su integridad y su papel en el reconocimiento de parte del estado y de toda la sociedad del derecho a una educación de calidad con equidad de todos los peruanos y peruanas.

Las escuelas sienten las demandas y exigencias internas y externas que las tensionan y les impiden dar el salto cualitativo para convertirse en centros escolares de calidad. Dentro de esta búsqueda se pone el acento de manera particular en el tipo de liderazgo que debería conducir las transformaciones necesarias. No quedarse solamente en la buena administración sino avanzar a propuestas de liderazgo de nuevo tipo que tome en cuenta los cambios y avances en el campo empresarial pero adaptado al contexto escuela.

Muchos autores plantean que la escuela es el centro del sistema educativo y los integrantes de la comunidad educativa los principales responsables de su cambio y mejora. Así también está expresado en la Ley General de Educación del Perú, en su Art. 66, donde se lee: *“La Institución Educativa, como comunidad de aprendizaje, es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado. En ella tiene lugar la prestación del servicio...Es finalidad de la Institución Educativa el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes. El Proyecto Educativo Institucional orienta su gestión.”*

Y luego en el Art. 55 se especifica el rol del director: *“El director es la máxima autoridad y el representante legal de la Institución Educativa. Es responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo”*. Los procesos de descentralización en el Perú, también le asignan un rol principal a los directivos y responsables en la toma de decisiones en los niveles de ejecución, es decir, en los propios centros educativos.

Es interesante encontrar que el conocimiento teórico acumulado a lo largo de más de treinta años de investigación, a nivel internacional, sobre este campo señala con mucha claridad la importancia concedida al liderazgo de los directores/as como un factor determinante en la promoción de la calidad. ¿Qué tipo de liderazgo conviene promover para garantizar los elementos clave en una educación que responda a las necesidades sociales de construcción de democracia, participación plena y formación de personas pensantes, críticas, creativas y solidarias? ¿Qué rasgos psicosociales deben caracterizar a las personas que ocupan cargos de dirección en las instituciones educativas? ¿El estilo de liderazgo y las actitudes y comportamientos de los directivos guardan relación con la calidad de las relaciones interpersonales en las instituciones educativas? ¿Y éstas, a su vez, influyen en el desempeño de los docentes y en la organización de las instituciones educativas?

Estos son algunos cuestionamientos relevantes en nuestro estudio, que nos llevan a analizar los cambios que deben generarse en el interior de las instituciones educativas así como aspectos, relacionados con la Inteligencia Emocional y con los estilos de Liderazgo, elementos fundamentales en la constitución y en la formación de las personas responsables de la conducción de instituciones de carácter educativo.

Finalmente, siendo la institución educativa una célula básica de cohesión y formación de personas, entendemos que desde ahí se puede y debe aportar a los cambios que el país requiere y que los y las ciudadanas merecen.

El presente trabajo de investigación pretende dar unos pasos en ese largo camino que conduce a identificar características psicosociales de los directivos de instituciones educativas y a buscar las rutas que permitan promoverlas. Nuestro aporte es humilde, pero su novedad radica en la ubicación física, espacial y temporal del estudio, en la realidad peruana, y en concreto en instituciones educativas en zona urbano-marginal de la provincia de Lima, en el distrito de San Juan de Lurigancho.

El presente estudio comprende dos partes con diferentes capítulos para organizar el informe de la investigación realizada.

La primera parte enfoca la fundamentación teórica que se ha recogido para sustentar el trabajo. En el Capítulo 1 se pretende una revisión sobre los aspectos más destacados del tema a tratar, es decir el rol que juegan los directores en la búsqueda de calidad de la educación en diferentes países y en el nuestro, en particular.

El Capítulo 2 se ha centrado en la identificación del problema que nos preocupa a lo largo de la investigación, en concreto el liderazgo de los directivos de las instituciones educativas, priorizando el Liderazgo transformacional.

El Capítulo 3 está orientado a caracterizar la Inteligencia Emocional como un factor que interviene y debe tomarse en cuenta para una sana conducción de un grupo humano y para la toma de decisiones que afecta a todas las interrelaciones que son necesarias.

Luego, en el Capítulo 4 se plantean los Objetivos que orientan la presente investigación, tanto el objetivo general como los específicos.

En la segunda parte de este estudio se aborda el trabajo empírico de esta investigación, para lo cual el Capítulo 5 se dedica a clarificar la metodología que se utiliza en este trabajo de investigación, donde se prioriza la metodología cuantitativa para más adelante profundizar en algunos aspectos desde la metodología cualitativa.

Es en el Capítulo 6 cuando se entra a la utilización de los instrumentos de investigación, su selección, validación y utilización, y luego se pasa al tratamiento estadístico y la interpretación de los cuadros de resultados.

En el Capítulo 7 se aborda una profundización de algunos hallazgos del proceso cuantitativo y se utiliza la metodología cualitativa a partir de la selección de participantes directivos y docentes de escuelas que discutieron algunos temas en grupos y nos aportaron sus percepciones, preocupaciones y sentimientos acerca del comportamiento de los directivos.

Más adelante, en el Capítulo 8 se señalan los resultados del trabajo a partir de la discusión de los objetivos tratando de contrastar el trabajo empírico con la literatura especializada sobre el tema. El Capítulo 9 analiza las hipótesis de la presente investigación y señala sus resultados.

Finalmente, los Capítulos 10 y 11 van a ofrecer las conclusiones a las que la investigadora llega luego del estudio y también se proyecta las ideas que podrían permitir la ampliación o generalización de aspectos analizados en la investigación.

La última parte hace un acopio de las referencias bibliográficas de este estudio y detalla los anexos.

ABREVIATURAS

APAFA	Asociación de Padres de Familia
CEPAL	Comisión Económica América Latina y el Caribe
CESP	Circunstancias económicas, sociales y políticas
CI	Cociente intelectual
CLAD	Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo
CNE	Consejo Nacional de Educación
CONEI	Consejo Educativo Institucional
COPALE	Consejo Participativo Local
COPARE	Consejo Participativo Regional
CREA	Instituto Superior Pedagógico Privado “Calidad en Redes de Aprendizaje”
DRE	Dirección Regional de Educación
DT	Desviación típica
EDUCA	Instituto de Fomento de una Educación de Calidad
EPT	Declaración Mundial de Educación para Todos
FE	Foro Educativo
I. E.	Inteligencia Emocional
I. Ed.	Institución Educativa (se utilizará esta sigla para diferenciarla de I E = Inteligencia Emocional)
II. EE.	Instituciones Educativas
II MM	Inteligencias múltiples
Lid	Liderazgo
MINEDU	Ministerio de Educación del Perú
MML	Municipalidad de Lima Metropolitana
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas
PCC	Proyecto Curricular de Centro
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEL	Proyecto Educativo Local
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PER	Proyecto Educativo Regional
PREALC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, asociado a UNESCO
PRELAC	La Revista PRELAC es una publicación periódica a cargo de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
SAT	<i>Scholastic Aptitude Test</i> y <i>Scholastic Assessment Test</i> , hoy conocido como <i>SAT Reasoning Test</i>) Prueba estandarizada sobre razonamiento intelectual utilizada para la admisión en la universidades de los Estados Unidos
SJL	San Juan de Lurigancho, distrito de intervención del presente estudio
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UNE	Universidad Nacional de Educación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura.

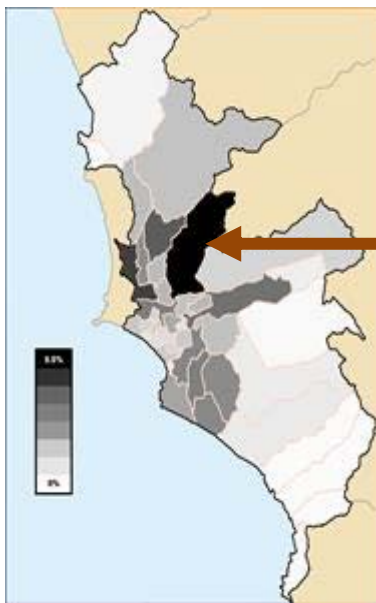
PARTE I. REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 ENTORNO DE LA INVESTIGACIÓN: REALIDAD SOCIAL DE SAN JUAN DE LURIGANCHO

San Juan de Lurigancho es un distrito ubicado al noreste de la provincia de Lima, capital de la república del Perú. Este se desarrolla desde la margen derecha del río Rímac hacia las elevaciones del cerro Colorado Norte, flanqueado hacia el este por divisoria de los cerros Mirador, Ladrón, Pirámide y Cantería; por el oeste la divisoria la definen los cerros Balcón, Negro y Babilonia.

Mapa N° 1.
Provincia de Lima con el distrito San Juan de Lurigancho (S JL) resaltado en negro



Mapa N° 2.
Distrito de S JL con sus límites



El distrito en mención tiene una superficie de 131.25 Km² de suelos pobres, su clima es desértico, el relieve es poco accidentado, lo que ha permitido el desarrollo del núcleo urbano en forma longitudinal desde la ribera del río hacia las elevaciones superiores (Municipalidad de San Juan de Lurigancho, 2005).

Foto N° 1. Vista aérea del distrito SJL



Foto N° 2. Viviendas en ladera del cerro



La población del distrito totaliza en la actualidad 1.047.725 habitantes (Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. Datos actualizados al 17/1/2013). Es el distrito con mayor cantidad de habitantes en todo el Perú, representando un 10,64% de la población de Lima y el 3,28% de la población total del país. Esta población está formada por 50.03% de hombres y 49,97% de mujeres. Del total de la población, tenemos que 561,171 (53,56 %) son niños, niñas y jóvenes, de entre 0 y 29 años.

Foto N° 3. Pobladores de SJL en faena comunal



San Juan de Lurigancho es un distrito con carácter de provincia, por su tamaño y por la población que alberga. Su condición inicial fue humilde y precaria, basada en la masiva migración de los provincianos a la capital a partir de los años cincuenta que se incrementó durante los años 80 y 90 durante la violencia política en el país, siendo este distrito que mayor migración recibió. Los nuevos pobladores decididos y emprendedores como vendedores ambulantes y trabajadores dependientes, su población actual, ha generado cerca de 100 mil negocios de diversos tamaños, de los cuales casi un 30% están formalizados. Las actividades comerciales, manufactureras y de la construcción son las más importantes del distrito.

El estrato socioeconómico de las zonas de intervención del proyecto es bajo, ya que está constituido por los asentamientos humanos emergentes. En su mayor parte están formados por grupos poblacionales que se dedican a actividades informales con ingreso económico familiar menor al sueldo mínimo legal. La población adulta predominante pertenece al rango de 20 - 35 años, el nivel educativo promedio es de educación básica incompleta para las mujeres y completa para los hombres.

La población en extrema pobreza se caracteriza porque sus ingresos económicos no les permiten cubrir una adecuada canasta alimenticia, y además carece de servicios básicos. La desnutrición crónica llega a 17,14% en los niños menores de 6 años, aumentando en zonas de extrema pobreza al 31%. El 1.5% de los niños presenta desnutrición aguda.

Una gran parte de las familias se caracteriza por su desintegración, ya sea por la migración o por la irresponsabilidad de los padres que abandonan los hogares. Las familias están conformadas por 4 o 5 miembros, siendo la mujer en muchos casos quien asume la responsabilidad total del hogar. Es la que provee la economía de subsistencia familiar. Muchas de ellas realizan actividades con ingresos precarios en y fuera de sus hogares: costura, bordado, tejido, lavado de ropa, recogida de materiales desechables, empleadas del hogar y comercio de menor escala. Los hijos e hijas también contribuyen a la economía de la familia desde temprana edad, con labores informales y/o tareas domésticas.

Las comunidades o asentamientos humanos que conforman el distrito se caracterizan por:

1. Precariedad en infraestructura y servicios básicos (agua potable, desagüe, deshechos de basura, falta de pistas y veredas, etc.).
2. Bajo nivel educativo de la población y escuela de baja calidad.

3. Nivel alto de violencia física y psicológica doméstica, particularmente hacia la mujer, que también repercute en los hijos.
4. Limitación de las mujeres y de los jóvenes en los espacios de participación y toma de decisiones en beneficio del desarrollo de la comunidad.

Estos factores limitan las potencialidades de desarrollo de las personas, en particular de la población juvenil.

Foto N° 4. Calle del distrito SJL



Foto N° 5 . Padres de familia construyendo una escuela



El distrito de San Juan de Lurigancho es predominantemente pluricultural, debido a que las personas que viven en su interior provienen de todas las regiones de nuestro país (costa, sierra y selva, norte, centro y sur del país). Muchos de ellos son bilingües, ya que traen su lengua nativa y adquieren el castellano para tratar de incorporarse a la realidad limeña.

Los centros educativos de gestión pública que atienden a la población estudiantil de niños y jóvenes en los niveles de educación primaria y secundaria son 73 ubicados en todo su territorio (UGEL 05, 2009). El alumnado que cursa estudios en estos centros está censado en 97.986 alumnos y alumnas; 3.961 docentes laboran en estos centros.

Foto N° 6. I. Ed. José María Arguedas



**Foto N° 7. I. Ed.
José Carlos Mariátegui**



La investigación se realizará en instituciones educativas de gestión pública que atienden los niveles de educación primaria y secundaria. Las instituciones educativas que son parte de este estudio están ubicadas en la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local - UGEL 05, del distrito de San Juan de Lurigancho. En este distrito funcionan 319 instituciones con sus respectivos directores a cargo.

Foto N° 8. Estudiantes de educación secundaria



Foto N° 9. Estudiantes de educación primaria



En todo el distrito se han conformado redes educativas con el fin de promover un trabajo más participativo y efectivo. En el apartado 5.2.4 se informa sobre cada red, tomando en cuenta los números de instituciones educativas de menores que atienden los niveles de primaria y secundaria, y la cantidad de alumnos y de docentes.

Foto N° 10. Reunión de directores de II. EE. en UGEL 05, SJL



Foto N° 11. Actividad comunal en A.H. Mariátegui, SJL



Foto N° 12. Estudiantes de SJL participando en celebración cultural



1.2 UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Existe una creciente preocupación a nivel mundial, y en particular en el Perú, por la educación y su relación con el desarrollo humano sostenible. La educación de calidad pasa a ser un eje del desarrollo (UNESCO/PREALC, 2007).

Los documentos matrices emitidos en Foros de las Naciones Unidas y en la UNESCO, como Educación para Todos (EPT), en el año 2000, y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas, en el año 2008, incluyeron el concepto de Educación de Calidad en sus objetivos y metas de desarrollo personal a nivel internacional; pero el interés de los gobiernos se ha manifestado con mayor énfasis por el acceso de la población a la educación que por la necesidad de apuntalar la calidad, o sea que el primer objetivo ha funcionado en desmedro del segundo. Sin embargo, es posible y necesario que ambos se produzcan en simultáneo. Todo esto ha abierto un gran debate acerca del significado de la Educación de Calidad.

La educación, a decir de los expertos, se convierte en el principal agente de la transición hacia el desarrollo sostenible, incrementando la capacidad de las personas de hacer realidad sus concepciones acerca de una sociedad donde valga la pena vivir y convivir. *“La educación no se limita a impartir capacidades científicas y técnicas, también refuerza la motivación, la justificación y el apoyo social a las personas que los buscan y los aplican”*. Además, se requiere desarrollar, por medio de la educación, *“los valores, el comportamiento y el estilo de vida indispensables para un futuro sostenible”*, en definitiva, procurar el Desarrollo Humano integral. Este tipo de educación se logra a partir de un proceso de aprendizaje que prepara a los sujetos para saber analizar su realidad y participar en la toma de decisiones que tengan en cuenta el futuro de la economía, la ecología y la equidad de todas las comunidades. *“Crear la capacidad de prever el futuro constituye la principal misión de la educación”* (UNESCO, 2003, p.1).

Revisando la literatura sobre el particular, encontramos diferentes entradas al tema de la educación de calidad. Cecilia Braslavsky (2006) en una reciente publicación resaltó los **diez factores** que ella considera de primordial importancia para alcanzar la calidad en la educación. Los podemos enunciar y explicar de la siguiente manera:

Cuadro N° 1. Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI

Factores	Rasgos principales
1) La pertinencia personal y social como foco de la educación	Una educación de calidad garantiza que todos aprendan lo que necesitan aprender en el momento oportuno de su vida, de sus sociedades y en felicidad; una educación que permita construir un sentido profundo y valioso del bienestar personal y colectivo.
2) La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados	Una sociedad convencida del valor de la educación, del reconocimiento a los profesores, para que estos desarrollen su autoestima y generen ambientes de bienestar y felicidad que constituye por sí misma una experiencia educativa de calidad y que fomenta en los profesores la energía necesaria para valorar a todos sus alumnos, reconociendo la diversidad.
3) La fortaleza ética y profesional de los profesores	Profesionalismo y fortaleza ética para relacionarse con el contexto del que provienen sus alumnos y con ellos en tanto personas para seleccionar estrategias didácticas y materiales de aprendizaje que le permitan generar experiencias productivas, creativas y agradables.
4) La capacidad de conducción de directores y personal intermedio	Las instituciones educativas que están conducidas por directores que identifican la función cognitiva como función específica de la escuela, vinculada a una función formativa global con la capacidad de promover vínculos de todo tipo con el entorno, logran promover una educación de calidad. Esos directores promueven el trabajo en equipo al interior de las instituciones educativas del sistema y las alianzas con las comunidades, las familias, las empresas y los medios de comunicación.
5) El trabajo en equipo dentro de la escuela y del sistema educativo	El trabajo en equipo es clave en el proceso de logro de una educación de calidad ya que está comprobado que compartir experiencias de desarrollo curricular entre docentes de diferentes centros educativos, de reunión periódica de directores, de realización, devolución y diálogo de resultados de las evaluaciones a las escuelas, son acciones que inciden en la mejora de la calidad educativa.
6) Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos	Aprender de los demás, evaluar y evaluarse, tomar distancia y construir cercanía, son algunas de las actitudes y prácticas que facilitan la construcción de alianzas. La mejora de la calidad educativa se facilita cuando todos los actores logran comprender la situación de los otros, pueden ver lo invisible y logran compartir valores.
7) El currículo en todos los niveles educativos	En una educación de calidad, el diseño del currículo ha de contemplar desafíos cognitivos, prácticos y emocionales, para permitir a los alumnos identificar y jerarquizar conceptos, ideas e información, analizar y argumentar a favor y en contra de ellas; buscar evidencias para refutarlas o apoyarlas; presentar las ideas propias y ajenas usando evidencias; negociar conflictos y hacer cosas.
8) La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos	No hay calidad educativa sin entorno adecuado con materiales que pueden ser utilizados como materiales de aprendizaje. Pero la riqueza en los materiales no es una garantía en el proceso de producción de calidad educativa. La calidad de esos materiales y las características de su uso a través de la dinamización por parte del docente profesional y éticamente comprometido son tanto o más importantes que su existencia.
9) La pluralidad y la	La calidad de la educación es más efectiva cuando existe mayor

calidad de las didácticas	cercanía entre los productores y los utilizadores de las didácticas, porque eso garantiza su pertinencia. También se construye mejor cuando se acepta que diversos caminos pueden conducir al aprendizaje con sentido y en bienestar, ya que los alumnos son diferentes y tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.
10) Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales	La existencia de mínimos materiales y de incentivos al desarrollo de los contextos, de los profesores y las poblaciones escolares, deben ser considerada como condición indispensable, pero no suficiente, para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Fuente: Adaptado de Escamilla (2006, p.93-94, tomado de Braslavsky, 2006)

Es importante resaltar que el factor 4 toma en cuenta “la capacidad de conducción de los directores y el personal intermedio” debido a que este factor guarda relación directa con el contenido de esta investigación. Es así como también se puede destacar la importancia otorgada por diferentes expertos al rol de los directivos y/o líderes educativos en sus respectivos centros de trabajo con el fin de promover una educación de calidad (Blanco y cols., 2008; Klesing-Rempel, 2008; Leithwood y cols., 2004; Bolívar, 1995, 2001; Cantón y Arias, 2008; Cuevas y Díaz, s/f; Davis y cols., 2005; Concha, 2007; Espíritu, 2009; Tiana, 2006; Marqués Fraells, 2011; y de manera particular, la Ley General de Educación del Perú, 2003).

Según Blanco y cols. (2008), en los Estados Unidos, en el Reino Unido, y más tarde en Israel y Holanda, se desarrollaron dos movimientos casi en paralelo a finales de los 80, denominados de Eficacia Escolar (*Effective Schools*) y de Mejora de la Escuela (*School Improvement*). Ambos planteaban que los elementos fundamentales de la calidad del proceso educativo son la escuela y el docente. Aunque ambos movimientos nacieron y se desarrollaron simultáneamente, no ha sido fácil encontrar las similitudes y diferencias entre ellos.

Para las escuelas efectivas, estas se interesaron en aquellas en las que todos los alumnos aprendían lo que el currículo entendía como aprendizajes socialmente válidos. Estos primeros estudios se propusieron identificar las escuelas eficaces, por lo que su atención estaba dirigida a la institución educativa. Este movimiento identifica dos vertientes de estudios, cuya diferencia toma en cuenta los criterios de éxito escolar. La primera vertiente hace alusión únicamente a las características de la escuela; mientras que la segunda se enfoca con mayor detenimiento en el valor «agregado», es decir, trata de redefinir una escuela efectiva. Las definiciones más reconocidas hoy plantean que una buena escuela es aquella que tiene la capacidad de obtener porcentajes similares de

logros educativos en los alumnos provenientes de distintos estratos sociales (Blanco y cols., 2008).

El movimiento de escuelas efectivas establece un conjunto de rasgos que las caracteriza. Entre los más salientes, señaladas por Blanco y cols. (2008, p.67), se pueden resaltar las siguientes:

- 1. Liderazgo académico del director de la escuela, atento a la calidad de la enseñanza**
2. Altas expectativas de todos los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en el logro, por lo menos, de los contenidos mínimos
- 3. Atmósfera ordenada, segura y estimulante facilitadora de la enseñanza y el aprendizaje**
4. Énfasis en la adquisición de habilidades básicas
5. Evaluación y seguimiento de los aprendizajes, utilizados para mejorar las propuestas
6. Buen uso del tiempo en el aula
7. Involucramiento de los padres
- 8. Directores con experiencia como profesores**
- 9. Autonomía de la escuela para contratar a los profesores**

Se resaltan en negrita los rasgos número 1, 3, 8 y 9, que dependen en gran medida de las características y capacidades de los directores para orientar el trabajo en las escuelas. Así mismo, se destaca la capacidad de conducción de los directores y el personal intermedio, así como el trabajo en equipo que se promueve, debido a que estos factores guardan relación directa con el contenido de esta investigación.

Para Ursula Klesing-Rempel (2008) una educación de calidad parte de una visión de la escuela constituida como una institución pedagógica, un lugar de vida y de experiencia y de aprendizaje. Por último, y no menos importante, *“un espacio compartido en donde se adquieren conocimientos, donde se vive la democracia, donde se aprende la responsabilidad, donde se comparte la confianza y la solidaridad, donde se abren caminos para el desarrollo de la identidad y la ciudadanía”*. Señala además que una escuela debe ofrecer vida para ser querida. Y, por último, plantea que *“el conocimiento no es la única disposición para que los/las niños/as, los/las jóvenes se preparen para el futuro. Las capacidades aprendidas de juicio, improvisación, autonomía, cooperación, valentía, tolerancia y sentir seguridad, ofrecen competencias*

para aprender a superar y confrontarse a problemas actuales y futuros” (Klesing-Rempel, 2008).

La calidad de la educación, reconocida como un derecho fundamental de todas las personas, ha de reunir las siguientes dimensiones: *“respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia” (UNESCO, 2007, p.7).*

Un enfoque de derechos en educación, tal como está considerado en la Constitución del Perú (1993) y en la Ley General de Educación del Perú (2003), se sustenta en los principios de gratuidad y obligatoriedad, y en los derechos a la no discriminación y a la plena participación. Veamos:

El artículo 2º de la Constitución Política del Perú del año 1993 plantea: *“Toda persona tiene derecho: (1) A la vida, a su identidad, a su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar. El concebido es sujeto de derecho en todo cuanto le favorece.”* Y el artículo 6º: *“La política nacional de población tiene como objetivo difundir y promover la paternidad y maternidad responsables. Reconoce el derecho de las familias y de las personas a decidir. En tal sentido, el Estado asegura los programas de educación y la información adecuados y el acceso a los medios, que no afecten la vida o la salud”.*

Mientras que la Ley General de Educación (2003) en su artículo 3º señala: *“La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo”*

Más adelante, la Ley de Educación señala lo que se entiende por **calidad de la educación** en nuestro país. En su artículo 13º define la calidad de la educación:

“...es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida. Los factores que interactúan para el logro de dicha calidad son: a) Lineamientos generales del proceso educativo (...); b) Currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos (...); c) Inversión mínima por alumno que comprenda la atención de salud, alimentación y provisión de materiales educativos; d) Formación inicial y permanente que garantiza idoneidad de los docentes y autoridades educativas; e) Carrera pública docente y

administrativa en todos los niveles del sistema educativo (...); f) Infraestructura, equipamiento, servicios y materiales educativos adecuados (...); g) Investigación e innovación educativas; h) Organización institucional y relaciones humanas armoniosas que favorecen el proceso educativo”.

A pesar que en nuestro país se ha extendido la Educación Básica Obligatoria y se ha ido ampliando en las zonas rurales, abarcando la Secundaria y parte de la Educación Inicial, aún esta deja mucho que desear en cuanto a la calidad. Nadie puede dudar que un mayor nivel educativo de la población es un elemento clave para el desarrollo humano, tanto para elevar la productividad como para fortalecer la democracia participativa y ampliar los derechos a una ciudadanía plena con la oportunidad de una mejora en la calidad de vida.

Así mismo, la selección de los aprendizajes debe responder a las exigencias derivadas del desarrollo personal, y de las demandas sociales y culturales que se desea promover mediante la educación escolar. Se cuenta con un referente significativo para establecer y priorizar los aprendizajes básicos y relevantes. Estos están comprendidos en el documento orientador llamado *Los cuatro pilares de la Educación* del Informe Delors para el aprendizaje del siglo XXI (1996). Se señalan: **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser mejores personas y aprender a convivir en armonía.**

Ante estos ambiciosos objetivos de los sistemas educativos, es evidente la necesidad de equipos directivos y de docentes que, desde la madurez de su Desarrollo Humano, actúen como personas que guían la vida y el desarrollo de otras personas más vulnerables. Se adivina ya la importancia de la investigación de determinadas cualidades y capacidades psicosociales como la generatividad, el estilo de liderazgo y la inteligencia emocional, en quienes están designados para formar a las siguientes generaciones.

César Picón (2008) advierte que no existe una definición única sobre la calidad de la educación. Hay aproximaciones e indicadores recurrentes que, en relación con los distintos componentes, en un diálogo abierto y positivo se van expresando en diferentes momentos y consensuando en las instancias nacionales, regionales e, incluso, internacionales, ya que se busca que la sociedad nacional tenga una visión compartida sobre lo que espera sea la educación en nuestro país en el siglo XXI. La calidad de la educación no siempre se configura a partir de lo que los gobiernos de turno deciden para la educación sino que brota como una expresión de la necesidad del propio pueblo. Este

desafío abre proyecciones insospechadas a través de la participación ciudadana, para construir respuestas innovadoras sustentadas en experiencias previas que se basan en la acción solidaria y participativa de los diversos actores de la comunidad educativa nacional.

Díaz (2013) analiza el contexto de la educación peruana y plantea desafíos y tendencias del presente y del futuro, que básicamente son la creatividad y la innovación, dentro de un mundo en el que la tecnología y la conectividad jugarán un rol importante. La escuela deberá preparar a los estudiantes para actuar en el futuro y a construir e implementar sus proyectos de vida. Luego resalta la figura del director como responsable de los procesos de gestión pedagógica y administrativa y señala seis prácticas escolares que todo director escolar debe poseer para lograr un liderazgo positivo:

- a) **Consistencia, imparcialidad y equidad:** con su ejemplo enseña y sienta el tono de un ambiente sano, que es sensible a las necesidades de los otros, sabe solidarizarse con los demás y reduce los posibles conflictos
- b) **Conocimiento y experiencia:** inspira y se gana el respeto; está bien informado y lo comparte con sus colaboradores en una comunicación abierta y de participación amplia.
- c) **Expectativas claras y razonables:** Comparte las expectativas de manera clara para evitar problemas y lograr los resultados esperados.
- d) **Decisiones a tiempo:** Las decisiones oportunas y pertinentes responden a un permanente monitoreo de metas, estrategias y actividades.
- e) **Promoción y organización de esfuerzos compartidos:** se basa en la confianza para construir una comunidad que trabaja en equipo; valora y utiliza los talentos de los colaboradores para lograr los objetivos comunes.
- f) **Accesibilidad:** respeta horarios, es puntual, administra bien su tiempo para estar en los lugares donde se le requiere. De esta manera se da tiempo y espacio para acompañar las acciones de los docente, los estudiantes y hasta de los padres de familia.

Por todo lo planteado anteriormente, se deduce que llegar a la calidad de la educación, a pesar de ser un derecho de toda persona, es un proceso largo y sostenido; no se produce de un día para otro, ni es la concreción de buenos deseos de gobiernos o colectivos. En la dinámica señalada, las personas y la sociedad se van apropiando de este patrimonio colectivo, que es la cultura de la calidad de la educación, conformada

por un conjunto coherente de concepciones, principios, valores, prácticas educativas innovadoras y estilos de trabajo educativo en una perspectiva transformadora. La sostenibilidad de ella requiere de una permanente vigilancia social y de eficaces mecanismos de monitoreo, evaluación y rendición de cuentas, así como de un presupuesto nacional, regional y/o distrital de acuerdo a lo demandado.

Por otro lado, se puede y debe destacar que la calidad de la educación está vinculada a los esfuerzos individuales, comunitarios y sociales en materia de desarrollo humano y de otras acciones importantes de las personas, sin distinción de edad, sexo, credo, condición socioeconómica y/o sociocultural, simplemente por ser personas, en consonancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948.

1.2.1 EDUCACIÓN DE CALIDAD Y DESCENTRALIZACIÓN DEL PERÚ

La importancia del Desarrollo Humano en docentes y en directivos de II Eds. es mayor, si cabe, en países que luchan actualmente por cambios en la atención a las necesidades básicas de las personas para así mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y ciudadanas, como es el caso del Perú.

Lavin y Del Solar (2000) señalan que la organización del estado chileno, (pero estas ideas se pueden transpolar al Perú) las políticas públicas en educación estaban marcadas por tres características: la centralización, el formalismo y la segmentación. Esto permitía al estado tener la exclusividad sobre el progreso y promover la educación como un instrumento para el desarrollo y la integración social y la identidad nacional.

“El sistema educativo...reconocía...un centro fuerte y poderoso construido sobre el supuesto de una capacidad de regulación de los comportamientos fundada en su poder, en las normas y reglamentaciones, en el control de su cumplimiento y en la aplicación de sanciones. Los niveles intermedios eran cadenas de transmisión de una jerarquía piramidal y la escuela la base de la misma sin capacidad de decisión, cerrada y ejecutora de acciones educativas uniformes y rutinizadas”. (p.13).

Los intentos de romper con este centralismo se basaron en mejoras en la organización y la gestión, pero siempre orientados a mantener el status prevaleciente. Dentro de este marco la escuela, los directores y los docentes no tenían ninguna

capacidad de decisión; al director le correspondía ejercer como supervisor de los lineamientos que emanaban de las instancias centrales y todas las demás instancias funcionaban como correas de transmisión de las directivas, normativas y sobre todo debían actuar como controladores o fiscalizadores en el sistema (Lavín y Del Solar, 2000).

Inicialmente el sistema educativo toma del contexto empresarial las teorías de la organización y paulatinamente se va dotando de contenido educativo. Hoy el paradigma de escuela democrática, autónoma, efectiva, pertinente empieza a tomar cuerpo y se va aceptando como una necesidad para lograr la calidad y responder a las demandas sociales y culturales actuales.

En el Perú, con la promulgación de la Ley 27680, en el año 2002, se inicia el camino para dotarse de los instrumentos normativos importantes para llevar adelante un proceso que rompa con el centralismo asfixiante que había primado en los espacios económicos, sociales, culturales y políticos de la nación. El poder se había perennizado en manos de unos pocos y estos se encontraban centralizados en la capital, Lima, en desmedro del desarrollo más armónico del resto del país. Continuando con este camino tenemos las siguientes normas legales: Ley de Bases de la Descentralización del 2002, Ley Orgánica de Gobiernos Regionales del 2002, Ley Orgánica de Municipalidades del 2003, Ley General de Educación del 2003, Reglamento de la gestión de las instituciones educativas del 2005, Proyecto Educativo Nacional del 2007, elaborado por el Consejo Nacional de Educación, 2006 y aprobado por el gobierno en el año 2007 por Resolución Suprema 001- 2007-ED.

Un proceso de descentralización será válido si avanza en el contexto de la democratización y si las comunidades locales reúnen las condiciones básicas para asumir el reto de expresar sus intereses e ir logrando mayores niveles de poder a través del fortalecimiento de capacidades para la identificación de sus propias necesidades y de la resolución de sus propios problemas. Esto significa que la sociedad puede ir asumiendo su rol a partir de la participación popular, de los aprendizajes logrados en la base, en la participación en el debate democrático y en la toma de decisiones. Será verdadera descentralización cuando las personas de las bases puedan expresar sus convicciones políticas, culturales, éticas, espirituales, si es un proceso de afirmación de identidad, de afirmación de la diversidad en la tolerancia, de un enriquecimiento colectivo (Palma, 1993; Romero, 1997; COSUDE, 1999; Cuenca y Muñoz, 2006; Picón, 2008; Ramírez y cols., 2009).

Y veremos cómo ese espíritu descentralizador afecta no sólo al macrosistema, a la organización del Estado con autonomía creciente de regiones y municipalidades, sino que logra intervenir en los planes educacionales, haciendo, por ejemplo, que las instituciones educativas adquieran progresiva autonomía de gestión y autonomía pedagógica.

Nuevamente se evidencia que la madurez en el desarrollo, tanto del docente como del directivo, es esencial para que esta creciente autonomía revierta en mayor eficacia y no en estancamiento o involución. La autonomía de gestión y pedagógica requieren de líderes y profesionales comprometidos con la calidad de la educación.

Según Cuenca y Muñoz (2006, p.11), la descentralización es considerada una de las reformas de Estado más importantes vividas en los últimos tiempo. Citan a Efraín Gonzales de Olarte, cuando expresa que con ella se democratiza la sociedad y se *“permite reformar el Estado para reducir las desigualdades y divergencias económicas regionales y locales, así como permitir la igualación de los derechos políticos y ciudadanos”*.

Estos cambios requieren del fortalecimiento de las instituciones educativas, en el sentido que sus docentes y directivos estén en condiciones de levantar propuestas y ejecutarlas de manera descentralizada y autónoma, con toda firmeza desde las bases, con el fin de que la democracia se viva en su verdadera dimensión de participación, desde abajo hacia arriba.

El Consejo Nacional de Educación (CNE), en el 2006, se pronunció respecto de la descentralización de la educación en los siguientes términos:

“El país emprende, desde hace algunos años un proceso de regionalización y descentralización de la administración estatal. Existe una amplia normatividad, planes y estrategias que se vienen implantando pero que requieren ser articulados, resolver ciertas incoherencias y clarificar las responsabilidades de cada instancia de gestión”.

Con respecto a la descentralización y democratización de las políticas educativas y las formas de ejercer el poder, en el Perú se ha avanzado en el aspecto legal y normativo, pero falta construir una cultura democrática al interior de los recintos escolares.

En el campo propiamente dicho de la educación, es indudable que está presente la necesidad de cambios para lograr resultados más efectivos y eficientes. El mejoramiento de la calidad de la educación pasa por tomar decisiones y dotarse de los

recursos adecuados en los niveles más cercanos a la propia realidad. Esto le corresponde a los ejecutores e implementadores de las políticas, en otras palabras, a los equipos de docentes y directivos de instituciones educativas.

En lo que se refiere a responsabilidades, la Ley General de Educación plantea, así mismo, que *“el director es la máxima autoridad y el representante legal de la Institución educativa. Es responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo. Le corresponde:*

- a) Conducir la Institución Educativa de conformidad con lo establecido en el artículo 68° de la presente ley*
- b) Presidir el Consejo Educativo Institucional, promover las relaciones humanas armoniosas, el trabajo en equipo y la participación entre los miembros de la comunidad educativa.*
- c) Promover una práctica de evaluación y autoevaluación de su gestión y dar cuenta de ella ante la comunidad educativa y sus autoridades superiores*
- d) Recibir una formación especializada para el ejercicio del cargo, así como una remuneración correspondiente a su responsabilidad.*
- e) Estar comprendido en la carrera pública docente cuando presta servicio en las instituciones del Estado”. (Art. 55)*

En lo que respecta al nombramiento de directores, la ley señala que *“...los cargos de responsabilidad directiva se obtiene por concurso público. Los concursantes están sujetos a evaluación y certificación de competencias para el ejercicio de su cargo, de acuerdo a ley”. (Art. 55)*

De acuerdo con la Ley de Educación, existe una instancia de participación democrática. Esta es el Consejo Educativo Institucional (CONEI), *“un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana. Es presidido por el director e integrado por los subdirectores, representantes de los docentes, de los estudiantes, de los ex alumnos y de los padres de familia (...) Pueden integrarlo, también, otras instituciones de la comunidad por invitación de sus miembros”. (Art 69)*

A pesar de la normatividad vigente, son pocos los que toman en cuenta que el liderazgo de los directivos de las instituciones educativas debe recibir especial atención para garantizar escuelas con capacidad de responder a las exigencias de la sociedad, de los estudiantes y a los requerimientos del mundo contemporáneo. Pocos reconocen aún que la escuela es la célula viva en la sociedad más propicia para formar ciudadanos y

ciudadanas con conciencia de sus plenos derechos y con capacidad de defenderlos, exigirlos y desarrollarlos.

Es esperanzador que recientemente el Ministerio de Educación está considerando al directivo de la institución educativa como pieza clave y se están dando algunos pasos hacia una orientación con mayor énfasis en la función del mismo. Se ha publicado el *Marco del buen desempeño del directivo* (2014), el cual plantea: “*Reformar la escuela implica transformar la gestión que desarrollan los directivos. La investigación educativa muestra que el liderazgo pedagógico del directivo, es el segundo factor de influencia en los logros de aprendizaje después de la acción docente, es decir, tiene un grado de influencia real e innegable en los aprendizajes de los estudiantes*” (p. 7).

En esta línea de pensamiento, la educación es considerada una herramienta fundamental para lograr un mayor nivel de satisfacción vital y aprender a convivir en armonía con los demás. Así lo reconoce el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI elaborado para la UNESCO, conocido como el Informe Delors, que recoge y analiza los desafíos que se le plantean a la educación en el nuevo siglo. Se destaca de manera especial la importancia de educarnos toda la vida y de aprender a convivir en armonía.

El Informe afirma que la educación debe sustentarse en cuatro pilares: **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser mejores personas**. El Informe considera a cada pilar como una parte de un todo y resalta la necesidad de aprender a convivir con otras personas como una urgencia en el mundo actual signado por agresividad, incompreensión y ausencia de valores (Delors, 1996).

Por lo tanto, los aprendizajes de las diferentes materias durante la escolarización son importantes, pero no deben ser considerados lo fundamental en la educación para la vida, sino deben estar enmarcados dentro de una propuesta formativa integral que considere las capacidades más humanas, más sociales, que llegan a la esencia del desarrollo de personas con derechos y responsabilidades; con capacidad para pensar por uno mismo, para analizar las situaciones del entorno, ser reflexivo y crítico, creativo y propositivo, saber relacionarse con otras personas, reconocerse integrante de una gran comunidad y que ésta puede ser mejor en la medida que cada uno colabore y contribuya a optimizar las condiciones de vida de todos. Esto es la esencia de la educación y no debemos perderla de vista.

En una institución, lo más importante son las personas, y las relaciones que mantienen estas entre sí es lo que permite que se integren, en un ambiente de respeto,

acogedor y positivo; de esta manera se promueven mejores aprendizajes y se favorece a la institución. Las relaciones en el interior de la institución deben basarse en la cooperación, la participación, la democracia, la tolerancia y la flexibilidad.

En un estudio realizado por Sojnic (2009), al comparar la propuesta tradicional de educación frente a una propuesta alternativa, termina resaltando el rol que pueden jugar las instituciones educativas en la consolidación de la democracia en nuestro país. Las reconoce como espacios privilegiados en la formación de ciudadanos que deberían reproducir en lo cotidiano los valores y prácticas democráticas. Para esto, señala, que los docentes y autoridades deben estar preparados para llevar adelante esta propuesta.

En la educación peruana, se considera a la comunidad educativa como una instancia importante de participación. Veamos, la Ley de Educación, en su artículo 52°, lo señala de esta manera: *“La comunidad educativa está conformada por estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, administrativos, ex alumnos y miembros de la comunidad local. Según las características de la Institución Educativa, sus representantes integran el Consejo Educativo Institucional y participan en la formulación y ejecución del Proyecto Educativo en lo que respectivamente les corresponda. La participación de los integrantes de la comunidad educativa se realiza mediante formas democráticas de asociación, a través de la elección libre, universal y secreta de sus representantes”*.

1.2.2 GESTIÓN DE CALIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Cuando se trata el tema de la administración, la gestión, la dirección o la conducción en relación a una institución educativa, se percibe una confusión de términos. Tratemos de aclararnos.

En este estudio se tratará de enfocar de manera particular lo que se entiende o debe entender por la Dirección de una institución educativa. El término «dirección» está asociado a la *“acción y efecto de dirigir”* y al *“cargo de director”*, es decir, *“llevar rectamente algo hacia un término”* y *“guiar”* o *“gobernar, dar reglas para el manejo de una empresa”* (Diccionario de la Real Lengua Española, 2001).

Existe una confusión desde tiempos atrás sobre, por un lado, administrar una escuela de manera unilateral y dedicar la mayor parte del tiempo a cumplir los requerimientos propuestos por las instancias superiores del sistema educativo y, por otro

lado, gestionarla o dar dirección u orientación a los integrantes de la comunidad educativa, propiciando su participación.

En el apartado 1.1.3. de este capítulo trataremos sobre la capacidad para ejercer el cargo de dirección de una institución educativa, y en el capítulo 2 acerca del liderazgo en instituciones educativas.

La administración se refiere a la ejecución de los planes establecidos por otros que se ubican en una esfera superior y centralista, y que dictan las normas y formas de actuar; esto se da por lo general bajo regímenes autoritarios y verticalistas.

En cambio, la gestión corresponde a la conducción de instituciones y conlleva la idea de planificar y ejecutar; es más amplia y comprensiva que la concepción de administrar (Cruz, 2008). Gestionar una institución lleva consigo la connotación tripartita de **saber hacer, querer hacer y poder hacer**.

Álvarez (2010), toma de Blanchard y Hersey el modelo situacional que exige que se responda a situaciones nuevas y complejas que van surgiendo a diario en los centros escolares. Ellos explican los subgrupos que se expresan en las escuelas combinando los indicadores antes señalados: «saben» y «quieren».

Cuadro N° 2. Comparación entre grupos que saben y que quieren

SABER SIGNIFICA	QUERER SIGNIFICA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de los objetivos de la institución ▪ Conocimiento de la cultura (creencias, valores y principios) ▪ Conocimiento de la dinámicas de poder e influencia ▪ Conocimiento de las prácticas profesionales ▪ Habilidad para resolver problemas imprevistos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación con objetivos, valores y cultura ▪ Disponibilidad para implicarse en imprevistos ▪ Colaboración en proyectos de cambio con visión de futuro ▪ Aceptación del liderazgo institucional ▪ Motivación por el logro y resultados de éxito ▪ Fidelidad y actitud positiva hacia la institución ▪ Seriedad a la hora de cumplir horarios y plazos

Fuente: Álvarez, (2010, p. 43)

De los anteriores indicadores resulta el siguiente cuadro con las cuatro situaciones:

Cuadro N° 3. Cuatro situaciones resultantes

<p align="center">SITUACIÓN 3 NO SABEN Y QUIEREN</p> <p>Los individuos que conforman este subgrupo suelen ser nuevos, no conocen la cultura de la institución ni suelen tener experiencia profesional, pero manifiestan intención y buena voluntad para integrarse.</p>	<p align="center">SITUACIÓN 2 SABEN Y QUIEREN</p> <p>Este subgrupo suele formar una minoría cualificada. Conoce bien los objetivos de la institución y se identifica con ellos. Manifiesta disponibilidad y destreza para el trabajo bien hecho y se entrega con generosidad al mismo.</p>
<p align="center">SITUACIÓN 4 NO SABEN – NO QUIEREN</p> <p>A este subgrupo, que puede estar conformado por individuos ya antiguos en la institución, no le interesa conocer la cultura; tampoco está dispuesto a integrarse. Cumple lo mínimo para ganarse el salario y siempre que puede se inhibe.</p>	<p align="center">SITUACIÓN 1 SABEN – NO QUIEREN</p> <p>El subgrupo conoce los objetivos de la institución y domina con destreza las herramientas y estrategias para conseguirlos, pero no quiere integrarse en la organización, porque está marcado por experiencias pasadas muy negativas.</p>

Fuente: Álvarez (2010, p. 43)

En el fondo, para que una gestión sea efectiva y eficaz debe tomar en cuenta a las personas que intervienen en la acción y a las cuales está dirigida la institución: debe promover una participación amplia; solo así se garantizará su propósito, sobre todo si corresponde al campo de la educación.

La gestión comprende el sentido de lograr la acción con eficiencia y eficacia, entender la viabilidad de las acciones, identificar las necesidades, adecuar los recursos a las mismas; muchas veces implica reprogramar, reorientar el trabajo, administrar y demostrar talento político para realizarlo (Casassus, 2004). Se refiere a las acciones permanentes dentro de una organización que, a su vez existe y se desarrolla dentro de un sistema.

En este caso la gestión educativa no se produce en un vacío, sino en un entorno concreto del cual se nutre y al cual aporta. En el caso de la gestión educativa, y a diferencia de la gestión de empresa, ésta es muy delicada ya que está constituida por personas y orientada básicamente a personas, ya sean los estudiantes y sus aprendizajes, los docentes y su relación entre sí y la orientación de su labor de enseñanza, o el contexto externo, de los padres y madres de familia y los miembros de la comunidad local. La gestión educativa también se apoya en un clima institucional generado por las personas que la integran y que se identifican con la misión y la visión de la institución y con los principios y orientaciones que permean sus acciones.

Con mucha claridad, Alvin Toffler en su libro titulado *La tercera ola*, en 1979, vaticinaba la posibilidad de que el mundo estaba entrando en una etapa que originaba cambios sustanciales en la producción, la energía, las comunicaciones, el comercio, el trabajo, las relaciones interpersonales, el sentido de familia, etc. Esto ya es una realidad y lo podemos notar en las transformaciones que se producen en nuestra forma de vida, en las diversas maneras de comunicarnos, de enfrentar el trabajo y las múltiples maneras y fuentes de aprendizaje que se nos abren (Hargreaves y Lorna, 1998). Los cambios en las maneras de producir y transmitir la información, así como las formas de entender y procesar la vida y sus múltiples dimensiones o las relaciones humanas, exigen modificaciones de las formas de enseñar y aprender y de la concepción que manejamos sobre la educación y su rol en la sociedad.

Según el Informe de la Comisión de la UNESCO, liderada por Jacques Delors, denominada *La educación encierra un tesoro*, se trasluce esta necesidad con meridiana claridad; veamos:

“La Comisión desea poner claramente de relieve que esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación (...). Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber”. (UNESCO, 1996, p.198).

No se puede dudar que estos cambios están repercutiendo también en la escuela y en los docentes. Las sociedades demandan mayor relevancia a la escuela, a las enseñanzas y a los docentes y a las formas de gestionar estas acciones ante las exigencias del mundo de hoy. También existe una preocupación extendida acerca de si estos cambios están sirviendo o no para mejorar el sistema educativo. En el debate sobre la escuela y su rol en el desarrollo de los pueblos, se va dejando en claro que esta debe responder a una sociedad que cada día se vuelve más compleja, diversa, heterogénea, discontinua, plural, local y centrífuga (Marcelo y Estebanz, 1999).

Marcelo y Estebanz (1999) nos manifiestan que Tyack y Tobin, en 1994, ya afirmaban que la escuela respondía a patrones estables, si no estáticos, y homogéneos, donde las prácticas educativas, el uso del tiempo, la forma de organizar a los estudiantes

de acuerdo a edades y ciclos, la planificación del currículo se arrastra por varias décadas, si no siglos. Ellos lo expresaron así:

“Los patrones organizativos con los que funciona la escuela no son creaciones ahistóricas grabadas en piedra. Son productos históricos de grupos concretos con intereses y valores particulares en momentos concretos. Los profesores han aprendido a lo largo de generaciones cómo trabajar dentro de estos patrones tradicionales. Los hábitos proporcionan seguridad en el trabajo” (p.50).

Si es así, entonces cómo puede la escuela de hoy responder a los desafíos que los cambios sociales plantean permanentemente y desde varios ámbitos: el social, el cultural, el económico, el político, el ético, etc. Existe una creciente tendencia a exigir a las escuelas que se reconviertan y se constituyan en organizaciones de aprendizaje o, mejor aún, en comunidades de aprendizaje continuo.

Peter Senge, en su libro *La quinta disciplina* (1996) propone que las organizaciones que quieren estar a tono con los cambios y preparadas para asumirlos, deben constituirse en comunidades de aprendizaje: *“Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización (...) Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de organización”* (p.11). Si esto es cierto de las organizaciones sociales, cuánto más importante es para las instituciones educativas, cuya misión es lograr aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes.

Ubicado dentro del contexto de la gestión postburocrática, Senge (1996) plantea que esta debe caracterizarse por ser flexible, adaptable, descentralizada y autónoma, orientada a la resolución autónoma de problemas y a la constitución de pocos niveles jerárquicos en la propia organización. Y propone las siguientes ideas base:

- El aprendizaje organizacional se entiende como un análisis sistémico o holístico. Es importante desarrollar un sentido de conexión, de trabajo entre todos donde cada parte del sistema afecta y se ve afectada por las demás, y donde el conjunto es considerado superior a la suma de las partes.
- Para lograr organizaciones abiertas al aprendizaje se requiere desarrollar cinco disciplinas: (1) construir visiones compartidas, (2) fomentar el dominio personal, (3) mejorar los modelos mentales, (4) aprendizaje en equipo y diálogo y (5) pensamiento sistémico, siendo esta última la clave que soporta al resto.

La gestión para Senge exige un cambio de concepción, colocando al liderazgo de nuevo tipo en un lugar preponderante, un liderazgo que se ajuste a las necesidades de las organizaciones que aprenden, es decir, que la propia organización genere un liderazgo múltiple de sus integrantes, como individuos y como grupos, y avance hacia la conformación de «comunidades de liderazgos». Se transforma la organización de una jerárquica o ejecutiva a una organización que aprende de manera permanente, con un enfoque horizontal, más flexible e inclusivo, donde no hay un solo líder sino que todos aquellos que sustenten «ideas guías» se conviertan en co-líderes.

La comunidad de aprendizaje, tomada en el sentido amplio de su acepción, es un grupo en permanente cambio y crecimiento; no sólo se espera que los alumnos aprendan, sino que los profesores y los directivos también se incorporen a esta actitud de aprendizaje permanente; aprendizaje que tiene la característica de no ser individualista, un aprendizaje colectivo dentro de un ambiente adecuado que lo promueve y favorece. Varios autores rescatan las condiciones apropiadas para fomentar este tipo de aprendizaje; Louis (1994) se refiere a la descentralización y el liderazgo, mientras Ainscow, Hopkins, Southworth y West (1994) resaltan la planificación, implicación, indagación y reflexión, coordinación, desarrollo profesional y liderazgo; en cambio Clark se apoya en la gente y sus sistemas, la tarea, el ambiente, los recursos, la interacción, la comunicación, las relaciones y los símbolos y rituales (Marcelo y Estebaranz, 1999).

Y los cambios no sólo responden a lo que sucede dentro de la escuela, sino que tienen un fuerte impulso externo, es decir, la escuela está en permanente interacción con su entorno y debe ir respondiendo a él de manera cotidiana, teniendo algo que decir sobre las fuerzas que se mueven dentro y fuera y que deben ser reconocidas como positivas o negativas. Las normas y/o valores de la escuela tienen que dialogar con lo que sucede alrededor de ella, lo que trasciende en la vida cotidiana de los seres que interactúan en y con ella. Para ello se requiere de liderazgos positivos y reconocidos con claridad y autoridad.

Marcelo y Estebaranz (1999) recogen de MacGilchrist y colaboradores los elementos que conforman la cultura de una escuela en aprendizaje permanente; estos son: **alta calidad del liderazgo de la escuela, responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes y una visión compartida de la escuela.**

Desde la necesidad de cambiar la cultura de la escuela se destaca el papel del **liderazgo**. Este debe ser ejercido en el interior de un marco de valores, propósitos y

creencias que permitan unir voluntades y puedan ayudar a impulsar, cultivar y sostener la organización con proyectos y esfuerzos pensados y trabajados en común (Marcelo y Estebaranz, 1999). Es importante que este liderazgo no sea ejercido de manera individual sino más bien sea compartido colectivamente, buscando formar equipos colaborativos, comunidades abiertas al aprendizaje, “*abiertas a aprender a aprender, aprender de otros, de otras culturas, de las fuerzas centrífugas, tales como el mercado, las demandas sociales, etc.*”. (Marcelo y Estebaranz, 1999, p.55).

Una escuela que funciona como una comunidad de aprendizaje, según Marcelo y Estebaranz (1999, p.55-56) desarrollará distintas capacidades, que se manifestarán con el desarrollo de capacidades o inteligencias reconocidas de la siguiente manera:

- a) **Inteligencia contextual:** capacidad para entenderse como una institución inmersa en un contexto social y como parte de él.
- b) **Inteligencia estratégica:** desarrolla objetivos compartidos para el presente y para afrontar el futuro.
- c) **Inteligencia académica:** promueve una calidad alta de procesos educativos que responden a las altas expectativas atribuidas a los estudiantes en entornos de aprendizaje permanente.
- d) **Inteligencia reflexiva:** produce, maneja y procesa información sobre cómo ir promoviendo mejoras en los aprendizajes de sus estudiantes.
- e) **Inteligencia pedagógica:** capacidad de aprender sobre el aprendizaje, relevar la metacognición como proceso permanente.
- f) **Inteligencia colegial:** capacidad de trabajar juntos para conseguir logros individuales y compartidos.
- g) **Inteligencia emocional:** apertura a la expresión de los sentimientos y afectos y a respetar a todos por igual.
- h) **Inteligencia espiritual:** reconocer los valores que permean las acciones del conjunto; sobre todo el respeto a la vida y a la posibilidad de desarrollo de todos y cada uno de sus miembros.
- i) **Inteligencia ética:** toma en cuenta los derechos de los estudiantes a recibir una educación de calidad que los reconozca como protagonistas de su propio aprendizaje.

Se han realizado múltiples estudios sobre los liderazgos en los procesos de mejora, destacando el de Waters, Marzano y McNulty (2005), según Uribe (2005), por su envergadura debido a que desarrolló 70 estudios a lo largo de 30 años, implicando a

2,894 centros escolares, a 14,000 profesores y a 1,100,000 estudiantes. Estos autores consideraron 21 responsabilidades asociadas al liderazgo escolar:

Cuadro N° 4. Responsabilidades del líder escolar

Responsabilidades	Área en la cual influye el director
1. Cultura	Los actores involucrados en la actividad escolar comparten creencias, sentido de comunidad y cooperación
2. Orden	Están establecidos los procedimientos y rutinas de operación
3. Disciplina	Procura que los profesores no pierdan el foco hacia otros asuntos en temas y en horarios en que deben estar dedicados a la enseñanza
4. Recursos	Entregan a los profesores, materiales y el desarrollo profesional necesario para una exitosa ejecución de sus trabajos
5. Currículo, enseñanza, evaluación	Esta directamente involucrado (relacionado) con el diseño e implementación del currículo, enseñanza y prácticas de evaluación
6. Enfoque	Establece objetivos claros y mantiene esos objetivos como prioritarios para el establecimiento escolar
7. Conocimiento del currículo, la enseñanza y la evaluación	Tiene conocimiento acerca del currículo impartido, de los tipos de enseñanza y de los sistemas de evaluación que se implementen
8. Visibilidad	Tiene un contacto cualitativo e interacciona con los profesores y estudiantes
9. Estimulo en lo cotidiano	Reconoce y premia los logros personales
10. Comunicación	Establece fuertes líneas y canales de comunicación con los profesores y estudiantes
11. Relaciones con el entorno	Representa al colegio ante los públicos relacionados con el mismo (stakeholders)
12. Incorpora/ participa	Involucra profesores en el diseño, implementación de importantes decisiones y políticas a poner en práctica en el colegio
13. Afirmación	Reconoce y celebra los logros del colegio así como reconoce los fracasos
14. Relaciones	Demuestra preocupación por aspectos personales de los profesores y el personal
15. Agente de cambio	Tiene la voluntad de y desafía activamente el status quo
16. Optimizador	Inspira y lidera nuevas desafiantes innovaciones
17. Ideales /creencias	Comunica y opera desde fuertes ideales y creencias sobre escolaridad
18. Monitores / evaluadores	Monitorea la efectividad de las prácticas del colegio y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes
19. Flexibilidad	Adapta su comportamiento de liderazgo a las necesidades de una situación actual y permanece tranquilo en el disenter
20. Conciencia de la situación	Está consciente de los detalles y el trasfondo en la gestión del colegio y usa esta información para gestionar ante situaciones o problemas potenciales
21. Estimulación intelectual	Asegura que los directivos y el personal están al tanto y actualizados de las teorías y prácticas que le corresponde a cada cual. Promueve y fomenta el diálogo común en relación a este tema en el colegio

Fuente: Uribe (2005, p.7)

Se puede encontrar en este cuadro una estrecha relación entre los diferentes aspectos del liderazgo y la atención prioritaria a los estudiantes y sus aprendizajes.

Para Murillo (2007, p.83), una escuela eficaz es *“aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias”*.

Escamilla (2006), luego de plantear las exigencias que se le presentan a la escuela de nuestros tiempos, señala que existen factores internos que se relacionan con los procesos escolares y los climas organizacionales de cada escuela. Seguidamente el propio Escamilla recoge de Sammons (1998) quien, luego de un análisis de un conjunto de estudios, llega a la conclusión que algunos rasgos internos de la escuela deben ser considerados fundamentales para el logro de los propósitos educativos en los estudiantes. A estas características las denomina «clave de una escuela efectiva» y toma los siguientes factores:

Cuadro N° 5. Factores clave para una escuela efectiva

Factores	Características
Liderazgo profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Firme y dirigido • Enfoque participativo • Profesional sobresaliente
Visión y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad de propósitos • Consistencia en la práctica • Colaboración y trabajo colegiado
Ambiente de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Atmósfera ordenada • Ambiente de trabajo atractivo
La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Optimización del tiempo de aprendizaje • Énfasis académico • Enfoque en el aprovechamiento
Enseñanza como propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Organización eficiente • Claridad de propósitos • Lecciones estructuradas • Práctica adaptable
Expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas globales elevadas • Comunicación de expectativas • Desafío intelectual
Reforzamiento positivo	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina clara y justa • Retroalimentación
Seguimiento de los avances	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento del desempeño del alumno • Evaluación del funcionamiento de la escuela
Derechos y responsabilidades de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar la autoestima del alumno • Posiciones de responsabilidad • Control del trabajo
Colaboración hogar-escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos
Una organización para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela

Fuente: Escamilla (2006, p. 218).

Escamilla termina aclarando que las principales críticas al movimiento de las escuelas eficaces enfocan la necesidad de no quedarse en el simple señalamiento de los factores sino en avanzar con propuestas sobre cómo conseguirlos a partir del análisis de los problemas específicos de cada institución escolar y de cómo encontrar las soluciones para la resolución de los problemas identificados en cada realidad educativa (Escamilla, 2006).

1.2.3 ACTITUDES Y APTITUDES EN DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La psicología social es uno de los campos científicos dedicados al estudio de la conducta humana. Su enfoque particular la orienta a la comprensión de la conducta social, tratando de entender los factores que sirven de motivación y/o ejercen influencia sobre las formas de pensar, sentir y actuar de las personas.

Para entrar en este campo y abordar la investigación, trataremos de aclararnos, desde el punto de vista de los analistas, sobre diferentes términos que son consustanciales a la comprensión del comportamiento humano, como son: actitud, aptitud, capacidad y competencia (Sánchez, 1989; Dorch, 2008; Arbesú y Fabregoul, 1993).

La **actitud** es la predisposición relativamente estable de la conciencia. Es, así mismo, una reacción adquirida, más o menos emocional, hacia un estímulo cualquiera. Los elementos básicos que conforman las actitudes suelen ser tres: el componente cognitivo, el afectivo y el comportamental.

Cuando se investiga sobre las actitudes de las personas, el problema que se encuentra es la congruencia y la consistencia entre la actitud y la conducta.

La **aptitud** es la capacidad o habilidad potencial de acción. Se considera aptitud al conjunto de condiciones psico-biológicas necesarias para actuar con cierta eficacia en algún campo de la conducta. Se considera también como aptitud el conjunto de condiciones positivas existentes en el individuo para el éxito en los estudios y en la vida profesional.

Existen dos clases de aptitudes: **las psicológicas** (la inteligencia como la capacidad de abstraer y relacionar) y **las pragmáticas** referidas a criterios externos, generalmente a escolares y profesionales. Entre las aptitudes psicológicas tenemos las cognoscitivas, las sensoriales y las psicomotoras.

La aptitud es frecuentemente confundida con «capacidad»; designa el sustrato preexistente de una capacidad. La capacidad puede ser evaluada de manera directa; la aptitud es una virtualidad.

La **capacidad** es el poder de realizar un acto físico o mental, ya sea innato o alcanzable por el aprendizaje. Puede ser tomada de manera general como una aptitud general relacionada con todo tipo de tareas, especialmente con aquellas del campo cognitivo o intelectual. También se refiere a cualidades complejas adquiridas en el curso de la vida que como «sistema consolidado de procesos psicológicos generalizados» controlan la realización de la actividad. Representa la posibilidad de éxito en la ejecución de una tarea o el ejercicio de una profesión. Está condicionada por una aptitud.

La **competencia** es la capacidad o el conjunto de conocimientos adquiridos para llevar a cabo determinadas tareas o actividades. Este concepto es muy cercano a inteligencia y aptitud; se presenta radicalmente conductual, fácilmente objetivable y operacionalizado en ejecuciones, en rendimientos, en resultados; no se refiere a lo innato, sino más bien, sin negar lo innato, a lo adquirido.

Toda competencia supone factores motivacionales. Las competencias se aprenden, se adquieren con la práctica y, por tanto, son consideradas como lo cambiante o procesual.

Es evidente que las funciones que desempeña un director o directora de una institución educativa demandan capacidades y actitudes específicas que faciliten el funcionamiento eficiente y eficaz de una institución educativa con compromiso de avanzar hacia la calidad educativa.

La capacidad para ejercer el cargo de dirección de una institución educativa puede desagregarse en los siguientes campos (Davis y Thomas, 1992; Gorrochotegui, 1997; Sammons y cols., 1998; Marcelo y Esteban, 1999; Robinson, 1999; Bernal, 2001; Meyer y Macmillan, 2001; Poblete, 2003; Uribe, 2005; Marzano, Waters y McNulty, 2005; Escamilla, 2006):

- a) **Capacidad académica:** sólida formación científica; logro académico y profesional reconocido; comprensión de la naturaleza de la problemática educativa y en particular en los niveles educativos a los que se dedica su institución, en docencia, investigación y servicio; aprecio a la excelencia académica; respeto a la libertad de cátedra y capacidad de crítica ideológica.

- b) **Capacidad de liderazgo institucional:** Autoridad efectiva, capacidad de promover trabajo en equipo, sentido de identidad y de incorporación de los integrantes en la dinámica de la institución, respeto por las diferencias individuales y generar compromisos colectivos con la mejora permanente del servicio.
- c) **Capacidad administrativa:** Sentido organizativo; capacidad de decisión, liderazgo; creatividad e iniciativa; respeto a las personas y buenas relaciones humanas; experiencia positiva en responsabilidades de administración y gestión.
- d) **Capacidad humana:** Honestidad, firmeza y convicciones; entereza; sentido de justicia; inteligencia; madurez emocional; sentido de la realidad; prudencia; personalidad adecuada para representar a la institución.

La Ley General de Educación del Perú (2003) señala la necesidad de adoptar un nuevo marco de gestión en las escuelas, lo cual requiere de la construcción de una nueva identidad de las figuras directivas, estrechamente vinculadas a **una mayor capacidad de liderazgo académico** para estar en condición de cumplir con las siguientes funciones:

- a) Contribuir a mejorar continuamente el desarrollo educativo
- b) Corregir factores que limitan el desarrollo escolar
- c) Dinamizar el funcionamiento escolar aportando nuevas ideas
- d) Reforzar los factores que alientan el desarrollo escolar
- e) Fortalecer el trabajo docente
- f) Afianzar la capacidad para tomar decisiones tanto pedagógicas como organizativas en forma colegiada.
- g) Promover la participación y el compromiso de los diferentes sectores que componen la comunidad escolar con las tareas educativas y el logro de los objetivos que tiene encomendados como una responsabilidad de todos.

Considerando que el desempeño de la función de dirección ha de efectuarse en forma integral, abarcando y articulando las diferentes dimensiones de la gestión antes mencionadas, las propuestas de formación han de enfatizar la adquisición y/o fortalecimiento de un conjunto de **conocimientos básicos, capacidades generales y específicas así como actitudes profesionales.**

Si bien este conjunto de capacidades requiere del dominio de conocimientos de orden técnico-pedagógico, también exige otro tipo de conocimientos generales, que

podríamos denominar **psicosociales**, que son igualmente importantes para la comprensión de los procesos de interacción, las actitudes, los valores y significados que los directamente involucrados en las tareas educativas atribuyen a los hechos y a las prácticas cotidianas y que a su vez las determinan y regulan. Por ello, es indispensable considerar en la formación y actualización de los directores el desarrollo de la capacidad para analizar y fortalecer la cultura particular de cada escuela así como los rasgos de la cultura institucional que caracterizan su entorno.

En cuanto a los **valores y actitudes profesionales** de los directivos de instituciones educativas, los especialistas destacan:

- a) La colaboración personal y profesional
- b) La tolerancia y el respeto
- c) El aprecio por la formación y el desarrollo profesional continuo
- d) La flexibilidad, apertura al diálogo y disposición al cambio como un proceso permanente
- e) El reconocimiento explícito de las capacidades y aportaciones de sus colegas.

Continuando con la actitud del liderazgo que debe permear en los centros escolares, Cook (2006) resalta la necesidad de cambiar en la manera de utilizar el poder del jefe a empoderar a la gente, de interconectar la aldea global, de entender el conocimiento como un nuevo valor, realizar un nuevo contrato social y renovar la búsqueda por el sentido de la vida. Y nos afirma que el líder debe orientar a su gente hacia la grandeza. Eso se logra si el liderazgo está basado en la confianza. Solo cuando hay confianza se puede tomar riesgos que nos lleven a los cambios necesarios que produzcan las organizaciones y los movimientos que lleven a mejores condiciones de vida.

Covey (1990) advierte que los grandes líderes modelan sus vidas personales y profesionales en valores y principios. Nos señala: *“Los principios son leyes naturales que se autoevidencian, se autovalidan. No cambian ni varían. Ofrecen una verdadera dirección hacia el norte para nuestras vidas mientras navegamos por los ríos de nuestros ambientes”* (p.19).

Por último, Blaine Lee (1997) plantea que una persona solo puede lograr una auténtica y permanente influencia en otros si vive una vida basada en principios.

“El verdadero y perdurable poder no surge de maniobras o tácticas, negociación o intimidación. Es más sutil y más complejo que eso. La clave para

el poder es algo que todos conocemos y reconocemos. Es el Honor. ¡Eso es! ¡El Honor es poder! Cuando otras personas demuestran Honor por ti, has logrado en ellos una influencia sostenible y duradera. Este es el Principio del Poder”. (p.1 - Traducción propia).

En otro orden de cosas, Daniel Goleman, en su divulgado libro *La inteligencia emocional* (2000), señala que la inteligencia humana se ve muy limitada si no toma en cuenta otras capacidades esenciales para la vida y el desarrollo de la persona. Goleman ha estudiado la conducta de los individuos para llegar a la necesidad de tomar en cuenta la **inteligencia emocional** como una forma de interactuar con el mundo de una manera holística, es decir, acercarse a los sentimientos y afectos, así como al control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Estos son rasgos del carácter de la persona como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, elementos indispensables para una buena integración social. Goleman también nos plantea la posibilidad de educar y fortalecer la inteligencia emocional; esta se puede cuidar, desarrollar, fomentar a lo largo de la vida, dependiendo del entorno social y psicológico y de la conciencia que el individuo tiene de ella y su necesidad en la vida.

Durante los últimos años se ha venido desarrollando el concepto de **competencias para la vida** y específicamente en el ámbito de la educación y la pedagogía. Bisquerra (2007, p.3) cita a Alberici y Serreri cuando apuntan que la competencia en el campo educativo es *“un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no solo un trabajo específico entre saberes, comportamientos, habilidades entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido”*. Cuando se hace alusión al desarrollo profesional ya no se puede evitar incluir a las **competencias socioemocionales**, más aún en los procesos de liderazgo educativo. Se entiende que en los procesos de selección y orientación del personal se toma en cuenta la valoración de los conocimientos de las personas y la capacidad de entender a las personas con las que se trabaja, para así aportar a un ambiente laboral positivo. Es indudable que los individuos se desempeñan mejor en un ambiente creado por personas con liderazgo optimista, entusiasta y no tanto con líderes irritables, dominantes y fríos (Bisquerra, 2007).

Dentro de la amplia gama de habilidades de la competencia emocional o socioemocional, destacaremos la habilidad para afrontar emociones negativas mediante el recurso del autocontrol, de tal manera de poder regular la intensidad y la duración de

estos estados emocionales. Esta es una cualidad básica en un director que tiene que conducir las relaciones al interior de una institución con diversas personalidades, edades, intereses, y propósitos en la vida.

La **competencia social** es, por ende, tan importante como la **competencia intelectual** ya que implica dominar habilidades sociales como la capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, colaboración y, de manera especial, la capacidad de prevenir y solucionar conflictos.

Queda claro, entonces, que en las propuestas de actualización y desarrollo profesional de estas figuras directivas, deberán abordarse en forma integral y equilibrada tanto las **capacidades** innatas, al mismo tiempo que la adquisición y/o fortalecimiento de **habilidades, valores y actitudes** para el desempeño de la función directiva centrada en la asesoría, el apoyo a los colegas, el análisis y la evaluación de la propia práctica y la de los otros, considerando y respetando la cultura predominante en cada escuela y zona escolar.

1.2.4 CARACTERÍSTICAS DE DIRECTIVOS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y EL LIDERAZGO ESCOLAR

Con el fin de abordar el tema del liderazgo efectivo y eficaz en el campo de la educación, se hace necesario analizar las realidades en las que está inmersa la escuela así como sus agentes, y los cambios que la sociedad actual les plantea; por lo tanto, se requiere tomar un espacio para entender dicha realidad social y cultural que rodea a la educación en el Perú y con la que se tiene que interactuar a diario.

A la base y centro del sistema educativo se encuentra la institución educativa. Y como responsable y garante de su eficiencia y eficacia está el equipo directivo o, de manera individual, el director. Si este pretende conducir cambios no puede abstraerse de su entorno multifacético, complejo, desafiante y muchas veces adverso y poco amigable.

Este es el motivo por el cual es importante presentar la realidad en la que se ubica y con la que se relaciona la escuela, la que los docentes y directivos deben conocer, hacer suya, y con la cual deben interactuar permanentemente y de manera constructiva. Es imprescindible reconocer la labor que les corresponde como gestores, conductores y líderes de un equipo que tiene trascendencia en las vidas de muchas personas, familias, comunidades y de la sociedad en su conjunto.

Las características personales y profesionales de los directivos de instituciones educativas son importantes. La realidad educativa nos presenta algunas características de los directores de instituciones escolares que puedan relacionarse positiva o negativamente con su mayor o menor desempeño en la conducción de las instituciones que les toca liderar. Algunas de ellas son la edad, el sexo, el nivel académico, la experiencia como director y el nivel de satisfacción con su trabajo, por la posible influencia que puedan ejercer en los factores de liderazgo de los directivos, según la percepción que tienen sobre ellos los docentes, sus más cercanos colaboradores dentro de las comunidades educativas.

También vale la pena considerar algunas características del centro educativo que han tomado cierta relevancia en la literatura internacional sobre la mejora de la calidad de la educación; estas se refieren al tamaño de la institución educativa que refleja la posibilidad real de trabajar y liderar un grupo humano conformado por mayor o menor cantidad de personas, siendo estas, los docentes, los alumnos y sus padres y madres de familia; otra tiene que ver con la situación y el entorno socio-económico de la institución educativa, tomada desde la situación de las familias, del barrio donde está ubicado el centro y las condiciones que pueden favorecer el aprendizaje de los estudiantes; así también interesa en este estudio el ratio docente-alumnos por aula que existe en cada institución.

- **El cargo que desempeña**

En numerosos trabajos se menciona la necesidad de que el liderazgo se ejerza en equipo, de manera colectiva; que no sea una persona iluminada la que se responsabiliza de conducir todos los aspectos que implica la organización de una escuela. Se destaca que el trabajo en equipo optimiza los logros siempre y cuando todos compartan la visión y misión, así como los objetivos institucionales.

En las instituciones educativas que atienden a los dos niveles de educación primaria y secundaria, por lo general, se nombra o destaca a un director general y a un subdirector para cada nivel. Cada uno tiene, de acuerdo con las normas de directores de instituciones educativas, asignadas sus funciones y responsabilidades, sin embargo, es importante reconocer que también influye la personalidad y las capacidades de cada individuo para ejercer los cargos y para apuntalar el trabajo que lleve a una propuesta de calidad educativa (Uribe, 2005; Hargreaves y Fink, 2008; Leithwood y Jantzi, 2000).

Uribe (2005) plantea que Sammons y cols. (1998), luego de un estudio importante, identifican 11 factores para las escuelas efectivas; el primero de ellos lo constituye el Liderazgo Profesional, que se caracteriza por la firmeza y la determinación de los directivos en los propósitos a lograr, sin desplazar o ignorar la participación de los docentes. Sus investigaciones demostraron que los directores efectivos no trabajaban de manera aislada, sino más bien, compartían responsabilidades de liderazgo con otros miembros de sus equipos de funcionarios de mayor rango e implicaban de manera más general a los maestros en la toma de decisiones.

Tomando en cuenta las diferentes funciones que se ha ido agregando a los directores de instituciones educativas, es imposible imaginarse que una sola persona pueda conducir toda la institución y hacerlo bien. Más bien, para conducir adecuadamente la organización escolar, mantener ambientes adecuados para el aprendizaje y garantizar el liderazgo pedagógico en las aulas, se requiere de un equipo de profesionales con capacidades individuales pero con un esfuerzo competente, coordinado y colectivo hacia un interés en común: el aprendizaje de los estudiantes.

Si se puede lograr la conformación de un equipo sólido será en beneficio de la institución y sus objetivos, de lo contrario, solo surgirán incomprensión, división y un trabajo poco conducente al logro de los intereses superiores.

En algunos centros educativos no siempre los directores o directoras son los líderes reales y muchas veces surgen otros liderazgos más aceptados y reconocidos por el grupo. Podría ser que en algunos casos fuera un profesor o quizás un subdirector que conduce en la práctica los aspectos pedagógicos en la institución.

Las investigaciones conducidas por Leithwood y colaboradores sobre la eficiencia lograda en las escuelas nos refiere que coloca en un lugar preponderante a la confianza compartida entre los directivos y los participantes en una comunidad educativa. Colocan en un lugar de importancia el rol activo e instrumental del liderazgo compartido y, por tanto, incrementa el compromiso, la auto-eficacia y la confianza en el equipo, asociados estrechamente a la mejora de los resultados de los estudiantes (Leithwood y cols, 2010).

- **El sexo del directivo**

Dentro del perfil personal interesa saber algunas características del directivo de la institución educativa, como su sexo. Cuando se presenta la disyuntiva de si los varones

o las mujeres tienen mayor eficacia en la conducción de instituciones educativas, podemos encontrar diversos planteamientos a favor de unos y de otras.

Carbone (2008), en su estudio sobre el liderazgo escolar en Chile, analiza las prácticas de liderazgo que diferencian a los equipos directivos según el género, constatando que no se observan grandes diferencias que permitan señalar que esta variable interviene como un elemento determinante de ciertas prácticas de los equipos directivos. Sólo en el caso de las prácticas efectivas de liderazgo de los directores, se puede constatar, en su estudio, una diferencia que puede estar relacionada con el género: los directores hombres son mayoritariamente «participativos» (presentan un estilo de liderazgo colaborador basado en acciones favorables a la integración de los demás directivos en las decisiones y actividades del establecimiento educacional) y «externalizadores» (encomiendan a los demás directivos diversas tareas, pero sin delegar oficialmente ni hacer un seguimiento o acompañamiento continuo y sistemático, desvinculándose de su principal función, que es dirigir y coordinar el establecimiento, reconocen que los problemas están fuera de su gestión).

Sin embargo, en el mismo estudio, al cruzar la variable sexo con el tipo de dependencia del establecimiento escolar aparecen diferencias que permiten reconocer una distinción entre los equipos directivos según la dependencia administrativa del establecimiento y según el género de sus directores. Los establecimientos particulares subvencionados poseen un mayor número de mujeres que dirigen los colegios que los establecimientos municipales. Cabe resaltar que en Chile los colegios particulares subvencionados se encuentran principalmente en zonas urbanas, por razones de concentración de población y mejor situación económica, mientras que los establecimientos municipales son atendidos por el gobierno ya que los particulares no atienden a esta población. También se destaca que entre los directores centralistas que concentran la toma de decisiones con el fin de lograr los objetivos propuestos pero impidiendo un trabajo más compartido y colegiado, se encuentra paridad de hombres y mujeres en este tipo de liderazgo.

Bernal y cols. (1997) resalta que los primeros estudios sobre liderazgo señalaban que el líder era tal por su personalidad, hasta recalcan que el líder debía ser hombre, ni se podían imaginar una mujer ejerciendo el cargo, y estas teorías se mantuvieron vigentes hasta los años 50.

Falcón y Díaz (2007) señalan en su estudio que no se aprecia diferencias significativas entre el desempeño de directores varones y mujeres.

En un estudio a nivel internacional realizado por Murillo y otros (2010) sobre la eficacia escolar en Iberoamérica, se toma en cuenta la variable sexo del director, entre otras, como factor que influye en el logro de aprendizajes de los estudiantes. En el rendimiento en lengua, en particular, se aprecia que en las escuelas dirigidas por mujeres, los alumnos obtienen mayor puntaje que en las dirigidas por varones.

Bolívar (1997) en su estudio sobre el liderazgo en la mejora de los centros educativos, plantea que un rasgo importante del liderazgo que lo relaciona con el cuidado por el otro, y que se expresa en cualidades como el afecto, la simpatía, la preocupación por los otros y el sentido comunitario y negociador; es más propio de mujeres, ya que están más abiertas a tomar en cuenta al otro y alejarse del prototipo dominante del líder.

Un estudio realizado por Diez, Valle, Terrón y Centeno (2003) en el contexto español, plantean que a pesar de que investigaciones y bibliografía respecto al acceso de mujeres a puestos de dirección en organizaciones educativas son escasas y recientes, la realidad nos confronta con el hecho que el magisterio es la profesión en la que predomina el número de mujeres, sin embargo, la mayoría de cargos de dirección están en manos de varones.

Estos mismos autores recogen de Al Khalifa (1989) la afirmación que la teoría «gerencial» aplicada a los centros escolares fortaleció la asociación de conceptos como liderazgo administrativo y masculinidad y liderazgo y jerarquía. Mientras que nos plantean que Grimwood y Popplestone (1993) definen el estilo de dirección de las mujeres como abierto, no competitivo, innovador, con un firme sentido de la calidad, centrado en la persona, flexible, comunicativo y persuasivo. Más adelante, se remiten a Loden (1987), quien en los años 80 identificaba ocho áreas donde se observan las diferencias entre el estilo de gestión masculina y la femenina: (1) uso del poder: comparten más el poder con los otros/as, en vez de acumular poder personal; (2) resolución de problemas: debido a que son multimentales, mezclan de manera adecuada la intuición y la racionalidad; (3) habilidades interpersonales: saben escuchar, tienen empatía; (4) trabajo grupal: incorporan habilidades de los miembros del grupo en la dirección; (5) dirección participativa: promueven trabajo grupal y no sólo organizativamente; (6) asunción de riesgos: se arriesgan con el fin de perfeccionar la actividad; (7) atención a la diversidad: su prioridad con las personas con las que trabajan; (8) resolución de conflictos: buscan soluciones que permitan ganar a todos/as;

(9) desarrollo profesional: participan en los trabajos aunque no sean considerados parte de su función, pues buscan fortalecer el desarrollo grupal.

Señalan los autores (Diez, Valle, Terrón y Centeno, 2003) que los rasgos más destacados que se pueden señalar respecto del uso del poder por parte de las mujeres y que las diferencia de los varones, son los siguientes:

(1) Un estilo más democrático, dialogante, pedagógico, consensuador y mediador. Una actitud más receptiva y participativa. (2) Un liderazgo más multidireccional y multidimensional, favoreciendo el desarrollo de valores y acciones colectivas. (3) Un ejercicio del liderazgo más firme y constante. (4) Más creativas en las propuestas para ejercer la dirección. (5) Más comunicativas y abiertas a las relaciones personales, a las propuestas de sus compañeras y compañeros, a escuchar sin enjuiciar de una forma más comprensiva. (6) Desarrollan políticas de cooperación y participación. (7) Potencian relaciones interpersonales. (8) Disponibilidad para el cambio. (9) Crean un clima de colegialidad y gestión colaborativa con el profesorado. (10) Construyen redes informales, propiciando la cohesión y los vínculos entre los miembros, alentando a otros a compartir los recursos. (11) Les preocupa el abuso del poder y utilizan la coacción como último recurso. (12) Potencian el “aprender con los demás”. (13) Clara preferencia por enfoques consultivos y cooperativos. (14) Habilidad para combinar y reconciliar expectativas y experiencias contradictorias, promoviendo el compromiso colectivo de los miembros de la organización. (15) Desarrollo de políticas de cuidado y apoyo mutuo. (16) Mayor atención a los sentimientos y al uso de una “inteligencia emocional” más sensible a las emociones y situaciones personales de los demás (p.494-495).

Al analizar la situación de los docentes en América Latina, Bruns y Luque (2014) informan que 75% de los profesores son mujeres, con un rango de 62% en México hasta 82% en Uruguay, Brasil y Chile. En el Perú, no se ha publicado la estadística que informe del número de mujeres que ejercen su profesión en el magisterio nacional. Nuestra percepción es que el porcentaje de mujeres en la enseñanza es superior al de varones, probablemente en cifras próximas al promedio de los países citados.

Pont, Nusche, y Moorman (2009) resaltan la distribución de géneros desigual entre los niveles de educación en casi todos los países. Por lo general las mujeres conforman la mayoría de maestros, pero cuando se trata de ocupar puestos de dirección

estos son entregados a hombres. A las mujeres se les puede encontrar en escuelas primaria pequeñas. Esta situación en que las mujeres tienen una representación menor en puestos de liderazgo en escuelas se ha constatado en todos los países con excepción de Australia, Israel y Suecia. En Austria, Bélgica, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Irlanda, Nueva Zelanda e Irlanda del Norte, el porcentaje de mujeres en puestos de dirección de escuela secundaria permanece abajo del nivel de 40%. Sin embargo, las mujeres directoras están sobrerrepresentadas en la educación primaria en aproximadamente la mitad de los países sobre los cuales se cuenta con información.

Finalmente, según Kaufmann (1996), los autores indican que las mujeres consideran la parte emocional también en el trabajo. Ellas están predispuestas a tomar en cuenta el lado «humano» de las personas para lo cual desarrollan sus dotes intuitivas naturales.

Una de las conclusiones a las que llegan en este estudio es en palabras de una de las directoras en la investigación *“en general, sólo se acepta y valora el modelo masculino en los puestos directivos, mientras que la forma habitual de las mujeres de ejercer el poder (consenso, diálogo, atención a diferentes puntos de vista) es visto como un indicativo de debilidad e inseguridad”*. Sin embargo, los trabajos realizados desde una perspectiva de género reconocen que las mujeres posiblemente cuenten con habilidades comunicativas y sociales más adecuadas para las exigencias de organizaciones participativas y democráticas. Y eso es lo que se busca para una escuela de nuevo tipo que responda a las exigencias del hoy.

Un elemento a ser tomado en cuenta en el Perú, al igual que en otros países del hemisferio, es el hecho que el magisterio se va «feminizando» es decir, cada día ingresan a la carrera docente mayor cantidad de mujeres que hombres, sobre todo en el nivel de educación primaria. En el nivel de educación inicial, casi la totalidad de directoras y profesoras son del sexo femenino. Pero, sin embargo, aún es fuerte la presencia de sector masculino en cargos de dirección en los otros dos niveles, lo que indica que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres está lejos de ser una realidad en este sector. (Ver Primer Congreso Internacional sobre la Feminización del Magisterio)

- **La edad del directivo**

Se plantea que la edad de los líderes o directivos influye en el tipo de liderazgo que se ejerce en instituciones de todo tipo y, en particular, de instituciones de carácter educativo.

Erik Erikson (2000) ha estudiado las diferentes etapas de evolución del individuo a lo largo de todo su ciclo vital y plantea que la madurez es la etapa de gran potencial ya que se evidencia una preocupación por las siguientes generaciones y una capacidad de compartir lo que han aprendido a lo largo de sus vidas.

Slater (2003) sugiere que la teoría de la generatividad de Erikson se asemeja a la de auto-actualización de Maslow, ya que ambos entienden que la persona avanza de una orientación centrada en sí misma a una centrada en el otro.

Los adultos generativos, expresan los autores antes señalados, se entregan a trabajos por el bien de la sociedad, buscando influir en las siguientes generaciones; algunos lo realizan a través de la crianza de sus hijos, otros a partir de diversas actividades y compromisos profesionales con sus comunidades locales. De aquí se puede deducir que los directivos durante su etapa de madurez podrían tener mayor capacidad de entrega a los objetivos educativos y al trabajo compartido con los colegas maestros, así como un interés genuino por los alumnos de sus instituciones educativas.

Por tanto, los niveles de generatividad, de responsabilidad social de los directores, especialmente de aquellos que están en la edad de la adultez (entre los 40 y 60 años de edad) podrían favorecer su capacidad de liderar grupos humanos con claros objetivos de desarrollar las potencialidades de los estudiantes al prepararse estos para vivir en una sociedad más sana y solidaria.

Por otro lado, Carbone (2008) nos afirma que los directores jóvenes tienen mayor apertura a la instalación de nuevos mecanismos y herramientas que son favorables a la consecución de mejores resultados de aprendizaje de sus alumnos.

- **El nivel académico del directivo**

Este aspecto se refiere a la preparación académica, entendida como el máximo grado académico de estudios obtenido por el director.

En tiempos de cambios educativos, las exigencias que se les plantea a los docentes son excesivas, pero no es difícil imaginar las responsabilidades que deben ser asumidas por los directivos de las instituciones educativas, como los que dirigen, orientan, animan, evalúan, etc. a los propios maestros. Estos tienen que desempeñar funciones de

diverso tipo y de diferente nivel de complejidad, como la organización de la propia institución, la programación de las asignaturas, la asignación y control del personal, la aprobación de temas para tratar en reuniones y asambleas tanto con los miembros de la institución como con los padres de familia y otros grupos de interés, el tratamiento a estudiantes y grupos especiales, la revisión de notas, el seguimiento al trabajo pedagógico en aulas, las convalidaciones, los informes ante las entidades superiores, y muchas más (Sánchez y Delgado, 2008; Hernández y Sánchez, 1998).

Sánchez y Delgado, en su estudio sobre la calidad de la gestión de los directores encontraron que la capacidad de los directores de escuela para desempeñarse en el cargo correspondía con su desempeño. El 71% de los directores señalaron que están muy capacitados, coincidiendo con el 60% de los facilitadores y el 60% de los participantes. Sin embargo también apuntan a que son escasos los estudios sobre el particular, pudiéndose afirmar que no se han realizado estudios sobre la relación que existe entre el nivel académico y/o los estudios realizados por los directores y la calidad de su liderazgo.

- **Años de experiencia en el cargo**

Interesa también conocer la experiencia profesional del director/a; esta se refiere a la cantidad de años que ha desempeñado el cargo de director/a en esa u otra institución educativa

Surge la pregunta que siempre se hace en relación al liderazgo. ¿El líder nace o se hace? Por lo general se entiende que hay líderes que nacen con capacidades innatas y hay otros que se van formando a lo largo de su desarrollo profesional. No obstante, la experiencia debería servir para ir acumulando conocimiento y destrezas en la conducción de grupos humanos. Mejor aún, si los líderes tienen oportunidad de asistir a capacitaciones o participan en redes sociales que les permita reflexionar sobre su quehacer e ir modificando su conducta para atender mejor la demanda. Se debe exponer a los directores a las diferentes y nuevas técnicas de liderazgo, de toma de decisiones, de solución de problemas, de motivación del grupo, de comunicación, que les llevará a conseguir mayor eficacia en su función.

Un auténtico líder se irá forjando en la medida que es reconocido por sus colaboradores por la manera en que los trata, en que asume las responsabilidades que se van presentando, en que toma decisiones, soluciona problemas y hace frente de manera

crítica, creativa y propositiva a los problemas cotidianos, involucrando a todos en la vida institucional.

Hernández y Sánchez (1998) resaltan que es importante tomar en cuenta el conocimiento y la experiencia que uno va asimilando de manera informal, pues permiten que uno vaya adquiriendo la soltura, la seguridad y la tranquilidad en el desempeño de las funciones. La preparación y la experiencia en el desarrollo del liderazgo son aspectos que hay que cuidar en la formación de toda persona y es conveniente empezar a hacerlo lo más pronto posible, cuanto más joven mejor.

Así mismo, es importante tomar en cuenta el alcance constituido por el número de tareas diferentes que se espera realice dentro de una misma función. Podría ser un trabajo con poco alcance, o de ciclo corto, es decir que ejecute pocas tareas; algunos individuos pueden considerar esto como repetitivo y monótono. En cambio, un puesto con largo alcance se refiere a aquel que demanda el cumplimiento de varias tareas diferentes por parte del responsable. Esto coincide con la nueva concepción del desempeño del cargo director de una institución educativa, tal como está siendo requerido en nuestro país. También se debe considerar la profundidad, es otras palabras, el número y tipo de funciones que corresponden a cada tarea. Para ello, los directores deben planificar, ejecutar y controlar su propio trabajo y el de su equipo, logrando el alcance y la profundidad, por lo tanto, la efectividad en su función de líder (Pérez Lugo, s/f).

Cavalgante (2004), en su análisis de satisfacción en el trabajo de directores en relación a su realización profesional, señala que esta depende, muchas veces, de otras instancias burocráticas y normativas; en cuanto a la satisfacción laboral en relación con las relaciones personales, depende de la participación efectiva y compartida con los otros miembros de la comunidad educativa, como son los padres, alumnos, administrativos, profesores, administración educativa a nivel central y municipal en la gestión de la escuela, y en cuanto a la satisfacción debido a la formación adecuada para ejercer la dirección de la institución educativa.

- **Características de las instituciones educativas**

Cuando se refiere a las características de la institución educativa, se hace alusión en el presente estudio a diferentes variables como son: el tamaño de la misma, tomando

en cuenta la cantidad de docentes que laboren en ella; el contexto socio-económico en que se encuentra ubicada la institución educativa; y la ratio docente-alumno en las aulas.

- **El tamaño de la institución educativa**

Durante los años 50, en Latinoamérica, y en particular en el Perú, se inició la preocupación por el tema de la cobertura educativa, existiendo el convencimiento que el ausentismo y la deserción escolar provenían de la clamorosa deficiencia de locales escolares. Una de las formas de atender la demanda fue en algunos casos desdoblarse los turnos escolares para atender a dos grupos diferentes de alumnos: unos en el turno mañana y otros en el turno tarde, en el mismo centro educativo. También se optó por un plan de construcciones. Estos nuevos centros escolares tenían un modelo de construcciones con edificios grandes que permitían en un mismo recinto recibir a miles de estudiantes. Esto se da en nuestro país durante los años 50 del gobierno del general Odría, cuando se construyen las Grandes Unidades Escolares en las ciudades más importantes del país.

Hoy en día, cuando surge la necesidad de la educación integral, con mayor atención a las necesidades de los alumnos y sus familias, a nivel internacional se plantea la exigencia de reducir el tamaño de la institución a partir de la cantidad de estudiantes que se debe atender por un grupo determinado de personas (director, maestros y administrativos, incluyendo a padres y madres de familia) con las cuales se pueda establecer una mejor relación, a partir del conocimiento, la comunicación y la comunión de visión, compromiso y trabajo colectivo.

Dussel y Southwell (2005), entre otros, explicitan su concepción de una buena escuela. Nos dicen: *“una buena escuela es una comunidad donde todos tienen «su» lugar, y donde se expresan y viven valores o principios compartidos”*. Estos recogen planteamientos de otros educadores; algunos manifiestan que una buena escuela es una institución que permita reconocerse, valorar el propio lugar, la propia voz, y en esa dirección, refieren a sentidos de pertenencia, de identidad, de colectivos de trabajo; se vinculan con la idea de democracia. Esto guarda relación con un colectivo donde todos se conocen y pueden interactuar de manera saludable.

También nos recuerdan que antiguamente se exigía que, para entrar, integrarse y tener éxito en la escuela, había que dejar «en la puerta» las experiencias, lenguajes, creencias, problemas que formaban la individualidad. Muy por el contrario, en la

actualidad, el conjunto de las concepciones señalan la importancia de sentirse parte de una comunidad, recomiendan que esa comunidad debe hacer espacio para personalidades y características diferenciadas, y que debe saber integrar a todos y generar un buen clima de trabajo.

En su estudio, Dussel y Southwell recogen los aportes de muchos docentes que consideran que el malestar por tanta responsabilidad que deben asumir puede aminorarse si se convierte a las escuelas en lugares más hospitalarios, más alegres, más agradables, donde cada uno pueda expresar «su» voz y ser tomado en cuenta.

Tyler (1995, p.58) plantea que el tamaño de la escuela presenta un reto muy complejo para la administración de la misma y para un trabajo de carácter renovador e innovador. Sobre todo señala que tanto el tamaño como la burocratización suponen mayores niveles de organización y descentralización. Cita a Anderson (1966, p.157) para indicar que “*necesitan niveles adicionales de jerarquía, un sistema de categorías más depurado, una división de trabajo más minuciosa, la ampliación del marco de control y mayor especificación de los procedimientos*”. También toma a Corvin (1975, p.25) para señalar que “*las escuelas grandes suelen presentar una organización más descuidada a causa de su necesidad proporcionalmente superior de recursos*”. Otro estudio del propio Corvin, mencionado por Tyler, indica que los centros menos innovadores estaban entre los considerados más pequeños, mientras que la mayoría de los más innovadores correspondía, de manera desproporcionada, a los de tamaño mediano. Finalmente, llega a la conclusión que tanto los centros muy pequeños como los muy grandes parecen constituir ambientes empobrecidos para el trabajo creativo.

Esto concuerda con el hecho de que, en la actualidad, en determinados países desarrollados (p.e.: EE.UU, Reino Unido) procuren reducir el tamaño de los centros escolares a través de mecanismos de división de instituciones a partir de intereses y/o especialidades y busquen mejorar las condiciones de acercamiento y comunicación entre los integrantes de las comunidades educativas (Dussel y Southwell, 2005; Meier, 1995; Sizer y Faust, 1999; Trahtemberg, 2004; Hanushek, 1999).

- **Ubicación /diferencias / contextos socio-económica de la institución educativa**

La OCDE (2009), en su documento *Diez pasos hacia la equidad en la educación*, plantea la importancia de la educación como factor determinante en la forma cómo se

vivirá en la edad adulta, si podrá acceder a ingresos más altos, a una mejor salud y una vida más larga. También considera que los costos financieros y sociales de largo plazo del fracaso educativo son elevados. Y sugiere que para promover una sociedad más equitativa es importante apoyar las condiciones de una buena educación.

Entre los desafíos que enfrenta la equidad en la educación se señala que los niños de los hogares más pobres en la mayoría de los países de la OCDE están destinados a obtener las puntuaciones más bajas tanto en matemáticas como en lectura a la edad de 15 años. Esta realidad está considerada en los análisis que se han realizado luego de los resultados de las pruebas PISA donde se hace hincapié en la variabilidad del rendimiento escolar que se produce entre las escuelas y dentro de ellas y que indica que esta variación es atribuible a las circunstancias económicas, sociales y culturales de alumnos y centros (CESC) (PISA, 2010).

Existe, por lo tanto, una relación entre el nivel de rendimiento escolar y el origen socioeconómico de los estudiantes. Para lo cual la OCDE señala que son tres las áreas que pueden afectar la equidad en la educación: el diseño de los sistemas educativos, las prácticas dentro y fuera del plantel y la forma de asignar los recursos.

Alonso y Trillo (2010) hacen una revisión sobre los factores explicativos que inciden en el rendimiento escolar en Madrid, y señalan la diversidad de elementos implicados, pero resaltan las diferencias socioeconómicas como elemento fundamental. Ellos realizan un ajuste econométrico de la renta per cápita del barrio en que se encuentra el colegio y admiten que se relaciona con el rendimiento escolar de los estudiantes.

Reconocen Davis y Thomas (1992) que muchos factores intervienen y se interrelacionan en el rendimiento de los alumnos y la eficacia de la escuela, sin embargo uno de los más destacados es el nivel socio-económico de los alumnos. Los estudios señalan que en las zonas de bajo nivel socio-económico, se cruzan otros factores como la baja motivación académica, bajas expectativas, menos apoyo familiar y comunitario al rendimiento escolar, valores de rebelión y desprecio por las escuelas y los profesores. David y Thomas recogen de un estudio de Walberg (1985) que en un 97% de 620 investigaciones se hacía evidente la relación entre clase social y aprendizaje y rendimiento.

- **Ratio docente-alumno en la institución educativa**

Cuando se discuten los problemas que afectan la calidad de la educación, resalta el tema del número de alumnos por profesor. La solución propuesta con mayor frecuencia es reducir el número de alumnos en el aula.

Sin embargo, Cabrales (2011) cita un artículo del profesor Hanushek de Stanford que al revisar la literatura no encuentra mejoras consistentes de la calidad educativa a partir de políticas basadas en disminuciones de la ratio.

Existen otros métodos para entender este problema, como los más conocidos de reducción de la ratio realizados en los Estados Unidos: el *Método STAR* de Tennessee, EE.UU (1985-1989), analizado a fondo por Hanushek (1999) y el *Método SAGE* (Center for Sustainability and the Global Environment – Centro para la sostenibilidad y el medio ambiente global) de Wisconsin (1996-2001). Los resultados plantearon que la reducción había tenido un efecto positivo sobre las notas de los alumnos, aunque existen diferentes criterios sobre si estos efectos podrán ser sostenidos a lo largo de la vida académica de los estudiantes. A su vez, se resalta que es muy difícil aislar los factores que inciden en el rendimiento escolar (Hanushek, 1999; Trahtemberg, 2004).

Davis y Thomas (2007) relacionan el rendimiento de los estudiantes con el número de alumnos por aula, y señalan que, de acuerdo con estudios realizados por Stallings y cols., 1977; Smith y Glass, 1980; y Walberg, 1985, menos alumnos por aula representa mayor rendimiento escolar. También se remiten a estudios de Crawford, 1983, donde se explica que los ratios alumnos/profesor permiten que este esté atento al progreso de cada alumno y puede avanzar el currículo con mayor efectividad y rapidez.

Un estudio alternativo, usado por Angrist y Lavy (1999), utiliza la experiencia en los colegios israelíes, que al llegar el tamaño de la clase a un máximo de 40 estudiantes, se debe producir su división en dos grupos más pequeños. A partir de esta división se ha podido comparar los resultados a ambos lados de esa división. Los resultados producidos por esta división han logrado un efecto de cerca de un tercio de una desviación típica en la media de la clase, cuando se reduce en ocho el número de alumnos. No obstante, también se tiene acceso a otras investigaciones en diferentes países y métodos variados como Hoxby, para Estados Unidos, y Leuven, Oosterbeek y Rønning, para Noruega. Estos muestran que el efecto del tamaño de la clase no es estadísticamente distinto de cero. Para la Comunidad de Madrid, Brindusa Anghel y

Cabrales, utilizando la metodología de Angrist y Lavy, no encontraron efectos significativos en las notas (Cabrales, 2011).

Lo que esta variedad de resultados nos está diciendo es que la ratio profesor-alumno no es el único factor que interviene en la mejora de la calidad educativa. Se debe incluir este aspecto dentro de otros como los diferentes actores y las condiciones económicos-sociales del entorno educativo. Por tanto, la ratio puede ser tomada en cuenta como un factor más del conjunto de elementos. Pero tampoco es cuestión de soslayar este aspecto dentro de las políticas educativas, de los presupuestos asignados a la educación y dentro de la formación y dedicación de los profesores.

En un documento de Marqués Fraells, (2011) sobre la calidad e innovación educativa en los centros, se señalan algunos indicadores para estimar la calidad de los centros escolares y se subrayan los recursos materiales siguientes:

“ratio alumno/aula; ratio alumno/profesor, ratio alumnos/ordenadores a su disposición, ratio alumnos/ordenadores con acceso a internet a su disposición, ratio profesores/ordenadores para su uso exclusivo, servicios de apoyo: orientación, atención psicológica y médica, superficie general del centro: aulas, patios; número de aulas de clase con pizarra digital; número de aulas informáticas; transporte escolar; servicio de comedor; laboratorios y aulas de recursos; instalaciones deportivas”. (p. s/n).

Al tratar de conocer los estudios realizados con respecto a este tema, se ha indagado en trabajos académicos y profesionales que se han acercado al tema de la conducción y liderazgo de los directores de las de instituciones educativas y se ha tratado de acopiar los hallazgos en este campo, tanto a nivel nacional como a nivel iberoamericano.

En el Perú de hoy la preocupación por la calidad de la educación está presente en la agenda nacional; las evaluaciones de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, el desempeño docente, los textos escolares, el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las aulas, la administración y conducción de las escuelas, son temas de interés público y de consideración cuando se plantean las interrogantes respecto del escaso presupuesto destinado a la educación. Pero, dentro de los múltiples factores, no se reconoce como prioritario el tema de la gestión en su integridad. Sin embargo, la administración educacional o la gestión de cada institución educativa, en las últimas décadas, se ha convertido en uno de los factores clave para el logro de un mejor nivel de desarrollo educacional.

Muchos autores plantean que la escuela es el centro del sistema educativo y los integrantes de la comunidad educativa los principales responsables de su cambio y mejora. Así está expresado en la Ley General de Educación del Perú, en su Art. 55, donde se lee: “*El director es la máxima autoridad y el representante legal de la Institución Educativa. Es responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo*”. Los procesos de descentralización en el Perú, también le asignan un rol principal a los directivos y responsables en la toma de decisiones en los niveles de ejecución, es decir, en los propios centros educativos.

Es interesante encontrar que el conocimiento teórico acumulado a lo largo de más de treinta años de investigación a nivel internacional sobre este campo señala con mucha claridad la importancia concedida al liderazgo de los directores como un factor determinante en la promoción de la calidad. ¿Qué tipo de liderazgo conviene promover para garantizar los elementos clave en una educación que responda a las necesidades sociales de construcción de democracia, participación plena y formación de personas pensantes, críticas, creativas y solidarias? ¿Qué rasgos psicosociales deben caracterizar a las personas que ocupan cargos de dirección en las instituciones educativas? y, éstas a su vez, ¿influyen en el desempeño de los docentes y en la organización de las instituciones educativas?

Estos son los cuestionamientos relevantes de nuestro estudio que nos lleva a analizar los cambios que deben generarse al interior de las instituciones educativas así como los aspectos personales, y los estilos de liderazgo, elementos fundamentales en la constitución de la personalidad y en la formación de las personas responsables de la conducción de instituciones de carácter educativo. Finalmente, siendo la institución educativa una célula básica de cohesión y formación de personas, entendemos que desde ahí se puede y debe aportar a los cambios que el país requiere y que las personas merecen.

El presente trabajo de investigación pretende dar unos pasos en ese camino que conduce a identificar las características psicosociales de los directivos de instituciones educativas y a buscar las rutas que permitan promoverlas. Nuestro aporte es humilde, pero su novedad radica en la ubicación física, espacial y temporal del estudio, en la realidad peruana, y en concreto en instituciones educativas en zona urbano-marginal de la provincia de Lima, en el distrito de San Juan de Lurigancho.

En lo que respecta al interés que existe en nuestro país por el rol del directivo que lidera una institución educativa, ni la literatura ni los lineamientos educativos

evidencian aún que este sea un tema de trascendencia; en cambio, esto es notorio en otros países que han logrado mayores y mejores niveles educativos.

En las publicaciones peruanas, se puede encontrar algunos artículos dedicados al tema, como el de Hugo Díaz (2010), consejero del Consejo Nacional de Educación, en un boletín de esa entidad. En él plantea la necesidad de llevar a cabo procesos de selección adecuados y objetivos, además de ofrecer capacitación, evaluación y seguimiento a la labor que realizan los directivos.

Así mismo, una publicación reciente de PREAL (2011) ha dado un paso importante en señalar que la mejora de la calidad de la educación pasa por la mejora del liderazgo escolar en las escuelas peruanas con programas especialmente dirigidos a atender a los directivos, y se ha basado en experiencias exitosas en los EE.UU., realizadas en las escuelas públicas de sectores de bajos ingresos en los estados de Chicago y Massachusetts.

También cabe resaltar que existen investigaciones con carácter de tesis para optar el grado de maestría de la Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle del Perú, realizadas por diversos estudiantes de Maestría que apuntan a conocer el desempeño de los directivos de instituciones educativas, tomando la auto-evaluación de los propios directores y las evaluaciones realizadas por los docentes, los alumnos y, en algunos casos, los padres de familia.

Gómez (2009), en su tesis para optar el grado de Maestría en la UNE Enrique Guzmán y Valle, denominada “El liderazgo directivo y el desempeño docente en las II. EE. del distrito de Independencia”, concluye que el nivel de liderazgo directivo y el desempeño docente se muestran diferentes según sea la percepción de los docentes y los alumnos.

Mientras que Espíritu (2009) desarrolla su tesis para el grado de Maestría en la UNE Enrique Guzmán y Valle con el nombre de “La gestión del director y el clima organizacional en las II. EE. de nivel secundario de Vitarte”. En este estudio establece la relación entre la gestión del director y el clima organizacional en la institución educativa y finaliza estableciendo una correlación altamente significativa ($r= 0.85$) entre la variable independiente «Gestión del director» y las dimensiones «Principio de autoridad», «Principio de concertación», «Principio de consenso» y «Principio de persuasión» con la variable independiente «Clima organizacional».

En el caso de Huari (2007), “Estilos de liderazgo y gestión institucional en los centros educativos nacionales y particulares del distrito y provincia del Callao”, tesis

presentada ante la UNE Enrique Guzmán y Valle para optar el grado de Maestría, compara la gestión en instituciones educativas públicas y privadas, y llega a la conclusión que los directores perciben que sus caracteres corresponden a los estilos de facilitador transformacional y transaccional y califican su gestión como buena y excelente. Los docentes coinciden con estas conclusiones, sin embargo los alumnos opinan que la gestión en el caso de las instituciones particulares es mejor que la opinión de los alumnos de instituciones públicas.

Tenemos además la investigación de Calle (2008), “Relación entre el liderazgo transformacional y la gestión de los directores de nivel secundario en las II. EE. públicas de Callao”, tesis para optar el grado de Maestría en la UNE Enrique Guzmán y Valle. En ella, el autor llega a la conclusión que el modelo transformacional de los directores se relaciona significativamente con la gestión institucional; además se señala que el estilo transformacional de liderazgo es el que mejor orienta la visión institucional con la participación colectiva de los actores en las instituciones educativas. Por último, también concluye que el liderazgo transformacional y las funciones del director se relacionan positivamente.

Por otro lado, Goni (2010), en un estudio en la realidad peruana sobre liderazgo transformacional de directores de educación inicial en Lima, presentado en un Congreso Iberoamericano de Educación en Argentina, concluye que los directores de este nivel manifiestan en una autovaloración que el estilo de liderazgo que manejan tiene características transformacionales, y esto se refuerza por la percepción de los docentes. Esto, indica la autora, pone en evidencia que las directoras tienen disponibilidad al cambio, y demuestran interés en desarrollar un liderazgo en bien de la institución.

1.3 LIDERAZGO EN DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO IBEROAMERICANO Y EN EL PERÚ

Así mismo, se han realizado otras tesis y trabajos de investigación en países iberoamericanos, como la de Salazar (2004), “El liderazgo transformacional ¿modelo para organizar centros educativos que aprenden?”, presentada en la Universidad Viña del Mar en Chile. La autora concluye que las peculiaridades de la organización escolar y las exigencias de la sociedad del conocimiento guardan relación con el liderazgo

transformacional debido a que promueven aspectos de tipo humanístico y cultural, buscando el compromiso de los diferentes agentes en el sistema escolar.

Y en la Universidad de Zaragoza podemos encontrar que Bernal (2001), en su tesis denominada “Liderar el cambio: el liderazgo transformacional”, señala que los docentes tienen la misma valoración sobre las conductas de los directores que los propios directores. Todos concuerdan en que el liderazgo transformacional puede ser el más eficaz para dirigir los centros educativos hacia el cambio y la mejora educativa.

En Chile, Maureira (2004) realiza una investigación sobre la relación causa – efecto de las cinco dimensiones propuestas por Bass (1985) para un liderazgo transformacional de escuelas: «consideración individual», «inspiración», «estimulación intelectual», «carisma» y «tolerancia psicológica»; sobre las variables «participación», y con los efectos indirectos sobre la «eficacia percibida». En este estudio se observa que los valores de la dimensión «consideración individual» tienen efectos directos sobre la «satisfacción». Así mismo, los efectos de la «inspiración», la «estimulación intelectual» y el «carisma» tienen efectos directos sobre la «colaboración», y, a su vez, la «colaboración» tiene efectos directos sobre la «satisfacción» y sobre la «eficacia percibida», mientras que la «satisfacción» tiene efectos directos sobre la «eficacia percibida». Por último, se señala que las dimensiones del liderazgo como «inspiración» y «carisma» poseen efectos estadísticamente significativos a través de la vía de la «colaboración» sobre la «eficacia percibida».

En otro estudio en Chile, encontramos que Pedraja y Rodríguez (2004) analizan la influencia del estilo de liderazgo sobre la eficacia en un conjunto de organizaciones públicas. Los resultados plantean que las organizaciones públicas presentan un alto grado de estilo participativo y colaborativo y en grado medio el liderazgo instrumental. Como conclusión indican que el estilo de liderazgo participativo y el estilo colaborativo influyen de modo positivo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. Más adelante, en el 2008, los mismos autores y otros colaboradores realizan otra investigación en el campo educativo y analizan la relación existente entre los estilos de liderazgo y los resultados que los estudiantes obtienen en la prueba nacional del sistema de medición de la calidad de la educación, y llegan a la conclusión que el estilo de liderazgo transformacional influye positivamente en la calidad de los aprendizajes, mientras que el estilo de liderazgo transaccional no tiene efecto significativo, y el estilo «laissez faire» afecta negativamente en los resultados.

Otros autores, Cuevas y Díaz (2000) en un estudio realizado en la Universidad de Granada, ponen el acento en la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo en instituciones educativas de secundaria en contextos multiculturales como en Ceuta, situada en la orilla africana del estrecho de Gibraltar. Su estudio pone de manifiesto la valoración que hacen los propios directores de su liderazgo, aunque muchos no lo admitan abiertamente. De los directores entrevistados, la mayoría son varones y la edad media es superior a los 45 años. A pesar de admitir las dificultades que enfrentan como directores, no están dispuestos a abandonar el cargo.

En el estudio realizado por Lamoyi (2009) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, se abordó el clima institucional de las escuelas desde las dimensiones de «creencias compartidas», el «sentido de comunidad» y el «liderazgo directivo». Entre sus conclusiones encontramos que se requiere acciones inmediatas por parte de los órganos centrales del sistema educativo para apoyar a las escuelas en tres aspectos: normas claras para la carrera docente que reconozca las expectativas de los docentes, una supervisión escolar eficiente que motive a los docentes y directivos, y directivos eficaces que se sientan tomados en cuenta y respetados en su función de líderes.

El destacado profesor de la Universidad de Granada y estudioso de la reconversión de las escuelas, Antonio Bolívar (2010), ofrece una revisión de la bibliografía sobre el tema y plantea propuestas. Cuestiona el rol de la dirección como gestor u organizador de los recursos humanos: por el contrario, él cree que el director debe asumir de manera preferencial todo aquello que incide en la mejora de la enseñanza. Para llevar a una escuela a lograr mayores niveles de desarrollo se requiere del interés permanente de un equipo directivo, activo y dinámico, que esté a la cabeza y oriente todo el accionar con un enfoque participativo e inclusivo. Afirma que solo si los directores crean el clima adecuado se podrá contar con un equipo de docentes que se implique en llevar adelante cambios y avanzar hacia el éxito.

El director, en este sentido, tiene que ejercer un papel «transformador»: estimular y desarrollar un clima apropiado. Según Bolívar, los directores son los responsables de crear un ambiente de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de los profesores e incrementar la capacidad de la escuela para resolver los problemas grandes y pequeños; además, construir una visión y misión colectivas, identificar y compartir los objetivos, crear una cultura de confianza y colaboración, promover altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal. Bolívar manifiesta que Elmore (2008, p.58) señala las tres características del modelo de

liderazgo pedagógico: “(1) privilegia la mejora de la calidad de la enseñanza y la de los resultados de los alumnos; (2) considera el liderazgo como una función distribuida en lugar de una actividad ligada a un rol; (3) requiere una inversión más o menos continua en conocimientos y competencias, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente como porque la población de actuales y potenciales directivos no cesa de fluctuar” (p.102).

Murillo (2005), en un artículo en el que analiza los avances planteados en Iberoamérica para mejorar la calidad de la educación, nos señala la necesidad de mejorar la calidad e incrementar la cantidad de trabajos de investigación sobre la calidad de las escuelas en estas realidades, en comparación con los Países Bajos, Reino Unido, Canadá, Australia o Estados Unidos.

El mismo autor realiza años más tarde una investigación sobre la eficacia escolar, que implica a nueve países de Iberoamérica, integrantes del Convenio Andrés Bello, como son: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. En ella analiza los factores de eficacia escolar, de aula y de país para la educación primaria en Iberoamérica y señala dentro de los más importantes: la familiaridad y confianza en el trato entre el director y los docentes y la preparación académica del director.

Como resultado de esta investigación (Murillo y col., 2007, p. 272), se señala que entre los factores de escuela asociados con el logro escolar, se encuentra la dirección escolar con las siguientes características: (a) dirección comprometida con la escuela, (b) dirección con capacidad técnica, (c) estilo directivo participativo y pedagógico, (d) experiencia directiva, (e) satisfacción de la comunidad escolar con la dirección, y (f) dirección colegiada.

En la investigación realizada por Bernal y cols. (1997) sobre el liderazgo transformacional con el objeto de determinar las variables más adecuadas para el buen funcionamiento del centro y que producen mayor satisfacción y mayor grado de eficacia en la comunidad educativa, se llega a la conclusión que se puede utilizar un cuestionario compuesto por los siete factores, propuesto por Bass, es decir los siguientes: carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, tolerancia psicológica, participación y actuación del directivo. La misma encuesta, con adaptaciones apropiadas para cada caso, la aplican tanto a los directores como a los docentes, consiguiendo similares respuestas.

Estos estudios nos acercan al tema del presente trabajo en el que se busca relacionar los factores del liderazgo transformacional con las percepciones que los docentes tienen de la conducta de los directores con los cuales trabajan en las diferentes instituciones educativas.

2. LIDERAZGO

2.1 DEFINICIÓN DE LIDERAZGO

El concepto de liderazgo no es reciente. Según Bass (1981) puede ser reconocido como un arte antiguo. Las discusiones sobre el liderazgo se remontan a las obras de Platón, César y Plutarco. El concepto de liderazgo tiene múltiples dimensiones ya que se da universalmente entre todos los pueblos, sin distinciones culturales, ya sea entre pobladores de villas indígenas aisladas, nómadas de estepas de Euroasia o pueblos pescadores de la Polinesia.

La historia se nos presenta con innumerables experiencias de grandes líderes, como por ejemplo, la idea que el pueblo judío sin la conducción de Moisés se hubiera quedado en Egipto y que sin Churchill los británicos hubieran sucumbido ante los alemanes en 1940. Sin embargo, unos apoyan la teoría de que los líderes están dotados de cualidades superiores que los ubican por encima de sus seguidores y otros defienden la idea de que los líderes surgen de circunstancias ubicadas en determinado tiempo y espacio. Lo que todos sostienen en común es que de hecho a través del tiempo el liderazgo se encuentra íntimamente ligado al funcionamiento efectivo de organizaciones complejas (Marzano y cols., 2005).

Bass (1981) plantea la diferenciación entre los conceptos de liderazgo y autoridad. Se remite a publicaciones de estudiosos norteamericanos sobre el tema como Holloman y Gibb. Holloman en 1986 y en 1986, señala que la autoridad se impone sobre el grupo, sin embargo el liderazgo es concedido por el grupo. En cambio las publicaciones de Gibb en 1969, desarrollan la distinción entre ambos conceptos, señalando que la autoridad es mantenida por un sistema organizado y no por un grupo de miembros que reconocen espontáneamente el aporte de un individuo al avance del grupo. Así mismo, la visión y misión del grupo es determinada por la personas con autoridad, mientras que en un grupo con un líder el grupo llega a la conclusión de sus intereses. Una diferencia adicional se da en el sentimiento compartido y la acción conjunta de un grupo que reconoce a su líder. Como conclusión se señala que los administradores, ejecutivos y los jefes de instituciones deben ser líderes y autoridades; esto se puede entender como que el liderazgo debe incluir la autoridad y viceversa.

Persiste, por tanto, la pregunta: ¿es el liderazgo lo mismo que el «management» o la administración? El **liderazgo** se relaciona más bien con la autoridad informal

propia de la dinámica interna, no visible e incontrolable de las organizaciones, mientras que la **dirección** se refiere a la autoridad institucional, siempre visible, a la que normalmente la acompañan los atributos técnicos y burocráticos propios del cargo.

Bennis y Nanus (1985) señalan que entre líderes y directores existe una diferencia básica: los primeros ponen énfasis en los recursos espirituales y emocionales de la organización y buscan el cambio, mientras que los directores colocan su interés en los recursos físicos y materiales y se orientan a la gestión. En organizaciones eficientes, al director se le exige eficacia, mientras que al líder se le reconoce por su integridad, fidelidad a principios y valores que vivencia, comparte, contagia y construye con sus seguidores.

Bernal subraya que la dirección debe asumir la gestión frente a la complejidad y sus tareas más comunes son la de planificar, crear una organización eficiente dotada de personal, controlar y resolver los problemas que se van presentando. En cambio, el liderazgo encara la necesidad de proyectar los cambios necesarios dentro de las instituciones a partir de asumir una visión, establecer estrategias, construir equipos de trabajo, así como motivar y apoyar el trabajo de manera permanente (Bernal, 2001).

El rol del **líder** es un permanente despliegue de experiencia y madurez personal y profesional, así como de entusiasmo y energía contagiante, mientras que el rol del **manager o administrador** exige capacidades técnicas de experto y conocimiento de normas y relaciones con los niveles de poder.

A pesar de los enunciados, se puede afirmar que los dos conceptos no son excluyentes (Bolman y Deal, citados por Gorrochotegui (1997), en las modernas organizaciones, el management provee de consistencia, control y eficacia a la organización, mientras que se requiere de liderazgo para fomentar la pasión, imaginación, integración, y de manera especial, la misión compartida.

Una manera de entenderlo sería planteando que el director afronta la complejidad de la gestión y el líder asume el cambio. Veamos el cuadro siguiente donde se resaltan las diferencias:

Cuadro N° 6. Diferencias entre directivo y líder

DIRECTIVO	LÍDER
Administra	Innova
Copia	Original
Mantiene	Desarrolla
Acepta	Investiga
Se centra en sistemas y estructuras	Se centra en la gente
Confía en el control	Inspira confianza
Visión a corto plazo	Perspectiva a largo plazo
Pregunta cómo y cuándo	Pregunta qué y por qué
Mira hacia la línea de fondo	Mira hacia el horizonte
Acepta el status quo	Desafía el status quo
Hace las cosas bien	Hace lo correcto

Fuente: Bennis y Nanus (2008)

A continuación presentamos el cuadro que Ramos (2008) nos entrega con el fin de resaltar los énfasis en cada una de las funciones, tanto de liderazgo como de administración:

Cuadro N° 7. Diferencias entre liderazgo y administración

LIDERAZGO	ADMINISTRACIÓN (GESTIÓN)
<ul style="list-style-type: none"> • Autoridad moral • Gestiona los cambios • Señala lo que hay que hacer • Soñador, visionario • Anima • Convence • Implica • Actúa para que las cosas ocurran • Logra que la gente crezca y se desarrolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridad asociada el poder • Gestiona la rutina • Hace bien lo que hay que hacer • Realista • Planifica • Gestiona • Controla • Actúa cuando las cosas ocurren • Aplica las normas

Fuente: Ramos (2008)

También se recoge de Ramos las actitudes que utilizan las autoridades para ejercer sus funciones y las formas en que son captadas por sus colaboradores o seguidores:

Cuadro N° 8. Diferencias entre un jefe y un líder

JEFE	LÍDER
<ul style="list-style-type: none"> • Existe por la autoridad • Considera la autoridad un privilegio de mando • Inspira miedo • Sabe cómo se hacen las cosas • Le dice a uno: ¡Vaya! • Maneja a las personas como fichas • Llega a tiempo • Asigna las tareas 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe por la buena voluntad • Considera la autoridad un privilegio • Inspira confianza • Enseña cómo hacer las cosas • Le dice a uno ¡Vayamos! • No trata a las personas como cosas • Llega antes • Da el ejemplo

Fuente: Ramos (2008)

Gorrochotegui nos señala que para el caso de liderar en el campo educativo se puede apreciar con claridad dos dimensiones: una de administración y otra de liderazgo, pero que ambas son importantes y se coadyuvan en la conducción de una institución educativa. Si bien la administración se preocupa de las tareas dedicadas al mantenimiento y al orden en el funcionamiento de la organización, mientras que el liderazgo se enfoca en la necesidad de que las personas mejoren en lo personal y profesional y juntas enfrenten la responsabilidad de lograr el propósito institucional. La administración, nos aclara Gorrochotegui *“es más visible, más concreta y el liderazgo es más oculto, más diluido en acciones de influencia personal, uno a otro”* (Gorrochotegui, 1997, p.27).

Bolman y Deal, citados por Gorrochotegui, (1997) toman en un estudio original las teorías de la organización en cuatro categorías o tradiciones denominadas «sistemas de referencias», como las siguientes:

- **Sistema estructural:** se centra en la racionalidad, eficiencia, estructura y políticas.
- **Sistema de recursos humanos:** pone el énfasis en la interacción entre los intereses de las personas y los de la institución.
- **Sistema político:** se preocupa de los conflictos entre los diferentes grupos y las formas de negociación
- **Sistema simbólico:** presta atención a la significación y a la interpretación de los asuntos objetivos, como los mitos, rituales, ceremonias y otras formas simbólicas.

En el estudio en mención se pretendió establecer las relaciones entre estos sistemas de referencias y los términos «administrador» y «líder» utilizando un cuestionario que llamaron *Leadership Orientations* (Orientaciones sobre liderazgo). Recogieron el sentido que le daban a los dos términos los grupos encuestados en diferentes países y culturas como: Estados Unidos de América y Singapur (Asia). Las conclusiones a las que llegaron indican que:

- Al liderazgo se asocia fuertemente a una orientación simbólica, pero relacionada con un sistema de estructura
- La eficacia como administrador es asociada altamente con la orientación estructural
- Los sistemas de recursos humanos y políticos son significativos en la predicción del éxito en ambos (administradores como líderes)
- Los cuatro sistemas para ambos grupos fueron asociados de manera significativa con los valores de eficacia
- Tanto el liderazgo como la administración tienen alto impacto en el directivo de una institución educativa.

Y, por último, tomamos de Gorrochotegui (1997, p.29) su cuadro donde relaciona las dos dimensiones del proceso de conducción de centro escolar:

Cuadro N° 9. Organización del gobierno de un centro educativo

LA ORGANIZACIÓN y EL GOBIERNO	
Liderazgo	Administración
<ul style="list-style-type: none"> • Promueve y protege valores • Crea y estimula una cultura • Define o promueve una misión para todos • Es ejemplo de las transformaciones buscadas • Concede importancia a los símbolos para comunicar valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica • Programa • Controla • Evalúa • Valora o mide • Ejecuta • Organiza

Fuente: Gorrochotegui (1997, p.29)

Gorrochotegui señala la fina diferenciación entre las dos dimensiones:

La **administración** está orientada “a lograr que la organización funcione con normalidad, satisfacción y cierto orden: que se cumplan los horarios; que la gente sepa

*donde tiene que ir y qué tiene que hacer; coordinar las diferentes actividades a desarrollar en un plazo de tiempo; planificar; ejecutar; controlar; etc.” Mientras que el **liderazgo** se enfoca a “dar sentido a todas las actividades de la administración. A saber comunicar ese sentido; a saber distribuir entre los operarios convicciones que les ayuden a reorientar sus propósitos personales; a tratar a las personas una por una; a buscar que la gente se sienta bien en su actividad; a interesarse, más que en el buen funcionamiento del centro, en el alcance de los objetivos del mismo, en el saber si se está yendo en la dirección equivocada o correcta” (Gorrochotegui, 1997, p.30).*

Uribe (2005) plantea una similar distinción entre gestión y liderazgo, y señala que la gestión se ocupa de la complejidad propia de las organizaciones modernas, el liderazgo asume los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico.

A la escuela se le concibe en el siglo XXI como una organización abierta a la comunidad, por lo tanto, no se les puede reducir a los directivos y a los profesores a solo ser administradores o gestores de la institución escolar sin tomar en cuenta su responsabilidad frente a la orientación y la visión.

Uribe toma de Kotter el señalamiento de las diferencias entre gestión y liderazgo:

Cuadro N° 10. Diferencias entre gestión y liderazgo

Gestión (se ocupa de la complejidad de la organización)	Liderazgo (se ocupa de los cambios)
A través de la planificación, presupuestos, metas, estableciendo etapas, objetivo	A través de fijar una orientación, elaborando una visión de futuro junto con estrategias que permitan introducir cambios
La capacidad para desarrollar el plan es a través de la organización y dotación de personal	El plan se desarrolla a través de la coordinación de personas, esto es comunicar y hacer comprensible la nueva orientación
Aseguramiento del plan: a través del control y la resolución de problemas en comparación con el plan original	Introduce elementos de motivación e inspiración para asegurar el cumplimiento del plan

Fuente: Uribe (2005, p.2)

Tanto la gestión como el liderazgo son necesarios y complementarios para lograr los procesos que lleven a un adecuado cambio o transformación en las instituciones educativas.

Uribe (2005) cita a Bolívar, para quien estos son momentos de reconceptualización del liderazgo escolar, que conlleva esfuerzos para estimular a todos

los miembros de la organización y trasciende el trabajo individual convocando a una nueva forma de trabajo colectivo.

Algunos autores, como Zeithaml y Bitner (1996), dentro de la visión del liderazgo carismático, afirman que el liderazgo le coloca el alma, el espíritu a una organización. También se plantea que debe existir una estrecha correspondencia entre el líder y la madurez del colaborador.

Peter Drucker (1999), eminente pensador del mundo de la empresa, estudió con mucho interés las relaciones que se establecen al interior de organizaciones y la manera en que se gestionan las empresas exitosas, sean estas grandes, pequeñas, de la industria u otras con fines benéficos. Él reconoce que no existe una personalidad definida de líder, ni un estilo de liderazgo concreto y específico, no existen rasgos de liderazgos determinados; el liderazgo puede y debe aprenderse; lo que existen son situaciones de liderazgo.

Por lo general, se le conoce a Drucker como investigador y autor sobre el tema del liderazgo, pero lo más resaltante es que él es uno de los líderes más influyentes del siglo XX, ya que definió cierta cosmovisión común a todos los administradores de empresas, administradores públicos, administradores de organizaciones sin fines de lucro y de todos los ejecutivos.

El liderazgo, según lo entiende Drucker, se centra en cuatro aspectos: (a) el líder es alguien que tiene seguidores; (b) se lo sigue porque suscita interés; (c) los resultados se pueden considerar un rasgo del liderazgo; y (d) el liderazgo se ha convertido en servicio, con trabajo y responsabilidad.

En opinión de Drucker, la función del líder es estar atento al proceso que va asumiendo la dinámica del grupo de trabajo, por consiguiente el líder es un «facilitador», que debe: poseer conocimientos y experiencias en dinámica de grupos y modificaciones organizativas; tener y administrar cualidades de conducción de grupos tales como competencia, sensibilidad, disciplina, capacidad de influir y, sobre todo, capacidad de implicar a las personas alrededor de un proyecto común que exprese los objetivos de la organización; y sentirse cómodo y entusiasta en situaciones de cambio, ambigüedad y con capacidad para soportar bien los conflictos que se presentan.

Dentro de este marco, el liderazgo situacional puede surgir desde cualquier situación particular, no lo relaciona con una cualidad del puesto, ni se refiere a una persona específica, más bien surge del contexto y de la interacción de las ideas y las experiencias de los propios individuos que se influyen mutuamente.

Al buen líder se le reconoce dentro del grupo con el que trabaja; sólo se le descubre cuando tiene la oportunidad de demostrar su capacidad como tal. Los atributos y habilidades del líder que se van generando y fortaleciendo en el ejercicio del liderazgo son los que se plantean en el cuadro que a continuación se presenta:

Cuadro N° 11. Atributos y habilidades de un buen líder

Atributos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Íntegro • Motivador • Creativo • Trasciende a los demás • Original, auténtico • Busca el bien común • Trabaja en equipo • Comprometido, responsable • Ejemplar, carismático • Trabaja a largo plazo • Emprendedor • Agente de cambio: busca la mejora continua • Alta vocación de servicio • Excelente comunicador • Aptitud crítica • Argumentativo • Respetuoso de las diferencias • Solidario • Abierto al diálogo • Objetivo • Buen oyente • Espíritu empresarial • Tolerante • Laborioso • Analítico • Justo • Flexible • Estudioso • Cortés • Magnánimo 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo proactivo • Autodisciplina • Análisis y síntesis • Resolución de problemas • Trabajo en equipo • Integración de conocimiento • Comunicación oral y escrita • Adaptabilidad • Buen juicio (prudente) • Conocimiento administrativos (estratégicos) • Confianza • Simpatía • Facilidad de enfoque • Sentido del éxito • Terapeuta del grupo • Autocontrol • Autoridad • Analítico y moderador • Motivante • Generador de ideas • Sentido de la propiedad (empresa) • Creativo • Investigativo • Vocación al triunfo

Fuente: Ramos, M. (2008)

Hoy en día, cuando somos testigos de la inmensidad de cambios vertiginosos y profundos que se producen delante nuestro debido a las nuevas tecnologías y a la mundialización de la economía, se plantean nuevos retos a las instituciones con el fin de que se pongan a la altura de responder de manera eficaz ante ellos, por lo tanto, la importancia del liderazgo es requerida para tres situaciones: facilitar el cambio y la innovación, proporcionar una visión a la organización, y animar a todos a dar los primeros pasos de manera firme y convencida, así como colectiva (IIFE-BA, 2000).

Para responder de manera responsable, Noer (1997), nos advierte que la tarea principal ha de ser abolir la práctica del liderazgo jerárquico y externo y apoyar a los nuevos profesionales a ser más independientes, logrando así mayor autonomía personal e institucional.

Peter Druker (1996), experto en liderazgo para el futuro, plantea que puede haber líderes natos, pero que también puede y debe aprenderse a ser líderes. Nos revela que no existe la «personalidad», ni el «estilo», ni los «rasgos» de liderazgo. Sin embargo, todos los líderes eficaces que ha conocido tenían en común identificar cuatro cosas sencillas:

1. *“La única definición de un líder es alguien que tiene seguidores. Unos individuos son pensadores, otros profetas. Ambos son importantes y necesarios, pero sin seguidores no puede haber líderes.*
2. *Un líder eficaz no es alguien a quien se le quiera o admire. Es alguien cuyos seguidores hacen lo es debido. La popularidad no es liderazgo. Los resultados sí lo son.*
3. *Los líderes son muy visibles. Por consiguiente, establecen ejemplo.*
4. *El liderazgo no es rango, privilegios, títulos o dinero: es responsabilidad”*
(Druker, 1996, p.12).

La clave está en reclutar y mantener a profesionales que trabajen con entusiasmo, en un proyecto que consideren concuerda con sus expectativas y pueda mejorar su trayectoria personal y profesional.

Noer (1997) vislumbra al nuevo líder con los siguientes atributos que le sirva para atraer seguidores:

- a) la motivación y el compromiso en estrecha relación con la superación profesional
- b) la posibilidad de realizar un trabajo de excelencia al servicio de los demás
- c) el compromiso y la productividad no disminuyen por la lealtad a uno mismo, al equipo y a la profesión.
- d) el liderazgo en función de la calidad, la satisfacción del usuario, y no la autosatisfacción del jefe
- e) la seguridad personal reflejada en reconocerse como un buen profesional, por encima de la seguridad del puesto de trabajo.

Covey (1997) aporta a la comprensión del liderazgo desde el punto de vista de un liderazgo centrado en principios y acota las siguientes características:

Cuadro N° 12. Liderazgo centrado en principios, según Covey

Principios	Características
Aprenden continuamente	<ul style="list-style-type: none"> • Son educados constantemente por sus propias experiencias • Leen • Buscan la forma de capacitarse • Escuchan a los demás • Son curiosos
Tienen vocación por servir	<ul style="list-style-type: none"> • Consideran la vida como una misión no como una carrera • Todas las mañanas se “atan el yugo” y se colocan los arneses del servicio, pensando en los demás • Irradian energía positiva
Creer en los demás	<ul style="list-style-type: none"> • No sobre reaccionan ante las conductas negativas, las críticas ni las debilidades humanas • Creer en la potencialidad invisible de todos los demás
Dirigen sus vidas de forma equilibrada	<ul style="list-style-type: none"> • Leen los mejores libros y revistas y se mantienen al día respecto al curso de los negocios y acontecimientos • Socialmente activos
Sus acciones y actitudes son adecuadas a cada situación	<ul style="list-style-type: none"> • Responden de manera equilibrada, mesurada, moderada y prudente
Son sinérgicos	<ul style="list-style-type: none"> • Asumen que el todo es superior a la suma de las partes • Son catalizadores de cambio • Mejoran casi todas las situaciones en las que intervienen • Trabajan tan duro como inteligentemente
Se ejercitan para la auto renovación	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercitan sus mentes leyendo, resolviendo problemas creativos, escribiendo y observando
Ven la vida como una aventura	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutan la vida • Su seguridad emana de su interior y no de afuera

Fuente: Covey (1997, pp. 37-44)

Entre los estudiosos que reconocen el potencial de la cultura al interior de las instituciones se encuentran Heskett, Sasser y Schlesinger (1997). Ellos consideran que una función básica del líder o del equipo que lidera las organizaciones es promover y cohesionar a todos dentro de una cultura. Esta se organiza y consolida a partir de las creencias y los elementos culturales que la conforman y que se van estructurando, reestructurando y fortaleciendo con la participación de todos.

Al líder se le exige que promueva y modele la cultura organizacional con el fin de producir los resultados esperados, motivo por el cual debe desarrollar los siguientes comportamientos:

- a) Definir, utilizar y dar forma a valores consensuados
- b) Ejercer la autoridad con habilidad y sin autoritarismo
- c) Escuchar más que hablar
- d) Respetar y ceñirse a los valores consensuados
- e) Garantizar el crecimiento de sus empleados, potenciando sus capacidades

- f) Mantener viva y fresca la cultura en medio del grupo, introduciendo los cambios de manera cuidadosa y sin provocar resistencia (Heskett, Sasser y Schlesinger, 1997).

Frente a la controversia de si los líderes nacen o se hacen, Lorenzo (2004) señala que el liderazgo se encarna en personas distintas que no nacen líderes y se expresan en situaciones o contextos diferentes. El liderazgo no es algo inherente a ciertas personas o a ciertos tipos de personas. Es una función que el grupo les atribuye a determinados miembros de acuerdo al momento o a la actividad que se tiene entre manos. No existe un líder que responda a todos los contextos, sino más bien, en cada situación surgen la persona o personas que dinamizan y buscan soluciones para el grupo.

Por lo anterior, se puede conceptualizar el liderazgo como *“una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización”* (Lorenzo, 2004, p.195).

Así mismo, Lorenzo (2004, pp.195-196) define el liderazgo como:

- Una función, por la cual, le interesa hablar de liderazgo y no de líder
- Es estratégica para toda la organización: condiciona ritmos de trabajo, crea impulsos, orienta energías de todos hacia metas determinadas, construye una visión de la organización
- Es compartida, se distribuye y se esparce por todas las unidades organizativas: equipo directivo, coordinadores, jefes de seminario, tutores. Se ejerce de manera colegiada y colaborativa.
- Se inserta en la cultura. Es uno de los valores que constituyen la vida y las relaciones de esa organización
- Reside en el grupo, en su ejercicio influyen factores y cualidades personales, como la formación personal y profesional, las expectativas generales.

Finalmente, Lorenzo precisa que el liderazgo es *“la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido”* (Lorenzo, 2004, p.196).

Para continuar profundizando sobre el tema, tomamos de Lorenzo (2004), las concepciones y visiones de liderazgo que han surgido a lo largo de la historia:

Cuadro N° 13. Tipos de liderazgo

Tipos de liderazgo	Conceptos
Centrado en principios (Covey, 1995)	Es el liderazgo cuya conducta está dirigida por ciertos principios básicos que son el norte de toda actualización
Intuitivo (Le Saget, 1977)	Es un liderazgo preocupado por una vuelta al auténtico humanismo
Transcultural (Kreitner y Kiniki, 1996)	Es un liderazgo preocupado y preparado para trabajar en organizaciones con varias culturas
Global (Kreitner y Kiniki, 1996)	En contactos multiculturales los líderes deben desarrollar habilidades globales
Líder como entrenador (Duncam y Oates, 1994)	Concibiendo al directivo como un facilitador (entrenador) en lugar de un controlador
Estratégico (Ansoff, 1997)	Conducen adecuadamente a su organización entre los avatares de los «entornos turbulentos» y cambiantes de nuestro tiempo
Visionario (Nanus, 1994)	El líder desarrolla su propia visión del centro educativo
De liberación (Noer, 1997)	El liderazgo busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en sí mismo
Instructivo (Greenfield, 1987)	En la literatura se le viene denominando indistintamente también pedagógico o educativo

Fuente: Lorenzo (2004, p.197)

A partir de todo lo dicho anteriormente, se intuye que está surgiendo un nuevo tipo de liderazgo en los centros escolares y que se está aclarando su conceptualización, que se definirá por los siguientes principios (Ruano, 2011):

- **Liderazgo de subsidiariedad.** El nuevo liderazgo deberá delegar en sus colaboradores las responsabilidades propias de su cargo, que se distribuirán en función de la capacidad y de resultados, no en función de la fidelidad.
- **Liderazgo de prestigio.** El liderazgo se va a fundamentar en el principio de prestigio que proporciona el poder de las habilidades adquiridas, del conocimiento, de la competencia, que en el fondo son los que generan resultados y la satisfacción del cliente y del trabajador; aquí se está refiriendo al éxito.
- **Liderazgo del cambio.** La capacidad de movilizar a los colaboradores para adaptarse permanentemente a los ritmos de innovación exigidos por los tiempos nuevos y las nuevas condiciones.

Como líder del futuro será reconocido aquel que sea capaz de crear una cultura y valores centrados en estos principios.

El liderazgo, en el futuro, será una función no permanente, que surgirá de la situación concreta que demande un tipo concreto de liderazgo para sacar adelante un proyecto determinado. Existirán también líderes designados que serán diagnosticadores perpetuos, capaces de facilitar recursos de experto a diferentes personas, en diferentes

momentos y de promocionar el liderazgo colaborador emergente. Por lo que las capacidades que demandarán las organizaciones podrán plantearse en los siguientes términos:

- Conocimiento de la realidad
- Intuición de perspectiva de futuro
- Niveles altos de automotivación
- Fuerza emocional para manejar el cambio y sus consecuencias
- Agilidad para diagnosticar permanentemente los puntos fuertes y áreas de mejora en la organización
- Voluntad de compartir el liderazgo

El liderazgo simbólico será siempre importante, pero el cumplimiento constante, fiable y predecible de las promesas será el fundamento de todas las capacidades mencionadas. Los líderes deben prepararse para vivir en un mundo siempre cambiante.

Los autores Kouzes y Posner (1996), en su libro *Credibilidad: Cómo los líderes la obtienen y la pierden y por qué la gente la demanda*, definen **los ocho aspectos** que mejor caracterizan a los líderes que alcanzan, en EE.UU, éxito en su gestión en empresas innovadoras que se adelantan al cambio. Estos son:

- a) Espíritu proactivo y precursor, capaz de intuir el futuro y saber hacer frente a sus retos y desafíos
- b) Personalidad con atractivo: sinceridad, competencia y credibilidad
- c) Sentido de orientación y visión de futuro
- d) Capacidad para compartir valores representativos de la voluntad colectiva
- e) Implicación y apoyo activo de los colaboradores
- f) Estimulación de la colaboración no de la competencia
- g) Credibilidad, hacer lo que se dice o promete
- h) El liderazgo es un asunto de todos. Siempre es un conjunto de modos de proceder observables que se pueden aprender de los demás.

Los líderes con visión de futuro también deben tomar en cuenta lo que en el tiempo venidero se les presenta como reto, lo que se les va a exigir, y esto guarda relación con los aspectos que sirven de aglutinante en un grupo humano. Hoy en día el liderazgo pasa por poner en práctica la creatividad al afrontar los problemas del conjunto, tanto de la organización como de los individuos que la conforman y crear las condiciones para sostener un clima de salud mental que alienta la mejora continua, es decir, se promueve **el liderazgo del crecimiento profesional**.

A partir de la propuesta de Calatayud (2004) sobre el perfil profesional de los Asesores de Formación, se pueden definir las características de estos nuevos líderes, que ejercen un liderazgo en las escuelas

Rasgos principales:

- Formación como docente
- Empatía y capacidad de comunicación
- Fomentar y facilitar el trabajo en equipo
- Dinámica de grupos
- Conocedor de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación
- Capacidad de detectar las necesidades de formación del profesorado

Otros rasgos importantes:

- Habilidades sociales
- Conocimiento del sistema educativo
- Capacidad de conexión con el profesorado
- Diseño, planificación, preparación, organización, docencia, seguimiento y evaluación del Plan Anual.
- Formación didáctica y pedagógica en una o más materias, y en temas importantes de psicología y pedagogía
- Facilitador de recursos para el profesorado
- Conocimiento e implicación en la realidad educativa de la zona
- Experiencia profesional en actividades docentes y proyectos de innovación
- Promueve la reflexión sobre la práctica docente
- Interés por la renovación
- Conocimiento y experiencia en formación, investigación y reflexión
- Mediador, acompañante y consultor
- Posibilidad de solucionar las demandas específicas
- Buena gestión administrativa
- Interlocutor entre el profesorado y la administración educativa en materia de formación y buenas prácticas
- Facilitar el intercambio de experiencias
- Capacidad de trabajo en equipo

Davis y Thomas (1992) nos enuncian que con toda claridad los diferentes estudios apuntan a que el liderazgo del director es el elemento clave para lograr la eficacia de la escuela y recogen las características más importantes:

Cuadro N° 14. Habilidades y formas de liderazgo eficaz

Autores	Características
Little y Bird (1987)	Tienen el deseo de liderar y la voluntad de actuar con decisión y conocimiento de causa en la situaciones difíciles
Blumberg y Greenfield (1986)	Disponen de muchos recursos e iniciativas
Blumberg y Greenfield (1986)	Se guían siempre por objetivos y tienen un sentido preciso de la claridad por lo que se refiere a los objetivos de la instrucción y de la organización
Urban y Hughes (1987)	Dan ejemplo de trabajo duro y constante
Davis y Thomas	Reconocen la singularidad de cada profesor en su estilo, actitud, habilidades y orientaciones, y apoyan los diferentes estilos de enseñanza. Los directores eficientes consiguen que las habilidades docentes estén en consonancia con los planes y las programaciones docentes.
Davis y Thomas	Son flexibles con las exigencias que los programas suponen para el tiempo del profesor
Urban y Hughes (1987)	Tienen la habilidad de conseguir que los profesores asuman el papel de líder
Davis y Thomas	Consiguen su cometido en términos de facilitar el liderazgo educativo y de crear un clima adecuado para el aprendizaje. Les preocupa menos la rutina administrativa.
Davis y Thomas	Son conscientes de la dimensión informal del liderazgo de la escuela, es decir, del liderazgo que se basa en el poder (p.e.: los jefes de departamentos), el prestigio o la personalidad, que puede suponer o no un menoscabo para la estructura formal del liderazgo de la escuela
Davis y Thomas	Van siempre por delante y nunca al dictado de los acontecimientos, dominan su trabajo y no deja que éste los domine.

Fuente: Davis y Thomas (1992, p. 18-19)

Bernal (2001) cita un estudio realizado por Álvarez en 1998 y señala los resultados de diversas investigaciones que plantean las exigencias que se les presentan a los líderes educativos de nuestros tiempos. Se indican a continuación:

- Capacidad para **construir un liderazgo compartido** cimentado en la cultura de la participación, de esta manera líder y seguidores colaboran en la definición de misión, participan en la visión y se ponen de acuerdo sobre los valores que deben primar en la institución
- Valora el **trabajo en equipo** como una estrategia fundamental para crear la sinergia y conseguir mejores resultados en el trabajo conjunto
- Otorga importancia a la **formación continua** de todos los involucrados como medio para conseguir el crecimiento personal y la forma de acercarse y utilizar las nuevas tecnologías en su trabajo

- Reconoce su **rol como simbólico de autoridad** y lo asume como representante de la institución, tomándolo con responsabilidad, dando el ejemplo en el trabajo, la disponibilidad hacia el grupo y demostrando honestidad en todas sus acciones, las que deben guardar coherencia con la visión, la misión y los valores de la organización.

Reconocida la importancia del liderazgo, no nos sorprende que se considere una precondition para la existencia de una escuela efectiva el contar con un director o directora que reúna las condiciones de un líder o una lideresa efectiva. Como ejemplo tenemos que en el año 1977 el *U.S. Senate Committee Report on Equal Educational Opportunity* - del Senado de los EE.UU. señaló que el director era la persona con mayor influencia en una escuela. A este individuo se le reconocía como el responsable de todas las actividades que se dan dentro y alrededor del local escolar. Con su liderazgo marca el tono de la escuela, el clima para la enseñanza, el nivel de profesionalismo y compromiso de los profesores, y el grado de preocupación por los estudiantes y sus vidas. El director es el nexo entre la comunidad y la escuela y la manera en la que él o ella se desenvuelven en sus funciones determina en gran medida las actitudes de los maestros y, por qué no, también de los padres y los estudiantes hacia el colegio. Si la escuela se muestra como vital, innovadora, centrada en el niño, si tiene una reputación por la excelencia en la enseñanza, si los estudiantes están logrando niveles altos de desempeño, uno puede señalar, por lo general, que se debe al liderazgo del director como la clave del éxito.

Dado que la importancia del liderazgo en centros educativos está en el debate internacional, uno podría asumir que existe una gama de investigaciones sobre el tema. Lamentablemente no es cierto; y se requiere de no solo señalamientos acerca del rol preponderante del director sino estudios que determinen la existencia o no de una relación entre las prácticas de liderazgo de directores de escuelas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Marzano y col., 2005).

2.2 PERSPECTIVA PSICOLÓGICA DEL LIDERAZGO

El concepto de liderazgo constituye uno de los temas estudiados dentro de la Psicología Social de las organizaciones. Todos los tipos de organización reconocen la importancia de la función de liderazgo. Sin embargo, no existe una definición adecuada y consensuada de los conceptos de **liderazgo** y de **líder**, ya que tienen muchas

acepciones e, incluso, tienen diferentes connotaciones para diferentes autores. Se ha tratado de definirlos en relación a los rasgos individuales, la conducta, influencia sobre otras personas, los patrones de interacción, las relaciones del rol, la posición administrativa que ocupa y la percepción que tienen otros sobre la legitimidad de su influencia.

Todavía se añade más confusión con el uso de otros términos tales como poder, autoridad, gestión, administración, control y supervisión para describir el mismo fenómeno. Los investigadores normalmente definen el liderazgo de acuerdo a su propia perspectiva y el aspecto del fenómeno en que perfilan su interés (Molero, 2004).

Guillén y Guil (2000, p.299) entienden al **liderazgo** como

“la influencia de un individuo sobre un grupo y por líder la persona con capacidad de ejercer tal influencia, con independencia de los motivos que permiten a tal persona acceder al ejercicio de dicha influencia (...) Si bien el líder ejerce autoridad de una manera informal, el directivo sería la autoridad formal, la persona legitimada y reconocida formalmente por la organización y se espera que igualmente por sus miembros, para ejercer influencia”.

Se conoce como líder a aquel sujeto que posee un conjunto de cualidades que le permiten lograr una posición de dominio en cualquier situación. En el léxico y sentido popular, se reconoce la capacidad innata del líder al decir que *“algunas personas nacen líderes”*, y poseen las características particulares que inducen a otros a seguirlos (Peiró, 2003).

El líder es considerado como la persona central de un grupo, el miembro de un grupo que más comunicación tiene con el resto de los integrantes. Además y, por encima de todo, es aquel individuo a quien los demás miembros del grupo miran con admiración y buscan imitar. También se le reconoce como la persona que reúne la preferencia de los miembros de su grupo, aquella con la cual todos o la mayoría eligen como compañero/a para realizar determinadas tareas.

De manera especial, el líder es el miembro del grupo más capaz de interpretar y conducirlos hacia sus objetivos y de desarrollar la estructura de interacción necesaria para resolver un problema común (Guillén, 1999).

De lo antes mencionado se desprende que el líder es considerado la persona más indicada para ejercer el poder o la que tiene la capacidad de influir sobre otras.

Dentro de la Psicología Social y a modo de ir construyendo los rasgos del líder, se identifican varios tipos de liderazgo. Lewis, Lippit y White, según Guillén (1999),

analizaron los efectos sobre la conducta individual y grupal de tres tipos de líderes. Estos se diferenciaban por su modo de proceder con respecto a los siguientes aspectos: la forma general de tomar decisiones, la programación de las actividades, la distribución de las tareas entre los miembros del grupo, la realización de actividades y la evaluación. Es así como establecieron los siguientes tipos de liderazgo:

- a) **Líder autoritario:** Establece de manera individual las metas a lograr y las tareas a realizar; ordena los pasos y las técnicas de cada miembro de manera inconsulta; no participa ni deja participar activamente en el grupo; se considera el único capaz de dispensar elogios y críticas.
- b) **Líder democrático:** Está dispuesto a proponer y recibir ideas, y debatirlas con todos los miembros del grupo, así mismo, trata de consensuar procedimientos, alternativas para conseguir las metas; los miembros sienten la libertad de trabajar con quien/es quieran; participa en las tareas del grupo como un miembro más; emite y recibe alabanzas o críticas para lograr mejoras.
- c) **Líder laissez faire:** Deja total libertad para que el grupo o cada individuo decida cómo quiere actuar y con quién; no le interesa participar en las discusiones del grupo; no siente que es su rol expresar alabanzas ni críticas. Fischman lo denomina el «liderazgo ausente» y plantea que este tipo de líder no debería ser llamado líder, porque *“aunque está presente físicamente, no tiene relación con su gente; están desconectados de su realidad, viven en su propio mundo, donde creen que hacen algo”* (Fischman, 2005, p.15).

Analizando los estudios y la tipología de liderazgo, entendemos que el concepto de **liderazgo transformacional** ha ganado mucha importancia debido a que trata de explicar los grandes cambios que se promueven hoy en día en instituciones exitosas y sin excepción se encuentra que esto se debe en gran medida a los cambios que los líderes provocan en sus seguidores y en las organizaciones de las que forman parte.

2.3 IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Una de las características más importantes de las escuelas eficaces, también consideradas de calidad, es el liderazgo claro y abierto del director o directora. Sus actitudes, valores, metas, comportamientos son clave para llevar a una institución

educativa al logro de sus objetivos y metas, y para conducir un colectivo en el trabajo conjunto y colaborativo que se requiere.

La actividad directiva se centra en el desarrollo de actividades de información, organización, gestión, coordinación y control. Supone una continua toma de decisiones en diversos aspectos como: administrativos y burocráticos, liderazgo en la propuesta pedagógica, conducción del personal, disciplina de los alumnos, relaciones humanas internas y externas, asignación de recursos, resolución de problemas. Debe conocer bien lo que ocurre en el centro y en su entorno, mediar en la negociación de los conflictos y tomar decisiones compartidas (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998).

Liliana Jabif nos advierte que los desafíos que enfrentan en la actualidad las instituciones educativas requieren de directores que sepan administrar recursos y organizar prácticas, que promuevan *“en el colectivo escolar, el interés, la participación y el compromiso para la construcción del sentido de esta escuela -y para esos niños y jóvenes- con el fin de mejorar los aprendizajes de sus alumnos”* (Jabif, 2004, p.5).

Existen estudios que han abordado diversos planteamientos que interesan a esta investigación (Pascual y cols., 1993; Sammons, Hillman y Mortimore, 1998; Marcelo y Estebaranz, 1999; Bolívar, 2001; Jabif, 2004; Casassus, 2004; Maureira, 2004; Davis y Thomas, 2007; Murillo, 2007; Hargreaves y Fink, 2008; Carbone, 2008; Cruz, 2008; Velasco, 2000; y otros). Entre las conclusiones se pueden extraer las siguientes: la concentración de las decisiones pedagógicas y administrativas en los organismos centrales de dirección y la falta de orientaciones pedagógico-administrativas por parte del personal directivo ha contribuido a que muchos docentes no tengan conocimiento y menos compromiso con el proyecto pedagógico que respalda el trabajo de su institución educativa; el funcionamiento de la estructura administrativa del sistema educativo se lleva a cabo sin dirección ni orientación clara, habiendo generado una práctica administrativa caracterizada por la confusión y el uso inadecuado de funciones y recursos. El estilo de dirección predominante en la escuela básica es el autoritario; ese estilo es incongruente con el proyecto pedagógico definido para la educación básica que avanza hacia una estructura administrativa descentralizada, democrática y participativa.

Otros problemas no menos importantes son: las causas del fracaso escolar que dependen de la gestión de la escuela; estos se centran en las figuras del director y del docente, y son los factores más determinantes del bajo compromiso y cumplimiento del director, funciones del equipo directivo mal orientadas, poca autonomía del director,

tiempo escaso dedicado al aprendizaje, bajas expectativas de los docentes y directores en las capacidades de sus estudiantes.

El Informe de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Delors señala la importancia de la Dirección para conseguir escuelas eficaces:

"La investigación y la observación empírica muestran que uno de los principales factores de la eficacia escolar (si no el principal) es el director del establecimiento. Un buen administrador, capaz de organizar un correcto trabajo de equipo y con reputación de persona competente y abierta, logra a menudo introducir en su establecimiento mejoras cualitativas importantes. Hay que velar pues porque la dirección de los establecimientos escolares se confíe a profesionales calificados que posean una formación específica, particularmente en cuestiones de administración (Delors, 1996, pp.173-174).

Reconocemos, por lo tanto que existe un consenso generalizado sobre la necesidad de contar con un buen gestor, administrador o director para el funcionamiento eficaz del centro educativo; pero la experiencia nos indica que no es fácil encontrar las personas idóneas.

Numerosos estudios (Gorrochotegui, 1997; Bolívar, 1997; Marcelo y Estebaranz, 1999; Bernal, 2001; Jiménez, 2001; Maureira, 2004; Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004; Murillo, 2007; Hargreaves y Fink, 2008 y otros) apuntan a la necesidad e importancia del ejercicio de un liderazgo de carácter integrador de la escuela. Es así que se plantea la superación del modelo administrativo expresado en la gestión burocrática, en contraposición con el liderazgo consensuado y compartido que implique un proyecto de centro. En el primer caso se identifica el liderazgo con el «poder» y casi todas las preconcepciones sobre el mismo tienen connotaciones negativas.

Las investigaciones realizadas sobre el perfil de los equipos de gestión de escuela en España y América Latina (Elliot, 1993; Gairin Sallán, 1996; Hargreaves y Lorna, 1998; Antúnez, 1998; Latorre, 2004; Pérez Serrano, 2004) constataron que, en la mayoría de ellos, no eran conscientes de ejercer ningún tipo de liderazgo institucional e informal. Para los profesores ejercer el «liderazgo» no tiene la misma o similar connotación que «dirección» o «administración». Ejercer la dirección es lo visible, sin embargo, el liderazgo se hace presente cuando una situación de conflicto surge y desde el interior del grupo se busca y se plasma la manera de hacerle frente y superarlo. Se

asegura que en el sistema educativo formal la conducción es administrativa; es asumida por un profesor, durante uno a más años, durante ese tiempo ejerce tareas burocráticas y de representación. Esto es reconocido como un trabajo de conducción del trabajo de los equipos con perfil administrativo de manera «verbal y burocrática».

Sin embargo, una parte del profesorado demanda una conducción con cierto tipo de liderazgo que se identifique con el ejercicio de la autoridad, y que proporcione seguridad, criterios y protección.

Según Mayo y Arias (2008), es un hecho confirmado por diversos estudios que la conducción académica, tanto profesional como técnica, experta en organización, como en su rol de líder institucional, es “*un factor determinante de la calidad educativa*” por las siguientes razones:

- **Razones de tipo sociológico**

Ningún grupo humano funciona eficazmente sin algún tipo de liderazgo, pero este factor no es admitido, entre otras, por las siguientes razones:

- ✓ En las estructuras profesionales de tipo liberal, la mayoría se sienten «líder», y en el campo educativo, con mayor motivo, ya que todos o la mayoría de los profesores poseen título universitario que los capacita para un liderazgo.
- ✓ Este liderazgo de hecho limita o cuestiona cualquier otro tipo de liderazgo externo.
- ✓ En la enseñanza, que siempre ha dependido de una «cultura administrativa», cada funcionario sabe o pretende saber lo que tiene que hacer desde el punto de vista procedimental y normativo; muchos hasta se resisten a ser supervisados, y tienen un director a quien delegan parte de su responsabilidad en la administración y frente a los padres de familia.

- **Razones de tipo psicológico**

Cuando un grupo de personas se encuentra en la situación de tener que trabajar en una mínima dinámica de cohesión y colaboración, impuesta por las leyes o por la cultura social, se generan tensiones entre los objetivos de la institución y los intereses corporativos o personales de los diferentes integrantes del grupo.

En este caso la presencia del líder se hace necesaria para armonizar los objetivos institucionales y los intereses personales.

- **Razones de tipo profesional y pedagógico**

Desde la mirada de una institución educativa con claros objetivos formativos y de atención a la persona, existen dos aspectos en la gestión de un grupo:

- ✓ El logro de resultados de calidad, medidos por la satisfacción del cliente (ya sea este el estudiante, sus padres o la comunidad educativa o local)
- ✓ Las relaciones humanas que deben ser óptimas para permitir el clima adecuado para el aprendizaje

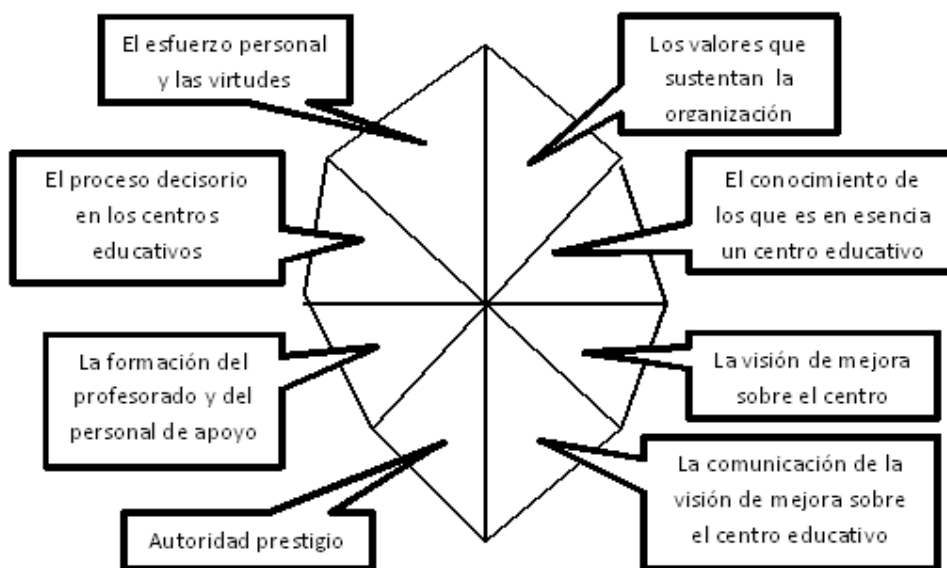
Estos aspectos requieren de un líder con la capacidad de convencer y ganar la confianza, el interés y el compromiso del grupo para consolidar una propuesta en bien del cliente o del colaborador, anteponiéndola a los intereses individuales, y por otro lado, con el don de gente, con suficiente capacidad de respetar y negociar con todos para lograr las condiciones de promover las relaciones humanas que permitan optimizar el trabajo al interior de la organización.

Es menester tener la claridad para entender la diferencia: una cosa es la gestión que puede ejecutarse desde la dirección técnica y otra es la visión de futuro, de necesidad de cambio e innovación que solo la puede conseguir el líder y desde dentro de una escuela.

Según Gorrochotegui (1997), el liderazgo en la escuela, al ser entendido como una realidad compleja, que incorpora una serie de facetas o ámbitos interrelacionados entre sí que implica que estos se complementan y apoyan mutuamente. Para ello plantea una imagen para entender la estructura de la función del director como un «diamante»; esta imagen permite entender que la persona tiene diferentes grados de desarrollo, como un diamante en bruto que puede ser pulido y llevado a convertirse en piedra preciosa, es decir un líder efectivo.

Cuadro N° 15. El Diamante del Liderazgo en los centros educativos

(Ámbitos o facetas en los que se desenvuelve la dimensión del liderazgo)



Fuente: Gorrochotegui (1997, p.149)

Para entender mejor cada una de estas facetas del liderazgo planteadas por Gorrochotegui (1997) se describen a continuación:

- **Los valores que sustentan la organización:** El líder escolar debe promover, proteger y mantener los valores que permiten que la institución se desarrolle en un continuo aprendizaje y crecimiento interno, reconociéndose al «servicio» como valor superior e inspirador de todo el quehacer institucional.
- **El conocimiento de lo que es en esencia un centro educativo:** El líder dirige el centro educativo con conocimiento y convencimiento sobre lo es su escuela y el tipo de educación que se requiere y se debe ofrecer.
- **La visión de la mejora sobre el centro educativo:** Un directivo líder tiene claridad y sabe transmitir a los demás los valores y principios que deben regir en la institución y la necesidad de revisar y actualizar esa visión de mejora para mantener sus estándares de calidad actualizados.
- **La comunicación de la visión de mejora sobre el centro educativo:** El líder escolar no solo debe manejar con solvencia la visión, misión y valores de la institución educativa, sino debe saber mantenerlos presente de manera sencilla en todas las formas y canales de comunicación entre los integrantes de la institución.

- **La autoridad prestigio:** La capacidad de autoridad se gana en el reconocimiento a una superioridad, apoyada en el modelaje genuino y permanente de las responsabilidades, los valores y el sentido de la organización.
- **La formación del profesorado y del personal de apoyo:** El líder que cree en la mejora continua de las personas y de la institución y en los valores que la potencian, va a desplegar muchos esfuerzos por ofrecer oportunidades y medios adecuados para la formación de los profesores y del personal administrativo y de apoyo.
- **El proceso decisorio en los centros educativos:** Los líderes deben tomar decisiones basadas en la visión del centro, en las potencialidades de sus integrantes y en la mejora permanente del servicio educativo.
- **El esfuerzo personal y las virtudes:** Un verdadero líder solo será capaz de llevar a su institución educativa a niveles de mejora a partir del compromiso de los docentes en una mejor enseñanza y a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes cuando se desenvuelva como auténtico líder en función de los valores y de sus convicciones, así como de la visión del centro que hayan configurado.

2.4 NECESIDAD DE LÍDERES POTENCIALES EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

En estos tiempos en los que se busca un viraje enérgico hacia la calidad educativa, es menester asegurarse la presencia de líderes potenciales, que surjan de las propias comunidades educativas. Sólo un liderazgo colaborativo es capaz de atraer a los miembros de la comunidad escolar en un proyecto común compartido. Este tipo de liderazgo no proviene de afuera de una institución ni tampoco se puede imponer desde instancias superiores por mas buenas intenciones que se tenga. Es importante, por tanto, contemplar la necesidad de otorgar autonomía a la institución educativa. Sin una autonomía ejercida con responsabilidad no se logra un verdadero liderazgo; puede haber jerarquía y burocracia, pero esto último no conduce a resultados de calidad y de compromisos colectivos para promover las mejoras deseadas.

Davis y Thomas (1992) nos brindan una lista de capacidades sobre el nuevo liderazgo aplicado a la educación que responde a la imagen de un equipo de liderazgo

compartido, que sea capaz de contemplar en su conjunto la mayoría de las capacidades que se exigen para dirigir una institución, teniendo en mente la consecución de la calidad.

Ellos nos orientan sobre los equipos que ejercen algún tipo de liderazgo institucional, enfatizando la necesidad de que posean las siguientes características:

- Tienen una visión clara y conocida por todos, expresada a través de su proyecto de dirección
- Traducen su visión y altas expectativas a docentes y alumnos
- Establecen un clima escolar que favorece la consecución de objetivos
- Supervisan y evalúan el progreso de los profesores
- Disponen de recursos profesionales
- Se guían por objetivos
- Dan ejemplo de trabajo esforzado y constante
- Reconocen la singularidad de los profesores y desde ella, los hacen crecer profesionalmente
- Son flexibles y dialogantes
- Son hábiles para conseguir que los profesores desarrollen habilidades de liderazgo
- Se preocupan por la persona
- Conocen la dinámica interna de la organización
- Son tolerantes con la ambigüedad
- Abordan problemas, relacionan sus causas-efectos y aportan soluciones
- Les preocupan las soluciones y no los culpables
- Establecen sistemas de comunicación
- Crean relaciones de amistad con su personal, sin dejar de lado su autoridad
- Son seguros de sí mismos
- Son amables y de buen carácter
- Al tomar decisiones en reuniones de colegiado, tienen en cuenta sus implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje

Países como Noruega, Suecia, Francia, Dinamarca, con grandes avances en la tecnología, los nuevos tipos de trabajos, las diferentes formas de establecer relaciones humanas, etc., permiten que esto también se exprese en la interacción contexto-escuela. En estos países se eligen directores académicos con experiencia en aula y con

capacidades en relaciones humanas, motivación del personal entre otras, que pueden resumirse en estas cuatro capacidades:

- **Capacidades cognitivas:** traducidas en habilidades, como facilidad para reducir grandes masas de información a esquemas fácilmente comprensibles.
- **Capacidades de interacción:** para seleccionar y articular un equipo eficaz, apuntando a su desarrollo profesional.
- **Capacidades de innovación:** referentes a la facilidad con que se acepte el cambio y se asuma el riesgo, con el equilibrio propio de quien sabe. Esto permite moverse mejor en la ambigüedad o en la ansiedad, que provoca lo nuevo e inesperado.
- **Capacidades motivacionales:** que se fundamentan en facilitar el crecimiento profesional de los colaboradores, lo que produce mayor nivel de implicación de la gente en una organización.

2.5 ESTILOS DE LIDERAZGO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Dado que la importancia del liderazgo en centros educativos está en el debate internacional, uno podría asumir que existe una gama de investigaciones sobre el tema. Lamentablemente no es cierto; y se requiere de no solo señalamientos acerca del rol preponderante del director sino estudios que determinen la existencia o no de una relación entre las prácticas de liderazgo de directores de escuelas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Dávalos, 1998; Vélez y cols., 2003; Delgado, 2004; Leithwood y cols., 2004; Lorenzo, 2004; Marzano y cols., 2005).

Las instituciones educativas tienen que hacer frente a desafíos de enorme trascendencia, debido a la presión permanente del contexto social, económico y político. Finalmente tienen la gran responsabilidad de preparar a niños y jóvenes para ser ciudadanos útiles y productivos en su comunidad y su sociedad. Para esto requieren de directores que sepan administrar los recursos, organizar las prácticas pedagógicas y promover en las comunidades educativas el interés, la participación y el compromiso por la calidad de la educación.

Rodrigo (2001) nos plantea que Reynolds y otros (1997) reconocen que existen estudios para identificar y caracterizar las dinámicas de organización y funcionamiento de instituciones educativas que alcanzan mayores logros de aprendizaje. A continuación señalamos algunas de estas características:

- Las instituciones escolares que se organizan y funcionan adecuadamente logran efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos.
- Existen escuelas eficaces donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos iguales o superiores a los de las instituciones que atienden a la clase media. No siempre es la pobreza el factor crítico que impide los progresos escolares.
- Los factores que caracterizan a estas escuelas eficaces podrían integrarse en los constructos de clima escolar y tiempo real de aprendizaje, siendo su elemento molecular, la frecuencia y calidad de las interacciones sustantivas.
- Una vez cubiertas una dotación mínima de recursos, ya no son los recursos disponibles, sino los procesos psicosociales y las normas que caracterizan las interacciones que se desarrollan en la institución escolar (considerada como un sistema social dinámico, con una cultura propia) lo que realmente diferencia a unas de otras, en su configuración y en los efectos obtenidos en el aprendizaje (Redondo, 1997).

Desde otra mirada, los autores del «modelo interaccionista» (desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del 30) nos entregan los primeros fundamentos del porqué del peso de estos procesos interpersonales o psicosociales. Ellos examinan las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados y llegan a definir la conducta personal como una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de re-alimentación entre el individuo y las situaciones en que se encuentra (Lewin, 1965).

Por otra parte sabemos que el aprendizaje se «construye principalmente en los espacios intersubjetivos», es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de «transacciones» que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se realiza la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc. (Villa y Villar, 1992).

El proceso de enseñanza-aprendizaje entonces, para ser exitoso, debiera tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el proceso (Rodrigo, 2002).

Cualquier propuesta de mejoramiento o innovación educativa requiere de directores que tengan la **capacidad de influir, inducir, motivar, contagiar a otros a cambiar actitudes, creencias, comportamientos y formas de interactuar para lograr cambios en los aprendizajes y las propias actitudes de los y las estudiantes.** Jabif, cita los trabajos de Robbins y de Kotter, resaltando que es importante contar con directores que reúnan las cualidades de **buen liderazgo, como son: asertividad, energía, tolerancia ante la ambigüedad, sentido del humor, autoconfianza, autocontrol, flexibilidad, persistencia, perseverancia,** entre otras (Jabif, 2004).

Como se puede apreciar, las emociones y los sentimientos son clave en los individuos para motivar a todo un colectivo de personas a trabajar de manera convincente hacia el cambio. La comprensión de la función del líder, en este caso de una escuela, es bastante complejo y requiere de un equilibrio para involucrar armónicamente todos los campos: el pedagógico-didáctico, el administrativo-organizacional y el de relaciones humanas-comunitario (Jabif, 2004).

Es importante además entender que el líder debe integrar las necesidades personales, con las grupales y las institucionales, y ubicarse en el marco legal y normativo de los diferentes niveles del sector y de la jurisdicción geográfica. Debe servir de enlace al interior de su institución y con su entorno, estableciendo relaciones y acuerdos con padres y madres de familia, organizaciones de la comunidad, instituciones públicas y privadas, con todas sin perder la identidad institucional y estar siempre abierto a las propuestas que vienen de afuera y enriquecen la dinámica escolar (Jabif, 2004).

Existen diversos modelos de liderazgo organizacional que se han desarrollado a partir del mundo empresarial y se han trasladado al mundo de la escuela. Entre muchos se puede destacar el burocrático, el anárquico organizado, el basado en una débil autonomía en la gestión, el basado en el celularismo de la acción docente, y otros catalogados como liderazgos visionario, simbólico, efectivo, instruccional, etc. Dentro de los diferentes modelos de liderazgo escolar, existe uno que sobresale por su vigencia y aceptación general. Este es el llamado **liderazgo transformacional** de Bernard Bass (1985), cuyo mérito principal consiste en hacer de los colaboradores verdaderos líderes. Se sustenta en las respuestas emocionales de sus seguidores en el trabajo y se **relaciona con el estímulo y la autoestima de los mismos, la confianza y la seguridad en los líderes, los valores compartidos y la motivación de los seguidores** para desempeñar sus funciones y avanzar más allá de lo que inicialmente se proponen. Así mismo, esta

teoría del liderazgo transformacional define a los líderes como **articuladores de una visión, una misión e interesados con el desarrollo de actitudes positivas** en los grupos humanos, fortaleciendo **la confianza y el respeto** entre ellos (Gutiérrez, 1999).

Por otro lado, las teorías transaccionales se enfocan en los efectos del comportamiento, en las motivaciones y el desempeño de los seguidores. Bass (1981) plantea que el «liderazgo transformacional» es superior al «liderazgo transaccional» ya que este último se construye en base a la rutina diaria que se va estableciendo en la relación entre el líder y los seguidores. En cambio, el liderazgo transformacional cambia la base motivacional del individuo y lo lleva a través de la motivación y el entusiasmo hasta llegar a un compromiso con una causa mayor y compartida; avanzan desde intereses cotidianos hasta intereses de mayor envergadura para alcanzar logros y el desarrollo del colectivo.

Apuntan y refuerzan este enfoque las investigaciones empíricas realizadas por Pascual y cols. (1993) y Bernal (2000) en el ámbito español, como las de Geijsel y cols. (2007) y Borrel y Severo (2000) en el campo internacional, que se sustentan en este modelo, como base de sus planteamientos de liderazgo en las instituciones educativas. La razón fundamental de esta aceptación radica en que Bass, según Pascual (1993), presenta tres premisas clave que respaldan la razón por la cual el liderazgo es un indicador fundamental en la mejora de la eficacia de los centros educativos. En primer lugar, señala que la bibliografía pedagógica nos presenta múltiples ejemplos de escuelas cuyos directores han logrado promover y obtener niveles elevados de calidad de enseñanza. En segundo lugar, muchos de los éxitos conocidos son atribuidos a un liderazgo eficaz del director. Y, en tercer lugar, es posible mejorar las expectativas del personal administrativo, profesores y alumnos adoptando un nuevo enfoque de liderazgo del director, y es aquí donde radica la esencia del liderazgo transformacional (Maureira, 2004).

Desde la perspectiva de Bass, el liderazgo transformacional es aquel formado por **carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración** y en el caso de la organización escolar agrega un quinto factor denominado **tolerancia psicológica**. Factores todos interdependientes, que se manifiestan en conductas tales como el hecho de que motivan a sus colaboradores para que hagan *“más de lo que en principio esperaban hacer, elevan los niveles de confianza y consiguen además que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión y/o visión de la organización”* (Maureira, 2004, p.3).

Mbawmbaw y colaboradores se remiten a la definición de Bass para identificar un liderazgo transformador, y nos señalan que es *“un proceso en el cual los líderes evocan permanentemente respuestas emocionales de sus seguidores”* (Mbawmbaw y cols., 2006, p.71). Por lo tanto, se puede decir que es posible medir la efectividad del líder a partir de las respuestas de sus colaboradores, analizando si estos manifiestan confianza, admiración, lealtad, respeto y motivación hacia su líder y en su trabajo (Mbawmbaw y col., 2006). Los estudios de Bass, sobre todo los realizados en el ámbito educativo, distinguen tres tipos de liderazgo, de acuerdo a las dimensiones que lo integran: **el liderazgo transformacional, el liderazgo transaccional y el no liderazgo.**

Las dimensiones que integran el liderazgo transformacional son: influencia idealizada (carisma), estimulación intelectual, motivación inspiracional, consideración individualizada y tolerancia psicológica. Mientras que las dimensiones que configuran el liderazgo transaccional son, por una parte, la conjugación de estándares, expectativas y metas, y por otro, las recompensas que el individuo recibe para alcanzar esas metas. Por último, se reconoce como el no liderazgo a aquel que no toma decisiones, no se involucra, no se define y deja hacer (Bass, 1985).

Con base en el enfoque teórico de Bass (Pascual y cols., 1993) y, tomando en cuenta otras variables consideradas relevantes y asociadas al liderazgo en instituciones educativas, es importante establecer un modelo causal que sea una explicación clara del liderazgo en la eficacia escolar.

Maureira (2004, p.5) recoge de una publicación de 1990, de Álvaro y cols. el planteamiento de que:

“aquellos centros que logran alto rendimiento se caracterizan por aspectos tales como una dedicación de todos -dirección y profesorado- a las tareas y responsabilidades colectivas: planificación y programación de las actividades docentes, trabajo en equipo altamente desarrollado, liderazgo creativo, colegialidad y participación educativas capaces de funcionar eficazmente, creando en el centro un clima facilitador del rendimiento individual y de la implicación de todos en una tarea común”.

Algunos investigadores como Hargreaves y Fink (2008) han llegado a la conclusión que el éxito escolar radica en el trabajo colegiado del director o directora junto con sus profesores y profesoras. En especial, Maureira toma de Rutter y Colb lo siguiente:

“el grado en que los profesores estaban dispuestos a colaborar en materias docentes constituía un predictor importante de la eficacia escolar (...) parecía sorprendente que en las escuelas con resultados menos satisfactorios con frecuencia los profesores estaban completamente aislados a la hora de plantear lo que iban a enseñar, recibiendo pocas orientaciones o supervisión de parte de sus colegas más antiguos y poco coordinados con otros profesores para asegurar la coherencia de un año tras año” (Maureira, 2004, p.5).

Según Maureira (2004), Velasco (2000), luego de su estudio sobre la participación de los profesores en la gestión de la calidad de la educación, señala lo siguiente: *“En el ámbito de las organizaciones, es posible sostener que la participación cooperativa de los colaboradores puede constituirse en condiciones adecuadas, en un elemento optimizador de la gestión del factor humano, haciendo a la organización más eficaz”* (Maureira, p.6).

Con respecto al liderazgo eficaz en los centros educativos, Maureira (2004) cita un trabajo de Fuentes del año 1988 y destaca que es importante cuando uno de sus objetivos es estimular la participación de todos los involucrados. Por eso se considera que el liderazgo del director es fundamental siempre que apunte a aunar esfuerzos y lograr la participación de todos (Maureira, 2004).

Dávalos, en su trabajo acerca de la dirección eficiente en los centros educativos, plantea que el liderazgo activo y vigoroso del director es clave en este esfuerzo. Gran parte del éxito va a reposar en las **actitudes, valores, metas y comportamientos** que éste modele y transmita a la organización escolar. Señala lo siguiente: *“Una definición de lo que es una escuela eficaz es: una escuela en la que todos se sienten involucrados en el aprendizaje y el rendimiento, donde existen grandes expectativas y la mejora educativa es una preocupación constante”* (Dávalos, 1998, p.1).

Existen investigaciones que permiten caracterizar a los directores en escuelas eficaces con ciertos atributos, entre los cuales se puede elegir los principales (Dávalos, 1998; Lamoyi, 2009):

- a) Claridad sobre el **tipo de escuela, la cultura y los valores** que quieren construir junto con sus colaboradores.
- b) A partir de una **visión clara** de hacia dónde debe ir la escuela, motivan a todo su equipo para alcanzar esa meta.
- c) Mantienen **altas expectativas sobre las posibilidades y el desempeño** de los estudiantes y del trabajo que desarrollan los profesores.

- d) **Acompañan de cerca las actividades pedagógicas** y están dispuestos a colaborar cuando se les requiera.
- e) Se preocupan por **la utilización eficiente del tiempo y los recursos** con el fin de beneficiar los aprendizajes.
- f) Se basan en la **información oportuna y la evaluación continua** para mejorar el rendimiento colectivo de los aprendizajes de los estudiantes y de la integración del equipo docente.
- g) Establecen un **clima apropiado** para el desarrollo personal, profesional y académico de todos los involucrados, sean estos estudiantes, profesores, personal administrativo y/o padres y madres de familia. Promueven un ambiente seguro y ordenado, con reglas claras e interiorizadas por todos, donde los estudiantes se sientan bien, se sientan acogidos, se sientan respetados y por lo tanto, se sientan queridos en su institución educativa.
- h) Conocen y desarrollan propuestas para la resolución pacífica de conflictos entre los diferentes actores educativos.
- i) Entre las habilidades sociales, es importante que el director desarrolle la **inteligencia emocional** con el fin de manejar adecuadamente las relaciones interpersonales y comunicarse con todos con justicia y respeto, para ganarse la adhesión de todos a una propuesta sólida de trabajo en equipo con un fin de construir una institución eficaz.

El estudio sobre las instituciones educativas eficaces se remite a temas muy concretos como son: **la dirección, el liderazgo y la calidad**. La sociedad del conocimiento exige la constitución de organizaciones flexibles, innovadoras y versátiles y esto sólo es posible con la conducción inteligente y audaz de directores seguros y democráticos. Cantón y Arias (2008) sugieren que el director se convierte en un factor determinante de la calidad educativa, ya sea por su perfil técnico, como por su rol de líder institucional, en los siguientes ámbitos:

- a) **Psicológico:** un líder con la capacidad de armonizar los objetivos institucionales y los intereses personales para unificar los criterios superiores frente a los intereses individuales.
- b) **Sociológico:** todo grupo humano responde a la convocatoria institucional o informal de un líder reconocido.

- c) **Profesional:** el nuevo tipo de educación requiere un liderazgo orientado hacia la calidad educativa y la satisfacción de los usuarios (Cantón y Arias, 2008).
- d) **Pedagógico:** maneja información del entorno educativo de manera oportuna y la comparte con los demás miembros.

Cantón y Arias plantean que el liderazgo en un centro educativo que busca la calidad debe tener como eje y centro *“un líder democrático, participativo y descentralizador en la toma de decisiones, posibilitador, animador y comprometido con el cambio”* (Cantón y Arias, 2008, p.233). Además es imprescindible contar con una persona equilibrada psicológicamente y con un sentido ético claro, comprometido con la justicia y el respeto de cada una de las personas con las que se relaciona.

Mbawmbaw y cols, en su estudio sobre el liderazgo docente se basan en contribuciones de Bass (1985), Kouzes y Posner (1997), Leithwood y Duke (1998) y Hofstede (2005). Uno de los resultados de estas investigaciones arroja que el liderazgo compartido se expresa en cinco prácticas básicas y esenciales; éstas son:

- a) **Buscan el cambio** de manera permanente; no se contentan con el *status quo*, se encuentran preparados para enfrentar cambios, asumir riesgos para innovar, buscar nuevas formas para mejorar lo que hacen,
- b) **Inspiran una visión compartida;** se proyectan al futuro e inspiran a sus colaboradores a participar en una tarea común con mayores perspectivas. Tienen capacidad para identificar a nuevos integrantes para su equipo y a armonizar ideales y propuestas comunes,
- c) **Promueven la confianza, fomentan el trabajo colaborativo y comparten el poder,** logrando que cada uno se comprometa desde sus capacidades y potencialidades, las que son aceptadas y respetadas y se les ayuda a mejorar en el esfuerzo común,
- d) **Su vivencia expresa sus ideales,** modelan su pensamiento, su ejemplo promueve compromiso y tareas en común,
- e) **Reconocen los aportes de los colaboradores,** están prestos a celebrar los logros y los éxitos de los demás, buscan la manera de estimular el entusiasmo y compromiso de los demás.

Mbawmbaw y cols. (2006) se remiten a un estudio de Chávarri publicado en 2001, en el que trata el tema del «management» (administración /dirección) y plantean que esta *“es en sí misma una profesión que exige condiciones naturales, habilidades,*

actitudes y aptitudes, así como un acervo de conocimientos y experiencia que redondean la adecuada preparación de la persona para tomar las decisiones oportunas y desarrollar eficazmente sus tareas específicas de dirección” (p.72). El aporte de Chávarri yace en la concepción de la profesión de administrador y director y en el hecho que como tal puede ser sujeto de escrutinio con el fin de poder ser explicada, comprendida y enseñada de mejor manera; en segundo lugar, como cualquier otra profesión se podía identificar las aptitudes necesarias para hacerlas parte de la profesión y poder desarrollarlas en los individuos que se responsabilizan de la dirección de diferentes tipos de organizaciones, sean estas comunitarias, estudiantiles, gremiales, eclesiásticas, gubernamentales u otras. Por último, Chávarri luego de varios ensayos de identificar las dimensiones del liderazgo arriba a un modelo de liderazgo organizacional que está conformado por cuatro dimensiones. Esta son: liderazgo participativo, liderazgo visionario, liderazgo íntegro y liderazgo competente (Mbawmbaw y cols., 2006).

Un liderazgo de calidad de los equipos directivos de las instituciones educativas toma en cuenta el liderazgo instructivo (de San Fabián, 1991; Leithwood, 1994 y Lorenzo (1994). Se asumen tres ámbitos y competencias específicas del liderazgo pedagógico o educativo:

Cuadro N° 16. Competencias específicas del liderazgo pedagógico

Ámbitos o competencias específicas	Indicadores o actividades
<p>Construir o comunicar una visión y/o misión compartida y clara del centro educativo y del modelo de educación que se va a implantar (Liderazgo visionario)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implicarse en construir un Proyecto Educativo de Centro que implique a toda la comunidad educativa ▪ Transmitir/comunicar vivencialmente esa visión educativa ▪ Centrar las metas en aspectos educativos esenciales ▪ Buscar consensos y compromisos de todos los estamentos de la comunidad sobre el tipo de educación ▪ Clarificar y reflexionar colectivamente sobre las metas y objetivos educativos del centro ▪ Adecuar las actividades individuales en el aula o las de pequeños grupos a esa visión colectiva y consensuada de escuela ▪ Incidir en las acciones individuales de los profesores y alumnos, sobre todo cuando se han consensuado
<p>Gestionar eficazmente la instrucción, implicarse en el diseño y desarrollo del currículum del centro, cuidando las variables organizativas potenciadoras o inhibitoras del trabajo en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega apasionada al trabajo académico de profesores y alumnos ▪ Dedicar el tiempo necesario a la coordinación curricular ▪ Comprometerse en la adaptaciones curriculares necesarias ▪ Hacer respetar los horarios de enseñanza ▪ Distribución de cursos y materias con criterios de especialización y preparación ▪ Influir y fomentar la constitución de equipos de trabajo entre los profesores

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consensuar políticas sobre evaluación ▪ Fomentar la coherencia de las actividades de aula con la visión global de la escuela
Promover un clima positivo que facilite el aprendizaje. Un clima de comunicación, ordenado, estable, y con elevadas expectativas en relación con profesores y alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover un clima de trabajo colaborativo entre los profesores ▪ Establecer una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad ▪ Respetar las aportaciones de cada miembro al desarrollo de la escuela ▪ Crear un ambiente de trabajo riguroso y ordenado ▪ Expresar expectativas y refuerzos positivos sobre las actividades de los colegas, alumnos o padres ▪ Crear una cultura impregnada de innovaciones y desarrollo profesional de los profesores ▪ Buscar soluciones positivas y dialógicas en los conflictos ▪ Adquirir capacidad de tolerancia de lo ambiguo

Fuente: Lorenzo (2004, p. 206)

2.5.1 LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

El liderazgo transformacional, explicado por Bass, (1990), es entendido como el tipo de liderazgo que produce importantes transformaciones tanto en los seguidores, como en la organización de la que forma parte. Dichos cambios afectan las creencias, los valores y el rendimiento de los seguidores y ejercen influencia en la cultura de la organización. Bass plantea que los líderes transformacionales ejercen su influencia a través de cuatro tipos de conductas:

- a) **Carisma o influencia idealizada** - se relaciona con la habilidad para captar la admiración de los seguidores y que se sientan convocados por los ideales que promueve y tratan de imitarlo y seguirlo. Pero sobre todo que la conducta del líder sea genuina y transparente; que muestre con el ejemplo los valores que quiere infundir en otros (Fischman, 2005).
- b) **Motivación inspiracional** - se relaciona con la capacidad que el líder desarrolla para comunicar visiones transcendentales que animen e involucren a los demás a participar. El ser humano se entusiasma por dejar huella, trascender y contribuir en lograr algo mejor. A partir de una buena visión que contiene ideales, puede motivar a otros a trabajar por una causa importante (Fischman, 2005).
- c) **Estimulación intelectual** - promueve en los seguidores la creatividad y propicia la ruptura de esquemas. *“Un líder es la persona que tiene el coraje*

de romper lo establecido e inspirar a sus seguidores a perseguir metas innovadoras que generen un cambio positivo” (Fischman, 2005, p.118).

- d) **Consideración individualizada** - parte de una genuina preocupación por las personas, que se expresa en su disposición para motivarlas, estimularlas y propiciar su desarrollo. Fischman toma de Kotter la idea de que el líder debe impulsar a sus discípulos a superar obstáculos y producir cambios, así como ayudarlos a satisfacer sus necesidades y aspirar a ideales altos. Y luego recoge de Bennis la noción de consideración individualizada como práctica de la pasión; es sólo con la pasión que el líder motiva a otros a que lo sigan (Fischman, 2005).

Molero recoge de Bass la alusión a una conocida frase utilizada por J. F. Kennedy con la cual demuestra cómo el líder transformacional pone mayor énfasis en *“lo que tú puedes hacer por tu país”*, frente al líder transaccional que se preocupa por *“lo que el país puede hacer por ti”*.

Resumiendo las concepciones que diferentes autores tienen sobre el liderazgo transformacional, Molero nos dice que ellos estimulan a sus iguales y/o a sus seguidores para que consideren sus trabajos desde distintas perspectivas; los ayudan a ser conscientes de la misión o visión del equipo y de la organización: facilitan el desarrollo máximo de todo su potencial y los motivan para que, más allá de sus propios intereses, tengan en cuenta al grupo. El liderazgo transformacional suele ser considerado como carismático. De hecho, muchos autores emplean indistintamente ambos términos.

A su vez, Fischman llama a este liderazgo «transformador», y se remite a James MacGregor Burns (1978) quien introdujo este concepto y luego Bass lo toma más adelante. Este es el liderazgo más positivo, y se produce, nos dice, cuando el líder *“apela a los más altos valores morales para guiar a sus seguidores hacia un propósito elevado”* (Fischman, 2005, p.18).

Según Bass (1990), un líder carismático no tiene que ser necesariamente transformacional. El carisma es un ingrediente necesario del liderazgo transformacional, pero por sí mismo no es suficiente para dar cuenta del proceso transformacional. Se asume que los líderes carismáticos inducen altos niveles de lealtad, identificación en sus seguidores, y una mayor dependencia de estos creando en ellos una mayor necesidad de liderazgo. Entre las características atribuidas a los líderes carismáticos están: la habilidad en tareas importantes para el grupo, expresividad emocional, auto-confianza, auto-determinación y convicción en sus creencias.

Pero estas características por sí mismas no son suficientes. Los líderes buscan que sus seguidores se identifiquen con ellos. La esencia del carisma es ser percibido como extraordinario por los seguidores que son dependientes del líder. La esencia del líder transformacional, por el contrario, está en inspirar y facultar/habilitar a los seguidores. De acuerdo con Bass, los líderes transformacionales se pueden encontrar en cualquier organización y a cualquier nivel. Los líderes carismáticos, por el contrario, son raros. Estos probablemente emergen cuando una organización está atravesando por un estado de estrés porque la autoridad formal ha fracasado en el manejo de una crisis severa y las creencias y valores tradicionales son cuestionadas. La respuesta de las personas al líder carismático puede polarizarse: será amado por unas personas y odiado por otras. Las reacciones a los líderes transformacionales son menos extremas (Molero, 2004).

Nos señala Molero que el liderazgo carismático ha contado con el interés de los científicos desde que Max Weber lo planteó como una dimensión del liderazgo en el año 1922. Empero, por su relación con nociones místicas y, por tanto, la dificultad para operacionalizar el concepto y abordarlo con metodología científica, la psicología no le daba la atención adecuada, a pesar que se le entendía como una característica importante del liderazgo efectivo. Es solo en los años 80, señala Molera, cuando investigadores como House (1977), Bass (1985), Conger (1989) y Shamir (1991) le otorgaron la importancia requerida al liderazgo carismático y se dedican a realizar estudios empíricos sobre el tema. Se le abordó desde la metodología cuantitativa pero también a partir de entrevistas, análisis de contenidos y de información histórica y de archivos.

Es, entonces, Bass en su libro *Leadership Performance Beyond Expectations (Desempeño del liderazgo más allá de las expectativas)* que asevera que existen dos tipos de liderazgo. Uno llamado **liderazgo transaccional** que se basa en el intercambio de recompensas entre el líder y sus seguidores, y el otro denominado **liderazgo transformacional** en el que los líderes utilizan su influencia personal para conseguir efectos y cambios profundos y sorprendentes entre sus seguidores. El liderazgo transaccional es importante para lograr cambios pero estos son superficiales y poco extendidos en el tiempo, no llegan a producir cambios en las actitudes, las creencias y los valores de sus seguidores. Eso sí se logra con el líder transformacional ya que él si consigue elevar en sus subordinados el nivel de sensibilización sobre el trabajo por realizar, trascender su propio interés en beneficio de un bien común y

modificar las jerarquías de sus intereses y, finalmente, consigue un incremento importante en el rendimiento personal y grupal.

Lo que hoy en día se le reconoce a Bass no es solamente haber contribuido en la reflexión teórica sobre los modelos de liderazgo, sino haberlo operacionalizado plasmándolo en un cuestionario que permite medir los dos tipos de liderazgo en diferentes individuos. De esta manera se puede medir los cuatro factores del liderazgo transformacional, como son: **carisma (influencia idealizada)**, **inspiración (motivación inspiracional)** **estimulación intelectual** y **consideración individualizada**. También se midió el liderazgo transaccional con los factores: recompensa contingente, dirección por excepción activa y dirección por excepción. Por cierto, también permitió medir otras conductas propias del directivo *«laissez-faire»*.

Es importante notar que a lo largo de los años de estudio también se ha variado la concepción que se tenía del liderazgo inicialmente concebido como una conducta que al ser identificada podía ser desarrollada con un buen entrenamiento y de esta manera aportar a la organización. Pero, se descubre que el líder forma parte de la organización y recibe influencia de los miembros que la conforman; no tiene dominio completo. Más bien, se reconoce que la conducta del líder de una organización no está libre de influencia de los procesos sociales y del poder que ejercen otros miembros de la misma organización (Peiró, 2003).

Es pertinente señalar que encontramos una relación importante entre la necesidad de desarrollar el liderazgo transformacional de los directivos de instituciones educativas a partir de los factores como: influencia idealizada, la motivación inspiracional y la consideración individualizada, y las actitudes y conductas generativas de los directivos. La preocupación por las siguientes generaciones, por modelar un camino de entrega a causas mayores, por entregarse de manera desinteresada a los demás tratando de imbuir sus acciones de fe y esperanza en mejores tiempos, son también características de un líder transformacional. Un líder que deja de lado sus intereses personales y es capaz de ponerse a la cabeza de una organización, que busque mejores condiciones de vida y bienestar social para los demás.

2.5.2 LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

Un factor importante de éxito en cualquier escuela es la vitalidad y la energía que los responsables y/o sus miembros infunden en su organización y funcionamiento.

En el contexto educativo, el liderazgo instructivo es considerado de trascendencia para los equipos de conducción, aunque actualmente son escasos los programas que den importancia a este perfil. El liderazgo instruccional aporta la orientación adecuada al proceso de enseñanza-aprendizaje y centra su atención en el alumnado como protagonista. Para lograr eficacia se debe priorizar la misión, la visión de la escuela, así como los objetivos, las metas y la orientación general del trabajo.

El concepto del liderazgo instruccional surge en los años 80, cuando se investiga a las escuelas efectivas. Este modelo se enfocó en rescatar la manera en que el liderazgo mejoraba los resultados educativos. Es así que se destacó que el rol principal del director de escuela debía colocar la atención en sus profesores y en cómo ellos atendían el aprendizaje de sus estudiantes (Stewart, 2006).

¿Cómo se puede definir el liderazgo de la instrucción? Greenfield (1987) nos dice: “Sin «amor» a los alumnos, no hay perfil de «liderazgo educacional»”. Él define al líder instruccional como aquella persona que posee capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores se entusiasmen con su trabajo de profesores y postula cinco dimensiones que mejor puntualizan este tipo de liderazgo:

- a) El proyecto de dirección: que define y comunica la visión que tiene de la enseñanza, orientada hacia el aprendizaje
- b) La instrucción: que comprende el sentido y el tiempo que debe dedicar a la coordinación y a la articulación del currículum
- c) La formación: para asesorar, orientar y apoyar al profesorado desde el punto de vista del desarrollo de los programas educativos
- d) La interacción y de las relaciones humanas: importante para promover un clima positivo y ordenado de aprendizaje
- e) La evaluación: seguimiento y supervisión de todos los procesos educativos.

La concepción de líder instruccional o educacional no demanda que este sea un «generalista», ni un especialista en cada una de las materias que se imparten en la institución educativa, pero se requiere de un verdadero profesional de la educación, de saber cómo se enseña y cómo aprende el ser humano.

Cuando se habla de líderes instruccionales, según Gorrochotegui (1997), se entiende que estos sean los verdaderos líderes de la instrucción, de la enseñanza, de la adquisición de conocimientos y destrezas, de todo lo que sucede al interior de las organizaciones educativas. Cita a Morthy para definir que el rol del directivo como

líder instruccional implica tres dimensiones: define la misión de la escuela, supervisa el programa de instrucción y promueve un clima apropiado para el aprendizaje en la institución educativa. Sin embargo, también acota que para Owens los líderes instruccionales desempeñan roles de «maestros de maestros» ya que se dedican a hacer diagnósticos, a asesorar a los docentes, liderar la propuesta curricular, preparar personal de apoyo, evaluar y corregir el trabajo en el aula de los docentes.

Lorenzo (2004) nos señala que hay autores como de San Fabián (1991), Leithwood (1994), Lorenzo (1994) y otros, que centran su interés en el liderazgo instructivo, también conocido como liderazgo pedagógico o educativo. Han especificado que este liderazgo se produce en tres ámbitos y competencias. Estas son:

- a) Construir o comunicar una visión y/o misión compartida y clara del centro educativo y del modelo de educación que se va a implantar.
- b) Gestionar eficazmente la instrucción, implicarse en el diseño y desarrollo del currículo del centro, preocupándose por el trabajo en el aula
- c) Promover un clima positivo (de comunicación, ordenado, estable y con elevadas expectativas) que facilite el aprendizaje

Luego, Lorenzo (2004) desglosa una serie de indicadores o actividades que son propias del liderazgo instructivo de una dirección escolar; así tenemos:

Cuadro N° 17. Competencias e indicadores del líder escolar

Competencias	Indicadores
Construir la visión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Implicarse en construir un PEI que incorpore a toda la comunidad educativa • Transmitir vivencialmente la visión de escuela • Centrar las metas en aspectos educativos importantes • Buscar consensos de todos los estamentos de la comunidad sobre el tipo de educación • Clarificar y reflexionar colectivamente sobre las metas y objetivos educativos • Adecuar las actividades individuales en el aula o las de pequeños grupos a la visión colectiva • Incidir en las acciones individuales de los profesores y alumnos, sobre todo si son consensuadas
Promover la gestión curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicarse con esmero al trabajo académico de profesores y alumnos • Dedicar tiempo necesario a la coordinación curricular • Comprometerse con las adaptaciones curriculares necesarias • Respetar y hacer respetar los horarios de enseñanza • Distribuir los cursos y materias con criterios de especialización y preparación • Influir y fomentar la conformación de equipos de trabajo entre profesores • Consensuar políticas sobre evaluación

	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la coherencia de las actividades de aula con la visión global de la escuela
Crear un clima positivo	<ul style="list-style-type: none"> • Promover un clima de trabajo colaborativo entre los profesores • Establecer una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad • Respetar las aportaciones de cada miembros al desarrollo de la escuela • Crear un ambiente de trabajo riguroso y ordenado • Expresar expectativas y refuerzos positivos sobre las actividades de profesores, alumnos y padres • Crear una cultura impregnada de innovaciones y desarrollo profesional de los profesores • Buscar soluciones positivas y dialógicas en los conflictos • Adquirir capacidad de tolerancia de lo ambiguo

Fuente: Lorenzo (2004, pp. 205-206)

También tomamos el aporte de Davis y Thomas (1992) al señalar que la contribución más significativa a una escuela eficaz y de éxito es un liderazgo activo con visión y los líderes se distinguen por tener elevadas expectativas sobre el rendimiento, observan la forma de enseñar de los profesores y controlan y evalúan el rendimiento individual y colectivo de los estudiantes. Plantean ejemplos muy concretos de cómo los directores pueden crear un sentimiento de comunidad, mientras que se mantienen firmes y exigentes, deben favorecer un clima académico, asegurando que el nivel de dedicación a las actividades académico sea alto, que los profesores inicien las clases a las horas señaladas y que estas no sean interrumpidas, que los deberes asignados a los alumnos para desarrollar en casa tengan sentido, que los profesores planifiquen sus clases, que la programación de asignaturas se realice en equipo de profesores y que estos estén disponibles para ayudar a los alumnos cuando los requieran.

Autores norteamericanos, como Meyer y Macmillan (2001), ponen en cuestión esta teoría sobre el liderazgo pedagógico al plantear que, con los cambios y las demandas actuales a la educación, se hace imposible que los directores de escuelas puedan continuar asumiendo el liderazgo instruccional, tal como se conocía antes de los años 80. Ahora se constata que muchos directores son agentes con mayores responsabilidades, están actuando como ejecutores de servicios sociales y están atendiendo asuntos de salud y seguridad de sus estudiantes, incluso han extendido su día para participar en reuniones con padres de familia y otros concejos consultivos en las comunidades.

Los mismos estudiosos aluden a Goodlad (1984) cuando afirma que, estando de acuerdo con que los directores eran las personas con mayor impacto en la instrucción de

los alumnos, ahora señala que es ingenuo pensar que los directores, que hayan o no sido profesores efectivos, puedan adquirir y mantener un mayor nivel de experticia que los propios profesores implicados en la enseñanza a tiempo completo.

Meyer y Macmillan nos dicen que se han elaborado varios modelos para explicar lo que los directores realmente hacen; algunos ponen el énfasis en los estilos de liderazgo (Leithwood y Montgomery, 1986); otros han intentado describir lo que los directores deberían hacer (Achilles, 1987; Peterson, 1987). Detrás de estos modelos se haya el patrón de liderazgo instruccional que Greenfield (1987, p.60) describe de la siguiente manera: *“El liderazgo instruccional se refiere a las acciones que se realizan con la intención de desarrollar un ambiente de satisfacción para el trabajo para los profesores y las condiciones deseables para el aprendizaje y los resultados de los estudiantes”*.

Mucho se ha discutido tanto en los Estados Unidos como en Canadá acerca del nuevo rol que el líder educativo debe asumir; se espera que sean una combinación de burócratas, líderes educativos, soporte de la comunidad, modelo social, reemplazo paterno y agente moral mientras que respondan ante los niveles del sistema educativo; más aún con los cambios en las estructuras administrativas, se les considera parte del aparato estatal con todas las prerrogativas y las exigencias de las políticas educativas y se espera que responda ante controles fiscales y sociales (Meyer y Macmillan, 2001, tomado de Castle, Mitchell y Gupta). En cambio, otros señalan que al haber cambiado la naturaleza de las escuelas, los directivos deben buscar la transformación de los integrantes de la organización escolar para asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de las diversas comunidades (Meyer y Macmillan, 2001).

Como fruto de la investigación de Meyer y Macmillan se produjo un catálogo de las tareas que los directores que participaron en el estudio expresaron. A continuación el detalle:

Cuadro N° 18. Catálogo de tareas de directores de II. EE.

Tareas	Aspectos específicos de las tareas
1. Liderazgo instruccional	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo y desarrollo de nuevos programas • Supervisión • Desarrollo profesional • Implementación de programas inclusivos • Problemas relativos a cambios curriculares demandados por circunstancias externas • Cambios en el sistema de evaluación

2. Tareas administrativas	<ul style="list-style-type: none"> • Dar dirección y orientación • Consultas • Contextualización de planes y políticas • Coordinación con sub-directores y el colegio • Administración
3. Trabajo con estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Consejería a estudiantes • Abusos cometidos por estudiantes • Acoso sexual entre estudiantes • Niños en estado de abandono y problemas de disciplina • Uso de drogas y estudiantes venta de estupefacientes por estudiantes • Programas para mejorar la interacción entre estudiantes • Problemas con estudiantes que fuman • Muerte de estudiantes • Código de vestido
4. Administración del personal / recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de genero • Acoso entre profesores / negociación en conflictos • Supervisión de profesores /estudiantes / acusaciones de abusos • Conducta no profesional de profesores • Estrés de profesores y el impacto negativo en la enseñanza • Uso de sustancias prohibidas por profesores
5. Coordinación con agencias externas	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas públicas • Políticas del sindicato y su manipulación • Padres asumiendo temas sin consultar a la escuela
6. Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas matrimoniales de profesores y sus parejas • Integración de distritos escolares • Mitigación de conflictos entre departamentos y grupos • Entre administrativos y profesores
7. Administración de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en el programa • Cambios en el colegio (demográficos y organizacionales) • Administración del plantel • Recaudación de fondos
8. Trabajo con padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoría a padres • Conflictos entre padres y profesores

Fuente: Meyer y Macmillan (2001, p.4. Traducción propia)

Esta lista de actividades que los directores de centros escolares pusieron sobre el tapete es cierto para innumerables circunstancias, por lo tanto no se puede ignorar que la tarea del director cada día se vislumbra más compleja. Por lo cual el significado de liderazgo instruccional no se reduce a aspectos relacionados con la pedagogía o con la mejora pedagógica, sino también implica todas las demás actividades que se relacionan con el contexto en el cual se produce la instrucción. Con lo cual se debe entender que la literatura sobre el liderazgo instruccional es bastante teórica por naturaleza y no refleja la realidad de lo que los administradores o líderes educativos enfrentan en el día a día. Esto plantea la necesidad de asumir el liderazgo instruccional de manera colectiva, con una comunidad de aprendizaje y de conducción para garantizar que la tarea educativa se cumpla a cabalidad, es decir se crean y consoliden las condiciones para que los

estudiantes aprendan no solo los contenidos de las asignaturas, sino que aprendan a ser mejores personas y ciudadanos comprometidos con el bien común.

Por otra parte, y tomando el pensamiento cada vez más extendido respecto del rol de los directores en el contexto peruano, nos podemos referir al Proyecto Educativo Nacional (PEN) presentado por el Consejo Educativo Nacional. En éste se plantea la necesidad de superar los siguientes rasgos deficitarios como principales obstáculos gerenciales y organizativos que existen en el Ministerio de Educación, en las Direcciones de Regiones Educativas (DRE), en las Unidades de Gestión Educativa Locales (UGEL) y en las propias instituciones educativas (II. EE.): el verticalismo y la centralización de las decisiones; la rigidez administrativa y los excesivos y desgastantes trámites, el clientelismo político, la planificación normativa y de cumplimiento legal estatal, debilidades y desarticulaciones en los planes, programas y proyectos, en los niveles y modalidades y en las instancias: nacional, regional y municipal, déficits informativos y estadísticas no confiables en todos los niveles del sistema, escasa supervisión, y cuando esta existe, es básicamente de carácter fiscalizadora y controladora. Al respecto, en el PEN se plantea la necesidad de desarrollar la democracia escolar con niveles crecientes de descentralización, autonomía y participación real de los actores educativos. En consecuencia, la problemática educativa nacional actual no puede ser abordada con los mismos recursos organizacionales, ni el mismo estilo de conducción utilizado en épocas anteriores y, por ello, la función directiva y la formación de quienes la ejercen es un tema de investigación pertinente y relevante en los actuales momentos, así como de la necesidad de experimentación e innovación para encontrar los caminos más adecuados.

Está en cuestión realizar estudios que lleven a entender las funciones del director escolar desde diferentes perspectivas: la normativa legal vigente, su práctica cotidiana y lo que este, al igual que otros actores escolares como los docentes, estudiantes, padres/tutores, consideran que debería hacer; así como la concepción de su rol y su actuación en los ámbitos instruccional-curricular, organizacional y de relaciones con el entorno natural y social. La selección y formación del director o directora de escuela ante las nuevas exigencias y retos que plantea el ámbito cambiante y dinámico donde desarrolla su función, así como el mayor grado de descentralización de la educación que, según las tendencias actuales y futuras, predominará en los sistemas educacionales.

Es oportuno preguntarnos: ¿Cuál es el problema de la función y de la formación del director? El problema de la función que le corresponde desarrollar al director, como

ya se ha visto en los párrafos anteriores, tiene múltiples dimensiones vinculadas no sólo con la naturaleza del cargo y de la organización escolar, sino con concepciones centralistas y verticalistas de la autoridad y, muy en particular, aspectos derivados de las dimensiones psicológicas y sociales de los individuos que ostentan el cargo con mayor o menor sentido de responsabilidad social.

Javier Murillo (2005) en un artículo en el que analiza los avances planteados en Iberoamérica para mejorar la calidad de la educación nos plantea la necesidad de mejorar la calidad e incrementar la cantidad de trabajos de investigación sobre la calidad de las escuelas en estas realidades, siguiendo los pasos positivos de los Países Bajos, Reino Unido, Canadá, Australia o Estados Unidos.

El mismo autor realiza años más tarde una investigación sobre los factores que propician la eficacia escolar, que implica a nueve países de Iberoamérica, integrantes del Convenio Andrés Bello, como son: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. En ella analiza los factores de eficacia escolar, de aula y de país para la educación primaria en Iberoamérica y señala dentro de los más importantes: la familiaridad y confianza en el trato entre el director y los docentes y la preparación académica del director (Murillo, 2007)

Como resultado de esta investigación se señala que entre los factores de escuela asociados con el logro escolar, se encuentra la dirección escolar con las siguientes características: (a) dirección comprometida con la escuela, (b) dirección con capacidad técnica, (c) estilo directivo participativo y pedagógico, (d) experiencia directiva, (e) satisfacción de la comunidad escolar con la dirección, y (f) dirección colegiada (p.272).

Se han realizado otras tesis y trabajos de investigación en países iberoamericanos, como la de Salazar (2004), «El liderazgo transformacional ¿modelo para organizar centros educativos que aprenden?», presentada en la Universidad Viña del Mar en Chile. La autora concluye que las peculiaridades de la organización escolar y las exigencias de la sociedad del conocimiento guardan relación con el liderazgo transformacional debido a que promueven aspectos de tipo humanístico y cultural, buscando el compromiso de los diferentes agentes en el sistema escolar.

Y en la Universidad de Zaragoza, podemos encontrar que Bernal (2001), en su tesis denominada «Liderar el cambio: el liderazgo transformacional», señala que los docentes tienen la misma valoración sobre las conductas de los directores que los propios directores. Todos concuerdan en que el liderazgo transformacional puede ser el más eficaz para dirigir los centros educativos hacia el cambio y la mejora educativa.

En Chile, Maureira (2004) realiza una investigación sobre la relación causa – efecto de las cinco dimensiones propuestas por Bass (1985) para un liderazgo transformacional de escuelas: «consideración individual», «inspiración», «estimulación intelectual», «carisma» y «tolerancia psicológica»; sobre las variables «participación», y con los efectos indirectos sobre la «eficacia percibida». En este estudio se observa que los valores de la dimensión «consideración individual» tienen efectos directos sobre la «satisfacción». Así mismo, los efectos de la «inspiración», la «estimulación intelectual» y el «carisma» tienen efectos directos sobre la «colaboración», y, a su vez, la «colaboración» tiene efectos directos sobre la «satisfacción» y sobre la «eficacia percibida», mientras que la «satisfacción» tiene efectos directos sobre la «eficacia percibida». Por último, se señala que las dimensiones del liderazgo como «inspiración» y «carisma» poseen efectos estadísticamente significativos a través de la vía de la «colaboración» sobre la «eficacia percibida».

En otro estudio en Chile, encontramos que Pedraja y Rodríguez (2004) analizan la influencia del estilo de liderazgo sobre la eficacia en un conjunto de organizaciones públicas. Los resultados plantean que las organizaciones públicas presentan un alto grado de estilo participativo y colaborativo y en grado medio el liderazgo instrumental. Como conclusión indican que el estilo de liderazgo participativo y el estilo colaborativo influyen de modo positivo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. Más adelante, en 2008, los mismos autores y otros colaboradores realizan otra investigación en el campo educativo y analizan la relación existente entre los estilos de liderazgo y los resultados que los estudiantes obtienen en la prueba nacional del sistema de medición de la calidad de la educación, y llegan a la conclusión que el estilo de liderazgo transformacional influye positivamente en la calidad de los aprendizajes, mientras que el estilo de liderazgo transaccional no tiene efecto significativo, y el estilo «laissez faire» afecta negativamente en los resultados.

Otros autores, Cuevas y Díaz (2005) en un estudio realizado en la Universidad de Granada ponen el acento en la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo en instituciones educativas de secundaria en contextos multiculturales como en Ceuta, situada en la orilla africana del estrecho de Gibraltar. Su estudio pone de manifiesto la valoración que hacen los propios directores de su liderazgo, aunque muchos no lo admitan abiertamente. De los directores entrevistados, la mayoría son varones y la edad media es superior a los 45 años. A pesar de admitir las dificultades que enfrentan como directores, no están dispuestos a abandonar el cargo.

En el estudio realizado por Lamoyi (2009) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, se abordó el clima institucional de las escuelas desde las dimensiones de «creencias compartidas», el «sentido de comunidad» y el «liderazgo directivo». Entre sus conclusiones encontramos que se requiere acciones inmediatas por parte de los órganos centrales del sistema educativo para apoyar a las escuelas en tres aspectos: normas claras para la carrera docente que reconozca las expectativas de los docentes, una supervisión escolar eficiente que motive a los docentes y directivos, y directivos eficaces que se sientan tomados en cuenta y respetados en su función de líderes.

Así mismo, se han realizado otras tesis y trabajos de investigación en países iberoamericanos, como la de Salazar (2004), «El liderazgo transformacional ¿modelo para organizar centros educativos que aprenden», presentada en la Universidad Viña del Mar en Chile. La autora concluye que las peculiaridades de la organización escolar y las exigencias de la sociedad del conocimiento guardan relación con el liderazgo transformacional debido a que promueven aspectos de tipo humanístico y cultural, buscando el compromiso de los diferentes agentes en el sistema escolar.

Y en la Universidad de Zaragoza, podemos encontrar que Bernal (2001), en su tesis denominada «Liderar el cambio: el liderazgo transformacional», señala que los docentes tienen la misma valoración sobre las conductas de los directores que los propios directores. Todos concuerdan en que el liderazgo transformacional puede ser el más eficaz para dirigir los centros educativos hacia el cambio y la mejora educativa.

En la investigación realizada por Bernal y cols. (1997) sobre el liderazgo transformacional con el objeto de determinar las variables más adecuadas para el buen funcionamiento del centro y que producen mayor satisfacción y mayor grado de eficacia en la comunidad educativa, se llega a la conclusión que se puede utilizar un cuestionario compuesto por los siete factores, propuesto por Bass, es decir, los siguientes: carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, tolerancia psicológica, participación y actuación del directivo.

La misma encuesta, con adaptaciones apropiadas para cada caso, la aplican tanto a los directores como a los docentes, consiguiendo similares respuestas.

Estos estudios nos acercan al tema del presente trabajo en el que se busca relacionar los factores del liderazgo transformacional con las percepciones que los docentes tienen de la conducta de los directores con los cuales trabajan en las diferentes instituciones educativas.

En el mismo sentido, Davis y Thomas, en su texto *Escuelas eficaces y profesores eficientes* (Davis y Thomas 2007, p.33), confirman la responsabilidad de la dirección en los resultados positivos o negativos de las escuelas a partir de las siguientes citas:

“Nunca he visto una buena escuela con un mal director, ni una mala escuela con un buen director”.

“He visto cómo malas escuelas se convertían en buenas y, lamentablemente cómo destacadas escuelas se precipitaban rápidamente hacia su declive. En todos los casos, el auge o el declive podía verse fácilmente reflejado en la calidad del director”.

“En las escuelas extremadamente buenas, inevitablemente nos encontramos con un director enérgico, dinámico, profesionalmente despierto, decidido a ofrecer el programa educativo que consideraba necesario, sin importa de cuál se tratara”.

“Es la dirección de la escuela la que establece la diferencia entre mediocridad y excelencia”.

Cook (2006) hace hincapié en las investigaciones realizadas por Andrews y Soder en 1987, Sebring y Baryk en 2000, Marzano en 2003 y Waters, Marzano y McNulty en 2003; los que señalan la relación existente entre el liderazgo educacional efectivo y las escuelas productivas. Además señala que un buen director administra el programa pedagógico que mantiene como prioridad en la escuela el aprendizaje de los estudiantes.

Otro estudio que menciona Cook, fue realizado de manera colaborativa entre el College of Education de la Universidad de Washington y el Distrito Educativo de Seattle por Andrews y Soder en 1987, durante un periodo de dos años, sobre la relación existente entre el liderazgo del director y los resultados académicos de los estudiantes. Se aplicó un cuestionario a todos los equipos administrativos del distrito con el fin de medir 18 estrategias de interacción entre directores y profesores en relación a las funciones de la dirección como: (1) proveedor de recursos, (2) recurso instruccional, (3) comunicador, (4) presencia visible. Los datos obtenidos se midieron con los puntajes de la curva normal de los estudiantes en el *California Achievement Test (Test de Logros de California)* como prueba de mejora en el desempeño académico. Este estudio encontró que los avances logrados por los estudiantes con líderes fuertes eran significativamente

mayores que aquellos logrados por estudiantes en escuelas con líderes considerados medios o débiles (Cook, 2006).

Recogemos de la investigación realizada por Camarillo (2006), para analizar los factores de éxito y/o fracaso en la gestión de la escuela primaria, realizada en México, el análisis que realiza de varias causas de éxito, resaltando el papel del director y el liderazgo académico como un factor importante. Al realizar el estudio se encontraron con diferentes tipos de directores:

“...los que con mucha experiencia creen conocerlo todo y no aceptan nada nuevo, los hay quienes en esta misma línea se sienten como propiedad privada la escuela y los maestros de la misma. Los hay también quienes a pesar de su experiencia muestran gran inseguridad en el cumplimiento de su función, pero sin embargo la mayor queja en la cual coinciden todos es la falta de apoyo de las autoridades para cumplir con su función” (Camarillo, 2006, p.91).

Finalmente, como una de las conclusiones, Camarillo señala que a pesar de que los directivos han avanzado en su desenvolvimiento como líderes pedagógicos, es necesario delimitar y precisar las funciones específicas del nuevo rol que se le plantea en la transformación de las escuelas y que las instancias de supervisión y normatividad deben alejarse de continuar exigiendo a los directivos que realicen como prioritario el trabajo administrativo en desmedro del pedagógico, incluso llegando a supervisar y dar seguimiento a este enfoque.

Leithwood y cols. (2004), en su investigación acerca del liderazgo educativo a partir de la revisión de bibliografía amplia y de estudios empíricos, concluyen que de todos los factores que contribuyen a los aprendizajes de los alumnos, el liderazgo de los directores cae en segundo lugar solo después de la instrucción en las aulas. Más aun, el liderazgo efectivo de los directores cumple un rol trascendental en aquellas escuelas con mayores dificultades. Esta última evidencia plantea un reto importante para la mejora del rol de liderazgo como clave para la implementación de reformas a gran escala. Por tanto, no dudan en manifestar la necesidad de hacer todo lo posible para que el reclutamiento, la capacitación, la evaluación y el desarrollo permanente sea un efecto de costo-beneficio en la mejora de las escuelas exitosas. También se considera la necesidad de continuar las investigaciones en este campo con el fin de tener una mejor comprensión de la manera en que los líderes responden a las políticas así como a las necesidades y prioridades locales y refuerzan el sistema educativo, con planteamientos

serios sobre la calidad de la educación y mejores aprendizajes de parte de los estudiantes.

También se elabora en el concepto de liderazgo escolar desde fuentes formales e informales que contribuyen en la esencia de las condiciones de la escuela, tales como metas, cultura, condiciones de la estructura y las aulas, los contenidos de los cursos, el tamaño de las clases, la pedagogía utilizada por los maestros, etc.

Leithwood y cols. (2004) nos comunican que en la base de la mayoría de definiciones sobre liderazgo yacen dos funciones: conducir o dar dirección y ejercer influencia. Estas funciones se viven de diferentes maneras dependiendo de los modelos de liderazgo. Acotan que Yukl (1994, p.3) dice que el liderazgo influye en “*la interpretación de las acciones para los seguidores, la elección de los objetivos para el grupo o la organización, la organización de las actividades para el logro de los objetivos, la motivación de los seguidores para alcanzar los objetivos, el mantenimiento de las relaciones de colaboración y el trabajo en equipo y la incorporación de apoyo y la cooperación de la gente*”.

Por su lado, Leithwood, Harris y Strauss (2010), en su libro *Leading School Turnaround. How Successful Leaders Transform Low Performing Schools (Liderando el cambio en la escuela. Cómo los líderes exitosos transforman las escuelas con desempeño bajo)*, nos señalan que un liderazgo débil es una de las causas mayores del deterioro de las escuelas. Puntualizan, además, que la literatura sobre la investigación recoge aspectos que logran la mejora de las escuelas; insisten que se juntan una serie de condiciones internas que favorecen la mejora, como son: la confianza, la colaboración la innovación y la decisión firme de apuntalar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero todas ellas bajo la decisión y convicción de los líderes educativos.

Estos autores nos ofrecen las características que ellos consideran de un buen liderazgo en escuelas con necesidad de mejoras, las que señalamos a continuación:

**Cuadro N° 19. Características de buen liderazgo en escuelas, según
Leithwood, Harris y Strauss**

Características	Concreciones
Crea un sentido compartido de visión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implica a su equipo de conducción en la construcción de una visión compartida como una clave estratégica para el fortalecimiento de la motivación y el compromiso del equipo de docentes ▪ Trabaja con su equipo directivo para transformar las visiones de la escuela en metas de corto plazo específicas para orientar el planeamiento y garantizar la coherencia en las decisiones tanto colaborativas como autónomas ▪ Cree que sus colegas profesores y sus estudiantes son capaces de lograr mucho más de lo que hacen y toma cada oportunidad disponible para elevar sus expectativas de manera significativa ▪ Comunica permanentemente propósitos, planes y expectativas del colegio al equipo directivo y profesores, estudiantes, a sus padres y demás comprometidos
Promueve el desarrollo de capacidades entre sus profesores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ofrece muchas formas de apoyo psicológico para cada uno de los colegas profesores en su esfuerzo por avanzar en la dirección establecida por el colegio ▪ Utiliza una diversidad de métodos formales e informales para estimular el desarrollo de las habilidades, capacidades y conocimientos profesionales de sus colegas ▪ Modela prácticas deseadas y valores como un medio de animar a sus colegas para reflexionar sobre sus propias prácticas y optimizar o mantener su compromiso en la mejora constante
Rediseña su colegio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomenta el desarrollo de normas y valores que animan al equipo de profesionales a trabajar de manera colaborativa en la mejora de sus prácticas pedagógicas ▪ Reestructura su escuela para que la colaboración entre docentes sea posible y efectiva ▪ Comprende el enorme efecto que el entorno familiar tiene sobre el potencial del aprendizaje académico de los estudiantes ▪ Se esfuerza por garantizar que las familias y los estudiantes tengan acceso a otras formas de apoyo de diversas instituciones
Mejora el programa pedagógico de su escuela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Otorga especial cuidado a la selección y ubicación de los docentes y administrativos de acuerdo a sus capacidades y la disposición requerida para hacer frente al reto que enfrenta su escuela ▪ Monitorea de manera continua los indicadores sobre el aprendizaje de los estudiantes y los esfuerzos que realizan los miembros del equipo de docentes para mejorar el aprendizaje, buscando ajustar permanentemente sus decisiones y acciones en respuesta a estas evidencias ▪ Protege a su equipo de las distracciones en su trabajo con los estudiantes, especialmente durante el horario de clase ▪ Provee cantidades significativas y diferentes tipos de apoyo a los docentes para su trabajo pedagógico, además de oportunidades para su desarrollo profesional

Fuente: Leithwood, Harris y Strauss (2010). Traducción propia

Marzano, Waters y McNulty (2005) en su libro *School Leadership that Works (El liderazgo escolar que funciona)*, presentan las conclusiones a las que han llegado basados en la práctica efectiva y la investigación sobre la misma, y su enfoque está centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Es un manual que conduce al líder escolar a través de las 21 responsabilidades que le deben incumbir en su diario ejercicio del liderazgo escolar. Se presenta a continuación un cuadro que resume las implicancias de esta labor.

Cuadro N° 20. Las responsabilidades de la administración de una escuela

<p>Administrar una escuela implica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer un sistema efectivo de monitoreo para obtener la realimentación sobre la eficacia de las prácticas del currículo, la instrucción y la evaluación escolares y su efecto sobre los logros de los estudiantes (Monitoreo y evaluación) 2. Diseñar y mantener una cultura en la que utilice un lenguaje común, se comparta ideas y los miembros del equipo conductor actúen dentro de normas de colaboración (Cultura) 3. Operar dentro de un marco de ideales y creencias bien articulado y visible con respecto a la enseñanza y el aprendizaje (Ideales, creencias) 4. Buscar información y mantenerse al día sobre la investigación y las teorías referentes al currículo, la instrucción y evaluación (Conocimiento sobre currículo, instrucción y evaluación) 5. Apoyar de manera activa a los docentes con temas relacionados al currículo, la instrucción y evaluación en sus aulas (Implicancia en currículo, instrucción y evaluación) 6. Establecer metas concretas respecto de los logros de los estudiantes así como las prácticas relacionadas al currículo, la instrucción y la evaluación en la escuela y darles prioridad en el día a día de la escuela (Centrado) 7. Establecer procedimientos y rutinas que ayuden al equipo conductor y a los estudiantes a mantener un sentido de orden y preparación (Orden) 8. Reconocer y celebrar los éxitos legítimos de los individuos al interior de la escuela así como escuela en su integridad, también reconocer y hacerse responsables de los errores cuando sea pertinente (Asertividad) 9. Promover conocimiento de la investigación y la teoría sobre las mejores prácticas entre el equipo conductor a través de la lectura y la discusión (Estimulación intelectual) 10. Establecer y promover líneas claras de comunicación hacia y desde el equipo conductor así como dentro del equipo conductor (Comunicación) 11. Establecer y promover procedimientos que garanticen que los miembros del equipo conductor ofrezcan input en las decisiones y políticas clave (Input) 12. Atender y promover relaciones personales con el equipo conductor (Relaciones) 13. Proveer una visión optimista de lo que hacer la escuela y de los que la escuela puede lograr en el futuro (Optimizador) 14. Invitar y respetar la expresión de una diversidad de opiniones con respecto a la conducción de la escuela y adaptar el estilo de liderazgo personal a las demandas de la situación que se vive (Flexibilidad) 15. Garantizar que los miembros del equipo conductor tengan los recursos, el apoyo y el desarrollo profesional necesarios para realizar de manera efectiva los procesos de
--

enseñanza y aprendizaje (Recursos)

16. Esperar y reconocer el desempeño superior del equipo conductor (Incentivos contingente)
17. Ser muy consciente de los mecanismos y las dinámicas que definen el funcionamiento del día a día de la escuela y usar ese juicio para predecir los problemas potenciales (Conciencia de la situación)
18. Ser un defensor de la escuela para todos los interesados importantes y garantizar que la escuela cumpla con todas las reglamentaciones y los requerimientos importantes (Relaciones)
19. Ser muy visible para los docentes, los estudiantes y los padres a través de visitas frecuentes a las aulas (Visibilidad)
20. Proteger a los miembros del equipo conductor de interrupciones y contradicciones indebidas que puede distraerlos de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Disciplina)
21. Estar dispuesto a desafiar las prácticas de la escuela que se hayan mantenido por largo tiempo y promover el valor de trabajar el filo de las competencias personales (Agente de cambio)

Fuente: Marzano, Waters y McNulty (2005, p.71 - traducción propia)

Murillo (2007) señala las características de un tipo de dirección escolar que considera contribuyen al desarrollo integral de los alumnos. Estas son:

- a) El director debe ser una persona **comprometida con la institución**, con los docentes, con los estudiantes, debe tener **alta capacidad técnica y asumir un liderazgo fuerte**.
- b) La dirección no debe estar restringida a una sola persona, debe ser **compartida, participativa**, se debe compartir la información la decisión y las responsabilidades.
- c) Los directores deben responder a una preocupación fundamental por los temas pedagógicos y tener un **interés real por la formación y el desarrollo profesional de los docentes**. Esto debe demostrarlo en su cercanía y apoyo a las acciones permanentes de los docentes en su quehacer pedagógico.
- d) Debe procurar la **integración de todos los miembros de la comunidad educativa**, con su estilo participativo y convocante.

Es sugerente señalar que Murillo manifiesta que se ha evidenciado en su estudio que los que demuestran un mejor desempeño en su trabajo como conductores eficaces son las directoras mujeres y aquellos con mayor tiempo de servicio; se nota mayor sensibilidad frente a las realidades, mayor dedicación a lo pedagógico y promueven de mejor manera la participación de todos los miembros.

En cuanto a la formación apropiada para los directivos de instituciones educativas, según Murillo (2007), esa es una de las cuestiones menos desarrolladas institucionalmente; no obstante, diversas administraciones educativas, universidades y algunas otras instituciones, de carácter público o privado, en diversos contextos y latitudes, han estructurado y llevado a cabo distintas propuestas e iniciativas de formación. Otras cuestiones relacionadas con la formación tienen que ver con quién(es) la ofrece(n), con la consideración de los intereses y de las necesidades de los participantes, los enfoques que se utilizan, los contenidos que se abordan, el lugar y el contexto en el cual se da la formación, las estrategias que se aplican, los requerimientos para el ingreso, la permanencia y el egreso, y el tiempo de duración, entre otros.

En este mismo orden de ideas, otros factores que se consideran vinculados al problema de la función y la formación directiva son: los modelos de formación que deben ir adaptándose al pensamiento de dirección existente y a las nuevas tendencias que van surgiendo en este campo, las modificaciones que ha experimentado el papel de los directivos durante las últimas décadas, principalmente por estar ubicados en medio de las presiones externas y los problemas que plantean sus propias comunidades educativas; lo cual incide en la definición de un estilo diferente de ejercer las funciones directivas más basado en la **capacidad de aunar voluntades** en proyectos compartidos, en la **sensibilidad ante las nuevas situaciones** y en sus **competencias para comprender la cultura de la escuela y promover el cambio**. También debe considerarse el modelo institucional de la escuela, ya que el modelo directivo está asociado a la particularidad de cada institución escolar y al proceso e historia que definen también al sistema educativo en el cual cada institución se integra. Y, no menos importantes son las definiciones que sobre la educación, en general, y sobre la institución educativa, en particular, promueven las políticas educativas; lo cual implica reconocer los sentidos que se le asignan a conceptos tales como **democratización, descentralización, autonomía y participación**, entre otros.

No se puede obviar considerar la falta de precisión que tienen los propios directores sobre su propia práctica; esto lleva a una serie de problemas con repercusiones graves. Según Gálvez (Poggi, 2004), **los propios directores no tienen clara una definición de su rol**, y sus actividades se caracterizan por la brevedad, variedad y discontinuidad; viven la presión de los cambios que se producen tanto en la institución escolar como en el ambiente externo y muchas veces se manejan de manera

reactiva frente a los retos que van surgiendo, sin contar con una brújula que marque la dirección y el rumbo de su gestión.

Asimismo, en medio de esta búsqueda por mejorar niveles de calidad con equidad en la educación, que describe parte de la dinámica educacional, el tema de la descentralización de la educación y de la dirección escolar en un nuevo contexto se torna aún más complejo. La **descentralización** no solo es vista desde arriba hacia abajo, otorgando más responsabilidad y hasta recursos a los sujetos en los niveles de ejecución, sino también se debe tomar en cuenta la **formación humana de los responsables de liderar las instituciones** de base, es decir las instituciones educativas. Los directores deben tener una apropiada **actitud y capacidad** para promover los cambios que el momento precisa y una adecuada **preparación para conducir los grupos humanos** hacia niveles de superación y de compromiso con su desarrollo integral.

Las funciones pedagógicas de la dirección, señaladas anteriormente y que impactan en la eficacia en los aprendizajes, son recogidas por muchos autores. Sin embargo y a pesar de la importancia que tienen estas labores pedagógicas, la investigación también ha demostrado que a los directores les resta muy poco tiempo para invertir en ellas debido a la imposición desde arriba de un inmenso número de tareas administrativas. Algunos de los problemas que se vislumbran son la falta de tiempo, la formación inadecuada o la ausencia de apoyo de las instancias superiores para desempeñar funciones de carácter pedagógico (Cavelti, 1981).

Como se dijo anteriormente, los líderes no nacen, se hacen y para que puedan desempeñarse con eficacia en una escuela también eficaz, es necesario acompañarlo a lo largo de toda su carrera de diferentes procesos formativos tanto teóricos como prácticos, formales e informales que les aporten los conocimientos y las habilidades que necesiten para afrontar el día a día en sus instituciones (Cavelti, 1981; Gairín y Villa, 1996 y Bolívar, 2013). Se debe poner a su disposición un desarrollo profesional holístico, que los apoye en sus diferentes etapas, es decir, capacitación inicial, programas de inducción y programas de formación continua (Pont, Nusche y Moorman, 2009).

Hargreaves y Fink (2008), dentro de una visión más amplia del liderazgo necesario en las instituciones educativas, abordan la **sostenibilidad del liderazgo educativo**, atendiendo el largo plazo, no solo la dirección individual y mediata, sino que toman en cuenta la continuidad del cargo en forma eficiente, es decir, reconocen que la

institución debe prolongar su eficiencia y eficacia más allá del periodo de duración de una persona en el cargo de director, por más buena que ésta sea.

Estos autores plantean siete principios para un liderazgo sostenible: (1) **Profundidad en los aprendizajes** y en los logros frente a acontecimientos pasajeros y efímeros, (2) **Duración del impacto** a largo plazo, preparar la continuidad, la sucesión en el cargo, (3) **Amplitud de la influencia**, entendida como responsabilidad distribuida o compartida, (4) **Justicia**, que no perjudique a los demás, más bien que se incorpore a otros individuos e instituciones en el esfuerzo por compartir el conocimiento y los recursos, (5) **Diversidad**, como tomar en cuenta a todos en su complejidad y cohesión, (6) **Iniciativa o inventiva** que renueva y oxigena permanentemente y evita que los líderes se sientan quemados, (7) **Conservación**, recupera lo mejor del pasado para renovar el presente y crear un futuro mejor (Hargreaves y Fink, 2008).

2.5.3 LIDERAZGO COMPARTIDO

Cuando se toca el tema de las condiciones organizacionales culturales para garantizar el buen funcionamiento de la escuela, se está tratando temas de vital importancia como la implicación, la participación y el empoderamiento de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Las relaciones entre colegas para trabajar hacia el mejoramiento y el cambio es fuertemente aconsejado, lo que supone que los directores busquen compartir ideas, visiones y generar diversas formas de delegar funciones y compartir el liderazgo (Leithwood y cols., 2010).

Hargreaves y Shirley (2009) analizan los efectos del liderazgo distribuido o compartido. Nos informan que no significa actuar solo después de llegar a acuerdos, no significa votar sobre todos los aspectos. Nos plantean que algunas experiencias exitosas se produjeron de manera colaborativa, muchas veces se dio de manera consultada y bajo presión de tiempo y confidencialidad e incluso algunas fueron tomadas de manera individual y arbitraria. Pero lo importante de esto fue que al interior de una cultura organizativa de colaboración, los directores contaron con la confianza y el consentimiento de sus colegas, quienes confiaron que tomaban las decisiones en el mejor interés de todos y dentro del marco de los propósitos acordados por la comunidad. Este liderazgo compartido también es llamado liderazgo sostenible.

Finalmente, Hargreaves y Shirley nos revelan a las escuelas como embriones sociales de la humanidad – aquellas instituciones que se establecieron con el fin de

promover nuestros valores colectivos de mayor trascendencia. Deben convertirse en la encarnación de normas de reciprocidad, confianza activa y debate democrático. No requieren de más normas ni de administración más dura, sino de mentes amplias que fomenten liderazgos edificantes y sostenibles.

Jiménez (2007) aporta una visión de trabajo compartido en escuela que permite la toma de decisiones a nivel de las personas en la base de la organización. Se da cuando las responsabilidades se reparten horizontalmente, dando poder a los integrantes en los diferentes niveles de organización, abriendo las posibilidades de participar en la conducción y generando autonomía para ser creativos y propositivos. Este compartir se inicia en las estructuras de gestión donde se comparte el liderazgo en el desafío de mejoramiento de la calidad de la institución, la construcción de una institución centrada en el aprendizaje continuo. En las palabras de un texto del Ministerio de Educación de Chile, Jiménez resalta el objetivo del liderazgo compartido:

“Constituirse en un equipo de trabajo de liderazgo compartido implica vivir un proceso que requiere de una práctica de conversaciones recurrentes sobre el currículum, su adecuación a la comunidad, las normas de convivencia, los valores, la cultura institucional, el proceso de aprendizaje, etc., para transformar el Liceo en una verdadera organización para el aprendizaje” (p.2).

Por último, Jiménez destaca los cinco requisitos para que un modelo de liderazgo de éxito compartido tenga buenos resultados en una organización:

- 1) **Equilibrio de poder:** todos los miembros deben sentirse socios igualitarios en el proceso de mejoramiento institucional, saber deponer los intereses individuales y dar pase al trabajo en equipo.
- 2) **Objetivos y propósitos compartidos;** respeto a las opiniones individuales pero priorizar los objetivos comunes, sobre todo mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.
- 3) **Compartir la responsabilidad por el trabajo en grupo;** se basa en la concepción de una sociedad que funciona debido a que los integrantes comparten beneficios y obligaciones.
- 4) **Respeto por la persona:** reconocimiento de las habilidades e ideas de cada uno y del aporte de cada uno a la consolidación de un grupo fuerte y cohesionado.

- 5) **Asociación en lo esencial:** las situaciones complejas permiten que el espíritu de cuerpo fortalezca y revitalice al grupo para lograr soluciones razonables e inteligentes.

Asimismo, Pinto y cols. (2010) nos aportan el concepto de «liderazgo intermedio» y de «docentes líderes», noción que ha ganado terreno y preponderancia en Chile, ligado al liderazgo educativo. Esto surge del reconocimiento del liderazgo que ejercen los docentes entre sus pares, plasmando mejoras en las prácticas educativas y colaborando desde la base en la implementación de reformas educativas. De esta manera se reconoce el rol que cumplen los docentes cuando se organizan en una escuela para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El liderazgo, por tanto, puede estar distribuido en los diferentes niveles al interior de una organización escolar y puede ser reconocido formalmente con una función o puede surgir de manera espontánea por la necesidad de trabajar en común por el bien general de los estudiantes. Algunas de estas prácticas pueden expresarse a través de la creación de equipos de trabajo pedagógico, de redes educativas, de colaboración para crear climas adecuados, por el compromiso asumido con su trabajo, o como asesoría a los equipos directivos.

Es importante señalar que en el Perú ya se va acercando al concepto de liderazgo eficaz de directivos y de colegiados de docentes con compromiso por la atención a los estudiantes. Esto se puede constatar en un reciente documento de la Municipalidad de Lima Metropolitana (2014), con el sugerente nombre de *Proyecto Educativo Metropolitano. Lima ciudad educadora, amiga de los niños y las niñas*, en él se destaca la importancia del rol del director de la institución educativa:

“... Los programas de incentivo a la innovación pedagógica que realizan diversas instituciones... demuestran que los casos exitosos tienen a la base el liderazgo de un director o una directora al frente de la gestión de sus instituciones educativas y por la iniciativa de un equipo de maestros muy dedicados al logro de aprendizajes de sus estudiantes” (p.81).

2.6 EVALUACIÓN DEL LIDERAZGO

Desde los años 40, muchos estudiosos se han dedicado a investigar el comportamiento humano desde el punto de vista del liderazgo, la conducta del líder y sus efectos en grupos sociales, y han encontrado muchas dificultades para ponerse de acuerdo sobre las capacidades que los identifican y las formas de medir esas

capacidades. En los últimos años, mucho se ha avanzado respecto de la identificación de las cualidades de los líderes y de sus subordinados y la relación que se establece entre estos. Pero no hay mucha claridad respecto de cuáles son los rasgos predominantes de los líderes, habiendo llegado a través de los estudios a identificar más de mil rasgos diferentes. Esto se debe básicamente a que se toma en cuenta rasgos de personalidad, de inteligencia, de apariencia física, etc., así como también debe analizarse el contexto en el que se desarrolla la relación líder-subordinado. Se encuentra una coincidencia básica en el hecho de reconocer que el líder no es una máquina, es una persona, por lo tanto, vive y desarrolla su liderazgo en un contexto determinado y no en el vacío. Su entorno natural y social lo marca y lo define, y también le plantea los apoyos o los obstáculos para el desarrollo de su rol en el grupo que le toca vivir, convivir, trabajar y aportar, y donde él mismo se desarrolla como persona y como miembro de una comunidad.

Para mejor entender al líder y sus conductas eficaces y efectivas, muchos estudiosos han llegado al consenso de establecer que más que pruebas de inteligencia y personalidad, lo importante es tomar en cuenta los modelos de conducta propios de los roles que cumplen los líderes de instituciones sociales y, dentro de ellas, las educativas.

Los pioneros en el campo de la investigación sobre conductas de líderes sociales son los académicos de la Universidad de Ohio y la Universidad de Michigan, con los estudios que realizaron desde los años 40. Ellos, según Pascual y col. (1993), trataron de entender las dimensiones que caracterizan el comportamiento de los líderes. En la Universidad de Ohio identificaron algunos factores como: la consideración, que toma en cuenta una conducta del líder indicativa de amistad, confianza mutua, respeto y cordialidad; la iniciación de estructura que hace alusión a la conducta del líder que organiza y define las actividades de grupo, y la relación que establecen con él. Estas fueron catalogadas por Bales en 1949, como Liderazgo socioemocional y Facilitación de la tarea, y fueron consideradas variables independientes entre sí; sin que exista contradicción entre ellas. Luego estas fueron relaciones con Liderazgo eficaz.

Aunque se dieron aportes importantes respecto de las relaciones establecidas entre las diversas variables, algunos resultados fueron bastante confusos, propiciando una búsqueda mayor sobre las variables y su relación con la efectividad y la eficacia en los roles de liderazgo (Pascual y cols., 1993).

Mientras tanto, el Centro de Investigaciones de la Universidad de Michigan enfocó el estudio del liderazgo desde el punto de vista de las diferencias de conductas

existentes en líderes más y menos efectivos. A pesar de no contar con instrumentos apropiados para medir el comportamiento del líder, se obtuvo resultados importantes ya que se pudo contar con criterios objetivos de la efectividad del líder (Pascual y col., 1993). El aporte más significativo de esta escuela fue descubrir unos principios aplicables a todas las realidades en que actúa el líder; y por lo tanto en este aspecto yacen las posibilidades de críticas desde otros expertos.

Para un grupo importante de investigadores las exigencias situacionales son clave para comprender el proceso de liderazgo; desde esta perspectiva es necesario establecer los tipos de personas y conductas que son efectivas en situaciones diferentes. Entre aquellos que plantean este enfoque destaca Fiedler; según su posición el líder exitoso depende de dos factores fundamentales: su estilo personal de liderazgo y las características concretas de la situación. Fiedler tuvo seguidores y detractores a lo largo de su vida como investigador.

Luego, tenemos a Bass (1988) que aporta sustancialmente en este debate con una propuesta que pretende mejorar la eficacia de las instituciones educativas. Como ya se ha señalado, Bass recoge sus conclusiones de la realidad que verifica en los hechos y que le permite plantear que los **éxitos en las escuelas guardan relación con el liderazgo eficaz del director o directora**. Para Bass, existen básicamente dos estilos de liderazgo: el **Liderazgo transaccional** y el **Liderazgo transformacional**. También reconoce la presencia de un tercer comportamiento, al que llama el **No liderazgo**.

Para efecto de este estudio, se ha tomado en cuenta el modelo de Liderazgo Transformacional de Bass, a partir de las dimensiones y las variables utilizadas, de acuerdo con el trabajo de Maureira (2004). Las dimensiones del liderazgo que se identificaron fueron las siguientes; **carisma personalizante, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y tolerancia psicológica**.

Estas dimensiones serán definidas y luego señalaremos los indicadores que nos interesa analizar en los directores de las instituciones educativas:

- a) El **carisma personalizante** se refiere a la **influencia positiva** que ejerce el líder sobre el colectivo para producir una visión compartida y lograr la confianza y la credibilidad en su persona y en su capacidad de liderar la institución y las propuestas sugeridas, consensuadas y acordadas en colectivo. A partir de su liderazgo se trasmite el entusiasmo, la confianza y el respeto para llevar adelante una tarea importante. Las conductas, capacidades y actitudes que definen este factor podrían caracterizar de

manera especial al liderazgo transformacional, como demostrar autoconfianza, generar lealtad y compromiso, traslucir un comportamiento honesto y coherente, ser respetado por lo que es y lo que hace y no solo por su cargo, producir satisfacción en sus colaboradores.

- b) La **consideración individual** no es otra cosa que la capacidad del líder para **demostrar su interés en cada persona y en sus inclinaciones y proyectos**. Esto se expresa a través del apoyo permanente y sostenido a las personas y a grupos de personas, así como al trato respetuoso y amable que se le da a cada uno. Las conductas, capacidades y actitudes que identifican este factor se basan en la relación que establece el líder con cada persona, desplegando sensibilidad, interés y aconsejando cuando sea requerido, demostrando que el interés por la organización pasa porque cada uno se sienta reconocido e importante y que entre todos contribuyen a la propuesta educativa.
- c) La **estimulación intelectual** tiene que ver con la percepción que manejan los colegas sobre la capacidad de **renovar y enriquecer sus concepciones** sobre diferentes temas y para **generar procesos nuevos, creativos, y estimulantes para favorecer los cambios** que el conjunto está buscando lograr. Las conductas, capacidades y actitudes que contribuyen a fortalecer este factor se sustentan en el reconocimiento de la necesidad de partir de ideas inteligentes y racionales para solucionar problemas, buscando generar nuevas ideas y asumir responsablemente de manera colectiva las nuevas tareas, que no sean impuestas por la autoridad, sino asumidas con convencimiento y entusiasmo por el grupo.
- d) La **inspiración** es la capacidad de **mover sentimientos positivos hacia las posibilidades personales y colectivas** de implicarse en la transformación del centro educativo, creando un ambiente de interés genuino, optimismo y un sentido de identidad con la institución y su futuro. Las conductas, capacidades y actitudes que favorecen este factor se encuentran en una combinación positiva entre una vinculación equilibrada entre lo afectivo y lo racional para construir una propuesta seria de organización con visión de futuro, objetivos y metas asumidas con pleno conocimiento y conciencia.
- e) La **tolerancia psicológica** está relacionada con la capacidad del líder **de hacer frente a las dificultades y problemas que se presentan y saber**

rescatar lo mejor de cada uno para lograr las condiciones de éxito. En esencia es crear las condiciones para asumir los problemas y conflictos que surgen en un grupo humano cualquiera, más todavía en un centro educativo: es reconocer los propios errores y ser tolerante frente a los errores de los demás. Puede expresarse a través del sentido del humor o de un trato amable y respetuoso al señalar equivocaciones, resolver conflictos o manejar momentos difíciles.

En el siguiente cuadro planteamos las dimensiones del liderazgo y los indicadores que evaluaremos en los directores de la muestra del estudio:

Cuadro N° 21. Dimensiones e indicadores del liderazgo de directores de II. EE.

Dimensiones	Indicadores
Carisma personalizante	Entusiasmo
	Credibilidad
Consideración individual	Trato personal
	Apoyo
Estimulación intelectual	Animación al cambio
	Potenciación de esfuerzo mayor
Inspiración	Implicación
	Identidad
Tolerancia psicológica	Ambiente distendido
	Priorizar lo colectivo

Fuente: Bass (1985) y Maureira (2004)

Es importante señalar que en el test, en cuanto al factor tolerancia, se ha priorizado un ítem sobre el humor, otro sobre capacidad de sacrificio de los intereses personales y otra más sobre crear el clima adecuado para el trabajo. Pero creemos que sería más adecuado que la tolerancia psicológica incluya otras variables como la capacidad para afrontar problemas, la capacidad de sacrificio, el humor, la serenidad, el autocontrol y otras más.

Según el modelo de liderazgo de Bernard Bass, y centrando el estudio en el tipo de liderazgo transformacional, la investigación motivo de este trabajo pretende analizar las conductas de los líderes educativos de instituciones educativas e identificar las dimensiones que los llevan a cumplir su rol con eficacia y eficiencia. Así mismo, se intentará descubrir lo que los docentes de las diversas instituciones educativas piensan

de las capacidades de liderazgo de sus directores. De acuerdo a la propuesta original de Bass de Liderazgo Multifactorial de Centros Docentes, se producen dos escalas similares pero dirigidas a diferentes públicos: la primera a los directivos para conocer la percepción que tienen sobre su rol de líderes y la segunda dirigida a los docentes para que ellos evalúen el estilo de gestión del líder que los conduce en sus instituciones. Esto nos permitirá entender lo que los docentes perciben que son estilos de liderazgo de los directores o directoras con los que laboran.

Con el fin de abordar el tema del liderazgo efectivo y eficaz en el campo de la educación, se hace necesario analizar las realidades en las que está inmerso y los cambios que la sociedad actual plantea; por lo tanto, se requiere tomar un espacio para entender dicha realidad social y cultural que rodea a la educación en el Perú y con la que tiene que interactuar a diario. A la base y centro del sistema educativo se encuentra la institución educativa. Y como responsable y garante de su eficiencia y eficacia está el equipo directivo; si éste pretende conducir cambios no puede abstraerse de su entorno complejo, desafiante y muchas veces adverso.

Este es el motivo por el cual es importante presentar la realidad en la que se ubica y con la que se relaciona la escuela, la que los docentes y directivos deben conocer, hacer suya, y con la cual deben interactuar permanentemente y de manera constructiva. Es imprescindible reconocer la labor que les corresponde como gestores, conductores y líderes de un equipo que tiene trascendencia en las vidas de muchas personas, familias, comunidades y de la sociedad en su conjunto.

2.6.1 EVALUACIÓN DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO DE LOS DIRECTIVOS DE II. EE.

Las estrategias de evaluación del Liderazgo en las escuelas que hemos encontrado en la bibliografía e investigaciones revisadas en el Marco Teórico de esta investigación son diversas y nos abren caminos para nuestra investigación.

En primer lugar destacan las investigaciones de Bernard Bass y Avolio (1992), quienes ayudaron a centrar las bases para el liderazgo transformacional. Desde hace dos décadas el *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) en castellano: Cuestionario Multifactor sobre Liderazgo, ha sido el instrumento más utilizado para medir el liderazgo en el campo de la Psicología de las Organizaciones. La base Psyc-INFO nos informa que un total de 182 investigaciones han empleado el MLQ para su

investigación desde su creación. El cuestionario se fundamenta en las teorías de B.M. Bass (1985) quien postula que existen dos tipos de liderazgo: el transaccional y el transformacional. Este último concepto tiene connotaciones muy similares al liderazgo carismático manejado en sociología y ciencia política desde que Max Weber (en 1922) utilizara esta idea (Molero y cols., 2010).

El aporte de Bass y Avolio con el instrumento para medir el liderazgo transformacional y transaccional, el MLQ, con 70 ítems inicialmente, ha tenido mucho reconocimiento y también otros tantos detractores. Abiertos a las críticas y a mejorar su cuestionario, Bass y Avolio fueron modificando su versión hasta llegar a la versión actual de 45 ítems que es conocida como MLQ-5X (short form). Se reconoce que cientos de estudios a lo largo del mundo entero demuestran que el liderazgo transformacional y sus subfactores correlacionan de forma elevada y positiva con la satisfacción de los empleados con su líder. Algunos aducen que la estructura factorial podría ajustarse a un único factor transformacional y no a cinco sub-factores. Estos sub-factores son: influencia idealizada (atribuida), influencia idealizada (conducta) motivación inspiracional, estimulación intelectual, consideración individualizada.

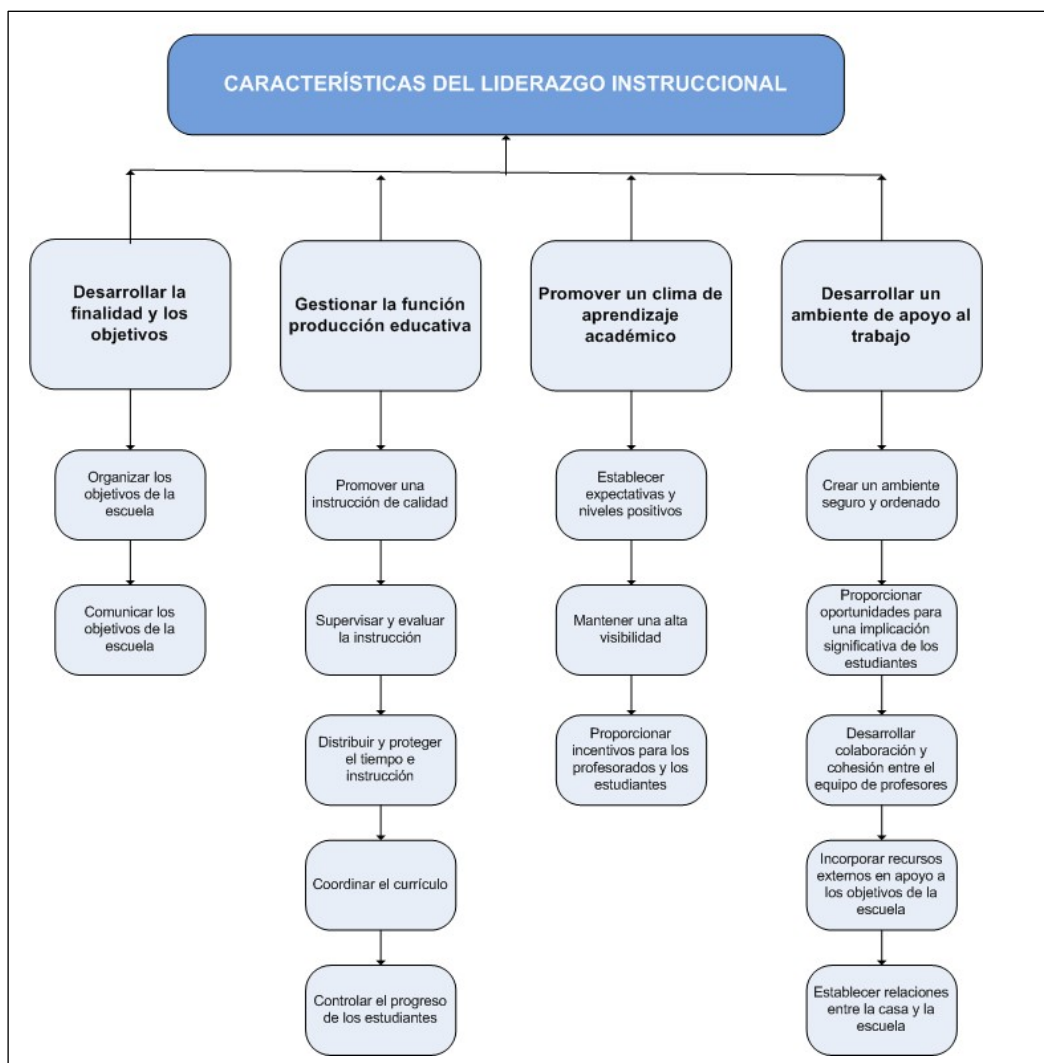
Más adelante, Pascual, Villa y Auzmendi (1993), se basan en los conceptos de Bass y estudian la importancia de los directores sobre el funcionamiento del centro educativo, particularmente centrado en la eficacia y la satisfacción del profesorado. Su investigación analiza las conductas de los líderes y cómo esta influencia lo que ocurre en los centros educativos. Este estudio se centró en las Comunidades del País Vasco y de Castilla-León con una muestra de 1261 centros. Usaron el cuestionario multifactorial sobre liderazgo aplicado.

Cabe destacar el trabajo de Cuevas y Díaz (2000), quienes realizaron una investigación sobre el rol que cumple el equipo directivo en la institución educativa. Se han analizado las concepciones que directivos de centros educativos de educación secundaria de Ceuta, España, tienen sobre el liderazgo que les permite actuar en sus respectivos centros de trabajo. Entre los instrumentos que utilizaron se aplicó un cuestionario sobre liderazgo basado en las características ya señaladas por Bass en cuanto al líder transformacional. El instrumento utiliza las dimensiones siguientes y ya señaladas en anteriores intervenciones, como: carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y participación y estas son expresadas en 40 ítems. Como resultado se señala que los directivos tienen una alta valoración de sus cualidades como líderes, sin embargo se señala que se debería profundizar este estudio con otros

que permitan determinar cómo se expresa ese liderazgo que ejercen; es decir, también se requiere de la evaluación externa del desempeño del liderazgo.

Maureira (2006) hace un recorrido sobre los estudios realizados sobre eficacia escolar y la evolución que se ha producido en la conceptualización de eficacia escolar, dirección escolar y liderazgo. Se reconoce que se ha ampliado el concepto para tomar en cuenta todas las acciones, niveles y formas de organización y abriendo el espectro para incluir a los equipos directivos y alejarse de la concepción de un solo director. También señala que la función de liderazgo educativo o instructivo ejercido por el director de una escuela es clave para la organización escolar y nos ilustra este liderazgo con el siguiente cuadro tomado de Marchesi y Martín (1999):

Cuadro N° 22. Liderazgo instruccional (Marchesi y Martín, 1999)



Fuente: Maureira, 2006, p.7

Además se cuenta con la investigación de José Luis Bernal quien acompañó un proceso de investigación en Leeds, en el Reino Unido, específicamente en el Nuffield

Institute for Health de la Universidad de Leeds. Se dedicaron a preparar un cuestionario para averiguar el estilo de liderazgo de director de escuela, en el marco del Liderazgo transformacional, denominado *Transformational Leadership Questionnaire*. Su idea central es que el liderazgo transformacional es el más adecuado para desarrollar la motivación, la autoconfianza y la eficacia de todos los integrantes de la comunidad educativa, de manera particular cuando se considera la necesidad de conducirla al cambio (Bernal, 1997).

Con una mirada desde el liderazgo de la dirección escolar, Lorenzo (2004) presenta una perspectiva nueva, entendida como una competencia transversal o clave de la dirección y que está integrada por otras competencias específicas.

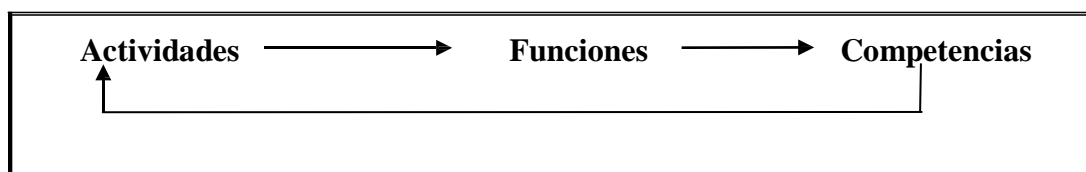
Un estudio que sirve de base para la presente propuesta se basa en identificar los estándares de desempeño de los directores de establecimientos educativos en Chile luego de realizar un análisis comparativo en cinco países (Australia, Escocia, EE.UU., Inglaterra y Nueva Zelanda) y llegar a la conclusión que en todos el área de desarrollo se encuentra vinculada al liderazgo, por lo que concluye con una propuesta de desarrollo profesional y evaluación del desempeño que se basa en criterios de competencia en torno a los siguientes aspectos: conocimientos, habilidades profesionales, desarrollo profesional y liderazgo, administración de recursos humanos, administración de recursos pedagógicos y administración de recursos financieros.

El liderazgo, entendido por Lorenzo (2004) es una mega competencia que comprende otras competencias más operativas y específicas.

- Mantenimiento de un buen clima de relaciones humanas por la comunicación ágil entre los profesores y por el trabajo en equipo
- Motivación al profesorado, sobre todo con vistas al aprovechamiento de todas sus posibilidades personales y profesionales
- Creación de una visión de la escuela y de la enseñanza que sean coherente, global y compartida
- Otros ítems relativos a delegación de funciones y toma de decisiones.

El liderazgo, por lo tanto, de un director de escuela o de un equipo directivo, según Lorenzo (2004, p.204), *“no es lineal, ni ciego, ni autotélico, como algunos lo presentan: las actividades generan funciones y estas, competencias, pero ahí no se cierra el proceso sino que retorna hacia atrás formando un bucle recursivo”*:

Cuadro N° 23. Esquema del Liderazgo de directivos de escuela



Fuente: Lorenzo (2004, p.204)

Esta teoría ha sido confirmada por otros autores (de San Fabián, 1991; Leithwood, 1994; y Lorenzo Delgado, 1994), y todos afirman la importancia de tomar en cuenta el liderazgo instructivo cuando se trata el contexto escuela y desglosan la competencia macro del líder pedagógico en tres ámbitos o sub-competencias:

- Construir o comunicar una visión o misión compartida y clara del centro educativo y del modelo de educación que se va a implantar (liderazgo visionario).
- Gestionar eficazmente la instrucción, implicarse en el diseño y desarrollo del currículo, cuidando las variables organizativas potenciadoras o inhibidoras del trabajo en el aula.
- Promover un clima positivo que facilite el aprendizaje (clima de comunicación, ordenado, estable y con elevadas expectativas en los profesores y estudiantes).

A manera de resumen, se debe señalar que hemos considerado estas dos vertientes de investigación: el liderazgo transformacional y el liderazgo instruccional, para armar el cuestionario utilizado en la presente investigación.

Cuadro N° 24. Cuestionario de Liderazgo transformacional e instruccional, dimensiones y factores

	Dimensiones	Factores	Ítems				
Liderazgo transformacional	Carisma personalizante	Entusiasmo	1	2	3		
		Credibilidad	4	5	6	7	
	Consideración individual	Trato personal	8	9	10	11	12
		Apoyo	13	14	15	16	
	Estimulación intelectual	Animación al cambio	17	18	19	20	21
		Potenciación del esfuerzo	22	23	24	25	26
	Inspiración	Implicación	27	28	29		
		Identidad	30	31	32		
Tolerancia psicológica	Ambiente distendido	34	35	36			
	Priorizar lo colectivo	33	37				
Liderazgo instruccional	Comunica visión compartida	Centra las metas educativas	38				
		Se implica en el PEI	39				
		Promueve reflexión colectiva	40				
	Gestiona eficazmente la	Coordina el trabajo pedagógico	41				
		Lidera las adaptaciones del curriculum	42				

instrucción	Respetar los horarios escolares	43				
	Distribuye cursos con criterios pedagógicos	44				
Promueve clima que facilita el aprendizaje	Promueve clima colaborativo	45				
	Establece comunicación positiva	46				
	Respetar aportes individuales	47				

Fuente: Cuestionario sobre Liderazgo aplicado en esta investigación

3. INTELIGENCIA EMOCIONAL

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) fue popularizado por el psicólogo y comunicador Daniel Goleman al publicar su libro en inglés *Emotional Intelligence* en el año 1995 y luego traducido a los principales idiomas. Pero su origen data de la publicación de otro libro en los EE.UU. denominado *The Bell Curve* (traducido como La curva de la campana) de Herrnstein y Murray (1994), que levantó mucha discusión al plantear que el incremento de la complejidad tecnológica en los avances de la sociedad actual ampliaría la distancia entre el grupo de personas inteligentes y las menos inteligentes, lo que llevaría a profundizar las diferencias de niveles socio-económicos en clara ventaja de los primeros y desmedro de los segundos. Esto obviamente apuntaba a señalar que los trabajos mejor remunerados en una sociedad tecnológica requieren un mayor coeficiente intelectual (CI), debido a que paulatinamente se irían complejizando los trabajos y demandarían una mayor exigencia de rendimiento y preparación de los individuos.

3.1 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

Etimológicamente la palabra inteligencia proviene del latín, *intellegentia*, que proviene de *intellegere*, término compuesto de *inter* que significa «entre» y *legere* «leer, escoger», por lo que la persona inteligente es aquella que sabe leer o escoger.

La palabra inteligencia fue introducida por Cicerón en el siglo I antes de Cristo, con el fin de designar la capacidad para entender, comprender e inventar, es decir la capacidad intelectual.

El concepto de inteligencia se remonta a épocas muy antiguas, cuando en diferentes sociedades se reconocía como «sabios» a las personas que recordaban mejor y acumulaban los conocimientos y las experiencias de sus antepasados. Con el paso del tiempo y la evolución de las sociedades, el conocimiento fue ampliándose y diversificándose de tal manera que la especialización y la ampliación de diversos campos del conocimiento fueron generando personas entendidas en uno u otro campo del saber. Las sociedades fueron creando sistemas de creencias y patrones sociales, étnicos y culturales, en los que a las personas que ejercían el liderazgo se les reconocía como «inteligentes». Más adelante, la sociedad industrial, en particular, fue diseminando el conocimiento y la inteligencia pasó a vincularse con las habilidades para transmitir conocimientos, y estos se fueron restringiendo a aquellas habilidades de tipo

lingüístico y lógico matemático, como los aspectos reconocidos por su influencia en la sobrevivencia de la sociedad (Mestanza, 2009; Riart y Soler, 2004).

Se tiene evidencia de que en la antigua Grecia, ya Homero, Platón y Aristóteles se plantearon preguntas relevantes a lo que era la inteligencia humana, y luego continuaron profundizando estos conceptos los filósofos de la talla de San Agustín, Santo Tomas de Aquino, Montaigne, Hobbs, Pascal, Locke, Smith, Kant, Mill, James. Estos son considerados los ideólogos del pensamiento moderno y muchas de sus propuestas continúan vigentes hoy en día (Sternberg, 1997).

El concepto de inteligencia se ha ido desarrollando a partir de las influencias que ha recibido y que viene recibiendo continuamente de los estudiosos, principalmente del campo de la psicología, y no es posible aún en nuestros días encontrar unanimidad respecto a cómo se puede definir.

Uno de los primeros intentos por definir lo que es la inteligencia se encuentra en el año 1921. Los editores de la revista *The Journal of Educational Psychology* (1921) tuvieron la idea de solicitar a diversos expertos sobre el tema que plantearan sus nociones acerca de «qué es inteligencia», «cómo se puede evaluar», y «cuáles son los pasos cruciales en la investigación». Algunos expertos aventuraron definiciones sobre la naturaleza de la inteligencia y otros contribuyeron con diversas formas de medirla.

En 1986, Sternberg y Detterman, con el ánimo de actualizar los conceptos, vuelven a plantear las mismas preguntas a dos docenas de expertos; de esta manera se hace evidente la complejidad del asunto y la dificultad que ha existido para llegar a unificar criterios. Detterman (1992) explica que esta diversidad de opiniones se fundamenta en la existencia de intereses tan diferentes entre los participantes a diferentes simposios, dando como resultado que aún se considere a la disciplina en su etapa de formación. Domènech (2005, p.2) destaca que una de las discrepancias más fuertes se halla en la polémica entre la unicidad versus la multiplicidad de la inteligencia.

Sternberg y Berg (1992, citados por Domènech, 2006) analizan los dos eventos y señalan las diferencias. En el simposio de 1986 los estudiosos ubican la inteligencia en un contexto social amplio y, a partir de la propia definición, se reconoce el papel del contexto y de la cultura. Esto no es planteado en 1921, sino más bien en aquel momento los estudiosos centran el interés en los aspectos psicométricos de la inteligencia, y recogen el interés por el procesamiento de la información y los aspectos metacognitivos que luego son recogidos también en 1986. En este segundo simposio,

según Sternberg (1997), los teóricos identificaron tres campos de la inteligencia: la inteligencia al interior del individuo, la inteligencia al interior del contexto ambiental y la inteligencia en la interacción entre el individuo y su ambiente. Al considerar cada uno de estos espacios, se subdividen los campos de actuación de la inteligencia (Sternberg, 1997).

El estudio de la inteligencia en el marco de la psicología se ha centrado en una perspectiva científica, produciendo teorías y modelos que hasta nuestros días demandan mayor análisis a partir de pruebas y contrastes (Burgos, 2005, p.42).

Más tarde, en 1994, se levantó una polémica compleja a partir de la publicación del libro *The Bell Curve* de Richard Hersntein y Charles Murray (1994), que recogía los pensamientos de los expertos acerca de la inteligencia. En este libro los autores postulaban que la inteligencia, medida por medio de tests especializados que tomaban en cuenta el cociente intelectual (CI) o capacidades cognitivas de las personas en función de su edad, podía ser pensada como una propiedad distribuida entre la población a semejanza de la forma de la curva de una campana, los pocos individuos con inteligencia muy alta (CI = 130+) en un extremo, la mayoría reunida en el centro con inteligencia media (CI = 85 – 115) y otro grupo pequeño con inteligencia baja (CI = -70) en el otro extremo. Además, aducían que la inteligencia era heredada de los padres biológicos (Sternberg, 1997, pp.7-8).

Más adelante, la APA (*American Psychological Association*), conformó un grupo de trabajo denominado Task Force, encabezado por Ulric Neisser, con la intención de esclarecer las múltiples dudas sobre los conceptos de inteligencia (de Gardner, Sternberg, Ceci, y otros), el papel de los tests de inteligencia, la influencia de la herencia y el ambiente en la inteligencia, y las diferencias grupales de la inteligencia (sexuales, hormonales, étnicas). En las conclusiones del trabajo, Neisser y cols. (1996) recogen los principales puntos polémicos sobre la inteligencia, aspectos que hasta el día de hoy plantean dudas y preocupaciones y mantienen abierto el debate: (Domènech, 2005, pp.4-5). A continuación se señalan estos temas:

- Las diferencias en la dotación genética contribuyen sustancialmente a las diferencias individuales en la inteligencia (psicométrica), aunque se desconoce la manera por medio de la cual los genes producen sus efectos. El impacto de las diferencias genéticas parece que aumenta con la edad, aunque no se conoce el motivo de ello.
- Los factores ambientales también contribuyen sustancialmente al

desarrollo de la inteligencia pero no se comprende claramente cuáles son esos factores concretos que influyen y cómo funcionan. La asistencia a la escuela es un factor importante, por ejemplo, pero se desconocen los aspectos escolares que son críticos.

- El papel de la nutrición en la inteligencia abre muchas interrogantes. Se acepta que muchas formas de desnutrición infantil tienen claros efectos negativos, pero se desconoce cuáles son los «micronutrientes» que afectan a la inteligencia positivamente.
- Existe correlación significativa entre las medidas del procesamiento de la información y la inteligencia psicométrica, sin embargo el patrón general de estos resultados no es de fácil interpretación teórica.
- La media de las puntuaciones en los tests de inteligencia están aumentando paulatinamente. Estas han aumentado una desviación típica en los últimos 50 años, y se estima que esta proporción irá creciendo, pero se desconoce el motivo del aumento y su significado.
- Las diferencias grupales en inteligencia (raza blanca versus raza negra) no responden a sesgo alguno en la construcción y administración de los tests, ni refleja las diferencias socioeconómicas. Las explicaciones basadas en factores culturales no se sostienen en un apoyo empírico. En la actualidad, nadie conoce su causa.
- Se ha llegado a una aceptación generalizada sobre el hecho que los tests estandarizados no miden todas las formas de inteligencia; como ejemplos se puede tomar la creatividad, la sabiduría, el sentido práctico y la sensibilidad social, entre otros. A pesar de reconocer la importancia de estas habilidades se desconoce aspectos importantes como la manera en que se desarrollan, los factores que influyen en su evolución, su relación con las medidas tradicionales, etc.

En el año 1921, los editores de *Journal of Educational Psychology*, al solicitar a catorce psicólogos reconocidos sus puntos de vista acerca de su comprensión sobre la inteligencia obtuvieron diversas respuestas, sin embargo, Sternberg señala que se constata dos temas en común: “*La inteligencia es 1) la capacidad para aprender de la experiencia y 2) la capacidad para adaptarse al medio*” (Sternberg, 1997, p.94).

Por otro lado, la obra *The Bell Curve* de Herrnstein y Murray (1994) también produjo mayor discusión sobre el tema, Linda Gottfredson (1997) preparó un manifiesto

denominado *The Mainstream Science on Intelligence*, que fue publicado inicialmente el 13 de diciembre de 1994 en el *Wall Street Journal*, y posteriormente, en 1997, en la revista científica *Intelligence*. Se consideraba que los expertos responsables de *The Bell Curve* habían promovido falsas creencias acerca del estudio científico de la inteligencia por lo que, con ánimo de clarificar el estado científico del ámbito de la cognición, Gottfredson (1997) confeccionó una lista de 25 afirmaciones sobre el estado de la inteligencia y pidió a más de un centenar de expertos en la materia que firmen el manifiesto en señal de adhesión. De las 100 respuestas obtenidas, se sumaron al manifiesto un total de 52 expertos, mientras que 48 decidieron no firmar. La definición de «inteligencia» que fue suscrita por 52 investigadores es la siguiente:

“Una capacidad mental muy general que, entre otras cosas, implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. No es un mero aprendizaje de los libros, ni una habilidad estrictamente académica, ni un talento para superar pruebas. Más bien, el concepto se refiere a la capacidad de comprender nuestro entorno” (Gottfredson y otros, 1994, Artículo en el *Wall Street Journal*).

Este trabajo difiere del presentado por Neisser y cols. (1996) en el sentido de que no se trata de una discusión unánime fruto de un trabajo de grupo, sino de un trabajo individual firmado por varios expertos para mostrar a la sociedad que no existe consenso en determinados aspectos del ámbito de la inteligencia. Es interesante señalar que a pesar de no existir un modelo único de inteligencia, Sternberg y Kaufman (1998) consideran que las distintas concepciones no deben verse como contradictorias sino más bien como complementarias, puesto que cada teoría incide en un aspecto determinado de la inteligencia (Domènech, 2005).

A lo largo de la historia se ha ido avanzando en el conocimiento de lo que es la inteligencia, sobre todo desde el punto de vista psicológico. Los primeros trabajos surgen a finales del siglo XIX y principios del XX y tienen un carácter eminentemente práctico, con un énfasis muy fuerte en el desarrollo de instrumentos y procedimientos para apoyar su medición. Muy de acuerdo con su avance, aparecen concepciones más en relación a los procesos y las dinámicas de la inteligencia hasta que surge el concepto emocional, que anteriormente se había contrapuesto a la inteligencia como un proceso racional. A partir de trabajos especializados se han ido perfilando las conclusiones que nos permite llegar a los enunciados de expertos como Sternberg, Detterman, Gardner,

Goleman y otros Detterman, 1993; (Sternberg y Detterman, 1986; Hernstein y Murray, 1994; Neisser y cols., 1996; Sternberg, 1997; Gottfredson, 1997; Sternberg, 1997^a; Riart y Soler, 2004; Burgos, 2005; Domènech, 2006; Villanueva, 2008).

A manera de ilustración sobre las concepciones que se manejaban sobre la inteligencia incluimos a continuación las definiciones sobre inteligencia presentadas en los simposios de 1921 y 1986.

Cuadro N° 25. Contraste de concepciones sobre «inteligencia» presentadas en los Simposios de 1921 y 1986

Simposio de 1921
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La capacidad de dar la respuesta adecuada desde el punto de vista de la verdad y los hechos (Thorndike) ▪ La capacidad de pensar de forma abstracta (Terman) ▪ Capacidad sensorial, capacidad de reconocimiento perceptivo, rapidez, rango o flexibilidad de asociación, facilidad e imaginación, amplitud de atención, rapidez o viveza al responder (Freeman) ▪ Haber aprendido o tener la capacidad para aprender a adaptarse al ambiente (Colvin) ▪ Capacidad para adaptarse adecuadamente a nuevas situaciones en la vida (Pinter) ▪ La capacidad para inhibir un ajuste instintivo, la capacidad para redefinirlo a la luz del ensayo y error experimentando imaginariamente y la capacidad para convertir el ajuste instintivo modificado en un comportamiento abierto que favorezca al individuo como animal social (Thurstone) ▪ La capacidad para adquirir capacidad (Woodrow)
Simposio de 1986
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cualidad del comportamiento adaptativo en la medida en que este represente formas eficaces de ajuste a las demandas de un medio en constante cambio. Lo que constituye el comportamiento adaptativo varía entre especies y con el contexto en el que vive cada organismo (Anastasi) ▪ Conjunto de aptitudes implicadas en el logro de metas racionalmente elegidas, sean estas las que sean. Distingue dos tipos de inteligencias: capacidades como velocidad y energía mental y las disposiciones tales como la de ser autocrítico (Bar-On) ▪ El producto final del desarrollo individual en el campo de la cognición psicológica, y que la distingue del funcionamiento motriz, afectivo, motivacional y social. Esta inteligencia, como producto final, es adaptativa para un grupo cultural determinado en la medida en que permite a sus miembros funcionar de forma eficaz en un determinado contexto ecológico (Berry) ▪ Es un concepto que reside en la mente de una sociedad entendida en un sentido amplio y que la naturaleza de dicho concepto depende de esta. Se distinguen tres campos básicos a los que se aplica el concepto de inteligencia: el académico y técnico, el práctico y el social (Carroll) ▪ La inteligencia se define en términos de diferencias individuales en competencia mental en tareas cognitivas estadísticamente asociadas a variables personales (Hunt)

Fuente: Basado en Sternberg y Detterman (1986)

Al comparar las conclusiones finales a las que se llegó en los simposios de 1921 y 1986 (organizados por Sternberg y Detterman) se advierte que existen algunas convergencias, pero a pesar de los avances no se llega a una única definición. Ya en el año 1996, la *Asociación Americana de Psicología* (APA, por sus siglas en inglés),

realizó un nuevo simposio que fue coordinado por Neisser, y logró algunos avances que se pueden resumir en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 26. Concepciones sobre «inteligencia» presentadas en el Simposio de 1996

Simposio de 1996
<ul style="list-style-type: none">▪ Las diferencias genéticas contribuyen significativamente a las diferencias individuales en inteligencia, pero se desconoce cómo.▪ Los factores ambientales también contribuyen significativamente al desarrollo de la inteligencia, pero se desconoce con claridad cuáles son estos factores y cómo actúan.▪ Las puntuaciones medias en los tests de inteligencia están aumentando con el paso de las décadas desde el principio de siglo, pero nadie explica satisfactoriamente este hecho.▪ Los tests estandarizados no exploran todas las formas posibles de inteligencia.

Fuente: Villanueva (2008, p.70)

Se puede apreciar la evolución del concepto inteligencia comparando los tres momentos. En el primer simposio de 1921, la preocupación estaba centrada en la medición de la inteligencia a través de tests estandarizados que dejaran entrever diferencias individuales; sin embargo, en los siguientes dos simposios de los años 1986 y 1996, la preocupación se dirige a la naturaleza de la inteligencia, ya sea como un atributo de adaptación al medio, como un pensamiento de orden superior, llegándose a cuestionar el concepto de inteligencia como entidad monolítica. También se destaca el interés por conocer lo que constituye un funcionamiento cognoscitivo inteligente y la manera en que su funcionamiento permite al ser inteligente interactuar de manera adecuada con su entorno cultural (Villanueva, 2008).

A lo largo de los estudios y los diferentes enfoques sobre inteligencia, Gardner (1999) nos ilustra que han surgido tres preguntas clave sobre la inteligencia. Estas se pueden sintetizar de la siguiente manera: (1) ¿Es la inteligencia única o existen diferentes e independientes capacidades intelectuales? (2) ¿Es la inteligencia (o las inteligencias) heredada (s)?, y (3) ¿Son los tests de inteligencia sesgados?

Todo este revuelo intelectual levantó serias dudas respecto de la validez de los tests de inteligencia o las llamadas pruebas de coeficiente intelectual (CI).

Tenemos que E. L. Thorndike, un distinguido psicólogo que aportó mucho a la popularización del CI en la década de los veinte, propuso en un artículo publicado en el *Harper Magazine* que la inteligencia «social» -un aspecto de la inteligencia emocional que nos permite comprender las necesidades ajenas y «actuar sabiamente en las

relaciones humanas»- constituye un elemento que hay que tener en cuenta a la hora de determinar el CI (Goleman, 1996).

Otros psicólogos de la época también se acercaron al concepto de la «inteligencia social» y la concibieron en términos de las habilidades que nos permiten manipular la conciencia y las actividades de los demás, con el fin de que terminen haciendo lo que deseamos. Pero ninguna de estas formulaciones de la inteligencia social logró una aceptación adecuada entre los teóricos del CI y, alrededor de 1960, un influyente manual sobre los tests de inteligencia llegó a descartar la inteligencia social como un concepto válido y útil (Goleman, 1996).

Una investigación posterior más sistemática condujo a Sternberg a la misma conclusión de Thomdike: *“la inteligencia social no sólo es muy diferente de las habilidades académicas, sino que constituye un elemento esencial que permite a la persona afrontar adecuadamente los imperativos prácticos de la vida”* (Goleman, 1996).

Se le debe a Gardner (1983), en particular, su mirada al estudio del conocimiento humano desde una entrada interdisciplinaria, tomando de la psicología, pero también de la neurología, de la biología, de la sociología y de la antropología, así como de las artes y las humanidades para informarse sobre la naturaleza de las facultades humanas y las relaciones existentes entre ellas.

A partir de numerosos estudios se ha ido fortaleciendo los fundamentos que coinciden con Gardner en que la vieja teoría del CI no responde a toda la gama de posibilidades de los seres humanos y sólo se ocupa de una estrecha franja de habilidades de carácter lingüístico y matemático, por lo que descubrir una persona con un elevado CI pueda llevar a la conclusión de que aquella persona va a ser exitosa como estudiante y quizá llegue a ser buen profesor de esas áreas del conocimiento, más nos dice poco respecto de su desenvolvimiento en los diversos aspectos de la vida personal, profesional o laboral.

Si bien las personas se pueden catalogar como más destacadas por reconocer en ellas ciertas habilidades, no todas manifiestan el mismo grado de maestría en cada uno de estos dominios o inteligencias. Hay algunas que pueden dominar ciertos aspectos de una inteligencia pero no son tan efectivos en otros. Como, finalmente, nuestro dominio va a depender de nuestro desarrollo neurológico, pero esto no es determinante e invariable, el cerebro tiene la característica de ser asombrosamente plástico y se encuentra en un proceso continuo de aprendizaje. Por lo que es importante conocer las

limitaciones para poder superarlas y ser consciente de que a partir de conductas, hábitos y reacciones controladas se puede mejorar sustancialmente el desarrollo de cada una de las emociones (Gardner, 1983).

Actualmente, la inteligencia va ubicándose dentro del campo social tomando en consideración las implicancias sociales y culturales en el funcionamiento intelectual de la persona frente a su mundo.

Detterman señala que la inteligencia

“es un atributo de los individuos socialmente importante y, para bien o para mal, la percepción de este atributo tiene importantes consecuencias sobre el modo como la sociedad trata a las personas. Hay un interés creciente por comprender la importancia social de la inteligencia, no solo por su impacto sobre la política social, sino también por su importancia teórica. Una teoría completa de la inteligencia tendrá que especificar la interacción entre inteligencia y contexto social” (Detterman, 2003, pp.197-198).

Todo esto nos lleva a concluir que la inteligencia va evolucionando desde el enfoque que se centró en las medidas psicométricas de principios del siglo XX hacia un interés por el procesamiento de la información y por otorgarle una consideración importante al contexto cultural y la interacción entre ambos.

Hoy en día muchos, siguiendo los estudios y los acercamientos de diversos psicólogos dedicados a las teorías sociales y emocionales, la definen como Villanueva: *“la capacidad integradora de la mente que permite pensar de un modo abstracto, razonar, planificar, resolver problemas, comprender ideas complejas y aprender de la experiencia”* (Villanueva 2008, p.69). Frecuentemente se asocia la inteligencia con la capacidad cognitiva considerándola indispensable para enfrentar la complejidad de un mundo concebido como analítico y desafiante. Por tanto, se la distingue de la sabiduría, en tanto que esta última es tan solo una acumulación de conocimiento, mientras que la inteligencia implica hacer el mejor uso de un saber previo. Sin embargo, la manera de identificar la cualidad de ser inteligente es lo que genera polémica.

El siglo XX nos presenta un proceso evolutivo del concepto de inteligencia muy extenso y complejo. No es fácil seguir esta evolución de manera sistemática en este estudio, pero podemos afirmar que existen grandes perspectivas, concepciones o corrientes de pensamiento sobre la inteligencia que han aportado de manera importante a lo que hoy reconocemos como tal. Estas se pueden agrupar en perspectivas factorial,

cognitiva y genética, algunas con énfasis en un aspecto u otras tratando de integrar varios de ellos (Gomis, 2007).

Luego de una década en que el concepto de inteligencias múltiples ha ido evolucionado y enriqueciéndose gracias a estudiosos de la talla de Sternberg, Ceci, Thurstone, Gardner nos brinda esta breve definición de las inteligencias personales (la interpersonal y la intrapersonal):

“La inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos. Los vendedores, los políticos, los maestros, los médicos y los dirigentes religiosos de éxito tienden a ser individuos con un alto grado de inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal por su parte, constituye una habilidad correlativa -vuelta hacia el interior- que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz” (Gardner, 1983, p. 239).

En otra publicación, Gardner señala que la esencia de la inteligencia interpersonal supone *“la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas”*. Y en cuanto a la inteligencia intrapersonal -la clave para el conocimiento de uno mismo-, Gardner menciona *“la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta”*. (Goleman, 1996, p.58-60).

Más adelante se avanza con el concepto de inteligencia emocional. Salovey y Mayer (1990, p.10) la conceptualizan como, *“la capacidad de percibir con exactitud, evaluar y expresar emociones; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual”*. Mayer y Salovey (1993) sugieren que existen diferencias individuales en la inteligencia emocional con relación a las diferencias en nuestra capacidad para evaluar nuestras propias emociones y las de los demás. Según ellos, las personas que gozan de mayor nivel de I. E. tendrán la capacidad de estar más conscientes de sus propios sentimientos y los de otros individuos. A la vez, estarán más propensos a reconocer los aspectos positivos y negativos de las experiencias internas, mejor dispuestos a nombrarlos y, cuando sea necesario, los podrán comunicar. Esta

conciencia les permitirá regular mejor sus emociones personales y las de los demás y contribuir de esta manera al bienestar general.

Cooper y Sawaf (1997) al tratar de ilustrar sobre el conocimiento emocional utilizado por líderes de empresas importantes indican que este proviene de la energía que nace no del pensamiento abstracto sino del corazón. Proponen que se debe reconocer, respetar y valorar la sabiduría que procede de las sensaciones, las intuiciones. La cultura del trabajo nos ha conducido a desconfiar de nuestra voces interiores y a dudar de nuestras percepciones y confiar más en lo que otros saben y dicen. Sin embargo, muchos empresarios triunfan porque siguen lo que les dicta su corazón y otras formas de inteligencia emocional, lo que les conduce a tomar decisiones importantes para sí mismos y para sus colaboradores.

3.2 TEORÍAS SOBRE LA INTELIGENCIA

A partir del primer test de inteligencia ideado por Alfred Binet en 1905, cuyo objetivo era predecir qué alumnos de las escuelas de primaria de París tendrían éxito en sus estudios y cuáles fracasarían, hasta las nuevas teorías más complejas e integrales, los estudiosos han ido aportando nuevos conceptos que la enriquecen y en ocasiones pueden ser consideradas complementarias. Lo innovador de estas concepciones podría ser que presentan una nueva perspectiva de la inteligencia que representa una crítica a la definición de la inteligencia psicométrica tradicional, que toma como medida de la inteligencia únicamente el cociente intelectual (CI), añadiendo nuevas visiones más amplias y relevantes de lo que se considera una inteligencia para vivir y convivir en el mundo actual.

- **Teoría multidimensional de la inteligencia de Thurstone**

Louis L. Thurstone ha sido uno de los psicómetras más influyentes en el campo de la medición y la evaluación psicológica durante el siglo XX, no sólo por sus contribuciones en el desarrollo de técnicas de análisis de datos, como el análisis factorial, sino también por el uso del análisis factorial para la comprensión de importantes procesos psicológicos como la inteligencia las aptitudes y las actitudes.

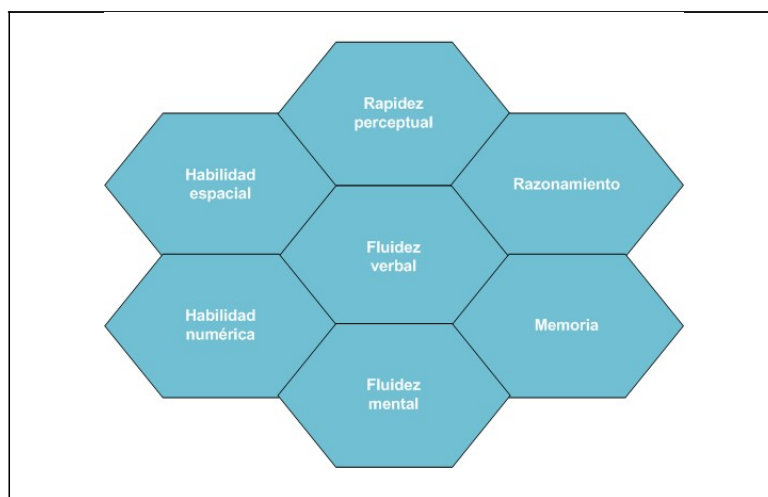
En 1924, publicó su libro *The Nature of Intelligence* en donde consideró la inteligencia como capacidad de abstracción. Sin embargo, Thurstone tenía como uno de sus propósitos comprender la estructura de la inteligencia humana. Incorporó al análisis

factorial clásico desarrollado por Spearman los métodos del álgebra de matrices. Su acierto más importante fue considerar la tabla de correlaciones de las pruebas como una matriz.

Desarrolló lo que hoy en día se conoce como «modelo de los factores mentales primarios», en el que plantea siete factores básicos e independientes, que son la base del comportamiento inteligente: espacial, velocidad perceptual, facilidad numérica, significado verbal, memoria, fluidez verbal y razonamiento inductivo. (Mestanza, 2009, apoyado en García y cols., 2008). Para Thurstone, estas habilidades son relativamente independientes y en conjunto forman la inteligencia general (Mestanza, 2009).

A partir de lo anterior desarrolló una prueba –el *Test de Factores Mentales Primarios*–, uno de los instrumentos más populares de evaluación del rendimiento intelectual de adultos.

Cuadro N° 27. Teoría de inteligencia multifactorial de Thurstone



Fuente: Adaptado de Thurstone (1924)

- **Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg**

En 1990, Robert Sternberg introduce un concepto muy novedoso e importante al proponer la **teoría triárquica de la inteligencia**. Esta teoría pone el acento en las relaciones de los individuos con su medio interno, el medio externo y sus experiencias como mediadores entre ambos (Domènech, 2005). Postula un modelo alternativo de inteligencia al tratar de ofrecer la posibilidad de integrar varios aspectos diferentes de la misma. Asume tres aspectos distintos en la inteligencia humana, que actúan de manera conjunta para producir lo que se considera una conducta o acción inteligente (Hayes,

1999). Desde su punto de vista, Sternberg plantea que la inteligencia se liga a una amplia gama de habilidades con el fin de funcionar eficazmente en el mundo real.

La teoría de Sternberg reconoce la existencia de tres aspectos centrales de la inteligencia: el componencial (sub-teoría analítica), el experiencial (sub-teoría creativa) y el práctico (sub-teoría contextual). Estos aspectos se pueden explicar de la siguiente manera:

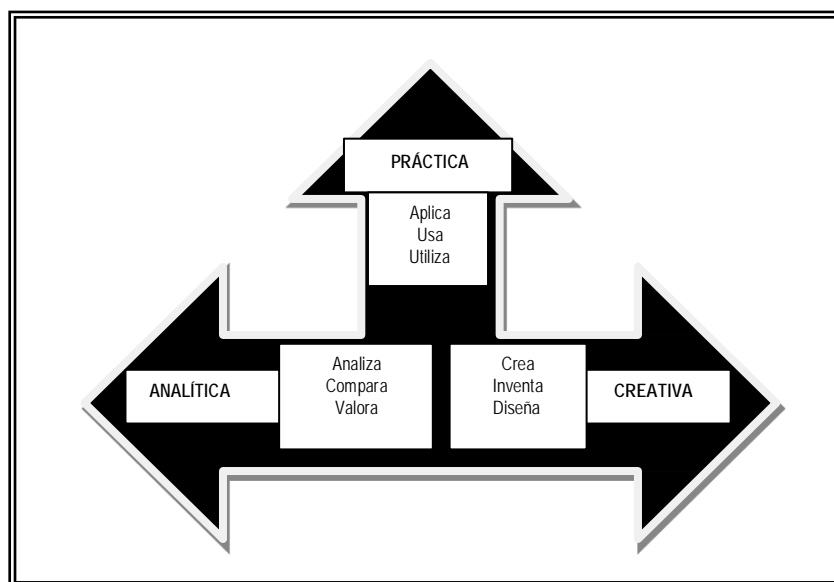
El aspecto *componencial* se centra en los procesos mentales implicados en el análisis de la información para resolver problemas. Este modelo propone la existencia de tres tipos de mecanismos cognitivos que forman la inteligencia componencial: metacomponentes, componentes de rendimiento y componentes de conocimiento-adquisición. Los primeros o los componentes de orden superior están implicados en acciones mentales como la planificación y la toma de decisiones. Los otros están implicados en el proceso de realización de una tarea. Y los terceros, se ocupan de la forma en que adquirimos información nueva, estrategias para identificar características, etc. (Hayes, 1999). En su tratado, Sternberg presenta como ejemplo que una estudiante, con excelentes resultados en sus exámenes y cursos de la escuela primaria, tuvo dificultades en el nivel de educación secundaria debido a que no tenía la habilidad de crear ideas por si misma (Villanueva, 2008).

El aspecto *experiencial* parte de considerar que las experiencias previas de una persona afectan su inteligencia y la forma en que esas experiencias se aplican a la solución de problemas. Para Sternberg, la forma en que esta experiencia de vida se manifiesta en la inteligencia se resume en el desarrollo de dos habilidades: la capacidad de abordar las exigencias situacionales y la capacidad para automatizar el procesamiento de la información. Dado que las diferentes situaciones que afrontamos en la vida conllevan exigencias de diferente envergadura, la experiencia adquirida previamente influye en nuestra capacidad para manejarla. La capacidad para automatizar el procesamiento de la información incluye el desarrollo de una serie de rutinas habituales de modo que los requisitos de la tarea no representen una demanda cognitiva excesiva (Hayes, 1999). Al realizar una tarea por primera vez ponemos en juego muchas más capacidades que cuando esta se convierte en algo repetitivo y rutinario. Esta situación la ejemplificó con el caso de una joven que no tenía el desempeño tan bueno como el de la anteriormente citada en las pruebas de ingreso al nivel de secundaria; sin embargo, fue recomendada por la Universidad de Yale debido a

sus habilidades excepcionales creativas e intuitivas. Luego se convirtió en un ejemplo en la producción de nuevas ideas para la investigación (Villanueva, 2008).

El aspecto *práctico o contextual* toma en cuenta el éxito que tienen las personas para satisfacer las demandas de su medio ambiente. Aquí se asume la inteligencia dentro de su entorno socio-cultural, parte de la necesidad de la gente de seleccionar los estímulos y contextos adecuados para vivir en un ambiente particular, para que el entorno se ajuste a las necesidades personales o culturales del individuo, o para que este se adapte a su ambiente y su contexto diario. Sternberg propone que los actos inteligentes no son acciones abstractas, desligadas de su contexto, se producen dentro de un ambiente determinado y como respuesta a la realización por algún motivo considerado importante o necesario. Los contextos moldean los tipos de actos que realizamos y la manera que los asumimos (Hayes, 1999). En este caso usó de ejemplo a una joven que no tenía capacidades analíticas o creativas excepcionales, pero era altamente acertada en imaginarse lo necesario para tener éxito en un ambiente académico. Sabía qué clase de investigación era considerada importante, conseguía con facilidad artículos en las revistas, sabía impresionar a la gente en las entrevistas de trabajo y asumía con propiedad otros asuntos de esta naturaleza (Villanueva, 2008).

Cuadro N° 28. Modelo triárquico de inteligencia de Sternberg



Fuente: Adaptado de Sternberg (1997)

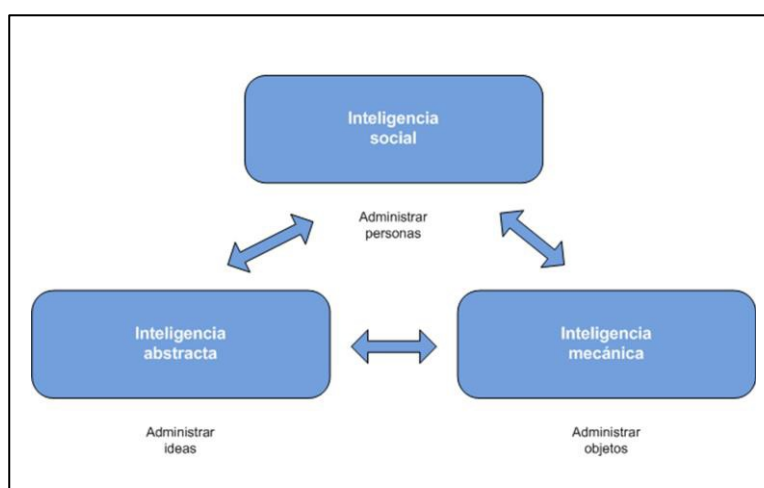
Más adelante, Sternberg plantea el concepto de **inteligencia exitosa** como la capacidad de pensar bien en tres maneras exitosas: (1) la analítica para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas, (2) la creativa para formular buenos problemas y buenas ideas, y (3) la práctica para usar las ideas y su análisis de una forma

eficaz en la vida cotidiana. Pero señala que lo más importante es que estas se deben dar de manera interrelacionada y equilibrada (Sternberg, 1997, p.131).

- **Teoría de inteligencia social de Thorndike**

La perspectiva psicométrica de la inteligencia social tiene su origen en la concepción de Edward Lee Thorndike (1920) quien divide la inteligencia en tres facetas: (1) la habilidad para comprender y administrar ideas, es decir, la inteligencia abstracta, (2) la habilidad para administrar objetos concretos, es decir, la inteligencia mecánica, y (3) la habilidad para administrar personas, es decir, la inteligencia social.

Cuadro N° 29. Teoría de la inteligencia social de Thorndike



Fuente: Adaptado de Thorndike (1920)

Kihlstrom y Cantor hacen un resumen de las concepciones que se fueron configurando en cuanto a la inteligencia social. Por un lado, la formulación clásica de Thorndike se refiere a la inteligencia social como la *“habilidad de comprender y administrar hombres y mujeres, niños y niñas de actuar con sabiduría en relaciones humanas”* (Kihlstrom y Cantor 2000, p. 228). De igual modo, Moss y Hunt, citados por Kihlstrom y Cantor (2000, p. 108) definen la inteligencia social como la *“habilidad de llevarse bien con los demás”*, mientras que Vernon (1933, p. 44) amplió la definición y la precisó como la *“habilidad de llevarse bien con otras personas, en general, técnica social o facilidad de vivir en sociedad, conocimiento de asuntos sociales, susceptibilidad ante los estímulos de otros miembros del grupo, así como sensibilidad ante los estados de ánimo temporales o la comprensión de los rasgos de personalidad de extraños.”* También, los mismos autores nos señalan que Wechsler le dio poca

atención al concepto y planteó que *“la inteligencia social es solamente inteligencia general aplicada a situaciones sociales”* (Kihlstrom y Cantor 2000, p.359). Encontrar la mejor manera de definir la inteligencia social pareciera sencillo sobre todo si se compara con la inteligencia abstracta. Para medir la inteligencia social, Thorndike (1920), de acuerdo con Kihlstrom y Cantor, encontró dificultades para realizar un test de inteligencia social. Esta inteligencia es fácil de detectar en situaciones concretas como en el aula de clase, un patio de recreo, las barracas, las fábricas y las tiendas, pero trasciende las condiciones estándares de tests de laboratorios. Requiere que las personas respondan frente a ciertas situaciones concretas, que tengan tiempo de adaptarse, utilizando su cara, su voz, sus gestos y su apariencia como herramientas.

Frente al concepto de inteligencia que postula que esta representa la capacidad de las personas de llevar a cabo un razonamiento abstracto y de la propuesta de Sternberg que plantea una concepción más amplia de la inteligencia, tenemos otros matices que se van considerando y que se irán presentando en este trabajo.

Thorndike introduce el modelo de inteligencia que incluía factores intelectuales tradicionales, como son la habilidad de entender y manejar ideas (inteligencia abstracta), objetos concretos (inteligencia mecánica), y avanzó hacia lo que llamó inteligencia social, definiéndola como: *“...La habilidad para comprender y dirigir a los hombres, mujeres, muchachos y muchachas y actuar sabiamente en las relaciones humanas”* (Thorndike, 1920, p.228). Tuvo el acierto de involucrar los componentes cognitivos así como los de conducta.

En 1933, Vernon define la inteligencia social como *“la habilidad de llevarse bien con la gente en general, una técnica social, el conocimiento de los asuntos sociales, la susceptibilidad de ser estimulado por parte de otros miembros del grupo y también como el entendimiento de los estados de ánimo o rasgos de personalidad subyacentes de otras personas”* (Villanueva, 2008, p.44).

La dificultad de encontrar la definición más acertada de lo que se entendía como inteligencia no era el único problema que se planteaban los estudiosos, sino también se debía poder medir la inteligencia social mediante un procedimiento sicométricamente válido. Un primer intento fue el *George Washington Social Intelligence Test* (GWSIT por sus siglas en inglés, traducido al castellano como Test de Inteligencia Social de George Washington), trabajado por Hunt en 1928; por Moss, Hunt, Omwake, y Ronning en 1927 y por Moss en 1931; no obstante, no permitía discriminar entre la inteligencia social y el CI (Kihlstrom y Cantor, 2000). Otro problema detectado yace en

la posibilidad o no de enmarcar a la inteligencia social dentro de un dominio empírico único o si se le considera una función de una inteligencia abstracta más general (Villanueva, 2008).

Kilshtröm y Cantor (2002, p.368) introducen un nuevo aporte al concepto de inteligencia social al definirla como “*orientada a resolver los problemas de la vida social y en particular mantener las tareas de vida, las preocupaciones actuales o los proyectos personales*”. De esta manera nos ayudan a entender la personalidad, ya que sostienen que lo importante no es medir cuánta inteligencia social tiene un individuo respecto de unas normas establecidas, sino nos debería interesar qué inteligencia social posee para guiar su conducta interpersonal. Por lo tanto, señalan que las diferencias individuales entre personas se encuentran en la variedad de esquemas sociales y personales que cada cual posee.

- **Teoría bio-ecológica de la inteligencia de Ceci**

De acuerdo a Sternberg (1990), la teoría sobre la inteligencia humana más reciente ha sido propuesta por Stephen J. Ceci y tiene su base en la existencia de multiplicidad de la inteligencia y reconoce el gran rol que desempeña el entorno (ambiente externo y el intra e intercelular).

Esta se basa en cuatro perspectivas clave:

- En consonancia con Gardner, no existe un potencial cognitivo dominante o «g», pero, más bien, diversas potenciales múltiples.
- Se reconoce la importancia de la genética, pero no como la única determinante de la inteligencia, sino actuando en combinación con otros factores genéticos y ambientales.
- El papel que juega el contexto es crítico tanto en el desarrollo de las potencialidades cognitivas como en su identificación a partir de tests de desempeño. Se incluye dentro del contexto las fuerzas motivacionales, los aspectos sociales y físicos relacionados con una tarea, las capacidades intrínsecas no cognitivas (temperamento, rasgos físicos, motivación), el entorno que rodea a la tarea y el conocimiento sobre la misma que trae el individuo.
- El conocimiento y la habilidad son inseparables (Sternberg, 1990).

Asumiendo la complejidad de la inteligencia general más allá de lo cognitivo, Ceci plantea que los tests de CI solamente reflejan una parte insignificante de la inteligencia (Domènech, 2004).

- **Teoría no-cognitiva de la inteligencia de Bar-On**

El modelo no-cognitivo del pionero de la inteligencia emocional, Reuven Bar-On (1997, p.14), un psicólogo israelí, define inteligencia emocional como *“una selección de capacidades, competencias y habilidades no-cognitivas que influyen en la capacidad de la persona para tener éxito al enfrentarse con las demandas y presiones medioambientales”*. Mientras Bar-On (2000, p.363) coloca este modelo bajo el rótulo de inteligencia emocional, es un constructo algo más amplio al que él se refiere de manera más genérica como «inteligencia emocional y social». El modelo de Bar-On define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Para él la inteligencia emocional es un factor determinante de la habilidad para tener éxito en la vida; influye de manera directa en el bienestar emocional general de la persona. Lo explicita de la siguiente manera:

Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida regularmente saludable y feliz. Son capaces de comprender la manera como las otras personas se sienten, de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés, sin perder el control (Bar-On, 1997, p.14).

Bar-On ha organizado este modelo de acuerdo a 15 componentes conceptuales que pertenecen a cinco dimensiones específicas de inteligencia emocional y social.

Cuadro N° 30. Inteligencia emocional y social, según Bar-On (1997)

Dimensiones de inteligencia emocional y social	Componentes conceptuales (variables no-cognitivas que se asemejan a factores de personalidad)	Componentes factoriales
1) I. E. intrapersonal	Habilidades, capacidades, competencias y destrezas que pertenecen al ser interior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoconcepto ▪ Autoconciencia emocional ▪ Asertividad ▪ Independencia ▪ Autoactualización
2) I. E. interpersonal	Capacidades y desempeño interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatía ▪ Responsabilidad social ▪ Relaciones interpersonales
3) I. E. para la adaptación emocional	Se refiere a cuán exitoso es uno para enfrentarse de manera eficaz a las exigencias medioambientales, enfrentando situaciones problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prueba de realidad ▪ Flexibilidad ▪ Solución de problemas
4) I. E. para manejar el stress	Capacidad de administrar y enfrentar con eficacia el stress	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tolerancia al estrés ▪ Control de impulsos
5) I. E. del estado de ánimo general	Capacidad de disfrutar la vida y mantener una disposición positiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Optimismo ▪ Felicidad

Fuente: Bar-On (1997, p. 6)

Para mayor explicitación de lo que implica cada componente y subcomponente, se presentan las siguientes definiciones (Urquiza (2001) y Rivera y cols. (2008):

1. **Intrapersonal:**

- Comprensión emocional de sí mismo (*self*) – La habilidad para reconocer y comprender nuestros propios sentimientos y emociones.
- Asertividad – La habilidad para expresar sentimientos, creencias, pensamientos, sin dañar los sentimientos de los demás y para defender los propios derechos de manera no destructiva.
- Autoconcepto – La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos.
- Autorrealización – La habilidad para desarrollar las capacidades que nos ayudaran a lograr un sentido de vida plena.
- Independencia – La habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de si mismo en lo que respecta a nuestro pensamiento, acciones y ser libre emocionalmente para tomar decisiones.

2. **Interpersonal:**

- Empatía – La habilidad para comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales – La habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias caracterizadas por intimidad y afecto.

- Responsabilidad social – La habilidad para mostrarse uno/a mismo/a como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo de un grupo social.

3. **Adaptabilidad:**

- Solución de problemas – La habilidad para reconocer y definir problemas como también para generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.
- Prueba de la realidad – La habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta (lo subjetivo) y lo que existe en la realidad (lo objetivo).
- Flexibilidad – La habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamiento y conductas a situaciones cambiantes; incluye la capacidad para alterar la rutina.

4. **Manejo del estrés:**

- Tolerancia al estrés – La habilidad para soportar eventos adversos y fuertes emociones sin rendirse, enfrentando activa y positivamente el estrés.
- Control de los impulsos – La habilidad para resistir, postergar o disminuir un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

5. **Estado de ánimo en general:**

- Felicidad – La habilidad para sentirse satisfecho con la vida que uno lleva y disfrutarse a uno mismo y a los demás y expresar sentimientos positivos.
- Optimismo – La habilidad para apreciar el lado brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Bar-On propone que los componentes de este modelo se desarrollan en el transcurso del tiempo, cambian a lo largo de la vida y se pueden mejorar con la capacitación y los programas de desarrollo, y que el modelo se refiere al potencial para el desempeño y no al desempeño en sí (Gardner y Stough, 2002).

La propuesta de Bar-On es amplia ya que toma en cuenta un uso muy variado de métodos para evaluar la relación entre los diversos modelos de inteligencia emocional y la variedad de comportamientos humanos. Nos plantea que cualquier modelo, al

margen de su validez, robustez y viabilidad llega a describir una visión limitada de las capacidades del individuo, por tal motivo, se debe considerar crear un modelo de I. E. que incorpore los mejores aspectos conceptuales y psicométricos existentes (Bar-On, 1997).

- **Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner**

Howard Gardner, distanciándose de autores como Spearman, que entendían a la inteligencia como una unidad cognitiva unitaria, pluraliza el concepto tradicional y atribuye el concepto de inteligencia a *“toda habilidad intelectual usada en la resolución de problemas o de elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural”* (Gardner, 1995). Para eso concibe la existencia de inteligencias múltiples, reconociendo que cada una es independiente de las otras y se encuentran asociadas con un sistema cerebral distinto.

Al cabo de veinte años de haber concebido la definición anterior, y luego de muchos estudios, reelabora el concepto de inteligencias múltiples como *“bio-psicológico para procesar información y crear productos que tienen valor dentro de una cultura”* (Gardner, 1999, p.33). Luego enriquece esta definición con la idea de que el «potencial» se debe a un componente neuronal que permanece latente hasta que un determinado contexto cultural lo activa en respuesta a los valores y las oportunidades de esa cultura y a las decisiones personales asumidas por el individuo.

El planteamiento de Gardner es totalmente revolucionario en relación a la concepción unidimensional de las capacidades intelectuales del ser humano valoradas desde la única perspectiva del CI y tomándola como referente para la resolución de problemas desde la mirada del lógico-matemático sin abrirse a nuevas posibilidades de utilizar otras capacidades intelectuales.

Cuadro N° 31. Criterios para identificar una inteligencia, según Gardner

Evidencias que permiten aceptar las diversas inteligencias humanas:
<ul style="list-style-type: none"> • Aislamiento potencial por daño cerebral • Existencia de “idiotas sabios”, prodigios y otros individuos excepcionales • Un centro o un conjunto identificable de operaciones • Una historia evolutiva diferente (ontogenia), asociado a un conjunto de ejecuciones finales de “experto” • Una historia evolutiva (especie) y una verosimilitud evolutiva • Evidencia de tareas psicológicas experimentales • Evidencia de los resultados psicométricos • Susceptibilidad de ser codificada mediante un sistema de símbolos

Fuente: Gardner (1999, pp.33-41); Gardner (1983, p.63). (Según Domènech, 2005)

Gardner utiliza procedimientos tradicionales psicométricos pero analiza la convergencia de datos que provienen de diferentes evidencias. Resalta entre estas la proporcionada por el terreno neurológico cuando analiza zonas dañadas aisladas del cerebro. De esta manera constata que al quedar dañado un tipo de inteligencia, deja otros intactos. Esto lo llevó a deducir que determinado tipo de inteligencias estaban mediadas por distintas zonas cerebrales.

De esta manera, por el año 1983, Gardner llega a la conclusión que existen siete inteligencias marcadamente definidas, las que se señalan a continuación:

Cuadro N° 32. Modelo de inteligencias múltiples de Howard Gardner (1989)

Tipo	Descripción
Intel. lógico-matemático	<p>*Descripción Capacidad de analizar los problemas lógicamente, ejecutar operaciones matemáticas e investigar asuntos de forma científica</p> <p>*Capacidades implicadas Capacidad para identificar modelos, calcular, formular y verificar hipótesis, utilizar el método científico y los razonamientos inductivo y deductivo.</p> <p>*Habilidades relacionadas Identificación de modelos, cálculo, dentro del campo de la investigación, la formulación y verificación de hipótesis, la utilización adecuada del método científico y los razonamientos tanto inductivo como deductivo.</p> <p>*Perfiles profesionales Economistas, ingenieros, científicos, investigadores, etc.</p>
Inteligencia lingüística	<p>*Descripción Involucra la sensibilidad al lenguaje hablado y escrito, la habilidad de aprender idiomas y la capacidad de usar el lenguaje para cumplir ciertas metas</p> <p>*Capacidades implicadas Capacidad para comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura, la escritura, y también al hablar y escuchar.</p> <p>*Habilidades relacionadas Hablar y escribir eficazmente.</p> <p>*Perfiles profesionales Líderes políticos o religiosos, abogados, poetas, escritores, etc.</p>
Intelig. musical	<p>*Descripción Habilidad para interpretar, componer y apreciar los patrones musicales</p> <p>*Capacidades implicadas Capacidad para escuchar, cantar, tocar instrumentos.</p> <p>*Habilidades relacionadas Crear y analizar música.</p> <p>*Perfiles profesionales Músicos, compositores, críticos musicales, etc.</p>
Inteligencia cinético-corporal	<p>*Descripción Comprende el uso potencial del cuerpo o partes del cuerpo para resolver problemas</p> <p>*Capacidades implicadas Capacidad para realizar actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación óculo-manual y equilibrio.</p> <p>*Habilidades relacionadas Utilizar las manos para crear o hacer reparaciones, expresarse a través del cuerpo.</p> <p>*Perfiles profesionales Escultores, cirujanos, actores, bailarines, deportistas, artesanos, mecánicos, etc.</p>

Inteligencia espacial	<p>Descripción Potencial de reconocer y manipular los patrones de espacios amplios así como de áreas específicas</p> <p>*Capacidades implicadas Capacidad para presentar ideas visualmente, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos.</p> <p>*Habilidades relacionadas Realizar creaciones visuales y visualizar con precisión.</p> <p>*Perfiles profesionales Artistas, fotógrafos, pintores, escultores, guías turísticos, navegantes, pilotos, arquitectos, ajedrecistas, cirujanos, etc.</p>
Inteligencia interpersonal	<p>*Descripción Capacidad de una persona para entender las motivaciones, intenciones y deseos de otras personas y consecuentemente trabajar efectivamente con otros</p> <p>*Capacidades implicadas Trabajar con gente, ayudar a las personas a identificar y superar problemas.</p> <p>*Habilidades relacionadas Capacidad para reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros.</p> <p>* Perfiles profesionales Administradores, docentes, psicólogos, terapeutas, vendedores, líderes religiosos, líderes políticos, actores</p>
Inteligencia intrapersonal	<p>*Descripción Capacidad de entenderse a sí mismo, tener un modelo efectivo de sí mismo – incluyendo los propios deseos, miedos y capacidades- y usar tal información efectivamente para regular la vida propia</p> <p>*Capacidades implicadas Capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades y desventajas personales, y controlar el pensamiento propio.</p> <p>*Habilidades relacionadas Meditar, exhibir disciplina personal, conservar la compostura y dar lo mejor de sí mismo.</p> <p>*Perfiles profesionales Individuos maduros que tienen un autoconocimiento rico y profundo</p>

Fuente: Adaptado de Gardner (1999)

En cada persona, según Gardner, las diferentes inteligencias funcionan juntas, presentando combinaciones diferentes, de manera que el grado y el nivel de competencia en cada una de ellas varía de una persona a otra. Cada sujeto puede potenciarlas con las estrategias y ayudas pertinentes hasta un nivel adecuado de competencia. Las inteligencias están siempre interactuando unas con otras y al realizar cualquier actividad participan varias de ellas. También sostiene que existen muchas formas de ser inteligente en cada una de ellas (Gardner, 1999).

Luego de diez años de publicada la teoría de las inteligencias múltiples que considera a las primeras siete inteligencias, el propio Gardner ha confrontado opiniones de otros expertos y ha continuado en la búsqueda y revisión de su teoría para llegar a aceptar otras más como inteligencias que se ajustan a criterios científicos (Gardner, 2006).

De los ocho tipos de inteligencia a los que identifica Gardner, dos se refieren a nuestra capacidad de comprender las emociones humanas: la **interpersonal** y la **intrapersonal**. Goleman luego agrupa estos dos tipos de inteligencia bajo el nombre de **inteligencia emocional**.

Cuadro N° 33. Nuevas inteligencias identificadas y aceptadas por Gardner (2006)

Tipo de inteligencia	Descripción
Inteligencia naturalista	<p>Descripción Capacidad de distinguir, clasificar y manipular elementos del medio ambiente, objetos, animales y plantas, utilizada para observar y estudiar la naturaleza, reconociendo distinciones y semejanzas entre grupos.</p> <p>Capacidades implicadas Observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.</p> <p>Habilidades relacionadas Observar, identificar y clasificar miembros de un grupo o especie, reconocer secuencias y formular hipótesis.</p> <p>Perfiles profesionales Biólogos, herbolarios, ecologistas, etc.</p>
Inteligencia existencial	<p>Descripción Capacidad de ubicarse con relación a las dimensiones más alejadas del cosmos -el infinito y el infinitesimal- y la capacidad de ubicarse en relación a los aspectos y vivencias del ser humano como el significado de la vida, de la muerte, del destino, de los mundos físicos y psicológicos, y las experiencias profundas de amor hacia otra persona, o la total inmersión en una obra de arte.</p> <p>Capacidades implicadas Logra ciertos estados psicológicos, tiene experiencias extraordinarias consideradas espirituales. Algunas personas tienen mayor capacidad para la meditación, lograr estados de trance, visionar lo trascendente, tener contacto con fenómenos psíquicos, espirituales o puramente intelectuales.</p> <p>Habilidades relacionadas Capacidad de reflexión personal, necesidad de analizar aspectos morales, emocionales, religiosos y transcendentales.</p> <p>Perfiles profesionales Místicos, yogas y expertos en meditación</p>

Fuente: Gardner (2006)

Independientemente del número de inteligencias del enfoque, la teoría de Gardner ha sido, y continúa siendo, una perspectiva relevante, dada su concepción pionera y fundamentada de la concepción plural (y no unitaria) de la inteligencia humana (Domènech, 2005).

No todos los autores de la época estuvieron de acuerdo con esta teoría. Según Villanueva (2008), Eysenck sostiene en 1998 que no se ofrecen suficientes pruebas empíricas para demostrar que las siete inteligencias que Gardner propone tengan una naturaleza separada e independiente, como es el caso de las inteligencias numérica,

verbal o espacial que se sustentan en una inteligencia general y habilidades especiales que guardan relación entre ellas; así mismo, no ofrece una manera fiable de medir algunas inteligencias como la intrapersonal.

Asociada a esta crítica se puede considerar el concepto de creatividad de Gardner (1999). Su definición de creatividad mantiene ideas paralelas y a la vez diferencias con su definición de inteligencia. Las personas son creativas cuando ellos pueden resolver problemas, crear productos o proponer temas en un dominio de una manera novedosa al inicio pero que con el tiempo son aceptadas dentro de uno o más contextos culturales. La gran diferencia entre inteligencia y creatividad, según Gardner, es la capacidad adicional de levantar nuevas interrogantes, algo que no es común en una persona simplemente inteligente.

Cuadro N° 34. Comparación de las teorías sobre la inteligencia emocional

Inteligencias múltiples de Gardner	Inteligencia triárquica Sternberg	Inteligencia bio-ecológica de Ceci	Inteligencia emocional de Goleman
Lógico - matemática	Analítica	No existe un único potencial cognitivo, sino diversos potenciales múltiples	
Lingüística	Creativa		
Espacial Musical		Papel del contexto y las capacidades intrínsecas son clave	Reconocimiento de las emociones propias y de otros y manejo de relaciones
Kinestésica- corporal			Conocimiento, manejo y motivación de las emociones
Interpersonal	Práctica		
Intrapersonal			

Fuente: Gardner (1999); Sternberg (1997); Ceci (1990) y Goleman (1998)

3.3 LAS EMOCIONES

Plantear una definición única de lo que constituye una emoción es bastante difícil e irreal ya que esta dependerá del enfoque desde el cual se le va a tratar. Según Villanueva (2008), una emoción puede caracterizarse como una reacción expresiva, fisiológica, de conducta o cognitiva, pero no se podría otorgar mayor importancia a una sobre otra. Su naturaleza exige un enfoque multidisciplinario, tomando de diferentes ciencias como la psicología, la neurociencia, la biología, la etología, la antropología, la sociología, la filosofía, la economía, la lingüística, la historia y, más recientemente, la inteligencia artificial.

La raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino *movere*, que significa «moverse», más el prefijo «e-», es así que significa «vibración, movimiento hacia», con lo cual se sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. La definición clásica, hace referencia a aspectos motivacionales que ocasionan que una persona comience, continúe o finalice movimientos corporales desde una fuente oculta a la inspección consciente, aunque necesaria para la ejecución de acciones racionales. Es lo que hace que nos acerquemos o nos alejemos a una determinada persona o circunstancia.

La emoción ha sido enfocada desde diferentes propuestas teóricas que han definido el marco para su tratamiento. Vale la pena tomar los cuatro enfoques que para Cornelius (1996) sirven de base al dar una explicación de lo que es la emoción.

Cuadro N° 35. Tradiciones teóricas de investigación sobre la emoción, desde el campo de la psicología

Tradición	Idea principal	Trabajo clásico	Investigación contemporánea
Darviniana	Las emociones tienen funciones adaptativas, son universales	Darwin (1872)	Ekman et al (1987)
Jamesiana	Las emociones son respuestas	James (1872)	Levenson et al (1990)
Cognitiva	Las emociones están basadas en valoraciones	Arnold (1960)	Smith y Lazarus (1993)
Social constructivista	Las emociones son construcciones sociales, sirven a propósitos sociales	Averill (1980)	Smith y Kleinman (1989)

Fuente: Cornelius (1996, p.12)

Todos los enfoques señalados por Cornelius resaltan el carácter subjetivo de las emociones, lo que no concuerda con otros autores que rescatan su esencia multidimensional.

- **Definiciones funcionales**

Con el fin de aclarar los conceptos y las relaciones existentes entre los significados de «emoción», «estado de ánimo» y «sentimiento», vocablos que se interrelacionan permanentemente, algunos autores han generalizado esta relación de la siguiente manera: “*La emoción es definida como un estado de ánimo que se caracteriza por una conmoción orgánica, producto de sentimientos, ideas o recuerdos, y que puede traducirse en gestos, actitudes, risa, llanto, etc.*”.

- **Emoción**

La emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que puede ser fuerte, y se activa por lo general por alguna de nuestras impresiones grabadas en el cerebro, o por medio de los pensamientos o recuerdos que provocan un determinado estado fisiológico en el cuerpo humano.

Cada emoción está vinculada a elementos fisiológicos precisos: tanto la respiración como el tono muscular, el pulso cardíaco, la presión arterial, la postura, los movimientos y las expresiones faciales.

Una emoción es una reacción que se vivencia como una fuerte conmoción del estado de ánimo; suele ir acompañada de expresiones faciales y/o motoras. Y surgen como reacción a una situación concreta, aunque puede ser provocada también por una situación interna del propio individuo.

Las emociones nos sirven para sobrevivir ante situaciones de peligro, enviando mensajes de advertencia al organismo para evitarlo; para aprender y reconocer, elaborando un sistema de respuestas que se pueden reactivar en situaciones similares. Tienen una función adaptativa. Poseen componentes conductuales particulares, son la manera en que se muestran externamente, como expresiones faciales, acciones y gestos, distancia entre personas, componentes no lingüísticos de la expresión verbal.

En primer lugar, sentimos las emociones y después se activan los sentimientos y los estados de ánimo porque evolutivamente la emoción precede a los sentimientos y a los estados de ánimo.

Charles Darwin fue el primer científico en señalar que las emociones se han desarrollado, en su origen, para preparar a los animales para la acción, en especial en una situación de emergencia.

- **Sentimiento**

En cuanto a la definición de sentimiento, los investigadores más reconocidos sobre las emociones, Lazarus y Lazarus (1991), sugieren la teoría de incluir sentimiento en el marco de las emociones, ya que éstas se conciben en sentido muy amplio. Ellos consideran «sentimiento» y «emoción» como conceptos interrelacionados: el concepto emoción englobaría al sentimiento.

Por ello Lazarus y Lazarus definen sentimiento como el **componente subjetivo o cognitivo** de las emociones, es decir la experiencia subjetiva de las emociones, o la palabra que expresa mejor para el común de la gente, la emoción.

Si bien las emociones y los estados emocionales son cambiantes, los sentimientos (las aficiones, afecciones, adicciones) tienden a persistir.

- **Estado de ánimo**

Los estados de ánimo se refieren en muchas ocasiones a las emociones o los sentimientos evocados por los juicios. Los estados de ánimo tienden a ser estables. Por contar con un fuerte componente de emoción y también de juicios, pueden servir para motivar o para inhibir posibilidades de acción.

Hay estados emocionales que perduran, y se les denomina estados de ánimo. Estos suelen ser individuales, pero dado que son contagiosos, pueden persistir y hacerse colectivos.

Dentro del contexto del estudio de liderazgo, se considera que una de las tareas más importantes de los líderes es crear estados de ánimo que posibiliten cambios profundos y duraderos en la vida de los otros.

Volveremos a encontrarnos con estos conceptos a lo largo de este trabajo, ya que el tema de la inteligencia emocional amplía y profundiza sobre estas ideas y nos va a permitir centrar y entender mejor la relación existente entre liderazgo e inteligencia emocional.

- **Las emociones, según Daniel Goleman**

Al observar a los niños o a los animales nos damos cuenta de que las emociones conducen a la acción; únicamente en un mundo «civilizado» de los adultos nos encontramos con esa extraña anomalía del reino animal en la que las emociones -los impulsos básicos que nos incitan a actuar- parecen hallarse divorciadas de las reacciones (Goleman, 1996).

Cada emoción suscita en la persona una respuesta diferente, con lo cual se evidencia que cada una de ellas desempeña un papel único en nuestro repertorio emocional. Los diversos estudios sobre el cuerpo y el cerebro confirman con mayor certeza la manera en que cada emoción predispone al cuerpo a un tipo diferente de respuesta. Como ejemplos, Goleman (1996, p.8) nos plantea algunas emociones y las reacciones del organismo humano; tomaremos algunas:

El **enojo**, nos dice, permite que el flujo sanguíneo se incremente y se concentre en las manos, con lo cual el individuo se impulsa a golpear objetos o al rival; también existen otras reacciones como el aumento del ritmo cardíaco y la tasa de hormonas que, como la adrenalina, generan la cantidad de energía para lanzarse con fuerza a acciones impulsivas.

En el caso del **miedo**, la persona experimenta pérdida de flujo sanguíneo, por lo tanto palidez, y una sensación de frialdad recorre el cuerpo. Se paraliza el cuerpo mientras uno asume una respuesta a veces apropiada y en otras ocasiones instintiva.

Por otro lado, la **felicidad** produce cambios biológicos que inhiben los sentimientos negativos y la sensación de preocupación, y aumenta el caudal de energía disponible. Esta emoción trae consigo una sensación de tranquilidad, de entusiasmo, así como una energía que permite sentirse capaz de afrontar cualquier tarea.

Los sentimientos de **amor**, **ternura** y **satisfacción sexual** activan el sistema nervioso parasimpático, produciendo calma y satisfacción que favorece una buena relación con los demás.

El sentimiento de **tristeza**, por otro lado, nos ayuda a asimilar una pérdida muy fuerte, como podría ser la muerte de un ser querido o una desilusión, a partir de la disminución de la energía y del entusiasmo por las actividades importantes, permitiéndonos pasar a un estado de falta de actividad hasta que nuestro cuerpo pueda recuperar fuerza y levantarse.

Todas estas formas de expresiones y reacciones biológicas, siendo asumidas de manera personal, son moldeadas por nuestro entorno cultural.

Goleman afirma que existen emociones que pueden considerarse primarias y que a partir de ellas se pueden formar familias básicas. A continuación se detallan los componentes de estas familias (Goleman, 1996):

Cuadro N° 36. Familias de emociones, según Goleman (1996)

Emociones primarias	Sentimientos que se incluyen en las emociones básicas
Ira	Furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad y, tal vez, violencia y odio patológico
Tristeza	Congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y, en casos patológicos, depresión grave
Temor	Ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror y, en un nivel psicopatológico, fobia y pánico
Placer	Felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis y, en el extremo, manía
Amor	Aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación, ágape (amor espiritual)
Sorpresa	Conmoción, asombro, desconcierto
Disgusto	Desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión
Vergüenza	Culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación y contrición

Fuente: Goleman (1996, pp.331-332)

Según Goleman, todos los seres humanos tenemos dos mentes,

“...una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. Una de ellas es la mente racional, la modalidad de comprensión de la que solemos ser conscientes, más despierta, más pensativa, más capaz de ponderar y de reflexionar. El otro tipo de conocimiento, más impulsivo y más poderoso -aunque a veces ilógico-, es la mente emocional” (Goleman, 1996, p.27).

Para Goleman, existe una dicotomía entre lo emocional y lo racional de la misma manera que en el contexto popular se diferencia lo que se siente y se expresa con el «corazón» de lo que se siente y se expresa con la «cabeza». Entender algo con «nuestro corazón» es diferente, se podría decir que es más profundo que pensarlo con la «mente racional». De alguna manera existe una relación entre el control emocional y el control racional sobre la mente *“ya que, cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante llega a ser la mente emocional... y más ineficaz, en consecuencia, la mente racional”*. Este podría tener su raíz en las innumerables ocasiones en que nuestras emociones e intuiciones orientan nuestras respuestas inmediatas frente a situaciones de

peligro, en las que detenernos a pensar en la reacción más adecuada podría tener consecuencias desastrosas (Goleman, 1996, p. 27).

Por lo general, estas dos mentes -la mente emocional y la mente racional- operan en estrecha colaboración, enlazando sus distintas formas de conocimiento para guiarnos adecuadamente a través de las diferentes experiencias de la vida. Se puede afirmar que existe un equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, en el cual ambas se nutren y ajustan, apoyan o censuran. Siendo la mente emocional y la mente racional dos facultades relativamente independientes, reflejan el funcionamiento de circuitos cerebrales distintos aunque interrelacionados. Se considera que estas dos mentes se mantienen y funcionan de manera coordinada. Pero, son las pasiones las que rompen el equilibrio permitiendo que la mente emocional se desborde y controle la mente racional (Goleman, 1996).

La relación entre la inteligencia y las emociones no siempre es pareja. Las personas pueden tener un nivel de inteligencia elevado y no tener control o tener poco control de sus pasiones e impulsos. No siempre las personas con CI, culturas, educación y oportunidades similares responden de la misma manera ante acontecimientos de la vida (Goleman, 1996).

Muchas veces se confunde la emoción con el estímulo emocional y la reacción emocional. A continuación se presenta un esquema con las emociones que influyen de manera negativa o positiva en el trabajo de un directivo y que producen reacciones en los colaboradores que pueden llevar a resultados de carácter mediocre o gratificante y de madurez emocional:

Cuadro N° 37. Emociones y su influencia en otros

Emociones que contagian insatisfacción a sus colaboradores	Emociones que contagian actitudes de satisfacción
<ul style="list-style-type: none"> • Ira, rabia, odio • Angustia, ansiedad • Miedo, pánico • Tristeza, abatimiento, pesadumbre • Inseguridad, indecisión • Aflicción, disgusto • Distancia emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • Amor, compasión • Serenidad, bienestar • Alegría, gozo, júbilo • Euforia, entusiasmo • Seguridad, equilibrio • Sorpresa, excitación • Comunicación emocional

Fuente: Álvarez (2010, p. 67)

Mientras que los cuatro enfoques señalados por Cornelius (1996), y tomados en el cuadro anterior, N° 35 de este estudio, tienen diferentes orígenes así como teóricos e investigadores que definen las emociones de manera diferenciada y parten de preguntas con diferentes naturalezas y pueden convertirse en debates insuperables, se puede

apreciar que las emociones se caracterizan por ser experiencias subjetivas y que existe evidencia que han iniciado su confluencia y continuarán por ese camino (Cornelius, 1996).

Villanueva cita la explicación de las emociones que hace Plutchik en 1984 utilizando la teoría de sistemas, como una definición más amplia y global de las mismas: las entiende como un proceso de atributos múltiples que se desarrollan en el tiempo y a distintas velocidades. Nos señala que los atributos emocionales se manifiestan en canales múltiples, como son los experienciales, fisiológicos, expresivos, cognitivos y conductuales, pero, que a su vez se encuentran tan indirectamente relacionados entre sí que las medidas de los diferentes atributos de las emociones (como los auto-informes y las medidas fisiológicas) pueden no correlacionar significativamente. Por lo tanto, es importante tomar el señalamiento de Plutchik que no se debe etiquetar verbalmente las emociones dentro de una concepción subjetiva y más bien describe las emociones de acuerdo a distintas formas de asimilarlas: sentimientos subjetivos, cogniciones, impulsos para actuar y conducta (Villanueva, 2002).

La investigación sobre la emoción ha tendido a clasificarla de acuerdo a dos enfoques importantes: el enfoque dimensional y el enfoque categórico (Villanueva, 2002).

El **enfoque dimensional** utiliza dimensiones relativamente amplias de naturaleza bipolar como son: positivo-negativo, fuerte-débil y activo-pasivo. De esta manera describen los cambios en la emoción, su expresión y su fisiología. Existe coincidencias en la comprensión y la descripción de las emociones humanas como que podrían ubicarse en dos dimensiones básicas: activación y valencia (Villanueva 2002).

El **enfoque categórico** distingue las emociones específicas, y las clasifica dentro de categorías básicas pero a la vez complejas, y a algunas emociones se les considera fundamentales para la existencia de otras. Plutchick propone ocho emociones primarias y sostiene que estas emociones son biológicamente primitivas, también plantea que dichas emociones primarias se pueden mezclar para formar el espectro de la experiencia emocional humana.

Principalmente estos dos enfoques difieren en la consideración de las emociones como continuas o discretas y en la cantidad de entidades teóricas existentes: el enfoque dimensional propone pocas, mientras que el enfoque categórico plantea que existen seis o más emociones básicas (Gross, 1999; Villanueva, 2002).

Psicólogos, conducidos por los conceptos descubiertos por Sternberg y Salovey han contribuido a ampliar la visión sobre la inteligencia y la han ajustado a términos que la relacionan más con diversos aspectos de la vida, considerándola un asunto decididamente «personal» o emocional.

Gross (1999) nos aclara que la idea que las emociones son importantes no es nueva; todos aquellos que han considerado la condición humana no han dudado en reconocer la centralidad de las emociones. Sin embargo, nos indica que los psicólogos se han resistido a introducirla en el mundo de la psicología. La han considerado “*uno de los temas más confusos y difíciles dentro de la psicología*” (Plutchik, 1994, p.1), y se han pasado el último siglo ignorando el tema de las emociones, hasta han llegado a sugerir que se vete el término emoción del léxico psicológico, de acuerdo con Duffy (1941).

Es solo a partir de 1980, continúa Gross, que esto va evolucionando y la psicología llega a descubrir y preocuparse por las emociones. Hoy en día se constata el interés renovado en las emociones como parte de los estudios sobre los seres humanos; se le estudia desde la psicología, la biología, la etología, la antropología, la sociología, la psiquiatría, la filosofía la inteligencia artificial, la economía, la lingüística y la historia (Gross, 1999).

En un esfuerzo por lograr precisión en su definición, Gross (1999) ha sugerido tres aspectos del prototipo de emociones que se destacan:

En primer lugar, las emociones surgen cuando un individuo considera una situación importante en su vida. Las metas, estándares, necesidades o deseos que subyacen su apreciación pueden ser centrales y duraderas (convertirse en padre), o periféricas y pasajeras (terminar de leer un comic), pueden ser conscientes y muy elaboradas (tomar decisiones sobre un asunto conflictivo como cerrar una empresa) o poco conscientes y simples (alejarse de una serpiente). Pueden tener una base biológica (arrojar una sustancia nociva) o una connotación cultural (honrar a los mayores). Pueden ser ampliamente compartidas y comprendidas (tener amigos) o ser idiosincráticas y personales (comunicarse telepáticamente con extraterrestres). Sea cual fuere el origen de la situación significativa para el individuo, esta situación desencadena una emoción.

En segundo lugar, las emociones son multifacéticas, procesos que involucran la totalidad del ser, procesos que comprometen cambios en el dominio de la experiencia subjetiva, la expresión del comportamiento y la psicología central y periférica. La

sensación subjetiva de la emoción está tan íntimamente vinculada a lo que entendemos por emoción, que los términos emoción y sensación pueden ser intercambiables. Las emociones no solo nos llevan a sentir algo sino que nos llevan a hacer algo. Los impulsos para sentir y para hacer están asociados con una cantidad de cambios autonómicos y neuroendocrinos. Estos cambios suceden antes de la respuesta y la acompañan haciendo evidente la asociación existente entre la actividad motora con la respuesta emocional.

Y en tercer lugar, las emociones pueden ser descritas como dimensiones o como categorías. Desde el enfoque dimensional, se usa dimensiones amplias para describir los cambios en experiencia emocional, expresión y psicología. Las emociones son entendidas como distribuidas sobre unas cuantas dimensiones, tales como influir de manera positiva o negativa, con intensidad alta o baja, de manera agradable o ingrata, con atracción o repulsa. En cambio, el enfoque categórico se centra en emociones discretas, enfatizando las diferencias entre emociones específicas, particularmente las negativas como la cólera, el miedo la tristeza. Los enfoques dimensional y categórico difieren en dos maneras. Se diferencian al tomar en cuenta si las emociones son continuas o discretas. Y también, difieren en la cantidad de ideas teóricas que postulan, con el enfoque dimensional se preocupan de pocas dimensiones amplias (puede ser dos), y con el enfoque categórico se centran en seis o más emociones básicas (Gross, 1999).

Salovey, citado por Goleman (1996), al definir las inteligencias personales de Gardner, las organiza en cinco competencias principales:

1. El **conocimiento de las propias emociones**. La capacidad de conocerse uno mismo y reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. Las personas que conocen y manejan mejor sus emociones y sentimientos suelen tener mayor control de sus vidas, pueden tomar decisiones más justas sobre la profesión o sobre la pareja con la que deciden vivir.
2. La **capacidad de controlar las emociones**. El conocerse uno mismo nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos a la circunstancia que se vive. Las personas que dominan el ejercicio de esta capacidad se recuperan más prontamente de los problemas y contratiempos de la vida cotidiana, como penas, frustraciones o fracasos.

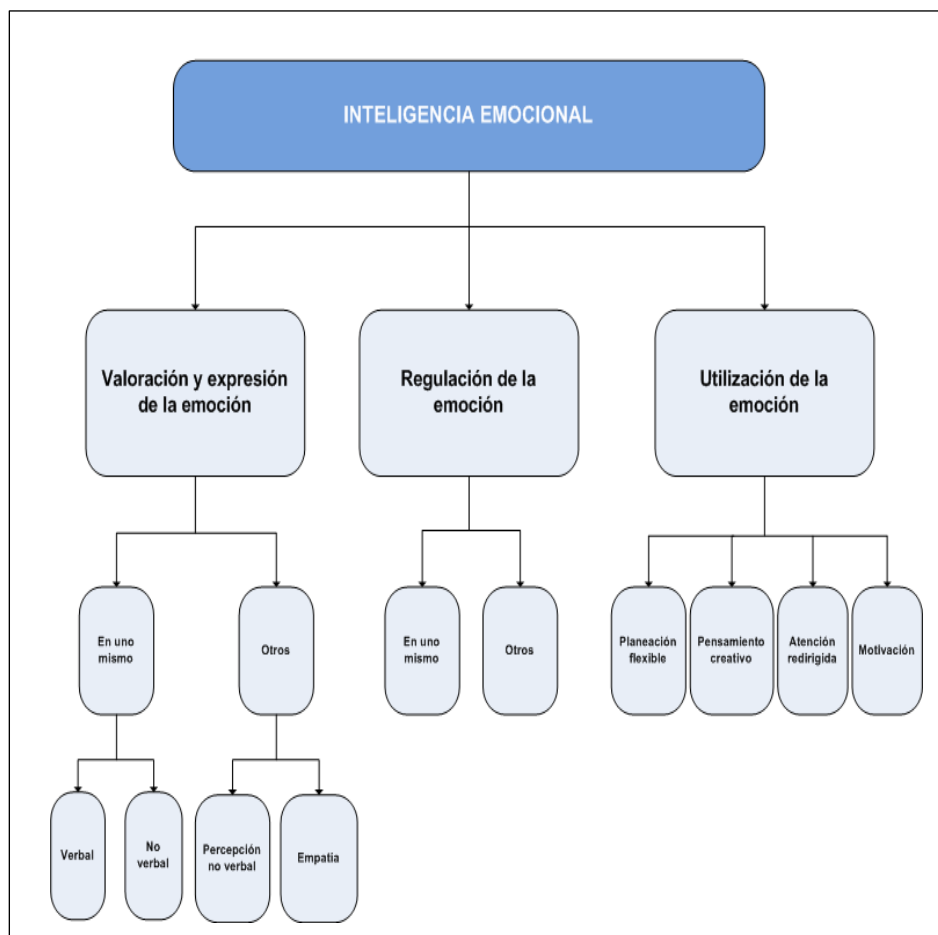
3. La **capacidad de motivarse uno mismo**. El autocontrol emocional constituye la base para todo logro; es importante mantener la atención, la motivación y la creatividad en cualquier iniciativa. Las personas con esta habilidad son, por lo general, más productivas y eficaces en todo lo que asumen.
4. El **reconocimiento de las emociones ajenas**. La empatía es la capacidad que nos ayuda en la relación con los demás y lleva al altruismo. Las personas empáticas son sensibles a las señales que emanan de los otros y que nos indican lo que necesitan o quieren los demás; por lo cual se desempeñan mejor en las profesiones sanitarias, la docencia, las ventas y la dirección de empresas.
5. El **control de las relaciones**. Se refiere a las habilidades para establecer comunicación y relación adecuada con las emociones ajenas, que finalmente acompañan la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas con este tipo de habilidades suelen tener éxito en todas las actividades vinculadas a la relación interpersonal.

De acuerdo con Goleman *“todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución”* (Goleman, 1996, p.24).

Peter Salovey, psicólogo de Harvard, ha establecido con toda precisión el modo de aportar más inteligencia a nuestras emociones. Este esfuerzo no es novedoso porque, a lo largo de los años, hasta los más vehementes teóricos del CI, en lugar de considerar que «emoción» e «inteligencia» son términos abiertamente contradictorios, de vez en cuando han tratado de introducir a las emociones en el ámbito de la inteligencia.

El CI y la I. E. no son conceptos contrapuestos, sino tan sólo diferentes. Se cree que cada persona representa una combinación particular entre el intelecto y la emoción. Por lo general, los individuos que tienen un elevado CI, manifiestan una inteligencia emocional alta y aquellos que muestran un bajo CI tiene asimismo una baja inteligencia emocional, Por lo que existe una débil correlación entre el CI y ciertos aspectos de la inteligencia emocional, aunque se trata de entidades completamente independientes (Goleman, 1996)

Cuadro N° 38. Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer



Fuente: Salovey y Mayer (1990, p.190)

3.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las primeras contribuciones teóricas al concepto de inteligencia emocional las plantean Salovey y Mayer en 1990, al definirla como “*La habilidad para monitorear nuestros propios sentimientos y emociones y la de los demás, para discriminar entre ellas y usar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones*” (Salovey y Mayer, p.10). Luego, los propios Mayer y Salovey (1997) revisan esta definición y enfatizan cuatro componentes primarios de la inteligencia emocional: (1) la percepción, evaluación y expresión de la emoción; (2) la facilitación emocional del pensamiento; (3) la comprensión, análisis y el empleo del conocimiento emocional; y (4) el control de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Ugarriza y Pajares (2005) al analizar el modelo de Mayer y Salovey, destacan que este contiene en alguna medida el pensar acerca de los sentimientos, aptitud importante que había sido dejada de lado por otros modelos cuyos ejes enfatizan el

percibir y regular los sentimientos. También recalcan estas autoras que el modelo de Mayer, Salovey y Caruso (2000) se basa en el concepto que la inteligencia debe cumplir con tres criterios para poder ser considerada como tal; estos son: (1) debe ser conceptual, debe reflejar las actitudes mentales antes que los comportamientos; (2) debe ser correlacional, en otras palabras, debe compartir similitudes con otras inteligencias ya establecidas; y (3) debe tener la posibilidad de desarrollarse, es decir, estas deben incrementarse de acuerdo con la experiencia y la edad del individuo (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p.17).

Daus y Ashkanasy (2005), en su artículo en defensa del modelo de la inteligencia emocional (IE) basado en capacidades como elemento que contribuye en el comportamiento social y organizacional del individuo, sostienen que mantienen su acuerdo con el modelo de inteligencia emocional basado en capacidades, suscrito por Mayer, Salovey y Caruso (2000), cuyo constructo comprende cuatro niveles básicos o ramificaciones: (1) la percepción de la emoción en sí mismo y en otros, (2) la asimilación de la emoción para facilitar el pensamiento, (3) la comprensión de la emoción, y (4) la regulación y el manejo de la emoción en uno mismo y en los otros. La operacionalización de la inteligencia emocional como un modelo de capacidades significa que las personas deben mostrar habilidades en estos cuatro dominios para ser considerados inteligentes emocionales. Como ejemplo de esta capacidad los participantes deben mostrar que son capaces de entender las emociones en las expresiones faciales de otros y también mostrar que pueden usar buen juicio y pueden tomar buenas decisiones en escenarios cargados emocionalmente.

Ekman (1994), tratando de explicar sus conceptos sobre el valor de la expresión facial como forma de transmitir emociones, afirma que todos los aspectos de una emoción, es decir: expresiones, cambios fisiológicos, valoraciones, memorias, expectativas, sentimientos subjetivos, las palabras usadas para expresar las experiencias deben ser entendidas dentro de las diferencias propias de la influencia cultural. También sostiene que las palabras sirven para describir acciones, direcciones, lugares, pensamientos y otros, pero las emociones no son fáciles para captar con palabras, menos aun con un solo término. Termina afirmando que la emoción como un fenómeno bio-social (neuro-cultural), los hallazgos de diferencias universales así como culturales son importantes. No se puede considerar la emoción como algo socialmente aprendido, sin tomar en cuenta los aspectos biológicos, también se debe considerar los aspectos genéticos así como los sociales.

Según Mayer, Caruso y Salovey (1999), una inteligencia como la emocional debe ser juzgada con los criterios más exigentes y, por lo tanto, debe responder a los pautas establecidas para las demás inteligencias que están implícitas en los tres grupos de inteligencias: conceptual, de correlación y de desarrollo.

El criterio de concepto al que se refieren Mayer y colaboradores considera los trabajos de Carroll y Scarr, entre otros, para afirmar que la inteligencia debe reflejar el desempeño mental y no ser simplemente una forma de comportamiento, o de autoestima de una persona; lo que debe hacer es medir las capacidades relacionadas a la emoción. El segundo criterio sugiere la capacidad de correlacionar, una inteligencia debe describir un conjunto de capacidades relacionadas entre sí que son similares pero, a la vez, diferentes a las capacidades mentales descritas en otras inteligencias. Y, por último, el criterio que señalan Mayer y cols., referido al desarrollo (recogido de Binet y Simon a inicios del siglo XX y revisado por Fancher en 1985 y Brown en 1997) nos indica que la inteligencia se desarrolla con la edad y la experiencia (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). También aportan en este campo Vásquez (2003) y Madrid (2000).

Para tratar de definir la Inteligencia Emocional (IE), Chamorro plantea que Boyatzis. Goleman y otros la *consideran “un conjunto de competencias, o habilidades para reconocer, comprender y usar la información emocional sobre uno mismo y los otros con el fin de guiar a un rendimiento eficaz y superior”* (Chamorro, 2005, p.150). Este constructo se basa en el constructo de «Inteligencia social» planteado por Thorndike que sugería que este consistía en la habilidad para comprender y dirigir a las personas y actuar prudentemente en las relaciones humanas. Esta concepción nos remite a Gardner (1983) que claramente sugiere dos tipos de inteligencia personal: la interpersonal y la intrapersonal, que toman en cuenta la habilidad para comprender las emociones y los estados mentales propios y de los demás. Es Goleman, más tarde, quien lo define más claramente y lo populariza con el nombre de “Inteligencia Emocional”. Goleman además distingue entre las inteligencias emocionales y las competencias emocionales al definir las como *“la capacidad de aprendizaje basado en la inteligencia emocional, que resulta en un desempeño sobresaliente en el trabajo”* (Goleman, 1998, p.46).

Cuadro N° 39. Comparación de modelos de I. E. de Daniel Goleman

1995		1998		2000	
Competencias personales	Competencias sociales	Competencias personales	Competencias sociales	Competencias personales	Competencias sociales
1. Conocimiento de las propias emociones 2. Capacidad para controlar las emociones 3. Capacidad de motivarse a sí mismo	1. Reconocimiento de las emociones ajenas 2. Control de las relaciones	1. Conciencia de uno mismo <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional • Valoración adecuada de uno mismo • Confianza en uno mismo 2. Autorregulación <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Credibilidad • Locus de control interno • Flexibilidad • Agrado por la novedad 3. Motivación <ul style="list-style-type: none"> • Motivación de logro • Compromiso • Iniciativa • Optimismo 	1. Empatía <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión hacia los demás • Altruismo • Aprovechamiento de la diversidad • Conciencia política 2. Habilidades sociales <ul style="list-style-type: none"> • Influencia • Comunicación • Liderazgo • Catalización del cambio • Resolución de conflictos • Colaboración y cooperación • Habilidades de equipo 	1. Conciencia de uno mismo <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional • Valoración adecuada de uno mismo • Confianza en uno mismo 2. Autogestión <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol emocional • Transparencia • Adaptabilidad • Logro • Iniciativa • Optimismo 	1. Conciencia social <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Conciencia de la organización • Servicio 2. Gestión de las relaciones <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Influencia • Desarrollo de los demás • Catalizar el cambio • Gestión de conflictos • Establecer vínculos • Trabajo en equipo y colaboración

Fuente: Villanueva (2008, p.126)

La evaluación de la inteligencia emocional ha sido plasmada en estudios importantes como los realizados por Gardner, también existe el *Inventario de pensamiento constructivo (Constructive Thinking Inventory CTI)* de S. Epstein. Este es considerado un valioso y efectivo instrumento para la evaluación y predicción de muchas de las habilidades y reacciones adaptativas que conducen al éxito en la vida, abarca el campo denominado «Inteligencia Emocional» (Mestanza, 2009).

Bar-On (2005) presenta, describe y examina su modelo denominado ESI (Emotional-Social Intelligence) o «Inteligencia emocional social» y pone a consideración la base teórica así como la funcionalidad del mismo y sus limitaciones.

El *Bar-On ICE: NA* es un inventario que integra conocimientos teóricos, fundamentos empíricos y una fina sofisticación de las técnicas psicométricas. Pretende medir “*un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente*” (Bar-On, 1997).

The BarOn Emotional Quotient Inventory (EQi-YV) o el Inventario del Cociente Emocional de Bar-On es un instrumento multifactorial que se relaciona con el potencial para el rendimiento, y no con el rendimiento en sí mismo. Comprende cinco componentes principales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Cada una de estas dimensiones incorpora subcomponentes

que son habilidades relacionadas. Este instrumento ha sido validado en el contexto peruano por Ugarriza y Pajares en el año 2005 (Ugarriza, 2001; Ugarriza y Pajares, 2005; Rivera y cols., 2008).

Cuadro N° 40. Modelo de EQ-I de Bar-On



Fuente: Villanueva (2008, p.114). Basado en Van Rooyen.

3.5 RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Existe abundante literatura acerca del liderazgo, las características del líder, qué hacen, y cómo toman decisiones, pero no se ha estudiado con detenimiento aún el rol que juegan las emociones en los procesos de liderazgo, con excepción de los trabajos realizados sobre el carisma de Conger y Kanungo, 1998 o Lindholm, 1990. Esto se entiende debido a que los estudiosos no toman en cuenta las emociones sino que se centran en la orientación más bien cognitiva, es decir le dan mayor importancia a lo racional y a la toma de decisiones efectivas. Las teorías existentes y la investigación sobre liderazgo no se han interesado en averiguar cómo los estados de ánimo y las emociones ejercen influencia en la efectividad del liderazgo (George, 2000).

En su estudio sobre las emociones y el liderazgo, George nos presenta el rol central de las emociones y los estados de ánimo en los asuntos humanos y organizacionales. Plantea la diferencia entre estado de ánimo y emociones, El primero responde a sentimientos de baja intensidad que no llegan a interrumpir las actividades

cotidianas del individuo; sin embargo, las emociones son sentimientos de alta intensidad que son activados por estímulos internos o externos al individuo y demandan mayor atención y pueden llegar a interrumpir los procesos cognitivos y el comportamiento de la persona. Así mismo, los sentimientos están íntimamente conectados con la experiencia humana; están ligados con las formas en que las personas piensan, se comportan y toman decisiones (George, 2000).

George (2000) aclara que en estudios anteriores el concepto de inteligencia emocional ha sido tratado como inteligencia social, sin embargo se reconoce que teóricamente es mejor usar inteligencia emocional que incluye sentimientos personales internos que ejercen influencia en el funcionamiento y que no necesariamente guarda relación con las habilidades sociales; además se enfoca exclusivamente en capacidades emocionales en vez de entrar en el conocimiento social o político.

A continuación, se presenta una tabla sobre los aspectos de inteligencia emocional organizados por George:

Cuadro N° 41. Aspectos de Inteligencia Emocional (George, 2000)

Valoración y expresión de la emoción	Uso de las emociones para mejorar los procesos cognitivos y la toma de decisiones	Conocimiento sobre las emociones	Manejo de las emociones
Tiene conciencia de sus propias emociones Expresa correctamente sus propias emociones Tiene conciencia de las emociones de los otros Expresa correctamente las emociones de los otros Empatía	Las emociones dirigen la atención y envían señales al foco de atención Las emociones facilitan la toma de decisiones El uso de emociones específicas mejoran ciertos tipos de procesos cognitivos El uso de cambio en las emociones promueve la flexibilidad	Conocimiento sobre las causas de las emociones Conocimiento de las consecuencias de las emociones Conocimiento de cómo las emociones cambian con el tiempo	Meta-regulación de los estados de ánimo (análisis de causas, apropiación y capacidad de cambio de emociones) Mantenimiento de estados de ánimo positivos Superación o mejoramiento del estado de ánimo negativo Manejo de las emociones de los otros

Fuente: George (2000). Basado en trabajos de Mayer, Salovey y otros.

George señala el uso de las emociones para mejorar los procesos cognitivos y la toma de decisiones. Nos indica que la inteligencia emocional no solo implica estar consciente de las propias emociones, pero usarlas de manera efectiva. Las emociones pueden ser usadas para dirigir la atención a temas de preocupación e importancia y pueden indicar dónde se encuentran los focos de atención. También pueden ser usadas

para elegir entre opciones diferentes y tomar decisiones adecuadas, anticipar la forma en que uno se sentiría en determinada circunstancia. Igualmente pueden ser útiles para facilitar ciertos tipos de procesos cognitivos. Los estados de ánimo positivos pueden facilitar la creatividad, el pensamiento integrador, el razonamiento inductivo y, por otro lado, los estados de ánimo negativos pueden servir para dirigir la atención a la detección de errores y problemas y al procesamiento cuidadoso de información. Por último, el cambio de emociones puede llevar a una planificación más flexible, la generación de alternativas múltiples y una visión más amplia de los problemas. Los estados de ánimo nos orientan a apreciar las situaciones de modo más positivo y por lo tanto ser más optimista y perceptivo respecto de cómo lograr el éxito, sin embargo cuando vemos la situación de manera más negativa, tendemos a ser pesimistas y tenemos dificultad para encontrar caminos hacia el éxito (George, 2000).

Por otro lado, George (2000) también nos aclara que el conocimiento emocional nos ayuda a comprender las causas y consecuencias de los estados de ánimo y las emociones, así como nos ayuda a entender cómo evolucionan y cambian a lo largo del tiempo. Las personas difieren en su comprensión acerca de cómo diferentes situaciones, acontecimientos, personas y otros estímulos generan emociones y también con el paso del tiempo y con nuevas experiencias sus estados de ánimo y emociones van cambiando. Los líderes no deben estar ajenos a estos cambios.

La inteligencia emocional implica no solo manejar las propias emociones sino también estar preparado para influenciar y administrar los estados de ánimo y las emociones de los seguidores.

Por último, los cuatro aspectos de la inteligencia emocional señalados arriba se interrelacionan. Y George establece una relación entre estas y la capacidad de ejercer un liderazgo efectivo. Esta relación, a su vez, incluye los siguientes elementos básicos:

- Desarrollar un sentido de metas y objetivos colectivos y la forma de lograrlos
- Inspirar en los otros el conocimiento y el aprecio por la importancia de actividades y comportamientos para el trabajo
- Generar y mantener el ánimo, el entusiasmo, la lealtad y el optimismo en una organización, así como la colaboración y la confianza
- Establecer y mantener una identidad significativa dentro de la organización.

En Chamorro (2005), se resalta que Boyatzis (2002) ha realizado estudios que muestran que las competencias de inteligencia emocional se relacionan con el liderazgo transformacional y en general con los estilos de dirección afiliativo, «coaching», y

democrático. Así mismo, nos refiere que Goleman, Boyatzis y McKee (2002) en sus investigaciones establecieron rasgos propios de líderes y que a su vez se relacionan con la inteligencia emocional (Goleman et al, 2002).

Goleman y cols. realizan investigaciones sobre la inteligencia emocional y su relación con el liderazgo, concluyendo que los grandes líderes son personas que saben manejar las emociones, lo que implica encauzar sus propias emociones y la de los otros en una dirección positiva, y así movilizar lo mejor de las personas, logrando efectos positivos. De esta manera, señalan que la clave del liderazgo se fundamenta en las competencias de la inteligencia emocional del líder, quien sabe y puede gestionar la relación consigo mismo y con los demás (Chamorro, 2005).

Goleman (2006, p. 25), a partir de sus investigaciones, plantea la relación entre liderazgo e inteligencia emocional de la siguiente manera:

“Las competencias emocionales resultan especialmente importantes en el campo del liderazgo, que apunta a lograr que las personas lleven a cabo su trabajo del modo más eficaz posible. Es por esto por lo que la ineptitud emocional de los jefes consume tiempo, genera roces, desalienta la motivación y el compromiso, fomenta la hostilidad y la apatía y, en suma, provoca un menoscabo en el rendimiento laboral de los trabajadores. De este modo, las fortalezas y debilidades de la competencia emocional de un jefe pueden medirse, respectivamente, con el pleno aprovechamiento o el mal uso del talento de sus subordinados.”

De acuerdo a estudios realizados por Gardner y Stough (quienes recogen avances teóricos de Goleman publicados en 1995, 1998 y 2000; Miller y Sosick y Megerian en 1999; George, Barling, Watkin, Abraham y Dulewick en 2000; Palmer y otros en 2009); se piensa que los líderes con inteligencia emocional alta son más felices y más comprometidos con sus organizaciones, logran mayores éxitos, tienen mejor desempeño en sus lugares de trabajo, utilizan bien sus emociones positivas para imaginarse mejoras de mayor nivel en el funcionamiento organizacional y utilizan sus emociones para la optimización en la toma de decisiones y para compartir su entusiasmo, confianza y colaboración en los demás empleados a través de relaciones interpersonales (George, 2000; en Gardner y Stough, 2002).

En 2001, Lisa Gardner y Con Stough realizaron una investigación con el objeto de examinar la relación existente entre los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y de *laissez-faire*, y los componentes de la incidencia de las emociones y

la gestión emocional en personal directivo de empresas. Este estudio examinó la relación entre la inteligencia emocional de los líderes y su desempeño en sus centros laborales y su capacidad de liderazgo eficaz (Gardner y Stough, 2002).

Teóricamente se reconoce que el modelo transformacional de Bass y Avolio publicado entre 1990 y 2000, y hasta cierto punto el modelo transaccional, con algunas limitantes, generan las condiciones para lograr los objetivos y las metas propuestas por líderes con estos enfoques. Sin embargo, existe una diferencia; Gardner y Stough señalan que Bass define al líder transformacional como el responsable de despertar la conciencia y el interés entre los subordinados en la organización, incrementa la confianza de los individuos o grupos e intenta orientar las preocupaciones de los seguidores hacia el logro y crecimiento. Estos líderes son creativos y están interesados en lograr nuevas formas de integrar a los miembros y buscan nuevas oportunidades para levantar el ánimo y el entusiasmo del grupo, poniendo por delante la eficacia antes que la eficiencia. Otro aspecto que señalan como muy poderoso es su interés por orientar a los subordinados hacia el rendimiento más allá de las normas y los objetivos establecidos, tratando de empoderar a los empleados en vez de crear vínculos de dependencia. En cambio, señalan que la teoría de Bass sobre el liderazgo transaccional lleva a una relación de intercambio entre líder-miembro, mediante el cual el líder cumple las necesidades de los seguidores a cambio de su desempeño en el logro de las expectativas propuestas. Este tipo de líder evita correr riesgos pero logra la confianza de los subordinados para alcanzar las metas básicas proyectadas (Gardner y Stough, 2002).

Más adelante, Gardner y Stough relacionan las competencias y las habilidades de la inteligencia emocional como necesarias para lograr desempeños en el lugar de trabajo. Así es que han relacionado los estilos de liderazgo basados en los modelos transformacional y transaccional de Bass y Avolio (1995) y la inteligencia emocional de los líderes, asumiendo según George (2000) un estudio de cómo son los líderes, qué es lo que hacen y cómo es que toman las decisiones.

De acuerdo a George, señalan Gardner y Stough, se sugiere que la inteligencia emocional juega un rol importante en la efectividad del liderazgo y propone que la capacidad de comprender y administrar estados de ánimo y emociones en uno mismo y en otros contribuye a la eficacia de los líderes. La inteligencia emocional, siguiendo el planteamiento de George, potencia la capacidad de los líderes para resolver problemas y abordar cuestiones y oportunidades a los cuales se enfrentan ellos y sus organizaciones. Por último, termina George señalando que los líderes con niveles altos de inteligencia

emocional estarán en mejores condiciones de utilizar las emociones positivas para imaginarse reformas significativas en el funcionamiento de una organización. Luego, continúan recogiendo de George, la idea de que el líder de inteligencia emocional alta tiene la capacidad de poder evaluar con mayor precisión los estados de ánimo de sus seguidores con el fin de utilizarlo para influir en las emociones de sus subordinados y lograr que sean receptivos y apoyen las metas y los objetivos de la organización. Por lo tanto, concluyen los autores, los líderes transformacionales serán capaces de mejorar la toma de decisiones por medio de su conocimiento y gestión de emociones, mientras que aquellos que tengan la capacidad de reconocer las emociones estarán en mejores condiciones de determinar si la emoción está vinculada a las oportunidades o los problemas y podrán usar aquellas emociones para tomar las decisiones más correctas (Gardner y Stough, 2002).

El estudio de Gardner y Stough echa luces sobre la relación que puede existir entre liderazgo transformacional e inteligencia emocional en líderes efectivos. El liderazgo fue tratado a partir de sus componentes, como son: liderazgo transformacional, atributos idealizados, comportamientos idealizados, motivación como fuente de inspiración, estimulación intelectual, evaluación individual, recompensas para el contingente, manejo-por-excepción (pasivo), liderazgo laissez-faire, resultados de liderazgo, esfuerzo adicional, eficacia, satisfacción. Mientras que para la inteligencia emocional se utilizó los componentes siguientes: reconocimiento y expresión emocional, cognición directa de emociones, comprensión de emociones externas, manejo emocional, control emocional.

Los resultados de este estudio, en concordancia con estudios teóricos, reconocen la existencia de una fuerte relación entre liderazgo transformacional e inteligencia emocional en general. Se evidencia que los líderes que utilizan comportamiento transformacional motivan a sus empleados para hacer más de lo que se espera de ellos. Además, despiertan una mayor consciencia en el grupo o la organización y no colocan por delante su interés personal y la racionalidad. Se puede entrever que estos procesos dependen del conocimiento y la expresión de las emociones así como el manejo y el control emocional de uno mismo y de los demás. Otros datos importantes rescatados de este estudio son los siguientes: los líderes que se consideraron a sí mismos como más transformacionales que transaccionales informaron que ellos eran capaces de identificar sus propios sentimientos y sus estados emocionales y expresar aquellos sentimientos a los demás; que ellos utilizan el conocimiento emocional para resolver problemas; que

son capaces de comprender las emociones de los otros en el centro laboral; que ellos pueden manejar de manera positiva y negativa las emociones en sí mismos y en los demás; y que ellos podrían controlar eficazmente sus estados emocionales (Gardner y Stough, 2002).

Goleman (1996), al tratar de describir las maneras en que se enfrenta la medición de la inteligencia emocional, nos señala que a diferencia de lo que ocurre con los tests del CI, no existe un solo test que ayude a determinar el «grado de inteligencia emocional». Aunque se ha realizado una amplia investigación de los elementos que componen la inteligencia emocional, como la empatía, por ejemplo, sólo pueden valorarse poniendo a prueba la habilidad real de la persona para ejecutar una tarea específica: podría ser el reconocimiento de las expresiones faciales ajenas grabadas en vídeo.

Destaca Goleman que Jack Block, un psicólogo de la universidad californiana de Berkeley, utilizando una medida muy similar a la inteligencia emocional que él denomina «capacidad adaptativa del ego» (y que incluye las principales competencias emocionales y sociales) ha establecido una comparación de dos tipos teóricamente puros: uno caracterizado únicamente por un elevado CI y otro reconocido solo por sus aptitudes emocionales altamente desarrolladas. Las diferencias encontradas entre estos dos tipos son bastante significativas. El tipo puro de individuo con un alto CI (sin rasgos de inteligencia emocional) constituye lo que podría ser una caricatura del intelectual entregado al dominio de la mente pero completamente incapaz de funcionar en su mundo personal. Se encuentra que existen ligeras diferencias entre los rasgos más sobresalientes entre mujeres y hombres. Los hombres con un elevado CI se caracterizan por una amplia gama de intereses y habilidades intelectuales y suelen ser ambiciosos, productivos, predecibles, tenaces y poco dados a reparar en sus propias necesidades. También son críticos, condescendientes, aprensivos, inhibidos, a sentirse incómodos con la sexualidad y las experiencias sensoriales en general y son poco expresivos, distantes y emocionalmente fríos y tranquilos. Por el contrario, los hombres con una elevada inteligencia emocional son por lo general socialmente equilibrados, extravertidos, alegres, poco predispuestos a la timidez y a darle mucha consideración a sus preocupaciones. Demuestran estar dotados de una gran capacidad para comprometerse con las causas y las personas, suelen adoptar responsabilidades, mantienen una visión ética de la vida y son afables y cariñosos en sus relaciones. Su

vida emocional es rica y apropiada; se sienten a gusto consigo mismos, con sus semejantes y con el entorno social en el que viven.

Siempre utilizando el *Test de Block*, Goleman nos reseña que el tipo puro de mujer con un elevado CI manifiesta una previsible confianza intelectual, es capaz de expresar claramente sus pensamientos, valora las cuestiones teóricas y presenta una amplia gama de intereses estéticos e intelectuales. Al igual que el varón, tiende a ser introspectiva, predispuesta a la ansiedad, a la preocupación y la culpabilidad, y se muestra poco dispuesta a expresar públicamente su contrariedad (aunque pueda expresarlo de un modo indirecto). En cambio, las mujeres emocionalmente inteligentes tienden a ser enérgicas y a expresar sus sentimientos sin ambigüedades, tienen una visión positiva de sí mismas y para ellas la vida siempre tiene un sentido. Al igual que ocurre con los hombres, suelen ser abiertas y sociables, expresan sus sentimientos adecuadamente y soportan bien la tensión. Su equilibrio social les facilita hacer rápidamente nuevas amistades; se aceptan a sí mismas, por lo que se muestran alegres, espontáneas y abiertas a las experiencias sensuales. Y, contrariamente a lo que ocurre con el tipo puro de mujer con un elevado CI, raramente se sienten ansiosas, culpables o se ahogan en sus preocupaciones (Goleman, 1996).

Goleman termina este esfuerzo de retratar a las personas con CI y con I. E. elevados, afirmando que toda persona es el resultado de la combinación, en distintas proporciones, entre el CI y la I. E. Pero, en cualquier caso, nos ofrecen una visión sumamente instructiva del tipo de aptitudes específicas que ambas dimensiones pueden aportar al conglomerado de cualidades que constituye una persona. Ambas imágenes se presentan combinadas porque toda persona posee inteligencia cognitiva e inteligencia emocional, aunque lo cierto es que la inteligencia emocional aporta, con mucha diferencia, la clase de cualidades que más nos ayudan a convertirnos en auténticos seres humanos (Goleman, 1996).

Continuando con el uso de la inteligencia emocional para conseguir desempeños óptimos, nos remitiremos a los artículos de Diana Wright (2007), en los que señala que al asumir cargos de liderazgo, hacemos un viraje de un desempeño individual a uno que implica no solo a uno mismo sino abarca a todos nuestros colaboradores.

Como asunto esencial, por lo tanto, nos señala Wright, se debe abordar el ambiente que se desea crear para que todos asuman las metas trazadas. Es así que el líder debe tratar de mantener a las personas que le siguen con un nivel muy alto de motivación y compromiso. El líder emocionalmente inteligente debe inspirar, despertar

pasión, entusiasmar y garantizar compromiso; es decir, cautivarlos para despertar lo mejor en cada individuo. La clave para esto es emocional.

El esfuerzo emocional del liderazgo no es tomado en cuenta y se entiende que cada empleado debe poner de su propia responsabilidad, sin embargo, el efecto emocional que despierte el líder repercutirá en las personas y en la totalidad de la organización. El ambiente emocional en el lugar de trabajo permite que las personas desarrollen debido a que tienen un propósito, algo por qué contribuir y la oportunidad de fortalecerse y tener energías para continuar dando de sí (Wright, 2007).

Existe una diferencia enorme entre el rendimiento logrado por líderes que estimulan a los grupos de trabajos y aquellos que los afectan negativamente. El líder está bajo el ojo observador del subordinado, lo que dicen o hacen conlleva un peso especial, les otorgan sentido a lo que hacen. Y son el modelo de cómo una situación es comprendida y asumida.

Wright nos indica que Goleman y sus colaboradores han desarrollado 18 competencias dentro de cuatro dominios de inteligencia emocional. Más adelante Wright señala cuáles son estos dominios para que los líderes intenten expandirlas:

- **Autoevaluación acertada.** Los líderes con una autoevaluación alta conocen sus limitaciones y fortalezas, y muestran un sentido del humor sobre sí mismos. Aceptan con tranquilidad los aspectos en los que deben crecer y están abiertos a la crítica constructiva y a la realimentación. Esta competencia permite que los líderes estén conscientes del momento en que deben pedir ayuda y la forma en que deben cultivar nuevas fortalezas.
- **Transparencia.** Los líderes transparentes modelan los valores en los que creen. Su apertura sincera ante los demás respecto de sus sentimientos, creencias y acciones promueve la integridad. Estos líderes admiten sus errores abiertamente y están dispuestos a confrontar comportamientos anti-éticos en los otros en vez de permitir que se vayan incrementando hasta crear conflictos mayores.
- **Empatía.** Los líderes con empatía están en sintonía con un rango muy amplio de señales, que le permiten sentir aquello que está presente en el ambiente expresado con emociones pero sin palabras. Además aceptan y valoran la diversidad.
- **Inspiración.** Los líderes que inspiran, ya sea con palabras o hechos, crean resonancia y motivan a las personas con una visión atractiva y una misión compartida. Proponen un propósito común porque viven lo que le piden a los

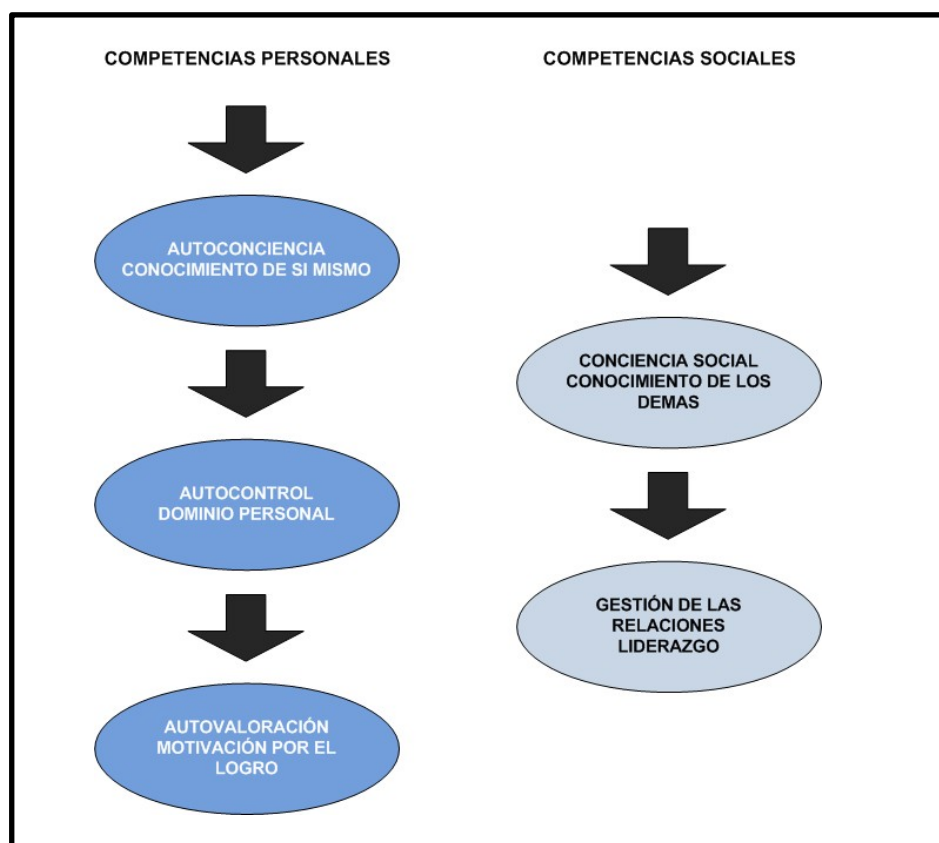
demás. De esta forma el trabajo se transforma en algo atractivo, seductor, apasionante y con significado para todos.

Cook (2006) también se interesa por esta relación y nos señala que en una investigación realizada por Stone, Parker y Wood exploran la relación entre inteligencia emocional y el liderazgo escolar. Ellos buscaban identificar competencias emocionales y sociales específicas en directores y subdirectores que podrían serle de utilidad para el ejercicio de las demandas y responsabilidades que sus cargos les planteaban. La muestra consistió en 464 directores y subdirectores de nueve distritos educativos de Ontario, Canadá. Los líderes que se encontraban en los grupos por encima del promedio tenían más alto puntaje en las cuatro dimensiones amplias de inteligencia emocional: relaciones intrapersonales, relaciones interpersonales, adaptabilidad y manejo del estrés, y en el conjunto de inteligencia emocional que los líderes en el grupo por debajo del promedio. Ambos grupos estuvieron similares en el área de estado de ánimo. De este test se puede deducir que la inteligencia emocional total es un predictor de éxito entre los directivos escolares.

Leithwood y cols. (2004) usan la noción de «liderazgo instruccional» para explicar las habilidades requeridas de los líderes para educar a sus colaboradores y señala que ahora se le conoce a este concepto como «Inteligencia Emocional». Nos señala que los estudios sugieren que la I. E. desplegada por un líder al prestar atención personalizada a un empleado y al hacer uso de las capacidades del mismo incrementa significativamente *“el entusiasmo y el optimismo del empleado, reduce su frustración y le trasmite un sentido de misión e indirectamente mejora su desempeño”* (p.24).

Según Álvarez (2010), la relación causa-efecto es evidente entre el éxito de una organización y el ejercicio de un liderazgo que haya utilizado la I. E. de sus líderes. A continuación separa los dos ámbitos sobre los cuales se desarrollan las habilidades de carácter emocional.

Cuadro N° 42. Competencia y habilidades de la I. E. para el Liderazgo



Fuente: Alvarez (2010, p.70)

3.6 MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para enfocar la medida de la inteligencia y de las aptitudes desde una perspectiva científica se debe partir de la definición del constructo de la inteligencia; es decir, de un modelo teórico construido por los científicos que nos permita establecer diferencias entre las personas cuando realizan una serie de actividades o tareas cognitivas.

Medir la inteligencia, dice Burgos (2005), es una tarea compleja, pues la inteligencia no es observable a simple vista. En realidad, hacemos inferencias sobre la misma, a partir de las actividades que realizan las personas. Se utiliza diversos tipos de tareas con el fin de averiguar cuáles son las características intelectuales de las personas. Posiblemente la forma más correcta de evaluar la inteligencia haya sido utilizando diferentes tests, es decir, instrumentos de evaluación y medida, con los cuales se pide a los sujetos que se sometan a un conjunto de tareas estandarizadas, obteniendo indicadores del rendimiento en las mismas. Este rendimiento suele representar un atributo o una capacidad determinada del individuo que es comparada con el rendimiento de su grupo de referencia (baremo), es decir, con sujetos que comparten sus

mismas características. Por tanto, un test nos permitirá determinar cuál es la posición que tiene un individuo dentro de su grupo de referencia en una aptitud en concreto. Los tests han sido a lo largo del último siglo los indicadores más utilizados por los psicólogos para medir las capacidades cognitivas; pero, para ser considerados como instrumentos de medida aceptados científicamente han debido poseer una serie de propiedades entre las que destacan la fiabilidad y la validez.

Se puede valorar las capacidades y aptitudes comprobando el grado de ejecución que un sujeto muestra en el momento de responder a los diversos ítems que se presentan en los instrumentos de evaluación y medida de inteligencia. Los resultados de esta valoración sirven para conocer, de manera general, los aspectos fuertes y débiles que muestra la inteligencia cognitiva de una persona. Después de dar forma a estos resultados se contrasta en la propia práctica del aprendizaje para así comprobar si hubo algún cambio o mejora de los probables puntos débiles. Para evaluar la inteligencia tanto general como aptitudinal, en sus variadas formas y niveles, hay diversas pruebas aceptadas científicamente (Mestanza, 2009).

Para presentar un recuento de las principales herramientas que se han producido a lo largo de los años, el autor mencionado ha seguido a González-Pienda (s/a.). En primer lugar, la herramienta creada por Alfred Binet es la más adecuada para evaluar la inteligencia o capacidad mental y así poder detectar a niños con retraso mental. Por otro lado, para evaluar la comprensión, la percepción, la memoria y el razonamiento que son claves en el momento de estudiar las capacidades que configuran el nivel intelectual de un sujeto, existe el test de la *Escala de Inteligencia Stanford-Binet*. Otra herramienta para medir los aspectos cuantitativos y cualitativos de la inteligencia de un sujeto es la *Escala de Wechsler*. Otro test conocido como el Factor «g», de R. B. Cattell y A. K. S. Cattell, que se utiliza para evaluar la inteligencia individual sin la influencia de factores culturales y de contenido académico; este instrumento consta de cuatro subtests: figuras incompletas y progresivas, clasificación, matrices y cumplimiento de condiciones. Para evaluar la aptitud verbal, el razonamiento y el cálculo tenemos los TEA1, TEA2 y TEA3, Test de Aptitudes Escolares, de Thurstone y Thurstone. Por otro lado, para evaluar las aptitudes básicas de la inteligencia a través de un conjunto de factores: comprensión verbal, fluidez verbal, cálculo numérico, razonamiento general y razonamiento espacial hay el *Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA)*, de Thurstone. Otro test es el de Bennet, Seashore y Wesman 1 *Test de Aptitudes Diferenciales (DAT)*, que evalúa los factores como: razonamiento verbal, habilidad

numérica, razonamiento abstracto, relaciones espaciales, razonamiento mecánico y rapidez y precisión perceptiva. Finalmente hay otras dos herramientas, una es la *Batería de Evaluación de Kaufman (K-ABC)*, que se compone de cuatro escalas: procesamiento secuencial, la escala de procesamiento simultáneo y la escala de conocimientos y la otra, el *Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)*, que tiene dos subtests: el vocabulario y las matrices.

Como opina Mestanza, es a partir de un enfoque dinámico de la inteligencia, en que se la aborda desde la perspectiva del procesamiento de la información, considerando tres procesos claves: recepción activa, manejo e integración de la información. Las diferencias individuales se valoran, en este caso, a partir de las propias actividades de procesamiento que el sujeto realiza. En este contexto, se entiende que la evaluación de las habilidades presume un paso más que la del enfoque estático de la inteligencia.

Siguiendo a Mestanza, para comprender este enfoque hay que considerar dos elementos: la inteligencia aplicada y el potencial de aprendizaje. Este supone tener en cuenta el perfil de habilidades, el perfil de estrategias y el propio estilo de aprendizaje con los que cada sujeto pone en práctica su inteligencia. Entonces, primero hay que evaluar qué habilidades presenta la persona y cuáles son sus capacidades de aprendizaje en todo el proceso del mismo. Para cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje existen métodos de evaluación como la *Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje (LPAD)* de Feuerstein y el *Sternberg Triarchic Intelligence Test (STAT)* de Sternberg.

El test de Feuerstein informa sobre las carencias que tiene una persona para procesar la información, tomando en cuenta una serie de factores perceptivos, cognitivos y metacognitivos. El resultado de esa evaluación proporciona el potencial de aprendizaje que presenta un sujeto. A diferencia de los tests clásicos que ofrecen un conjunto de respuestas o productos, con la evaluación dinámica de las habilidades se obtiene una valiosa información que permite identificar las dificultades que el estudiante tiene para acceder y utilizar los procesos superiores de la inteligencia. Esta prueba tiene un inconveniente que es el tiempo que requiere para hacer una evaluación completa; pero una de sus grandes ventajas es que cuenta con un programa de entrenamiento: el *Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI)*, basado en la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y en los principios de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Feuerstein.

El test de Sternberg tiene como objetivo valorar las habilidades de la teoría triárquica de la inteligencia: la medición de los componentes de la Inteligencia Académica en tres modalidades del lenguaje: verbal, cuantitativo y figurativo; los procesos de la Inteligencia Aplicada en contextos novedosos y familiares; y las funciones de la Inteligencia Práctica en sus tres niveles: adaptación, organización y selección del medio. Sternberg ha desarrollado diversos métodos y programas como el de Inteligencia Aplicada o el de Inteligencia Práctica (PIFS), todo ello como sistema de intervención para mejorar la inteligencia, que está orientado al entrenamiento de los componentes de la inteligencia individual, de las características de la inteligencia contextual y de las funciones de la inteligencia práctica (Mestanza 2009).

En un estudio realizado durante la década de los cuarenta, a un grupo de estudiantes de la Ivy League (los mejor valorados centros de estudios superiores) de Universidades de Nueva Inglaterra, en los Estados Unidos de América, se les realizó un seguimiento que arrojó que aquellos estudiantes que habían obtenido las más altas calificaciones no precisamente alcanzaron más adelante el éxito laboral, ni la felicidad en sus vidas, ni establecieron buenas relaciones con amigos, familia o pareja, y que sin embargo otros cuyas calificaciones fueron menores habían logrado ser más exitosos (Goleman, 1996).

El *Proyecto Spectrum*, dirigido por Howard Gardner, psicólogo de la Facultad de Pedagogía de Harvard, descubrió una nueva concepción de talento; él planteó que *“existen miles de formas de alcanzar el éxito y multitud de habilidades diferentes que pueden ayudarnos a conseguirlo”* (Goleman, 1996, p.58). Con estas afirmaciones Gardner ubica la importancia del CI en un espectro mucho más amplio. Goleman destaca que Gardner inicia un nuevo modo de entender la inteligencia o mejor dicho las inteligencias (Goleman, 1996).

El creador del test de papel y lápiz para la determinación del CI fue un psicólogo de Stanford, llamado Lewis Terman. Su aporte se produjo durante la 1ª Guerra Mundial, cuando dos millones de varones norteamericanos fueron clasificados mediante la primera aplicación masiva de este test. Esto condujo a varias décadas de lo que Gardner denomina «el pensamiento CI», un tipo de pensamiento según el cual

“la gente es inteligente o no lo es, la inteligencia es un dato innato (y no hay mucho que podamos hacer, a este respecto, por cambiar las cosas) y existen pruebas psicológicas para discriminar entre ambos grupos. Por su parte, el test SAT que se realiza para entrar en la universidad en los EE.UU. se basa en el

mismo principio de que una prueba de aptitud sirve para determinar el futuro. Esa forma de pensar impregna a toda nuestra sociedad” (cita de Gardner, en Goleman, 1996, p 58).

En su libro *Frames of Mind*, Gardner llega a plantear el ocaso del «pensamiento CI» ya que afirma que no sólo no existe un único y monolítico tipo de inteligencia que sea el causante del éxito en la vida, sino que existe un amplio abanico de por lo menos siete variedades distintas de inteligencia. Entre ellas, Gardner señala los dos tipos de inteligencia académica, como son la capacidad verbal y la aptitud lógico-matemática; pero también reconoce la existencia de la capacidad espacial característica de los arquitectos o de los artistas; el talento kinestésico que se expresa en la fluidez y la gracia corporal de bailarines y/o deportistas; las dones en el campo musical de los artistas como cantantes o instrumentistas. Además resalta dos cualidades más a las que coloca bajo el nombre de «inteligencias personales»: la inteligencia interpersonal de los terapeutas o líderes espirituales, y la inteligencia intrapersonal de los genios o simplemente de la satisfacción interna que experimenta cualquier persona cuando su vida se halla en armonía con sus sentimientos (Goleman, 1996).

El concepto operativo de esta visión plural de la inteligencia es el de multiplicidad. El modelo de Gardner abre un camino que trasciende largamente el modelo aceptado del CI como un factor único e inalterable. Nos plantea que las diversas pruebas de inteligencia, como las académicas para seleccionar estudiantes para ingresar a las universidades, se basan en una noción restringida de la inteligencia que no tiene en cuenta el amplio abanico de habilidades y destrezas que son mucho más decisivas para la vida que el propio CI. Es importante reconocer que Gardner no se restringe a plantear que son siete las diversas inteligencias de que goza el ser humano. Con el tiempo, Gardner y sus colegas ampliaron la lista inicial hasta llegar a incluir veinte clases diferentes de inteligencia. Es así que la inteligencia interpersonal fue subdividida en cuatro habilidades diferentes: (1) el liderazgo, (2) la aptitud de establecer relaciones y mantener las amistades, (3) la capacidad de solucionar conflictos y (4) la habilidad para el análisis social (Goleman, 1996, pp.59-60).

Se puede valorar las capacidades y aptitudes comprobando el grado de ejecución que un sujeto muestra en el momento de responder a los diversos ítems que se presentan en los instrumentos de evaluación y medida de inteligencia. Los resultados de esta valoración sirven para conocer, de manera general, los aspectos fuertes y débiles que muestra la inteligencia cognitiva de una persona. Después de dar forma a estos

resultados se contrasta en la propia práctica del aprendizaje para así comprobar si hubo algún cambio o mejora de los probables puntos débiles. Para evaluar la inteligencia tanto general como aptitudinal, en sus variadas formas y niveles, hay diversas pruebas aceptadas científicamente (Mestanza, 2009).

El *Bar-On ICE: NA* es un inventario que integra conocimientos teóricos, fundamentos empíricos y una fina sofisticación de las técnicas psicométricas. Pretende medir “un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente” (Ugarriza, 2001). *The BarOn Emotional Quotient Inventory (EQi-YV* o el Inventario del Cociente Emocional de Bar-On es un instrumento multifactorial que se relaciona con el potencial para el rendimiento, y no con el rendimiento en sí mismo. Comprende cinco componentes principales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Cada una de estas dimensiones incorpora subcomponentes que son habilidades relacionadas (Ugarriza, 2001). Este instrumento ha sido validado con 1,996 peruanos de 15 años a más, por Ugarriza en el año 2001.

Luego, Ugarriza y Pajares (2005) utilizaron el *Inventario de Inteligencia Emocional ICE: NA de Bar-On* con una muestra de 3,375 niños y adolescentes de Lima Metropolitana. Se determinó la estructura factorial de la forma completa y abreviada del inventario con una rotación Varimax. Surgieron cuatro factores empíricos: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés.

Cuadro N° 43. Modelo del Inventario de BarOn (I-CE)

Enfoque sistémico de los 5 componentes y 15 subcomponentes de la Inteligencia Emocional y Social del I-CE de Bar-On (se relacionan lógicamente y estadísticamente)

Cociente Emocional General (CEG)				
Componente intrapersonal (CIA)	Componente Interpersonal (CIE)	Componente de Adaptabilidad (CAD)	Componente de Manejo de Estrés (CME)	Componente de Estado de Animo General (CAG)
<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de sí mismo (CM) - Asertividad (AS) - Autoconcepto (AC) - Autorrealización (AR) - Independencia (IN) 	<ul style="list-style-type: none"> - Empatía (EM) - Relaciones interpersonales (RI) - Responsabilidad social (RS) 	<ul style="list-style-type: none"> - Solución de problemas (SP) - Prueba de realidad (PR) - Flexibilidad (FL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia al estrés (TE) - Control de impulsos (TI) 	<ul style="list-style-type: none"> - Felicidad (FE) - Optimismo (OP)

Fuente: Adaptado de Ugarriza (2001, p.3)

**Cuadro N° 44. Modelo del Inventario de Bar-On NA (I-CE)
Enfoque topográfico de los 3 componentes y 15 subcomponentes de la Inteligencia Emocional y Social de Bar-On**

(Organiza los componentes de Inteligencia no cognitiva de acuerdo con un rango)

Factores centrales (FC)	Factores sociales (FS)	Factores Resultantes (FR)
- Comprensión de sí mismo (CM) - Asertividad (AS) - Empatía (EM) - Prueba de realidad (PR) - Control de impulsos (CI)	- Autoconcepto (AC) - Independencia (IN) - Responsabilidad social (RS) - Flexibilidad (FL) - Tolerancia al estrés (TE) - Optimismo (OP)	- Autorrealización (AR) - Relaciones interpersonales (RI) - Solución de problemas (SP) - Felicidad (FE)

Fuente: BarOn (tomado de Ugarriza, 2001, p. 132)

Autoconcepto (AC)	→	Comprensión de sí mismo (CM)
Autoconcepto (AC) Independencia (IN)	→	Asertividad (AS)
Autoconcepto (AC) Responsabilidad social (RS)	→	Relaciones interpersonales (RI)
Flexibilidad (FL)	→	Solución de problemas (SP) Tolerancia al estrés (TE)

Optimismo (OP) Tolerancia al estrés TE)	+	Prueba de la realidad (PR) Control de impulsos (CI)	→	Solución de problemas (SP)
--	---	--	---	---------------------------------------

Fuente: Bar-On (Tomado de Ugarriza, 2001, p. 135)

Mayer, Caruso y Salovey (1999) consideran que para que una inteligencia sea reconocida legítimamente científica, debe responder a ciertos criterios estandarizados, como: debe tener la posibilidad de ser operacionalizada como un conjunto de capacidades, debe responder a ciertos criterios de relación con otras inteligencias pero también responder a un criterio único. Las capacidades de la inteligencia deben desarrollarse con la edad y la experiencia de las personas.

Para los mencionados autores, la inteligencia emocional está relacionada con la capacidad de percibir emociones, asimilar los sentimientos relacionados con ellas comprender la información de estas emociones y saber manejarlas adecuadamente. Y con el objeto de medir las emociones existen diversas concepciones, y es importante analizar cuidadosamente los conceptos que son parte de la inteligencia emocional de los aspectos que están internalizados en ella. El estudio presentado por Mayer, Caruso y Salovey representa un esfuerzo de operacionalizar la inteligencia emocional de acuerdo a 12 tests de capacidades de inteligencia emocional. El test denominado *The Multifactor*

Emotional Intelligence Scale (MEIS, por sus siglas en inglés o *Escala multifactorial de Inteligencia Emocional*) consiste en 12 tareas, divididas en cuatro clases o grupos de capacidades, que incluyen (a) percepción, (b) asimilación, (c) comprensión, y (d) administración de la emoción. El 1^{er} grupo tiene cuatro tests que miden la percepción emocional en caras, música, diseños y cuentos. El 2^o grupo tiene dos tests que miden los juicios sinestésicos y los prejuicios sentimentales. El 3^{er} grupo tiene cuatro tests que examinan la comprensión de la emoción, incluyendo las sutilezas, las progresiones y las transiciones entre las emociones y la relatividad en la percepción emocional. El 4^o grupo tiene dos tests que examinan el manejo de emociones en uno mismo y en los otros. Además, se emplea tres métodos para sacar el puntaje: consenso, experticia y meta (Mayer, Caruso y Salovey, 1999, pp.273-278).

A lo largo del siglo se ha ido enriqueciendo el concepto de inteligencia y se han descubierto nuevos grupos de capacidades mentales, como son los aportes de Thorndike en 1920, de Guilford en 1967, de Gardner en 1993, de Sternberg en 1988, y habilidades mentales como las propuestas por Detterman (1986). Queda claro, por tanto, lo complejo de la medición de la inteligencia emocional como parte de la comprensión de la inteligencia humana. De esta manera se puede abordar la inteligencia general con mayores elementos que permitirán predecir los resultados en la vida de los individuos con niveles más altos de seriedad (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Uno de los instrumentos reconocidos para medir la Inteligencia Emocional es *The Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue – SF o *Cuestionario de Rasgos de Inteligencia Emocional*). Este cuestionario plantea 30 afirmaciones que describen formas de actuar del líder. Los encuestados deben responder en una escala de Likert con la numeración del 1 al 7. De esta manera se identifican 15 facetas: adaptabilidad, asertividad, percepción de la emoción (propia y de otros), expresión de la emoción, gestión de la emoción, regulación de la emoción, habilidades de relación, autoestima, motivación, competencia social, manejo de estrés, rasgos de empatía, rasgos de felicidad y rasgos de optimismo (Chamorro, 2005, p.154).

Además, se ha utilizado otro instrumento para medir los rasgos de la IE; este es *The Emotional Competence Inventory* (ECI-2-360° o el *Inventario de Competencias Emocionales*), que recoge las emociones que una persona expresa.; tiene 18 escalas, 4 ítems por escala haciendo un total de 72 ítems. Estos representan diversidad de conductas que se espera que una persona muestre cuando usa la competencia. Las respuestas se colocan en una escala del 1 al 6. Este cuestionario se basa en una teoría

contingencial del rendimiento eficaz y una teoría holística de la personalidad. El análisis factorial lleva a identificar dos factores: uno que agrupa las competencias que describen a una persona que usa sus emociones y talentos siendo atento a los sentimientos de las demás personas y a un trabajo con la participación de ellas; lo constituyen autoconciencia emocional, autovaloración, transparencia, empatía, desarrollo de los otros, trabajo en equipo y colaboración y manejo de conflictos. El otro factor, en cambio, describe a una persona que emplea sus emociones y orienta a los otros para el cambio o para la adaptación a los cambios en el futuro; está compuesto por autoconfianza, iniciativa, adaptabilidad, optimismo, liderazgo inspiracional y cambio catalizador (Chamorro, 2005).

Gardner y Stough (2002) nos presentan un estudio en el que examinan la relación entre el liderazgo y la inteligencia emocional en gerentes de empresas. Ellos utilizan la *Prueba de Inteligencia Emocional de la Universidad de Swinburne* (*The Swinburne University Emotional Intelligence Test* o SUEIT – por sus siglas en inglés) (Palmer y Stough, 2001) que proporciona una puntuación total de inteligencia emocional así como puntuaciones para cinco factores. Estos son:

- 1. Reconocimiento y expresión emocional** (*en uno mismo*) – es decir, la capacidad de identificar los sentimientos propios y el estado emocional y la capacidad de expresar los sentimientos internos de otros;
- 2. Conocimiento directo de emociones** - se refiere a la medida en que las emociones y el conocimiento emocional se incorporan en la toma de decisiones y/o la solución de problemas;
- 3. Comprensión de emociones externas** - hace referencia a la capacidad de identificar y comprender las emociones de otros y aquellas que se manifiestan en estímulos externos;
- 4. Manejo emocional** - toma en cuenta la capacidad de manejar emociones positivas y negativas tanto dentro de uno mismo como de los otros; y
- 5. Control emocional** - trata la efectividad con que se controlan los estados emocionales experimentados en el trabajo, tales como la ira, el estrés, la ansiedad y la frustración.

La SUEIT utiliza un modelo uni-dimensional: los factores representan un conjunto de capacidades conexas relativas a la eficacia con que se tratan las emociones en el lugar de trabajo; evalúa la manera en que, por lo general, las personas piensan, sienten y actúan con las emociones en el centro laboral. A diferencia del Bar-On EQ-i,

la SUEIT posee validez discriminante con relación al neuroticismo, la extroversión y la apertura (Palmer y Stough, 2001). Esto garantiza que los puntajes de la SUEIT puedan dar cuenta de variaciones por encima y más allá de lo explicado por otros constructos psicológicos, tales como la personalidad (Gardner y Stough, 2002).

Siguiendo los resultados del estudio realizado es importante resaltar que una exploración de los resultados de liderazgo (esfuerzo adicional, eficacia y satisfacción) y la inteligencia emocional reveló que cada resultado de liderazgo se correlacionaba significativamente con los cinco componentes de inteligencia emocional. Los resultados de liderazgo en su conjunto produjeron una fuerte correlación positiva con la inteligencia emocional total ($r = 0.572$, $p < 0.01$). La comprensión de emociones el componente externo de la inteligencia emocional produjo la más alta correlación de todas las sub-pruebas de la inteligencia emocional con cada faceta de los resultados de liderazgo (comprensión de la emoción con un esfuerzo adicional: ($r = 0.506$, $p < 0.01$); con eficacia: ($r = 0.509$, $p < 0.01$); y con satisfacción: ($r = 0.574$, $p < 0.01$).

Para el interés del presente trabajo es importante señalar que este estudio plantea entre sus hipótesis que existe una relación positiva fuerte entre liderazgo transformacional y la inteligencia emocional en su conjunto y que esta relación no es tan definida entre liderazgo transaccional y *laissez-faire* e inteligencia emocional.

Además nos informan los estudios de Gardner y Stough, 2002 y Palmer, Gardner y Stough, 2003, realizados en centros laborales, que la Inteligencia Emocional guarda estrecha relación con:

- El éxito en el liderazgo
- Los estilos exitosos de liderazgo (transformacional es superior al liderazgo transaccional)
- Las mejores apreciaciones de los subordinados sobre la efectividad del liderazgo
- El salario
- La cantidad de informes directos
- Los niveles de la administración/liderazgo
- Aproximadamente el 36% del éxito en el liderazgo en Australia es el resultado de Inteligencia Emocional de los líderes.

Cuadro N° 45. Componentes de la Inteligencia Emocional según Mayer y Salovey, Goleman y Bar-On

Mayer y Salovey (1990)	Goleman (1995)	Bar-On (1997)
1. Conocer las propias emociones	1. Conocimiento de las propias emociones	1. Intrapersonal: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciencia emocional de sí mismo ▪ Asertividad ▪ Consideración ▪ Actualización de sí mismo
2. Manejo de la emociones	2. Capacidad de controlar las emociones	2. Interpersonal: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatía ▪ Relaciones interpersonales ▪ Responsabilidad social
3. Motivarse a uno mismo	3. Capacidad de motivarse a uno mismo	3. Orientación cognoscitiva: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolver problemas ▪ Prueba de realidad ▪ Flexibilidad
4. Reconocer la emociones en los demás	4. Reconocimiento de las emociones ajenas	4. Manejo de estrés: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tolerancia al estrés ▪ Control de impulsos
5. Capacidad de relacionarse con los demás	5. Control de las relaciones	5. Afecto: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Felicidad ▪ Optimismo

Fuente: Rivera y cols. (2008)

3.7 EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DIRECTIVOS DE II. EE.

La comprensión y el debate del constructo de inteligencia emocional corresponden al campo de la psicología, y a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y los resultados de las investigaciones en el campo de la psicología. Paulatinamente se va incrementando el interés por la educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que intenta potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elementos esenciales del desarrollo integral de la persona con el fin de capacitarla para la vida (Bisquerra y Pérez, 2007).

Desde que en 1996 la UNESCO manifestara que una de las finalidades de la educación es el «aprender a ser», los profesores y las autoridades educativas han ido tomando conciencia de la necesidad de enseñar no solo conocimientos sino también dar su lugar a las habilidades socio-emocionales en las aulas y en el conjunto de las relaciones humanas que se desarrollan en el ámbito escolar, con el fin de conseguir un

buen rendimiento académico y poder desarrollar una madurez emocional y un comportamiento prosocial en los estudiantes. Además, se ve como un medio necesario para alcanzar los objetivos educativos al favorecer la motivación y la salud de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Sin embargo, esto no surge espontáneamente o porque existe la voluntad para lograrlo. Se hace necesario un entrenamiento explícito para aprender habilidades socio-emocionales mediadas por los responsables de la tarea pedagógica. Estos deben actuar como modelos o como referentes para los estudiantes y también para sus familias y para la comunidad.

El equipo de profesores, con sus directivos a la cabeza, son las personas llamadas a apoyar el desarrollo socio-emocional, además del cognitivo. Se convierten en la única posibilidad de democratizar los diferentes espacios para posibilitar a los alumnos el aprender a ser mejores personas, aprender a convivir con los demás, pues aunque la familia es el primer y principal sistema responsable del desarrollo socio-emocional, no todos los niños, adolescentes y jóvenes cuentan con los ambientes adecuados. Es innegable también que la familia de hoy tiene muchas limitaciones para atender estas necesidades ya sea por falta de tiempo, de conocimientos o por concepciones y prioridades sociales que se imponen (Palomera y cols., 2006).

Las tendencias actuales de la Psicología Educativa recomiendan que los profesores, y todo el personal vinculado al sistema educativo, desarrollen competencias vinculadas a la IE, como la toma de decisiones oportunas y acertadas, comunicación asertiva, afectiva y efectiva, solución de conflictos de manera creativa y exitosa, cooperación y trabajo en equipo. Todo ello dentro y fuera del aula de clases, en la relación permanente con los estudiantes pero también entre el personal jerárquico y docente, incluyendo al personal administrativo y de apoyo, y extendido a toda la comunidad educativa.

Desde las propuestas organizacionales se debe buscar internalizar las posibilidades de promover buenas relaciones entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa ya que hoy en día se tiene mayor claridad acerca de que las competencias intelectuales no son garantía de éxito, son solo un aspecto que tiene necesariamente que unirse a las competencias sociales y afectivas, pues estas permiten la autosatisfacción de las necesidades emocionales haciendo de cada individuo una persona motivada hacia su trabajo y sus responsabilidades, con capacidad para resolver problemas en equipo y con desempeño y resultados de alta calidad, entre otros. Los

docentes, y por tanto los directivos con mayor razón, como miembros de una organización educativa no solo en la comunicación y en la solución de problemas deben ser efectivos, sino también personas con un alto compromiso, identidad y lealtad con la institución que le permita participar en todos los procesos, los proyectos y los cambios dentro de la misma, convirtiéndose de esta manera en personas e instituciones de éxito (Vásquez, 2003).

Se tiene información sobre el creciente interés en evaluar la inteligencia emocional de los directores de instituciones educativas y su efecto en el rendimiento escolar y el funcionamiento de las instituciones escolares. Algunos ejemplos de ello son los siguientes:

Quintana, González, Martínez y Tápanes (s/f), luego de constatar que los estudios sobre la Inteligencia Emocional se han realizado en diversos campos laborables, realizan una investigación en la Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos en Cuba con el fin de destacar la necesidad de que el personal que labora en el campo educativo (explícitamente en las universidades) cumpla sus responsabilidades utilizando su Inteligente Emocional. El test aplicado a todos los directivos de la Universidad, utilizando las categorías: autoconocimiento, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales, permitió la caracterización de cada uno y señalar las brechas de intervención con el fin de aprovechar mejor la labor de tales directivos.

En un estudio realizado por Cantón y Arias (2008) sobre la dirección y el liderazgo en instituciones educativas, recogen la percepción que los propios directores tienen sobre sus acciones y la visión de los profesores sobre estas centrando la atención en la incidencia en la calidad, en el conflicto y en la aceptación de las tareas. Se asume en la investigación que la dirección de calidad en instituciones escolares, se concreta en un líder democrático, participativo y descentralizador al momento de tomar decisiones, que posibilita, anima y está comprometido con el cambio. Lo que aporta este estudio es la clarificación de las tareas propias del director y la capacidad de asumir y dar respuestas a determinadas situaciones, entendiendo cuáles generan aceptación y cuáles conflicto. Es interesante conocer la percepción de los profesores sobre su concepción del trabajo de los directores, como «cajón de sastre» o «apagafuegos». Se entiende que los profesores exigen que sus directores tengan una Inteligencia Emocional de nivel superior para resolver situaciones de todo tipo, especialmente los que generan conflictos entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

También tenemos que Texeido (2008) nos señala en su artículo las dinámicas de cambio en las organizaciones, particularmente las escolares. Establece niveles en los procesos de cambio: el primero de tipo normativo, el segundo de tipo descriptivo y el tercero, que nos interesa a nosotros, aborda las percepciones de los individuos. No se debe desatender las formas en que las personas reaccionan ante el cambio. Algunos lo perciben como un peligro o una amenaza, motivo por el cual adoptan una actitud de resistencia u oposición expresada de diferentes maneras, pueden ser quejas, confrontaciones, escepticismo, baja motivación, falta de interés, baja implicación, etc. Para afrontar estas situaciones es indispensable poner en juego las capacidades de Inteligencia Emocional para llevar al conjunto de los integrantes a un trabajo armónico dirigido al logro de objetivos. Texeido nos informa que se dieron respuesta a diferentes problemáticas desde una cultura de la colaboración.

De acuerdo a Cook (2006), en el año 2005, Stone, Parker y Wood, realizaron una investigación con el fin de explorar la relación entre la inteligencia emocional y el liderazgo escolar. Su fin era identificar las competencias sociales y emocionales que se requería para ser directores y subdirectores responsables y efectivos en sus cargos. La muestra que utilizaron consistía en 464 directores y subdirectores de nueve distritos escolares en Ontario, Canadá. Usando el Inventario de I. E. de Bar-On, se determinó que las evaluaciones que realizaron los superintendentes y los docentes sobre los directores de escuelas arrojaron que existe una correlación alta entre la inteligencia emocional y el liderazgo de los directores. Esto llevó a que se planteara la necesidad de capacitar a los directivos en las habilidades de Inteligencia Emocional para lograr mayor efectividad.

Cook (2006) realiza un estudio sobre los efectos de la inteligencia emocional en el desempeño del liderazgo de los directivos escolares, en Montana, EE.UU., y concluye que la inteligencia emocional tiene un efecto significativo, mientras que sus análisis determinan que el género, la edad y los años de experiencia no tienen un efecto significativo importante.

Flores (2013) desarrolló un estudio con el fin de determinar el nivel de preparación de directores de escuelas para llevar adelante un liderazgo adecuado y las competencias que se promueven desde la inteligencia emocional para lidiar con las situaciones que se presentan en las escuelas en Turabo, Puerto Rico. Los resultados indican que la mayoría de los directores que participaron en este estudio no tiene una base sólida en habilidades o competencias de liderazgo y ofrece sugerencias a las

autoridades educativas del país y a la universidad para que ofrezcan programas que fortalezcan la enseñanza de las diferentes teorías sobre los estilos de liderazgo y además ofrezcan cursos sobre inteligencia emocional dirigidos a ambientes escolares. Para facilitar a los directivos el asumir de manera eficiente y efectiva sus responsabilidades.

Leithwood y cols. (2004) analizaron con mucha profundidad la manera en que los líderes ejercen influencia en los cambios en las escuelas y en los aprendizajes de los estudiantes. Destacaron la importancia de la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, o liderazgo distribuido, compartido, colaborativo, democrático y participativo. Esto supone basarse en los componentes de la Inteligencia Emocional de los líderes quienes tienen que conocerse a sí mismos, conocer a sus docentes, motivar a todo el grupo, ejercer influencia positiva, estimularlos, ofrecerles apoyo individualizado y ofrecer modelo de buenas prácticas. Por último, es importante que cada director lidere su escuela de acuerdo al contexto en el cual está ubicada y considerando las características particulares del equipo humano con el que cuenta.

Ghamrawl, Shal y Ghamrawl (2013) examinaron la relación entre inteligencia emocional y el desempeño de liderazgo de directivos en escuelas en Beirut, Líbano. Llegaron a la conclusión que los niveles de I. E. de los líderes afecta de manera significativa su desempeño como líderes educativos. También encontraron que de acuerdo a las categorías de desempeño de liderazgo, los directivos que consideraron su I. E. como una fortaleza para realizar sus labores también se evaluaron con capacidad de exceder las expectativas respecto de su autoevaluación del liderazgo que ejercen.

Se ha realizado abundante investigación sobre los rasgos, los comportamientos y las características de líderes exitosos.

Hargreaves y Fink (2008) afirman que los líderes con I. E. alta son impulsados por valores, son flexibles e informales y toman en cuenta la diversidad cultural de aquellos que los rodean. Desarrollan habilidades para aprovechar la inteligencia colectiva de sus colaboradores y establecen conexión con ellos y, por tanto, influyen en ellos.

Según Hargreaves y Fullan (1998), los directores son “*los guardianes y/o porteros de sus escuelas*” (p. 105). Junto con el énfasis que plantean para los líderes de las próximas décadas como es la cultura de la colaboración, en la que se entiende que debe establecerse alianzas con otras instituciones tanto educativas como de otros campos, consideran guías para directivos para que definan cualidades deseables y hábitos efectivos. Estas características se sustentan en un sistema que refuerza el

sentido común, la organización y la administración. Hargreaves y Fullan ofrecen normas básicas para alejarse de falsas seguridades, tomando riesgos con niveles de seguridad, respetando a aquellas personas con las que se discrepa y avanzando hacia el peligro que implica la formación de nuevas alianzas, tratando de administrar lo emocional y lo racional.

Existe evidencia seria sobre la importancia que se le debe asignar a la I. E. en los directivos de instituciones educativas. Se puede deducir de los diversos estudios que los directores como líderes educativos y responsables de la coordinación y orientación de un grupo humano responsable del rendimiento académico de sus estudiantes requieren de mayores niveles de I. E.

Robertson (2010) refuerza esta idea con el énfasis que le coloca a aquellos directivos que desarrollan habilidades personales bien cimentadas con el propósito de inspirar y conmover emocionalmente a otros para trabajar hacia una visión compartida. Afirma que sin un nivel alto de I. E. de parte de los líderes no puede existir un clima de colaboración óptimo para trabajar junto con los pares y colaboradores en el logro de resultados de buen nivel en el desempeño laboral y en los fines pedagógicos.

Cates (2012) realizó una investigación cualitativa y nos alerta sobre las expectativas que se colocan sobre los directivos de escuelas. Se espera, dice, que sean “*maestros de maestros, embajadores en la comunidad, activistas en la reforma educativa, directores de salud y seguridad y administradores financieros*” (p.80). Mientras que los directores tratan de equilibrar los diferentes roles, se espera que mantengan un desempeño emocionalmente estable. Y no debe sorprender que en numerosas oportunidades estas expectativas poco realistas lleven a los directivos al estrés laboral, al aislamiento y a las dificultades de encontrar un equilibrio entre su vida y su trabajo. Por eso es de suma importancia que se les ayude a los directores a mejorar su IE.

La más reciente aportación a la evaluación de la Inteligencia Emocional en Directivos de instituciones educativas es esta investigación, la cual, evalúa la Inteligencia Emocional de los directivos de establecimientos escolares del distrito de San Juan de Lurigancho según su autopercepción y según las percepciones de sus colaboradores, es decir, de los docentes que trabajan con ellos.

Hemos aplicado el *Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On NA (I-CE)*. Este ya había sido validado en la realidad peruana por Ugarriza en jóvenes mayores de 15 años y también por Ugarriza y Pajares con jóvenes y adultos.

El Inventario arriba indicado contiene 132 ítems que se refieren a los cinco componentes de Inteligencia Emocional: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo de estrés y Estado de ánimo general y los 15 subcomponentes. A continuación se presenta un cuadro con la clasificación de ítems según componentes y subcomponentes.

Cuadro N° 46. Test de Inteligencia Emocional, componentes, subcomponentes e ítems

Componentes	Subcomponentes	Ítems											
Intrapersonal	Comprensión de sí mismo	7	9	23	25	52	63	88	116				
	Asertividad	22	37	67	82	96	111	126					
	Autoconcepto	11	24	40	56	70	85	100	114	129			
	Autorrealización	6	21	36	51	66	81	95	110	125			
	Independencia	3	19	32	48	92	107	121					
Interpersonal	Empatía	18	44	55	61	72	98	119	124				
	Relaciones interpersonales	10	23	31	39	55	62	69	84	99	113	128	
	Responsabilidad social	16	30	46	61	72	76	90	98	104	119		
Adaptabilidad	Solución de problemas	1	15	29	45	60	75	89	118				
	Prueba de realidad	8	35	38	53	68	83	88	97	112	127		
	Flexibilidad	14	28	43	59	74	87	103	131				
Manejo de estrés	Tolerancia al estrés	4	20	33	49	64	78	93	108	122			
	Control de impulsos	13	27	42	58	73	86	102	110	117	130		
Estado de ánimo general	Felicidad	2	17	31	47	62	77	91	105	120			
	Optimismo	11	20	26	54	80	106	108	132				

El sombreado indica que el ítem es negativo.

Mientras que los docentes han respondido a una versión corta del mismo Cuestionario aplicado a los directivos, pero garantizando el poder contrastar las respuestas de unos y de otros. Este Cuestionario solo tiene 63 ítems.

Cuadro N° 47. Test corto de Inteligencia Emocional, componentes, subcomponentes e ítems

Componentes	Subcomponentes	Ítems										
Intrapersonal	Comprensión de sí mismo	1	2	3				4				
	Asertividad	5		6		7	8					
	Autoconcepto	9	10				11		12			
	Autorrealización	13			14				15	16		
	Independencia		17	18	19							
Interpersonal	Empatía		20			31	21	22	23			
	Relaciones	24	3	25	26					27	28	

	interpersonales											
	Responsabilidad social	29		30		31		32	21	33	22	
Adaptabilidad	Solución de problemas		34	35	36				37			
	Prueba de realidad	38			39	40		4	41		42	
	Flexibilidad	43	44	45	46							
Manejo de estrés	Tolerancia al estrés	47	48	49				50	63	51		
	Control de impulsos	52	53	54					15	55	56	
Estado de ánimo general	Felicidad		57	25			58	59		60		
	Optimismo	9	48	61		62		63				

El sombreado indica que el ítem es negativo.

4. OBJETIVOS

En relación con este marco teórico desarrollado, establecemos los siguientes objetivos de investigación:

4.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar la interacción entre la Inteligencia Emocional y los Estilos de Liderazgo en directivos de instituciones educativas peruanas en el distrito de San Juan de Lurigancho, en la región Lima.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Describir el estilo de Liderazgo de los directivos de II EE de gestión pública del distrito de San Juan de Lurigancho, según su autopercepción.
- 2) Evaluar la percepción de los docentes sobre el Liderazgo de los directivos de sus instituciones educativas.
- 3) Describir la Inteligencia Emocional, a través de la valoración de sus componentes, realizada por los directivos de instituciones educativas de gestión pública del distrito de San Juan de Lurigancho.
- 4) Evaluar la percepción de los docentes sobre la Inteligencia Emocional de los directivos de sus instituciones educativas.
- 5) Establecer relaciones entre la autovaloración del Liderazgo y la Inteligencia Emocional de los directivos de instituciones educativas.
- 6) Establecer relaciones entre el Liderazgo y la Inteligencia Emocional, según valoración realizada por los docentes sobre los directivos.
- 7) Establecer relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo de los directores/as de instituciones educativas realizada por la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes.
- 8) Determinar las diferencias entre el Estilo de Liderazgo y la Inteligencia Emocional de los directivos en relación a sus variables sociodemográficas.
- 9) Establecer y analizar las diferencias de la Inteligencia Emocional y el Liderazgo de los directivos evaluados por los docentes en función de las variables sociodemográficas de los docentes.
- 10) Analizar en cada institución educativa las diferencias entre la Autoevaluación de la Inteligencia Emocional y el Liderazgo de cada uno de los directivos y la valoración de los docentes de su propia institución educativa.

PARTE II. TRABAJO EMPÍRICO

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

El señalamiento del problema de investigación es el elemento que inicia y desencadena el quehacer científico. El problema por investigar es la dificultad que se reconoce debe ser indagada, explicada y que sirve de guía para tratar de resolver (De Hoyos, 2004, Rodríguez, 2010).

Es necesario no solo concebir el problema sino saber verbalizarlo, ya que un problema planteado de manera correcta y con toda claridad, implica que se llegue más rápida y eficazmente a una solución (Hernández y cols., 2007).

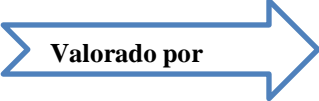

En la formulación del problema, además de establecer los límites de la investigación, esta debe responder a las siguientes interrogantes (González, 1997):

- 1.- ¿Es este un problema importante?
- 2.- ¿Supondrá esta investigación un aporte importante?
- 3.- ¿El resultado de la investigación aportará algo nuevo e interesante sobre el tema?

Esta investigación pretende estudiar el Liderazgo (Lid) de los directivos de instituciones educativas (II. EE.), así como su Inteligencia Emocional (I. E.) y la interacción entre ambas, por afectar a las relaciones que se viven y expresan en el interior de las comunidades educativas de las instituciones escolares y que se encuentran en la base de la promoción de una educación de calidad.

Para ello evaluamos los diferentes estilos de Liderazgo en directores de instituciones educativas y también su Inteligencia Emocional a partir de la autopercepción de los propios directivos. Seguidamente evaluamos la percepción que tienen los docentes que laboran con ellos, del Liderazgo y de la Inteligencia Emocional de sus directivos. En este estudio indagamos, también, las interacciones entre los constructos Inteligencia Emocional y Liderazgo.

Cuadro N° 48. Delimitación del estudio

ELIMITACIÓN DEL ESTUDIO		
LIDERAZGO DE DIRECTIVOS		<ul style="list-style-type: none"> • DIRECTIVOS • DOCENTES
INTELIGENCIA EMOCIONAL DE DIRECTIVOS		<ul style="list-style-type: none"> • DIRECTIVOS • DOCENTES

5.2 DISEÑO METODOLÓGICO

5.2.1 PARADIGMA EN EL QUE SE SITÚA LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se ubica en el campo de la **investigación cuantitativa y cualitativa** con características (Campos, 2009) de:

- **Exploratoria**, porque examina un tema o problema de investigación que no ha sido abordado con anterioridad en un contexto social determinado: directivos (directores y subdirectores) de instituciones educativas de gestión pública en el distrito de San Juan de Lurigancho, Lima (Perú).
- **Descriptiva**, porque identifica y describe la ocurrencia, frecuencia y tendencia de las variables y sus propiedades en personas y grupos de las instituciones educativas que se analizan.
- **Correlacional**, porque analiza cómo se comportan en sus interacciones los componentes de Liderazgo, de Inteligencia Emocional y de otras variables sociodemográficas en el contexto de instituciones educativas.
- **Ex post facto**, porque se realiza luego de ejecutado el hecho; la acción de la variable independiente no ha tenido la posibilidad de manipular la realidad (Moreno, 2000).

5.2.2 VARIABLES CONSIDERADAS EN LA INVESTIGACIÓN

A fin de mostrar el proceso seguido en la investigación, expondremos primeramente la relación de variables inicialmente consideradas para el estudio y, seguidamente, las variables seleccionadas definitivamente.

5.2.2.1 Variables consideradas inicialmente

DEPENDIENTES O CRITERIALES

- a) **Liderazgo transformacional** con los factores:
- ✓ Entusiasmo y Credibilidad, como constitutivos del Carisma Personalizante.
 - ✓ Trato Personal y Apoyo, integradores de la dimensión Consideración Individual
 - ✓ Animación al Cambio y Potenciación del Esfuerzo, componentes de la Estimulación Intelectual.
 - ✓ Implicación e Identidad, que forman la Inspiración.
 - ✓ Ambiente Distendido y Priorización de lo Colectivo, como componentes de la Tolerancia psicológica.
- b) **Liderazgo instruccional**, con las dimensiones y factores siguientes:
- ✓ Visión compartida
 - ✓ Gestión eficaz
 - ✓ Promoción de clima de aprendizaje

INDEPENDIENTES O PREDICTORES

Inicialmente nos planteamos como variables de la investigación, además de las variables sociodemográficas pertinentes, aquellas que constituyen los factores de la Inteligencia Emocional y del Liderazgo, acorde a los cuestionarios seleccionados como instrumentos de evaluación y recogida de información:

Predictores I: Inteligencia Emocional con los siguientes factores (Ugarriza, 2001):

- a) **Intrapersonal:** que incluye la Comprensión de sí mismo, la Asertividad, la calidad de Autoconcepto, la Autorrealización y la Independencia.
- b) **Interpersonal:** que comprende la Empatía, la calidad en las Relaciones Interpersonales y la Responsabilidad Social.
- c) **Adaptabilidad:** que incluye la eficacia en Solución de problemas, la Prueba de realidad y la Flexibilidad.
- d) **Manejo de estrés**, valorado por su tolerancia al estrés y la eficacia en el control de impulsos.
- e) **Estado de ánimo** en general, considerando en el grado de felicidad manifiesta y el optimismo.

PREDICTORES II: VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

a) Del directivo

- ✓ Variable «Cargo que desempeña», con tres opciones: Director de la I. Ed., Subdirector en Secundaria y Subdirector en Primaria.
- ✓ Variable «Sexo del directivo»: femenino o masculino.
- ✓ Variable «Edad del directivo», medida en años.
- ✓ Variable «Nivel académico logrado», catalogado por el máximo nivel de estudios superado: licenciatura, estudios completados de maestría, título de o título de doctorado.
- ✓ Variable «Años de experiencia como directivo en el cargo» en el que se le evalúa.

b) De los docentes

- ✓ Variable «Sexo del docente que evalúa al directivo»: femenino o masculino.
- ✓ Variable «Edad del docente»: medida en años.
- ✓ Variable «Nivel educativo en el que trabaja»: Primaria, con alumnado entre los 6 y los 12 años o más, o Secundaria, con alumnado entre los 13 y los 18 años o más.

c) Características de la institución educativa:

- ✓ Variable «Tamaño» considerado por el número de docentes de la I. Ed.

Tabla N° 1: Variables sociodemográficas

VARIABLE	DIMENSION	INDICADOR
Perfil personal: directivos y docentes	Sexo	Femenino
		Masculino
	Edad	Años
Preparación académica de los directivos	Título universitario	Título Licenciatura
		Estudios completados en Maestría
		Título de Maestría
		Título de Doctorado
Experiencia profesional	Experiencia en el cargo	De 1 a 5 años
		De 6 a 12 años
		De 13 a más años
Tamaño de la institución educativa	Número de docentes	Hasta 20 docentes
		De 21 a 40 docentes
		De 41 a 70 docentes
Docentes: Situación profesional	Nivel en el que trabaja	Primaria
		Secundaria

Tabla N° 2: Otras variables predictoras relevantes

Situación social y económica del entorno (familias, barrio...)	Contexto socio-económico	Bajo
		Medio
		Alto
Alumnos atendidos por cada docente	Promedio de ratio docente-alumno en la I. Ed.	Hasta 20 alumnos
		De 21 a 30 alumnos
		De 31 a 40 alumnos
		De 41 a 50 alumnos
		De 51 a más alumnos

Tabla N° 3: Dimensiones y factores de Liderazgo instruccional

Dimensiones	Factores
Comunica visión compartida	Centra las metas educativas
	Se implica en el PEI
	Promueve reflexión colectiva
Gestiona eficazmente la instrucción	Coordina el trabajo pedagógico
	Lidera las adaptaciones del currículo
	Respeto los horarios escolares
	Distribuye cursos con criterios pedagógicos
Promueve clima que facilita el aprendizaje	Promueve clima colaborativo
	Establece comunicación positiva
	Respeto aportes individuales

5.2.2.2 Variables consideradas definitivamente

Tras analizar los cuestionarios de Liderazgo (Lid.) y de Inteligencia Emocional I. E.) con técnicas inferenciales para establecer su fiabilidad como instrumentos, las variables dependientes quedan establecidas en los dos factores de liderazgo que resultan del análisis factorial del correspondiente cuestionario, y las variables independientes o predictores, además de las sociodemográficas, quedan definidas por los cuatro factores de Inteligencia Emocional que se establecen tras el análisis factorial del instrumento correspondiente.

El cuadro siguiente especifica los factores resultantes del análisis factorial de ambos cuestionarios, seis en total, que constituyen las variables definitivas en este estudio, junto a las sociodemográficas:

Cuadro N° 49. Variables consideradas en la investigación

VARIABLES EN LA INVESTIGACIÓN		
VARIABLES DEPENDIENTES		Definición
	FACTOR I: PROMOTOR DE ESTILO PARTICIPATIVO	Incluye el conocimiento de los docentes, la ayuda en las soluciones, animar y, promover reflexión y habilidades y

LIDERAZGO		conocimientos, para coordinar de manera colaborativa.
	FACTOR II: CARISMA PERSONALIZANTE	Asociado a la empatía, la confianza, el ejemplo, la credibilidad, la consideración, la identificación y el apoyo de los docentes.
VARIABLES INDEPENDIENTES		Definición
INTELIGENCIA EMOCIONAL	FACTOR I: AUTOESTIMA	<i>Autoconcepto / autoestima positivos</i>
	FACTOR II: DESCONTROL EMOCIONAL	<i>Cualidades negativas, destacando el descontrol emocional.</i>
	FACTOR III: EMPÁTICO	Característica de empático
	FACTOR VI: GENERADOR DE DESCONFIANZA	<i>Incluye dificultades en la comunicación con el profesorado, problemas de autoestima, generador de desconfianza, fallos en las tomas de decisiones.</i>
SOCIODEMOGRÁFICAS	Directivos y docentes Perfil personal:	<i>Sexo y edad</i>
	Directivos y docentes: Preparación académica de los directivos	<i>Nivel de estudios y títulos universitarios</i>
	Directivos: Experiencia profesional	<i>Experiencia en el cargo como directivo</i>
	Tamaño de la institución educativa	<i>Considerando el número de docentes que trabajan en la I. Ed.</i>
	Docentes: Nivel en el que trabaja	<i>Pueden trabajar en el nivel educativo de secundaria o en el de primaria</i>

5.2.3 HIPÓTESIS

- 1) Los directivos perciben que su Liderazgo es elevado.
- 2) Los directivos perciben que su Inteligencia Emocional es alta.
- 3) Existe correlación significativa entre los factores de Inteligencia Emocional autopercebidos por los directivos y los factores autopercebidos de estilo de Liderazgo.
- 4) La autopercepción sobre la calidad de la Inteligencia Emocional que manifiestan los directivos es superior a la percepción de la calidad de la Inteligencia Emocional de los directivos que tienen los docentes que les evalúan.
- 5) En las instituciones investigadas predomina el Liderazgo transformacional e instruccional de los subdirectores sobre el de los directores generales.

- 6) Las mujeres directivas puntúan más alto en las variables de Inteligencia Emocional que sus compañeros varones.
- 7) Los directivos de edad comprendida entre los 40–60 años puntúan superior en Liderazgo transformacional a la puntuación obtenida por directivos de menor edad.
- 8) Existen diferencias entre el tiempo de servicio como directivo y la puntuación obtenida en Liderazgo instruccional: a mayor tiempo de servicio, mayor puntuación.
- 9) Existen diferencias entre el tamaño de la institución educativa y el estilo de Liderazgo transformacional de los directivos, siendo más alta en las instituciones de tamaño mediano.

5.2.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

La investigación se efectúa en San Juan de Lurigancho, distrito ubicado al noreste de la provincia de Lima, capital de la república del Perú.

La población del distrito es en la actualidad de 1.047.725 habitantes, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), datos actualizados al 17/1/2013. Es el distrito más habitado en todo el Perú, representando un 10,64% de la población de Lima y el 3,28% de la población total del país. Esta población está formada por 50,03% de hombres y 49,97% de mujeres. Del total de la población, tenemos que 561.171 (53,56 %) son menores de 29 años.

El estrato socioeconómico de las zonas de intervención del proyecto es bajo, ya que está constituido por los asentamientos humanos emergentes que se dedican a actividades informales con ingreso económico familiar menor al sueldo mínimo legal. La población adulta predominante pertenece al rango de 20 - 35 años, el nivel educativo promedio es de educación básica incompleta para las mujeres y completa para los hombres.

La población en extrema pobreza se caracteriza porque los ingresos económicos no les permiten cubrir una adecuada canasta alimenticia, y además carece de servicios básicos. La desnutrición crónica llega a 17,14% en los niños menores de 6 años, aumentando en zonas de extrema pobreza al 31%. El 1,5% de los niños presenta desnutrición aguda.

Una gran parte de las familias se caracteriza por su desintegración, ya sea por la migración o por la irresponsabilidad de los padres que abandonan los hogares. Las familias están conformadas por 4 o 5 miembros, siendo la mujer en muchos casos quien asume la responsabilidad total del hogar. Es la que provee la economía de subsistencia familiar. Muchas de ellas realizan actividades con ingresos precarios en y fuera de sus hogares: costura, bordado, tejido, lavado de ropa, recogida de materiales desechables, empleadas del hogar y comercio de menor escala. Los hijos e hijas también contribuyen a la economía de la familia desde temprana edad, con labores informales y/o tareas domésticas.

Las comunidades o asentamientos humanos que conforman el distrito se caracterizan por:

- 1.- Precariedad en infraestructura y servicios básicos (agua potable, desagüe, desechos de basura, falta de pistas y veredas, etc.).
- 2.- Bajo nivel educativo de la población y escuela de baja calidad.
- 3.- Nivel alto de violencia física y psicológica doméstica, particularmente hacia la mujer, que también repercute en los hijos.
- 4.- Limitación de las mujeres y de los jóvenes en los espacios de participación y toma de decisiones en beneficio del desarrollo de la comunidad.

Estos factores limitan las potencialidades de desarrollo de las personas, en particular de la población juvenil.

El distrito de San Juan de Lurigancho es predominantemente pluricultural, debido a que las personas que viven en su interior provienen de todas las regiones de nuestro país (costa, sierra y selva, norte, centro y sur del país). Muchos de ellos son bilingües, ya que traen su lengua nativa y adquieren el castellano para tratar de incorporarse a la realidad limeña.

Los centros educativos de gestión pública que atienden a la población estudiantil de niños y jóvenes en los niveles de educación primaria y secundaria son 73 ubicados en todo su territorio (UGEL 05, 2009). El alumnado que cursa estudios en estos centros está censado en 97.986 alumnos y alumnas; 3.961 docentes laboran en estos centros.

Tabla N° 4: Población

Individuos e instituciones educativas de la población	
Alumnado	97.986 alumnos
Profesorado	3.961 docentes
Directivos	63 directivos
II. EE. de gestión pública en primaria y secundaria	73 II. EE. de primaria y secundaria
Total de II. EE. en el distrito	319 II. EE.

La investigación se realizará en instituciones educativas de gestión pública que atienden los niveles de educación primaria y secundaria. Las instituciones educativas que son parte de este estudio están ubicadas en la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local - UGEL 05, del distrito de San Juan de Lurigancho. En este distrito funcionan 319 instituciones con sus respectivos directores a cargo.

En todo el distrito se han conformado redes educativas con el fin de promover un trabajo más participativo y efectivo. Se informa sobre cada red, tomando en cuenta los números de instituciones educativas de menores que atienden los niveles de primaria y secundaria, y la cantidad de alumnos y de docentes:

Tabla N° 5: Población escolar de las II. EE. de primaria y secundaria de la UGEL 05 de SJL, por redes

Red Educativa	N° II. EE.	N° estudiantes	N° docentes
Red 01	8	10.789	482
Red 02	2	2.297	105
Red 03	10	10.210	442
Red 04	9	9.784	393
Red 05	3	2.383	93
Red 06	4	5.918	226
Red 07	6	10.975	418
Red 08	6	12.188	444
Red 09	9	13.842	517
Red 10	5	7.957	330
Red 11	7	7.732	326
Red 12	4	5.645	252

TOTALES	73	99.720	4.028
----------------	-----------	---------------	--------------

Padrón de registro de II. EE. UGEL 05 San Juan de Lurigancho, 2009

La población de este estudio está formada por los directivos de las instituciones educativas (II. EE.) -directores generales y subdirectores de centros de educación primaria y secundaria- y de los docentes de las instituciones educativas de los niveles de educación primaria y secundaria de gestión pública del distrito de San Juan de Lurigancho correspondientes a la Unidad de Gestión Educativa Local N° 5 (UGEL 05) de Lima Metropolitana.

De acuerdo con el registro de esta UGEL en el año 2009 el número de directivos fue de 73 directores generales y el doble de subdirectores, tomando en cuenta a los dos niveles educativos: primaria y secundaria, es decir que para efecto de la presente investigación se reconoce que el universo de directivos de II. EE. está conformado por 219 personas que tienen a su cargo la conducción de la instituciones educativas, y 4.028 docentes son los profesionales de la educación que trabajan en estas instituciones atendiendo a ambos niveles.

**Tabla N° 6: Población de las II. EE. que atienden
primaria y secundaria**

POBLACIÓN	
Número de directivos	73
Número de docentes de educación primaria y secundaria	4,028
Numero de instituciones educativas	73
Número de estudiantes (primaria y secundaria de menores)	115,314

Fuente: UGEL 05, San Juan de Lurigancho, 2009.

La selección de los elementos y la determinación del tamaño de **la muestra** para el presente estudio se establece según muestreo discrecional, intencional y estimativo, para diferenciarlo del muestreo aleatorio o muestreo estadístico propiamente dicho. Esta forma de seleccionar la muestra es reconocida en el campo de la investigación, especialmente en las ciencias sociales (Ruiz, 2007; Sánchez y Reyes, 1998).

- **Muestra de instituciones educativas**

El muestreo usado en este estudio es no probabilístico porque se trata de instituciones educativas que poseen características similares: pertenecen al sector público y todas están ubicadas en un distrito popular en la periferia de la ciudad capital,

un sector social históricamente pobre pero emergente, y por otro lado, tenemos a los directivos y docentes de las escuelas provenientes del mismo entorno social.

La muestra está conformada por **21 instituciones educativas**. El tamaño corresponde con la antigüedad y la ubicación socio-económica del contexto poblacional en el cual está ubicado y al cual atiende. Por lo general, las instituciones escolares más antiguas, con más de 30 años de existencia, están ubicadas en la zona central y de mayor desarrollo socio-económico del distrito, y las de reciente creación son las de menor tamaño y están ubicadas en las zonas más retiradas o en las faldas de los cerros y en las zonas reconocidas como las de menor desarrollo.

Es así que de las 21 instituciones educativas, la muestra para nuestro estudio consistirá de tres grupos: el primero con 7 instituciones de tamaño grande (con más de 66 docentes y aproximadamente entre 1650 y 2400 alumnos), el segundo grupo está constituido por 7 instituciones de tamaño mediano (con 41 a 65 docentes y aproximadamente entre 1000 a 1600 alumnos) y el tercer grupo con 7 instituciones de tamaño pequeño (con menos de 40 docentes y con aproximadamente entre 450 a 990 alumnos).

Tabla N° 7: Muestra

MUESTRA de instituciones educativas (II. EE.) de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho	
II. EE. grandes	7
II. EE. medianas	7
II. EE. pequeñas	7
TOTAL DE II. EE.	21

- **Muestra de directivos de instituciones educativas**

La muestra objeto de estudio en lo que respecta a los directivos se compone del total de los directivos de las veintiuna instituciones educativas seleccionadas, es decir, 21 directores generales, 21 sub-directores de educación secundaria y 21 sub-directores de educación primaria.

Tabla N° 8: Directivos que participan en la investigación

Función de participantes / directivos de II. EE.	N° part. por c/ I. Ed.	N° de II. EE.	Total participantes/ directivos
Directivos			
• Directores/as generales	1	7	21
• Subdirectores/as de Primaria	1	7	21

• Subdirectores/as de Secundaria	1	7	21
TOTAL	3	21	63

- **Muestra de docentes de instituciones educativas**

Se va a utilizar el muestreo no probabilístico con sentido discrecional e intencional, tratando de representar a los docentes de las instituciones escolares de acuerdo a ciertas características importantes. La muestra de la presente investigación se forma con docentes de las 21 instituciones educativas de educación básica seleccionadas, tanto de los niveles de educación primaria como secundaria, ubicadas en el distrito de San Juan de Lurigancho, en la periferia de la provincia de Lima Metropolitana.

La selección de docentes para el presente estudio tomará el 30% de docentes de cada I. Ed. Para conformar el 30% de docentes de cada I. Ed. seleccionada, se incluirá a 50% de docentes del nivel primaria y 50 del nivel de secundaria. Luego, de cada nivel educativo se tomará 50% de hombres y 50% de mujeres. Los 63 directivos son 21 directores generales, 21 subdirectores de primaria y 21 subdirectores de secundaria de las 21 II. EE.. seleccionadas, es decir el total de directores y de subdirectores de las instituciones educativas participantes.

Gráfica N° 1: Diseño de muestra de docentes

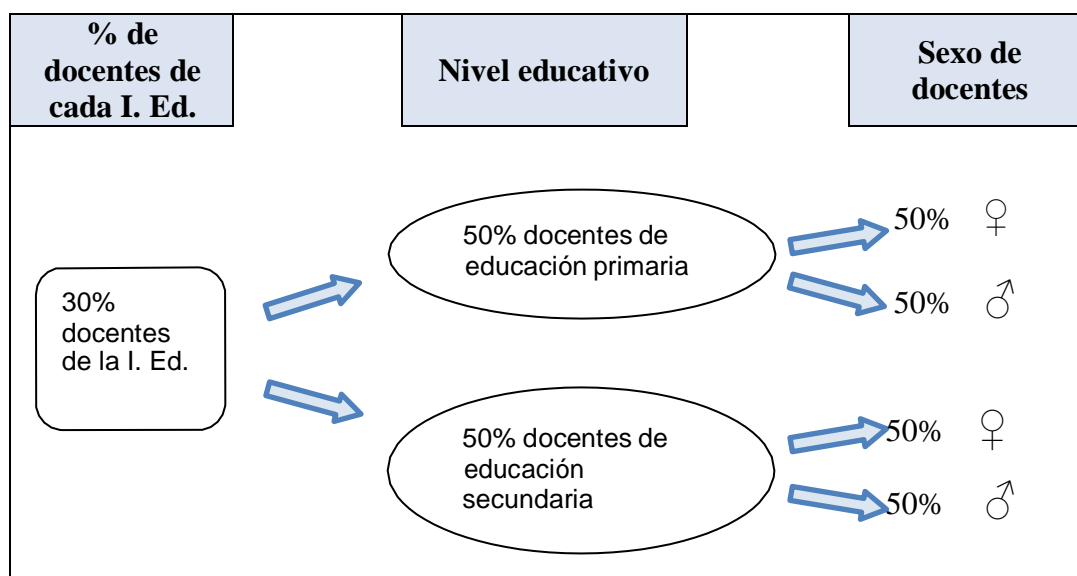


Tabla N° 9: Representatividad muestral




Población		Muestra
73 II. EE. que atienden Primaria y Secundaria de menores		21 Instituciones educativas (29%)
- 24 II. EE. grandes		- 7 II. EE. grandes
- 25 II. EE. medianas		- 7 II. EE. medianas
- 24 II. EE. pequeñas		- 7 II. EE. pequeñas
219 Directivos (1 director, 1 sub-director de primaria y 1 subdirector de secundaria de cada I. Ed.)		63 directivos (29%)
4.028 Docentes en las 73 instituciones educativas		412 docentes (10,2%)

Tabla N° 10: Participación de docentes en muestra por I. Ed.

N° Orden	N°	Tamaño I. Ed.	Nombre I. Ed.	Nombre I. Ed. – N°	N° total doc. en I. Ed.	N° de doc. en muestra	N° doc. muestra primaria	N° doc. muestra segunda	Total doc. x tamaño de I. Ed.
1	P1	Pequeña	I.Ed. 110 - San Marcos	1	21	8	4	4	146
2	P2	Pequeña	I.Ed. 154 - C. Noriega Jiménez	18	38	22	8	14	
3	P3	Pequeña	I.Ed. 161 - M. Colonia de Trinidad	19	16	14	6	8	
4	P4	Pequeña	I.Ed. 164 - El Amauta	12	28	24	10	14	
5	P5	Pequeña	I.Ed. San Antonio de Jicamarca	3	39	30	12	18	
6	P6	Pequeña	I.Ed. 0170 - Sta. Rosa del Sauce	20	32	12	6	6	
7	P7	Pequeña	I.Ed. 136 - Sta. Rosa Milagrosa	6	33	36	16	20	
8	M1	Mediana	I.Ed. 125 - Ricardo Palma	13	65	26	12	14	148
9	M2	Mediana	I.Ed. 1183 - Saúl Cantoral Huamani	17	64	18	8	10	
10	M3	Mediana	I.Ed. 147 - MEP L. García Rojas	14	57	26	12	14	
11	M4	Mediana	I.Ed. N° 1181 - Albert Einstein	21	46	26	14	12	
12	M5	Mediana	I.Ed. 162 - San José Obrero	2	63	10	4	6	
13	M6	Mediana	I.Ed. 1183 - S Cantoral Huamani	9	52	22	12	10	
14	M7	Mediana	I.Ed. 158 - Santa María	15	65	20	8	12	
15	G1	Grande	I.Ed. 0109 - Inca Manco Cápac	16	67	22	10	12	118
16	G2	Grande	I.Ed. 0166 - Karol Wojtyła	4	72	22	10	12	
17	G3	Grande	I.Ed. 0163 - Néstor Escudero Otero	5	86	22	10	12	
18	G4	Grande	I.Ed. 146 - SS Juan Pablo II	10	74	12	6	6	
19	G5	Grande	I.Ed. 0152 - J. C. Mariátegui	7	103	12	6	6	

20	G6	Grande	I. Ed. 159 - Glorioso Diez de Octubre	8	76	12	4	8	
21	G7	Grande	I.Ed. 171-1 - J. Velasco Alvarado	11	80	16	8	8	
T O T A L E S						412	186	226	412

5.2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

5.2.5.1 Para el análisis cuantitativo

El liderazgo se produce en el interior de relaciones humanas que se establecen entre los diferentes niveles de poder o autoridad, es decir en primer lugar y no exclusivamente, entre los directivos y los docentes responsables de las tareas educativas.

El estudio va dirigido a evaluar los estilos de Liderazgo de los directivos de instituciones educativas desde dos miradas: la autovaloración de los directivos respecto de su Liderazgo y la percepción de los docentes con respecto al Liderazgo ejercido por sus directivos (directores generales, sub-directores de educación primaria o de educación secundaria, según sea el caso).

Para conocer lo que los propios directivos piensan sobre sus funciones y cómo las realizan, debemos recoger su opinión; se utilizará un cuestionario que contiene las dimensiones del Liderazgo tomadas de Bass y Avolio (1994). Estas son: carisma personalizante, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y tolerancia psicológica.

En el caso concreto de la institución educativa los integrantes del equipo de profesores pueden dar cuenta de la forma en que los directores conducen las instituciones. En el presente estudio, se va a solicitar a un número específico de docentes de cada institución educativa que evalúe el estilo de Liderazgo de los directores y los subdirectores con los que trabaja. Se evaluará los mismos factores que estarán presentes en la auto-evaluación de los directores, es decir: carisma personalizante, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y tolerancia psicológica.

Los instrumentos utilizados responden también a otra realidad metodológica: el hecho de que en esta investigación se ha utilizado un camino de metodología

cuantitativa y otro con metodología cualitativa, para profundizar en algunos aspectos relevantes.

Los instrumentos utilizados para una **explotación cuantitativa** de los datos son:

a) Encuesta sociodemográfica aplicada a 63 directivos

Los 63 directivos son 21 directores generales, 21 subdirectores de primaria y 21 subdirectores de secundaria, de las 21 II. EE. seleccionadas. Este instrumento recoge la información sobre los sujetos de la muestra, en los aspectos socio-demográficos sobre sexo y edad, nivel académico y años de experiencia como directivo de I. Ed. También acopia datos sobre la propia I. Ed. como tamaño de la institución educativa, entendida a partir del número de docentes que trabaja en ella. Esta encuesta solo se aplicará a los directivos. Una copia de ella se encuentra como Anexo del presente estudio.

b) Encuesta sociodemográfica aplicada a un número representativo de docentes

A los docentes se les aplicará una encuesta corta con el fin de conocer su edad, su sexo y los datos de la persona directiva, sea esta el/la directora/a, o el/la subdirector/a de su respectivo nivel educativo, que va a ser evaluada. Cabe resaltar que cada docente evaluará al director o directora y al subdirectora o subdirectora del nivel en el que trabaja.

c) Cuestionario sobre estilo de Liderazgo de directivos de II. EE. aplicado a los propios directivos

A los 63 directivos de instituciones educativas se les aplicó un cuestionario sobre su autopercepción del estilo de Liderazgo.

El primer cuestionario de Estilo de Liderazgo de los directivos se obtuvo a partir del cuestionario original de Bass, denominado *Liderazgo Multifactorial de Centros Docentes*, que cuenta con dos escalas similares pero dirigidas a diferentes participantes: a los directivos para conocer la percepción que tienen sobre su rol de líderes y otra dirigida a los docentes para que ellos evalúen el estilo de gestión del líder que los conduce en sus instituciones.

Tabla N° 11: Cuestionario de Liderazgo transformacional e instruccional, dimensiones y factores

	Dimensiones	Factores	Ítems				
Liderazgo transformacional	Carisma personalizante	Entusiasmo	1	2	3		
		Credibilidad	4	5	6	7	
	Consideración individual	Trato personal	8	9	10	11	12
		Apoyo	13	14	15	16	
	Estimulación intelectual	Animación al cambio	17	18	19	20	21
		Potenciación del esfuerzo	22	23	24	25	26
	Inspiración	Implicación	27	28	29		
		Identidad	30	31	32		
	Tolerancia psicológica	Ambiente distendido	34	35	36		
		Priorizar lo colectivo	33	37			
Liderazgo instruccional	Comunica visión compartida	Centra las metas educativas	38				
		Se implica en el PEI	39				
		Promueve reflexión colectiva	40				
	Gestiona eficazmente la instrucción	Coordina el trabajo pedagógico	41				
		Lidera las adaptaciones del currículum	42				
		Respeto los horarios escolares	43				
		Distribuye cursos con criterios pedagógicos	44				
	Promueve clima que facilita el aprendizaje	Promueve clima colaborativo	45				
		Establece comunicación positiva	46				
		Respeto aportes individuales	47				

Fuente: Cuestionario sobre Liderazgo aplicado en esta investigación

En el trabajo realizado por Maureira (2004) se estimó la fiabilidad de cada de las subescalas, así como la escala total a través de la *Alpha de Cronbach*. Tenemos aportado los siguientes índices:

Tabla N° 12: Fiabilidad del instrumento

	Dimensión teórica	Valor de alpha	N° de ítems
Sub-escalas	Carisma personalizante	0.95	8
	Consideración individual	0.94	9
	Estimulación intelectual	0.97	12
	Inspiración	0.94	7
	Tolerancia psicológica	0.93	3
Escala total	Liderazgo		39

Este cuestionario fue validado después en contexto latinoamericano, en concreto en Chile, por Maureira (2004) y con algunos ajustes realizados por la autora para la realidad peruana, en una investigación inicial en el año 2009.

Para la presente investigación se han recogido otras experiencias con este cuestionario y se ha enriquecido, transformando aquellos ítems que no recibieron mayor saturación en el Análisis factorial y/o tuvieron baja fiabilidad.

Además, se ha agregado una parte específica sobre el Liderazgo instruccional que se consideró de suma importancia para los líderes pedagógicos. Esta porción del cuestionario fue conformada por ítems tomados del *Cuestionario de Liderazgo Instruccional* de Lorenzo, 2004.

En la investigación realizada por Chamorro: (2005) sobre Inteligencia Instruccional para su tesis doctoral para optar el grado de Doctor, denominada *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director*, en su análisis de fiabilidad del Cuestionario, el coeficiente *Alpha de Cronbach* obtenido es de 0,9542. Esto nos indica que en esta muestra la escala tiene una consistencia satisfactoria.

Luego Peariso (2011) presenta una tesis para obtener el grado de Doctor en Educación, titulada *A Study of Principal's Instructional Leadership Behaviors and Beliefs of Good Pedagogical Practice among Effective California High Schools Seerving Socioeconomically Disadvantaged and English Learners* (Un estudio sobre los comportamientos y las creencias de buenas prácticas pedagógicas en escuelas secundarias efectivas en California que atienden a estudiantes de inglés y socioeconómicamente deprimidos). Peariso usó el test denominado *Principal Instructional Management Rating Scale* o PIMRS (Escala de medición del Manejo Instruccional del Director) desarrollado por Hallinger en 1983. De acuerdo a la fiabilidad del PIMRS las diez subescalas se ubicaron dentro del coeficiente de *Alpha de Cronbach* entre 0,78 y 0,90 logrando una consistencia interna.

Madrigal y Alvarez (2011) en su estudio *Caminos para la mejora: Estudio exploratorio del liderazgo directivo en los institutos tecnológicos del Estado de Michoacán (México)* al comprobar la fiabilidad del Cuestionario obtuvieron el coeficiente *Alpha de Cronbach* de 0,981. Probaron así su consistencia.

Mientras que en Chile, Volante (2010) realiza un estudio llamado *Influencia de la dirección escolar en los logros académicos* poniendo el énfasis en el Liderazgo instrucción como una función organizacional. Utilizó una adaptación del *Inventario de Liderazgo instruccional*. Usó el instrumento *Principal Instructional Management Rating Scale* o PIMRS que ya había sido validado para

evaluar el Liderazgo Instruccional en directores de escuelas primarias del estado de Ohio en EEUU. Al ser aplicado en Chile a una muestra de 110 profesores y directivos de colegios, en un primer estudio de confiabilidad se obtuvo un *Alpha de Cronbach* de 0,92 para los 8 ítems de la escala definición y comunicación de objetivos, luego para los 7 ítems de la escala promoción de un clima de aprendizaje se obtuvo un $\alpha = 0,89$, y para los 11 ítems medidos en la escala monitoreo de la enseñanza y del aprendizaje se obtuvo un $\alpha = 0,91$.

En nuestro caso el Cuestionario usado es la fusión del *Cuestionario de Liderazgo Transformacional de Bass* y el *Cuestionario de Liderazgo Instruccional de Lorenzo*. Ha sido aplicado a los directivos respecto a su autoevaluación y también la forma modificada se aplicó a los docentes para que evalúen tanto a los directores como a los subdirectores del nivel en el cual trabajan.

El Cuestionario de Bass (1985) sobre el liderazgo transformacional tiene los siguientes componentes: carisma personalizante, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y tolerancia psicológica. Los nuevos componentes del liderazgo instruccional, permiten agregar: visión de escuela, gestión curricular y creación de un clima positivo.

El nuevo cuestionario ha sido validado con 20 directivos, luego de lo cual se ajustó algunos ítems y se aplicó a 63 directivos de I. Eds. El cuestionario aplicado en este estudio tiene un total de 47 ítems y se encuentra como Anexo a este documento.

d) **Cuestionario sobre estilo de Liderazgo de directivos de II. EE. aplicado a los docentes**

El cuestionario señalado arriba permite también recoger la percepción que sobre los directivos de sus instituciones educativas manejan los docentes. Se ha usado el cuestionario para directores con las mismas preguntas pero con una orientación diferente, para analizar la misma variable desde la mirada del propio director y desde la del colaborador y colaboradora que trabaja con él en el mismo centro educativo. Esta se ha aplicado a 477 docentes de las 21 II. EE. seleccionadas.

La forma de seleccionar a los docentes fue la siguiente:

De cada institución educativa se tomó 1/3 de los docentes, repartidos en 50% del nivel educativo de primaria y 50% del nivel de educación secundaria. Luego, se seleccionó 50% hombres y 50% mujeres de cada nivel.

Este instrumento también ha sido validado anteriormente, pero mejorado a partir de una propuesta más coherente con la realidad de las II. EE. y su liderazgo. Los docentes evaluaron el estilo de Liderazgo transformacional e instruccional de su director y de su subdirector de nivel. Este cuestionario aplicado a docentes tiene el mismo número de ítems que el aplicado a los directivos, es decir 47, y se encuentra entre los Anexos de este documento.

e) Cuestionario sobre Inteligencia Emocional (IE) de directivos

El segundo cuestionario sobre la Inteligencia Emocional permitió a los directivos auto-evaluarse sobre su I. E. y sus diferentes dimensiones. Este instrumento se basó en el *Inventario de Bar-On (I-CE)* del 1997, el cual fue validado en el contexto peruano por la investigadora Nelly Ugarriza en el año 2001, con una muestra de 1996 personas, entre jóvenes y adultos, en Lima Metropolitana.

El coeficiente *Alfa* de .93 para el inventario de cociente emocional total revela la consistencia interna del inventario utilizado por Ugarriza.

Este cuestionario que consta de 133 ítems, y respeta la organización original con los factores propios del cuestionario de Bar-On. Estos son: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo de estrés, y Estado de ánimo en general. Este ha sido aplicado a los 63 directivos de las 21 instituciones educativas para su autoevaluación. Se puede encontrar el cuestionario en la parte de Anexos del presente trabajo.

f) Cuestionario sobre Inteligencia Emocional de los directivos de II. EE. percibida por los docentes

A los docentes de las instituciones educativas se les aplicó el cuestionario sobre la Inteligencia Emocional de sus directivos. Este documento ha sido tomado del cuestionario validado por Ugarriza en contexto de Lima Metropolitana, pero ha sido reducido para ser aplicado a los docentes peruanos. La reducción de los ítems del original con 133 ítems se ha realizado tomando en cuenta los cinco factores de I. E. del *Inventario de Bar-On* (1997) y adaptado por Ugarriza (2001), y reduciéndolo prácticamente a la mitad el número de ítems para facilitar su aplicación a los docentes. En la medida que los docentes evaluaron a

los directivos, se eliminaron aquellos que tenían una carga de patología severa y algunos distractores, así como aquellos que se repetían. Este cuestionario quedó constituido con 63 ítems y se encuentra entre los Anexos de este estudio.

El cuestionario se aplicó a los 477 docentes.

Con el fin de analizar la información recabada de los docentes participantes en la muestra, se creó una base de datos Excel que posteriormente se incorporó al paquete SPSS PC (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 20, donde se vaciaron y procesaron todos los datos.

Se realizaron los siguientes procesos:

- ✓ Distribución de frecuencias y porcentajes de las variables sociodemográficas
- ✓ Gráficas para presentar dichos datos
- ✓ Medidas de tendencia central (media y desviación típica)
- ✓ Fiabilidad a través del Cálculo del Coeficiente *Alpha* de *Cronbach*
- ✓ Cálculo de la medida KMO (*Káiser-Meyer-Olkin*),
- ✓ Análisis factoriales
- ✓ Correlaciones
- ✓ Análisis diferenciales: MANOVAs
 - MANOVAs de los factores de Liderazgo e Inteligencia Emocional de la autovaloración de los directivos en las variables sociodemográficas
 - MANOVAs de los factores de Liderazgo e Inteligencia Emocional de la valoración de los docentes sobre los directivos
- ✓ Diferencias en Desviaciones Típicas de los Factores de Liderazgo e Inteligencia Emocional de directivos y docentes por instituciones educativas

5.2.5.2 Para el análisis cualitativo

Se seleccionó a un grupo de tres directores y tres subdirectores, elegidos entre los directivos reconocidos por su liderazgo comprobado al liderar II. EE. que han logrado niveles aceptables de organización, eficiencia y cohesión entre sus miembros, así como que se han distinguido por el trabajo pedagógico en su institución, comprobado a través de reconocimientos recibidos por sus docentes o

estudiantes debido a éxitos logrados en diferentes actividades escolares. Esto se realizó para obtener mayores elementos informativos sobre su trabajo en sus II. EE. y lo que ellos consideran importante para un buen desempeño como directivos de instituciones educativas.

g) Guía para grupos de discusión

Se elaboró una guía para orientar la discusión grupal. (Se puede encontrar en Anexos) Luego esta información fue procesada de acuerdo a los estándares de la investigación cualitativa.

Se realizó la ampliación de la información con sujetos seleccionados de las 21 instituciones educativas participantes en el presente estudio.

Se llevó a cabo un proceso de búsqueda de información con mayor profundidad mediante técnicas cualitativas. Esto permitió analizar la información y comprenderla de manera más profunda, es decir conocer los significados y las razones internas del comportamiento humano, y así contribuir a responder preguntas de la investigación para generar conocimiento sobre el tema (Hernández y cols., 2006).

El método que se utilizó para la recolección de la información fue el grupo de discusión.

El método de recolección de datos denominado grupo de discusión, o grupo de enfoque (*focus group*), consiste en una entrevista grupal en la cual el especialista induce el tratamiento de varios temas para que los participantes conversen en torno a ellos en un ambiente informal y relajado, facilitando la intervención de todos los invitados a compartir sus ideas.

Se seleccionó a tres directores, tres subdirectores y seis docentes (3 de primaria y 3 de secundaria) para profundizar en diversos temas.

A partir de preguntas sugerentes se promovió un diálogo para intercambiar ideas y puntos de vista. El conductor trató de que la conversación se centre en los temas de interés para el estudio. Esta actividad fue grabada con conocimiento de los participantes.

Luego de la discusión del grupo, esta ha sido transcrita y se ha incorporado algunos elementos fruto de la observación del conductor. Debido a que la recolección de datos ha sido no estructurada, se ha procedido a estructurarla. Para esto es necesario organizar unidades, categorías, temas y patrones (Patton, 2002 y Grinnel, 1997, en Hernández y cols, 2006).

La investigadora construyó su propio análisis utilizando la información recabada, con criticidad y flexibilidad, tratando de armar un cuadro de conclusiones que reflejara los datos ofrecidos por los o las participantes y que se fueron descubriendo como aportes significativos.

Es importante reconocer que en el análisis resaltaron algunas inconsistencias que debieron ser aclaradas para lo cual se tuvo que armar un nuevo grupo de discusión con los mismos sujetos para aclarar los aspectos pendientes.

El reporte de la parte cualitativa del estudio es el cierre de la investigación realizada y se ha presentado información que enriquece el estudio con datos y elementos adicionales y de mayor profundidad. Se presentaron descripciones y significados, con ejemplos de cada categoría o tema entre los más representativos. Se utilizó para mayor fundamentación fragmentos de contenido o testimonios expresados por los integrantes del grupo de discusión.

5.2.6. PROCESO OPERATIVO EN LA INVESTIGACIÓN

El procedimiento que se siguió para la realización de la investigación se describe en los siguientes acápite.

a) Selección del tema a estudiar, relevancia, justificación

La importancia del tema reside en la realidad del sistema educativo peruano que pretende descentralizarse y otorgar a las instituciones educativas el poder de asumir su autonomía, y a los directores tomar decisiones que respondan al interés de convertirlas en entidades educativas de calidad. Esto exige una adecuada selección y capacitación de los directores y subdirectores de instituciones educativas, así como un acompañamiento permanente con el fin de ir profundizando en las mejoras.

b) Revisión bibliográfica: fuentes y procedimiento

Se realizaron consultas bibliográficas en bibliotecas especializadas de Perú, España y Estados Unidos, se revisó la documentación accesible en revistas científicas sobre temas de psicología y educación y otra documentación obtenida en las webs.

Con la información adquirida se ha formulado el marco teórico que sirvió, en primer lugar, para tener claridad, profundidad y niveles de vigencia sobre el tema en estudio y, también, para armar la propuesta de la parte empírica de la investigación.

c) Identificación de objetivos, diseño de investigación, instrumentos

El problema de investigación se expresa a partir de los objetivos (generales y específicos) que sirven para aclarar lo que se pretende analizar. Estos se construyen tomando como base el marco teórico y considerando el alcance de la investigación y la operatividad de la misma.

El diseño de la investigación es cuantitativo, y se complementa con una propuesta cualitativa para profundizar en el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

d) Selección y elaboración de instrumentos para la recogida de datos

Se procedió a seleccionar los instrumentos más aparentes y a re-elaborarlos de acuerdo a las necesidades de la investigación. Estos fueron los instrumentos que se utilizó:

- Encuesta sociodemográfica
- Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo
- Cuestionario sobre Inteligencia Emocional.

e) Selección de encuestadores y formación para la aplicación de instrumentos

Tomando en cuenta el número de instrumentos y su aplicación en 21 instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho, para agilizar el proceso de aplicación, se optó por contar con un equipo de 6 encuestadores, docentes con cierta experiencia en capacitación de docentes y en aplicación de tests, con capacidad de relacionarse con los directivos de las II. EE. y con sentido de la responsabilidad para asumir la tarea.

Una vez seleccionados se les invitó a una sesión formativa sobre la importancia del trabajo y ensayo de la metodología a utilizar. A cada colaborador se le asignó 3 o 4 instituciones.

La coordinadora de los encuestadores verificó las acciones en el propio campo, y visó los cuestionarios al ser entregados por cada encuestador.

Se establecieron las siguientes normas:

- Presentarse siempre ante la dirección de la I. Ed., con su respectiva credencial
- Llegar a acuerdos con los directivos acerca de los mejores horarios para el llenado de sus instrumentos y para coordinar con los docentes la aplicación de las mismas
- Las indicaciones para la selección de los docentes que participaron en el estudio por cada I. Ed.: 30% de docentes de cada institución educativa, la mitad serían de primaria y la otra mitad de secundaria. Y de cada nivel se tomó la mitad de hombres y la mitad mujeres.

- A los directivos se les pidió colocar sus nombres (si así lo deseaban) y el nombre de la institución educativa, así como su cargo actual, en cada instrumento.
- Buscar un lugar adecuado para la administración de los cuestionarios a los grupos de docentes, tratar de que sea un local agradable, con luz apropiada y sin distracciones, tener mesas y sillas cómodas.
- A los docentes se les explicó que su participación era individual y completa, también que era anónima, por lo que no debían colocar su propio nombre.
- Una vez reunidos los docentes, se les debía leer las indicaciones sobre el llenado, tratando de aclarar todas sus interrogantes. Una indicación importante era que debían llenar todas las preguntas.
- Los docentes debían responder dos encuestas sobre cada tema: uno referido al director o directora de su I. Ed. y otro referido al subdirector/a del nivel en el cual laboran. y responder a los cuestionarios en función de él o ella.
- Se consideró necesario que los cuestionarios se llenasen en presencia del aplicador. No se impuso límite de tiempo para responder los cuestionarios. El tiempo aproximado para la aplicación de cada una de los instrumentos fue el siguiente:
 - ✓ Encuesta sociodemográfica - 10 min.
 - ✓ Cuestionario de Liderazgo para directores - 20 min.
 - ✓ Cuestionario de Inteligencia Emocional para directores - 40 min.
 - ✓ Cuestionario de Liderazgo para docentes - 20 min.
 - ✓ Cuestionario de Inteligencia Emocional para docentes - 20 min.

f) Definición de muestra, selección de II. EE. y obtención de datos

De un universo de instituciones educativas de diversos tipos de San Juan de Lurigancho se ha querido trabajar con aquellas que pertenecen al sector público, tanto educación primaria como secundaria, en ambos turnos: mañana y tarde.

Se visitó a los directores y se les explicó los motivos de la investigación y se solicitó su colaboración para el llenado de los cuestionarios.

De la muestra de 21 instituciones educativas, 7 escolarizan a más de 1600 estudiantes, 7 a un número entre 1000 a 1600 alumnos y 7 a menos de 1000 estudiantes.

Se aplicó un total de 1690 cuestionarios, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla N° 13: Cuestionarios utilizados en la investigación

Nombre del Cuestionario	N° de cuestionarios			TOTALES
	Aplicados a directivos sobre sí mismos	Aplicados a docentes sobre sus directores	Aplicados a docentes sobre sus subdirectores	
Liderazgo Transformacional e Instruccional	21	412	412	824
Inteligencia Emocional	21	412	412	824
TOTALES	42	824	824	1690

g) Definición de metodología, paquete estadístico y procesamiento de datos

La información recogida conformó una base de datos y ha sido procesada en el paquete estadístico del Programa SPSS, versión 20. La metodología cuantitativa permitió los siguientes análisis estadísticos:

- Técnicas estadísticas descriptivas sobre los directores de I. Eds.
- Técnicas inferenciales aplicadas al análisis de los instrumentos y para establecer la relación entre variables: institución educativa, edad del directivo, estudios alcanzados, tiempo que ha laborado en el cargo, tamaño de la institución según número de docentes que labora en ella, ratio docente/estudiantes.

h) Análisis de datos y estudio de resultados

Se procedió a analizar los datos obtenidos en el Cuestionario Sociodemográfico aplicado a los directivos de 21 instituciones educativas, así como aquellos obtenidos en los Cuestionarios sobre Estilos de Liderazgo e Inteligencia Emocional de los mismos directivos, aplicados tanto a los directivos como a los docentes de las mismas instituciones educativas con el fin de conocer las percepciones que docentes tienen sobre el Estilo de Liderazgo y la Inteligencia Emocional de sus directivos.

i) Formulación de conclusiones y discusión

Se asumió la discusión de los temas analizados a partir de los objetivos de la investigación, las hipótesis del estudio y el marco teórico de esta tesis. Luego se procedió a elaborar las conclusiones que se derivan del presente estudio.

6. EXPLOTACIÓN Y TRATAMIENTO DE DATOS

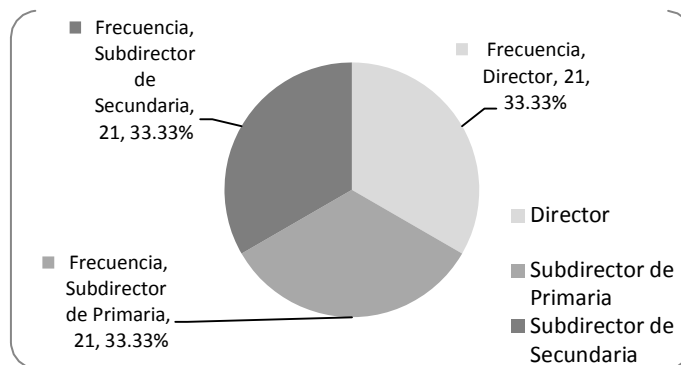
6.1 DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS

6.1.1 DATOS DE LOS DIRECTIVOS

Tabla N° 14: Cargo directivo

Cargo directivo	Frecuencia	Porcentaje
Director	21	33,33
Subdirector de Primaria	21	33,33
Subdirector de Secundaria	21	33,33
Total	63	100,00

Gráfica N° 2: Cargo directivo

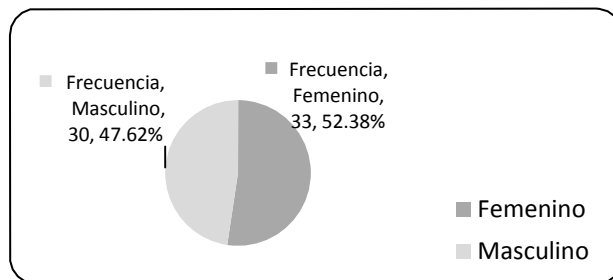


De la muestra de directivos, el 33,33 % son directores, el 33,33% son subdirectores de educación primaria y el 33,33% subdirectores de primaria.

Tabla N° 15: Sexo directivo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	33	52,38
Masculino	30	47,62
Total	63	100,0

Gráfica N° 3: Sexo directivo



De la muestra de directivos, el 52.38% son de sexo femenino y el 47.62% de sexo masculino.

Tabla N° 16: Edad directivo

Edad	fi	%	Edad	fi	%	Edad	fi	%
29	1	1,6	44	1	1,6	54	1	1,6
36	1	1,6	45	5	7,9	55	3	4,8
37	2	3,2	46	3	4,8	56	1	1,6
40	2	3,2	48	6	9,5	57	1	1,6
41	2	3,2	49	3	4,8	58	3	4,8
42	3	4,8	50	9	14,3	60	4	6,3
43	3	4,8	52	2	3,2	62	2	3,2
Total							58	92,1
Perdidos por el sistema							5	7,9
Total							63	100,0

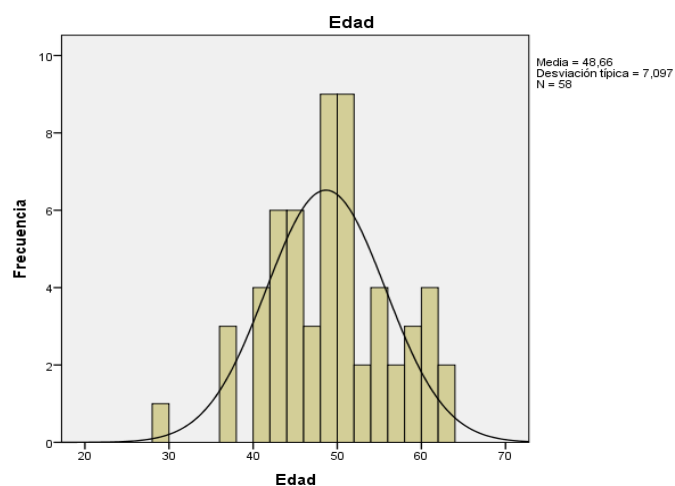
Los directivos que tienen 37 años o menos representan el 6,4% de la muestra, los que tienen de 40 a 49 años representan el 44,4% mientras que los directivos de 50 años o más representan el 41,3%.

Tabla N° 17: Edad mínima y máxima del directivo

	Mínimo	Máximo
Edad	29	62

De la muestra de directivos, 29 años es la edad mínima y 62 la edad máxima.

Gráfica N° 4: Edad directivo

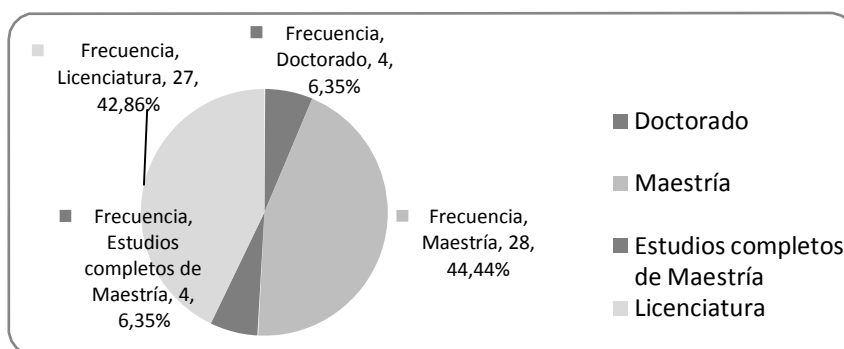


La gráfica indica una leve asimetría negativa, lo cual indica que las edades de los directivos se acumulan más en valores altos.

Tabla N° 18: Nivel académico directivo

Título universitario	Frecuencia	Porcentaje
Doctorado	4	6,35
Maestría	28	44,44
Estudios completos de Maestría	4	6,35
Licenciatura	27	42,86
Total	63	100,0

Gráfica N° 5: Nivel académico directivo



En lo que se refiere al nivel de estudios alcanzado por los directivos, se aprecia que el 6,35% tienen el grado de doctor, el 44,44% tiene grado de maestría, el 6,35% ha completado estudios de maestría sin haber obtenido el título y el 42,86% tiene el grado de licenciatura.

Tabla N° 19: Años de experiencia como directivo de I. Ed.

Años de experiencia como directivo	fi	%	Años de experiencia como directivo	fi	%	Años de experiencia como directivo	fi	%
1	15	23,8	8	1	1,6	20	1	1,6
2	10	15,9	9	3	4,8	23	1	1,6
3	3	4,8	10	1	1,6	27	1	1,6
5	6	9,5	12	4	6,3	28	1	1,6
6	1	1,6	15	2	3,2	33	1	1,6
Total							55	87,3
Perdidos							8	12,7
Total							63	100,0

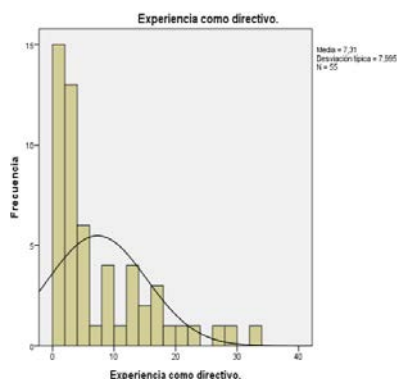
Los directivos que tienen 1 ó 2 años de experiencia representan el 39,7% de la muestra, mientras que los directivos con 20 o más años de experiencia representan el 8%.

Tabla N° 20: Experiencia mínima y máxima como directivo

	Mínimo	Máximo
Experiencia como directivo.	1	33

Hay directivos que presentan como experiencia mínima en este cargo 1 año, mientras que la experiencia máxima es de 33 años.

Gráfica N° 6: Experiencia como directivo



Hay una marcada asimetría positiva, lo cual indica que los años de experiencia como directivos se concentra más en valores bajos.

6.1.2 DATOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El tamaño de la institución educativa es entendida a partir del número de docentes que trabaja en ella o el número de docentes del nivel primaria o secundaria a cargo del director(a).

Tabla N° 21: Número de docentes a cargo del director de la I. Ed.

Total docentes	fi	%	Total docentes	fi	%	Total docentes	fi	%
15	1	4,8	33	1	4,8	75	1	4,8
16	1	4,8	50	1	4,8	78	1	4,8
20	2	9,5	60	1	4,8	80	1	4,8
21	2	9,5	62	1	4,8	90	1	4,8
27	1	4,8	65	1	4,8	107	1	4,8
30	1	4,8	69	1	4,8			
32	1	4,8	74	1	4,8			
Total							21	100,0

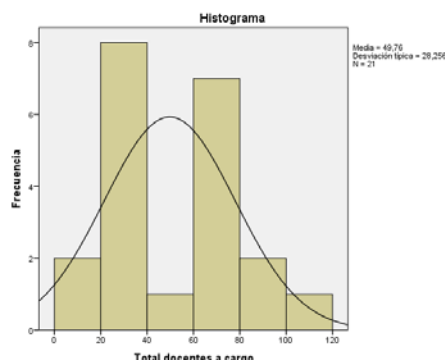
Los directivos que tienen a cargo en su institución educativa 33 docentes o menos representan el 47,2% de la muestra, mientras que los directivos que tienen a su cargo de 50 docentes o más representan el 52,8%.

Tabla N° 22: Número de docentes mínimo y máximo a cargo del director de la I. Ed.

	Mínimo	Máximo
Total docentes a cargo	15	107

Los directores tienen como mínimo 15 docentes a cargo en su institución educativa y como máximo 107 docentes.

Gráfica N° 7: Número de docentes a cargo del director de la I. Ed.

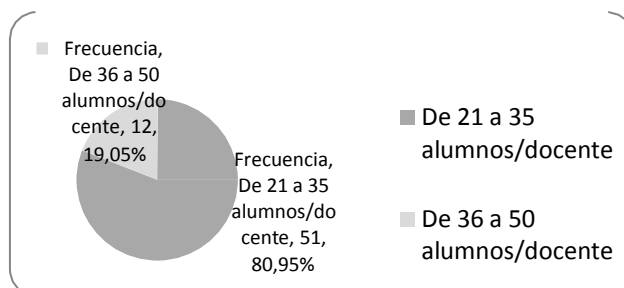


Hay una leve asimetría positiva, indicando concentración de valores bajos en las II. Eds. con mayor cantidad de docentes.

Tabla N° 23: Ratio docente-alumnos por aula

Ratio docente / alumno	fi	%
De 21 a 35 alumnos/docente	17	80,95
De 36 a 50 alumnos/docente	4	19,05
Total	21	100,0

Gráfica N° 8: Ratio docente-alumnos por aula



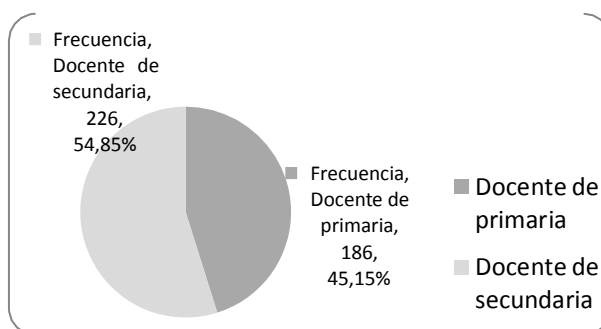
Se observa que el 80,95% de las instituciones educativas de la muestra tienen una carga docente de 21 a 35 alumnos, mientras que 19,05% de las instituciones educativas tienen carga docente de 36 a 50 alumnos.

6.1.3 DATOS DE LOS DOCENTES

Tabla N° 24: Nivel que enseña el docente

Nivel	fi	%
Docente de primaria	186	45,15
Docente de secundaria	226	54,85
Total	412	100,00

Gráfica N° 9: Nivel que enseña el docente



De la muestra de docentes, el 54,85% enseña en el nivel de educación secundaria y el 45,15% en el nivel de educación primaria.

Tabla N° 25: Edad del docente

Edad	fi	%	Edad	fi	%	Edad	fi	%
27	2	.5	40	34	8,3	53	11	2,7
28	3	.7	41	14	3,4	54	7	1,7
29	3	.7	42	23	5,6	55	9	2,2
30	1	.2	43	18	4,4	56	7	1,7
31	4	1,0	44	20	4,9	57	4	1,0
32	4	1,0	45	32	7,8	58	8	1,9
33	4	1,0	46	12	2,9	59	4	1,0
34	8	1,9	47	14	3,4	60	4	1,0
35	16	3,9	48	16	3,9	61	2	,5
36	13	3,2	49	8	1,9	62	2	,5
37	14	3,4	50	24	5,8	63	1	,2
38	20	4,9	51	9	2,2	64	2	,5
39	23	5,6	52	12	2,9			
Total							412	100,0

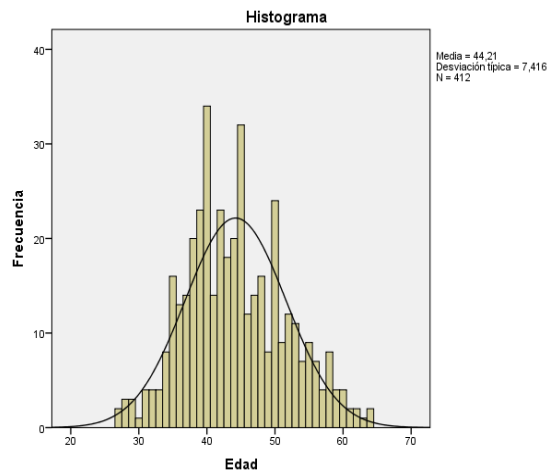
Los docentes con 30 años representan el 0,2%, al igual que los docentes con 63 años; mientras que los docentes con 45 años representan el 7,8% y los de 40 años el 8,3%.

Tabla N° 26: Edad mínima y máxima del docente

	Mínimo	Máximo
Edad	27	64

La edad mínima en la muestra de docentes es 27 años y la máxima es 64.

Gráfica N° 10: Edad del docente

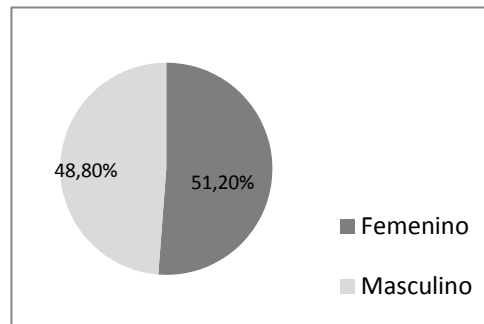


La gráfica indica una leve asimetría positiva, lo cual indica que las edades de los docentes se acumulan más en valores bajos.

Tabla N° 27: Sexo docente

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	211	51,20
Masculino	201	48,80
Total	412	100,00

Gráfica N° 11: Sexo docente



Al interesarnos por el sexo de los docentes que participaron en el estudio, se puede apreciar que 51,20% son de sexo femenino mientras que 48,80% son de sexo masculino.

Bolívar (1997) en su estudio sobre el liderazgo en la mejora de los centros educativos, plantea que un rasgo importante del liderazgo que se relaciona con el cuidado por el otro, y que se expresa en cualidades como el afecto, la simpatía, la preocupación por los otros y el sentido comunitario y negociador es más propio de

mujeres, ya que están más abiertas a tomar en cuenta al otro y alejarse del prototipo dominante del líder.

Un elemento a ser tomado en cuenta en el Perú, al igual que en otros países del hemisferio, es el hecho que el magisterio se va «feminizando» es decir, cada día ingresan a la carrera docente mayor cantidad de mujeres que hombres, sobre todo en los niveles de educación inicial y primaria. En el nivel de educación inicial, casi la totalidad de directoras y profesoras son del sexo femenino; en el nivel de primaria, la cantidad de docentes mujeres es superior a la de varones en San Juan de Lurigancho (UGEL 05, 2009). Pero, sin embargo, aún es fuerte la presencia del sector masculino en cargos de dirección, lo que indica que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres está lejos de ser una realidad en este sector (Ver Primer Congreso Internacional sobre la Feminización del Magisterio).

Tabla N° 28: Sexo y nivel de los docentes participantes en la investigación

		Cargo		Total
		Docente de primaria	Docente de secundaria	
Sexo	Femenino	100 (46,24%)	111 (49,12%)	211 (51,21%)
	Masculino	86 (53,76%)	115 (50,88%)	201 (48,79%)
Total		186 (100%)	226 (100%)	412 (100%)

Se observa en esta tabla que en la presente investigación han participado en el nivel primaria el 46,24% de docentes mujeres y 53,76% varones; y en el nivel secundaria el 49,12% de docentes mujeres y el 50,88% varones

6.2 CUALIDADES PSICOMÉTRICAS

Las cualidades psicométricas son cuestiones externas al análisis de datos. Sin embargo es importante tomarlas en cuenta porque ofrecen herramientas de tipo estadístico necesario para una evaluación adecuada de las característica psicométricas de cualquier medida psicológica (Tomás, 2008). En cualquier medición psicológica es necesario contar con datos que cumplan dos condiciones: **fiabilidad** y **validez**, es decir, si los números extraídos de la medición presentan la bondad o criterio de verdad suficiente como para ser empleados con garantía.

6.2.1 Fiabilidad

Cuando se habla de fiabilidad de un instrumento de medida, se hace referencia a la precisión o al grado de exactitud de la medida. Este concepto es habitualmente usado con dos significados: la consistencia interna, o sea, que las diferentes mediciones estén relacionadas entre sí, que el grado de uniformidad y de coherencia existente entre las respuestas de los sujetos a cada uno de los ítems que componen el instrumento tengan uniformidad, y que permitan que un instrumento mida lo mismo cuando es aplicado en dos momentos diferentes a los mismos sujetos.

La fiabilidad del instrumento fue avalada a través del Cálculo del Coeficiente *Alpha de Cronbach*. El valor *Alpha* obtenido para cada uno de los factores de los dos cuestionarios se encuentra en los cuadros siguientes:

Tabla N° 29: Fiabilidad factores de Liderazgo

Factor	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Factor I	,982	24
Factor II	,980	23
Lid. General	,990	47

El factor I de liderazgo directivo contiene 24 ítems y presenta coeficiente *Alfa de Cronbach* 0,982; y el factor II contiene 23 ítems y presenta 0,980 de coeficiente *Alfa de Cronbach*, ambos valores aceptables. Además el instrumento de 47 ítems presenta 0,990 de coeficiente, también aceptable.

Tabla N° 30: Fiabilidad factores de Inteligencia Emocional

Factor	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Factor I	,945	18
Factor II	,933	14
Factor III	,925	16
Factor IV	,885	14
IE. General	,841	62

El Factor I de I. E. de directivos contiene 18 ítems y presenta coeficiente *Alfa de Cronbach* 0,945; el Factor II contiene 14 ítems y presenta 0,933 de coeficiente *Alfa de Cronbach*, el Factor III contiene también 16 ítems y presenta 0,925 de coeficiente *Alfa de Cronbach*, y el Factor IV contiene 14 ítems y presenta 0,841 de coeficiente *Alfa de Cronbach*; además el instrumento de 62 ítems presenta 0,841 de coeficiente; todos aceptables.

6.2.2 Análisis factorial

La validez tiene dos significados: (i) en qué medida los resultados del instrumento miden aquello que pretenden medir y no aspectos diferentes; (ii) el grado de confianza que se posee de aquello que el instrumento va a medir.

El análisis factorial es una técnica de reducción de datos que nos permite encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Esos grupos homogéneos se forman con las variables que correlacionan entre sí, buscando establecer la independencia de unos grupos frente a otros.

6.2.2.1 Análisis factorial del Cuestionario de Estilo de Liderazgo en directivos

- Prueba de adecuación

Se procedió al Cálculo de la medida KMO (*Káiser-Meyer-Olkin*), para obtener un indicador que permitiese concluir sobre la adecuabilidad del tamaño muestral como procedimiento previo a una posible rotación de datos para un Análisis Factorial, calculándose también el Test de esfericidad de Bartlett.

Tabla N° 31: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,990
Chi-cuadrado aproximado		49355,740
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gl	1081
	Sig.	,000

El valor de la medida KMO para el cuestionario de liderazgo directivo es de 0,990, que indica una aceptación adecuada del tamaño de la muestra para realizar el análisis factorial con rotación Varimax.

- Análisis factorial

Se realizó un análisis exploratorio con el método de extracción de componentes principales con rotación Varimax. Los resultados mostraron la existencia de 2 factores para el cuestionario de Estilo de Liderazgo de directivos, con lo cual se cumple la regla de Káiser, que obliga a considerar todos los componentes cuyo valor propio o *eigenvalue* sea ≥ 1 . Todos los ítems mostraron saturación superior a 0,35. Por lo tanto, los factores del estilo de liderazgo directivo presentan 2 factores.

Tabla N° 32: Estructura factorial del Cuestionario de Liderazgo

ÍTEMS	Componentes		Comuna- lidades
	1	2	
L16 Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los docentes de la I. Ed.	.620		.610
L17 Ayuda a pensar en nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para los docentes	.661		.706
L18 Anima a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas	.685		.761
L19 Aporta razones para explicar los cambios en su forma de pensar sobre los problemas	.628		.737
L20 Anima a reflexionar sobre cómo se puede mejorar el trabajo	.673		.751
L21 Trata de aplicar la razón y la lógica en lugar de dar su opinión sin fundamento	.608		.671
L24 Motiva a hacer más de lo que en un principio se pensaba hacer	.692		.746
L25 Anima a los docentes a proponer ideas y a ser creativos/as	.677		.751
L26 Trata de desarrollar todas las posibilidades de los docentes	.648		.747
L27 Tiene claras las prioridades que son más importantes para la I. Ed.	.757		.767
L28 Se involucra en la realización de los grandes objetivos de la I. Ed.	.784		.773
L29 Se involucra en los procesos importantes en la I. Ed.	.783		.767
L30 Promueve el señalamiento de prioridades en la I. Ed.	.782		.778
L31 Promueve en los docentes un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la I. Ed.	.766		.786
L33 Es capaz de organizar su tiempo para adaptar su horario a las necesidades de los demás	.634		.723
L38 Centra las metas de la I. Ed. en cuestiones esencialmente educativas	.767		.740
L39 Le interesa que el Proyecto Educativo Institucional de nuestra I. Ed. no solo sea una exigencia formal plasmada en un documento bien guardado	.777		.718
L40 Promueve la reflexión colectiva con los docentes sobre el tipo de educación que se ofrece en la I. Ed.	.781		.776
L41 Dedicar el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes	.624		.637
L42 Realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales)	.644		.620
L43 Respetar y no interrumpe los horarios de la enseñanza	.631		.472
L44 Promueve que la asignación de cursos y actividades de los docentes se realice con criterios pedagógicos y no responda a intereses personales	.734		.668
L45 Promueve un espíritu de trabajo colaborativo entre todos los docentes	.644		.798
L47 Respetar los aportes de cada miembro al desarrollo de la I. Ed.	.656		.751
L01 Es una persona amigable		.732	.626
L02 Anima a los docentes en su tarea educativa		.614	.685
L03 A la gente le gusta trabajar con él/ella		.746	.723
L04 Las personas confían en él/ella		.728	.739
L05 Con su ejemplo comunica las decisiones de la I. Ed.		.635	.741
L06 La credibilidad que despierta hacia su persona ayuda a crear confianza		.687	.778
L07 Motiva a otros a trabajar con lealtad y compromiso		.626	.738
L08 Se pone en el lugar de otros para comprender su modo de pensar		.772	.731
L09 Cuando surgen situaciones problemáticas se involucra con la persona afectada		.710	.682
L10 Pone primero a la persona antes que las cuestiones organizativas o los asuntos legales		.716	.560
L11 Se mantiene informado/a de los intereses, prioridades y necesidades de las personas		.717	.692

L12 Consulta a los docentes antes de tomar decisiones sobre los temas que afectan a otros		.702	.655
L13 Apoya a los docentes recién integrados a la I. Ed.		.680	.726
L14 Está dispuesto/a apoyar a los docentes cuando tienen que lograr cambios en su trabajo		.634	.770
L15 Apoya ideas, iniciativas y acciones de otros/as		.635	.703
L22 Prefiere facilitar que las cosas se hagan porque la gente está convencida de su necesidad en vez de imponerlas		.644	.678
L23 Anima a desarrollar el trabajo, dejando que otros tomen cada vez más responsabilidades		.585	.680
L32 Cuenta con la confianza de los docentes para la concreción de los objetivos de la I. Ed.		.609	.706
L34 Ayuda a crear un ambiente de satisfacción con el trabajo para los docentes		.654	.774
L35 Ayuda a reducir la tensión en el trabajo		.667	.745
L36 Comprende los errores o defectos de los demás		.684	.717
L37 Sacrifica sus intereses por el bien del colectivo en la I. Ed.		.598	.710
L46 Establece una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad educativa		.625	.753
Peso propio	32,202	1,365	
% varianza	68,514	2,904	
Varianza total explicada		71,418	

Al analizar cada factor del Cuestionario sobre Estilo de Liderazgo, se constata que el **Factor I**, con peso propio de 32,202 es responsable del 68,514% de la varianza que explica los resultados; que la saturación específica de cada ítem se encuentra situada entre ,608 del ítem L21, y ,784 del ítem 28 y está constituido por los ítems L16, L17, L18, L19, L20, L21, L24, L25, L26, L27, L28, L29, L30, L31, L33, L38, L39, L40, L41, L42, L43, L44, L45 y L47. Estos incluyen *el conocimiento de los docentes, la ayuda en las soluciones que se involucra*, pero hay 9 ítems que se refieren al directivo *como persona que anima, promueve reflexión* y 7 ítems referidos a *habilidades, conocimientos, ideas para coordinar de manera colaborativa*. Por lo antes expuesto este factor se denominará «**PROMOTOR DE ESTILO PARTICIPATIVO**».

Mientras que el **Factor II**, con peso propio de 1,365, es responsable del 2,904% de la varianza explicada de los resultados; cuyos pesos específicos de sus ítems se encuentran entre ,585 (ítem L23) y ,772 (ítem L08), y está constituido por los ítems L01, L02, L03, L04, L05, L06, L07, L08, L09, L10, L11, L12, L13, L14, L15, L22, L23, L32, L34, L35, L36, L37 y L46. Estos ítems apuntan a *la empatía, la confianza, el ejemplo, la credibilidad, la consideración, la identificación y el apoyo de los docentes*. A este factor le corresponde el nombre de «**CARISMA PERSONALIZANTE**».

Tabla N° 33: Matriz de operacionalización de variables después de la factorización

VARIABLE	DIMENSIONES O FACTORES	ÍTEMS
LIDERAZGO DEL DIRECTIVO	«Promotor de estilo participativo»	L16, L17, L18, L19, L20, L21, L24, L25, L26, L27, L28, L29, L30, L31, L33, L38, L39, L40, L41, L42, L43, L44, L45 y L47
	«Carisma personalizante»	L01, L02, L03, L04, L05, L06, L07, L08, L09, L10, L11, L12, L13, L14, L15, L22, L23, L32, L34, L35, L36, L37 y L46

Factor I de Liderazgo: «PROMOTOR DE ESTILO PARTICIPATIVO»

16. Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los docentes de la institución educativa
17. Ayuda a pensar en nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para los docentes.
18. Anima a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas.
19. Aporta razones para explicar los cambios en su forma de pensar sobre los problemas.
20. Anima a reflexionar sobre cómo se puede mejorar el trabajo.
21. Trata de aplicar la razón y la lógica en lugar de dar su opinión sin fundamento.
24. Motiva a hacer más de lo que en un principio se pensaba hacer.
25. Anima a los docentes a proponer ideas y a ser creativos/as.
26. Trata de desarrollar todas las posibilidades de los docentes.
27. Tiene claras las prioridades que son más importantes para la I. Ed.
28. Se involucra en la realización de los grandes objetivos de la I. Ed.
29. Se involucra en los procesos importantes en la institución educativa.
30. Promueve el señalamiento de prioridades en la institución educativa.
31. Promueve en los docentes un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la institución educativa.
33. Es capaz de organizar su tiempo para adaptar su horario a las necesidades de los demás.
38. Centra las metas de la I. E. en cuestiones esencialmente educativas.
39. Le interesa que el Proyecto Educativo Institucional de nuestra institución educativa no solo sea una exigencia formal plasmada en un documento bien guardado.
40. Promueve la reflexión colectiva con los docentes sobre el tipo de educación que se ofrece en la institución educativa.
41. Dedicar el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes.
42. Realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales).
43. Respeta y no interrumpe los horarios de la enseñanza.
44. Promueve que la asignación de cursos y actividades de los docentes se realice con criterios pedagógicos y no responda a intereses personales.
45. Promueve un espíritu de trabajo colaborativo entre todos los docentes.
47. Respeta los aportes de cada miembro al desarrollo de la institución educativa.

Tabla N° 34: Factor II de Liderazgo: «CARISMA PERSONALIZANTE»

1. Es una persona amigable.
2. Anima a los docentes en su tarea educativa.
3. A la gente le gusta trabajar con él/ella.
4. Las personas confían en él/ella.
5. Con su ejemplo comunica las decisiones de la I. Ed.
6. La credibilidad que despierta hacia su persona ayuda a crear confianza.
7. Motiva a otros a trabajar con lealtad y compromiso.
8. Se pone en el lugar de otros para comprender su modo de pensar.
9. Cuando surgen situaciones problemáticas se involucra con la persona afectada.
10. Pone primero a la persona antes que las cuestiones organizativas o los asuntos legales.
11. Se mantiene informado/a de los intereses, prioridades y necesidades de las personas.
12. Consulta a los docentes antes de tomar decisiones sobre los temas que afectan a otros.
13. Apoya a los docentes recién integrados a la institución educativa.
14. Está dispuesto/a apoyar a los docentes cuando tienen que lograr cambios en su trabajo.
15. Apoya ideas, iniciativas y acciones de otros/as.
22. Prefiere facilitar que las cosas se hagan porque la gente está convencida de su necesidad en vez de imponerlas.
23. Anima a desarrollar el trabajo, dejando que otros tomen cada vez más responsabilidades.
32. Cuenta con la confianza de los docentes para la concreción de los objetivos de la institución educativa.
33 Es capaz de organizar su tiempo para adaptar su horario a las necesidades de los demás.
34. Ayuda a crear un ambiente de satisfacción con el trabajo para los docentes.
35. Ayuda a reducir la tensión en el trabajo.
36. Comprende los errores o defectos de los demás.
37. Sacrifica sus intereses por el bien del colectivo en la institución educativa.
47. Establece una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad educativa.

6.2.2.2 Análisis factorial del Cuestionario de Inteligencia Emocional en directivos

- Prueba de adecuación

Se procedió al Cálculo de la medida KMO (*Káiser-Meyer-Olkin*), para obtener un indicador que permitiese concluir sobre la adecuabilidad del tamaño muestral como procedimiento previo a una posible rotación de datos para un Análisis Factorial, calculándose también el Test de esfericidad de Bartlett.

Tabla N° 35: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,969
Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado aproximado		35766,626
Bartlett	Gl	1953
	Sig.	,000

El valor de la medida KMO para el cuestionario de inteligencia emocional de los directivos es de 0,969, que indica una aceptación adecuada del tamaño de la muestra para realizar el análisis factorial con rotación Varimax.

- Análisis factorial

Se realizó un análisis exploratorio con el método de extracción de componentes principales con rotación Varimax. Los resultados aportaron la existencia de 4 factores para el cuestionario de Inteligencia Emocional, con lo cual se cumple la regla de Káiser, que obliga a considerar todos los componentes cuyo valor propio o eigenvalue sea ≥ 1 .

El cuestionario original de Inteligencia Emocional estaba estructurado en 4 Factores; se mantuvo en 4, con un total de 62 ítems. Se eliminó el ítem 3 por tener baja saturación ($< 0,35$).

Resultaron agrupados en 4 factores, de la siguiente manera:

Tabla N° 36: Estructura factorial del Cuestionario de Inteligencia Emocional

ÍTEMS	Componente				Comunidades
	1	2	3	4	
IE04 Es consciente de lo que le está pasando, aun cuando está alterado(a)	.498				.421
IE06 Cuando está en desacuerdo con alguien es capaz de decírsele	.442				.382
IE09 Se siente seguro(a) de sí mismo(a) en la mayoría de situaciones	.546				.506
IE11 Se siente feliz con el tipo de persona que es	.431				.427
IE12 Está contento(a) con la forma en que se ve	.465				.481
IE13 Trata de valorar y darle el mejor sentido a su vida	.549				.586
IE32 Es capaz de respetar a los demás	.589				.626
IE33 Considera que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley	.623				.622
IE34 Cuando enfrenta una situación difícil le gusta reunir toda la información que pueda sobre ella	.682				.608
IE35 Le gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo	.729				.675
IE36 Lo primero que hace cuando tiene un problema es detenerse a pensar	.661				.592
IE38 Trata de ser realista, no le gusta fantasear ni soñar despierto(a)	.557				.359
IE47 Sabe cómo enfrentar los problemas más desagradables	.644				.615

IE48 Cree que puede controlarse en situaciones muy difíciles	.651		.587
IE49 Puede manejar situaciones de estrés, sin ponerse demasiado nervioso(a)	.584		.475
IE61 Es optimista en la mayoría de las cosas que hace	.619		.624
IE62 En general se siente motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles	.658		.671
IE63 Cree en su capacidad para manejar los problemas más difíciles	.688		.664
IE40 Tiene tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a su alrededor		.524	.634
IE41 Tiende a exagerar		.684	.652
IE42 Le es difícil ser realista		.547	.566
IE43 Le resulta difícil comenzar cosas nuevas		.495	.557
IE45 Le resulta difícil cambiar de opinión		.544	.392
IE51 Se pone ansioso(a)		.674	.583
IE52 Tiene problemas para controlarse cuando se enoja		.753	.666
IE53 Cuando comienza a hablar le resulta difícil detenerse		.672	.483
IE54 Es impulsivo(a), y eso le trae problemas		.795	.717
IE55 Tiene mal carácter		.797	.732
IE56 Tiene tendencia a explotar de cólera fácilmente		.806	.726
IE57 Le es difícil sonreír		.504	.537
IE58 Se deprime		.615	.483
IE59 No está muy contento(a) con su vida		.488	.397
IE01 Le resulta relativamente fácil expresar sus sentimientos		.641	.476
IE02 Reconoce con facilidad sus emociones		.674	.587
IE07 Le resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que piensa		.402	.393
IE15 Trata de aprovechar al máximo las cosas que le gustan y le divierten		.429	.391
IE20 Es bueno(a) para comprender los sentimientos de las personas		.695	.708
IE21 Es sensible ante los sentimientos de las otras personas		.670	.679
IE22 Le es difícil ver sufrir a la gente		.359	.204
IE23. Intenta no herir los sentimientos de los demás		.457	.356
IE25 Es una persona bastante alegre y optimista		.717	.681
IE26 Le resulta fácil hacer amigos(as)		.661	.518
IE27 Mantiene buenas relaciones con los demás		.603	.685
IE28 Los demás opinan que es una persona sociable		.698	.657
IE29 Le gusta ayudar a la gente		.635	.722
IE31 Le importa lo que puede sucederle a los demás		.480	.514
IE46 Le resulta fácil adaptarse a situaciones nuevas		.356	.176
IE60 Le gusta divertirse		.634	.423
IE05 No es capaz de expresar sus ideas			.525
IE08 Los demás piensan que no se hace valer, que le falta firmeza			.625
IE10 No tiene confianza en sí mismo(a)			.578
IE14 No disfruta lo que hace			.551

IE16 No tiene una buena idea de lo que quiere en la vida				.587	.516
IE17 Cuando trabaja con otros tiende a confiar más en las ideas de los demás que en sus propias ideas				.611	.408
IE18 Prefiere que otros tomen las decisiones por él/ella				.702	.579
IE19 Le resulta difícil tomar decisiones por sí mismo(a)				.716	.604
IE24 Es incapaz de demostrar afecto				.459	.428
IE30 A la gente le resulta difícil confiar en él/ella				.425	.321
IE37 Por lo general, se traba cuando piensa acerca de las diferentes maneras de resolver un problema				.545	.468
IE39 La gente no comprende su manera de pensar				.386	.400
IE44 En general, le resulta difícil adaptarse				.547	.554
IE50 Le resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida				.432	.329
Peso propio	22,272	5,645	2,727	1,986	
% varianza	35,353	8,960	4,329	3,152	
Varianza total explicada				51,794	

Al analizar cada factor del Cuestionario de Inteligencia Emocional, se constata que el Factor I, con peso propio de 22,272 es responsable del 35,353% de la varianza que explica los resultados; que la saturación específica de cada ítem se encuentra entre ,431 del ítem IE11, y ,688 del ítem IE63 y está constituido por los ítems IE04, IE06, IE09, IE11, IE12, IE13, IE32, IE33, IE34, IE35, IE36, IE38, IE47, IE48, IE49, IE61, IE62 y IE63. En este factor dominan los ítems referidos a las variables *autoconcepto / autoestima positivos* con 6 ítems directamente relacionados y otros 7 asociados. En nombre que se sugiere es «**AUTOESTIMA**».

El Factor II, con peso propio de 5,45 es responsable del 8,960% de la varianza que explica los resultados; la saturación específica de cada ítem se encuentra entre ,504 del ítem IE57, y ,806 del ítem IE56 y está constituido por los ítems IE40, IE41, IE42, IE43, IE45, IE51, IE52, IE53, IE54, IE55, IE56, IE57, IE58 y IE59. En este factor se encuentran 3 o 4 ítems relacionados a *cualidades negativas* y destacan 7 ítems relacionados con el *descontrol*, lo contrario del autocontrol. Por ello se denominará «**DESCONTROL EMOCIONAL**».

El Factor III, de peso propio de 2,727 es responsable del 4,329% de la varianza que explica los resultados; la saturación específica de cada ítem se encuentra entre ,356 del ítem IE46, y ,717 del ítem IE25 y está constituido por los ítems IE01, IE02, IE07, IE15, IE20, IE21, IE22, IE23, IE25, IE26, IE27, IE28, IE29, IE31, IE46 y IE60. En este factor nomina claramente la característica de empático, con 9 o 10 ítems, por lo que se sugiere el nombre de «**EMPÁTICO**».

Mientras que el Factor IV, con peso propio de 1,986, es responsable del 3,152% de la varianza explicada de los resultados; cuyos pesos específicos de sus ítems se encuentran entre ,432 (ítem L50) y ,716 (ítem L19), y está constituido por los ítems IE05, IE08, IE10, IE14, IE16, IE17, IE, IE19, IE24, IE30, IE37, IE39, IE44, IE50, y IE03. Este factor recoge *dificultades en la comunicación con el profesorado, problemas de autoestima, generador de desconfianza, fallos en las tomas de decisiones*, con pocos ítems para cada una de esas cualidades. Lo más representativo podría ser el nombre de «**GENERADOR DE DESCONFIANZA**».

Tabla N° 37: Matriz de operacionalización de variables después de la factorización

VARIABLE	DIMENSIONES O FACTORES	ÍTEMS
INTELIGENCIA EMOCIONAL	“Autoestima”	IE04, IE06, IE09, IE11, IE12, IE13, IE32, IE33, IE34, IE35, IE36, IE38, IE47, IE48, IE49, IE61, IE62 y IE63
	“Descontrol emocional”	IE40, IE41, IE42, IE43, IE45, IE51, IE52, IE53, IE54, IE55, IE56, IE57, IE58 y IE59
	“Empático”	IE01, IE02, IE07, IE15, IE20, IE21, IE22, IE23, IE25, IE26, IE27, IE28, IE29, IE31, IE46 y IE60
	“Generador de desconfianza”.	IE05, IE08, IE10, IE14, IE16, IE17, IE, IE19, IE24, IE30, IE37, IE39, IE44, IE50, y IE03,

Tabla N° 38: Factor I de IE: «AUTOESTIMA»

04 Es consciente de lo que le está pasando, aun cuando está alterado(a)
06 Cuando está en desacuerdo con alguien es capaz de decírselo
09 Se siente seguro(a) de sí mismo(a) en la mayoría de situaciones
11 Se siente feliz con el tipo de persona que es
12 Está contento(a) con la forma en que se ve
13 Trata de valorar y darle el mejor sentido a su vida
32 Es capaz de respetar a los demás
33 Considera que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley
34 Cuando enfrenta una situación difícil le gusta reunir toda la información que pueda sobre ella
35 Le gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo
36 Lo primero que hace cuando tiene un problema es detenerse a pensar
38 Trata de ser realista, no le gusta fantasear ni soñar despierto(a)
47 Sabe cómo enfrentar los problemas más desagradables
48 Cree que puede controlarse en situaciones muy difíciles
49 Puede manejar situaciones de estrés, sin ponerse demasiado nervioso(a)
61 Es optimista en la mayoría de las cosas que hace
62 En general se siente motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles
63 Cree en su capacidad para manejar los problemas más difíciles

Tabla N° 39: Factor II de IE: «DESCONTROL EMOCIONAL»

40 Tiene tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a su alrededor
41 Tiende a exagerar
42 Le es difícil ser realista
43 Le resulta difícil comenzar cosas nuevas
45 Le resulta difícil cambiar de opinión
51 Se pone ansioso(a)
52 Tiene problemas para controlarse cuando se enoja

- 53 Cuando comienza a hablar le resulta difícil detenerse
- 54 Es impulsivo(a), y eso le trae problemas
- 55 Tiene mal carácter
- 56 Tiene tendencia a explotar de cólera fácilmente
- 57 Le es difícil sonreír
- 58 Se deprime
- 59 No está muy contento(a) con su vida

Tabla N° 40: Factor III de IE: «EMPÁTICO»

- 01 Le resulta relativamente fácil expresar sus sentimientos
- 02 Reconoce con facilidad sus emociones
- 07 Le resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que piensa
- 15 Trata de aprovechar al máximo las cosas que le gustan y le divierten
- 20 Es bueno(a) para comprender los sentimientos de las personas
- 21 Es sensible ante los sentimientos de las otras personas
- 22 Le es difícil ver sufrir a la gente
- 23 Intenta no herir los sentimientos de los demás
- 25 Es una persona bastante alegre y optimista
- 26 Le resulta fácil hacer amigos(as)
- 27 Mantiene buenas relaciones con los demás
- 28 Los demás opinan que es una persona sociable
- 29 Le gusta ayudar a la gente
- 31 Le importa lo que puede sucederle a los demás
- 46 Le resulta fácil adaptarse a situaciones nuevas
- 60 Le gusta divertirse

Tabla N° 41: Factor IV de IE: «GENERADOR DE DESCONFIANZA»

- 05 No es capaz de expresar sus ideas
- 08 Los demás piensan que no se hace valer, que le falta firmeza
- 10 No tiene confianza en sí mismo(a)
- 14 No disfruta lo que hace
- 16 No tiene una buena idea de lo que quiere en la vida
- 17 Cuando trabaja con otros tiende a confiar más en las ideas de los demás que en sus propias ideas
- 18 Prefiere que otros tomen las decisiones por él/ella
- 19 Le resulta difícil tomar decisiones por sí mismo(a)
- 24 Es incapaz de demostrar afecto
- 30 A la gente le resulta difícil confiar en él/ella
- 37 Por lo general, se traba cuando piensa acerca de las diferentes maneras de resolver un problema
- 39 La gente no comprende su manera de pensar
- 44 En general, le resulta difícil adaptarse
- 50 Le resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida
- 03 Le es difícil compartir sus sentimientos más íntimos con los demás

6.3 DESCRIPCIÓN DE LA AUTOVALORACIÓN DE LOS DIRECTIVOS Y LA VALORACIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LOS DIRECTIVOS DE SUS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

6.3.1 EVALUACIÓN DEL ESTILO DE LIDERAZGO DE LOS DIRECTIVOS DE II. EE.

A partir de los resultados de la encuesta de Estilos de Liderazgo de los directivos, en primer lugar, percibidos por los 21 directivos y, en segundo lugar, la valoración que realizan los docentes sobre la percepción del liderazgo de los directivos de sus instituciones educativas, recogemos las medias y las desviaciones típicas de los mismos.

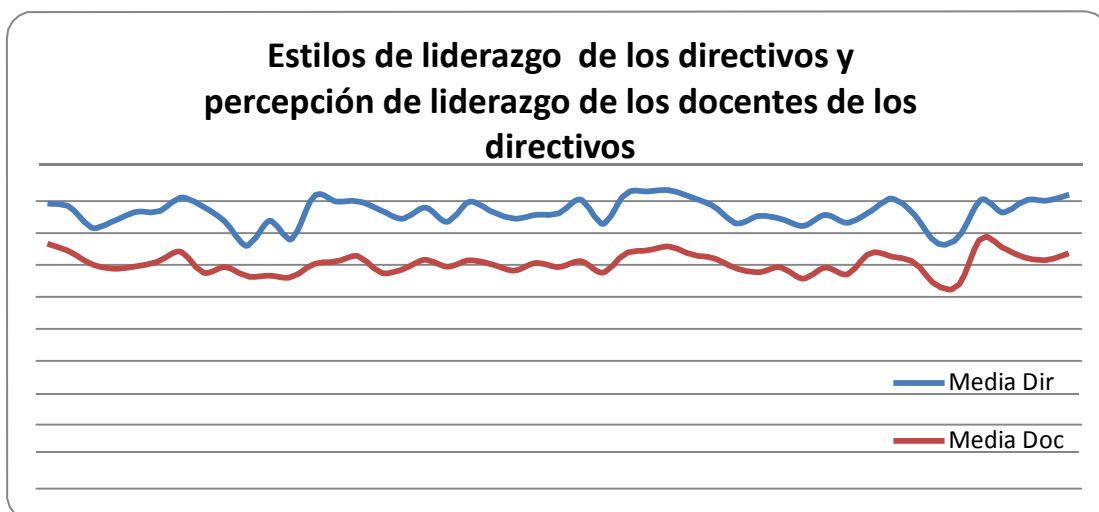
Estos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla N° 42: Liderazgo evaluado por directivos y docentes

ÍTEMS	DIRECTIVOS		DOCENTES	
	Media	D.T.	Media	D.T.
L01. Es una persona amigable	4,46	,618	3,83	1,024
L02. Anima a los docentes en su tarea educativa	4,41	,613	3,71	1,073
L03. A la gente le gusta trabajar con él/ella	4,08	,685	3,51	1,032
L04. Las personas confían en él/ella	4,19	,644	3,44	1,088
L05. Con su ejemplo comunica las decisiones de la I. Ed.	4,33	,672	3,48	1,119
L06. La credibilidad que despierta hacia su persona ayuda a crear confianza	4,33	,672	3,55	1,114
L07. Motiva a otros a trabajar con lealtad y compromiso	4,56	,590	3,71	1,117
L08. Se pone en el lugar de otros para comprender su modo de pensar	4,41	,638	3,37	1,063
L09. Cuando surgen situaciones problemáticas se involucra con la persona afectada	4,17	,834	3,47	1,097
L10. Pone primero a la persona antes que las cuestiones organizativas o los asuntos legales	3,79	,901	3,32	1,097
L11. Se mantiene informado/a de los intereses, prioridades y necesidades de las personas	4,19	,592	3,33	1,054
L12. Consulta a los docentes antes de tomar decisiones sobre los temas que afectan a otros	3,90	,817	3,31	1,181
L13. Apoya a los docentes recién integrados a la I. Ed.	4,59	,557	3,52	1,083
L14. Está dispuesto/a apoyar a los docentes cuando tienen que lograr cambios en su trabajo	4,49	,564	3,55	1,092
L15. Apoya ideas, iniciativas y acciones de otros/as	4,50	,594	3,64	1,079
L16. Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los docentes de la I. Ed.	4,35	,630	3,37	1,036
L17. Ayuda a pensar en nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para los docentes	4,22	,580	3,43	1,038
L18. Anima a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas	4,40	,610	3,58	1,091
L19. Aporta razones para explicar los cambios en su forma de pensar sobre los problemas	4,17	,610	3,47	1,034
L20. Anima a reflexionar sobre cómo se puede mejorar el trabajo	4,49	,564	3,58	1,107
L21. Trata de aplicar la razón y la lógica en lugar de dar su opinión sin fundamento	4,33	,672	3,51	1,057
L22. Prefiere facilitar que las cosas se hagan porque la gente está convencida de su necesidad en vez de imponerlas	4,22	,659	3,41	1,034
L23. Anima a desarrollar el trabajo, dejando que otros tomen cada vez más responsabilidades	4,29	,607	3,54	1,002
L24. Motiva a hacer más de lo que en un principio se pensaba hacer	4,30	,586	3,47	1,046
L25. Anima a los docentes a proponer ideas y a ser creativos/as	4,52	,618	3,56	1,103

L26. Trata de desarrollar todas las posibilidades de los docentes	4,14	,644	3,38	1,005
L27. Tiene claras las prioridades que son más importantes para la I. Ed.	4,62	,551	3,68	1,074
L28. Se involucra en la realización de los grandes objetivos de la I. Ed.	4,65	,513	3,73	1,111
L29. Se involucra en los procesos importantes en la I. Ed.	4,67	,475	3,79	1,016
L30. Promueve el señalamiento de prioridades en la I. Ed.	4,56	,501	3,66	1,000
L31. Promueve en los docentes un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la I. Ed.	4,41	,638	3,60	1,065
L32. Cuenta con la confianza de los docentes para la concreción de los objetivos de la I. Ed.	4,15	,698	3,44	1,067
L33. Es capaz de organizar su tiempo para adaptar su horario a las necesidades de los demás	4,27	,653	3,39	1,140
L34. Ayuda a crear un ambiente de satisfacción con el trabajo para los docentes	4,22	,552	3,47	1,158
L35. Ayuda a reducir la tensión en el trabajo	4,11	,743	3,29	1,167
L36. Comprende los errores o defectos de los demás	4,29	,658	3,46	1,105
L37. Sacrifica sus intereses por el bien del colectivo en la I. Ed.	4,16	,745	3,36	1,109
L38. Centra las metas de la I. Ed. en cuestiones esencialmente educativas	4,33	,672	3,69	1,001
L39. Le interesa que el Proyecto Educativo Institucional de nuestra I. Ed. no solo sea una exigencia formal plasmada en un documento bien guardado	4,54	,534	3,63	1,041
L40. Promueve la reflexión colectiva con los docentes sobre el tipo de educación que se ofrece en la I. Ed.	4,29	,658	3,54	1,068
L41. Dedicar el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes	3,84	,745	3,18	1,172
L42. Realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales)	3,94	,807	3,19	1,207
L43. Respeta y no interrumpe los horarios de la enseñanza	4,52	,618	3,93	1,024
L44. Promueve que la asignación de cursos y actividades de los docentes se realice con criterios pedagógicos y no responda a intereses personales	4,32	,692	3,76	1,012
L45. Promueve un espíritu de trabajo colaborativo entre todos los docentes	4,52	,646	3,61	1,146
L46. Establece una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad educativa	4,51	,644	3,58	1,135
L47. Respeta los aportes de cada miembro al desarrollo de la I. Ed.	4,60	,555	3,69	1,065

Gráfica N° 12: Media de Liderazgo evaluado por directivos y docentes



En el cuestionario de Liderazgo aplicado a los directivos, con respecto a las puntuaciones de sus propias evaluaciones, los mayores promedios se presentan en los siguientes ítems:

- L29 «Se involucra en los procesos importantes en la I. Ed.» con 4,67 de promedio.
- L28 «Se involucra en la realización de los grandes objetivos de la I. Ed.» con 4,65 de promedio.
- L27 «Tiene claras las prioridades que son más importantes para la I. Ed.» con 4,62 de promedio.
- L47 «Respeto los aportes de cada miembro al desarrollo de la I. Ed.», con 4,60 de promedio.

Mientras que los ítems con menor puntaje son los siguientes:

- L10 «Pone primero a la persona antes que las cuestiones organizativas o los asuntos legales» es el menor con 3,79 de promedio
- L41 «Dedica el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes» con 3,84 de promedio
- L12 «Consulta a los docentes antes de tomar decisiones sobre los temas que afectan a otros», con 3,90 de promedio.
- L42 «Realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales)» con 3,94 de promedio.

Por otro lado, tenemos que los docentes evalúan a los directivos en el cuestionario de Liderazgo con los puntajes más altos en los siguientes ítems:

- L43 «Respeto y no interrumpe los horarios de la enseñanza», como el más alto con 3,93 de promedio
- L01 «Es una persona amigable», con un promedio de 3,83.
- L29 «Se involucra en los procesos importantes en la I. Ed.», con un promedio de 3,79.
- L47 «Respeto los aportes de cada miembro al desarrollo de la I. Ed.», con un promedio de 3,69.
- L38 «Centra las metas de la I. Ed. en cuestiones esencialmente educativas» con el mismo promedio que el anterior, de 3,69.

Por último, encontramos que los docentes evalúan con el mismo cuestionario de Liderazgo con puntuaciones más bajas a los directivos en los siguientes ítems:

- L41 «Dedica el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes», el más bajo, puntuado con 3,18 de promedio.

- L42 «Realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales)», con un promedio de 3,19.
- L35 «Ayuda a reducir la tensión en el trabajo» con un promedio de 3,29.
- L12 «Consulta a los docentes antes de tomar decisiones sobre los temas que afectan a otros», con un promedio de 3,31.

Tabla N° 43: Relación entre medias de autovaloración de directivos y valoración de docentes sobre sus directivos en el Cuestionario de Liderazgo

ÍTEMS
<p>Para el ítem 1 (Es una persona amigable), la media de los directivos 4,46 indica que se autoevalúan como «una persona amigable» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,83 de los docentes indica que evalúan al directivo como «una persona amigable» entre algunas veces y casi siempre.</p>
<p>Para el ítem 2 (Anima a los docentes en su tarea educativa), la media de los directivos 4,41 indica que se autoevalúan como persona que «anima a los docentes en su tarea educativa» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,71 de los docentes indica que evalúan al directivo como persona que «anima a los docentes en su tarea educativa» entre algunas veces y casi siempre.</p>
<p>Para el ítem 3 (A la gente le gusta trabajar con él/ella.), la media de los directivos 4,08 indica que se autoevalúan como persona que «a la gente le gusta trabajar con él/ella» casi siempre; mientras que la media 3,51 de los docentes indica que evalúa al directivo como persona que «a la gente le gusta trabajar con él/ella» entre algunas veces y casi siempre.</p>
<p>Para el ítem 4 (Las personas confían en él/ella.), la media de los directivos 4,19 indica que se autoevalúan como persona «en la cual otros confían casi siempre»; mientras que la media 3,44 de los docentes indica que evalúan al directivo como persona «en la cual se confía» entre algunas veces y casi siempre.</p>
<p>Para el ítem 5 (Con su ejemplo comunica las decisiones de la I. Ed.), la media de los directivos 4,33 indica que se autoevalúan como persona «que comunica con su ejemplo las decisiones de la I. Ed.» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,48 de los docentes indica que evalúan al directivo como persona «que comunica con su ejemplo las decisiones de la I. Ed.» entre algunas veces y casi siempre.</p>
<p>Para el ítem 6 (La credibilidad que despierta hacia su persona ayuda a crear confianza), la media de los directivos 4,33 indica que se autoevalúan como persona «que al despertar credibilidad hacia su persona ayuda a crear confianza» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,55 de los docentes indica que evalúan al directivo como persona «que al despertar credibilidad hacia su personas ayuda a crear confianza» entre algunas veces y casi siempre.</p>
<p>Para el ítem 7 (Motiva a otros a trabajar con lealtad y compromiso), la media de los directivos 4,56 indica que se autoevalúan como persona «que motiva a otros a trabajar con lealtad y compromiso» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,71 de los docentes indica que evalúan al directivo como persona «que motiva a otros a trabajar con lealtad y compromiso» entre algunas veces y casi siempre.</p>
<p>Para el ítem 8 (Se pone en el lugar de otros para comprender su modo de pensar), la media de los directivos</p>

4,41 indica que se autoevalúan como persona «que se pone en el lugar de otros para comprender su modo de pensar» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,37 de los docentes indica que evalúan al directivo como persona «que se pone en el lugar de otros para comprender su modo de pensar» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 9 (Cuando surgen situaciones problemáticas se involucra con la persona afectada), la media de los directivos 4,17 indica que se autoevalúan como persona «que cuando surgen situaciones problemáticas se involucra con la persona afectada» casi siempre; mientras que la media 3,47 de los docentes indica que evalúan al directivo como persona «que cuando surgen situaciones problemáticas se involucra con la persona afectada» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 10 (Pone primero a la persona antes que las cuestiones organizativas o los asuntos legales), la media de los directivos 3,79 indica que se autoevalúan como persona «que pone primero a la persona antes que las cuestiones organizativas o los asuntos legales» entre algunas veces y casi siempre; mientras que la media 3,32 de los docentes indica que evalúan al directivo como persona «que pone primero a la persona antes que las cuestiones organizativas o los asuntos legales» de manera similar, entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 11 (Se mantiene informado/a de los intereses, prioridades y necesidades de las personas), la media de los directivos 4,19 indica que se autoevalúan como persona «que se mantiene informada de los intereses, prioridades y necesidades de las personas» casi siempre; mientras que la media 3,33 de los docentes indica que evalúan al directivo como persona «que se mantiene informada de los intereses, prioridades y necesidades de las personas» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 12 (Consulta a los docentes antes de tomar decisiones sobre los temas que afectan a otros), la media de los directivos 3,90 indica que se autoevalúan como persona «que consulta a los docentes antes de tomar decisiones sobre temas que afectan a otros» entre algunas veces y casi siempre; mientras que la media 3,31 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona «que consulta a los docentes antes de tomar decisiones sobre temas que afectan a otros» entre algunas veces y casi siempre, con una ligera variación.

Para el ítem 13 (Apoya a los docentes recién integrados a la I. Ed.) la media de los directivos 4,59 indica que se autoevalúan como persona «que apoya a los docentes recién integrados a la I. Ed.» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,52 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona «que apoya a los docentes recién integrados a la I. Ed.» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 14 (Está dispuesto/a apoyar a los docentes cuando tienen que lograr cambios en su trabajo), la media de los directivos 4,49 indica que se autoevalúan como persona «que está dispuesto/a apoyar a los docentes cuando tienen que lograr cambios en su trabajo» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,55 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona «que está dispuesto/a apoyar a los docentes cuando tienen que lograr cambios en su trabajo» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 15 (Apoya ideas, iniciativas y acciones de otros/as), la media de los directivos 4,50 indica que se autoevalúan como persona «que apoya ideas, iniciativas y acciones de otros/as» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,64 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona «que apoya ideas, iniciativas y acciones de otros/as» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 16 (Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los docentes de la I. Ed.), la media de los directivos 4,35 indica que se autoevalúan como persona «que conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los docentes de la I. Ed.» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,37 de los docentes indica

que evalúan a sus directivos como persona «que conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los docentes de la I. Ed. » entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 17 (Ayuda a pensar en nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para los docentes), la media de los directivos 4,22 indica que se autoevalúan como persona «que ayuda a pensar en nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para los docentes» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,43 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona «que ayuda a pensar en nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para los docentes» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 18 (Anima a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas), la media de los directivos 4,40 indica que se autoevalúan como persona «que anima a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,58 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona «que anima a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 19 (Aporta razones para explicar los cambios en su forma de pensar sobre los problemas), la media de los directivos 4,17 indica que se autoevalúan como persona «que aporta razones para explicar los cambios en su forma de pensar sobre los problemas» casi siempre; mientras que la media 3,47 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona «que aporta razones para explicar los cambios en su forma de pensar sobre los problemas» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 20 (Anima a reflexionar sobre cómo se puede mejorar el trabajo), la media de los directivos 4,49 indica que se autoevalúan como persona «que anima a reflexionar sobre cómo se puede mejorar el trabajo» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,58 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona «que anima a reflexionar sobre cómo se puede mejorar el trabajo» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 21 (Trata de aplicar la razón y la lógica en lugar de dar su opinión sin fundamento), la media de los directivos 4,33 indica que se autoevalúan como persona que «trata de aplicar la razón y la lógica en lugar de dar su opinión sin fundamento» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,51 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona «que trata de aplicar la razón y la lógica en lugar de dar su opinión sin fundamento» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 22 (Prefiere facilitar que las cosas se hagan porque la gente está convencida de su necesidad en vez de imponerlas), la media de los directivos 4,22 indica que se autoevalúan como persona que «prefiere facilitar que las cosas se hagan porque la gente está convencida de su necesidad en vez de imponerlas» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,41 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «prefiere facilitar que las cosas se hagan porque la gente está convencida de su necesidad en vez de imponerlas» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 23 (Anima a desarrollar el trabajo, dejando que otros tomen cada vez más responsabilidades), la media de los directivos 4,29 indica que se autoevalúan como persona que «anima a desarrollar el trabajo, dejando que otros tomen cada vez más responsabilidades» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,54 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «anima a desarrollar el trabajo, dejando que otros tomen cada vez más responsabilidades» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 24 (Motiva a hacer más de lo que en un principio se pensaba hacer), la media de los directivos 4,30 indica que se autoevalúan como persona que «motiva a hacer más de lo que en un principio se pensaba

hacer» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,47 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «motiva a hacer más de lo que en un principio se pensaba hacer» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 25 (Anima a los docentes a proponer ideas y a ser creativos/as), la media de los directivos 4,52, indica que se autoevalúan como persona que «anima a los docentes a proponer ideas y a ser creativos/as» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,56 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «anima a los docentes a proponer ideas y a ser creativos/as» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 26 (Trata de desarrollar todas las posibilidades de los docentes), la media de los directivos 4,14 indica que se autoevalúan como persona que «trata de desarrollar todas las posibilidades de los docentes» casi siempre; mientras que la media 3,38 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «trata de desarrollar todas las posibilidades de los docentes» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 27 (Tiene claras las prioridades que son más importantes para la I. Ed.), la media de los directivos 4,62 indica que se autoevalúan como persona que «tiene claras las prioridades que son más importantes para la I. E.» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,68 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «tiene claras las prioridades que son más importantes para la I. Ed.» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 28 (Se involucra en la realización de los grandes objetivos de la I. Ed.), la media de los directivos 4,65 indica que se autoevalúan como persona que «se involucra en la realización de los grandes objetivos de la I. Ed.» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,73 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «se involucra en la realización de los grandes objetivos de la I. Ed.» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 29 (Se involucra en los procesos importantes en la I. Ed.), la media de los directivos 4,67 indica que se autoevalúan como persona que «se involucra en los procesos importantes en la I. Ed.» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,79 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «se involucra en los procesos importantes en la I. Ed.» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 30 (Promueve el señalamiento de prioridades en la I. Ed.) la media de los directivos 4,56 indica que se autoevalúa como persona que «promueve el señalamiento de prioridades en la I. Ed.» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,66 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «promueve el señalamiento de prioridades en la I. Ed.» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 31 (Promueve en los docentes un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la I. Ed.) la media de los directivos 4,41 indica que se autoevalúan como persona que «promueve en los docentes un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la I. Ed.» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,60 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «promueve en los docentes un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la I. Ed.» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 32 (Cuenta con la confianza de los docentes para la concreción de los objetivos de la I. Ed.) la media de los directivos 4,15 indica que se autoevalúan como persona que «cuenta con la confianza de los docentes para la concreción de los objetivos de la I. Ed.» casi siempre; mientras que la media 3,44 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «cuenta con la confianza de los docentes para la concreción de los objetivos de la I. Ed.» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 33 (Es capaz de organizar su tiempo para adaptar su horario a las necesidades de los demás) la

media de los directivos 4,27 indica que se autoevalúan como persona que «es capaz de organizar su tiempo para adaptar su horario a las necesidades de los demás» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,39 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «es capaz de organizar su tiempo para adaptar su horario a las necesidades de los demás» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 34 (Ayuda a crear un ambiente de satisfacción con el trabajo para los docentes) la media de los directivos 4,22 indica que se autoevalúan como persona que «ayuda a crear un ambiente de satisfacción con el trabajo para los docentes» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,47 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «ayuda a crear un ambiente de satisfacción con el trabajo para los docentes» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 35 (Ayuda a reducir la tensión en el trabajo) la media de los directivos 4,11 indica que se autoevalúan como persona que «ayuda a reducir la tensión en el trabajo» casi siempre; mientras que la media 3,29 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «ayuda a reducir la tensión en el trabajo» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 36 (Comprende los errores o defectos de los demás) la media de los directivos 4,29 indica que se autoevalúan como persona que «comprende los errores o defectos de los demás» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,46 de los docentes indica evalúan a los directivos como persona que «comprende los errores o defectos de los demás» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 37 (Sacrifica sus intereses por el bien del colectivo en la I. Ed.) la media de los directivos 4,16 indica que se autoevalúa como persona que «sacrifica sus intereses por el bien del colectivo en la I. Ed.» casi siempre; mientras que la media 3,36 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «sacrifica sus intereses por el bien del colectivo en la I. Ed.» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 38 (Centra las metas de la I. Ed. en cuestiones esencialmente educativas) la media de los directivos 4,33 indica que se autoevalúa como persona que «centra las metas de la I. E. en cuestiones esencialmente educativas» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,69 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «centra las metas de la I. Ed. en cuestiones esencialmente educativas» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 39 (Le interesa que el Proyecto Educativo Institucional de nuestra I. Ed. no solo sea una exigencia formal plasmada en un documento bien guardado) la media de los directivos 4,54 indica que se autoevalúan como persona que «le interesa que el Proyecto Educativo Institucional de nuestra I. Ed. no solo sea una exigencia formal plasmada en un documento bien guardado» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,63 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «le interesa que el Proyecto Educativo Institucional de nuestra I. Ed. no solo sea una exigencia formal plasmada en un documento bien guardado» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 40 (Promueve la reflexión colectiva con los docentes sobre el tipo de educación que se ofrece en la I. Ed.) la media de los directivos 4,29 indica que se autoevalúan como persona que «promueve la reflexión colectiva con los docentes sobre el tipo de educación que se ofrece en la I. Ed.» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,54 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «promueve la reflexión colectiva con los docentes sobre el tipo de educación que se ofrece en la I. Ed.» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 41 (Dedica el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes) la media de los

directivos 3,84 indica que se autoevalúan como persona que «dedica el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes» entre algunas veces y casi siempre; mientras que la media 3,18 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «dedica el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes» entre algunas veces y casi siempre; lo mismo con una pequeña variación.

Para el ítem 42 (Realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias: niveles, ciclos, necesidades especiales) la media de los directivos 3,94 indica que se autoevalúa como persona que «realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias: niveles, ciclos, necesidades especiales» entre algunas veces y casi siempre; mientras que la media 3,19 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias: niveles, ciclos, necesidades especiales» entre algunas veces y casi siempre, con una ligera variación.

Para el ítem 43 (Respetar y no interrumpir los horarios de la enseñanza) la media de los directivos 4,52 indica que se autoevalúa como persona que «respetar y no interrumpir los horarios de la enseñanza» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,93 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «respetar y no interrumpir los horarios de la enseñanza» entre algunas veces y casi siempre.

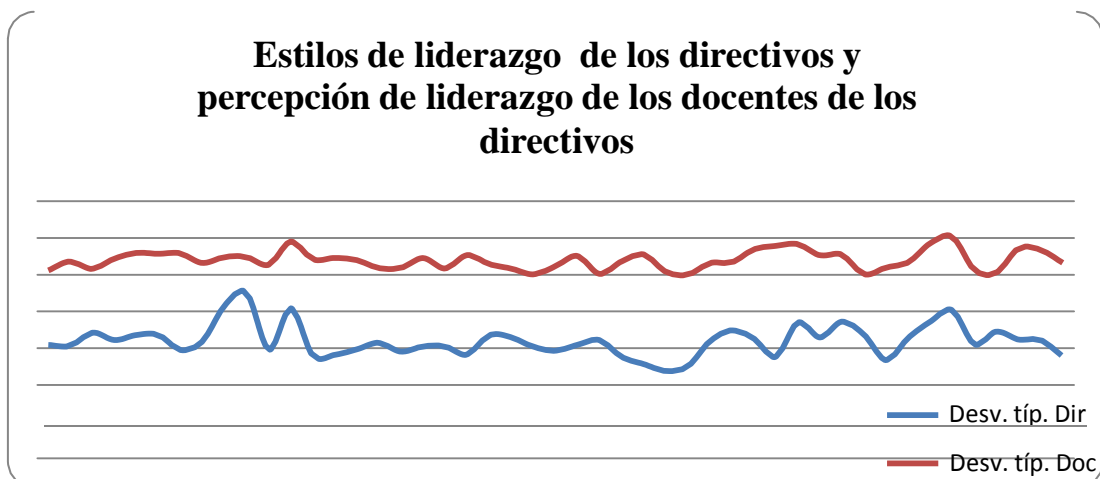
Para el ítem 44 (Promueve que la asignación de cursos y actividades de los docentes se realice con criterios pedagógicos y no responda a intereses personales) la media de los directivos 4,32 indica que se autoevalúan como persona que «promueve que la asignación de cursos y actividades de los docentes se realice con criterios pedagógicos y no responda a intereses personales» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,76 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «promueve que la asignación de cursos y actividades de los docentes se realice con criterios pedagógicos y no responda a intereses personales» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 45 (Promueve un espíritu de trabajo colaborativo entre todos los docentes) la media de los directivos 4,52 indica que se autoevalúa como persona que «promueve un espíritu de trabajo colaborativo entre todos los docentes» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,61 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «promueve un espíritu de trabajo colaborativo entre todos los docentes» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 46 (Establece una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad educativa) la media de los directivos 4,51 indica que se autoevalúa como persona que «establece una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad educativa» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,58 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «establece una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad educativa» entre algunas veces y casi siempre.

Para el ítem 47 (Respetar los aportes de cada miembro al desarrollo de la I. Ed.) la media de los directivos 4,60 indica que se autoevalúan como persona que «respetar los aportes de cada miembro al desarrollo de la I. Ed.» entre casi siempre y siempre; mientras que la media 3,69 de los docentes indica que evalúan a los directivos como persona que «respetar los aportes de cada miembro al desarrollo de la I. Ed.» entre algunas veces y casi siempre.

Gráfica N° 13: Dispersión de Liderazgo directivos y docentes



En este cuadro se observa que en todos los ítems de Liderazgo los puntajes que los directivos se asignan son menos dispersos que los puntajes que les asignan los docentes; es decir, los puntajes de autoevaluación que se dan los directivos sobre su Liderazgo son más uniformes / homogéneos, mientras que los puntajes de evaluación que les dan los docentes sobre liderazgo a los directivos son más dispersos.

En Liderazgo de los directivos, el ítem 29 «Se involucra en los procesos importantes en la I. Ed.» es el más homogéneo con 0,475 de desviación típica; mientras que el ítem 10 «Pone primero a la persona antes que las cuestiones organizativas o los asuntos legales» es el más disperso con 0,901 de desviación típica. En los docentes se observa que en el ítem 30 «Promueve el señalamiento de prioridades en la I. Ed.» se presenta menor dispersión con 1 de desviación típica; mientras que en el ítem 42 «Realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias: niveles, ciclos, necesidades especiales» es el más disperso con 1,207 de desviación típica.

De este análisis, se deduce que existe diferencias entre la autoevaluación de los directivos y la valoración de los docentes sobre el Estilo de Liderazgo de estos últimos y esta diferencia se evidencia en todos los ítems, siendo, además, todos estos con niveles superiores de las autoevaluaciones de los directivos por encima de la valoración que los docentes realizan sobre el liderazgo de los directivos de sus instituciones educativas.

6.3.2 EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS DIRECTIVOS DE II. EE.

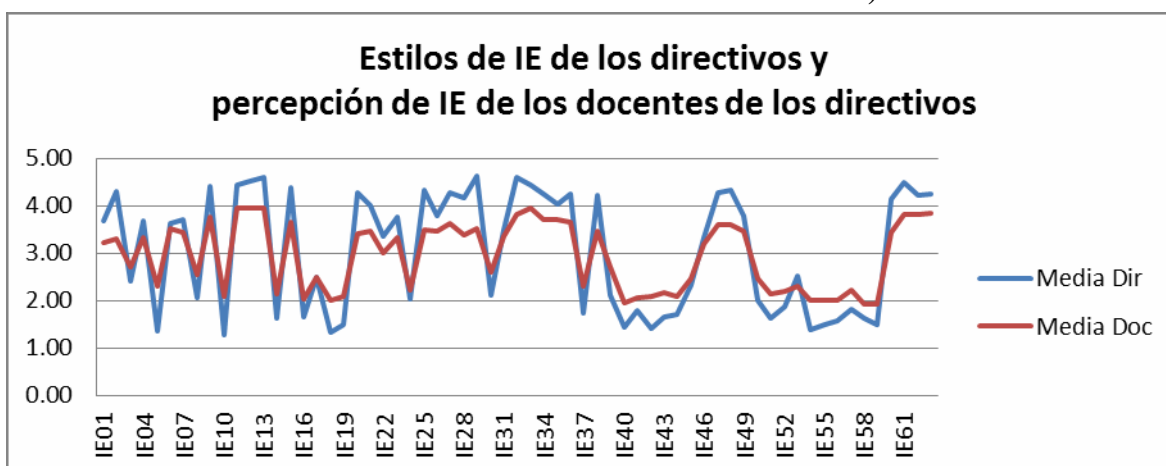
El análisis de las medias y las desviaciones típicas nos arroja los siguientes resultados, tanto de la autoevaluación de los directivos como de la valoración de los docentes sobre la Inteligencia Emocional de los directivos de sus instituciones educativas:

Tabla N° 44: Medias y desviaciones típicas en Cuestionario de I. E. de directivos y docentes

ÍTEMS	DIRECTIVOS		DOCENTES	
	Media	D.T.	Media	D.T.
IE01. Le resulta relativamente fácil expresar sus sentimientos	3,68	1,119	3,22	1,176
IE02. Reconoce con facilidad sus emociones	4,30	,816	3,31	1,109
IE03. Le es difícil compartir sus sentimientos más íntimos con los demás	2,41	1,227	2,70	1,162
IE04. Es consciente de lo que le está pasando, aun cuando está alterado(a)	3,67	1,122	3,32	1,049
IE05. No es capaz de expresar sus ideas	1,37	,725	2,30	1,183
IE06. Cuando está en desacuerdo con alguien es capaz de decírselo	3,62	1,099	3,52	1,099
IE07. Le resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que piensa	3,70	1,026	3,42	1,069
IE08. Los demás piensan que no se hace valer, que le falta firmeza	2,05	,958	2,55	1,206
IE09. Se siente seguro(a) de sí mismo(a) en la mayoría de situaciones	4,41	,663	3,75	1,027
IE10. No tiene confianza en sí mismo(a)	1,27	,700	2,08	1,162
IE11. Se siente feliz con el tipo de persona que es	4,43	,689	3,94	,966
IE12. Está contento(a) con la forma en que se ve	4,52	,564	3,94	,916
IE13. Trata de valorar y darle el mejor sentido a su vida	4,60	,586	3,94	,946
IE14. No disfruta lo que hace	1,63	1,036	2,13	1,175
IE15. Trata de aprovechar al máximo las cosas que le gustan y le divierten	4,38	,682	3,66	1,016
IE16. No tiene una buena idea de lo que quiere en la vida	1,65	1,019	2,03	1,181
IE17. Cuando trabaja con otros tiende a confiar más en las ideas de los demás que en sus propias ideas	2,49	,998	2,50	1,095
IE18. Prefiere que otros tomen las decisiones por él/ella	1,33	,648	2,00	1,115
IE19. Le resulta difícil tomar decisiones por sí mismo(a)	1,49	,859	2,08	1,153
IE20. Es bueno(a) para comprender los sentimientos de las personas	4,27	,723	3,41	1,147
IE21. Es sensible ante los sentimientos de las otras personas	4,00	1,063	3,45	1,179
IE22. Le es difícil ver sufrir a la gente	3,37	1,429	3,00	1,177
IE23. Intenta no herir los sentimientos de los demás	3,76	1,279	3,31	1,227
IE24. Es incapaz de demostrar afecto	2,02	1,362	2,22	1,188
IE25. Es una persona bastante alegre y optimista	4,34	,745	3,48	1,204
IE26. Le resulta fácil hacer amigos(as)	3,79	1,124	3,45	1,133
IE27. Mantiene buenas relaciones con los demás	4,27	,723	3,63	1,152
IE28. Los demás opinan que es una persona sociable	4,16	,865	3,39	1,152

IE29. Le gusta ayudar a la gente	4,62	,633	3,52	1,137
IE30. A la gente le resulta difícil confiar en él/ella	2,11	1,112	2,59	1,170
IE31. Le importa lo que puede sucederle a los demás	3,48	1,340	3,36	1,113
IE32. Es capaz de respetar a los demás	4,60	,708	3,82	1,081
IE33. Considera que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley	4,43	,875	3,96	1,002
IE34. Cuando enfrenta una situación difícil le gusta reunir toda la información que pueda sobre ella	4,25	,879	3,71	1,017
IE35. Le gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo	4,02	1,024	3,71	1,044
IE36. Lo primero que hace cuando tiene un problema es detenerse a pensar	4,24	,837	3,65	1,011
IE37. Por lo general, se traba cuando piensa acerca de las diferentes maneras de resolver un problema	1,74	,904	2,29	1,123
IE38. Trata de ser realista, no le gusta fantasear ni soñar despierto(a)	4,21	1,065	3,45	1,176
IE39. La gente no comprende su manera de pensar	2,10	,953	2,71	1,138
IE40. Tiene tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a su alrededor	1,43	,712	1,96	1,099
IE41. Tiende a exagerar	1,78	,870	2,06	1,151
IE42. Le es difícil ser realista	1,41	,638	2,07	1,111
IE43. Le resulta difícil comenzar cosas nuevas	1,65	,864	2,17	1,106
IE44. En general, le resulta difícil adaptarse	1,71	,974	2,09	1,117
IE45. Le resulta difícil cambiar de opinión	2,33	,950	2,46	1,096
IE46. Le resulta fácil adaptarse a situaciones nuevas	3,32	1,523	3,20	1,180
IE47. Sabe cómo enfrentar los problemas más desagradables	4,29	,851	3,60	1,025
IE48. Cree que puede controlarse en situaciones muy difíciles	4,33	,811	3,60	,986
IE49. Puede manejar situaciones de estrés, sin ponerse demasiado nervioso(a)	3,79	1,233	3,46	1,026
IE50. Le resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida	2,00	1,101	2,46	1,135
IE51. Se pone ansioso(a)	1,63	,789	2,13	1,086
IE52. Tiene problemas para controlarse cuando se enoja	1,86	1,120	2,19	1,124
IE53. Cuando comienza a hablar le resulta difícil detenerse	2,51	1,105	2,29	1,114
IE54. Es impulsivo(a), y eso le trae problemas	1,38	,580	2,01	1,176
IE55. Tiene mal carácter	1,49	,669	2,00	1,181
IE56. Tiene tendencia a explotar de cólera fácilmente	1,56	,857	2,00	1,188
IE57. Le es difícil sonreír	1,83	1,115	2,22	1,128
IE58. Se deprime	1,63	,659	1,92	1,019
IE59. No está muy contento(a) con su vida	1,49	,982	1,92	1,128
IE60. Le gusta divertirse	4,13	,907	3,44	1,072
IE61. Es optimista en la mayoría de las cosas que hace	4,49	,738	3,82	,965
IE62. En general se siente motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles	4,23	,973	3,80	,975
IE63. Cree en su capacidad para manejar los problemas más difíciles	4,25	,983	3,84	,997

Gráfica N° 14: Medias de I. E. (autoevaluación de directivos y percepción de docentes sobre sus directivos)



Tanto las puntuaciones generadas por los directivos como las emitidas por el profesorado presentan la diversidad por ítem que muestra el gráfico anterior.

En Inteligencia Emocional, los directivos tienen los promedios más altos en los siguientes ítems:

- IE29 «Le gusta ayudar a la gente» presenta 4,62 de promedio, siendo el más alto.
- IE13 «Trata de valorar y darle el mejor sentido a su vida», con un promedio de 4,60.
- IE32 «Es capaz de respetar a los demás», con un promedio de 4,60.
- IE12 «Está contento(a) con la forma en que se ve», con un promedio de 4,52.

Mientras que el promedio más bajo en cuanto al cuestionario de I. E. aplicado a los directivos muestran los siguientes ítems:

- IE10 «No tiene confianza en sí mismo» con 1,27 de promedio.
- IE18 «Prefiere que otros tomen las decisiones por él/ella», con un promedio de 1,37.
- IE05 «No es capaz de expresar sus ideas», con un promedio de 1,37.
- IE54 « Es impulsivo(a), y eso le trae problemas», con un promedio de 1,38.

Continuando con el cuestionario de Inteligencia emocional, los docentes evalúan a sus directivos con los siguientes puntajes más altos en los ítems:

- IE33 «Considera que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley» como el más alto con 3,96 de promedio.
- IE11 «Se siente feliz con el tipo de persona que es», con el promedio de 3,94.

- IE12 «Está contento(a) con la forma en que se ve», también con el promedio de 3,94.
- IE13 «Trata de valorar y darle el mejor sentido a su vida», igual que los dos anteriores, con el promedio de 3,94.

Ahora señalaremos las valoraciones de los docentes a sus directivos en el cuestionario de IE, donde se expresan los puntajes más bajos en los siguientes ítems:

- IE58 «Se deprime» y el IE59 «No está muy contento con su vida» son los más bajos con 1,92 de promedio.
- IE40 «Tiene tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a su alrededor», con un promedio de 1,96.

La información que aporta la tabla anterior en cuanto las medias de la auto-evaluación de los directivos y la valoración realizada por los docentes sobre los directivos es la siguiente:

Tabla N° 45: Relación entre medias de autovaloración de directivos y evaluación de docentes sobre sus directivos en I. E.

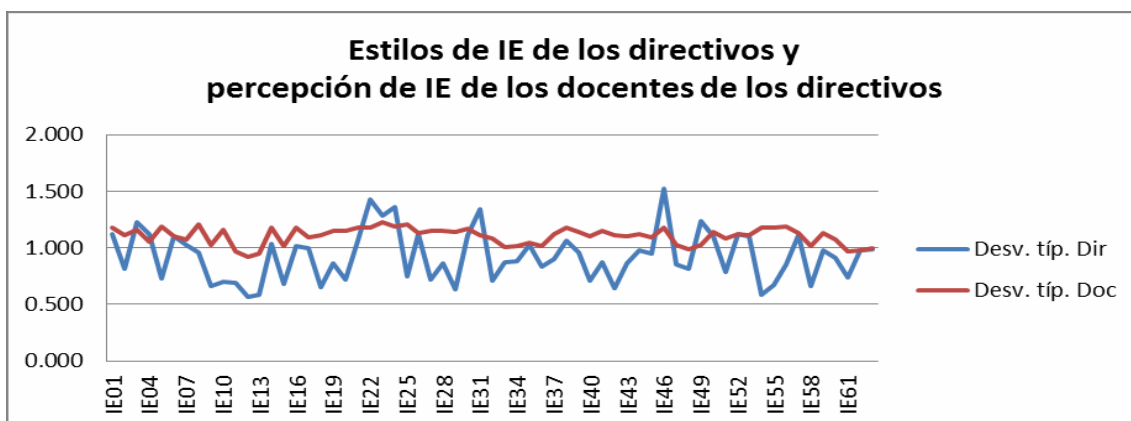
Para el ítem 1 (Le resulta relativamente fácil expresar sus sentimientos), la media de los directivos es 3,68, lo cual indica que se encuentra entre a veces y muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,22, que indica que está también entre a veces y muchas veces, con unas décimas más alta para los directivos.
Para el ítem 2 (Reconoce con facilidad sus emociones), la media de los directivos es 4,30, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,31, que indica que está entre a veces y muchas veces.
Para el ítem 3 (Le es difícil compartir sus sentimientos más íntimos con los demás), la media de los directivos es 2,41, lo cual indica que se encuentra entre pocas veces y a veces, mientras que la media de los docentes es 2,70, que indica que está también entre pocas veces y a veces, con unas décimas más alto para la apreciación de los docentes.
Para el ítem 4 (Es consciente de lo que le está pasando, aun cuando está alterado(a)), la media de los directivos es 3,67, lo cual indica que se encuentra entre a veces y muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,32, que indica que está también entre a veces y muchas veces, con unas décimas más a favor de los directivos.
Para el ítem 5 (No es capaz de expresar sus ideas), la media de los directivos es 1,37, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,30, que indica que está entre pocas veces y a veces.
Para el ítem 6 (Cuando está en desacuerdo con alguien es capaz de decirselo), la media de los directivos es 3,62, lo cual indica que se encuentra entre a veces y muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,52, que indica que está también entre a veces y muchas veces, con unas décimas más a favor de los directivos.
Para el ítem 7 (Le resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que piensa), la media de los directivos es 3,70, lo cual indica que se encuentra entre a veces y muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,42, que indica que está también entre a veces y muchas veces, con unas décimas más a favor de los directivos.
Para el ítem 8 (Los demás piensan que no se hace valer, que le falta firmeza), la media de los directivos es 2,05, lo cual indica que se encuentra entre pocas veces y a veces, mientras que la media de los docentes es 2,55, que indica que está también entre pocas veces y a veces, con unas décimas más altas a favor de la apreciación de los docentes.
Para el ítem 9 (Se siente seguro(a) de sí mismo(a) en la mayoría de situaciones), la media de los directivos es 4,41, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,75, que indica que está entre a veces y muchas veces.
Para el ítem 10 (No tiene confianza en sí mismo(a)), la media de los directivos es 1,27, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,08, que indica que

está en pocas veces.
Para el ítem 11 (Se siente feliz con el tipo de persona que es), la media de los directivos es 4,43, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,94, que indica que está en muchas veces.
Para el ítem 12 (Está contento(a) con la forma en que se ve), la media de los directivos es 4,52, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,94, que indica que está en muchas veces.
Para el ítem 13 (Trata de valorar y darle el mejor sentido a su vida), la media de los directivos es 4,60, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,94, que indica que está en muchas veces.
Para el ítem 14 (No disfruta lo que hace), la media de los directivos es 1,63, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,13, que indica que está entre pocas veces y a veces.
Para el ítem 15 (Trata de aprovechar al máximo las cosas que le gustan y le divierten), la media de los directivos es 4,38, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,66, que indica que está entre a veces y muchas veces.
Para el ítem 16 (No tiene una buena idea de lo que quiere en la vida), la media de los directivos es 1,65, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,03, que indica que está en pocas veces.
Para el ítem 17 (Cuando trabaja con otros tiende a confiar más en las ideas de los demás que en sus propias ideas), la media de los directivos es 2,49, lo cual indica que se encuentra entre pocas veces y a veces, mientras que la media de los docentes es casi lo mismo, 2,50.
Para el ítem 18 (Prefiere que otros tomen las decisiones por él/ella), la media de los directivos es 1,33, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,00, que indica que está en pocas veces.
Para el ítem 19 (Le resulta difícil tomar decisiones por sí mismo(a)), la media de los directivos es 1,49, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,08, que indica que está en pocas veces.
Para el ítem 20 (Es bueno(a) para comprender los sentimientos de las personas), la media de los directivos es 4,27, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,41, que indica que está entre a veces y muchas veces.
Para el ítem 21 (Es sensible ante los sentimientos de las otras personas), la media de los directivos es 4,00, lo cual indica que se encuentra en muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,45, que indica que está entre a veces y muchas veces.
Para el ítem 22 (Le es difícil ver sufrir a la gente), la media de los directivos es 3,37, lo cual indica que se encuentra entre a veces y muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,00, que indica que está en a veces.
Para el ítem 23 (Intenta no herir los sentimientos de los demás), la media de los directivos es 3,76, lo cual indica que se encuentra entre a veces y muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,31, que indica que está también entre a veces y muchas veces.
Para el ítem 24 (Es incapaz de demostrar afecto), la media de los directivos es 2,02, lo cual indica que se encuentra en pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,22, que indica que está en pocas veces, décimas más alto en la percepción de los docentes.
Para el ítem 25 (Es una persona bastante alegre y optimista), la media de los directivos es 4,34, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,48, que indica que está entre a veces y muchas veces.
Para el ítem 26 (Le resulta fácil hacer amigos(as)), la media de los directivos es 3,79, lo cual indica que se encuentra entre a veces y muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,45, que indica que está también entre a veces y muchas veces, con unas décimas más alto para los directivos.
Para el ítem 27 (Mantiene buenas relaciones con los demás), la media de los directivos es 4,27, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,63, que indica que está entre a veces y muchas veces.
Para el ítem 28 (Los demás opinan que es una persona sociable), la media de los directivos es 4,16, lo cual indica que se encuentra en muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,39, que indica que está entre a veces y muchas veces.

<p>Para el ítem 29 (Le gusta ayudar a la gente), la media de los directivos es 4,62, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,52, que indica que está entre a veces y muchas veces.</p>
<p>Para el ítem 30 (A la gente le resulta difícil confiar en él/ella), la media de los directivos es 2,11, lo cual indica que se encuentra en pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,59, que indica que está entre pocas veces y a veces.</p>
<p>Para el ítem 31 (Le importa lo que puede sucederle a los demás), la media de los directivos es 3,48, lo cual indica que se encuentra entre a veces y muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,36, que indica que está también entre a veces y muchas veces, con unas décimas más a favor de los directivos.</p>
<p>Para el ítem 32 (Es capaz de respetar a los demás), la media de los directivos es 4,60, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,82, que indica que está entre a veces y muchas veces.</p>
<p>Para el ítem 33 (Considera que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley), la media de los directivos es 4,43, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,96, que indica que está en muchas veces.</p>
<p>Para el ítem 34 (Cuando enfrenta una situación difícil le gusta reunir toda la información que pueda sobre ella), la media de los directivos es 4,25, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces, y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,71, que indica que está en a veces y muchas veces.</p>
<p>Para el ítem 35 (Le gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo), la media de los directivos es 4,02, lo cual indica que se encuentra en muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,71, que indica que está entre a veces y muchas veces.</p>
<p>Para el ítem 36 (Lo primero que hace cuando tiene un problema es detenerse a pensar), la media de los directivos es 4,02, lo cual indica que se encuentra en muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,71, que indica que está entre a veces y muchas veces.</p>
<p>Para el ítem 37 (Por lo general, se traba cuando piensa acerca de las diferentes maneras de resolver un problema), la media de los directivos es 1,74, lo cual indica que se encuentra rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,29, que indica que está entre pocas veces y a veces.</p>
<p>Para el ítem 38 (Trata de ser realista, no le gusta fantasear ni soñar despierto(a)), la media de los directivos es 4,21, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,45, que indica que está entre a veces y muchas veces.</p>
<p>Para el ítem 39 (La gente no comprende su manera de pensar), la media de los directivos es 2,10, lo cual indica que se encuentra en pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,71, que indica que está también entre pocas veces y a veces.</p>
<p>Para el ítem 40 (Tiene tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a su alrededor), la media de los directivos es 1,43, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca, mientras que la media de los docentes es 1,96, que indica que está también en pocas veces.</p>
<p>Para el ítem 41 (Tiende a exagerar), la media de los directivos es 1,78, lo cual indica que se encuentra entre a rara vez o nunca, mientras que la media de los docentes es 2,06, que indica que está en pocas veces.</p>
<p>Para el ítem 42 (Le es difícil ser realista), la media de los directivos es 1,41, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,07, que indica que está en pocas veces.</p>
<p>Para el ítem 43 (Le resulta difícil comenzar cosas nuevas), la media de los directivos es 1,65, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,17, que indica que está entre pocas veces y a veces.</p>
<p>Para el ítem 44 (En general, le resulta difícil adaptarse), la media de los directivos es 1,71, lo cual indica que se encuentra entre a rara vez o nunca, mientras que la media de los docentes es 2,09, que indica que está en pocas veces.</p>
<p>Para el ítem 45 (Le resulta difícil cambiar de opinión), la media de los directivos es 2,33, lo cual indica que se encuentra entre pocas veces y a veces, mientras que la media de los docentes es 2,46, que indica que está también entre pocas veces y a veces, con unas décimas más para la valoración de los docentes.</p>
<p>Para el ítem 46 (Le resulta fácil adaptarse a situaciones nuevas), la media de los directivos es 3,32, lo cual indica que se encuentra entre pocas veces y a veces, mientras que la media de los docentes es 3,20, que indica que está también entre pocas veces y a veces, con unas décimas más para la valoración de los docentes.</p>
<p>Para el ítem 47 (Sabe cómo enfrentar los problemas más desagradables), la media de los directivos es 4,29, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes</p>

es 3,60, que indica que está entre a veces y muchas veces.
Para el ítem 48 (Cree que puede controlarse en situaciones muy difíciles), la media de los directivos es 4,33, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,60, que indica que está entre a veces y muchas veces.
Para el ítem 49 (Puede manejar situaciones de estrés, sin ponerse demasiado nervioso(a)), la media de los directivos es 3,79, lo cual indica que se encuentra entre a veces y muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,46, que indica que está también entre a veces y muchas veces, con unas décimas más a favor de los directivos.
Para el ítem 50 (Le resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida), la media de los directivos es 2,00, lo cual indica que se encuentra en pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,46, que indica que está entre pocas veces y a veces.
Para el ítem 51 (Se pone ansioso(a)), la media de los directivos es 1,63, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,13, que indica que está en pocas veces.
Para el ítem 52 (Tiene problemas para controlarse cuando se enoja), la media de los directivos es 1,86, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,19, que indica que está entre pocas veces y a veces.
Para el ítem 53 (Cuando comienza a hablar le resulta difícil detenerse), la media de los directivos es 2,51, lo cual indica que se encuentra en pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,29, que indica que está entre pocas veces y a veces.
Para el ítem 54 (Es impulsivo(a), y eso le trae problemas), la media de los directivos es 1,38, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca, mientras que la media de los docentes es 2,01, que indica que está en pocas veces.
Para el ítem 55 (Tiene mal carácter), la media de los directivos es 1,49, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca, mientras que la media de los docentes es 2,00, que indica que está en pocas veces.
Para el ítem 56 (Tiene tendencia a explotar de cólera fácilmente), la media de los directivos es 1,56, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 2,00, que indica que está en pocas veces.
Para el ítem 57 (Le es difícil sonreír), la media de los directivos es 1,83, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca, mientras que la media de los docentes es 2,22, que indica que está entre pocas veces y a veces.
Para el ítem 58 (Se deprime), la media de los directivos es 1,63, lo cual indica que se encuentra entre rara vez o nunca, mientras que la media de los docentes es 1,92, que indica que está en pocas veces.
Para el ítem 59 (No está muy contento(a) con su vida), la media de los directivos es 1,49, lo cual indica que se encuentra entre a rara vez o nunca y pocas veces, mientras que la media de los docentes es 1,92, que indica que está en pocas veces.
Para el ítem 60 (Le gusta divertirse), la media de los directivos es 4,13, lo cual indica que se encuentra en muchas veces, mientras que la media de los docentes es 3,44, que indica que está entre muchas veces y con mucha frecuencia.
Para el ítem 61 (Es optimista en la mayoría de las cosas que hace), la media de los directivos es 4,49, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,82, que indica que está entre a veces y muchas veces.
Para el ítem 62 (En general se siente motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles), la media de los directivos es 4,23, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,80, que indica que está entre a veces y muchas veces.
Para el ítem 63 (Cree en su capacidad para manejar los problemas más difíciles), la media de los directivos es 4,25, lo cual indica que se encuentra entre muchas veces y con mucha frecuencia, mientras que la media de los docentes es 3,84, que indica que está entre a veces y muchas veces.

Gráfica N° 15: Dispersión I. E. según directivos y docentes



En este cuadro se observa que en la mayoría de los ítems de Inteligencia Emocional los puntajes que los docentes le asignan a los directivos son más dispersos en comparación a los puntajes que los directivos se asignan.

En Inteligencia Emocional de los directivos, el ítem 12 «Está contento(a) con la forma en que se ve» es el más homogéneo con 0,564 de desviación típica; mientras que el ítem 46 «Le resulta fácil adaptarse a situaciones nuevas» es el más disperso con 1,523 de desviación típica. En los docentes se observa que en el ítem 12 «Está contento(a) con la forma en que se ve» se presenta menor dispersión con 0,916 de desviación típica; mientras que en el ítem 23 «Intenta no herir los sentimientos de los demás» es el más disperso con 1,227 de desviación típica. Los directivos y docentes coinciden en el ítem 12 como el más homogéneo.

6.4. CORRELACIONES

Para estudiar la correlación entre los factores de ambos cuestionarios hemos querido cuantificar la asociación entre ellos sin asumir ningún orden de prevalencia entre ellas. Para medir este tipo de asociación que llamamos simétrica hemos utilizado el coeficiente de correlación de Pearson (r_{xy}), de fácil interpretación por su rango acotado de -1 a 1, que equivale a una covarianza tipificada.

6.4.1 Correlación entre Liderazgo e Inteligencia Emocional según la autovaloración de los directivos

Tabla N° 46: Correlación de Liderazgo e I. E., según la autovaloración de los directivos

		M_FI_Lid	M_FII_Lid	M_FI_IE	M_FII_IE	M_FIII_IE	M_FIV_IE
M_FI_Lid	C. de Pearson	1	,700**	,437**	-,298*	,496**	-,322*
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,018	,000	,010
M_FII_Lid	C. de Pearson	,700**	1	,333**	-,369**	,512**	-,248*
	Sig. (bilateral)	,000		,008	,003	,000	,050
M_FI_IE	C. de Pearson	,437**	,333**	1	-,428**	,696**	-,299*
	Sig. (bilateral)	,000	,008		,000	,000	,017
M_FII_IE	C. de Pearson	-,298*	-,369**	-,428**	1	-,458**	,588**
	Sig. (bilateral)	,018	,003	,000		,000	,000
M_FIII_IE	C. de Pearson	,496**	,512**	,696**	-,458**	1	-,365**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,003
M_FIV_IE	C. de Pearson	-,322*	-,248*	-,299*	,588**	-,365**	1
	Sig. (bilateral)	,010	,050	,017	,000	,003	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla anterior podemos comprobar que existe correlación significativa entre todos los factores de Liderazgo y todos los de Inteligencia Emocional en lo que respecta a la autovaloración de los propios directivos.

Existe correlación significativa entre el Factor I (Promotor de estilo participativo) de Liderazgo y el Factor II (Carisma personalizante) de Liderazgo, así como con el Factor I (Autoestima), el Factor II (Descontrol emocional), el Factor III (Empático) y el Factor IV (Generador de desconfianza) de I. E. Con los Factores II (Descontrol emocional) y IV (Generador de desconfianza) de I. E. la correlación es negativa.

También existe correlación significativa entre el Factor II (Líder personalizante) de Liderazgo y los Factores I (Autoestima), II (Descontrol emocional), III (Empático) y IV (Generador de desconfianza) de IE. Con los Factores I y III la correlación es positiva y con los Factores II y IV es negativa.

En cuanto a la correlación entre el Factor 1 (Autoestima) de Inteligencia emocional, existe correlación con los Factores I (Promotor de estilo participativo), II (Carisma personalizante) de Liderazgo, así como con los Factores I (Autoestima), II (Descontrol emocional), III (Empático) y IV (Generador de desconfianza) de I. E. En el caso de los Factores I y II de Liderazgo y el Factor III de I. E. correlacionan positivamente, en cambio con los factores II y IV de I. E. la correlación es negativa.

En lo que respecta a la correlación entre el Factor 2 (Descontrol emocional) de I. E., existe correlación con los Factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) de Liderazgo y con los Factores I (Autoestima), III (Empático) y IV

(Generador de desconfianza) de I. E. La correlación es positiva con los factores I de Liderazgo y IV de I. E., en cambio es negativa con el factor IV de I. E.

El Factor 3 (Empático) de I. E. correlaciona significativamente con los Factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) de Liderazgo y con los Factores I (Autoestima), II (Descontrol emocional) y IV (Generador de desconfianza) de I. E. Se ve que la correlación con los Factores I y II de Liderazgo es positiva, mientras que la correlación con los Factores II y IV es negativa.

El Factor IV (Generador de desconfianza) de I. E. correlaciona significativamente con los Factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) de Liderazgo y con los Factores I (Autoestima), II (Descontrol emocional) y III (Empático) de I. E. Esta correlación es positiva con el Factores II de I. E., en cambio con los Factores I y II de Liderazgo así como con los Factores I y III es negativa.

6.4.2. Correlación entre Liderazgo e Inteligencia Emocional según la valoración de los docentes respecto de sus directivos

Tabla N° 47: Correlación de Liderazgo e I. E., según valoración realizada por los docentes sobre los directivos

		M_FI _Lid	M_FII _Lid	M_FI_IE	M_FII _IE	M_FIII _IE	M_FIV _IE
M_FI_Lid	C. de Pearson	1	,938**	,793**	-,557**	,732**	-,462**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
M_FII_Lid	C. de Pearson	,938**	1	,754**	-,567**	,784**	-,423**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
M_FI_IE	C. de Pearson	,793**	,754**	1	-,583**	,807**	-,533**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
M_FII_IE	C. de Pearson	-,557**	-,567**	-,583**	1	-,497**	,713**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
M_FIII_IE	C. de Pearson	,732**	,784**	,807**	-,497**	1	-,385**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
M_FIV_IE	C. de Pearson	-,462**	-,423**	-,533**	,713**	-,385**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

**-. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuando se analiza la correlación entre Liderazgo e Inteligencia Emocional, de acuerdo a la valoración realizada por los docentes sobre los directivos de sus instituciones educativas, se constata que existe correlación significativa entre todos los Factores tanto de Liderazgo como de I. E.

El Factor I (Promotor de estilo participativo) de Liderazgo correlaciona significativamente con el Factor II (Carisma personalizante) de Liderazgo y con todos

los Factores de I. E.: Factor I (Autoestima), Factor II (Descontrol emocional) Factor III (Empático) y Factor IV (Generador de desconfianza). Con el Factor II de Liderazgo y los Factores I y III de I. E. correlaciona positivamente, mientras que con los Factores II y IV de I. E. correlaciona negativamente.

El Factor II (Carisma personalizante) de Liderazgo correlaciona significativamente con el Factor I (Promotor de estilo participativo) de Liderazgo, con el Factor I (Autoestima), el Factor II (Descontrol emocional), el Factor III (Empático) y el Factor IV (Generador de desconfianza) de I. E. Correlaciona positivamente con los Factores I de Liderazgo y los Factores I y III de I. E., en cambio correlaciona negativamente con los Factores II y IV de I. E.

El Factor I (Autoestima) de I. E. correlaciona significativamente con el Factor I (Promotor de estilo participativo) y el Factor II (Carisma personalizante) de Liderazgo, así como con el Factor II (Descontrol emocional), el Factor III (Empático) y el Factor IV (Generador de desconfianza) de I. E. En el caso de los Factores I y II de Liderazgo y III de I. E. correlacionan positivamente, en cambio con los Factores II y IV de I. E. correlacionan negativamente.

El Factor II (Descontrol emocional) de I. E. correlaciona significativamente con el Factor I (Promotor de estilo participativo) y con el Factor II (Carisma personalizante) de Liderazgo, así como con el Factor I (Autoestima), el Factor III (Empático) y el Factor IV (Generador de desconfianza) de I. E. Cabe señalar que la correlación es positiva en el caso solamente del Factor IV de I. E., en cambio esta es negativa en todos los otros factores tanto de Liderazgo como de I. E.

El Factor III (Empático) de I. E. correlaciona significativamente con el Factor I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) de Liderazgo y con el Factor I (Autoestima), II (Descontrol emocional) y IV (Generador de desconfianza) de I. E. En el caso de los Factores I y II de Liderazgo, así como del Factor I de I. E. esta es positiva, sin embargo, en el caso de los Factores II y IV se manifiesta negativa.

El Factor IV (Generador de desconfianza) de I. E. correlaciona significativamente con el Factor I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) de Liderazgo y con los Factores I (Autoestima), II (Descontrol emocional) y III (Empático) de I. E. Correlaciona positivamente solo en el caso del Factor II de I. E.; en cambio con los Factores I y II de Liderazgo y con los factores I y III de I. E. correlaciona negativamente.

6.4.3 Correlación bilateral entre los factores de los cuestionarios de Liderazgo y de Inteligencia Emocional según la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes

Para conocer la relación entre los factores del *Cuestionario de Liderazgo e Inteligencia Emocional*, se aplicó la correlación de Pearson tal como se puede observar en la tabla siguiente. Para estudiar la correlación entre los factores del cuestionario de Liderazgo e Inteligencia Emocional hemos querido cuantificar la asociación entre estas variables cuantitativas sin asumir ningún orden de prevalencia entre ellas.

Para medir este tipo de asociación que llamamos simétrica hemos utilizado el coeficiente de correlación de Pearson (rxy), porque es de fácil interpretación debido a su rango acotado de -1 a 1, que equivale a una covarianza tipificada.

La Tabla siguiente muestra la existencia de correlaciones significativas y no significativas entre los diversos factores de los cuestionarios de Liderazgo e Inteligencia Emocional.

Tabla N° 48: Correlaciones entre factores de Liderazgo e I. E. de directivos y la percepción de los docentes

		FI Lid	FII Lid	FI IE	FII IE	FIII IE	FIV IE
F I Liderazgo	C. de Pearson	1	,000	,590**	-,173**	,115**	-,266**
	Sig. (bilateral)		1,000	,000	,000	,001	,000
F II Liderazgo	C. de Pearson	,000	1	,169**	-,325**	,616**	,049
	Sig. (bilateral)	1,000		,000	,000	,000	,154
F I Inteligencia Emocional	C. de Pearson	,590**	,169**	1	,000	,000	,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000		1,000	1,000	1,000
F II Inteligencia Emocional	C. de Pearson	-,173**	-,325**	,000	1	,000	,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	1,000		1,000	1,000
F III Inteligencia Emocional	C. de Pearson	,115**	,616**	,000	,000	1	,000
	Sig. (bilateral)	,001	,000	1,000	1,000		1,000
F IV Inteligencia Emocional	C. de Pearson	-,266**	,049	,000	,000	,000	1
	Sig. (bilateral)	,000	,154	1,000	1,000	1,000	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se puede comprobar, la tabla anterior muestra que existe correlación significativa entre diversos factores de los cuestionarios de Liderazgo e Inteligencia Emocional.

Existe correlación significativa entre el Factor I (Promotor de estilo participativo) de Liderazgo con los Factores de Inteligencia Emocional I (Autoestima), II (Descontrol

emocional) III (Empático) y IV (Generador de desconfianza), con los factores II y IV la correlación es negativa.

El Factor II (Carisma personalizante) de Liderazgo correlaciona positivamente con los Factores de Inteligencia Emocional I (Autoestima) y III (Empático), y lo hace negativamente con el Factor II (Descontrol emocional).

El Factor I (Autoestima) de Inteligencia emocional, a su vez, correlaciona significativamente con los Factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) de Liderazgo.

El Factor II (Descontrol emocional) de Inteligencia emocional también correlación con los Factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) de Liderazgo, pero lo hace negativamente.

El Factor III (Empático) de Inteligencia emocional correlaciona con los Factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) de Liderazgo de manera positiva.

No hay correlación entre los dos factores de liderazgo, tampoco hay correlación entre los factores de Inteligencia Emocional.

6.5 ANÁLISIS DIFERENCIALES

Para conocer la relación entre los factores del *Cuestionario de Liderazgo e Inteligencia Emocional*, se observa las correlaciones obtenidas anteriormente, Tabla N° 49.

Al comprobar que los Factores correlacionan entre sí, podemos realizar un Análisis multivariado de varianza (MANOVA).

En este apartado se presentan los resultados de los análisis de varianza para conocer si hay y donde se producen diferencias estadísticamente significativas. El objetivo de este apartado es conocer si existen diferencias significativas en relación con las variables sociodemográficas y dónde se producen estas diferencias.

Las pruebas de diferencias de medias realizadas en este apartado han sido: ANOVAs multivariante (MANOVAs), que suponen una extensión del análisis multivariado de varianza: MANOVA el cual es simplemente una extensión del análisis univariado de la varianza (ANOVA). El cálculo de MANOVA es más complejo que el del ANOVA, pues en este último calculamos el estadístico F univariado, mientras que en el primero calculamos las estadísticas de F multivariante.

En segundo lugar, se han utilizado ANOVAs Unifactoriales, porque se quiere comparar si una variable categórica con más de dos niveles guarda relación con una variable cuantitativa, para detectar si existen diferencias significativas entre las medias de los sujetos de grupos independientes. Realizamos ANOVAs con dos variables categóricas a la vez (variables predictoras) para ver cómo se relacionaban estas dos variables categóricas entre sí y con la variable cuantitativa.

En el análisis de las diferencias entre grupos se ha utilizado la prueba POST-HOC, Tukey o Games, adecuadas según el contraste de Levene, sobre la igualdad de las varianzas. No se realizó la prueba *t de Student* ya que estos análisis diferenciales están incluidos en las MANOVAs.

6.5.1 MANOVAs. Resultados del análisis multivariado de varianza entre los cuestionarios aplicados a los directivos y a los docentes

Se ha realizado un Análisis Multivariante de la varianza o MANOVA, en donde hay varias variables dependientes que se desea evaluar conjuntamente, dado que se encuentran relacionadas. Identificaremos si los cambios en las variables predictoras tienen efectos significativos en las variables criterios. La técnica también intenta identificar las interacciones entre las variables predictoras y su grado de asociación con las variables criterio.

Se han realizado MANOVAs con los factores de los cuestionarios utilizados, ya que la correlación efectuada entre los factores ha mostrado que existe correlación, y así el MANOVA permitirá comprobar el efecto de diversas variables categóricas.

6.5.1.1 MANOVA de los factores de los cuestionarios en función de la variable CARGO (directivos y docentes)

Tabla N° 49: Traza de Pillai para la variable cargo

Contrastes multivariados^a

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Cargo	Traza de Pillai	,100	3,678	24,000	3428,000	,000	,025

a. Diseño: Intersección + Cargo b. Estadístico exacto

c. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los grupos en el conjunto de variables dependientes.

Tras evaluar este efecto multivariado, y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVAs para cada una de las variables dependientes, para evaluar en cuál de ellas se producían específicamente las diferencias y en qué cuantía. Se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas para los Factores I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo), II de Liderazgo (Carisma personalizante), el Factor III de I. E. (Empático) y el Factor IV de I. E. (Generador de desconfianza).

Tabla N° 50: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Cargo	Factor I Liderazgo	37,133	4	9,283	9,751	,000	,043
	Factor II Liderazgo	12,376	4	3,094	3,115	,015	,014
	Factor I IE	7,539	4	1,885	1,890	,110	,009
	Factor II IE	4,880	4	1,220	1,219	,301	,006
	Factor III IE	19,437	4	4,859	4,946	,001	,023
	Factor IV IE	23,429	4	5,857	5,986	,000	,027

a. R cuadrado = .043 (R cuadrado corregida = .039)

c. R cuadrado = .009 (R cuadrado corregida = .004)

e. R cuadrado = .023 (R cuadrado corregida = .018)

b. R cuadrado = .014 (R cuadrado corregida = .010)

d. R cuadrado = .006 (R cuadrado corregida = .001)

f. R cuadrado = .027 (R cuadrado corregida = .023)

Al contemplar la influencia de la variable **cargo**, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) con un nivel de significación de $p=,000$; el Factor II de Liderazgo (Carisma personalizante) con un nivel de significación de $p=,015$; el Factor III de I. E. (Empático) con un nivel de significación de $p=,001$; y el Factor IV de I. E. (Generador de desconfianza) con un nivel de significación de $p=,000$. Esto indica que es necesario aplicar las pruebas Post hoc, luego de constatar la igualdad o no de las varianzas con la prueba de Levene, tal como se muestra en las siguientes tablas:

Tabla N° 51: Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

	F	gl1	gl2	Sig.	Post hoc
Factor I Liderazgo	6,735	4	859	,000	Games
Factor II Liderazgo	5,412	4	859	,000	Games
Factor III IE	,905	4	859	,460	Tukey
Factor IV IE	4,109	4	859	,003	Games

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos. a. Diseño: Intersección + Cargo

La tabla muestra que se debe considerar Games-Howell en los factores FI y FII de Liderazgo y FIV de IE; mientras que para el FIII de I. E. se usará Tukey.

Pruebas POST HOC – Cargo

Tabla N° 52: Comparaciones múltiples

Variable dependiente		(I)Cargo	(J)Cargo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Factor I Liderazgo	Games-Howell	Director	Docente de primaria	,7498809*	,12500370	,000	,3830923	1,1166694
			Docente de secundaria	,9641840*	,12211440	,000	,6033054	1,3250626
		Subdirector de Primaria	Docente de primaria	,6000646*	,16787023	,017	,0902927	1,1098365
			Docente de secundaria	,8150859*	,12919435	,000	,4278707	1,2023010
Factor II Liderazgo	Games-Howell	Director	Docente de primaria	,4042538*	,13322434	,042	,0113490	,7971587
			Docente de secundaria	,3445389	,13192748	,101	-,0457517	,7348295
		Subdirector de Primaria	Docente de primaria	,6996456*	,14136896	,001	,2739362	1,1253551
			Docente de secundaria	,4171479*	,13751100	,047	,0048881	,8294077
Factor III IE	DHS de Tukey	Director	Docente de primaria	,5086354	,23926153	,210	-,1454052	1,1626759
			Docente de secundaria	,5642421	,23827356	,125	-,0870978	1,2155819
		Subdirector de Primaria	Docente de primaria	,7734117*	,26107737	,026	,0597358	1,4870876
			Docente de secundaria	,5828224	,25218319	,142	-,1065405	1,2721854
Factor IV IE	Games-Howell	Director	Docente de primaria	-,5795543*	,15066090	,007	-1,0271185	-,1319900
			Docente de secundaria	-,4292625	,14982245	,063	-,8751951	,0166700
		Subdirector de Primaria	Docente de primaria	-,6445876*	,15563640	,005	-1,1164000	-,1727752
			Docente de secundaria	-,7521134*	,18736546	,007	-1,3213146	-,1829122

Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = ,978.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Al contemplar la influencia de la variable cargo en el **Factor I de Liderazgo** (Promotor de estilo participativo), **encontramos diferencias estadísticamente significativas entre la autovaloración del director y la valoración del docente de primaria**, con un nivel de significación de $p=,000$. Al observar las medias de las puntuaciones de ambos grupos, comprobamos que los directores se puntúan más alto que la puntuación realizada sobre ellos por los docentes de primaria.

En cuanto a la influencia de la variable cargo en el **Factor I de Liderazgo** (Promotor de estilo participativo), se evidencia las **diferencias estadísticamente significativas entre la valoración del director y la valoración que realiza el docente de secundaria** sobre el primero, con un nivel de significación de $p=,000$. Y en cuanto a las medias de las puntuaciones de ambos grupos, comprobamos que los directores se puntúan más alto que la puntuación realizada sobre ellos por los docentes de primaria.

Con respecto a la influencia de la variable cargo en el **Factor I de Liderazgo** (Promotor de estilo participativo), se muestra la existencia de **diferencias estadísticamente significativas entre la autovaloración del subdirector de primaria y la evaluación que hace sobre él el docente de primaria**, con un nivel de significación de $p=,017$. Y con respecto a las medias de las puntuaciones de ambos grupos, comprobamos que los subdirectores de primaria se puntúan más alto que la puntuación que hacen sobre ellos los docentes de primaria.

Se aprecia que en la influencia de la variable cargo en el **Factor I de Liderazgo** (Promotor de estilo participativo), hallamos **diferencias estadísticamente significativas entre la valoración del subdirector de secundaria y la evaluación que realiza sobre ellos el docente de secundaria**, con un nivel de significación de $p=,000$. Mientras que en las medias de las puntuaciones de ambos grupos, encontramos que los subdirectores de secundaria se puntúan más alto que la puntuación que lo realizado por los docentes de secundaria sobre ellos.

Luego, al examinar la influencia de la variable cargo en el **Factor II de Liderazgo** (Carisma personalizante), descubrimos **diferencias estadísticamente significativas entre la autovaloración del director y la evaluación que hace sobre él el docente de primaria**, con un nivel de significación de $p=,042$. Y al examinar las medias de las puntuaciones de ambos grupos, se entiende que los directores se puntúan más alto que la puntuación que realizan sobre ellos los docentes de primaria.

Al ver la influencia de la variable cargo en el **Factor II de Liderazgo** (Carisma personalizante), se hacen evidentes las **diferencias estadísticamente significativas entre la autoevaluación del subdirector de primaria y la valoración que hace sobre él el docente de primaria**, con un nivel de significación de $p=,001$. Y la revisar las medias de las puntuaciones de ambos grupos, se evidencia que los subdirectores de primaria se puntúan más alto que la puntuación asignada para ellos de parte de los docentes de primaria.

También se puede apreciar al analizar la influencia de la variable cargo en el **Factor II de Liderazgo** (Carisma personalizante), que hay **diferencias estadísticamente significativas entre la autovaloración del subdirector de secundaria y la valoración que hace sobre él el docente de secundaria**, con un nivel de significación de $p=,047$. Mientras que al revisar las medias de las puntuaciones de ambos grupos, se manifiesta que los subdirectores de secundaria se puntúan más alto que la puntuación que le asignan los docentes de secundaria.

Con respecto a la influencia de la variable cargo en el **Factor III de I. E.** (Empático), descubrimos **diferencias estadísticamente significativas entre la autovaloración del subdirector de primaria y la valoración que hace sobre él el docente de primaria**, con un nivel de significación de $p=,026$. Y en lo que respecta a las medias de las puntuaciones de ambos grupos, se entiende que los subdirectores de primaria se puntúan más alto que la puntuación asignada por los docentes de primaria.

Con relación a la influencia de la variable cargo en el Factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), se aprecian **diferencias estadísticamente significativas entre la autovaloración del director de primaria y la evaluación que hace sobre él el docente de primaria**, con un nivel de significación de $p=,007$. Mientras que con relación a las medias de las puntuaciones de ambos grupos, se reconoce que los directores se puntúan más alto que la puntuación asignada por los docentes de primaria.

Al observar la influencia de la variable cargo en el Factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), se encuentra **diferencias estadísticamente significativas entre la autovaloración del subdirector de primaria y la valoración que hace sobre él el docente de primaria**, con un nivel de significación de $p=,005$. Mientras que al observar las medias de las puntuaciones de ambos grupos, se halla que los subdirectores de primaria se puntúan más baja que la puntuación asignada por los docentes de primaria.

Por último, al analizar la influencia de la variable cargo en el Factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), se hace evidente las **diferencias estadísticamente significativas entre la autoevaluación del subdirector de secundaria y la evaluación que realiza sobre él el docente de secundaria**, con un nivel de significación de $p=,000$. Y al mirar las medias de las puntuaciones de ambos grupos, es evidente que los subdirectores de secundaria se puntúan más baja que la puntuación asignada por los docentes de secundaria.

Gráfica N° 16: Gráficas de perfil. Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable cargo

Observando las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable **cargo** que son estadísticamente significativas.

Para la mejor comprensión de las gráficas: en el eje horizontal (abscisas) se sitúan –de izquierda a derecha- los cargos directivos: Director, Subdirector de primaria y Subdirector de secundaria, Docentes de primaria y Docente de secundaria:

Gráfica N° 16.1: Factor 1 Liderazgo



La gráfica que corresponde al factor 1 de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) muestra que los pertenecientes al grupo de Directores se autoperciben con una puntuación superior a cómo se autoperciben los Subdirectores de primaria y los Subdirectores de secundaria. También los Docentes de primaria y los de secundaria perciben a los directivos con una puntuación inferior, siendo más baja la de los Docentes de secundaria.

Gráfica N° 16.2: Factor 2 Liderazgo

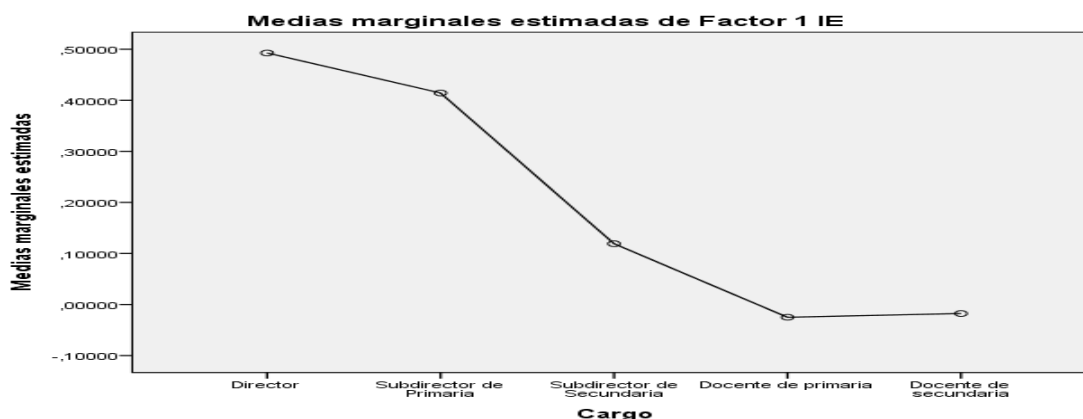


La gráfica que corresponde al factor 2 de Liderazgo (Carisma personalizante) muestra que los pertenecientes al grupo de Subdirectores de primaria se autoperciben con una puntuación superior a cómo se autoperciben los Subdirectores de secundaria y

los Directores generales. Los Docentes de secundaria perciben a los directivos con una puntuación inferior, siendo aún más baja la de los Docentes de primaria.

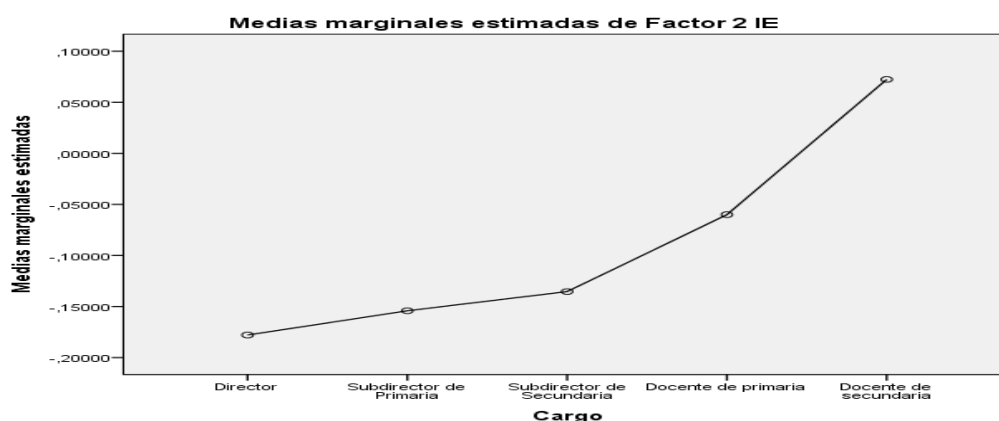
No hay diferencias estadísticamente significativas en los factores 1 y 2 de IE; pero se colocan las gráficas para observar las diferencias no significativas.

Gráfica N° 16.3: Factor 1 IE



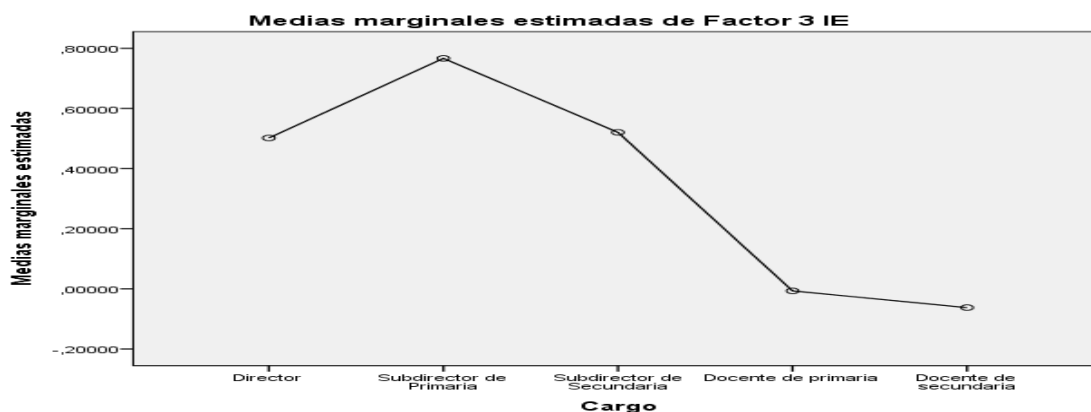
Para el factor 1 de I. E. (Autoestima) se percibe que los del grupo de Directores se autoperceben con puntuación superior a cómo se perciben el grupo de Subdirectores de primaria, y cómo se autoperceben los Subdirectores de secundaria. Los Docentes de secundaria evalúan a los directivos con una puntuación más baja, siendo los Docentes de primaria los que los evalúan más bajo aún.

Gráfica N° 16.4: Factor 2 IE



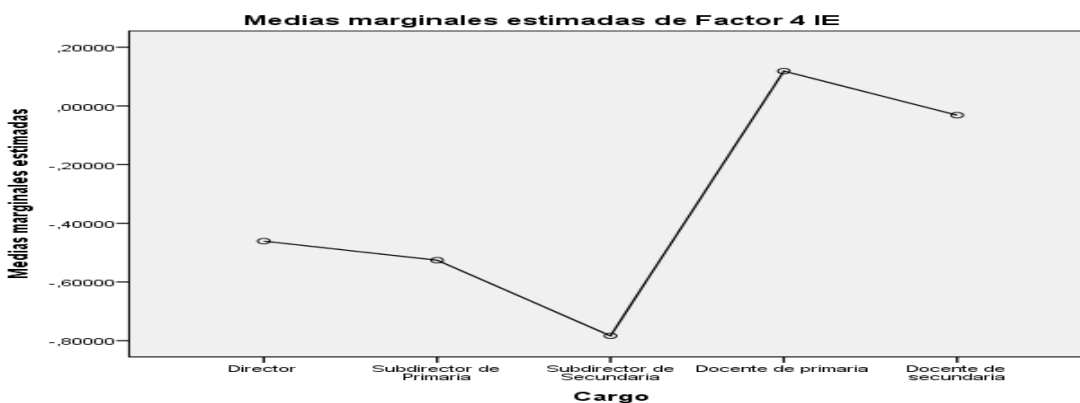
En la gráfica correspondiente al factor 2 de I. E. (Descontrol emocional), se aprecia que los Directores se evalúan con una puntuación muy baja en descontrol, les siguen los subdirectores de primaria y a continuación los directores de secundaria. Son los docentes de primaria los que evalúan con mayor descontrol emocional a sus directivos, siendo la puntuación máxima de descontrol emocional lo calificado por los profesores de secundaria.

Gráfica N° 16.5: Factor 3 IE



La gráfica que corresponde al factor 3 de I. E. (Empático) muestra que los pertenecientes al grupo de Subdirectores de primaria se autoperciben con una puntuación superior a los Subdirectores de secundaria y a la de los Directores generales. Los Docentes de secundaria los perciben a los directivos con una puntuación inferior, siendo aún más baja la de los Docentes de primaria.

Gráfica N° 16.6: Factor 4 IE



La gráfica que corresponde al factor 4 de I. E. (Generador de desconfianza) muestra que los pertenecientes al grupo de Directivos se puntúan con una puntuación más baja que lo que les evalúan los docentes de primaria y secundaria, siendo más alta la puntuación en generador de desconfianza de los docentes de primaria hacia sus directivos.

6.5.2 DIRECTIVOS - MANOVAs de los factores de Liderazgo e I. E. en la autovaloración de los directivos

6.5.2.1 Variable CARGO

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e Inteligencia Emocional de la autoevaluación de los directivos, en función de la variable cargo

Modelo lineal general

Tabla N° 53: Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N°
Cargo	1	Director	21
	2	Subdirector de Primaria	21
	3	Subdirector de Secundaria	21

Tabla N° 54: Estadísticos descriptivos

	Cargo	Media	Desviación típica	N°
M_F1_Lid	Director	4,37895	,387944	21
	Subdirector de Primaria	4,44538	,370646	21
	Subdirector de Secundaria	4,30829	,371866	21
M_F2_Lid	Director	4,25500	,395788	21
	Subdirector de Primaria	4,50933	,556254	21
	Subdirector de Secundaria	4,16900	,424989	21
M_F1_IE	Director	4,32076	,393070	21
	Subdirector de Primaria	4,21771	,423758	21
	Subdirector de Secundaria	4,19090	,464365	21
M_F2_IE	Director	1,64281	,346259	21
	Subdirector de Primaria	1,71081	,417293	21
	Subdirector de Secundaria	1,78443	,431352	21
M_F3_IE	Director	4,01652	,552004	21
	Subdirector de Primaria	4,05886	,476631	21
	Subdirector de Secundaria	3,84548	,477147	21
M_F4_IE	Director	1,82786	,453765	21
	Subdirector de Primaria	1,78429	,503645	21
	Subdirector de Secundaria	1,66214	,506269	21

Tabla N° 55: Contrastes multivariados

	Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Cargo	Traza de Pillai	,250	1,333	12,000	112,000	,210	,125

a. Diseño: Intersección + Cargo

b. Estadístico exacto

c. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables dependientes.

Sin embargo, en las medias de los estadísticos descriptivos encontramos diferencias no significativas.

Gráfica N° 17: Gráficas de Perfil. Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable cargo

Observando las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable **cargo**; aunque no son estadísticamente significativas.

Para la comprensión de las gráficas: en el eje horizontal (abscisas) se sitúan –de izquierda a derecha– los cargos directivos: Director, Subdirector de primaria y Subdirector de secundaria:

Gráfica N° 17.1: M_F1_Lid



En la gráfica anterior, que corresponde al factor 1 de Liderazgo, “Promotor de estilo participativo”, encontramos que los pertenecientes al cargo “Subdirector de primaria” se autoperciben con una puntuación media superior a los dos otros grupos (Directores generales y Subdirectores de secundaria).

Gráfica N° 17.2: M_F2_Lid



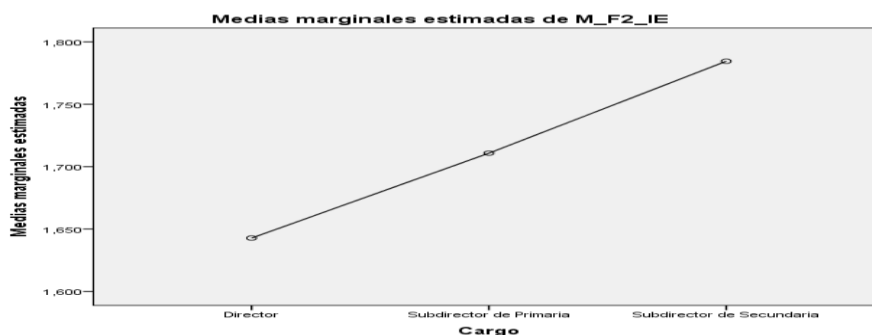
En la gráfica anterior, factor 2 de Liderazgo “Carisma personalizante”, se encuentra que los pertenecientes al cargo de Subdirector de primaria también se autoperciben con una puntuación media superior a los otros dos grupos (Directores generales y Subdirectores de secundaria).

Gráfica N° 17.3: M_F1_IE



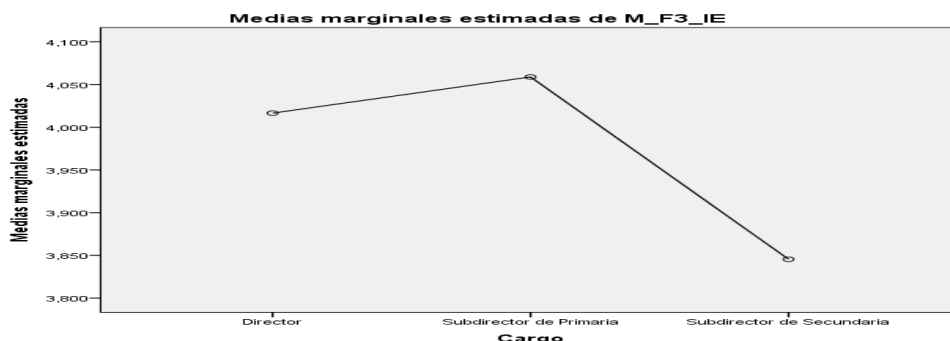
En la gráfica superior, factor 1 de Inteligencia emocional “Autoestima”, se encuentra que los Directores generales se autoperciben con puntuación media superior a los otros dos grupos, seguidos por los Subdirectores de primaria y en último lugar los Subdirectores de secundaria.

Gráfica N° 17.4: M_F2_IE



En la gráfica anterior corresponde al factor 2 de Inteligencia emocional “Descontrol emocional”. Muestra que los Subdirectores de secundaria se autoperciben con puntuación media superior a los otros dos grupos; La autovaloración más baja corresponde a los Directores generales, los directivos se perciben con menos descontrol.

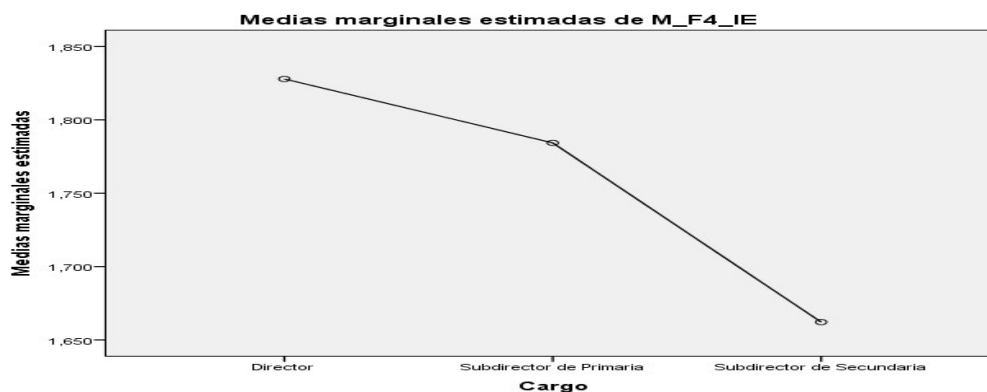
Gráfica N° 17.5: M_F3_IE



En la gráfica anterior corresponde al factor 3 de Inteligencia emocional “Empático”. Indica que los Subdirectores de primaria se autoperciben con puntuación

media superior a los otros dos grupos, seguidos por los Directores generales y en tercer lugar los Subdirectores de secundaria.

Gráfica N° 17.6: M_F4_IE



En la gráfica anterior, que corresponde al factor 4 de Inteligencia Emocional “Generador de desconfianza”, se encuentra que los Directores generales se autoperciben con una puntuación superior a los otros dos grupos. Los Subdirectores de secundaria ofrecen los valores inferiores.

6.5.2.2 Variable EDAD

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e Inteligencia Emocional de la autoevaluación de los directivos, en función de la variable edad

Tabla N° 56: Estadísticos descriptivos

	Edad	Media	Desv. típica	N°
M_F1_Lid	29	3,79200		1
	36	4,75000		1
	37	4,43750	,088388	2
	40	3,91650	,294864	2
	41	4,72900	,029698	2
	42	4,23633	,373559	3
	43	4,34067	,345580	3
	44	4,58300		1
	45	4,51120	,368625	5
	46	4,77767	,133871	3
	48	4,50700	,412007	6
	49	4,48600	,349610	3
	50	4,27278	,374080	9
52	4,52100	,029698	2	
54	4,79200		1	
M_F2_Lid	29	3,65200		1
	36	4,26100		1
	37	4,27200	,261630	2
	40	3,91350	,061518	2
	41	4,63050	,030406	2
	42	4,14500	,494703	3
	43	4,40567	,175845	3
	44	4,30400		1
	45	4,38280	,296975	5
	46	4,73933	,043501	3
	48	4,60167	,416445	6
	49	4,20300	,289187	3
	50	4,28022	,351356	9
52	4,23900	,214960	2	
54	4,73900		1	

	55	4,37500	,701259	3
	56	3,87500		1
	57	5,00000		1
	58	4,36133	,173339	3
	60	4,18750	,327186	4
	62	4,16700	,707107	2
	Total	4,39428	,384188	58
M_F1_IE	29	4,27800		1
	36	4,72200		1
	37	4,36100	,353553	2
	40	4,44450	,235467	2
	41	4,72200	,313955	2
	42	3,79633	,115453	3
	43	3,50000	,384515	3
	44	4,00000		1
	45	4,35560	,426076	5
	46	4,65433	,241250	3
	48	4,32400	,433754	6
	49	4,27767	,693755	3
	50	4,39022	,393121	9
	52	4,00000	,079196	2
	54	4,77800		1
	55	3,83333	,440707	3
	56	3,83300		1
	57	4,05600		1
	58	4,35200	,262389	3
	60	4,42500	,146064	4
62	4,30550	,511238	2	
Total	4,26738	,431543	58	
M_F3_IE	29	4,12500		1
	36	4,06300		1
	37	4,25050	,088388	2
	40	4,18750	,441942	2
	41	4,78150	,221324	2
	42	3,45867	,281569	3
	43	3,52800	,410916	3
	44	4,20800		1
	45	4,02520	,477038	5
	46	4,35467	,473242	3
	48	4,15117	,385051	6
	49	4,12533	,410069	3
	50	3,96567	,609346	9

	55	4,31900	,611068	3
	56	3,69600		1
	57	4,95700		1
	58	4,97100	1,343377	3
	60	4,04475	,213095	4
	62	3,82600	,552958	2
	Total	4,34388	,478135	58
M_F2_IE	29	1,85700		1
	36	1,92900		1
	37	1,85700	1,009748	2
	40	1,75000	,050912	2
	41	1,32150	,050205	2
	42	1,64267	,539085	3
	43	2,07133	,142500	3
	44	2,21400		1
	45	1,42860	,388022	5
	46	1,64267	,428500	3
	48	1,71433	,110768	6
	49	1,57133	,123553	3
	50	1,50789	,221484	9
	52	2,07100	,707107	2
	54	1,28600		1
	55	1,90500	,436327	3
	56	2,21400		1
	57	1,14300		1
	58	1,59500	,041569	3
	60	1,89275	,542258	4
62	1,89300	,353553	2	
Total	1,69453	,380677	58	
M_F4_IE	29	1,61500		1
	36	1,15400		1
	37	1,65400	,707107	2
	40	2,11550	,490025	2
	41	1,11550	,054447	2
	42	1,41033	,423569	3
	43	2,05400	,266246	3
	44	2,92300		1
	45	1,41160	,191912	5
	46	1,76933	,399526	3
	48	1,49983	,226643	6
	49	1,43600	,117184	3
	50	1,68378	,481216	9

52	3,37550	,088388	2
54	4,12500		1
55	3,77100	,745535	3
56	3,50000		1
57	4,12500		1
58	4,31267	,488269	3
60	3,93775	,222533	4
62	3,53150	1,192889	2
Total	3,99181	,511069	58

52	2,03850	,490025	2
54	1,23100		1
55	2,41033	,310738	3
56	2,23100		1
57	1,00000		1
58	2,05133	,117619	3
60	2,34625	,459438	4
62	1,96150	,381131	2
Total	1,75714	,498300	58

Modelo lineal general

Tabla N° 57: Traza de Pillai para la variable edad

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Edad	Traza de Pillai	2,411	1,242	120	222	,084	,402

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el conjunto de variables dependientes.

Sin embargo, en las medias de los estadísticos descriptivos encontramos diferencias no significativas.

Gráfica N° 18: Gráficas de perfil. Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable edad

Al observar las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable **edad**; aunque no son estadísticamente significativas.

Para la comprensión de las gráficas: en el eje horizontal (abscisas) se sitúan –de izquierda a derecha- las edades de los directivos: desde 29 a 62 años.

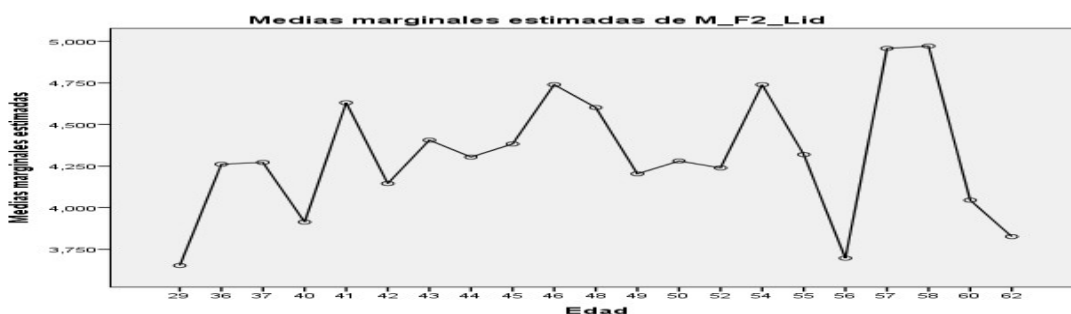
Gráfica N° 18.1: M_F1_Lid



En la gráfica anterior se puede observar que existen diferencias en la autopercepción de los directivos de diferentes edades respecto del factor de Liderazgo 1

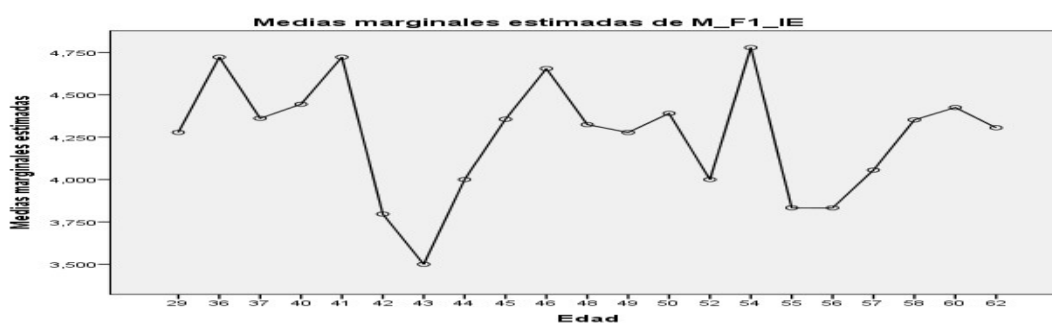
(Promotor de estilo participativo, mostrando menor puntuación los directivos de 29, 40 y 56 años y mayor puntuación los directivos de 57, 54, 46, 36 y 41 años.

Gráfica N° 18.2: M_F2_Lid



En la gráfica anterior se puede observar que existen diferencias entre la manera en que se autoperceben los directivos de diferentes edades respecto del factor de Liderazgo 2 (Carisma personalizante), siendo las más extremas por menor puntuación con 29, 56 y 62 años y de 58, 57, 54 y 46 años por puntuación más elevada.

Gráfica N° 18.3: M_F1_IE



En la gráfica anterior existen diferencias de autopercepción en los directivos de diferentes edades respecto del factor 1 de I. E. (Autoestima), siendo de menor puntuación los directivos de 43, 42, 55 y 56 años y de mayor puntuación los de 54, 36, 41 y 46 años.

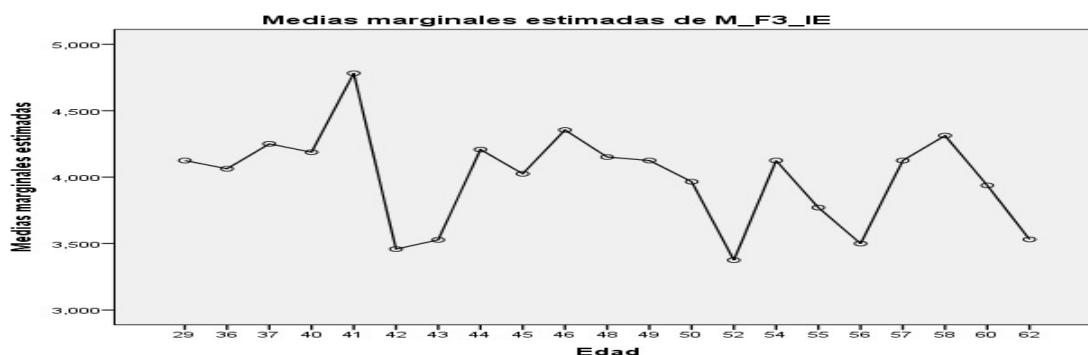
Gráfica N° 18.4: M_F2_IE



En la gráfica anterior se puede observar que existen diferencias entre la manera en que se autoperceben los directivos de diferentes edades respecto del factor 2 de I. E.

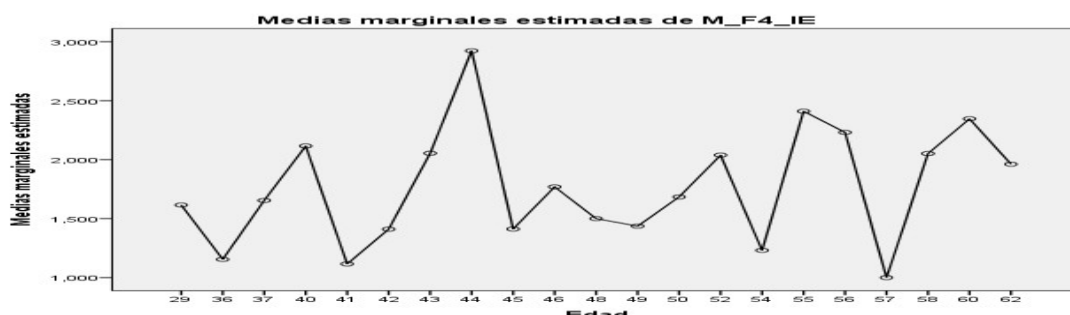
(Descontrol emocional), siendo las más extremas las siguientes: los de menor puntuación con 57, 54, 41 y 45 años y los de mayor puntuación los de 56, 44, y 52 años.

Gráfica N° 18.5: M_F3_IE



En la gráfica anterior se puede observar que existen diferencias entre la manera en que se autoperciben los directivos de diferentes edades respecto del factor 3 de I. E. (Empático), siendo de menor puntuación los directivos de 52, 42, 43 56 y 62 años y de mayor puntuación los de 41, 46 y 58 años.

Gráfica N° 18.6: M_F4_IE



La gráfica anterior muestra que existen diferencias en la autopercepción de los directivos respecto al factor 4 de I. E. (Generador de desconfianza), siendo las más extremas las siguientes: los de menor puntuación con 57, 41, 36 y 54 años y los de mayor puntuación los de 44, 55, 60 y 56 años.

6.5.2.3 Variable SEXO

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos, en función de la variable sexo

Modelo lineal general

Tabla N° 58: Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N°
Sexo	1	Femenino	33
	2	Masculino	30

Tabla N° 59: Estadísticos descriptivos

	Sexo	Media	Desviación típica	N°
1_Lid	Femenino	4,35076	,349929	33
	Masculino	4,40700	,404822	30
2_Lid	Femenino	4,31521	,566692	33
	Masculino	4,30660	,370059	30
1_IE	Femenino	4,25564	,451327	33
	Masculino	4,22937	,400968	30
2_IE	Femenino	1,73724	,382198	33
	Masculino	1,68567	,419208	30
3_IE	Femenino	4,01227	,491341	33
	Masculino	3,93110	,521877	30
4_IE	Femenino	1,74330	,435919	33
	Masculino	1,77437	,542388	30

Tabla N° 60: Contrastes multivariados

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sexo	Traza de Pillai	,050	,494 ^b	6	56,000	,810	,050

a. Diseño: Intersección + Sexo

b. Estadístico exacto

c. Calculado con alfa = .05

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el conjunto de variables dependientes.

Sin embargo, en las medias de los estadísticos descriptivos encontramos diferencias no significativas.

Gráfica N° 19: Gráficas de perfil. Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable sexo

Observando las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable **sexo**; aunque no son estadísticamente significativas.

Gráfica N° 19.1: M_F1_Lid



En la gráfica anterior, que atañe al factor 1 de Liderazgo “Promotor de estilo participativo”, en el eje horizontal o de abscisas, se sitúan de izquierda a derecha las variables “femenino” y “masculino”, y en el eje de ordenadas los valores oscilan entre 4,350 (nivel inferior) y 4,410 (nivel superior) La grafica muestra que los directivos masculinos tienen una autopercepción mayor de sí mismos como promotores de estilo participativo.

Gráfica N° 19.2: M_F2_Lid



Para el factor 2 de Liderazgo “Liderazgo personalizante”, encontramos que las directivas (sexo femenino) tienen una autopercepción mayor respecto a su capacidad de liderazgo personalizante.

Gráfica N° 19.3: M_F1_IE



Encontramos que con respecto al factor 1 de I. E. “Autoestima”, existe una autopercepción mayor de las directivas respecto a su autoestima, que en los directivos (sexo masculino).

Gráfica N° 19.4: M_F2_IE



Respecto al factor 2 de I. E. “Descontrol emocional”, encontramos que las directivas (sexo femenino) tienen una autopercepción de mayor descontrol que la de los directivos.

Gráfica N° 19.5: M_F3_IE



Con respecto al factor 3 de I. E. “Empático”, se aprecia que las directivas (sexo femenino) se autoperciben como más empáticas que los directivos.

Gráfica N° 19.6: M_F4_IE



La gráfica nos muestra que en el factor 4 de I. E. “Generador de desconfianza”, los directivos de sexo masculino se autoperciben como más generadores de desconfianza que las directivas.

6.5.2.4 Variable NIVEL EDUCATIVO (TÍTULO DEL DIRECTIVO)

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos, en función de la variable nivel educativo del directivo o titulación.

Modelo lineal general

Tabla N° 61: Factores inter-sujetos

	Etiqueta del valor	N°
Título universitario	1 Licenciatura	27
	2 Maestría	28
	3 Estudios completos de Maestría	4
	4 Doctorado	4

Tabla N° 62: Estadísticos descriptivos

	Título universitario	Media	Desviación típica	N°
M_F1_Lid	Licenciatura	4,37089	,340907	27
	Maestría	4,37575	,420399	28
	Est. completos de Maestría	4,34375	,461879	4
	Doctorado	4,46875	,287532	4
M_F2_Lid	Licenciatura	4,25067	,345600	27
	Maestría	4,30918	,405781	28
	Est. completos de Maestría	4,17400	,654912	4
	Doctorado	4,86975	1,153086	4
M_F1_IE	Licenciatura	4,22500	,408087	27
	Maestría	4,33161	,443967	28
	Est. completos de Maestría	3,90600	,156135	4
	Doctorado	4,08325	,476702	4
M_F2_IE	Licenciatura	1,77504	,410615	27
	Maestría	1,68018	,386143	28
	Est. completos de Maestría	1,75000	,539438	4
	Doctorado	1,48200	,242892	4
M_F3_IE	Licenciatura	3,88337	,475936	27
	Maestría	4,11554	,520993	28
	Est. completos de Maestría	3,53150	,403307	4
	Doctorado	4,03150	,383827	4
M_F4_IE	Licenciatura	1,77989	,427165	27
	Maestría	1,77232	,537238	28
	Est. completos de Maestría	1,80775	,604221	4
	Doctorado	1,46175	,452911	4

Tabla N° 63: Contrastes multivariados

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Título	Traza de Pillai	,348	1,224	18,000	168,000	,247	,116

a. Diseño: Intersección + Título b. Estadístico exacto

c. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d. Calculado con alfa = .05

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en el conjunto de variables dependientes.

Sin embargo, en las medias de los estadísticos descriptivos encontramos diferencias no significativas.

Gráfica N° 20: Gráficas de perfil. Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable nivel educativo

Al observar las gráficas realizadas para cada factor, podemos observar las diferencias en la variable **Título universitario**; aunque no son estadísticamente significativas.

Para la comprensión de las gráficas: en el eje horizontal (abscisas) se sitúan –de izquierda a derecha- el título universitario obtenido por los directivos: Licenciatura, Maestría, Estudios completos de Maestría y Doctorado.

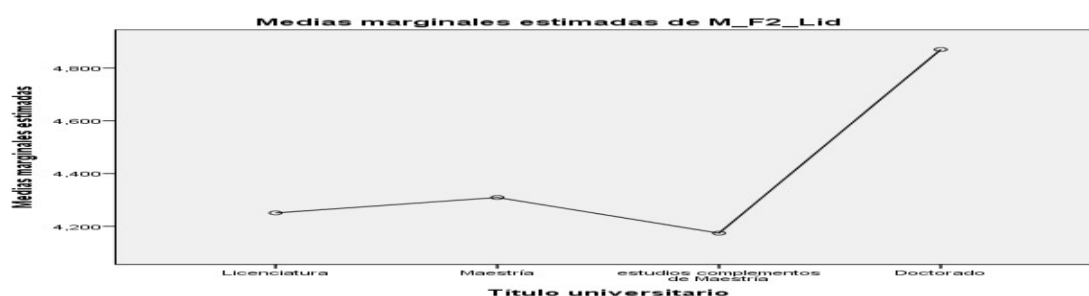
Gráfica N° 20.1: M_F1_Lid



La gráfica anterior sitúa, en el eje horizontal y de izquierda a derecha, los niveles de estudio “Licenciatura, Maestría, Estudios completos de Maestría y Doctorado”, y en el eje de ordenadas de valores que oscilan entre 4,350 (inferior) y 4,475 (superior).

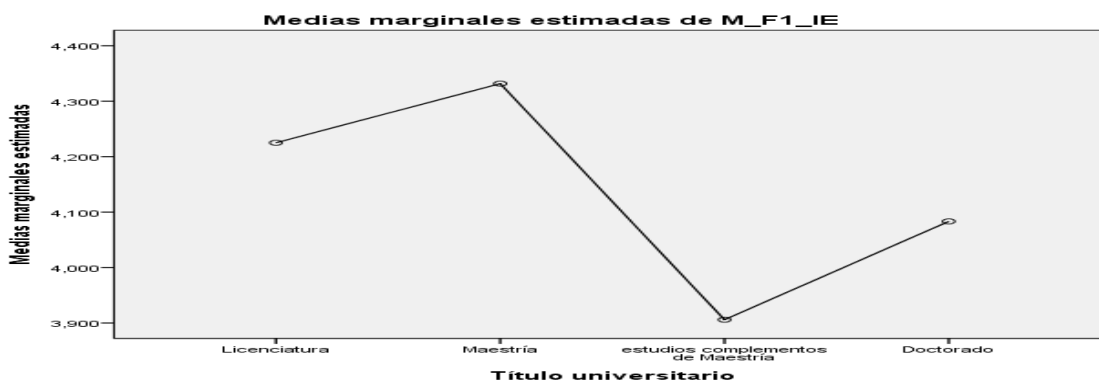
En el factor 1 de Liderazgo “Promotor de estilo participativo”, los directivos con estudios de Doctorado se autoevalúan más alto que los directivos que tienen otros niveles de estudio.

Gráfica N° 20.2: M_F2_Lid



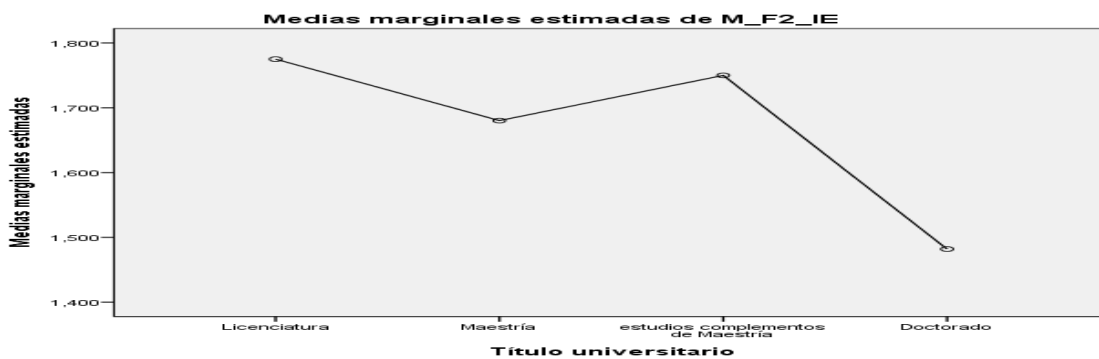
Se entiende por esta gráfica anterior que en el factor 2 de Liderazgo “Carisma personalizante”, los directivos con estudios de Doctorado se autoevalúan más alto que los directivos que tienen otros niveles de estudio.

Gráfica N° 20.3: M_F1_IE



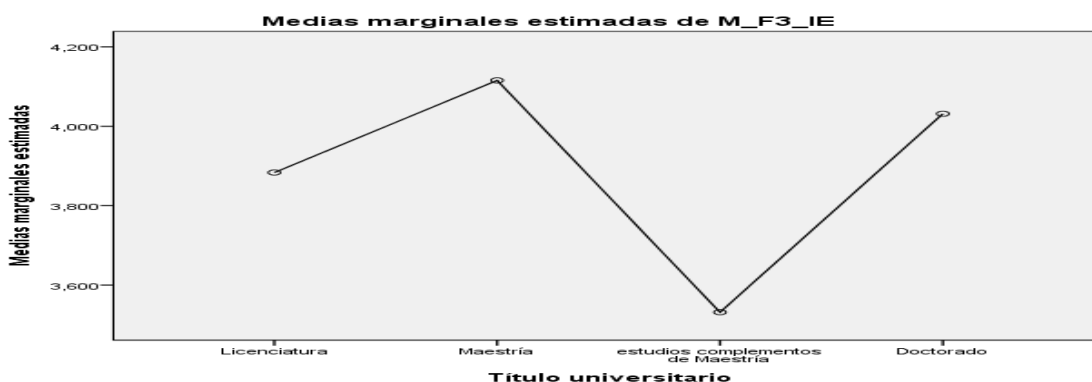
Para el factor 1 de I. E. “Autoestima”, los directivos con estudios de Maestría se autoevalúan más alto que los otros grupos. Van seguidos por los que tienen estudios en grado de Licenciatura, luego los que tienen doctorado y finalmente los que han completado los estudios de Maestría, pero que han sacado su título.

Gráfica N° 20.4: M_F2_IE



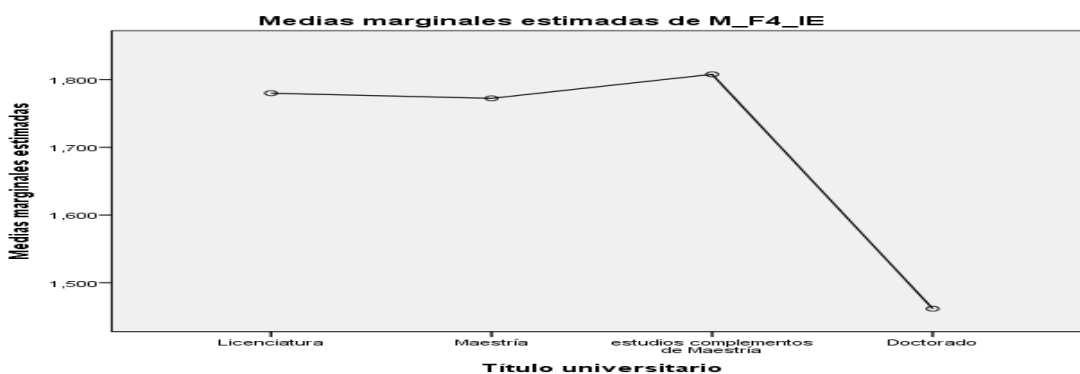
Según la gráfica se entiende que los directivos con estudios de Licenciatura se autoevalúan más alto que los demás grupos en el factor 2 de I. E. “Descontrol emocional”, les siguen aquellos que tienen estudios no completados de Maestría, luego aquellos que tienen Maestrías y por último aquellos que han logrado el Doctorado.

Gráfica N° 20.5: M_F3_IE



Para el factor 3 de I. E. “Empático”, los directivos con estudios de Maestría se autoevalúan más alto que los otros grupos, en siguiente lugar están los directivos con Doctorado, luego los que tienen Maestría y, por último, los que han completado los estudios de Maestría, pero no han presentado tesis para recibir el título.

Gráfica N° 20.6: M_F4_IE



Con respecto al factor 4 de I. E. “Generador de desconfianza”, se entiende que los directivos con estudios completados de Maestría se autoevalúan más alto que los otros grupos, seguidos por aquellos que tienen Maestría, seguidos muy de cerca por aquellos que tienen Licenciatura, y en último lugar aparecen aquellos que tienen Doctorado.

6.5.2.5 Variable AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DIRECTIVO

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos, en función de la variable años de experiencia como directivo.

Modelo lineal general

Tabla N° 64: Lid. Factores I y II. Estadísticos descriptivos

	Factor: M_F1_Lid				Factor: M_F2_Lid			
	Experiencia directivo	Media	Desv. típica	N°	Experiencia directivo	Media	Desv. típica	N°
1	4,34533	,387753	15	1	4,21027	,398141	15	
2	4,47510	,384454	10	2	4,35260	,434293	10	
3	4,41000	,336673	3	3	4,26067	,043501	3	
5	4,44433	,448427	6	5	4,38417	,462953	6	
6	4,33300	.	1	6	4,21700	.	1	
8	4,12500	.	1	8	3,95700	.	1	
9	4,27700	,359793	3	9	4,44933	,289913	3	
10	4,16700	.	1	10	4,17400	.	1	
12	4,04175	,345541	4	12	4,60875	1,287967	4	
15	4,22900	,677408	2	15	4,28550	,764382	2	
16	4,66700	.	1	16	4,21700	.	1	
17	4,81250	,147785	2	17	4,76100	,277186	2	
18	4,33300	.	1	18	4,34800	.	1	
20	4,79200	.	1	20	4,78300	.	1	
23	3,66700	.	1	23	3,43500	.	1	
27	5,00000	.	1	27	4,95700	.	1	
28	3,87500	.	1	28	3,69600	.	1	
33	4,45800	.	1	33	4,21700	.	1	
Total	4,36955	,392643	55	Total	4,32080	,505119	55	

Tabla N° 65: I. E. Factores I, II, III y IV. Estadísticos descriptivos

	Factor: M_F1_IE				Factor: M_F2_IE			
	Experiencia directivo	Media	Desv. típica	N°	Experiencia directivo	Media	Desv. típica	N°
1	4,19753	,445960	15	1	1,74280	,410985	15	
2	4,25870	,443345	10	2	1,59740	,440303	10	
3	3,64833	,361362	3	3	2,14300	,188794	3	
5	4,55550	,478996	6	5	1,58333	,356825	6	
6	4,94400	.	1	6	1,57100	.	1	
8	4,61100	.	1	8	1,78600	.	1	
9	4,09233	,305791	3	9	1,47633	,288675	3	
10	4,05600	.	1	10	1,64300	.	1	
12	4,04975	,463037	4	12	1,87475	,379816	4	
15	4,44450	,078489	2	15	1,42850	,403758	2	
16	4,66700	.	1	16	1,64300	.	1	
17	4,27750	,471640	2	17	1,96400	,353553	2	
18	4,01300	.	1	18	1,85700	.	1	
20	4,61100	.	1	20	1,35700	.	1	
23	3,94400	.	1	23	2,14300	.	1	
27	4,05600	.	1	27	1,14300	.	1	
28	3,83300	.	1	28	2,21400	.	1	
33	4,22200	.	1	33	2,21400	.	1	
Total	4,23100	,437094	55	Total	1,71507	,391160	55	

	Experiencia directivo	Media	Desv. típica	N°
R Factor: M_F3_IE	1	3,80860	,465132	15
	2	4,18150	,479111	10
	3	3,59733	,530518	3
	5	4,26067	,619128	6
	6	4,31300	.	1
	8	4,50000	.	1
	9	3,85433	,355185	3
	10	4,62500	.	1
	12	3,84425	,534000	4
	15	3,87550	,265165	2
	16	4,37500	.	1
	17	4,29650	,419314	2
	18	3,31300	.	1
	20	4,43800	.	1
	23	2,68800	.	1
	27	4,12500	.	1
	28	3,50000	.	1
	33	3,62500	.	1
	Total	3,96520	,521266	55

	Experiencia directivo	Media	Desv. típica	N°
R Factor: M_F4_IE	1	1,71167	,433524	15
	2	1,60780	,478969	10
	3	2,64100	,310656	3
	5	1,29500	,190958	6
	6	1,53800	.	1
	8	2,46200	.	1
	9	1,43567	,379258	3
	10	1,92300	.	1
	12	2,23075	,474173	4
	15	2,03850	,598919	2
	16	1,69200	.	1
	17	1,77300	,005657	2
	18	2,46200	.	1
	20	1,61500	.	1
	23	2,23100	.	1
	27	1,00000	.	1
	28	2,23100	.	1
	33	2,15400	.	1
	Total	1,77467	,507243	55

Tabla N° 66: Contrastes multivariados^a

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
ExpD	Traza de Pillai	2,057	1,135	102,000	222,000	,219	,343

a. Diseño: Intersección + ExpD

b. Estadístico exacto

d. Calculado con alfa = .05

c. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables dependientes.

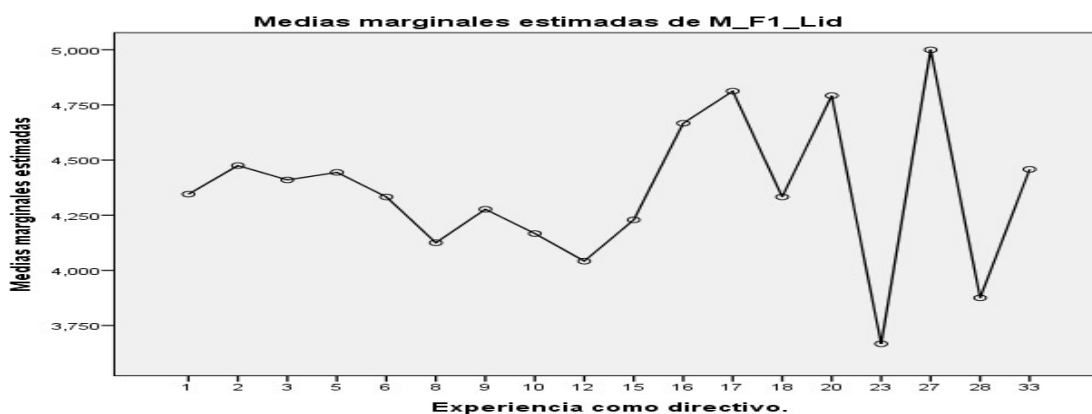
Sin embargo, al contemplar las medias de los estadísticos descriptivos sí que encontramos diferencias no significativas.

Gráfica N° 21: Gráficas de perfil Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable años de experiencia

Al observar las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable **Experiencia como directivo**; aunque no son estadísticamente significativas.

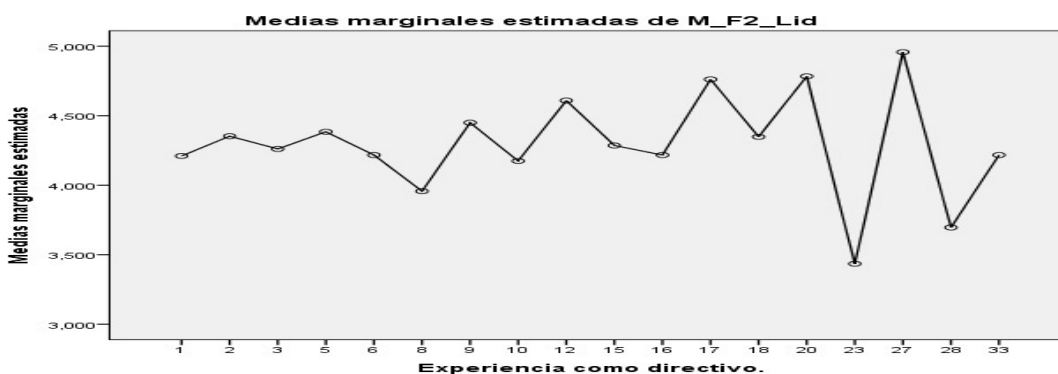
Para la comprensión de las gráficas: en el eje horizontal (abscisas) se sitúan –de izquierda a derecha- los años de experiencia como directivos: desde 1 a 33 años.

Gráfica N° 21.1: M_F1_Lid



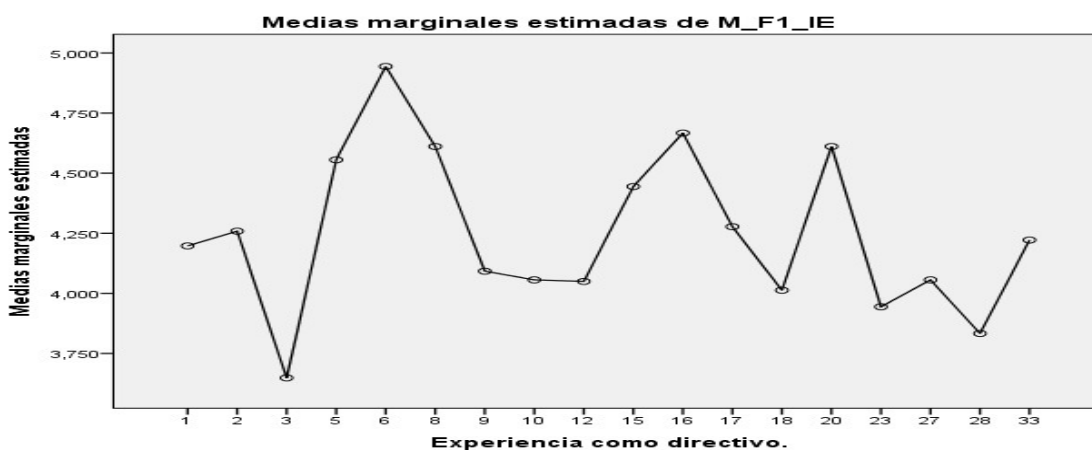
La gráfica anterior indica que existen diferencias entre la autopercepción de los directivos de institución educativa con más años de experiencia en el cargo respecto del factor 1 de Liderazgo (Promotor de estilo participativo), siendo las más extremas y con menor puntuación los de 23 y 28 años de experiencia y las de mayor puntuación los de 27, 17 y, 20 años de experiencia.

Gráfica N° 21.2: M_F2_Lid



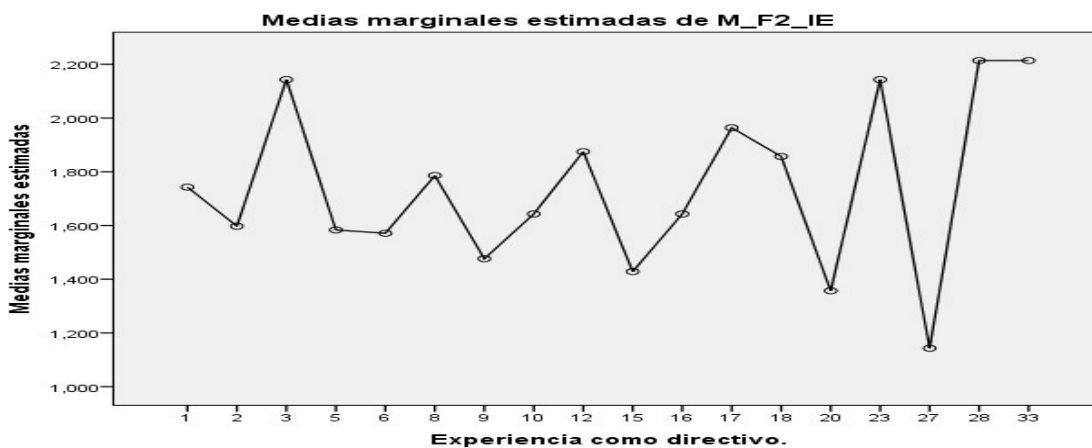
Se aprecia en la gráfica que existen diferencias entre la manera en que se autoperciben los directivos de diferentes años de experiencia en el cargo de directivo de instituciones educativas (II EE) respecto del factor 2 de Liderazgo 1 (Carisma personalizante), teniendo los de menor puntuación 23 y 28 años de experiencia y los de mayor puntuación 27, 20 y 17 años de experiencia..

Gráfica N° 21.3: M_F1_IE



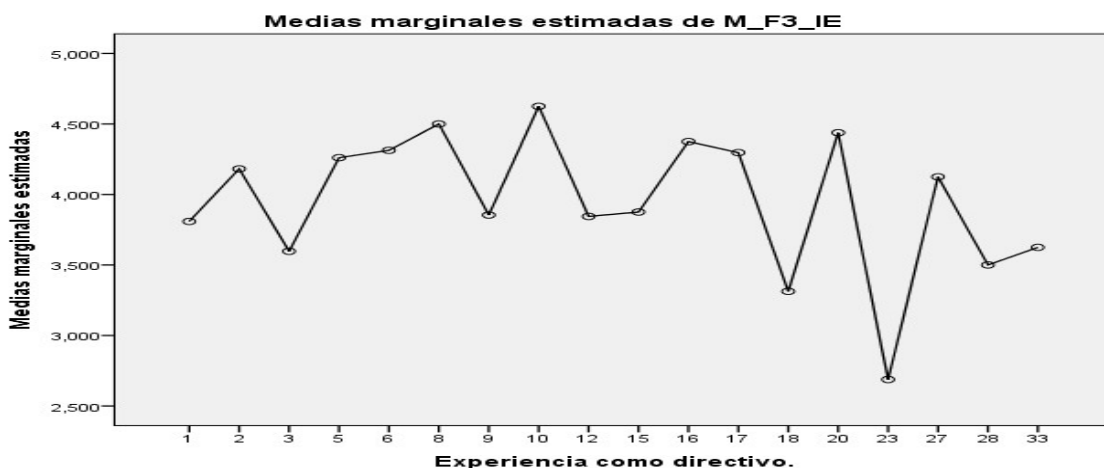
Se manifiesta que existen diferencias de autopercepción en los directivos de II. EE. en función de sus años de experiencia en el cargo respecto del factor 1 de I. E. (Autoestima), siendo los de menor puntuación los directivos de 3, 28 y 23 años de experiencia y los de mayor puntuación los de 6, 16, 20 y 8 años de experiencia.

Gráfica N° 21.4: M_F2_IE



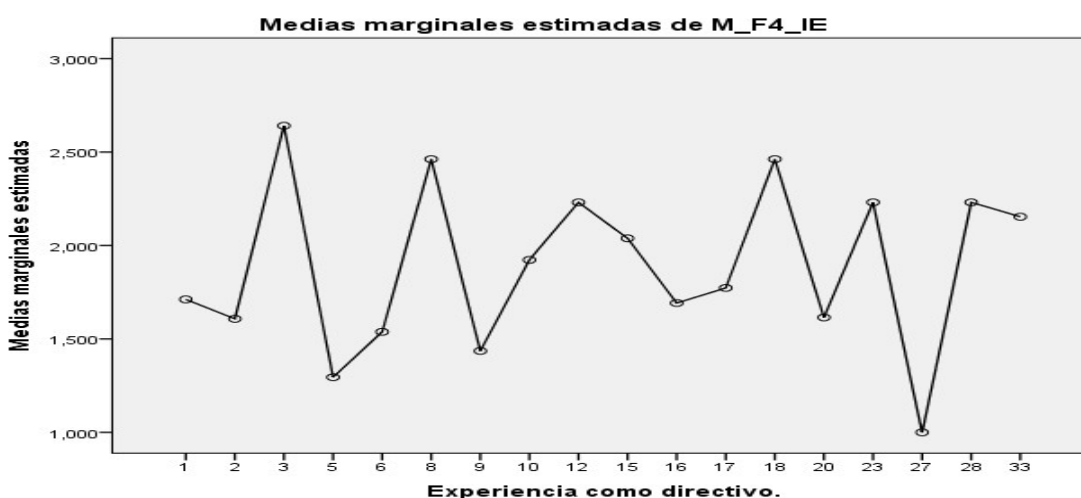
Se nos indica que existen diferencias de autopercepción en los directivos de II. EE. en función de sus años de experiencia en el cargo respecto del factor 2 de I. E. (Descontrol emocional), siendo las más extremas las siguientes: los de menor puntuación con 27, 20, 15 y 9 años de experiencia y los de mayor puntuación los de 28, 33, 23 y 3 años de experiencia.

Gráfica N° 21.5: M_F3_IE



Se observa que existen diferencias entre la manera en que se autoperceben los directivos de diferentes años de experiencia en el cargo de directivo de una institución educativa respecto del factor 3 de I. E. (Empático), siendo las más extremas las siguientes: los de menor puntuación con 23, 18 y 28 años de experiencia y los de mayor puntuación los de 10, 20, 8 y 16 años de experiencia.

Gráfica N° 21.6: M_F4_IE



La gráfica muestra que existen diferencias de autopercepción en los directivos de II. Eds. en función de sus años de experiencia en el cargo respecto del factor 4 de I. E. (Generador de desconfianza), siendo las más extremas las siguientes: los de menor puntuación con 27, 5, 9 y 6 años de experiencia y los de mayor puntuación los de 3, 8, 18 y 23 años de experiencia.

6.5.2.6 Variable TAMAÑO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos,
en función de la variable Tamaño de la I. Ed.

Modelo lineal general

Tabla N° 67: Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N°
Tamaño de Institución educativa	1	Pequeño	21
	2	Mediano	21
	3	Grande	21

Tabla N° 68: Estadísticos descriptivos

Tamaño de Institución educativa		Media	Desviación típica	N°
M_F1_Lid	Pequeño	4,31652	,380860	21
	Mediano	4,36557	,333344	21
	Grande	4,45052	,412563	21
M_F2_Lid	Pequeño	4,22157	,419123	21
	Mediano	4,25171	,271053	21
	Grande	4,46005	,654143	21
M_F1_IE	Pequeño	4,09686	,401558	21
	Mediano	4,27924	,451300	21
	Grande	4,35329	,397598	21
M_F2_IE	Pequeño	1,84690	,387384	21
	Mediano	1,61438	,382921	21
	Grande	1,67676	,404369	21
M_F3_IE	Pequeño	3,78395	,502754	21
	Mediano	4,07562	,402748	21
	Grande	4,06129	,560914	21
M_F4_IE	Pequeño	1,83152	,469616	21
	Mediano	1,63276	,474472	21
	Grande	1,81000	,510607	21

Tabla N° 69: Contrastes multivariados^a

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
T_IE	Traza de Pillai	,195	1,008	12,000	112,000	,447	,097

a. Diseño: Intersección + T_IE b. Estadístico exacto

c. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d. Calculado con alfa = .05

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en el conjunto de variables dependientes.

Sin embargo, al contemplar las medias de los estadísticos descriptivos sí que encontramos diferencias no significativas.

Gráfica N° 22: Gráficas de perfil. Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable tamaño de la I. E.

Al observar las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable **Tamaño de la I. Ed.**; aunque no son estadísticamente significativas.

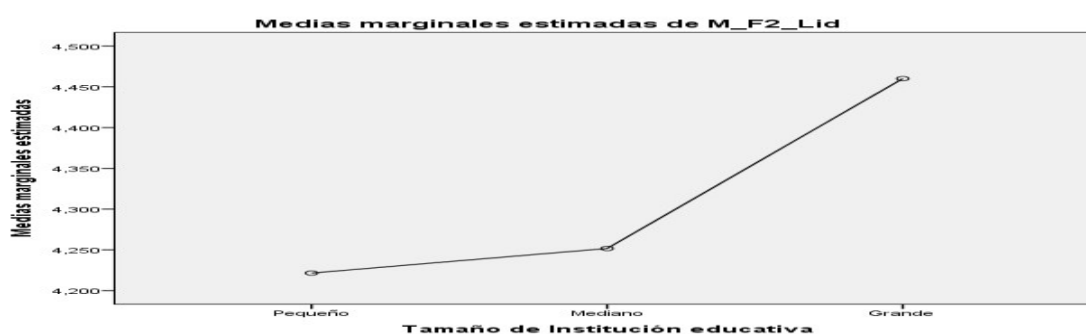
Para la comprensión de las gráficas: en el eje horizontal (abscisas) se sitúan –de izquierda a derecha- el tamaño de la institución educativa: Pequeño, Mediano, Grande.

Gráfica N° 22.1: M_F1_Lid



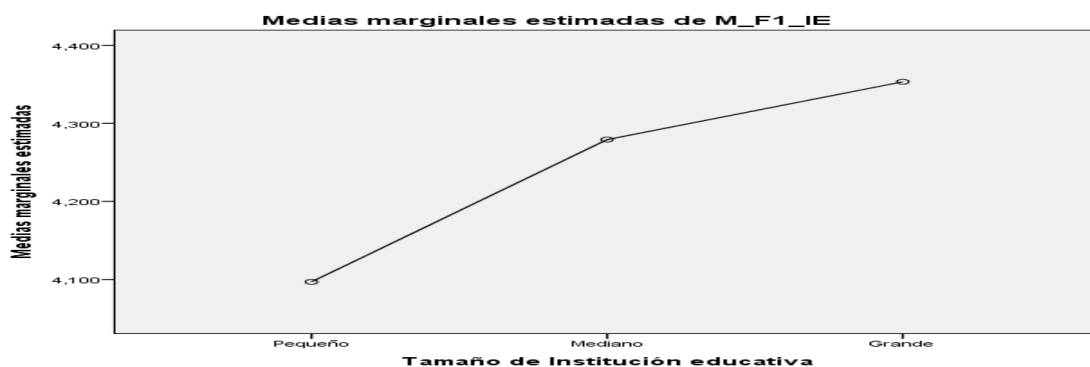
En la gráfica presentada arriba se refieren los niveles de la institución educativa, de izquierda a derecha, “Pequeña, Mediana y Grande”. En el factor 1 de Liderazgo “Promotor de estilo participativo”, los directivos que trabajan en una institución educativa grande se autoevalúan más alto que los de institución educativa mediana y luego se encuentran los de institución educativa pequeña.

Gráfica N° 22.2: M_F2_Lid



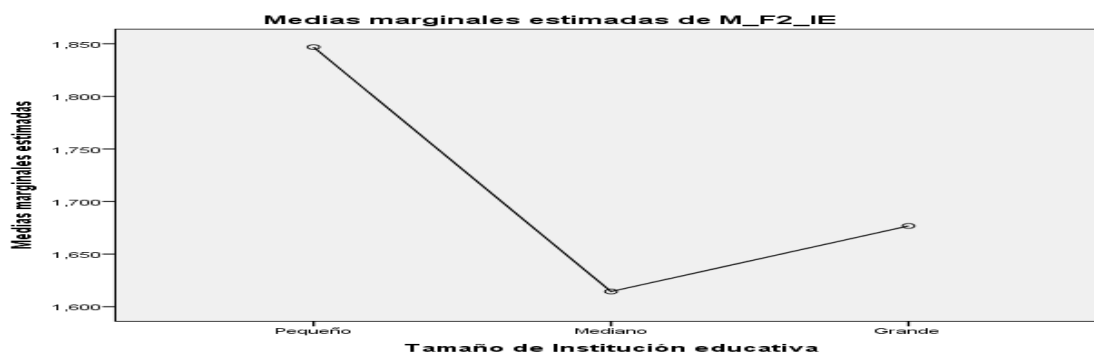
Se nos muestra que en el factor 2 de Liderazgo “Carisma personalizante”, los directivos que trabajan en instituciones educativas grandes se autoevalúan más alto que los de instituciones educativas medianas. Los de menor puntuación corresponden a instituciones educativas pequeñas.

Gráfica N° 22.3: M_F1_IE



Se observa que en el factor 1 de I. E. “Autoestima”, los directivos que trabajan en una institución educativa grande se autoevalúan más alto que los de institución educativa mediana o en institución educativa pequeña.

Gráfica N° 22.4: M_F2_IE



En el factor 2 de I. E. “Descontrol emocional”, los directivos que trabajan en una institución educativa pequeña se autoevalúan más alto que los de institución educativa grande o institución educativa mediana.

Gráfica N° 22.5: M_F3_IE



En el factor 3 de I. E. “Empático”, los directivos que trabajan en una institución educativa mediana o grande se autoevalúan más alto que los de institución educativa pequeña.

Gráfica N° 22.6: M_F4_IE



Y en el factor 4 de I. E. “Generador de desconfianza”, los directivos que trabajan en II. EE. pequeñas y grandes se autoevalúan más alto que los de II. EE. medianas.

6.5.2.7 Variable TOTAL DE DOCENTES

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos, en función de la variable Total de docentes a su cargo.

Modelo lineal general

Tabla N° 70:

	N°
15	3
16	3
20	6
21	6
Total docentes a cargo	27
	30
	32
	33
	50

Factores inter-sujetos

	N°
60	3
62	3
65	3
69	3
Total docentes a cargo	74
	75
	78
	80
	90
	107

Tabla N° 71: Liderazgo, factores I y II. Estadísticos descriptivos

	Docentes a su cargo	Media	Desv. típica	N°
M_	15	4,33333	,401819	3
F1_	16	4,05567	,307507	3
Lid	20	4,42583	,331602	6
	21	4,22217	,475451	6
	27	4,48633	,267948	3
	30	4,55567	,173339	3
	32	4,38233	,344311	3
	33	4,52800	,146503	3
	50	4,27700	,197325	3
	60	4,16667	,491017	3
	62	4,55533	,196968	3
	65	3,95800	,250000	3
	69	4,72233	,086870	3
	74	4,58333	,410454	3
	75	4,79167	,110555	3
	78	4,52800	,433547	3
	80	4,33367	,381881	3
	90	4,34700	,677560	3
	107	4,02800	,457125	3
	Total	4,37754	,375041	63

	Docentes a su cargo	Media	Desv. típica	N°
M_	15	4,00000	,414544	3
F2_	16	4,26100	,150688	3
Lid	20	4,32617	,574719	6
	21	4,13050	,487439	6
	27	4,33333	,354000	3
	30	4,23167	,175845	3
	32	4,39133	,199560	3
	33	4,28967	,066666	3
	50	4,31200	,309152	3
	60	4,08900	,425638	3
	62	4,39133	,157119	3
	65	3,97200	,138752	3
	69	4,81200	,050229	3
	74	4,50733	,404255	3
	75	4,72467	,205855	3
	78	4,31867	,379845	3
	80	5,02933	1,357059	3
	90	4,21733	,441428	3
	107	3,73933	,328153	3
	Total	4,31111	,479398	63

Tabla N° 72: Inteligencia Emocional, factores I, II, III y IV. Estadísticos descriptivos

	Docentes a su cargo	Media	Desv. típica	N°
M_ F1_ IE	15	4,07433	,449137	3
	16	3,79667	,449179	3
	20	3,98450	,456976	6
	21	4,14117	,314488	6
	27	4,35200	,369988	3
	30	4,44467	,346678	3
	32	4,00000	,640534	3
	33	4,53700	,378148	3
	50	4,38867	,385093	3
	60	4,14800	,306124	3
	62	4,72200	,293678	3
	65	4,17700	,329328	3
	69	4,70367	,160503	3
	74	4,41833	,083560	3
	75	4,85167	,210296	3
	78	4,38900	,481510	3
	80	4,05533	,337758	3
	90	3,88900	,347078	3
	107	3,90700	,064086	3
Total	4,24313	,424864	63	

	Docentes a su cargo	Media	Desv. típica	N°
M_ F2_ IE	15	1,80933	,412805	3
	16	1,71433	,326890	3
	20	1,90483	,321675	6
	21	1,84517	,392147	6
	27	1,97600	,647746	3
	30	1,78567	,189360	3
	32	1,66700	,337614	3
	33	1,21400	,247683	3
	50	1,52400	,337614	3
	60	1,66667	,535892	3
	62	1,38100	,218000	3
	65	1,91967	,419219	3
	69	1,50000	,143000	3
	74	1,83333	,475370	3
	75	1,47600	,206114	3
	78	1,47600	,229737	3
	80	1,47600	,297118	3
	90	1,73800	,648022	3
	107	2,30933	,229374	3
Total	1,71268	,397828	63	

	Docentes a su cargo	Media	Desv. típica	N°
M_ F3_ IE	15	3,29167	,438986	3
	16	3,89600	,691247	3
	20	3,76067	,294313	6
	21	3,79183	,486583	6
	27	4,20867	,095689	3
	30	3,83367	,451975	3
	32	3,92400	,652619	3
	33	4,37533	,437786	3
	50	4,12533	,495889	3
	60	3,93767	,165549	3
	62	4,20867	,295646	3
	65	3,91667	,314576	3
	69	4,54200	,130184	3
	74	4,20867	,365932	3
	75	4,48967	,507945	3
	78	4,12533	,602625	3
	80	3,91700	,580795	3
	90	4,13200	,659294	3
	107	3,20867	,451975	3
Total	3,97362	,503651	63	

	Docentes a su cargo	Media	Desv. típica	N°
M_ F4_ IE	15	2,43600	,269941	3
	16	1,82067	,320016	3
	20	1,59933	,303329	6
	21	1,69233	,530867	6
	27	1,66667	,463664	3
	30	1,56400	,363324	3
	32	1,66667	,617124	3
	33	1,48700	,310656	3
	50	1,76933	,657420	3
	60	1,84900	,580359	3
	62	1,30767	,203156	3
	65	1,87167	,320577	3
	69	1,58967	,423569	3
	74	2,28233	,746887	3
	75	1,46167	,307500	3
	78	1,61533	,277073	3
	80	1,58967	,545744	3
	90	2,07700	,846000	3
	107	2,28233	,088912	3
Total	1,75810	,485721	63	

Tabla N° 73: Contrastes multivariados^a

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Total_Doc	Traza de Pillai	2,064	1,282	108,000	264,000	,057	,344

a. Diseño: Intersección + Total_Doc b. Estadístico exacto d. Calculado con alfa = .05
 c. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en el conjunto de variables dependientes.

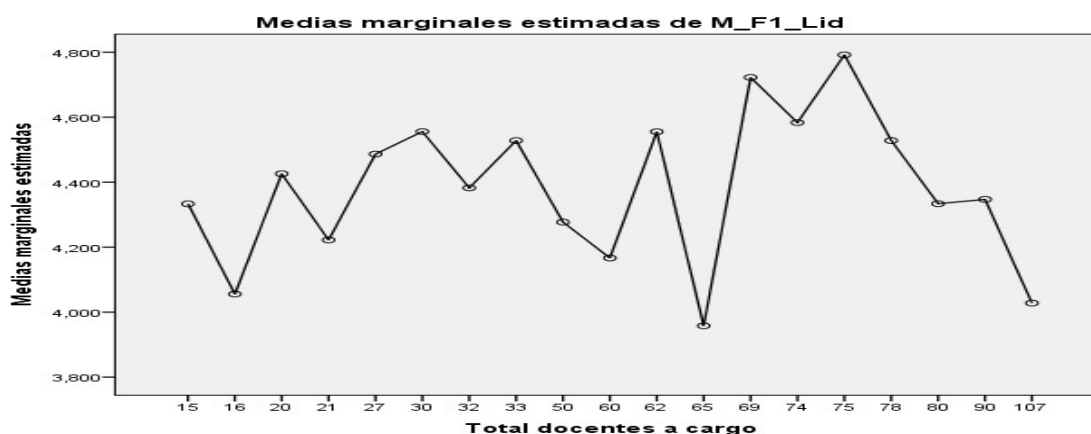
Sin embargo, al contemplar las medias de los estadísticos descriptivos sí que encontramos diferencias no significativas.

Gráfica N° 23: Gráficas de perfil. Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable total de docentes

Al observar las gráficas elaboradas para cada factor, vemos diferencias no estadísticamente significativas en la variable **Total de docentes a su cargo**.

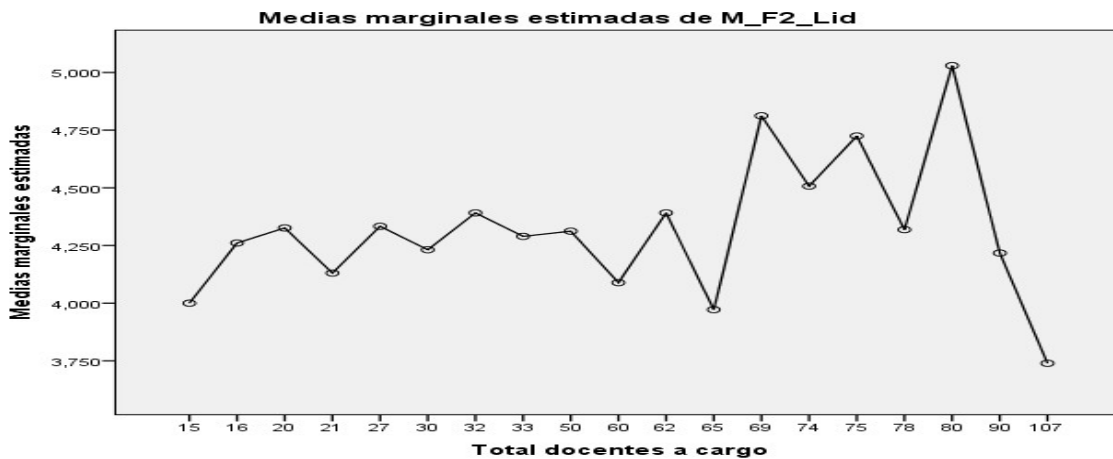
Para la comprensión de las gráficas: en el eje horizontal (abscisas) se sitúan –de izquierda a derecha- el número total de docentes que trabajan en la institución educativa: desde 15 hasta 107.

Gráfica N° 23.1: M_F1_Lid



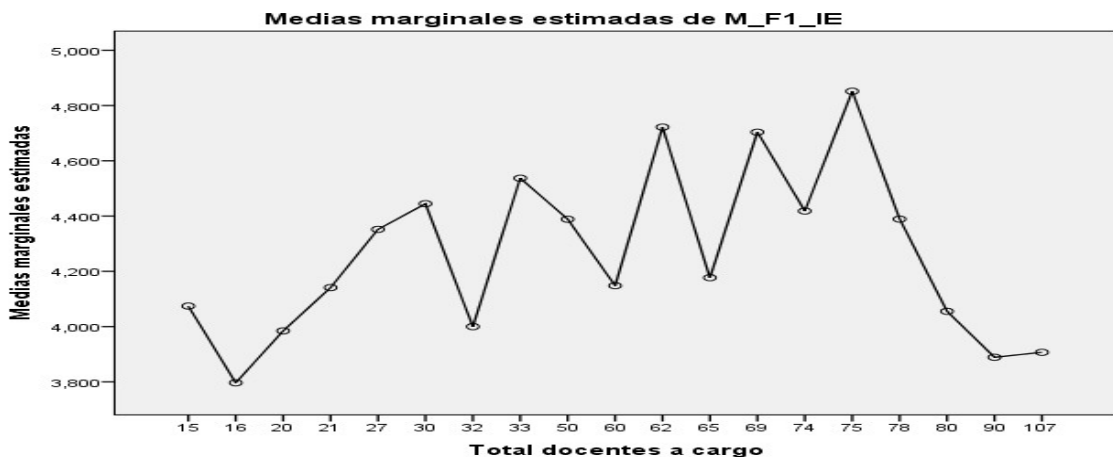
La gráfica anterior muestra diferencias entre la autopercepción de los directivos de I. Eds. en función de la cantidad de docentes que trabajan en sus instituciones educativas. En el factor 1 de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) la autopercepción es mayor en directivos de II. EE. con 75, 69, 62 y 78 docentes, mientras que es menor en el caso de directivos de II. EE. con 65, 107, 16 y 60 docentes.

Gráfica N° 23.2: M_F2_Lid



Observamos diferencias de autopercepción en el factor 2 de Liderazgo (Carisma personalizante). Es mayor en directivos de II. EE. que tienen 80, 69, 75 y 78 docentes, mientras que es menor para los de 107, 15, 65 y 60 docentes. La distribución es similar al factor 1 de Liderazgo.

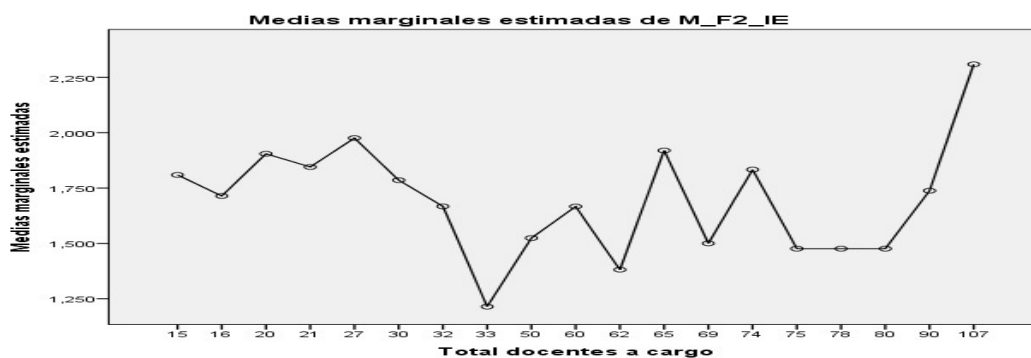
Gráfica N° 23.3: M_F1_IE



Las diferencias de autopercepción en el factor 1 de I.

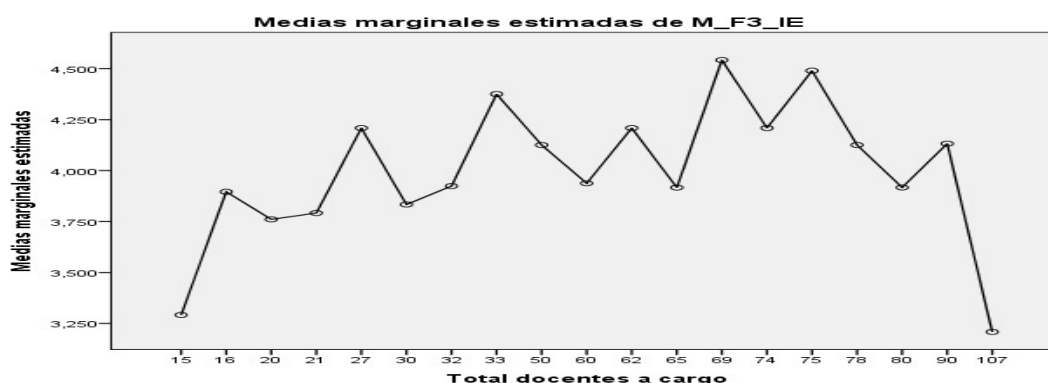
E. (Autoestima) se aprecian en la mayor puntuación de directivos de II. EE. que tienen 75, 62, 69 y 33 docentes, mientras que la menor se da en los centros con 16, 90, 107 y 20 docentes.

Gráfica N° 23.4: M_F2_IE



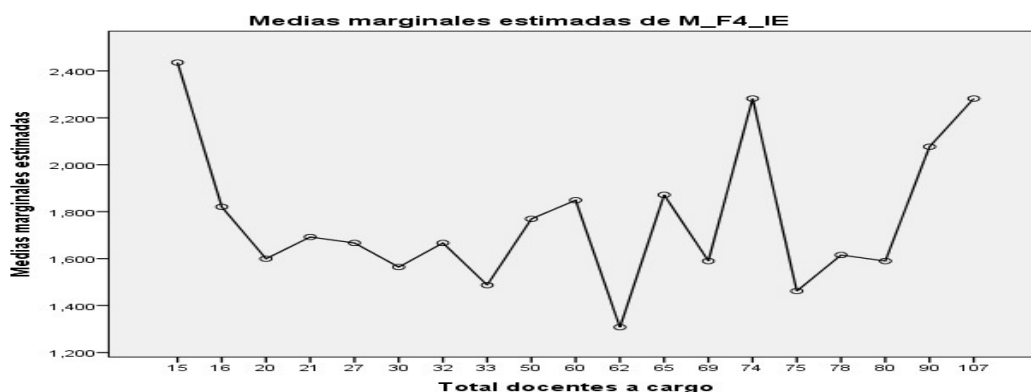
Las diferencias de autopercepción en directivos de II. EE. según la cantidad de docentes que trabajan en sus instituciones educativas respecto al factor 2 de I. E. (Descontrol emocional): es mayor en directivos de II. EE. de 90, 27, 65 y 20 docentes, que en los de 33, 62, 75, 78 y 80 docentes.

Gráfica N° 23.5: M_F3_IE



Se grafica las diferencias de autopercepción en los directivos en el factor 3 de I. E. (Empático). La autopercepción es mayor en aquellos directivos de II. EE. que tienen 69, 75, 33, 27 y 62 docentes a su cargo, mientras que es menor para los de 107, 15, 20 y 21 docentes.

Gráfica N° 23.6: M_F4_IE



Entendemos que existen diferencias de autopercepción entre directivos de II. EE. en el factor 4 de I. E. (Generador de desconfianza). La autopercepción es mayor en directivos de II. EE. con 15, 74, 107 y 90 docentes a su cargo, y es menor en II. EE. de 62, 75, 33 y 80 docentes.

6.5.3. DOCENTES - MANOVAs de los factores de Liderazgo e I. E. en la valoración de los docentes sobre los directivos

6.5.3.1. Variable CARGO

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos evaluados por los docentes, en función de la variable cargo

Modelo lineal general

Tabla N° 74: Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N°
Cargo	4	Docente de primaria	372
	5	Docente de secundaria	452

Tabla N° 75: Estadísticos descriptivos

	Cargo	Media	Desviación típica	N°
M_F1_Lid	Docente de primaria	3,62837	,884369	372
	Docente de secundaria	3,50216	,906596	452
M_F2_Lid	Docente de primaria	3,51909	,880179	372
	Docente de secundaria	3,46673	,938191	452
M_F1_IE	Docente de primaria	3,71386	,715913	372
	Docente de secundaria	3,71154	,757485	452
M_F2_IE	Docente de primaria	2,07258	,786701	372
	Docente de secundaria	2,12279	,866108	452
M_F3_IE	Docente de primaria	3,40648	,785534	372
	Docente de secundaria	3,37939	,791035	452
M_F4_IE	Docente de primaria	2,29043	,729442	372
	Docente de secundaria	2,24603	,772135	452

Tabla N° 76: Traza de Pillai para la variable cargo

Contrastes multivariados^a

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Cargo	Traza de Pillai	,033	4,690 ^b	6,000	817,000	,000	,033

a. Diseño: Intersección + Cargo

b. Estadístico exacto

c. Calculado con alfa = .05

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el conjunto de variables dependientes. Al evaluar este efecto multivariado y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVAs para cada una de las variables dependientes.

Tabla N° 77: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Cargo	M_F1_Lid	3,250	1	3,250	4,043	,045	,005
	M_F2_Lid	,559	1	,559	,672	,413	,001
	M_F1_IE	,001	1	,001	,002	,964	,000
	M_F2_IE	,515	1	,515	,745	,388	,001
	M_F3_IE	,150	1	,150	,241	,624	,000
	M_F4_IE	,402	1	,402	,709	,400	,001

a. R cuadrado = .005 (R cuadrado corregida = .004)..... b. R cuadrado = .001 (R cuadrado corregida = .000)

c. R cuadrado = .000 (R cuadrado corregida = -.001) d. R cuadrado = .001 (R cuadrado corregida = .000)

e. R cuadrado = .000 (R cuadrado corregida = -.001).....f. R cuadrado = .001 (R cuadrado corregida = .000)

Al contemplar la influencia de la variable Cargo al que se evalúa, es decir cargo de director o subdirector al que evalúan los docentes de su institución educativa, encontramos diferencias estadísticamente significativas sólo en el Factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo). Sin embargo, como sólo son dos grupos no se puede efectuar pruebas post hoc. Al contemplar las medias de los estadísticos descriptivos si encontramos diferencia significativas.

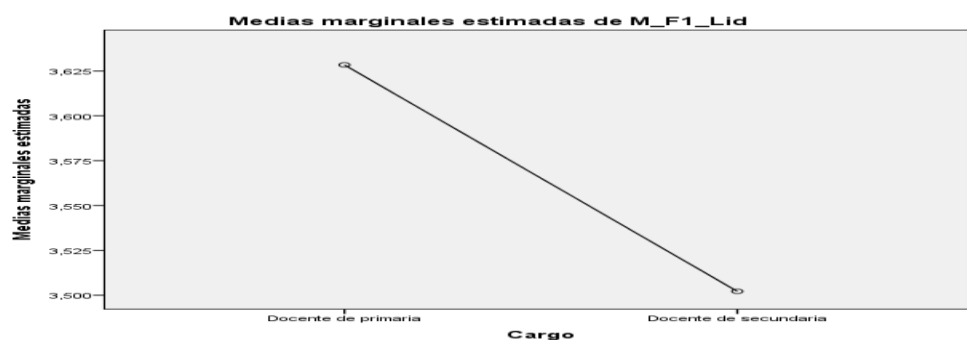
A pesar que hay diferencias estadísticamente significativas en el factor 1 no se realizan las pruebas post hoc porque solo hay dos grupos de docentes.

Gráfica N° 24: Gráficas de perfil Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable cargo

Observando las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable cargo del docente que evalúa a sus directivos.

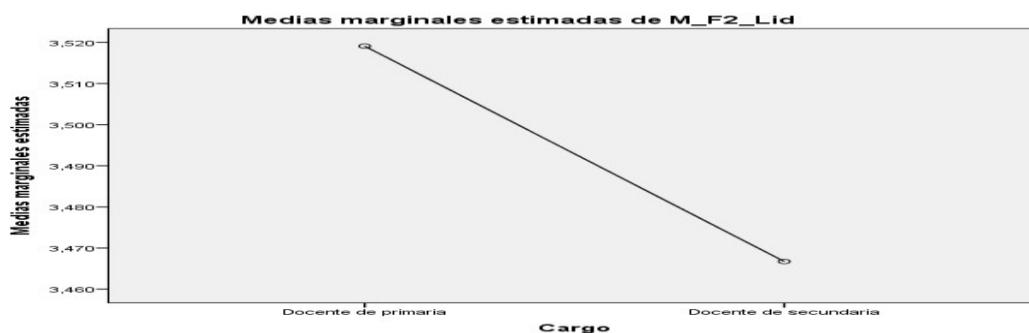
Para la comprensión de las gráficas: en el eje horizontal (abscisas) se sitúan -de izquierda a derecha- los cargos de los Docentes: Docentes de primaria y Docentes de secundaria:

Gráfica N° 24.1: M_F1_Lid



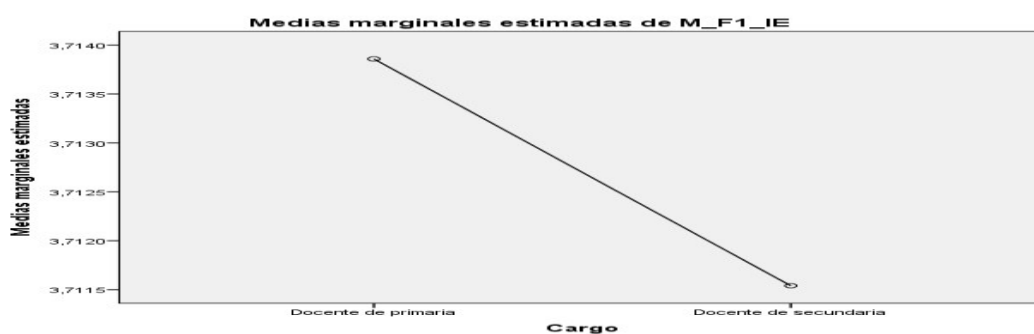
Observamos que en el factor 1 de Liderazgo “Promotor de estilo participativo”, los docentes de primaria evalúan a sus directivos con puntuación más alta que los docentes de secundaria.

Gráfica N° 24.2: M_F2_Lid



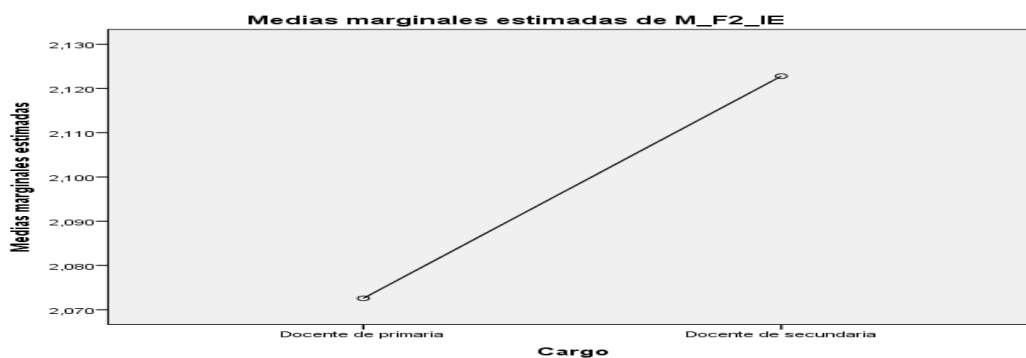
En el factor 2 de Liderazgo “Carisma personalizante”, los docentes de primaria evalúan a sus directivos con puntuación más alta que los docentes de secundaria.

Gráfica N° 24.3: M_F1_IE



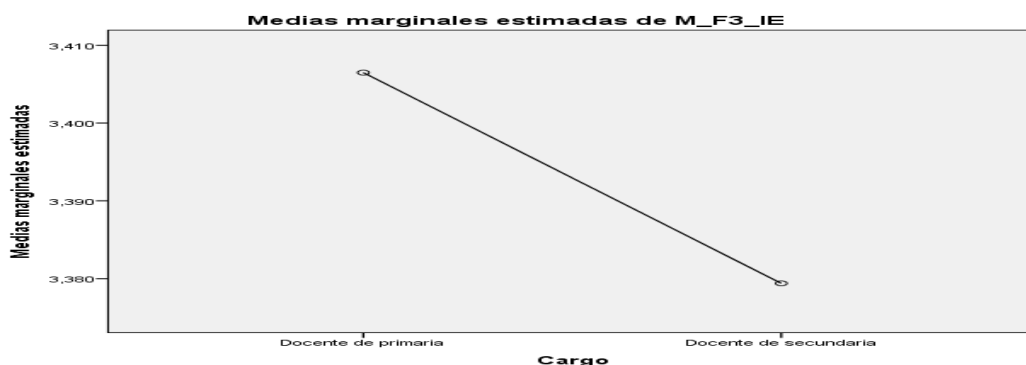
La gráfica nos indica que en el factor 1 de I. E. “Autoestima”, los docentes de primaria evalúan a sus directivos con puntuación más alta que los docentes de secundaria.

Gráfica N° 24.4: M_F2_IE



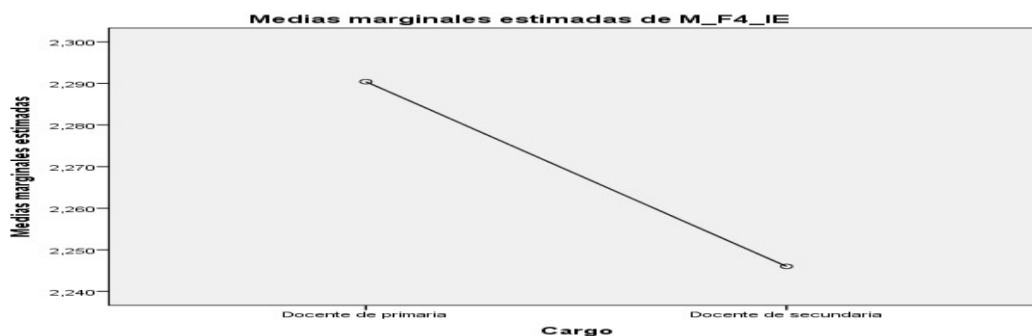
Observamos que en el factor 2 de I. E. “Descontrol emocional”, los docentes de secundaria evalúan a sus directivos con puntuación más alta que los docentes de primaria.

Gráfica N° 24.5: M_F3_IE



En el factor 3 de I. E. “Empático”, los docentes de primaria evalúan a sus directivos con puntuación más alta que los docentes de secundaria.

Gráfica N° 24.6: M_F4_IE



Para el factor 4 de I. E. “Generador de desconfianza”, se aprecia que los docentes de primaria evalúan a sus directivos con puntuación más alta que los docentes de secundaria.

6.5.3.2. Variable EDAD

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos evaluados por los docentes, en función de la variable edad de los docentes.

Modelo lineal general

Tabla N° 78: Factores inter-sujetos

		N°		N°
Edad	27	4	46	24
	28	6	47	28
	29	6	48	32
	30	2	49	16
	31	8	50	48
	32	8	51	18
	33	8	52	24
	34	16	53	22
	35	32	54	14
	36	26	55	18
	37	28	56	14
	38	40	57	8
	39	46	58	16
	40	68	59	8
	41	28	60	8
	42	46	61	4
	43	36	62	4
	44	40	63	2
45	64	64	4	

**Tabla N° 79: Estadísticos descriptivos Factor I
Lid**

	Edad	Media	Desviación típica	N°
M_F1_Lid	27	2,81225	,789497	4
	28	4,27083	,798258	6
	29	3,47217	,764528	6
	30	2,91700	,530330	2
	31	4,22925	1,067096	8
	32	3,49988	1,294574	8
	33	2,94788	1,188980	8
	34	3,23956	,880672	16
	35	3,43622	,808498	32
	36	3,50638	,655215	26
	37	3,72918	,970152	28
	38	3,72085	,773058	40
	39	3,72104	,887969	46
	40	3,51596	,728955	68
	41	3,76775	,858997	28
	42	3,69478	,874734	46
	43	3,19444	,961126	36
	44	3,24478	,990025	40
	45	3,40559	,884580	64
	46	3,64067	1,058456	24
	47	3,89732	,829111	28
	48	3,82422	1,016448	32
	49	3,51050	,882964	16
	50	3,25633	,889271	48
	51	3,34956	1,129634	18
	52	3,69271	,942144	24
	53	3,73859	,978232	22
	54	3,65771	,439505	14
	55	3,97933	,627483	18
	57	3,18750	1,036703	8
	58	3,41925	,869669	16
	59	3,93738	,648137	8
	60	3,22925	,802375	8
	61	4,37525	,263418	4
	62	4,30225	,820108	4
	63	3,75000	,236174	2
	64	4,10425	,366944	4

Tabla N° 80: Estadísticos descriptivos Factor II Lid

	Edad	Media	Desviación típica	N°	
	27	2,83725	,858194		4
	28	4,36950	,896985		6
	29	3,63050	,737098		6
	30	2,67350	,891662		2
	31	4,20663	,872287		8
	32	3,59225	1,413559		8
	33	2,76638	1,259013		8
	34	3,21194	,929444		16
	35	3,33478	,911304		32
	36	3,37458	,754810		26
	37	3,54818	,982268		28
	38	3,65870	,828896		40
	39	3,65122	,862087		46
	40	3,46860	,756606		68
	41	3,60568	,897981		28
	42	3,66350	,843064		46
	43	3,23553	1,003654		36
	44	3,19670	1,011247		40
M E 2 Lid	45	3,32814	,919407		64
	46	3,63396	1,053161		24
	47	3,68636	,887906		28
	48	3,66847	,983194		32
	49	3,48369	,840631		16
	50	3,13773	,881568		48
	51	3,31167	1,122288		18
	52	3,64675	,903796		24
	53	3,78059	,983851		22
	54	3,59636	,589684		14
	55	3,83333	,614201		18
	56	3,42236	,702943		14
	58	3,36688	,810909		16
	59	3,91850	,768173		8
	60	3,15225	1,013866		8
	61	4,05425	,241460		4
	62	4,14150	,972499		4
	63	3,80450	,215668		2
	64	4,10875	,508613		4

Tabla N° 81: Estadísticos descriptivos Factor I_IE

	Edad	Media	Desviación típica	N°
	27	2,72225	,207840	4
	28	4,44467	,544277	6
	29	3,58333	,807143	6
	30	3,66700	,864084	2
	31	4,06950	,883820	8
	32	3,93738	,765959	8
	33	3,22925	1,010968	8
	34	3,52431	,805093	16
	35	3,66141	,717180	32
	36	3,65388	,596053	26
	37	3,90661	,760804	28
	38	3,83060	,699755	40
	39	3,76211	,784667	46
	40	3,82275	,643553	68
	41	3,86118	,830086	28
	42	3,85507	,725744	46
	43	3,48914	,770932	36
	44	3,49587	,718569	40
M_F1_IE	45	3,59025	,683375	64
	46	3,58563	,923304	24
	47	3,85914	,640867	28
	48	3,77434	,801892	32
	49	3,56587	,674330	16
	50	3,57646	,665057	48
	51	3,33639	,967487	18
	52	3,69679	,896652	24
	53	3,82573	,788521	22
	54	3,77779	,437379	14
	55	4,04633	,589809	18
	56	3,46021	,714538	14
	57	3,77775	,640420	8
	58	3,77431	,604587	16
	59	4,11112	,337129	8
	60	3,42375	,809923	8
	61	3,98600	,159455	4
	62	4,12500	,820625	4
	63	4,05550	,942573	2
	64	3,97200	,140136	4

Tabla N° 82: Estadísticos descriptivos FII_IE

	Edad	Media	Desviación típica	N°
M_F2_IE	27	2,98225	,734093	4
	28	1,39283	,722390	6
	29	1,82150	,706791	6
	30	2,50000	1,009748	2
	31	1,48225	1,024275	8
	32	2,06263	,716632	8
	33	2,76788	,973900	8
	34	2,22325	,837448	16
	35	2,19194	,773398	32
	36	1,98354	,865546	26
	37	2,07900	,945694	28
	38	2,17505	,792849	40
	39	2,03570	,880499	46
	40	2,06413	,676997	68
	41	1,93375	,857135	28
	42	1,94104	,729696	46
	43	2,10497	,874319	36
	44	2,43412	,846224	40
	45	2,13834	,782470	64
	46	2,10408	,725678	24
	47	1,99482	,734670	28
	48	2,04462	1,088523	32
	49	2,08488	,771339	16
	50	2,18300	,791709	48
	51	2,11911	,764629	18
	52	2,19942	,837140	24
	53	2,24345	1,298321	22
	54	1,98464	,687027	14
	55	2,10711	,689640	18
	56	2,18864	,832720	14
	57	2,23225	,919964	8
	58	1,98225	,655907	16
	59	1,74088	,428592	8
	60	2,02688	,842653	8
	61	2,51800	,944632	4
	62	2,35700	1,481193	4
	63	1,00000	,000000	2
	64	1,51775	,321500	4

Tabla N° 83: Estadísticos descriptivos FIII_IE

	Edad	Media	Desviación típica	N°
M_F3_IE	27	2,57850	,369519	4
	28	3,73967	,756598	6
	29	3,17733	,911054	6
	30	3,12550	,795495	2
	31	3,96112	,756006	8
	32	3,69550	,938066	8
	33	2,72675	,970067	8
	34	3,40250	,764760	16
	35	3,23463	,780781	32
	36	3,33438	,574285	26
	37	3,43996	,958590	28
	38	3,48925	,799243	40
	39	3,34402	,830700	46
	40	3,41018	,707060	68
	41	3,50468	,812908	28
	42	3,53561	,755721	46
	43	3,20167	,795744	36
	44	3,25803	,767178	40
	45	3,27272	,770738	64
	46	3,36746	,770587	24
	47	3,54496	,844782	28
	48	3,52950	,960483	32
	49	3,26975	,791493	16
	50	3,31015	,837934	48
	51	3,20850	1,002055	18
	52	3,39617	,746994	24
	53	3,66491	,765320	22
	54	3,31286	,621250	14
	55	3,58361	,607586	18
	56	3,20557	,523133	14
	57	3,29700	,636314	8
	58	3,63300	,655466	16
	59	3,85963	,521517	8
	60	2,91425	,811454	8
	61	3,32850	,347435	4
	62	4,18750	,960143	4
	63	3,75050	,441942	2
	64	3,84375	,295363	4

Tabla N° 84: Estadísticos descriptivos FIV_IE

	Edad	Media	Desviación típica	N°
M_F4_IE	27	3,00000	,456917	4
	28	1,28200	,352953	6
	29	2,01283	,841594	6
	30	2,61550	,217082	2
	31	1,51938	,888150	8
	32	2,17300	,582543	8
	33	2,64413	,919590	8
	34	2,15400	,691774	16
	35	2,31256	,745940	32
	36	2,10950	,755015	26
	37	2,12357	,841937	28
	38	2,14230	,673847	40
	39	2,15543	,796021	46
	40	2,31221	,702168	68
	41	2,11268	,720463	28
	42	2,27598	,645142	46
	43	2,35042	,802622	36
	44	2,46540	,749394	40
	45	2,33052	,662058	64
	46	2,34613	,609529	24
	47	1,98911	,626228	28
	48	2,26928	,975166	32
	49	2,45663	,588185	16
	50	2,35098	,700827	48
	51	2,40833	,671836	18
	52	2,27567	,779108	24
	53	2,40214	1,047713	22
	54	2,31314	,573775	14
	55	2,29483	,496006	18
	56	2,51100	,893300	14
	57	2,48063	,569205	8
	58	2,25744	,927900	16
	59	1,84625	,696429	8
	60	2,10587	,808906	8
	61	2,53850	,724064	4
	62	2,15400	1,334007	4
	63	1,11550	,163342	2
	64	3,36550	,607171	4

Tabla N° 85: Contrastes multivariados^a

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Edad	Traza de Pillai	,382	1,443	222	4716	,000	,064

a. Diseño: Intersección + Edad

b. Estadístico exacto

c. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d. Calculado con alfa = .05

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los 38 grupos de edad en el conjunto de variables dependientes. Al evaluar este efecto multivariado y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVAs para cada una de las las variables dependientes.

Tabla N° 86: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Edad	M_F1_Lid	55,661	37	1,504	1,943	,001	,084
	M_F2_Lid	52,085	37	1,408	1,748	,004	,076
	M_F1_IE	31,663	37	,856	1,612	,013	,071
	M_F2_IE	29,322	37	,792	1,155	,245	,052
	M_F3_IE	29,861	37	,807	1,318	,100	,058
	M_F4_IE	34,541	37	,934	1,698	,006	,074

a. R cuadrado = .084 (R cuadrado corregida = .041)

b. R cuadrado = .076 (R cuadrado corregida = .033)

c. R cuadrado = .071 (R cuadrado corregida = .027)

d. R cuadrado = .052 (R cuadrado corregida = .007)

e. R cuadrado = .058 (R cuadrado corregida = .014)

f. R cuadrado = .074 (R cuadrado corregida = .030)

g. Calculado con alfa = .05

Al contemplar la influencia de la variable **edad** al que se evalúa, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el Factor 1 (Promotor de estilo de liderazgo) y 2 (Carisma personalizante) de Liderazgo y 1 (Autoestima) y 4 (Generador de desconfianza) de IE. Esto indica que es necesario aplicar las pruebas Post hoc, luego de constatar la igualdad o no de las varianzas con la prueba de Levene, tal como se muestra en las siguientes tablas:

Tabla N° 87: Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

	F	gl1	gl2	Sig.	Post hoc
M_F1_Lid	1,640	37	786	,010	Games
M_F2_Lid	1,577	37	786	,017	Games
M_F1_IE	1,473	37	786	,036	Games
M_F4_IE	1,120	37	786	,290	Tukey

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

a. Diseño: Intersección + Edad

La tabla muestra que se debe considerar Games-Howell en el factor F1, F2 de Lid y F1 de I.E. y en F4 de I.E. se usará Tukey.

Pruebas POST HOC – Edad de docentes

Tabla N° 88: Comparaciones múltiples

Variable dependiente		(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
M_F1_Lid	Games-Howell	43	61	-1,18081*	,207382	,009	-2,14534	-,21627
		44	61	-1,13048*	,204575	,012	-2,08619	-,17476
		45	61	-,96966*	,171970	,036	-1,88736	-,05196
		50	61	-1,11892*	,183908	,013	-2,04045	-,19738
M_F2_Lid	Games-Howell	50	61	-,91652*	,175404	,029	-1,76836	-,06468
M_F1_IE	Games-Howell	27	28	-1,72242*	,245300	,017	-3,12622	-,31861
		27	35	-,93916*	,163929	,008	-1,70358	-,17474
		27	36	-,93163*	,156410	,009	-1,68473	-,17854
		27	37	-1,18436*	,177402	,001	-1,98923	-,37948
		27	38	-1,10835*	,151792	,002	-1,84506	-,37164
		27	39	-1,03986*	,155513	,003	-1,78046	-,29926
		27	40	-1,10050*	,129962	,005	-1,83113	-,36987
		27	41	-1,13893*	,188170	,002	-1,97796	-,29990
		27	42	-1,13282*	,149163	,001	-1,86428	-,40135
		27	43	-,76689*	,165254	,049	-1,53170	-,00207
		27	44	-,77362*	,153974	,036	-1,51369	-,03356
		27	45	-,86800*	,134522	,017	-1,59294	-,14306
		27	47	-1,13689*	,159586	,001	-1,89477	-,37901
		27	48	-1,05209*	,175767	,003	-1,84770	-,25649
		27	50	-,85421*	,141471	,017	-1,57937	-,12904
		27	52	-,97454*	,210473	,032	-1,90209	-,04699
		27	53	-1,10348*	,197640	,006	-1,98840	-,21855
		27	54	-1,05554*	,156409	,005	-1,83165	-,27942
		27	55	-1,32408*	,173568	,000	-2,13708	-,51109
		27	58	-1,05206*	,183425	,008	-1,90672	-,19740
27	59	-1,38887*	,158134	,001	-2,21346	-,56429		
27	61	-1,26375*	,130981	,006	-2,07553	-,45197		
27	64	-1,24975*	,125335	,007	-2,05007	-,44943		
M_F4_IE	DHS de Tukey	28	64	-2,08350*	,478629	,008	-3,93993	-,22707
		31	64	-1,84612*	,454068	,026	-3,60729	-,08496

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática (Error) = ,550. *La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Al contemplar la influencia de la variable edad de los docentes, se observa que en el Factor 1 de Lid (Promotor de estilo participativo) hay diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de 61 años frente a los docentes de 43, 44, 45 y 50

años, ($p < .05$); en todos los casos los docentes de 61 años puntúan más a los directivos que los docentes de 43, 44, 45 y 50 años.

Se observa también que en el Factor 2 de Lid (Carisma personalizante) hay diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de 61 años frente a los docentes de 50 años, ($p = .029$); en este caso los docentes de 61 años puntúan más a los directivos que los docentes de 50 años.

Se hace evidente que en el Factor 1 de I. E. (Autoestima) hay diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de 27 años frente a los docentes de 28, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 61 y 64 años, ($p < .05$); en todos los casos los docentes de 27 años puntúan menos a los directivos que los docentes de 28, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 61 y 64 años.

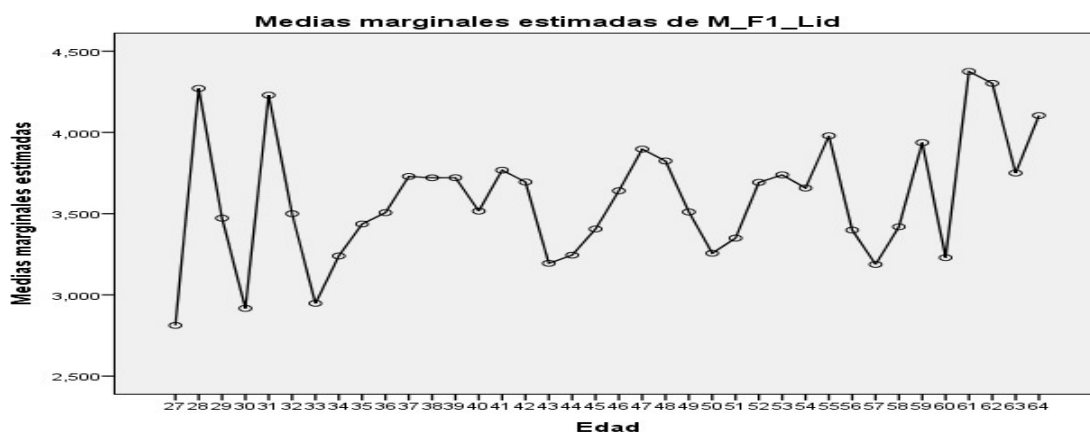
Además se observa que en el Factor 4 de I. E. (Generador de desconfianza) hay diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de 64 años frente a los docentes de 28 y 31 años, ($p < .05$); en ambos casos los docentes de 64 años puntúan más a los directivos que los docentes de 28 y 31 años.

Gráfica N° 25: Gráficas de perfil. Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable edad

Observando las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable edad de los docentes que evalúan a sus directivos.

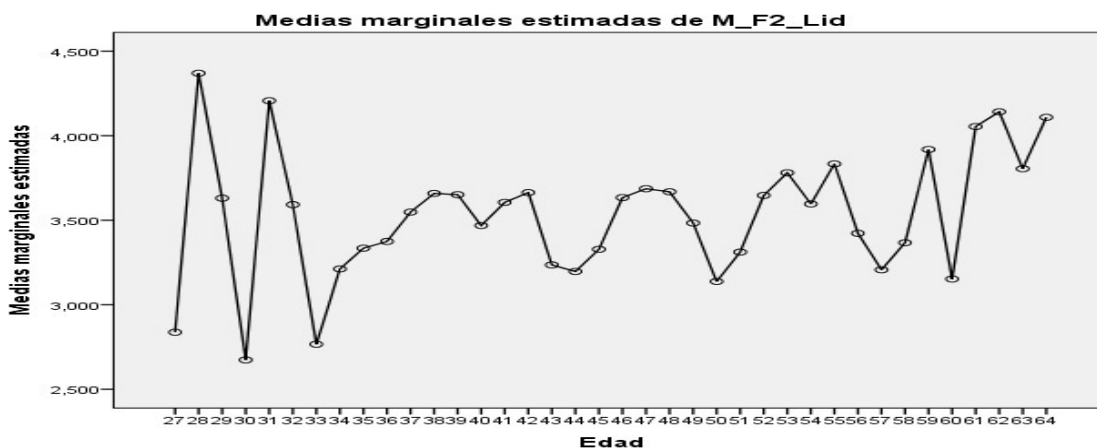
Para la comprensión de las gráficas: en el eje horizontal (abscisas) se sitúan –de izquierda a derecha- las edades de los docentes, desde 27 hasta 64 años:

Gráfica N° 25.1: M_F1_Lid



Se observa que en el factor 1 de Liderazgo “Promotor de estilo participativo”, los docentes de edades 61, 62, 28 y 31 evalúan más alto a los directivos. En cambio, los docentes con edades 27, 30 y 33 los evalúan más bajo.

Grafica N° 25.2: M_F2_Lid



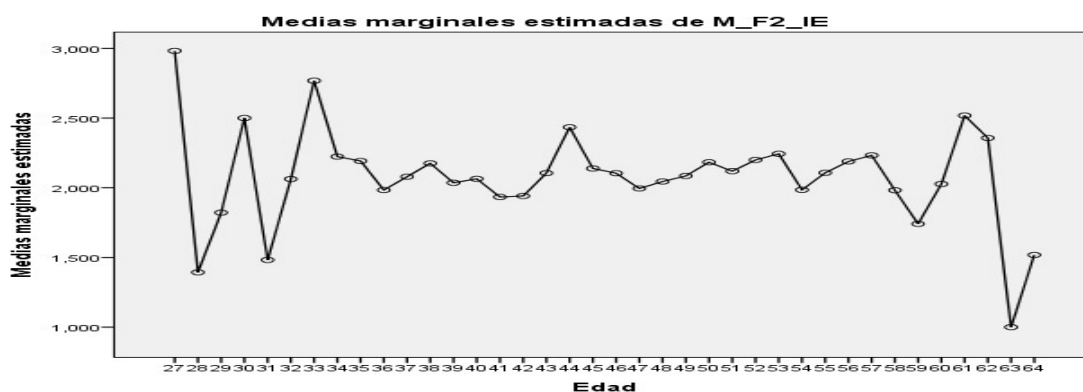
La gráfica muestra que en el factor 2 de Liderazgo “Carisma personalizante”, los docentes de edades 28, 31, 62 y 64 evalúan más alto a los directivos. En cambio, los docentes con edades 30, 33 y 27 los evalúan más bajo.

Grafica N° 25.3: M_F1_IE



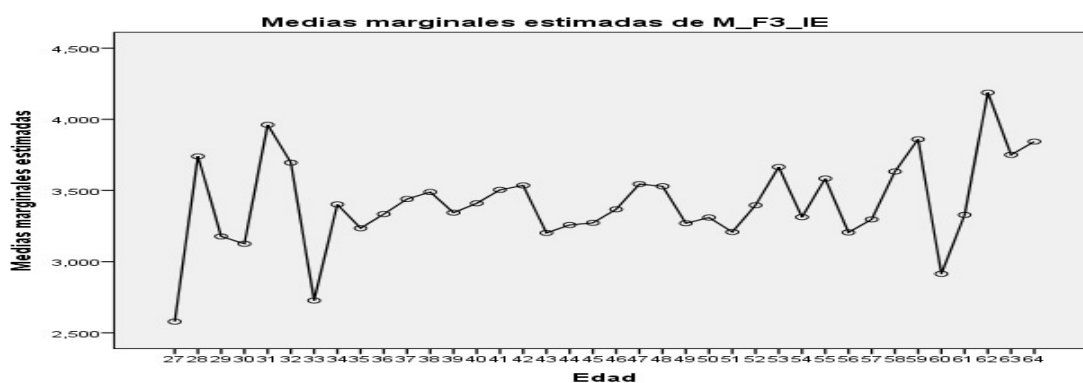
Se aprecia que en el factor 1 de I. E. “Autoestima”, los docentes de 28 años de edad marca la puntuación más alta para sus directivos, seguido por los de 31, 62, y 55 años. En cambio, los docentes con 27 años marca la puntuación más baja seguido de los de 33, 60 y 51 años.

Grafica N° 25.4: M_F2_IE



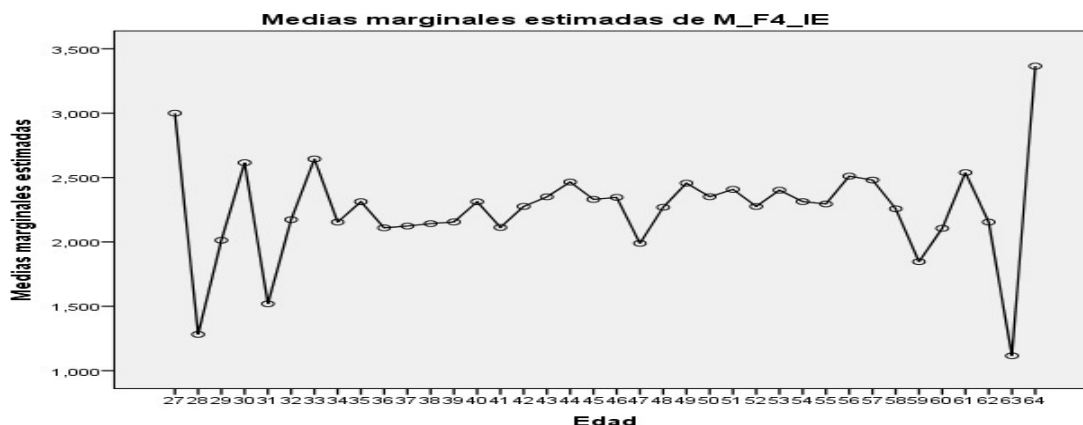
Se evidencia en la gráfica que en el factor 2 de I. E. “Descontrol emocional”, los docentes de 28 años de edad marca la puntuación más alta para sus directivos, seguido por los de 33, 30 y 61 años. En cambio, los docentes con 63 años marca la puntuación más baja seguido de los de 28 y 31.

Grafica N° 25.5: M_F3_IE



Se observa que en el factor 3 de I. E. “Empático”, los docentes de 62, 31, 59 y 64 evalúan a sus directivos con la puntuación más alta. En cambio, los docentes de 27, 33 y 60 años evalúan a sus directivos con la puntuación más baja.

Grafica N° 25.6: M_F4_IE



La gráfica nos señala que en el factor 4 de I. E. “Generador de desconfianza”, los docentes de 64, 27, 30 y 33 evalúan a sus directivos con la puntuación más alta. En cambio, los docentes de 63, 28 y 31 años evalúan a sus directivos con la puntuación más baja.

6.5.3.3. Variable SEXO

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos evaluados por los docentes, en función de la variable sexo

Modelo lineal general

Tabla N° 89: Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N°
Sexo	1	Femenino	422
	2	Masculino	402

Tabla N° 90: Estadísticos descriptivos

Sexo		Media	Desviación típica	N°
M_F1_Lid	Femenino	3,57987	,883861	422
	Masculino	3,53737	,913785	402
M_F2_Lid	Femenino	3,50778	,897320	422
	Masculino	3,47209	,928497	402
M_F1_IE	Femenino	3,73289	,714113	422
	Masculino	3,69127	,763699	402
M_F2_IE	Femenino	2,03977	,798261	422
	Masculino	2,16348	,860638	402
M_F3_IE	Femenino	3,41198	,794658	422
	Masculino	3,37026	,781768	402
M_F4_IE	Femenino	2,20309	,707480	422
	Masculino	2,33219	,793577	402

Tabla N° 91: Contrastes multivariados^a

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sexo Traza de Pillai	,009	1,256 ^b	6,000	817,000	,275	,009

a. Diseño: Intersección + Sexo

b. Estadístico exacto

c. Calculado con alfa = .05

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el conjunto de variables dependientes.

Sin embargo, analizaremos las medias de los estadísticos descriptivos a partir de los gráficos.

Gráfica N° 26: Gráficas de perfil. Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable sexo

Observando las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable sexo de los docentes que evalúan a sus directivos.

Para la comprensión de las gráficas: en el eje horizontal (abscisas) se sitúan –de izquierda a derecha- el sexo de los docentes: Femenino y Masculino:

Gráfica N° 26.1: M_F1_Lid



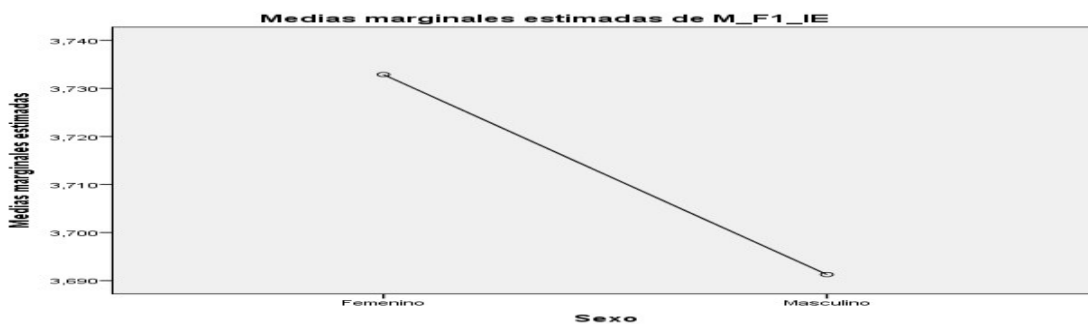
La gráfica presenta que en el factor 1 de Liderazgo “Promotor de estilo participativo”, las docentes mujeres evalúan más alto a sus directivos que los docentes varones.

Gráfica N° 26.2: M_F2_Lid



Se observa que en el factor 2 de Liderazgo “Carisma personalizante”, las docentes mujeres evalúan más alto a sus directivos que los docentes varones.

Gráfica N° 26.3: M_F1_IE



Es evidente que en el factor 1 de I. E. “Autoestima”, las docentes mujeres evalúan más alto a sus directivos que los docentes varones.

Gráfica N° 26.4: M_F2_IE



La gráfica señala que en el factor 2 de I. E. “Descontrol emocional”, los docentes varones evalúan más alto a sus directivos que las docentes mujeres.

Gráfica N° 26.5: M_F3_IE



Se manifiesta que en el factor 3 de I. E. “Empático”, las docentes mujeres evalúan más alto a sus directivos que los docentes varones.

Gráfica N° 26.6: M_F4_IE



Se observa que en el factor 4 de I. E. “Generador de desconfianza”, los docentes varones evalúan más alto a sus directivos que las docentes mujeres.

6.5.3.4. Variable CARGO QUE EVALÚAN LOS DOCENTES

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos evaluados por los docentes, variable cargo al que evalúan.

Es necesario señalar que los docentes han evaluado a dos directivos. Los docentes de primaria han evaluado al Director general y al Subdirector de primaria con los que trabajan en su institución educativa, mientras que los docentes de secundaria han evaluado también al Director general y al Subdirector de secundaria con los que trabajan.

Modelo lineal general

Tabla N° 92: Factores inter-sujetos

		N°
Cargo al que evalúan	1 Director/a	412
	2 Subdirector Primaria	185
	3 Subdirector Secundaria	227

Tabla N° 93: Estadísticos descriptivos

	Cargo que evalúa	Media	Desviación típica	N°
M_F1_Lid	Director de la I. Ed.	3,56477	,865968	412
	Sub director de primaria	3,64708	,918372	185
	Sub director de secundaria	3,47723	,935378	227
M_F2_Lid	Director de la I. Ed.	3,45060	,903430	412
	Sub director de primaria	3,60292	,890417	185
	Sub director de secundaria	3,47081	,941972	227
M_F1_IE	Director de la I. Ed.	3,74205	,740638	412
	Sub director de primaria	3,68678	,733126	185
	Sub director de secundaria	3,68013	,740306	227
M_F2_IE	Director de la I. Ed.	2,06242	,778722	412
	Sub director de primaria	2,08304	,811949	185
	Sub director de secundaria	2,18248	,930609	227
M_F3_IE	Director de la I. Ed.	3,32975	,822595	412
	Sub director de primaria	3,52183	,733198	185
	Sub director de secundaria	3,39781	,757095	227
M_F4_IE	Director de la I. Ed.	2,22994	,721275	412
	Sub director de primaria	2,30252	,769942	185
	Sub director de secundaria	2,30196	,794667	227

Tabla N° 94: Contrastes multivariados^a

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
CargoEva Traza de Pillai	,067	4,696	12,000	1634,000	,000	,033

a. Diseño: Intersección + CargoEva

b. Estadístico exacto

c. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d. Calculado con alfa = .05

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables dependientes. Al evaluar este efecto multivariado y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVAs para cada una de las variables dependientes.

Tabla N° 95: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
CargoEva	M_F1_Lid	2,966	2	1,483	1,842	,159	,004
	M_F2_Lid	3,082	2	1,541	1,855	,157	,004
	M_F1_IE	,720	2	,360	,659	,517	,002
	M_F2_IE	2,179	2	1,090	1,580	,207	,004
	M_F3_IE	4,723	2	2,361	3,827	,022	,009
	M_F4_IE	1,076	2	,538	,949	,388	,002

a. R cuadrado = .004 (R cuadrado corregida = .002)

b. R cuadrado = .004 (R cuadrado corregida = .002)

c. R cuadrado = .002 (R cuadrado corregida = -.001)

d. R cuadrado = .004 (R cuadrado corregida = .001)

e. R cuadrado = .009 (R cuadrado corregida = .007)

f. R cuadrado = .002 (R cuadrado corregida = .000)

g. Calculado con alfa = .05

Al contemplar la influencia de la variable cargo a evaluar, encontramos diferencias estadísticamente significativas sólo en el Factor 3 de I. E. (Empático). Se procede a realizar la Prueba Post hoc del factor 3 y se presentan los gráficos de las diferencias de medias del resto de factores.

Tabla N° 96: Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

	F	gl1	gl2	Sig.	Post hoc
M_F3_IE	2,756	2	821	,064	Tukey

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos. a. Diseño: Intersección + Cargo Eva

La tabla muestra que se debe considerar Tukey en el factor F3 de IE.

Pruebas POST HOC

Tabla N° 97: Comparaciones múltiples: POST HOC

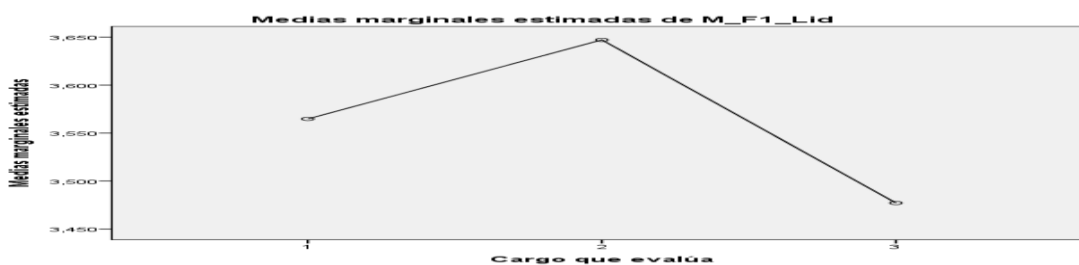
Variable dependiente	(I)Cargo que evalúa	(J)Cargo que evalúa	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	I. confianza 95% L. Inf.	I. confianza 95% L. Sup
M_F3_IE DHS de Tukey	Director de la IE	Sub director de primaria	-,19208*	,069518	,016	-,35531	-,02886
		Sub director de secundaria	-,06806	,064928	,547	-,22051	,08439

Al contemplar la influencia de la variable **Cargo al que se evalúa**, encontramos en el Factor 3 de I. E. (Empático) diferencias estadísticamente significativas entre los docentes al puntuar a los Directores y Subdirectores de primaria, en un nivel significación de $p=,016$. Al observar las medias de las puntuaciones, comprobamos que los docentes puntúan más alto a los sub directores de primaria que a los directores.

Gráfica N° 27: Gráficas de perfil. Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable cargo al que evalúan

Observando las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable cargo evaluado (Dirección general = 1, Subdirección primaria = 2, Subdirección secundaria = 3).

Gráfica N° 27.1: M_F1_Lid



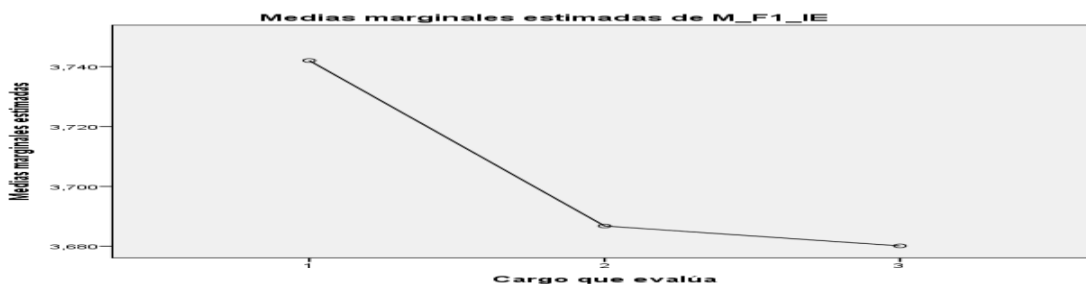
En el factor 1 de Liderazgo (Promotor de estilo participativo), los docentes consideran con mayor puntaje a los Subdirectores de primaria, en segundo lugar a los Directores generales y en tercer lugar a los Subdirectores de secundaria.

Gráfica N° 27.2: M_F2_Lid



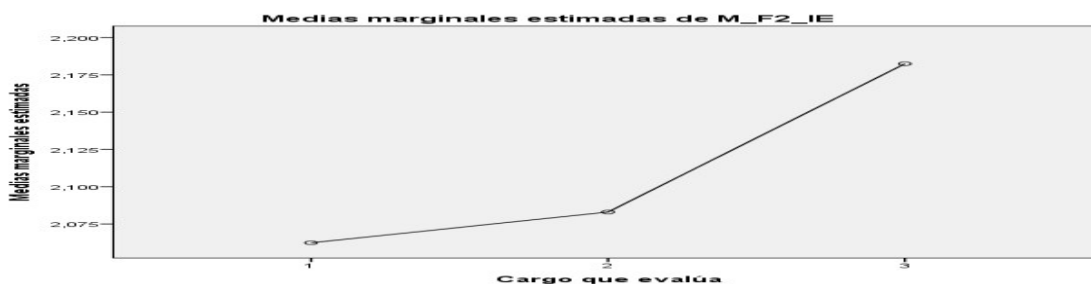
En el factor 2 de Liderazgo (Carisma personalizante), los docentes consideran con mayor puntaje a los Subdirectores de primaria, en segundo lugar a los Subdirectores de secundaria y en tercer lugar a los Directores generales.

Gráfica N° 27.3: M_F1_IE



En el factor 1 de I. E. (Autoestima), los docentes consideran con mayor puntaje a los Directores generales, en segundo lugar a los Subdirectores de primaria y en tercer lugar a los Subdirectores de secundaria.

Gráfica N° 27.4: M_F2_IE



En el factor 2 de I. E. (Descontrol emocional), los docentes consideran con mayor puntaje a los Subdirectores de secundaria, en segundo lugar a los Subdirectores de primaria y en tercer lugar a los Directores generales.

Gráfica N° 27.5: M_F3_IE



En el factor 3 de I. E. (Empático), los docentes consideran con mayor puntaje a los Subdirectores de primaria, en segundo lugar a los Subdirectores de secundaria y en tercer lugar a los Directores generales.

Gráfica N° 27.6: M_F4_IE



En el factor 4 de I. E. (Generador de desconfianza), los docentes consideran con el mismo punta a Subdirectores de primaria y a los Subdirectores de secundaria, relegando al tercer y último lugar a los Directores generales.

6.5.3.5. Variable NIVEL EDUCATIVO

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos evaluados por los docentes, en función de la variable nivel educativo

Modelo lineal general

Tabla N° 98: Factores inter-sujetos

	Etiqueta del valor	N°
Nivel que enseña	1 Primaria	372
	2 Secundaria	452

Tabla N° 99: Estadísticos descriptivos

	Nivel que enseña	Media	Desviación típica	N°
M_F1_Lid	Primaria	3,62837	,884369	372
	Secundaria	3,50216	,906596	452
M_F2_Lid	Primaria	3,51909	,880179	372
	Secundaria	3,46673	,938191	452
M_F1_IE	Primaria	3,71386	,715913	372
	Secundaria	3,71154	,757485	452
M_F2_IE	Primaria	2,07258	,786701	372
	Secundaria	2,12279	,866108	452
M_F3_IE	Primaria	3,40648	,785534	372
	Secundaria	3,37939	,791035	452
M_F4_IE	Primaria	2,29043	,729442	372
	Secundaria	2,24603	,772135	452

Tabla N° 100: Contrastes multivariados^a

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Nivel Traza de Pillai	,033	4,690 ^b	6,000	817,000	,000	,033

a. Diseño: Intersección + Nivel

b. Estadístico exacto

c. Calculado con alfa = .05

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los 2 grupos de nivel que enseña en el conjunto de variables dependientes. Al evaluar este efecto multivariado y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVAs para cada una de las variables dependientes.

Tabla N° 101: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Nivel que enseña	M_F1_Lid	3,250	1	3,250	4,043	,045	,005
	M_F2_Lid	,559	1	,559	,672	,413	,001
	M_F1_IE	,001	1	,001	,002	,964	,000
	M_F2_IE	,515	1	,515	,745	,388	,001
	M_F3_IE	,150	1	,150	,241	,624	,000
	M_F4_IE	,402	1	,402	,709	,400	,001

a. R cuadrado = .005 (R cuadrado corregida = .004)

b. R cuadrado = .001 (R cuadrado corregida = .000)

c. R cuadrado = .000 (R cuadrado corregida = -.001)

d. R cuadrado = .001 (R cuadrado corregida = .000)

e. R cuadrado = .000 (R cuadrado corregida = -.001)

f. R cuadrado = .001 (R cuadrado corregida = .000)

g. Calculado con alfa = .05

Al contemplar la influencia de la variable nivel que enseña el docente, encontramos diferencias estadísticamente significativas sólo en el Factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo). Sin embargo, como sólo son dos grupos no se puede efectuar pruebas POST HOC. Al observar las medias de las puntuaciones, comprobamos que los docentes de primaria puntúan más alto a los directivos de lo que puntúan los docentes de secundaria.

Gráfica N° 28: Gráficos de perfil Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable nivel educativo

Observando las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable **nivel** de los docentes que evalúan a sus directivos.

Para la comprensión de las gráficas: en el eje horizontal (abscisas) se sitúan –de izquierda a derecha- el nivel educativo en que enseñan los docentes: Primaria y Secundaria.

Gráfica N° 28.1: M_F1_Lid



Según nos muestra la gráfica, en el factor 1 de Liderazgo (Promotor de estilo participativo), los docentes del nivel primaria evalúan con mayor puntaje a sus superiores que los docentes de secundaria.

Gráfica N° 28.2: M_F2_Lid



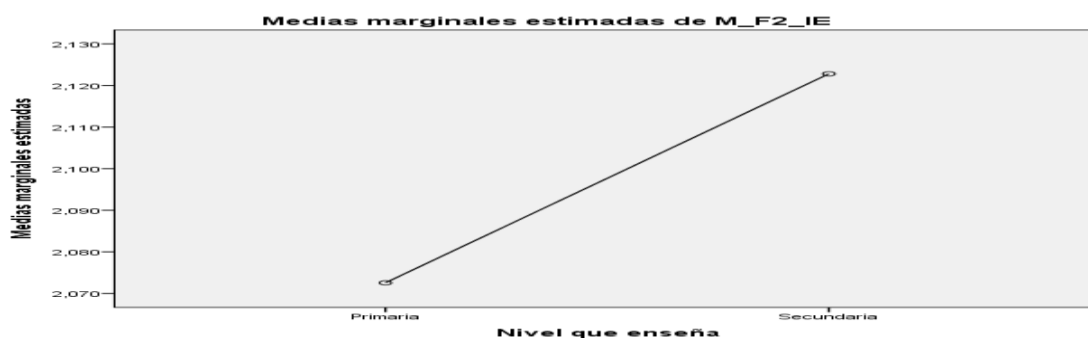
Se observa que en el factor 2 de Liderazgo (Carisma personalizante), los docentes del nivel primaria evalúan con mayor puntaje a sus superiores que los docentes de secundaria.

Gráfica N° 28.3: M_F1_IE



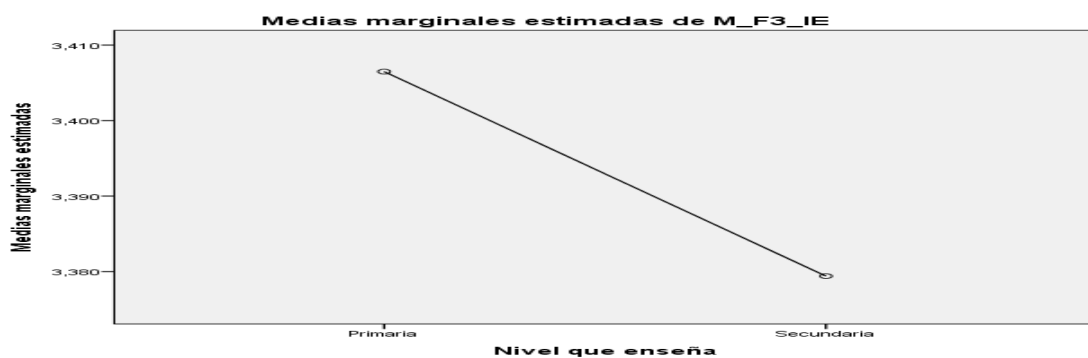
Se evidencia que en el factor 1 de I. E. (Autoestima), los docentes del nivel primaria evalúan con mayor puntaje a sus superiores que los docentes de secundaria.

Gráfica N° 28.4: M_F2_IE



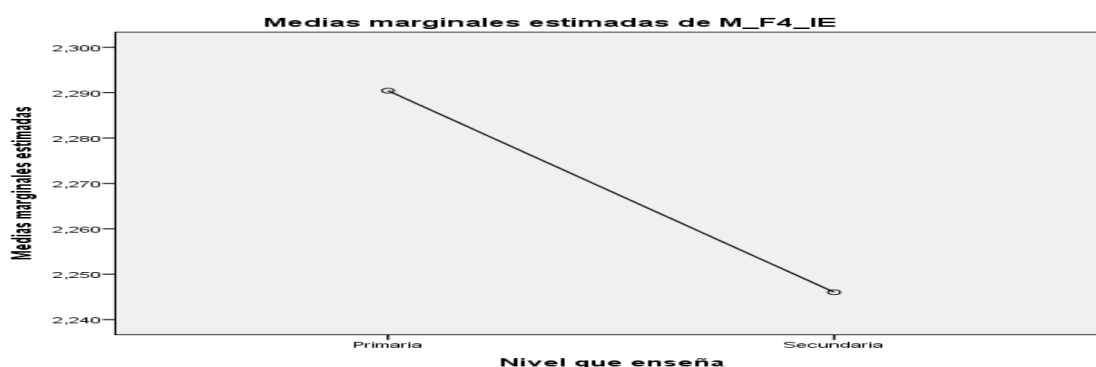
Es observable que en el factor 2 de I. E. (Descontrol emocional), los docentes del nivel primaria evalúan con menor puntaje a sus superiores que los docentes de secundaria.

Gráfica N° 28.5: M_F3_IE



Se aprecia que en el factor 3 de I. E. (Empático), los docentes del nivel primaria evalúan con mayor puntaje a sus superiores que los docentes de secundaria

Gráfica N° 28.6: M_F4_IE



La gráfica muestra que en el factor 4 de I. E. (Generador de desconfianza), los docentes del nivel primaria evalúan con mayor puntaje a sus superiores que los docentes de secundaria

6.5.3.6. Variable TAMAÑO DE LA I. Ed.

MANOVA de los factores de los cuestionarios de Liderazgo e I. E. de los directivos evaluados por los docentes, en función de la variable tamaño de la I. Ed.

Modelo lineal general

Tabla N° 102: Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N°
Tamaño de Institución educativa	1	Pequeño	160
	2	Mediano	284
	3	Grande	380

Tabla N° 103: Estadísticos descriptivos

Tamaño de I. Ed.		Media	Desv. típica	N°
M_F1_Lid	Pequeño	3,38318	,998903	160
	Mediano	3,59039	,841529	284
	Grande	3,60986	,887950	380
M_F2_Lid	Pequeño	3,33561	1,000278	160
	Mediano	3,53031	,834523	284
	Grande	3,52568	,924615	380
M_F1_IE	Pequeño	3,61354	,804537	160
	Mediano	3,71654	,688566	284
	Grande	3,75134	,743818	380
M_F2_IE	Pequeño	2,38034	,923385	160
	Mediano	2,06865	,773258	284
	Grande	2,00566	,807977	380
M_F3_IE	Pequeño	3,33190	,837259	160
	Mediano	3,39770	,718737	284
	Grande	3,41223	,816861	380
M_F4_IE	Pequeño	2,44611	,764325	160
	Mediano	2,19667	,705439	284
	Grande	2,24214	,772546	380

Tabla N° 104: Contrastes multivariados^a

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
T_IE Traza de Pillai	,043	3,008	12,000	1634,000	,000	,022

a. Diseño: Intersección + T_IE

b. Estadístico exacto

c. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación. d. Calculado con alfa = .05

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables dependientes. Al evaluar este efecto multivariado y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVAs para cada una de las variables dependientes.

Tabla N° 105: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
T_IE	M_F1_Lid	6,209	2	3,104	3,874	,021	,009
	M_F2_Lid	4,759	2	2,380	2,872	,057	,007
	M_F1_IE	2,145	2	1,072	1,971	,140	,005
	M_F2_IE	16,236	2	8,118	12,070	,000	,029
	M_F3_IE	,743	2	,371	,597	,551	,001
	M_F4_IE	6,771	2	3,386	6,044	,002	,015

a. R cuadrado = .009 (R cuadrado corregida = .007)

b. R cuadrado = .007 (R cuadrado corregida = .005)

c. R cuadrado = .005 (R cuadrado corregida = .002)

d. R cuadrado = .029 (R cuadrado corregida = .026)

e. R cuadrado = .001 (R cuadrado corregida = -.001)

f. R cuadrado = .015 (R cuadrado corregida = .012)

g. Calculado con alfa = .05

Al contemplar la influencia de la variable tamaño de la I. Ed. del Directivo al que se evalúa, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo), en el factor 2 de I. E. (Descontrol emocional) y en el factor 4 de I. E. (Generador de desconfianza). Por lo tanto se debe efectuar pruebas post hoc, luego de evaluar la homogeneidad de varianzas con la prueba de Levene.

Tabla N° 106: Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

	F	gl1	gl2	Sig.	Post hoc
M_F1_Lid	5,763	2	821	,003	Games
M_F2_IE	4,365	2	821	,013	Games
M_F4_IE	1,462	2	821	,232	Tukey

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos. a. Diseño: Intersección + Tipo_IE

La tabla muestra que se debe considerar Games-Howell en el factor F1 de Liderazgo y en el F2 de I. E.; y en F4 de I. E. se usará Tukey.

Pruebas POST HOC

Tabla N° 107: Comparaciones múltiples

Variable dependiente		(I)Tamaño Institución educativa	(J)Tamaño Institución educativa	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
M_F1_Lid	Games-Howell	Pequeño	Mediano	-,20721	,093434	,070	-,42733	,01292
		Grande		-,22668*	,091166*	,036	-,44153	-,01183
		Mediano	Grande	-,01948	,067590	,955	-,17827	,13931
M-F2_IE	Games-Howell	Pequeño	Mediano	,31170*	,086223	,001	,10855	,51484
		Grande		,37469*	,083946	,000	,17683	,57254
		Mediano	Grande	,06299	,061833	,565	-,08228	,20826

Basadas en las medias observadas. *. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

El término de error es la media cuadrática (Error) = .560.

Se observa que en el Factor 1 de Lid (Promotor de estilo participativo) hay diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de II. EE. pequeñas y grandes ($p=,036$); los docentes de II. EE. grandes puntúan más a los directivos que los docentes de II. EE. pequeñas.

En el Factor 2 de I. E. (Descontrol emocional), se observa diferencias significativas entre los docentes de II. EE. pequeñas frente a los de II. EE. medianas y grandes ($p=,001$ y $p=,000$ respectivamente); los docentes de II. EE. pequeñas puntúan más a los directivos que los docentes de II. EE. medianas y grandes.

Gráfica N° 29: Gráficas de perfil. Factores de Liderazgo e I. E. con la influencia de la variable tamaño de la I. Ed.

Observando las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable tamaño de la institución educativa donde trabajan los docentes.

Para la comprensión de las gráficas: en el eje horizontal (abscisas) se sitúan –de izquierda a derecha- el tamaño de la institución educativa: Pequeño, Mediano y Grande:

Gráfica N° 29.1: M_F1_Lid



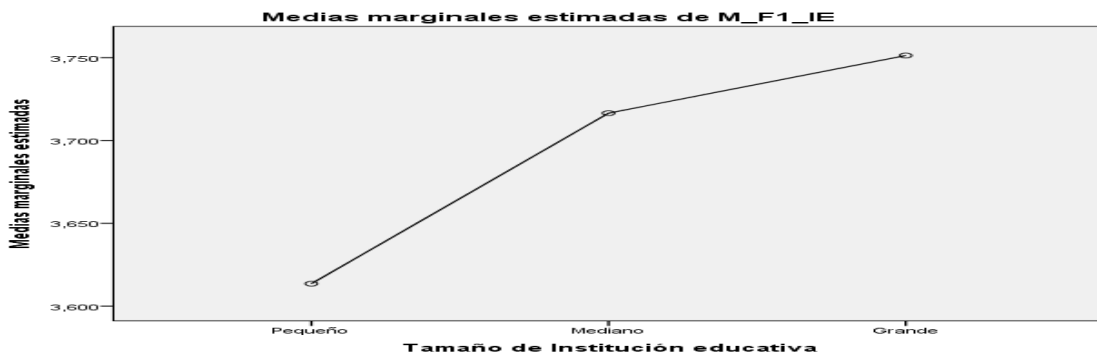
En la gráfica se muestra que en el factor 1 de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) los docentes de II. EE. grandes evalúan a sus directivos con puntaje superior, en segundo lugar se ubican los docentes de II. EE. medianas y en tercer lugar los docentes de II. EE. pequeñas.

Gráfica N° 29.2: M_F2_Lid



En el factor 2 de Liderazgo (Carisma personalizante) los docentes de II. EE. medianas evalúan a sus directivos con puntaje superior, en segundo lugar y con poca diferencia se ubican los docentes de II. EE. grandes y en tercer lugar los docentes de II. EE. pequeñas.

Gráfica N° 29.3: M_F1_IE



Se observa que en el factor 1 de I. E. (Autoestima) los docentes de II. EE. grandes evalúan a sus directivos con puntaje superior, en segundo lugar se ubican los docentes de II. EE. medianas y en tercer lugar los docentes de II. EE. pequeñas.

Gráfica N° 29.4: M_F2_IE



Se evidencia que en el factor 2 de I. E. (Descontrol emocional) los docentes de II. EE. pequeñas evalúan a sus directivos con puntaje superior, en segundo lugar se ubican los docentes de II. EE. medianas y en tercer lugar los docentes de II. EE. grandes.

Gráfica N° 29.5: M_F3_IE



Está mostrado en la gráfica que en el factor 3 de I. E. (Empático) los docentes de II. EE. grandes evalúan a sus directivos con puntaje superior, en segundo lugar se ubican los docentes de II. EE. medianas y en tercer lugar los docentes de II. EE. pequeñas.

Gráfica N° 29.6: M_F4_IE



Se evidencia que en el factor 4 de I. E. (Generador de desconfianza) los docentes de II. EE. pequeñas evalúan a sus directivos con puntaje superior, en segundo lugar se ubican los docentes de II. EE. grandes y en tercer lugar los docentes de II. EE. medianas.

6.5.4 ANÁLISIS DIFERENCIALES EN D. T. EN LIDERAZGO EN I. E.: AUTOEVALUACIÓN DE LOS DIRECTIVOS Y EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES POR INSTITUCIÓN EDUCATIVA (I. Ed.)

En esta sección se han calculado las medias de cada factor, tanto del Cuestionario de Liderazgo (Promotor de estilo participativo y Carisma personalizante), como del Cuestionario de Inteligencia Emocional (Autoestima, Descontrol emocional, Empático y Generador de desconfianza) de cada directivo de cada escuela (Director general, Subdirector de primera y Subdirector de secundaria). Así mismo, se ha realizado las medias de cada factor, en puntuaciones Z para el grupo de docentes que evalúan a su Director y a los Subdirectores con los que trabajan.

Para hallar las diferencias entre las puntuaciones de la autoevaluación de cada directivo y la evaluación de los docentes, por cada I. Ed. se ha tomado las medias de cada factor tanto de la autoevaluación de los directivos (Directores generales, Subdirectores de primaria y Subdirectores de secundaria) así como las medias de cada factor de las evaluaciones realizadas por los docentes sobre la gestión y comportamiento de sus respectivos Directores generales como de sus Subdirectores y se han establecido las diferencias.

A continuación se realizan comparaciones para comprobar las diferencias entre cada uno de los grupos en cada Centro Educativo, en puntuaciones típicas.

6.5.4.1 Diferencias entre autovaloración de directivos y valoración de docentes

Para la interpretación de las diferencias debemos tener en cuenta que los ítems que conforman los factores II (Descontrol emocional) y IV (Generador de desconfianza) del Cuestionario de Inteligencia Emocional están formulados de manera negativa, por lo tanto los resultados de dichas diferencias negativas deben ser interpretados positivamente.

Tabla N° 108: Institución Educativa 1 (I. Ed. 1)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II IE Direc.	F. III IE Direc.	F. IV IE Direc.	Diferencias en desviaciones típicas entre autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes - I. Ed. 1					
							DIF. L I	DIF. L II	DIF IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	1,288	-0,095	-2,199	1,224	0,979	-0,141						
Subdir 2	-0,304	0,691	-2,865	2,162	1,600	-0,827						
Subdir 3	-0,016	0,248	-3,000	1,930	0,806	-0,433						
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE. Doc.	F. III IE Doc.	F. IV IE Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	-0,66	-0,1	0,1	-0	0,37	0,51	1,95	-0,01	-2,29	1,25	0,61	-0,7
Subd 2	0,13	0,27	0,3	0,27	-0,32	0,58	-0,4	0,42	-3,19	1,89	1,92	-1,4
Subd 3	-0,77	-0,2	-0	-0,3	-0,65	0,57	0,75	0,42	-2,96	2,24	1,45	-1

Las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes en la **I. Ed. 1** van a ser analizadas en los siguientes acápite.

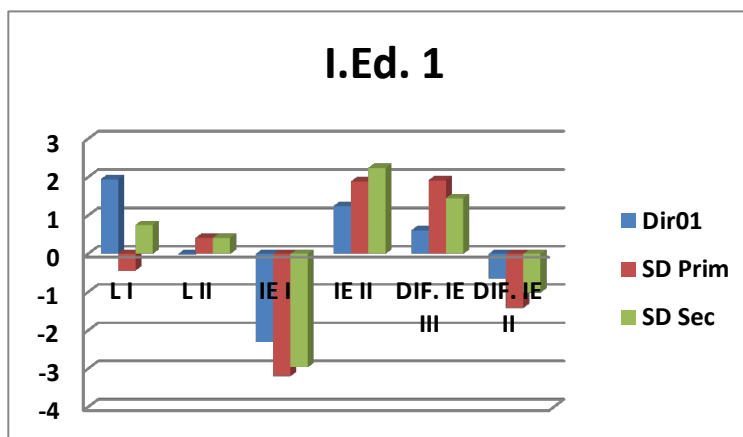
Los resultados de las diferencias para el **Director** son: En el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo participativo) la diferencia es positiva, en cambio en el factor II (Carisma personalizante) es negativa. En el Cuestionario de I. E. son positivos los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático), en cambio son negativos los factores I y (Autoestima) IV (Generador de desconfianza).

El **Subdirector de primaria** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias negativas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y diferencias positivas en el factor II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. presenta diferencias negativas en el factor I (Autoestima) y en el factor IV (Generador de desconfianza), en cambio son positivas en el factor II (Descontrol emocional) y III (Empático).

El **Subdirector de secundaria** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias positivas en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (carisma personalizante) de Liderazgo. En los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) de I. E. son positivas, mientras que las diferencias de medias en los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativas.

Este análisis está representado en la siguiente gráfica, en la cual queremos destacar el factor I de Liderazgo y los factores I y II de I. E.:

Gráfica N° 30: Institución Educativa 1 (I. Ed. 1)



En lo que respecta a la **I. Ed. 1**, observando la gráfica podemos ver que en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) el Director y el Subdirector de secundaria presentan una evaluación superior a la que efectuaron los docentes y el Subdirector de primaria tiene una puntuación inferior.

En el factor I de I. E. (Autoestima), tanto el Director como el Subdirector de primaria y el Subdirector de secundaria se puntúan más bajo que la puntuación que le dan los docentes; las diferencias siguen siendo negativas.

En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) la diferencia de la puntuación de los tres directivos con la de los docentes resulta positiva.

Tabla N° 109: Institución Educativa 2 (I. Ed. 2)

Cód. Cargo	F. I L.	F. II L.	F. I IE	F. II IE.	F. III	F. IV	Diferencias en desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 2					
	Direc.	Direc.	Direc.	Direc.	Direc.	Direc.						
Dir 1	0,96	0,13	-3,02	2,63	1,44	-0,95						
Subd 2	1,15	0,48	-3,81	2,81	0,54	-0,63						
Subd 3	1,21	0,30	-3,87	1,92	0,30	-0,74						
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE. Doc.	F. III Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	0,51	-1,1	0,4	-0,7	0,83	-1,13	0,45	1,19	-3,42	3,28	0,62	0,17
Subd 2	-0,86	-0,1	-0,2	-0,4	-0,41	0,79	2,02	0,55	-3,66	3,17	0,96	-1,4
Subd 3	0,57	-0,7	0,4	-0,6	-0,14	-0,92	0,65	0,99	-4,22	2,51	0,44	0,18

Las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes en la **I. Ed. 2** es como se detalla en esta tabla.

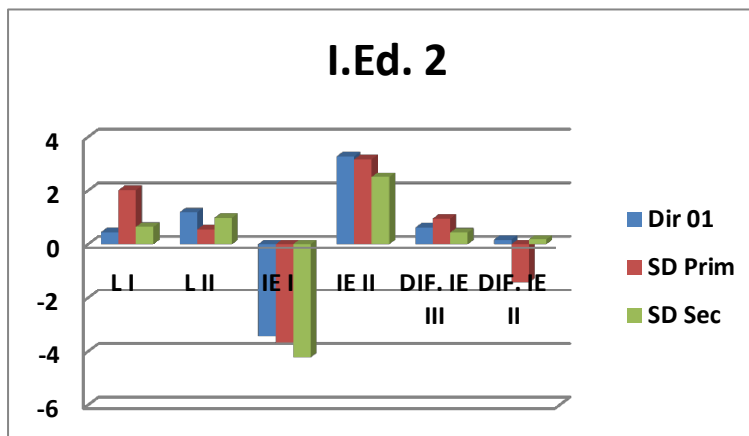
Para el **Director**, en el Cuestionario de Liderazgo, en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante) las diferencias son positivas. En el Cuestionario de I. E. tenemos que los factores II (Descontrol emocional), III (Empático), IV (Generador de desconfianza) son positivos, mientras que el factor I (Autoestima) es negativo.

El **Subdirector de primaria** presenta las siguientes diferencias. En el Cuestionario de Liderazgo las diferencias en las medias en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) de Liderazgo son positivas. Y en el Cuestionario de I. E. en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) de I. E. son positivas, mientras que las diferencias en los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativas.

El **Subdirector de secundaria** presenta las diferencias en los siguientes factores. En el Cuestionario de Liderazgo en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) son positivas. En el Cuestionario de I. E. presenta los factores II (Descontrol emocional), III (Empático) y IV (Generador de desconfianza) con diferencias positivas. En cambio, sólo en el factor I (Autoestima) de I. E. presenta diferencias negativas.

La siguiente gráfica ilustra las diferencias entre directivos y docentes expresados en los factores de los Cuestionarios. Destacamos que el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E. son analizados con mayor detenimiento.

Gráfica N° 31: Institución Educativa 2 (I. Ed. 2)



Al observar la gráfica de la **I. Ed. 2**, se aprecia que en el factor I de Liderazgo ((Promotor de estilo participativo) los tres directivos presentan una evaluación superior a la que efectuaron los docentes.

También vemos que en el factor I de I. E. (Autoestima), tanto el Director como el Subdirector de primaria y el Subdirector de secundaria se puntúan más bajo que la puntuación que le dan los docentes; todas las diferencias siguen siendo negativas.

En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) la diferencia de los tres directivos es superior, por tanto positiva.

Tabla N° 110: Institución Educativa 3 (I. Ed. 3)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II IE Direc.	F. III IE Direc.	F. IV IE Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 3						
							DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV	
Dir 1	0,227	1,025											
Subd 2	0,983	1,242	-3,723	1,802	0,137	-1,03							
Subd 3	0,478	-0,030	-2,544	0,672	0,205	-0,65							
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE Doc.	F. IV IE Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV	
Dir 1	-0,7	-0,4	-0,3	-0,6	0,59	0,3	0,93	1,46					
Subd 2	0,31	0,25	0,2	-0,2	0,02	0,66	0,67	0,99	-3,89	1,98	0,11	-1,7	
Subd 3	-0,57	0,31	0,5	0,16	0,42	-0,17	1,05	-0,34	-3,02	0,51	-0,2	-0,5	

En la tabla de la **I. Ed. 3** presentamos las diferencias en las desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes sobre sus directivos.

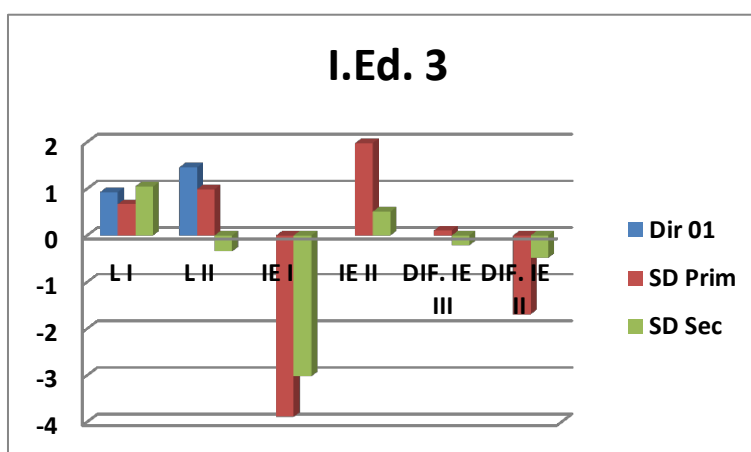
En este caso, los resultados de las diferencias para el **Director** son como se señala: En el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante) las diferencias son positivas. Para el cuestionario de I. E. no tenemos cifras para analizar.

Para el **Subdirector de primaria** en el Cuestionario de Liderazgo las diferencias en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante) son positivas. En el Cuestionario de I. E. en el factor I (Autoestima) y en el factor IV (Generador de desconfianza) las diferencias son negativas, en cambio en el factor II (Descontrol emocional) y el III (Empático) son positivas.

Para el **Subdirector de secundaria** el Cuestionario de Liderazgo presenta diferencias positivas en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante). Y en el Cuestionario de I. E. las diferencias en los factores I (Autoestima), III (Empático) y IV (Generador de desconfianza) son negativas, mientras que la diferencia en el factor II (Descontrol emocional) es positiva.

Se presentan estos datos en la siguiente gráfica, y se pone mayor relieve en el factor I de Liderazgo y en los factores I y II de I. E.:

Gráfica N° 32: Institución Educativa 3 (I. Ed. 3)



La gráfica para la **I. Ed. 3** nos permite constatar que en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) los tres directivos tienen diferencias positivas, habiendo puntuado más alto que lo asignado por los docentes. Para la I. E. no contamos con datos.

Vemos que en el factor I de I. E. (Autoestima), el Subdirector de primaria y el Subdirector de secundaria tienen diferencias negativas. Ellos se han evaluado más bajo de lo que sus docentes han considerado.

En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) la diferencia de los dos Subdirectores es positiva. Sus puntajes son superiores a lo que han recibido de sus docentes.

Tabla N° 111: Institución Educativa 4 (I. Ed. 4)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II IE. Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV IE Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 4					
Dir 1	0,757	1,0521	-2,894	3,009	1,5387	-0,420						
Subd 2	0,961	0,972	-3,521	2,513	1,002	-0,639						
Subd 3	0,668	1,316	-3,906	2,524	0,815	-0,954						
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE. Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV IE. Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	0,4	0,7	0,4	0,51	-0,03	0,27	0,35	0,36	-3,32	2,5	1,57	-0,7
Subd 2	-0,07	1,07	0,3	0,59	-0,53	0,48	1,03	-0,1	-3,85	1,92	1,53	-1,1
Subd 3	0,43	0,75	0,6	0,56	-0,07	0,57	0,24	0,57	-4,48	1,97	0,89	-1,5

A continuación se detalla las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes en la **I. Ed. 4**.

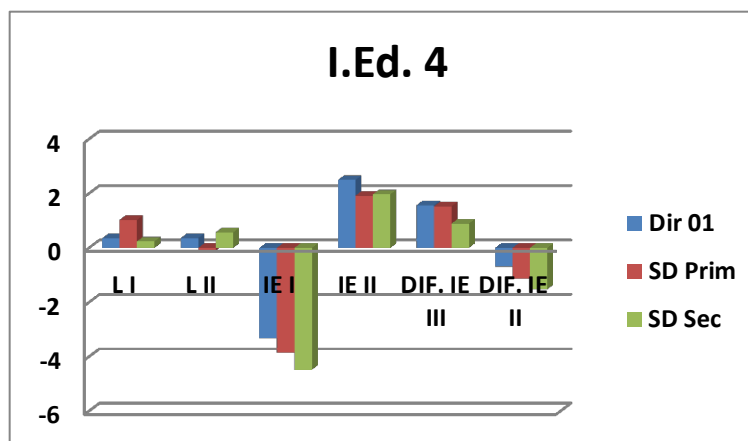
Hemos encontrado que el **Director** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias positivas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. tenemos que los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivos y el factor I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativos.

El **Subdirector de primaria** presenta las siguientes diferencias. En el Cuestionario de Liderazgo la diferencia en el factor I (Promotor de estilo participativo) es positiva mientras que el factor II (Carisma personalizante) es negativa. Y en el Cuestionario de I. E. en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivas, mientras que las diferencias en los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativas.

El **Subdirector de secundaria** presenta diferencias en los siguientes factores. En el Cuestionario de Liderazgo en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) son positivas. En el Cuestionario de I. E. presenta las diferencias en los factores II (Descontrol emocional), III (Empático) como positivas y los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) como negativas.

La gráfica que a continuación se presenta ilustra las diferencias entre directivos y docentes expresados en los factores de los Cuestionarios. Destacamos el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.:

Gráfica N° 33: Institución Educativa 4 (I. Ed. 4)



La gráfica de la **I. Ed. 4**, nos permite apreciar que en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) los directivos presentan una evaluación superior a la que efectuaron los docentes.

También notamos que en el factor I de I. E. (Autoestima), tanto el Director como el Subdirector de primaria y el Subdirector de secundaria presentan una evaluación inferior a la puntuación que le dan los docentes; todas las diferencias siguen siendo negativas.

En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) la diferencia de los tres directivos es positiva ya que ellos se han puntuado de manera superior a la que les han hecho los docentes.

Tabla N° 112: Institución Educativa 5 (I. Ed. 5)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II IE Direc.	F. III IE Direc.	F. IV IE Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 5						
							DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV	
Dir 1	0,727	1,4435											
Subd 2	0,987	0,807	-3,811	3,297	1,157	-1,147							
Subd 3	0,997	0,698	-3,667	2,736	0,787	-1,093							
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE Doc.	F. IV IE Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV	
Dir 1	0,18	-0,2	0,4	0,15	0	-0,36	0,55	1,66					
Subd 2	0,3	-0,4	0,3	-0	0,14	0,2	0,69	1,21	-4,1	3,32	1,01	-1,3	
Subd 3	-0,3	-0,1	0,2	-0,4	0,06	-0,13	1,3	0,84	-3,84	3,15	0,73	-1	

Las diferencias en la **I. Ed. 5** entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes sobre sus directivos se observan en la tabla superior.

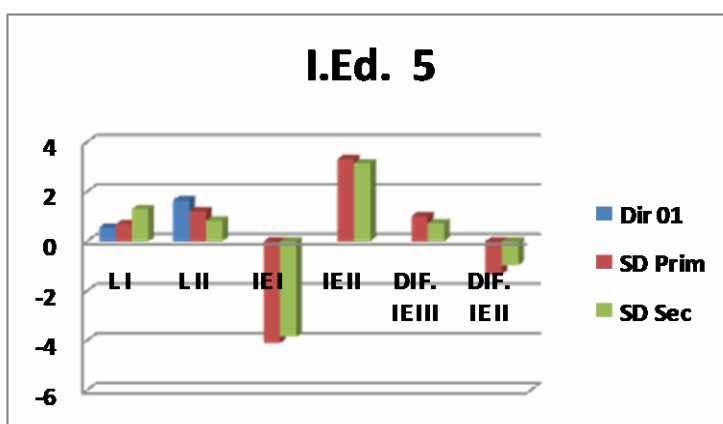
En el caso de este centro, los resultados de las diferencias para el **Director** son como se señala: En el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante) las diferencias son positivas. No existen datos para el Cuestionario de I. E.

El análisis de las diferencias para el **Subdirector de primaria** en el Cuestionario de Liderazgo son positivas en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. en el factor I (Autoestima) y en el factor IV (Generador de desconfianza) las diferencias son negativas, y tenemos que para el factor II (Descontrol emocional) y el factor III (Empático) son positivas.

Observando las diferencias para el **Subdirector de secundaria** el Cuestionario de Liderazgo presenta diferencias positivas en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante). Y en el Cuestionario de I. E. las diferencias en los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativas, mientras que las diferencias en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivas.

Estos datos son presentados en la siguiente gráfica y se resalta el factor I (Promotor de estilo participativo) de Liderazgo y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.:

Gráfica N° 34: Institución Educativa 5 (I. Ed. 5)



Al escrutar la gráfica para la **I. Ed. 5**, nos permite entender que en el factor I de Liderazgo ((Promotor de estilo participativo) los directivos tienen diferencias positivas ya que evaluación ha sido superior a la asignada por los docentes.

También constatamos que en el factor I de I. E. (Autoestima), el Subdirector de primaria y el Subdirector de secundaria tienen diferencias negativas, a pesar de haber sido evaluados por sus docentes con puntuaciones positivas.

En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) la diferencia de los dos Subdirectores es positiva ya que la puntuación de su autoevaluación es bastante alta

Tabla N° 113: Institución Educativa 6 (I. Ed. 6)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II IE Direc.	F. III IE Direc.	F. IV IE Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 6					
	Dir 1	0,105	0,825	-2,811	2,252	0,888						
Subd 2	-0,833	1,451	-3,040	1,617	0,545	-1,650						
Subd 3	0,284	0,974	-1,763	0,150	0,609	-0,910						
	F. I L. Doc.	F II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE Doc.	F. IV IE Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	0,35	0,5	0,6	0,58	-0,09	0,27	-0,2	0,33	-3,45	1,68	0,98	-1
Subd 2	0,98	0,34	1	0,52	0,11	-0,52	-1,8	1,11	-3,99	1,09	0,44	-1,1
Subd 3	-1,8	-1,3	-0,8	-1,4	1,3	1,01	2,08	2,26	-0,96	1,55	-0,7	-1,9

La tabla presenta las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración que hacen de ellos los docentes de la **I. Ed. 6**.

El **Director** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias negativas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y diferencias positivas en el factor II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativos mientras los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivos.

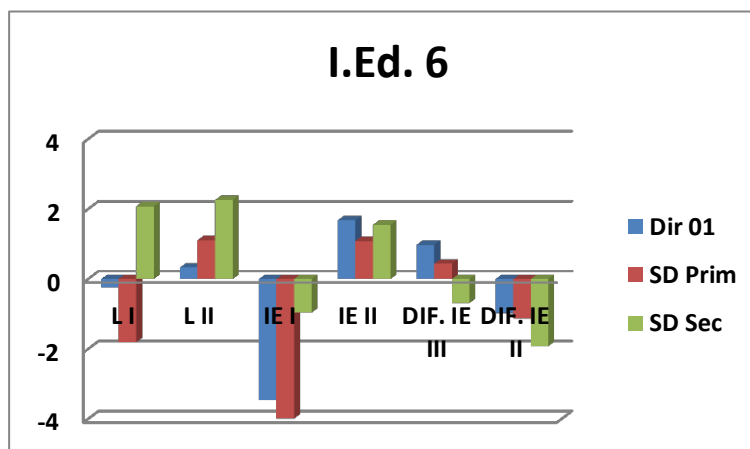
El **Subdirector de primaria** presenta en el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo de liderazgo) diferencias negativas, y en el factor II (Carisma personalizante) diferencias positivas. En el cuestionario de I. E. los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) las diferencias son negativas y en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivas.

El **Subdirector de secundaria** presenta en el cuestionario de Liderazgo en los dos factores diferencias positivas: factor I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. tenemos tres factores con diferencias negativas: factor I (Autoestima), III (Empático) y IV (Generador de desconfianza) y uno con diferencias positivas: el factor II (Descontrol emocional)

También se presenta la gráfica que ilustra las diferencias entre directivos y docentes expresados en los factores de los dos Cuestionarios. Destacamos el factor I de

Liderazgo (Promotor de estilo participativo y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.:

Gráfica N° 35: Institución Educativa 6 (I. Ed. 6)



La gráfica de la **I. Ed 6** nos muestra que en el factor 1 de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) el Director y el Subdirector de secundaria tienen diferencias negativas, en cambio el Subdirector de primaria tiene diferencias positivas. En los dos primeros las puntuaciones de los docentes eran más bajas que la de los directivos.

Luego apreciamos que en el factor I de I. E. (Autoestima) el Director, el Subdirector de primaria y el Subdirector de secundaria presentan diferencias negativas, a pesar de haber sido evaluados con puntuaciones positivas por los docentes.

Finalmente también se aprecia que en el factor II (Descontrol emocional) de I. E. los tres directivos muestran diferencias positivas ya que las puntuaciones en sus autoevaluaciones han sido mayores que las asignadas por los docentes.

Tabla N° 114: Institución Educativa 7 (I. Ed. 7)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II IE Direc.	F. III IE Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 7					
							DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	0,702	-0,755	-1,722	0,436	0,173	0,159						
Sub 2	1,305	-0,153	-1,342	0,816	1,378	-0,200						
Sub 3	0,254	0,073	-1,774	0,831	0,909	-0,371						
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	0,12	-1,7	-0,2	-1,1	0,47	-0,57	0,58	0,98	-1,51	1,57	-0,3	0,73
Sub 2	-0,41	0,13	0,1	-0,3	-0,04	0,35	1,72	-0,29	-1,43	1,1	1,42	-0,6
Sub 3	-0,47	0,46	0,1	0,08	-0,59	0,46	0,72	-0,38	-1,85	0,75	1,5	-0,8

En la tabla anterior de la **I. Ed. 7** podemos observar las diferencias en las desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes sobre sus directivos.

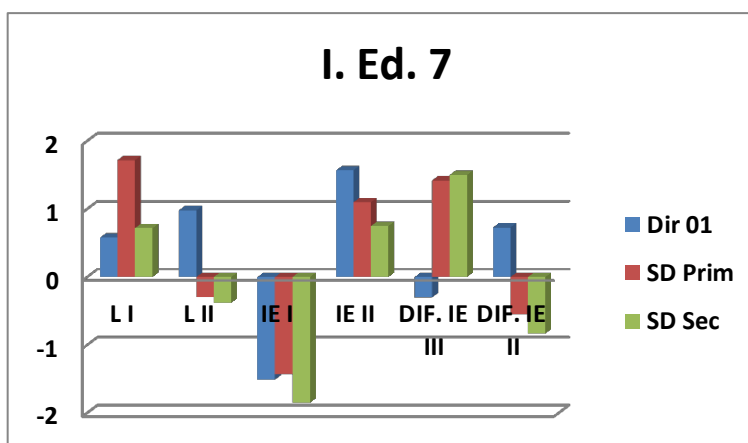
El **Director** en el Cuestionario de Liderazgo presenta diferencias positivas en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante). En el cuestionario de I. E. se aprecia que las diferencias son positivas para los factores II (Descontrol emocional) y IV (Generador de desconfianza) mientras que son negativas para los factores I (Autoestima) y III (Empático).

El **Subdirector de primaria** presenta diferencias positivas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y diferencias negativas en el factor II (Carisma personalizante) del Cuestionario de Liderazgo. En el Cuestionario de I. E. se muestra con diferencias positivas en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) y presenta diferencias negativas en el factor I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza).

El **Subdirector de secundaria** presenta diferencias positivas en el factor I (Promotor de estilo participativo) del Cuestionario de Liderazgo y diferencias negativas en el factor II (Carisma personalizante). Para el Cuestionario de I. E. se muestran diferencias positivas en el Factor II (Descontrol emocional) y III ((Empático) y diferencias negativas para el factor I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza):

A continuación se presenta la gráfica que puntualiza las diferencias entre directivos y docentes de acuerdo a las respuestas de los Cuestionarios. Señalamos que hacemos hincapié en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.

Gráfica N° 36: Institución Educativa 7 (I. Ed. 7)



La gráfica representa a la **I. Ed 7** y se puede apreciar que en el factor 1 (Promotor de estilo participativo) de Liderazgo los tres directivos tienen diferencias positivas debido a su puntuación más alta que la asignada por los docentes.

En el factor I de I. E. (Autoestima) los tres directivos tienen diferencias negativas y esto se debe a que la valoración de sus docentes ha sido superior a la considerada por ellos.

Y, por último, en el factor II de I. E. (Descontrol emocional) encontramos que los tres tienen diferencias positivas porque la valoración de sus docentes ha sido más baja que la que ellos se han asignado.

Tabla N° 115: Institución Educativa 8 (I. Ed. 8)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 8					
							DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	1,176	0,348	-3,305	2,077	0,745	-0,708						
Sub 2	0,685	1,485	-2,677	2,368	1,256	-0,238						
Sub 3	0,136	0,770										
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	-0,2	0,12	0,3	0,02	-0,34	-0,43	1,37	0,23	-3,55	2,06	1,09	-0,3
Sub 2	-0,6	0,33	-0,1	0,12	-0,68	1,02	1,28	1,16	-2,56	2,25	1,94	-1,3
Sub 3	-1,42	-0,2	-0,3	-0,7	0,48	0,84	1,56	0,92				

Se detalla a continuación las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes en la **I. Ed. 8**.

Se ha encontrado que el **Director** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias positivas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. tenemos que el factor I (Autoestima) y el factor IV (Generador de desconfianza) las diferencias son negativas y los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivas.

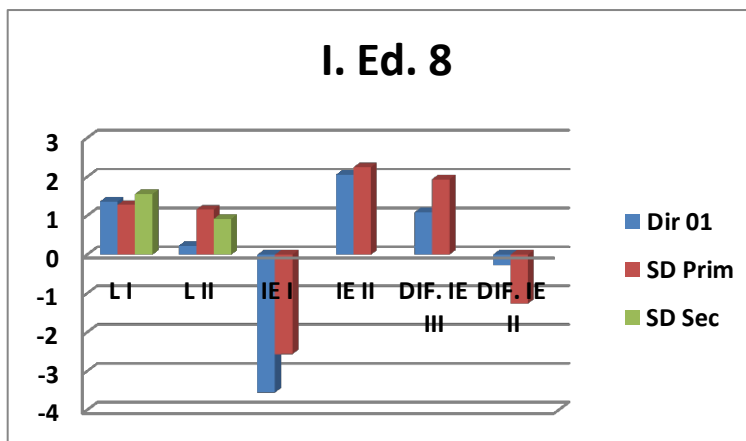
El **Subdirector de primaria** presenta las siguientes diferencias. En el Cuestionario de Liderazgo las diferencias en los factores I (Promotor de estilo participativo) y el factor II (Carisma personalizante) son positivas. Y en el Cuestionario de I. E. las diferencias en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivas, mientras que las diferencias en los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativas.

El **Subdirector de secundaria** presenta diferencias en los siguientes factores. En el Cuestionario de Liderazgo en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II

(Carisma personalizante) son positivas. No tenemos datos para los factores del Cuestionario de I. E.

Luego se presenta una gráfica que nos muestra las diferencias entre directivos y docentes expresados en los factores de los dos Cuestionarios. Resaltaremos las diferencias en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.:

Gráfica N° 37: Institución Educativa 8 (I. Ed. 8)



La representación gráfica de la **I. Ed. 8** nos indica que en el factor 1 (Promotor de estilo participativo) del Cuestionario de Liderazgo las diferencias para los tres directivos son positivas; aunque los docentes los han evaluado con puntuación baja, ellos se han evaluado de manera más alta.

En el Cuestionario de I. E. las diferencias en el factor I (Autoestima) el Director y el Subdirector de primaria son negativas ya que ellos mismos se han evaluado con puntuaciones bajas.

En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) el Director y el Subdirector muestran diferencias positivas, siendo más altas que las adjudicadas por los docentes.

Tabla N° 116: Institución Educativa 9 (I. Ed. 9)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 9					
							DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	0,879	-0,156	-2,180	2,504	2,038	-1,111						
Sub 2												
Sub 3			-3,790	2,458	0,908	-1,968						
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	-0,74	-0,1	-0,1	-0,4	-0,35	0,55	1,62	-0,07	-2,04	2,89	2,39	-1,7
Sub 2	0,57	0,27	0,4	0,43	0,25	0,79						
Sub 3	-1,14	0,11	-0,2	-0,3	0,21	0,48			-3,57	2,77	0,69	-2,5

En la tabla superior, las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes en la **I. Ed. 9** serán analizadas en los siguientes acápite.

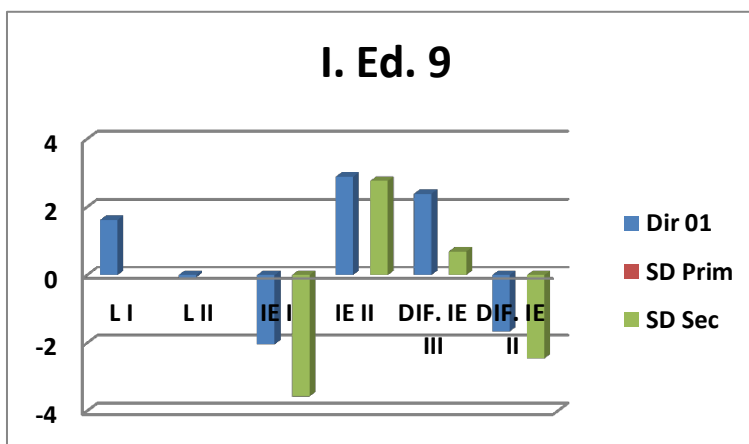
Los resultados de las diferencias para el **Director** son: En el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo participativo) la diferencia es positiva, en cambio en el factor II (Carisma personalizante) es negativa. En el Cuestionario de I. E. son positivos los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático), en cambio son negativos los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza).

Para el **Subdirector de primaria** no se cuenta con datos.

Para el **Subdirector de secundaria** no se cuenta con información para el Cuestionario de Liderazgo. En el cuestionario de I. E. las diferencias para los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) las diferencias son negativas, mientras que para el factor II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivas.

El mismo análisis está representado en forma de gráfica a continuación, tratando de destacar las diferencias en el factor I de Liderazgo y los factores I y II de I. E.:

Gráfica N° 38: Institución Educativa 9 (I. Ed. 9)



La gráfica que tenemos para la **I. Ed 9** nos muestra que en el factor 1 de Liderazgo el Director tienen diferencias positivas. Su puntuación ha sido más alta que la que le han asignado sus docentes.

En el factor I de I. E. (Autoestima) el Director y el Subdirector de secundaria muestran diferencias negativas, siendo las puntuaciones que ellos mismos se han asignado más altas que las dadas por los docentes.

En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) el Director y el Subdirector de secundaria presentan diferencias positivas en la medida que ellos se han puntuado más alto de lo que han hecho los docentes.

Tabla N° 117: Institución Educativa 10 (I. Ed. 10)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 10					
Dir 1	0,307	0,200	-2,514	0,846	0,591	-1,132						
Sub 2	0,886	0,371	-2,661	2,377	1,440	-0,726						
Sub 3	0,935	0,808	-3,907	1,691	-0,106	-1,698						
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	-0,21	0,22	-0,2	-0,3	-0,56	0,32	0,51	-0,02	-2,33	1,15	1,15	-1,5
Sub 2	-0,62	-0,3	-0,2	-0,7	0,19	0,47	1,51	0,7	-2,46	3,04	1,25	-1,2
Sub 3	-0,47	-0	-0,1	-0,3	-0,63	0,59	1,41	0,83	-3,79	1,98	0,52	-2,3

La tabla superior muestra las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración que hacen de ellos los docentes de la **I. Ed. 10**.

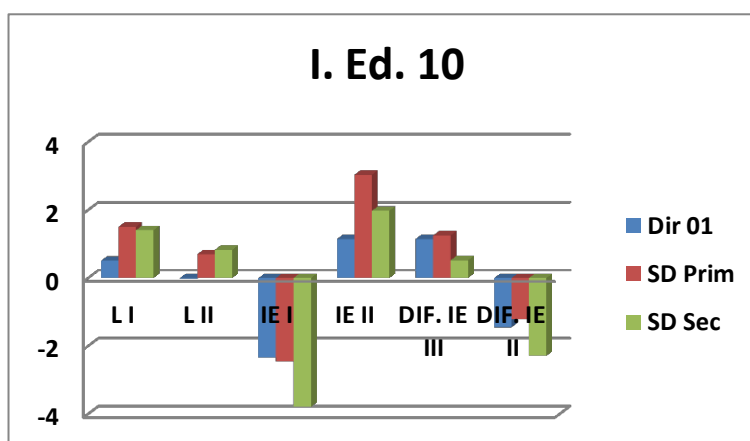
El **Director** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias positivas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y diferencias negativas en el factor II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. las diferencias en los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativas, mientras que en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivas.

El **Subdirector de primaria** presenta en el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo de liderazgo) y en el factor II (Carisma personalizante) diferencias positivas. En el cuestionario de I. E. los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) las diferencias son negativas y en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivas.

El **Subdirector de secundaria** presenta en el Cuestionario de Liderazgo en los dos factores diferencias positivas: factor I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) y en el Cuestionario de I. E. tenemos los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) diferencias negativas, mientras que en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivas.

Adicionalmente presentamos la gráfica que ilustra las diferencias entre directivos y docentes expresados en los factores de los Cuestionarios. Destacamos el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.:

Gráfica N° 39: Institución Educativa 10 (I. Ed. 10)



La información que nos brinda la gráfica de la **I. Ed. 10** nos señala las diferencias positivas en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) para los tres directivos. Ellos se han puntuado alto mientras que los docentes les han dado puntajes más bajos.

En el factor I de I. E. (Autoestima) las diferencias son negativas para los tres directivos. Las puntuaciones que ellos se han dado son más negativas que las otorgadas por los docentes, que no siendo tan bajas, sin embargo las han mantenido negativas.

Finalmente, en el factor II de I. E. (Descontrol emocional) los tres directivos tienen diferencias positivas. Sus puntuaciones, aunque altas, han sido bajadas por las puntuaciones otorgadas por los docentes.

Tabla N° 118: Institución Educativa 11 (I. Ed. 11)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 11					
							DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	1,555	-0,216	-3,013	2,344	1,319	-0,650						
Sub 2	0,394	0,298	-2,894	0,943	0,063	-0,258						
Sub 3	1,068	0,879	-3,818	2,763	0,572	-1,042						
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	0,58	-0,5	0,1	-0,4	-0,32	-0,21	0,97	0,31	-3,15	2,77	1,64	-0,4
Sub 2	0,75	0,02	0,4	0,06	-0,37	-0,18	-0,4	0,28	-3,29	0,89	0,43	-0,1
Sub 3	0,11	-0	-0,1	-0,1	-0,21	-0,04	0,96	0,92	-3,77	2,81	0,78	-1

En la tabla anterior de la **I. Ed. 11** podemos observar las diferencias en las desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes sobre sus directivos.

El **Director** en el Cuestionario de Liderazgo presenta diferencias positivas en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante). En el

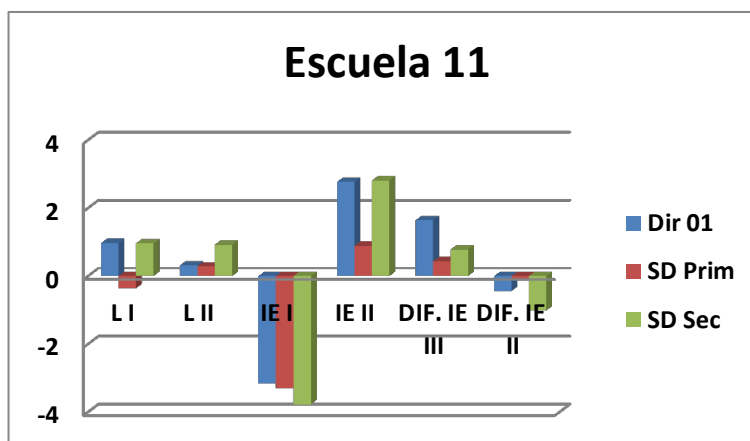
Cuestionario de I. E. se aprecia que las diferencias son positivas para los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático), mientras que para los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativas.

El **Subdirector de primaria** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias negativas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y diferencias positivas en el factor II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. se muestra que las diferencias son negativas en los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza), en cambio son positivas para los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático).

El **Subdirector de secundaria** presenta diferencias positivas en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante) del Cuestionario de Liderazgo. Para el Cuestionario de I. E. se muestran diferencias positivas en el Factor II (Descontrol emocional) y III ((Empático) y diferencias negativas para el factor I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza).

También añadimos la gráfica que señala estas diferencias entre directivos y docentes de acuerdo a las respuestas de ambos Cuestionarios. Indicamos que hacemos hincapié en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.:

Gráfica N° 40: Institución Educativa 11 (I. Ed. 11)



La gráfica que representa a la **I. Ed. 11** muestra que en el factor I de Liderazgo las diferencias son positivas para el Director y para el Subdirector de secundaria, mientras que son negativas para el Subdirector de primaria. Los dos directivos con diferencias positivas se han puntuado de manera más alta que la puntuación otorgada por los docentes.

En el factor 1 de I. E. (Autoestima) el Director, el Subdirector de primaria y el Subdirector de secundaria tienen diferencias negativas. Se nota que ellos se han asignado puntuaciones más bajas que las otorgadas por los docentes.

Y en el factor II de I. E. (Descontrol emocional) los tres directivos tienen diferencias positivas. Sus puntuaciones han sido superiores a las otorgadas por los docentes.

Tabla N° 119: Institución Educativa 12 (I. Ed. 12)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 12					
	Dir 1	Sub 2	Sub 3									
Dir 1	0,754	1,114	-3,699	2,567	0,635	-1,193						
Sub 2	1,022	-0,003	-1,729	1,766	1,261	0,036						
Sub 3	0,916	0,109	-2,727	1,940	1,245	-0,724						
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	0,44	-1,8	-0,3	-1,4	0	-0,69	0,31	2,9	-3,38	3,99	0,64	-0,5
Sub 2	-1,03	0,25	0,1	-1	-1,24	0,97	2,05	-0,25	-1,87	2,73	2,5	-0,9
Sub 3	-0,9	0,41	0,4	0,05	-0,13	0,86	1,81	-0,3	-3,08	1,89	1,37	-1,6

La tabla anterior presenta las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración que hacen de ellos los docentes de la **I. Ed. 12**.

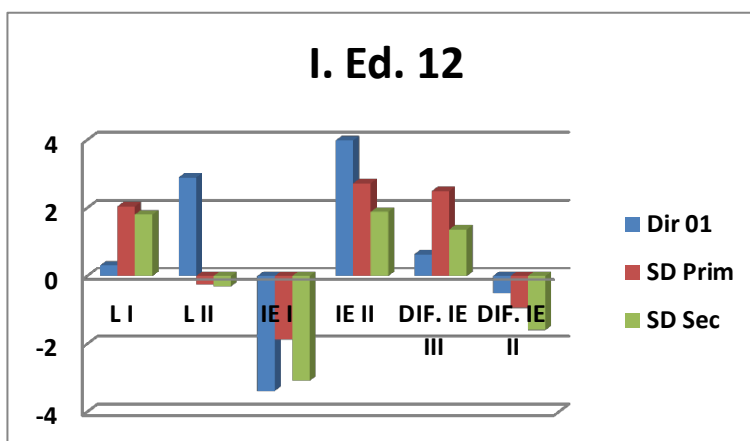
El **Director** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias positivas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativos, mientras los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivos.

El **Subdirector de primaria** presenta en el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo de liderazgo) diferencias positivas, y en el factor II (Carisma personalizante) diferencias negativas. En el cuestionario de I. E. los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) las diferencias son negativas y en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivas.

El **Subdirector de secundaria** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias positivas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y negativas en el factor II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. tenemos los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) con diferencias negativas, mientras que los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) con diferencias positivas.

Se presenta la gráfica para mostrar las diferencias encontradas entre directivos y docentes expresados en los factores de los dos Cuestionarios. Destacamos el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.:

Gráfica N° 41: Institución Educativa 12 (I. Ed. 12)



Según lo observado en la gráfica de la **I. Ed. 12**, en el factor I de Liderazgo (Promotora de estilo participativo), el Director muestra diferencias positivas, esto expresa que sus puntuaciones han sido muy altas comparadas a las que los docentes les han asignado.

En el factor 1 de I. E. (Autoestima) el Director, el Subdirector de primaria y el Subdirector de secundaria tienen diferencias negativas. Los tres se han puntuado más bajo que las puntuaciones otorgadas por los docentes.

En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) tanto el Director como los dos Subdirectores tienen diferencias positivas. Ellos se han puntuado de manera alta y aunque la puntuación de los docentes es negativa, no ha influido en la diferencia final.

Tabla N° 120: Institución Educativa 13 (I. Ed. 13)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc	F. I IE Direc.	F. II IE Direc	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes -					
							I. Ed. 13					
Dir 1	0,997	0,115	-3,343	1,78	0,314	-1,417						
Sub 2	0,730	0,617	-3,827	2,955	0,905	-1,866						
Sub 3	0,989	0,476	-3,152	2,629	1,5359	1,3871						
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	0,08	-0,1	0,4	0,11	0,05	-0,17	0,92	0,24	-3,72	1,68	0,26	-1,2
Sub 2	0,64	0,19	0,7	0,41	-0,01	-0,58	0,09	0,43	-4,48	2,54	0,92	-1,3
Sub 3	0,15	-0,9	0,7	-0,7	0,94	-0,85	0,84	1,41	-3,84	3,29	0,6	-0,5

En la tabla se presentan las diferencias en las desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes sobre sus directivos de la **I. Ed. 13**.

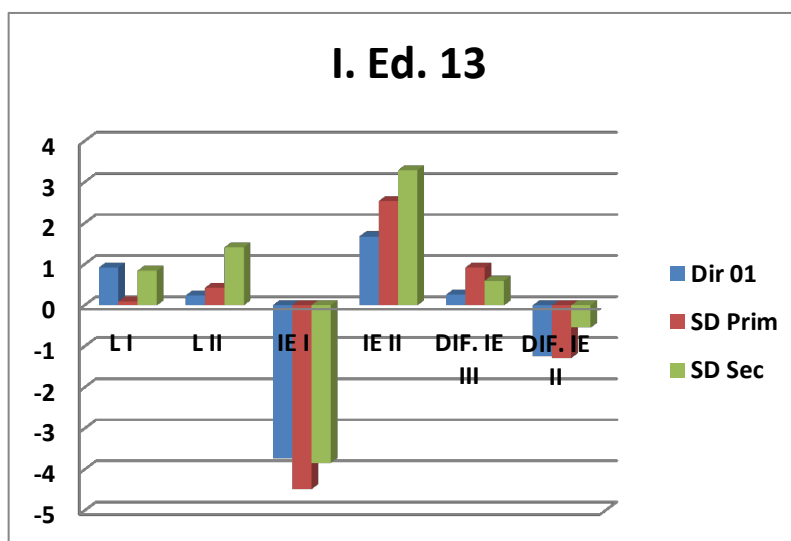
Al analizar los resultados de las diferencias para el **Director** encontramos lo siguiente: En el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante) las diferencias son positivas. En el Cuestionario de I. E. en los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) las diferencias son negativas, en cambio en los factores II (Descontrol emocional) y el III (Empático) son positivas.

Para el **Subdirector de primaria** en el Cuestionario de Liderazgo las diferencias en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante) son positivas. En el Cuestionario de I. E. en el factor I (Autoestima) y en el factor IV (Generador de desconfianza) las diferencias son negativas, en cambio en el factor II (Descontrol emocional) y el III (Empático) son positivas.

Para el **Subdirector de secundaria** el Cuestionario de Liderazgo presenta diferencias positivas en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante). Y en el Cuestionario de I. E. las diferencias en los factores I (Autoestima), y IV (Generador de desconfianza) son negativas mientras que la diferencia en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) es positiva.

Estos datos se presentan en la siguiente gráfica, y se resalta el factor I de Liderazgo y en los factores I y II de I. E.:

Gráfica N° 42: Institución Educativa 13 (I. Ed. 13)



La gráfica para la **I. Ed. 13** nos permite conocer que en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) los tres directivos tienen diferencias positivas, habiendo puntuado más alto que lo asignado por los docentes.

Apreciamos que en el factor I de I. E. (Autoestima), los tres directivos tienen diferencias negativas. Ellos se han evaluado más bajo de lo que sus docentes han considerado.

En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) la diferencia de los tres directivos es positiva. Sus puntajes son superiores a lo que han recibido de sus docentes.

Tabla N° 121: Institución Educativa 14 (I. Ed. 14)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 14					
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	0,996	0,029	-2,635	2,080	1,616	-1,006						
Sub 2	1,060	0,323	-3,129	1,220	-0,384	0,264						
Sub 3	1,496	-0,040	-3,334	2,324	0,731	-0,361						
Dir 1	0,37	0,76	0,4	0,45	-0,94	-0,04	0,63	-0,73	-3,06	1,63	2,56	-1
Sub 2	0,21	0,28	-0,2	-0,3	-1,18	0,03	0,85	0,05	-2,93	1,53	0,79	0,23
Sub 3	0,73	0,5	0,7	0,21	-0,47	-0,67	0,77	-0,54	-3,98	2,11	1,2	0,31

A continuación se detalla las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes en la **I. Ed. 14**.

Se ha encontrado que el **Director** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias positivas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y diferencia negativas en el factor II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. tenemos que los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivos y el factor I (Autoestima) y el factor IV (Generador de desconfianza) son negativos.

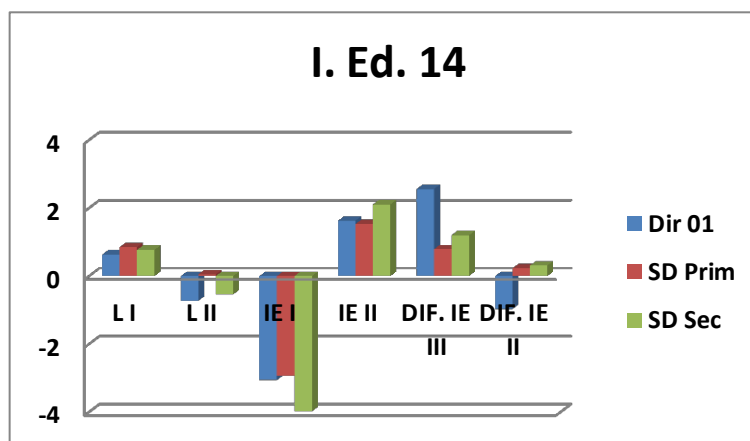
El **Subdirector de primaria** presenta las siguientes diferencias. En el Cuestionario de Liderazgo las diferencias tanto en el factor I (Promotor de estilo participativo) como en el factor II (Carisma personalizante) son positivas. Y en el Cuestionario de I. E. en los factores II (Descontrol emocional), III (Empático) y IV (Generador de desconfianza) son positivas, mientras que las diferencias en el factor I (Autoestima) es negativa.

El **Subdirector de secundaria** presenta diferencias en los siguientes factores. En el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo participativo) es positiva y en el factor II (Carisma personalizante) es negativo. En el Cuestionario de I. E.

presenta las diferencias positivas en los factores II (Descontrol emocional), III (Empático) y IV (Generador de desconfianza) y el factor I (Autoestima) como negativa.

La gráfica que a continuación se presenta muestra las diferencias entre directivos y docentes expresados en los factores de los Cuestionarios. Destacamos el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.:

Gráfica N° 43: Institución Educativa 14 (I. Ed. 14)



La gráfica de la **I. Ed. 14** nos permite reconocer que en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) los tres directivos presentan una evaluación superior a la que efectuaron los docentes.

También notamos que en el factor I de I. E. (Autoestima), tanto el Director, como el Subdirector de primaria y el Subdirector de secundaria presentan una evaluación inferior a la puntuación que le dan los docentes.

En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) la diferencia de los tres directivos es positiva ya que ellos se han puntuado de manera superior a la que les han hecho los docentes.

Tabla N° 122: Institución Educativa 15 (I. Ed. 15)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 15					
							DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	-0,473	0,837	-2,785	1,834	0,725	-1,003						
Sub 2	-0,057	0,809	-3,134	2,219	0,871	-0,850						
Sub 3												
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	-0,42	-0,3	-0,2	-0,5	-0,26	0,32	-0,1	1,12	-2,61	2,37	0,98	-1,3
Sub 2	-1,41	-0,1	-0,4	-0,9	0,57	0,92	1,35	0,95	-2,7	3,09	0,31	-1,8
Sub 3	-0,05	0,47	-0,1	-0	-0,48	0,17						

Se detalla a continuación las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes en la **I. Ed. 15**.

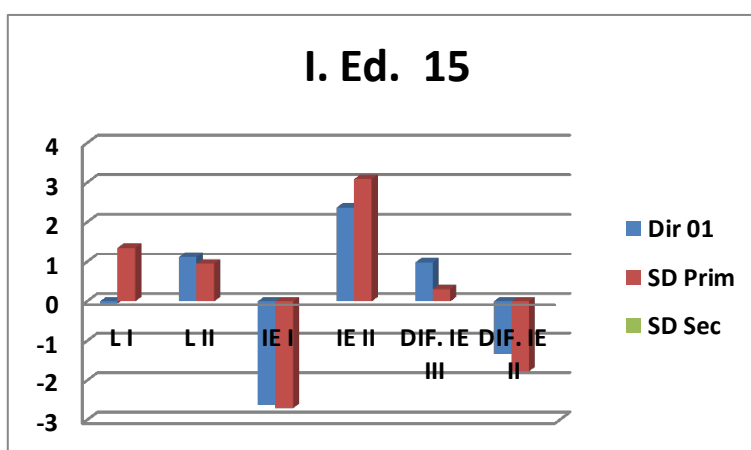
Se ha encontrado que el **Director** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias negativas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante); las diferencias son positivas. En el Cuestionario de I. E. tenemos que las diferencias en el factor I (Autoestima) y el factor IV (Generador de desconfianza) son negativas y en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivas.

El **Subdirector de primaria** presenta las siguientes diferencias. En el Cuestionario de Liderazgo las diferencias en el factor I (Promotor de estilo participativo) y el factor II (Carisma personalizante) son positivas. Y en el Cuestionario de I. E. las diferencias en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivas, mientras que las diferencias en los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativas.

Para el **Subdirector de secundaria** no tenemos datos para ninguno de los dos Cuestionarios.

Luego se presenta una gráfica que nos muestra las diferencias entre directivos y docentes expresados en los factores de los Cuestionarios. Resaltaremos las diferencias en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.:

Gráfica N° 44: Institución Educativa 15 (I. Ed. 15)



La gráfica de la **I. Ed 15** evidencia que en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) el Director y el Subdirector de primaria muestran diferencias negativas; las puntuaciones de los docentes son más bajas que las de los directivos.

El factor 1 de I. E. (Autoestima) el Director y el Subdirector de primaria muestran diferencias positivas ya que sus evaluaciones han sido muy bajas.

En el factor 2 de I. E. (Descontrol emocional) el Director y el Subdirector de primaria muestran diferencias positivas ya que las puntuaciones en sus autoevaluaciones han sido mayores que las asignadas por los docentes.

Tabla N° 123: Institución Educativa 16 (I. Ed. 16)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 16						
Dir 1			-2,757	2,039	0,766	-0,184							
Sub 2	0,942	0,746											
Sub 3	0,022	0,648	-2,951	1,295	0,490	-1,078							
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV	
Dir 1	0,38	0,44	0,5	0,52	-0,35	-0,06			-3,29	1,52	1,11	-0,1	
Sub 2	0,76	0,85	0,7	0,74	-0,83	-0,38	0,19	-0,1					
Sub 3	0,42	0,7	0,7	0,83	-0,15	-0,29	-0,4	-0,05	-3,66	0,47	0,64	-0,8	

La tabla presenta las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración que hacen de ellos los docentes de la **I. Ed. 16**.

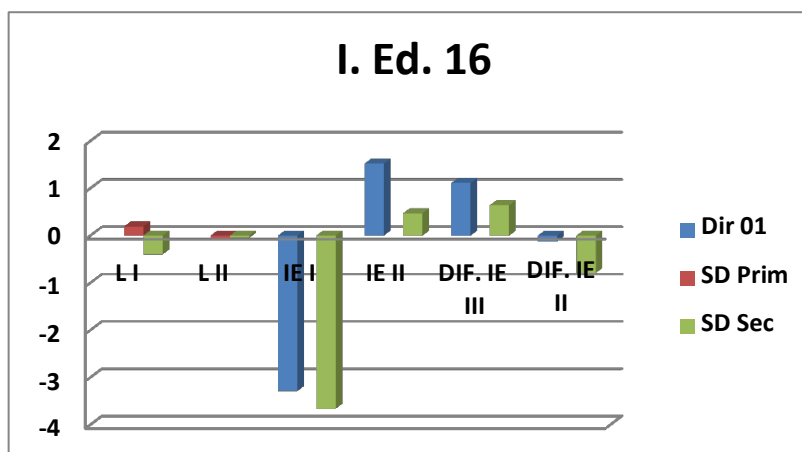
Para el **Director** no tenemos información para analizar en el Cuestionario de Liderazgo. En el Cuestionario de I. E. los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativos mientras los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivos.

El **Subdirector de primaria** presenta en el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo de liderazgo) diferencias positivas, y en el factor II (Carisma personalizante) diferencias negativas. Para el cuestionario de I. E. no tenemos información para analizar.

El **Subdirector de secundaria** presenta en el Cuestionario de Liderazgo en los dos factores diferencias negativas: factor I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. tenemos dos factores con diferencias negativas: factor I (Autoestima), y factor IV (Generador de desconfianza) y dos con diferencias positivas: el factor II (Descontrol emocional) y el factor III (Empático).

También se presenta la gráfica que ilustra las diferencias entre directivos y docentes expresados en los factores de los dos Cuestionarios. Destacamos el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.:

Gráfica N° 45: Institución Educativa 16 (I. Ed. 16)



En la gráfica que representa a la **I. Ed. 16** encontramos que en el factor I de Liderazgo el Subdirector de primaria tiene diferencias positivas y el Subdirector de secundaria tiene diferencias negativas, respecto de las puntuaciones dadas por los docentes.

En el factor I de I. E. (Autoestima) el Director y el Subdirector de secundaria tienen diferencias negativas; ellos se puntúan más bajo que le asignan los docentes.

En el factor II de I. E. tanto el Director como el Subdirector de secundaria tienen diferencias positivas, habiéndose autoevaluado de manera más alta que la evaluación realizada por los docentes.

Tabla N° 124: Institución Educativa 17 (I. Ed. 17)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II IE Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 17					
							DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	1,400	0,431	-3,839	2,490	0,644	-1,779						
Sub 2	1,178	0,169										
Sub 3	-0,127	0,271	-2,296	1,089	-0,1668	-0,279						
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	-0,16	0,25	0,1	-0,1	-0,13	-0,01	1,56	0,18	-3,96	2,54	0,77	-1,8
Sub 2	-0,6	-0,2	-0,2	-0,4	-0,21	0,68	1,78	0,34				
Sub 3	-0,14	0,62	0,3	0,26	0,37	0,54	0,01	-0,35	-2,56	0,83	-0,5	-0,8

Las diferencias entre las desviaciones típicas en la **I. Ed. 17** entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes sobre sus directivos se observan en la tabla superior.

En el caso de este centro, los resultados de las diferencias para el **Director** son como se señala: En el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo

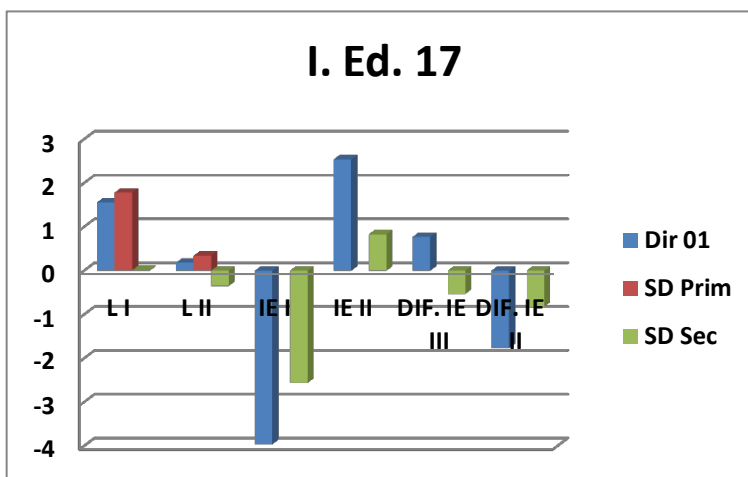
participativo) y en el factor II (Carisma personalizante) las diferencias son positivas. En el Cuestionario de I. E. los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) son negativos, mientras que en los factores II (Descontrol emocional) y III (Empático) son positivos.

El análisis de las diferencias para el **Subdirector de primaria** en el Cuestionario de Liderazgo son positivas en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante). Para el Cuestionario de I. E. no tenemos datos para analizar.

Observando las diferencias para el **Subdirector de secundaria** el Cuestionario de Liderazgo presenta diferencias positivas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y negativas en el factor II (Carisma personalizante). Y en el Cuestionario de I. E. las diferencias en los factores I (Autoestima), III (Empático) y IV (Generador de desconfianza) son negativas, mientras que las diferencias en el factor II (Descontrol emocional) son positivas.

Estos datos son presentados en la siguiente gráfica y se resalta el factor I (Promotor de estilo participativo) de Liderazgo y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.:

Gráfica N° 46: Institución Educativa 17 (I. Ed. 17)



En la representación gráfica de la I. Ed. 17 vemos que en el factor I de Liderazgo los tres directivos tienen diferencias positivas debido a su puntuación más alta que la asignada por los docentes.

En el factor I de I. E. (Autoestima) el Director y el Subdirector de secundaria tienen diferencias negativas; esto se debe a que ellos se han puntuado más bajo que la puntuación asignada por los docentes.

En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) el Director y el Subdirector de secundaria tienen diferencias positivas porque en la autovaloración se han autoasignado puntuaciones más altas que las determinadas por los docentes.

Tabla N° 125: Institución Educativa 18 (I. Ed.18)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes -					
							I. Ed. 18					
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	0,763	1,128	-3,527	2,033	-0,097	0,521						
Sub 2	0,793	1,061										
Sub 3	0,979	-0,824										
Dir 1	-0,58	-0,1	-0,3	0,07	-0,01	0,95	1,35	1,24	-3,27	1,96	-0,1	-0,4
Sub 2	-1,06	-0,7	0	-0,9	0,68	0,29	1,85	1,75				
Sub 3	0,19	-0,8	0,4	-0,5	1,38	-0,82	0,79	-0,06				

Se detalla a continuación las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes en la **I. Ed. 18**.

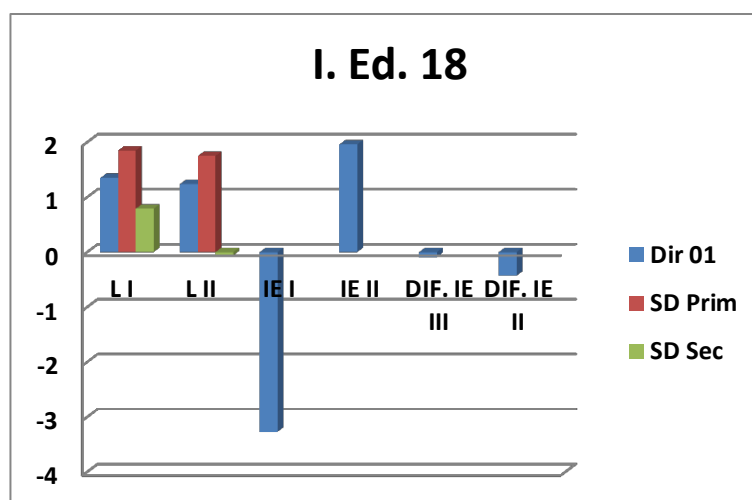
Se ha encontrado que el **Director** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias positivas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. tenemos que el factor I (Autoestima), III (Empático) y el factor IV (Generador de desconfianza) son negativos y el factor II (Descontrol emocional) es positivo.

El **Subdirector de primaria** presenta las siguientes diferencias. En el Cuestionario de Liderazgo las diferencias en los factores I (Promotor de estilo participativo) y el factor II (Carisma personalizante) son positivas. Y para el Cuestionario de I. E. no se cuenta con información.

El **Subdirector de secundaria** presenta diferencias en los siguientes factores del Cuestionario de Liderazgo: en el factor I (Promotor de estilo participativo) las diferencias son positivas y en el factor II (Carisma personalizante) son negativas. No tenemos datos para los factores del Cuestionario de I. E.

Luego se presenta una gráfica que nos muestra las diferencias entre directivos y docentes expresados en los factores de los dos Cuestionarios. Resaltaremos las diferencias en el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) y los factores I (Autoestima) y II (Descontrol emocional) de I. E.:

Gráfica N° 47: Institución Educativa 18 (I. Ed. 18)



Con respecto a la **I. Ed 18** podemos observar que en el factor 1 (Promotor de estilo participativo) del Cuestionario de Liderazgo las diferencias para los tres directivos son positivas; aunque los docentes los han evaluado con puntuación baja, ellos se han evaluado de manera más alta.

En el Cuestionario de I. E. en el factor I (Autoestima) el Director tiene una diferencia negativa ya que se ha puntuado más bajo que lo que la evaluación otorgada por los docentes.

En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) el Director muestra diferencias positivas, en la medida que sus puntuaciones difieren de las de los docentes que son bajas.

Tabla N° 126: Institución Educativa 19 (I. Ed. 19)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 19					
							DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
							F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.
Dir 1	0,99	0,366	-1,258	0,610	0,714	-0,016						
Sub 2	1,174	0,038	-2,635	1,878	1,163	-0,712						
Sub 3	1,035	-0,856	-2,095	0,499	0,655	-0,297						
Dir 1	0,01	0,86	0,4	0,13	-0,5	0,27	0,99	-0,49	-1,62	0,48	1,21	-0,3
Sub 2	-0,47	-0,8	0,2	-0,5	0,93	0,02	1,64	0,79	-2,87	2,36	0,24	-0,7
Sub 3	-0,98	-0,1	0,1	-0,8	0,71	-0,61	2,01	-0,79	-2,19	1,26	-0,1	0,32

En la tabla superior rescatamos las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes en la **I. Ed. 19**, las que serán analizadas en los siguientes acápite.

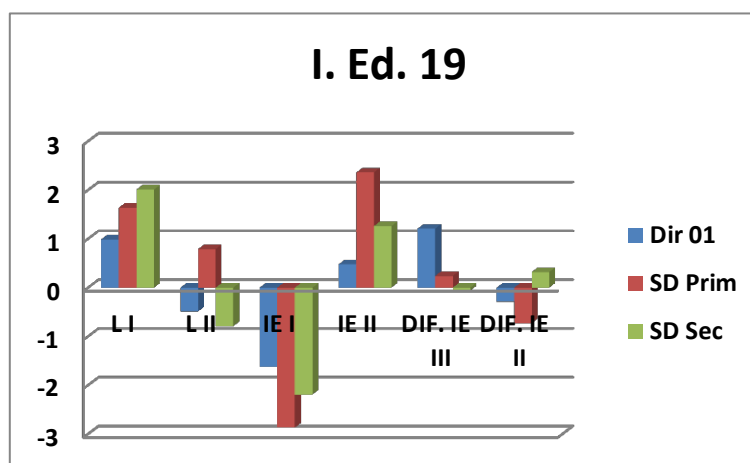
Los resultados de las diferencias para el **Director** son: En el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo participativo) la diferencia es positiva, en cambio en el factor II (Carisma personalizante) es negativa. En el Cuestionario de I. E. son positivos los factores II (Descontrol emocional IV (Generador de desconfianza) al) y III (Empático), mientras que son negativos los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza).

Para el **Subdirector de primaria** los resultados nos muestran que el Cuestionario de Liderazgo las diferencias son positivas para ambos factores: factor I (Promotor de estilo participativa) y factor II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. encontramos diferencias negativas en el factor I (Autoestima) y en el factor IV (Generador de desconfianza), en cambio son positivos los factores II (Descontrol emocional y III (Empático).

Para el **Subdirector de secundaria** en el Cuestionario de Liderazgo el factor I (Promotor de estilo participativo) es positivo, mientras el factor II (Carisma personalizante) es negativo. En el cuestionario de I. E. las diferencias para los factores I (Autoestima) y III (Empático) las diferencias son negativas, mientras que para el factor II (Descontrol emocional) y el factor IV (Generador de desconfianza) son positivas.

El mismo análisis está representado en forma de gráfica a continuación, tratando de destacar las diferencias en el factor I de Liderazgo y los factores I y II de I. E.:

Gráfica N° 48: Institución Educativa 19 (I. Ed. 19)



En la representación gráfica de la **I. Ed. 19** se observa que en el factor I de Liderazgo, los tres directivos tienen diferencias positivas ya que ellos se han evaluado más alto que lo realizado por los docentes.

En el factor I de I. E. (Autoestima) los tres directivos tienen diferencias negativas debido a su puntuación ha sido más baja que la señalada por los docentes.

También se observa que en el factor II de I. E. (Descontrol emocional) los tres directivos tienen una diferencia positiva ya que se han evaluado más alto de lo que los docentes le asignan como puntuación.

Tabla N° 127: Institución Educativa 20 (I. Ed. 20)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II Direc.	F. III IE. Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 20					
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE. Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	1,078	0,655	-3,915	2,741	0,656	-0,938						
Sub 2												
Sub 3	0,629	0,618	-2,936	1,709	0,696	-0,897						
Dir 1	0,68	0,14	0,7	0,64	0,35	-0,33	0,4	0,52	-4,64	2,1	0,3	-0,6
Sub 2	-0,35	1,16	0,6	0,37	1,65	0,79						
Sub 3	0,2	-0,4	0,7	-0	0,67	-0,73	0,43	1,02	-3,66	1,73	0,03	-0,2

En la tabla de la **I. Ed. 20** presentamos las diferencias en las desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes sobre sus directivos.

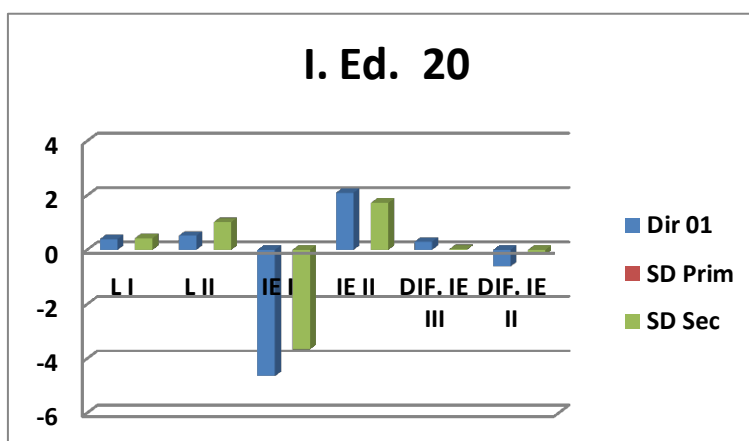
En este caso, los resultados de las diferencias para el Director son como se señala: En el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante) las diferencias son positivas. Para el Cuestionario de IE Los factores I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) las diferencias son negativas y para los factor II (Descontrol emocional) y (Empático) son positivas.

Para el **Subdirector de primaria** no se cuenta con datos de ninguno de los dos Cuestionarios para analizar.

Para el **Subdirector de secundaria** el Cuestionario de Liderazgo presenta diferencias positivas en los factores I (Promotor de estilo participativo) y II (Carisma personalizante). Y en el Cuestionario de I. E. las diferencias en los factores I (Autoestima) y III (Empático) son negativas, mientras que las diferencias en el factor II (Descontrol emocional) y en el factor IV (Generador de desconfianza) son positivas.

Se presentan estos datos en la siguiente gráfica, y se pone mayor relieve en el factor I de Liderazgo y en los factores I y II de I. E.:

Gráfica N° 49: Institución Educativa 20 (I. Ed. 20)



En la gráfica que tenemos a la vista y que representa a la **I. Ed 20** apreciamos que en el factor I de Liderazgo las diferencias son positivas para el Director y para el Subdirector de secundaria, Ellos se han puntuado de manera más alta que la puntuación otorgada por los docentes.

En el factor I de I. E. (Autoestima) el Director y el Subdirector de secundaria tienen diferencias negativas ya que se asignan puntuaciones más bajas que las señaladas por los docentes.

En el factor II (Descontrol emocional) de I. E. vemos que las diferencias del Director y del Subdirector de Secundaria son positivas ya que se han asignado puntuaciones más altas que la puntuación señalada por los docentes.

Tabla N° 128: Institución Educativa 21 (I. Ed. 21)

Cód. Cargo	F. I L. Direc.	F. II L. Direc.	F. I IE Direc.	F. II IE Direc.	F. III IE Direc.	F. IV Direc.	Desviaciones típicas entre autovaloración de directivos y valoración de docentes - I. Ed. 21					
Dir 1	0,636	-0,015	-3,248	1,058	-0,063	-1,138						
Sub 2	0,476	1,185										
Sub 3												
	F. I L. Doc.	F. II L. Doc.	F. I IE Doc.	F. II IE Doc.	F. III IE Doc.	F. IV Doc.	DIF. L I	DIF. L II	DIF. IE I	DIF. IE II	DIF. IE III	DIF. IE IV
Dir 1	0,02	-0,1	0,2	-0,1	0,07	0,17	0,62	0,12	-3,45	1,13	-0,1	-1,3
Sub 2	0,89	0,89	0,6	0,95	-0,82	-0,34	-0,4	0,3				
Sub 3	0,08	0,21	0,4	0,17	0,34	0,3						

Las diferencias en desviaciones típicas entre la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes en la **I. Ed. 21** serán analizadas en los siguientes acápite.

Los resultados de las diferencias para el **Director** son: En el Cuestionario de Liderazgo en el factor I (Promotor de estilo participativo) y en el factor II (Carisma personalizante) son positivas. En el Cuestionario de I. E. las diferencias son negativas

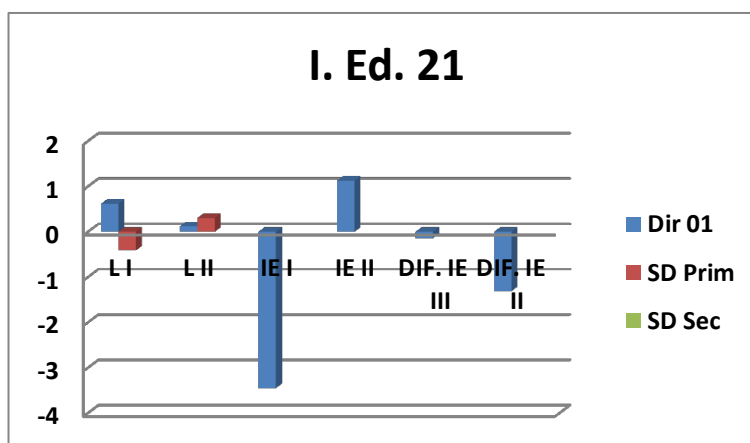
en los factores I (Autoestima), III (Empático) y IV (Generador de desconfianza), en cambio las diferencias son positivas en el factor II (Descontrol emocional).

El **Subdirector de primaria** presenta en el Cuestionario de Liderazgo diferencias negativas en el factor I (Promotor de estilo participativo) y diferencias positivas en el factor II (Carisma personalizante). En el Cuestionario de I. E. no se cuenta con información para analizar.

El **Subdirector de secundaria** no cuenta con la información necesaria para analizar.

A continuación se presenta la siguiente gráfica correspondiente, en la cual queremos destacar el factor I de Liderazgo y los factores I y II de I. E.:

Gráfica N° 50: Institución Educativa 21 (I. Ed. 21)



La gráfica que representa a la **I. Ed. 21** nos indica que en el factor I de Liderazgo el Director tiene diferencias positivas, mientras que el Subdirector de primaria tiene diferencias negativas.

En el factor 1 de I. E. (Autoestima) el Director tiene diferencias negativas, habiéndose puntuado más bajo que lo asignado por los docentes.

Y, por último, en el factor II de I. E. (Descontrol emocional) el Director tiene diferencias positivas. Sus puntuaciones han sido altas y las puntuaciones de los docentes, aunque bajas, no han ejercido mayor influencia.

6.5.4.2 Síntesis de diferencias de medias entre instituciones educativas (II. EE.)

A manera de cierre de las diferencias en las medias de las autovaloraciones de los directivos y las evaluaciones de los docentes de las 21 Instituciones Educativas estudiadas, presentamos las siguientes tablas resúmenes:

Tabla N° 129: Factor I de Liderazgo (Promotor de participación)

Directivos	Dif. positivas		Dif. negativas		No tienen datos		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Directores	20	96.28	-	0	1	4.76	21	100
Sub prim	16	76.19	3	14.28	2	9.52	21	100
Sub sec	17	80.95	1	4.76	3	14.28	21	100

Tabla N° 130: Factor II de Liderazgo (Carisma personalizante)

Directivos	Dif. positivas		Dif. Negativas		No tienen datos		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Directores	19	90.47	2	9.52	-	0	21	100
Sub prim	18	85.71	1	4.76	2	9.52	21	100
Sub sec	12	57.14	6	28.57	3	14.28	21	100

Tabla N° 131: Factor I de IE (Autoestima)

Directivos	Dif. positivas		Dif. Negativas		No tienen datos		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Directores	-	0	19	90.47	2	9.52	21	100
Sub prim	-	0	15	71.42	6	28.57	21	100
Sub sec	-	0	17	80.95	4	19.04	21	100

Tabla N° 132: Factor II de IE (Descontrol emocional)

Directivos	Dif. Positivas		Dif. Negativas		No tienen datos		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Directores	-	0	19	90.47	2	9.52	21	100
Sub prim	-	0	15	71.42	6	28.57	21	100
Sub sec	-	0	17	80.95	4	19.04	21	100

Tabla N° 133: Factor III de IE (Empático)

Directivos	Dif. positivas		Dif. Negativas		No tienen datos		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Directores	18	85.71	1	4.76	2	9.52	21	100
Sub prim	15	71.42	-	0	6	28.57	21	100
Sub sec	14	66.66	3	14.28	4	19.04	21	100

Tabla N° 134: Factor IV de IE (Generador de desconfianza)

Directivos	Dif. positivas		Dif. Negativas		No tienen datos		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Directores	3	14.28	16	76.19	2	9.52	21	100
Sub prim	1	4.76	14	66.66	6	28.57	21	100
Sub sec	4	19.04	13	61.90	4	19.04	21	100

6.5.4.3 Análisis de diferencias de medias por institución educativa (I. Ed.)

A continuación se presenta el análisis individualizado por institución educativa para establecer las diferencias de medias de las DV entre los factores de Liderazgo e Inteligencia Emocional. Se compara la autoevaluación realizada por cada directivo y la evaluación asignada por un grupo de docentes de sus escuelas. Cada docente ha evaluado tanto al Director como al Subdirector de su respectivo nivel educativo.

Se presentan las Diferencias de medias de factores de Liderazgo e Inteligencia Emocional por cada I. Ed.

Tabla N° 135: Institución Educativa 1

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
1	Dir	+	-	+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-
	S Pri	-	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-
	S Sec	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-

En la **I. Ed. 1**, (con 8 docentes participantes: 4 de educación primaria y 4 de educación secundaria), encontramos la siguiente situación:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo) el Director se ha autoevaluado de manera positiva, en cambio los dos Subdirectores lo hicieron de manera negativa. Los docentes los han evaluado al Director y al Subdirector de secundaria de manera negativa y al Subdirector de primaria de manera positiva.
- En el factor II (Carisma personalizante) el Director y el Subdirector de primaria se autoevaluaron negativamente y el Subdirector de secundaria lo hizo de manera positiva. Los docentes evaluaron al Director y al Subdirector de secundaria de manera negativa y al Subdirector de primaria de manera positiva.
- En el factor I de I. E. (Autoestima) los tres directivos se autoevaluaron de manera negativa. Y los docentes han evaluado al Director y al Subdirector de primaria con puntuación positiva y al Subdirector de secundaria con puntuación negativa.
- En el factor II (Descontrol emocional) los tres se han autoevaluado de manera positiva, lo que implica que reconocen que no ejercen un control emocional. Los docentes los han evaluado al Director y al Subdirector de primaria con puntuación positiva y al Subdirector de secundaria con puntuación negativa.

- En el factor III de I. E. (Empático) los tres se han autoevaluado con puntuación positiva. Los docentes los han evaluado considerando positivo al Director y negativo a los dos Subdirectores.
- En el factor IV (Generadores de desconfianza) nuevamente los tres directivos se han autoevaluado de manera negativa, lo que nos lleva a pensar que se consideran que son generadores de confianza. En cambio, sus docentes los han evaluado de manera positiva, es decir que no los consideran generadores de confianza.

Tabla N° 136: Institución Educativa 2

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
2	Dir	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+
	S Pri	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-
	S Sec	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	+

Para la **I. Ed 2**, (con 22 docentes participantes: 8 de educación primaria y 14 de educación secundaria) encontramos lo siguiente:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo) sus puntajes de los tres directivos son positivos, y los docentes le dan la razón al Director y al Subdirector de secundaria, mas no al de primaria.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante) nuevamente los directivos se asignan puntajes positivos, pero sus docentes les otorgan puntajes negativos.
- Para el factor I de I. E. (Autoestima), los tres directivos reconocen que su autoestima es negativa y los docentes les asignan al Director y al Subdirector de Secundaria puntajes positivos, no así al Subdirector de primaria.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional), la autoevaluación de los tres directivos es positiva, llevándonos a pensar que no han entendido la preguntas o que se consideran con un pobre control emocional. Los docentes le asignan también a su director puntaje positivo en descontrol emocional, pero negativo a sus dos Subdirectores.
- En el factor III de I. E. (Empático) los tres directivos se consideran con suficiente empatía para trabajar con sus colegas docentes, pero estos solo le otorgan puntaje positivo al Director más no a los dos Subdirectores.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza) los tres directivos se auto asignan puntajes negativos, reconociendo que son generadores de confianza, en

cambio los docentes solo le reconocen esa cualidad al Director y al Subdirector de secundaria, más no al Subdirector de primaria.

Tabla N° 137: Institución Educativa 3

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
3	Dir	+	-	+	+	-	+												
	S Pri	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-
	S Sec	+	-	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-

Para la **I. Ed. 3** (con 14 docentes participantes: 6 de educación primaria y 8 de educación secundaria) tenemos la siguiente situación:

- En el factor I de Lid (Promotor de estilo participativo) los tres directivos se califican positivamente, mientras los docentes al Director y al subdirector de secundaria lo califican negativamente y al Subdirector de primaria lo hacen positivamente.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante), el Director y el Subdirector de primaria se puntúan positivamente mientras que el Subdirector de secundaria lo hace de manera negativa.
- En el factor I de I. E. (Autoestima), los dos Subdirectores se puntúan de manera negativa y los docentes lo hacen de manera positiva.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional), los dos Subdirectores se autocalifican de manera positiva mientras que los docentes califican al Subdirector de primaria con puntaje negativo y al Subdirector de secundaria con puntaje positivo.
- En el factor III de I. E. (Empático), los dos Subdirectores se autoevalúan de manera positiva y los docentes les otorgan igual puntuación.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), ambos Subdirectores se autocalifican con puntuaciones negativas y los docentes evalúan al Subdirector de primaria con puntuación positiva y al Subdirector de secundaria con puntuación negativa.

Tabla N° 138: Institución Educativa 4

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
4	Dir	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-
	S Pri	+	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-
	S Sec	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-

En el caso de la **I. Ed. 4** (con 24 docentes participantes: 10 de educación primaria y 14 de educación secundaria) tenemos lo siguiente:

- Para el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo), los tres directivos se han autoevaluado con puntaje positivo, los docentes han evaluado al Director y al Subdirector de secundaria con puntaje positivo y al Subdirector de primaria lo han evaluado con puntaje negativo.
- Para el factor II de Lid. (Carisma personalizante), los tres directivos también se han autoevaluado con puntuación positiva, y los docentes lo han hecho de la misma manera.
- Para el factor I de I. E. (Autoestima), los tres directivos se han autoevaluado de manera negativa y sus docentes les han asignado puntuación positiva.
- Para el factor II de I. E. (Descontrol emocional), los tres directivos se han autoevaluado con puntuación positiva y lo mismo han hecho sus docentes. Esto último nos dice que los directivos no hacen uso del control emocional al conducir sus centros educativos.
- Para el factor III de I. E. (Empático), tenemos que los tres directivos se han autoevaluado con puntuación positiva, en cambio sus docentes les han asignado puntuaciones negativas.
- Para el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), encontramos que los tres directivos se han autoevaluado con puntuaciones negativas y sus docentes les han reconocido puntuaciones positivas.

Tabla N° 139: Institución Educativa 5

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
5	Dir	+	+	+	+	-	+		+			+			+			-	
	S Pri	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-
	S Sec	+	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	-	-

Al analizar la situación de la **I. Ed. 5** (con 30 docentes participantes: 12 de educación primaria y 18 de educación secundaria) vemos lo siguiente:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo), los tres directivos se han autoevaluado con puntuaciones positivas y los docentes han evaluado al Director y al Subdirector de primaria con puntuaciones positivas, no así al Subdirector de secundaria que ha sido evaluado de manera negativa.

- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante), los tres directivos se han auto asignado puntuaciones positivas, mientras los docentes los han evaluado de manera negativa.
- En el factor I de I. E. (Autoestima), el Director no se ha autoevaluado y los dos Subdirectores se han evaluado de manera negativa. En cambio sus docentes los han evaluado con puntuaciones positivas.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional), el Director no se ha autoevaluado y los dos Subdirectores se han evaluado con puntuaciones positivas. Los docentes le han asignado al Director puntuación positiva y a los dos Subdirectores le han asignado puntuación negativa.
- En el factor III de IE (Empático), el Director no se ha autoevaluado y los dos Subdirectores se han evaluado con puntuaciones positivas. Mientras los docentes les han asignado a los tres puntuaciones positivas.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), el Director no se ha autoevaluado y los dos Subdirectores se han evaluado de manera negativa. Los docentes han evaluado al Director y al Subdirector de secundaria con puntuaciones negativas y el Subdirector de primaria con puntuación positiva.

Tabla N° 140: Institución Educativa 6

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
6	Dir	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-
	S Pri	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-
	S Sec	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	-	+	-

En la **I. Ed. 6** (con 12 docentes participantes: 6 de educación primaria y 6 de educación secundaria) hemos encontrado la siguiente información:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo), el Director y el Subdirector de secundaria se auto califican con puntuación positiva, en cambio el Subdirector de primaria lo hace con puntuación negativa. Los docentes los califican al Director y al Subdirector de primaria con puntuación positiva y al Subdirector de secundaria con puntuación negativa.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante), los tres directivos han considerado su puntuación positiva y los docentes han pensado lo mismo para el Director y el Subdirector de primaria más evalúan al Subdirector de secundaria de manera negativa.

- En el factor I de I. E. (Autoestima), encontramos a los tres directivos asignándose puntuación negativa y los docentes lo hacen con puntuación positiva para el Director y para el Subdirector de primaria, en cambio le otorgan puntuación negativa al Subdirector de secundaria.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional), los tres directivos están de acuerdo en asignarse puntuación positiva, y tenemos que los docentes coinciden con ellos en lo concerniente a la evaluación del Director y del Subdirector de primaria.
- En el factor III de I. E. (Empático), tenemos a los tres directivos calificándose con puntuación positiva. Los docentes, por su lado, puntúan de manera negativa al Director y de manera positiva a los dos Subdirectores.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), también tenemos que los tres directivos están de acuerdo en asignarse puntuaciones negativas y los docente coinciden solamente con el Subdirector de primaria, en cambio puntúan al Director y al Subdirector de secundaria con puntuación positiva.

Tabla N° 141: Institución Educativa 7

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
7	Dir	+	+	+	-	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+
	S Pri	+	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-
	S Sec	+	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-

Al analizar la **I. Ed. 7** (con 36 docentes participantes: 16 de educación primaria y 20 de educación secundaria) hemos encontrado la siguiente información:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo), los tres directivos se han autoevaluado con puntuación positiva, mientras que los docentes han evaluado al Director con puntuación positiva y a los dos Subdirectores con puntuación negativa.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante), el Director y el Subdirector de primaria se han calificado con puntuación negativa, mientras que el Subdirector de secundaria lo ha hecho con puntuación positiva. Los docentes han evaluado al Director con puntuación negativa y a los dos Subdirectores con puntuación positiva.

- En el factor I de I. E. (Autoestima), los tres directivos se han autoevaluado de manera negativa y los docentes han evaluado al Director con puntuación negativa y a los dos Subdirectores con puntuación positiva.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional), los tres directivos se han otorgado puntuación positiva y los docentes los han considerado al Director y al Subdirector de primaria con puntuación negativa y al Subdirector de secundaria con puntuación positiva.
- En el factor III de I. E. (Empático), hayamos que los tres directivos se han autoevaluado de manera positiva y los docentes los han evaluado de la siguiente manera: Al Director con puntuación positiva y a los dos Subdirectores con puntuación negativa.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), la puntuación que se han otorgado el Director es positiva en cambio los dos Subdirectores lo han hecho con puntuación negativa. Los docentes los han evaluado de manera inversa, al Director le han otorgado puntuación negativa y a los dos Subdirectores les han dado puntuación positiva.

Tabla N° 142: Institución Educativa 8

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
8	Dir	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-
	S Pri	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-
	S Sec	+	-	+	+	-	+		-			-			+			+	

Hemos hallado en la **I. Ed. 8** (con 26 docentes participantes: 12 de educación primaria y 14 de educación secundaria) la siguiente información:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo), los tres directivos se han conferido puntuación positiva y los docentes les han considerado con puntuación negativa.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante), los tres directivos también se han otorgado puntuación positiva y los docentes han dado puntuación positiva al Director y al Subdirector de primaria, en cambio al Subdirector de secundaria le han calificado con puntuación negativa.
- En el factor I de I. E. (Autoestima), tanto el Director como el Subdirector de primaria se han autoevaluado con puntuación negativa y los docentes han

evaluado al Director con puntuación positiva y al Subdirector de primaria con puntuación negativa.

- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional), el Director y el Subdirector de primaria se han auto calificado con puntuación positiva y los docentes les han otorgado igual puntuación.
- En el factor III de I. E. (Empático), tanto el Director como el Subdirector de primaria han considerado que su puntuación es positiva y los docentes en cambio los han evaluado de manera negativa.
- En el factor IV de IE (Generador de desconfianza), el Director y el Subdirector de primaria se han autoasignado puntuación negativa y los docentes han evaluado al Director de manera negativa y al Subdirector de primaria con puntuación positiva.

Tabla N° 143: Institución Educativa 9

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
9	Dir	+	-	-	-	-	-	-	-		+	-	+	+	-	-	-	+	-
	S Pri		+			+			+			+			+			+	
	S Sec		-			+		-	-	-	+	-	+	+	+	-	-	+	-

Al revisar la **I. Ed. 9** (con 18 docentes participantes: 8 de educación primaria y 10 de educación secundaria) se ha reconocido la siguiente información:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo), el Director se ha evaluado con puntuación positiva y los docentes han evaluado al Director y al Subdirector de secundaria con puntuación negativa y al Subdirector de primaria con puntuación positiva.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante), el Director ha considerado su puntuación negativa y los docentes lo han calificado de la misma manera. En cambio a los dos Subdirectores los han calificado con puntuación positiva.
- En el factor I de I. E. (Autoestima), el Director y el Subdirector de secundaria se ha autoevaluado con puntuación negativa y los docentes han coincidido con la misma forma de puntuación. Al Subdirector de primaria lo han calificado con puntuación positiva.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional), tanto el Director como el subdirector de secundaria se han conferido la puntuación positiva, y los docentes

han discrepado otorgándoles puntuación negativa, y al Subdirector de primaria lo han calificado con puntuación positiva.

- En el factor III de I. E. (Empático), el Director y el Subdirector de secundaria se han autoevaluado con puntuación positiva y los docentes los han calificado al Director con puntuación negativa y a los dos Subdirectores de manera positiva.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), se aprecia que el Director y el Subdirector de secundaria se ha autoevaluado de manera negativa y los docentes han evaluado a los tres directivos de manera positiva.

Tabla N° 144: Institución Educativa 10

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
10	Dir	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-
	S Pri	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-
	S Sec	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-

En el análisis de la **I. Ed. 10** (con 26 docentes participantes: 12 de educación primaria y 14 de educación secundaria) se ha percibido la siguiente información:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo), los tres directivos se han autoevaluado de manera positiva, en cambio los docentes lo han hecho negativamente.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante), nuevamente los tres directivos se han autoevaluado con puntuación positiva y los docentes han evaluado al Director con puntuación positiva y a los dos Subdirectores con puntuación negativa.
- En el factor I de I. E. (Autoestima), tenemos que los tres directivos se han conferido puntuaciones negativas y los docentes han concordado con ellos en otorgarles la misma puntuación.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional), los tres directivos se han autoevaluado de manera positiva y los docentes los han evaluado con puntuaciones negativas.
- En el factor III de I. E. (Empático), el Director y el Subdirector de primaria se han conferido la puntuación positiva mientras que el Subdirector de secundaria ha considerado su puntuación negativa. Los docentes han evaluado al Director y al Subdirector de secundaria con las puntuaciones negativas y al Subdirector de primaria con la puntuación positiva.

- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), los tres directivos se han otorgado la puntuación negativa y los docentes les han dado la puntuación positiva.

Tabla N° 145: Institución Educativa 11

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		At	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
11	Dir	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-
	S Pri	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-
	S Sec	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-

Al estudiar la situación de la **I. Ed. 11** (con 26 docentes participantes: 14 de educación primaria y 12 de secundaria) se constata la siguiente información:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo), los tres directivos se autoevaluaron con puntuación positiva y lo mismos hicieron los docentes sobre sus directivos.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante), el Director se autoevaluó de manera negativa y los dos Subdirectores lo hicieron de manera positiva. Los docentes los puntuaron negativamente al Director y positivamente al Subdirector de primaria y negativamente la Subdirector de secundaria.
- En el factor I de I. E. (Autoestima), los tres directivos reconocen su puntuación negativa y los docentes les otorgan puntuación positiva al Director y al Subdirector de primaria y puntuación negativa al Subdirector de secundaria.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional), los tres directivos se autoevalúan con puntuación positiva y los docentes señalan que tienen puntuación negativa el Director y el Subdirector de secundaria y positiva el Subdirector de primaria.
- En el factor III de I. E. (Empático), los tres directivos reconocen su puntuación positiva y los docentes les asignan puntuación negativa.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), tanto los tres directivos como los docentes que trabajan con ellos puntúan de manera negativa su actuación.

Tabla N° 146: Institución Educativa 12

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
12	Dir	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	-
	S Pri	+	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	-
	S Sec	+	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-

En el análisis de la **I. Ed. 12**, (con 10 docentes participantes: 4 de educación primaria y 6 de educación secundaria) se puede encontrar la siguiente información:

- Para el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo), los tres directivos se han autoevaluado con puntuaciones positivas y los docentes han evaluado al Director con puntuación positiva y a los dos Subdirectores con puntuaciones negativas.
- Para el factor II de Lid. (Carisma personalizante), el Director y el Subdirector de secundaria se han otorgado la puntuación positiva mientras en el Subdirector de Secundaria se ha evaluado de manera negativa. Los docentes le han otorgado al Director una puntuación negativa y a los dos Subdirectores puntuaciones positivas.
- Para el factor I de I. E. (Autoestima), los tres directivos han coincidido en otorgarse puntuaciones negativas y los docentes han considerado para el Director puntuación negativa y para los dos Subdirectores puntuaciones positivas.
- Para el factor II de I. E. (Descontrol emocional), los tres directivos se han autoevaluado de manera positiva y los docentes han evaluado al Director y al Subdirector de primaria con puntuaciones negativas, mientras que para el Subdirector de secundaria le han dado puntuación positiva.
- Para el factor III de I. E. (Empático), los tres directivos se han autoevaluado con puntuaciones positivas, los docentes le dan al Director puntuación positiva y a los dos Subdirectores puntuaciones negativas.
- Para el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), el Director y el Subdirector de secundaria han considerado que les corresponde puntuación negativa y el Subdirector de primaria se ha otorgado puntuación positiva. Los docentes han evaluado al Director con puntuación negativa y a los dos Subdirectores con puntuaciones positivas.

Tabla N° 147: Institución Educativa 13

I. Ed.	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
13	Dir	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-
	S Pri	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-
	S Sec	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	-	-

Hemos encontrado en la **I. Ed. 13** (con 22 docentes participantes: 12 de educación primaria y 10 de educación secundaria) la siguiente información:

- Para el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo) los tres directivos se han auto evaluado de manera positiva e igualmente los docentes les han asignado esa forma de puntuación.
- Para el factor II de Lid. (Carisma personalizante) los tres directivos se han calificado con puntuación positiva y los docentes los han evaluado de la siguiente manera: positiva al Subdirector de primaria y negativa al Director y al Subdirector de secundaria.
- Para el factor I de I. E. (Autoestima) tenemos que los tres directivos se han evaluado negativamente y los docentes les han asignado puntuación positiva.
- Para el factor II de I. E. (Descontrol emocional) los tres directivos han considerado que merecen puntuación positiva y los docentes les han asignado puntuación positiva para el Director y el Subdirector de primaria y, en cambio, negativa para el Subdirector de secundaria.
- Para el factor III de I. E. (Empático) los tres directivos se han evaluado con puntuación positiva y los docentes han expresado que el Director y el Subdirector de secundaria tienen puntuación positiva, mientras que el Subdirector de primaria tiene puntuación negativa.
- Para el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza) nuevamente los tres directivos se han evaluado de la misma forma con puntuación negativa y los docentes han considerado que el Director tiene puntuación positiva y los dos Subdirectores tienen negativa.

Tabla N° 148: Institución Educativa 14

I. Ed.	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
14	Dir	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-
	S Pri	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	+	+	+
	S Sec	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	+

Hemos hallado que en la **I. Ed. 14** (con 20 docentes participantes: 8 de educación primaria y 12 de educación secundaria) se da la siguiente situación:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo) tenemos a los tres directivos con puntuación positiva y sus docentes los han evaluado con igual puntuación.

- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante) el Director y el Subdirector de primaria se han autoevaluado con puntuación positiva y el Subdirector de secundaria lo ha hecho con puntuación negativa. Los docentes para los tres directivos han asignado puntuación positiva.
- En el factor I de I. E. (Autoestima) los tres directivos han considerado que merecen puntuación negativa y los docentes han optado por positiva para el Director y el Subdirector de secundaria y negativa para el Subdirector de primaria.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) notamos que los tres directivos se han asignado puntuaciones positivas y los docentes se han asignado puntuación positiva al Director y al Subdirector de secundaria y negativa al Subdirector de primaria.
- En el factor III de I. E. (Empático), el Director y el Subdirector de secundaria se han evaluado con puntuaciones positivas y el Subdirector de primaria lo ha hecho con puntuación negativa.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), el Director y el Subdirector de secundaria se han auto calificado con puntuaciones negativas y el Subdirector de primaria lo ha hecho con puntuación positiva. Los docentes han considerado que el Director tiene puntuación negativa y los dos Subdirectores puntuaciones positivas.

Tabla N° 149: Institución Educativa 15

I. Ed.	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
15	Dir	-	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-
	S Pri	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-
	S Sec		-			+			-			-			-			+	

Se aprecia en la **I. Ed. 15** (con 22 docentes participantes: 10 de educación primaria y 12 de educación secundaria) la siguiente realidad:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo), el Director y el Subdirector de primaria se han autoevaluado con puntuaciones negativas y lo mismo han hecho los docentes para los tres directivos.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante), el Director y el Subdirector de primaria se han calificado puntuaciones positivas y a ellos los docentes los han

calificado con puntuaciones negativas, en cambio le han otorgado puntuación positiva al Subdirector de secundaria.

- En el factor I de I. E. (Autoestima), tanto el Director como el Subdirector de primaria se han otorgado puntuaciones negativas y los docentes han hecho lo mismo al calificar a los tres directivos.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional), el Director y el Subdirector de primaria se han calificado de manera positiva y los docentes lo han hecho de manera negativa para los tres directivos.
- En el factor III de I. E. (Empático), las autoevaluaciones del Director y del Subdirector de primaria son positivas, mientras que los docentes han evaluado al Director y al Subdirector de secundaria con puntuaciones negativas y al Subdirector de primaria con puntuaciones positivas.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), el Director y el Subdirector de primaria se han autoevaluado con puntuaciones negativas y los docentes les han otorgado puntuaciones positivas a los tres directivos.

Tabla N° 150: Institución Educativa 16

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
16	Dir		+			+		-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-
	S Pri	+	+	+	+	+	-		+			+			-			-	
	S Sec	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-

Al estudiar la situación de la **I. Ed. 16** (con 22 docentes participantes: 10 de educación primaria y 12 de educación secundaria) se aprecia la siguiente información:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo) los dos Subdirectores se han autoevaluado con puntuación positiva, y los docentes han evaluado a los tres directivos con puntuaciones también positivas.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante) los dos Subdirectores se han calificado con puntuación positiva y los docentes han evaluado a los tres directivos con puntuaciones en el mismo sentido.
- En el factor I de I. E. (Autoestima) el Director y el Subdirector de secundaria se han evaluado con puntuación negativa y los docentes los han evaluado a los tres directivos con puntuación positiva.

- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) el Director y el Subdirector de secundaria se han asignado puntuaciones positivas y los docentes también les han asignado puntuaciones positivas a los tres directivos.
- En el factor III de I. E. (Empático) el Director y el Subdirector se han autoevaluado con puntuaciones positivas y los docentes han evaluado a los tres directivos con puntuaciones negativas.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza) el Director y el Subdirector de secundaria se han otorgado puntuaciones negativas y, a su vez, los docentes les han asignado puntuaciones negativas a los tres directivos.

Tabla N° 151: Institución Educativa 17

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
17	Dir	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-
	S Pri	+	-	+	+	-	+		-			-			-			+	
	S Sec	-	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	+	-	-	+	-

Hemos encontrado que en la **I. Ed. 17** (con 22 docentes participantes: 10 de educación primaria y 12 de educación secundaria) existe la siguiente situación:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo), el Director y el Subdirector de primaria se han autoevaluado con puntuaciones positivas y el Subdirector de secundaria se ha asignado puntuación negativa. Los docentes le han asignado puntuaciones negativas a los tres directivos.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante), los tres directivos han considerado su puntuación como positiva y los docentes los han calificado de la siguiente manera: al Director y al subdirector de secundaria le han asignado la puntuación positiva y al Subdirector de primaria le han calificado como negativa.
- En el factor I de I. E. (Autoestima), el Director y el Subdirector de secundaria se han otorgado puntuaciones negativas y los docentes los han puntuado de la siguiente manera: al Director y al Subdirector de secundaria les han puntuado como positivo, en cambio al Subdirector de primaria le han otorgado la puntuación de negativo.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional), el Director y el Subdirector de secundaria se han calificado con puntuación positiva y los docentes los han

calificado al Director y al Subdirector de primaria de manera negativa y con la puntuación positiva al Subdirector de secundaria.

- En el factor III de I. E. (Empático) el Director se ha auto evaluado con puntuación positiva y el Subdirector de secundaria lo ha hecho con puntuación negativa. Al evaluarlos los docentes les han otorgado puntuación negativa al Director y al Subdirector de primaria y positiva al Subdirector de secundaria.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza), el Director y el Subdirector de secundaria han considerado evaluarse con puntuación negativa y los docentes han evaluado con puntuación negativa al Director y positiva a los dos Subdirectores.

Tabla N° 152: Institución Educativa 18

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
18	Dir	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	+	+	-
	S Pri	+	-	+	+	-	+		+			-			+			+	
	S Sec	+	+	+	-	-	-		+						+			-	

Al realizar el análisis de la **I. Ed. 18** (con 12 docentes participantes: 6 de educación primaria y 6 de educación secundaria) se aprecia la siguiente información:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo) los tres directivos se han autoevaluado con puntuación positiva y los docentes los han evaluado al Director y al Subdirector de primaria con puntuación negativa.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante) el Director y el Subdirector de primaria se han otorgado la puntuación positiva y el Subdirector de secundaria lo ha hecho de manera negativa. Los docentes los han evaluado a los tres directivos negativamente.
- En el factor I de I. E. (Autoestima) el Director se ha autoevaluado con puntuación negativa. Los docentes lo han hecho de la misma manera para el Director y de manera positiva para los dos Subdirectores.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) el director ha considerado una evaluación con puntuación positiva para sí mismo, mientras que los docentes han considerado que tanto a él como al Subdirector de primaria les corresponde una evaluación negativa.

- En el factor III de I. E. (Empático) el Director se ha asignación una puntuación negativa y los docentes han estado de acuerdo, en cambio les han asignado una calificación positiva para los dos Subdirectores.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza) el Director ha considerado auto evaluarse con puntuación positiva. Los docentes, a su vez, han calificado al Director y al Subdirector de primaria con puntuación positiva y de manera negativa para el Subdirector de secundaria.

Tabla N° 153: Institución Educativa 19

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
19	Dir	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-
	S Pri	+	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-
	S Sec	+	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+	+

Hemos encontrado en la **I. Ed. 19** (con 12 docentes participantes: 6 de educación primaria y 6 de educación secundaria, la siguiente información:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo) los tres directivos se han autoevaluado con puntuaciones positivas, mientras que los docentes han evaluado al Director manera positiva y a los dos Subdirectores de manera negativa.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante) tanto el Director como el Subdirector de primaria se han autoevaluado de manera positiva, en cambio el Subdirector de secundaria lo ha hecho de manera negativa.
- En el factor I de I. E. (Autoestima) los tres directivos se han otorgado puntuación negativa y los docentes les han evaluado con puntuación positiva.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) los tres directivos han considerado su puntuación positiva, mientras que los docentes han evaluado al Director en manera positiva y a los dos Subdirectores de manera negativa.
- En el factor III de I. E. (Empático) los tres directivos se han autoevaluado con puntuación positiva. Los docentes han considerado la puntuación para el Director como negativo y para los dos Subdirectores como positiva.
- En el factor IV de IE (Generador de desconfianza) los tres directivos se han calificado con puntuación negativa y los docentes han considerado darles puntuación negativa al Director y puntuación positiva a los dos Subdirectores.

Tabla N° 154: Institución Educativa 20

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
20	Dir	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+		+	+	+	-	-	-
	S Pri		-			+			+			+			+			+	
	S Sec	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	-	-

En el estudio de la **I. Ed. 20** (con 12 docentes participantes: 4 de educación primaria y 8 de educación secundaria) se ha encontrado la siguiente situación:

- Para el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo) el Director y el Subdirector de secundaria se han autoevaluado de manera positiva, de igual manera lo han hecho los docentes, en cambio al Subdirector de primaria se la ha evaluado con puntuación negativa.
- Para el factor II de Lid. (Carisma personalizante) nuevamente el Director y el Subdirector de secundaria se ha calificado con puntuación positiva; los docentes han evaluado al Director y al Subdirector de primaria con puntuación positiva y el Subdirector de secundaria con puntuación negativa.
- Para el factor I de I. E. (Autoestima) el Director y el Subdirector de secundaria se han autoevaluado con puntuación negativa y los docentes han considerado que el Director y los dos Subdirectores deben tener evaluación positiva.
- Para el factor II de I. E. (Descontrol emocional) tanto el Director como el Subdirector de secundaria se han calificado con puntuaciones positivas y los docentes los han calificado de la siguiente manera: para el Director como para el Subdirector de primaria le han otorgado puntuaciones positivas y al Subdirector de secundaria la puntuación en negativa.
- Para el factor III de I. E. (Empático) el Director y el Subdirector de secundaria se han otorgado puntuaciones positivas y los docentes han calificado a los tres directivos con puntuaciones también positivas.
- Para el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza) el Director y el Subdirector de secundaria se han autoevaluado con puntuaciones negativas y los docentes han coincidido con ellos, en cambio para el Subdirector de primaria le han otorgado puntuación positiva.

Tabla N° 155: Institución Educativa 21

IEd	Cargo	Factores de Liderazgo						Factores de Inteligencia Emocional											
		I			II			I			II			III			IV		
		Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif	Au	ED	Dif
21	Dir	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
	S Pri	+	+	-	+	+	+		+			+			-				-
	S Sec		+			+			+			+			+				+

Al hacer el análisis de la **I. Ed. 21** (con 16 docentes participantes: 8 de educación primaria y 8 docentes de educación secundaria) hemos encontrado la siguiente información:

- En el factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo) el Director y el Subdirector de primaria se han autoevaluado con puntuaciones positivas. Los docentes también les han otorgado a los tres directivos puntuaciones positivas.
- En el factor II de Lid. (Carisma personalizante) el Director considera que su evaluación es negativa, mientras que el Subdirector de primaria la considera positiva. Los docentes le han asignado puntuación negativa al Director y puntuaciones positivas a los dos Subdirectores.
- En el factor I de I. E. (Autoestima) el Director considera que su puntuación es negativa. Los docentes han establecido que las puntuaciones de los tres directivos son positivas.
- En el factor II de I. E. (Descontrol emocional) el Director se ha autoasignado puntuación positiva. Los docentes han evaluado al Director con puntuación negativa y a los dos Subdirectores con puntuación positiva.
- En el factor III de I. E. (Empático) el Director considera que su puntuación es negativa y los docentes han pensado otorgarles puntuaciones positivas al Director y al Subdirector de secundaria y negativa al Subdirector de primaria.
- En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza) la autoevaluación del Director es negativa, mientras que los docentes evalúan al Director y al Subdirector con puntuaciones positivas y negativa para el Subdirector de primaria.

7. ESTUDIO CUALITATIVO

Debido a que nos interesa un conocimiento más detallado de la realidad del Liderazgo que ejercen los directivos en sus centros educativos y de su Inteligencia Emocional, y cómo lo perciben y/o valoran tanto los propios directivos como los docentes que colaboran con ellos, hemos decidido completar este trabajo de investigación con un estudio cualitativo, que parta de discusiones en grupos de los actores mismos. Para ello se tomarán las respuestas de los cuestionarios, tanto de Liderazgo como de Inteligencia Emocional emitidas por los directivos, así como las expresadas por los docentes que hayan obtenido las mayores y las menores puntuaciones en las medias. Algunas de estas respuestas, previamente seleccionadas, serán presentadas en los grupos de debate a los propios sujetos.

El estudio cualitativo analizará los procesos de Liderazgo y la Inteligencia Emocional de los directivos de las instituciones educativas poniendo énfasis en algunos aspectos recabados del estudio cuantitativo y obteniendo información basándose en una comunicación e interacción personal entre el responsable de la entrevista o discusión y los convocados a compartir sus ideas. Esta se da en una situación controlada con el fin de valorar de manera especial lo que expresan los participantes para captar el sentido de lo referido en los cuestionarios; se tratará de entender y profundizar en sus opiniones, percepciones y vivencias personales. Orti (1986) señala al respecto:

“Para ser comprendidos los discursos se interpretan y analizan, bien a partir de cualquier texto (documentos históricos, declaraciones personales a los medios de comunicación social, textos literarios, etc.), bien mediante la producción de los propios discursos en situaciones de comunicación interpersonal más o menos controladas, como las que suponen las entrevistas abiertas o semi-directivas (Orti, 1986 p.153).

De acuerdo a Rodríguez y otros (1996), tomaremos en cuenta cuatro fases fundamentales en el proceso de investigación cualitativa: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

7.1 FASE PREPARATORIA

En la fase preparatoria incluimos dos etapas: la reflexiva y el diseño. La reflexiva parte del marco teórico conceptual de esta Tesis, el diseño implica la planificación de las actividades para el estudio cualitativo.

La intención de este ejercicio es profundizar en el por qué y el cómo se viven las diferentes experiencias en las relaciones entre los directivos de las instituciones educativas y sus colaboradores directos, es decir, los docentes. Nos interesa no solo quedarnos en constatar que existen diferencias de percepción entre ellos respecto al Liderazgo y a la Inteligencia Emocional, sino indagar en cómo se expresan y cómo repercuten en la conducción de las instituciones educativas; conocer con mayor detalle qué entienden los directivos y los docentes sobre estos conceptos y hasta qué punto existen pareceres similares o, más bien, son diferentes y si estos pueden beneficiar o perjudicar los fines mismos de la educación que se busca, es decir, una educación de calidad.

Para lograr mayor profundización en los temas en cuestión, intentaremos confrontar las respuestas de directivos y docentes a los cuestionarios de Liderazgo y de Inteligencia Emocional que hayan obtenido las mayores y las menores puntuaciones en las medias. Serán presentadas en los grupos de debate ante los propios sujetos en cuatro sesiones; la primera con tres directores de escuelas, la segunda con tres subdirectores de escuelas, una de primaria y dos de secundaria, la tercera con tres docentes de primaria y la cuarta con tres docentes de secundaria, con el fin de permitirles expresar de manera más amplia las respuestas dadas en los cuestionarios y así conocer sus impresiones y profundizar en el significado que conllevan esas respuestas.

7.1.1 Preparación de cuestionarios

Para realizar la selección de los ítems que servirían para preparar las preguntas a los participantes de los grupos de discusión se ha seguido los siguientes pasos:

En primer lugar, se ha elegido los tres ítems que lograron mayores puntajes en la media y los tres con menores puntajes en las medias de las respuestas a los dos cuestionarios.

En segundo lugar se ha tratado, en la medida de lo posible, de tomar los ítems que corresponden tanto a los respondidos por los directivos como por los docentes y que contengan similares referencias, de tal manera que permita la comparación entre los dos grupos

En tercer lugar se han priorizado los ítems que pueden resultar más importantes para la discusión y para profundizar los temas de la investigación, la que trata sobre el

Liderazgo y la Inteligencia Emocional de los directivos, entendidos desde el punto de vista de algunos directivos y algunos docentes.

De esta manera se llegó a conformar una lista de cuatro preguntas para los directivos (tres directores y tres subdirectores) y otra lista con cuatro preguntas para los docentes (tres de primaria y tres de secundaria).

A continuación se presenta el proceso realizado:

a) CUESTIONARIO DE LIDERAZGO

• **Ítems con puntuaciones más altas del cuestionario de Liderazgo (aplicado a Directivos)**

En el cuestionario de Liderazgo aplicado a los directivos, con respecto a las puntuaciones de sus propias evaluaciones, los mayores promedios se presentan en los siguientes ítems:

- L29 «Se involucra en los procesos importantes en la I. Ed.» con 4,67 de promedio.
- L28 «Se involucra en la realización de los grandes objetivos de la I. Ed.» con 4,65 de promedio.
- L27 «Tiene claras las prioridades que son más importantes para la I. Ed.» con 4,62 de promedio.

• **Ítems con puntuaciones más bajas del cuestionario de Liderazgo (aplicado a Directivos)**

Mientras que los ítems con menor media en el cuestionario de Liderazgo son los siguientes:

- L10 «Pone primero a la persona antes que las cuestiones organizativas o los asuntos legales» es el menor con 3,79 de promedio
- L41 «Dedica el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes» con 3,84 de promedio
- L12 «Consulta a los docentes antes de tomar decisiones sobre los temas que afectan a otros», con 3,90 de promedio.

• **Ítems con puntuaciones más altas del cuestionario de Liderazgo (aplicado a Docentes)**

Por otro lado, tenemos que los docentes evalúan a los directivos en el cuestionario de Liderazgo con las medias más altas en los siguientes ítems:

- L43 «Respeto y no interrumpe los horarios de la enseñanza», como el más alto con 3,93 de promedio
- L01 «Es una persona amigable», con un promedio de 3,83.
- L29 «Se involucra en los procesos importantes en la I. Ed.», con un promedio de 3,79.

• **Ítems con puntuaciones más bajas del cuestionario de Liderazgo (aplicado a Docentes)**

Por último, encontramos que los docentes evalúan con el mismo cuestionario de Liderazgo con puntuaciones más bajas a los directivos en los siguientes ítems:

- L41 «Dedica el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes», el más bajo, puntuado con 3,18 de promedio.
- L42 «Realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales)», con un promedio de 3,19.
- L35 «Ayuda a reducir la tensión en el trabajo» con un promedio de 3,29.

Para comparar las respuestas del cuestionario de Liderazgo que resultaron con mayor puntaje en las medias, tanto de los directivos como de los docentes, las colocaremos en la siguiente tabla:

Cuadro N° 50. Cuadro comparativo de respuestas a Cuestionario sobre Liderazgo

Respuestas con mayor puntaje en las medias	
Directivos	Docentes
L29 «Se involucra en los procesos importantes en la I. Ed.»	L43 «Respeto y no interrumpe los horarios de la enseñanza»
L28 «Se involucra en la realización de los grandes objetivos de la I. Ed.»	L01 «Es una persona amigable»
L27 «Tiene claras las prioridades que son más importantes para la I. Ed.»	L29 «Se involucra en los procesos importantes en la I. Ed.»

Respuestas con menor puntaje en las medias	
Directivos	Docentes
L10 «Pone primero a la persona antes que las cuestiones organizativas o los asuntos legales»	L41 «Dedica el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes»
L41 «Dedica el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes»	L42 «Realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias (niveles,

	ciclos, necesidades especiales)»
L12 «Consulta a los docentes antes de tomar decisiones sobre los temas que afectan a otros»	L35 «Ayuda a reducir la tensión en el trabajo»

b) CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

• Ítems con puntuaciones más altas del cuestionario de Inteligencia Emocional (aplicado a Directivos)

En el cuestionario de Inteligencia Emocional, los directivos obtienen los promedios más altos en los siguientes ítems:

- IE29 «Le gusta ayudar a la gente» presenta 4,62 de promedio, siendo el más alto.
- IE13 «Trata de valorar y darle el mejor sentido a su vida», con un promedio de 4,60.
- IE32 «Es capaz de respetar a los demás», con un promedio de 4,60.

• Ítems con puntuaciones más altas del cuestionario de Inteligencia Emocional (aplicado a Docentes)

Continuando con el cuestionario de Inteligencia Emocional, los docentes evalúan a sus directivos con los siguientes puntajes más altos en los ítems:

- IE33 «Considera que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley» como el más alto con 3,96 de promedio.
- IE11 «Se siente feliz con el tipo de persona que es», con el promedio de 3,94.
- IE12 «Está contento(a) con la forma en que se ve», también con el promedio de 3,94.
- IE13 «Trata de valorar y darle el mejor sentido a su vida», igual que los dos anteriores, con el promedio de 3,94. (Cabe señalar que los tres últimos tienen el mismo promedio).

• Ítems con puntuaciones más bajas del cuestionario de Inteligencia Emocional (aplicado a Directivos)

Mientras que el promedio más bajo en cuanto al cuestionario de IE aplicado a los directivos muestran los siguientes ítems:

- IE10 «No tiene confianza en sí mismo» con 1,27 de promedio.

- IE18 «Prefiere que otros tomen las decisiones por él/ella», con un promedio de 1,37.
- IE05 «No es capaz de expresar sus ideas», con un promedio de 1,37.

• **Ítems con puntuaciones más bajas del cuestionario de Inteligencia Emocional (aplicado a Docentes)**

Ahora señalaremos las valoraciones de los docentes a sus directivos en el cuestionario de IE, donde se expresan las medias de los puntajes más bajos en los siguientes ítems:

- IE58 «Se deprime» con el promedio más bajo de 1,92.
- IE59 «No está muy contento con su vida» También con el más bajo con 1,92 de promedio.
- IE40 «Tiene tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a su alrededor», con un promedio de 1,96.

Cuadro N° 51. Cuadro comparativo de respuestas a Cuestionario sobre I. E.

Respuestas con mayor puntaje en las medias	
Directivos	Docentes
IE29 «Le gusta ayudar a la gente»	IE33 «Considera que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley»
IE13 «Trata de valorar y darle el mejor sentido a su vida»	IE11 «Se siente feliz con el tipo de persona que es»
IE32 «Es capaz de respetar a los demás»	IE12 «Está contento(a) con la forma en que se ve»
	IE13 «Trata de valorar y darle el mejor sentido a su vida»

Respuestas con menor puntaje en las medias	
Directivos	Docentes
IE10 «No tiene confianza en sí mismo»	IE58 «Se deprime»
IE18 «Prefiere que otros tomen las decisiones por él/ella»	IE59 «No está muy contento con su vida»
IE05 «No es capaz de expresar sus ideas»	IE40 «Tiene tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a su alrededor»

La selección final de las preguntas se realizó tomando en cuenta aquellas ideas que pondrían de relieve las similitudes o diferencias en las concepciones que los diferentes grupos sostienen sobre el Liderazgo y sobre la Inteligencia Emocional de los directores y/o subdirectores de sus instituciones educativas. Esto con el fin de tratar de entender lo que piensan sobre los temas y cómo lo perciben dentro de sus centros

educativos, teniendo como telón de fondo lo que esto implica para la mejora del trabajo educativo en los lugares en que se desempeñan.

Por el afán de relacionar los dos temas de la investigación, se ha tratado de sugerir preguntas que también lleven a los participantes a establecer la relación entre el Estilo de Liderazgo y la Inteligencia Emocional de los directivos de las instituciones educativas.

A continuación exponemos las preguntas seleccionadas para los cuatro grupos de discusión:

PREGUNTAS PARA LA SESIÓN CON LOS DIRECTIVOS (Directores y Subdirectores, de manera separada)

Sobre Liderazgo:

- Ítem L.29. ¿Cuáles son, a su juicio, los procesos más importantes en la gestión de la institución educativa en los que deben involucrarse los directivos líderes? ¿Qué aspectos de su Inteligencia Emocional utilizan al involucrarse como líderes?
- Ítem L41 y L42. ¿De qué manera los directivos de las instituciones educativas asumen la responsabilidad de la coordinación del currículo escolar? ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional son necesarias para ejercer esta coordinación?

Sobre Inteligencia Emocional:

- Ítem IE 13. ¿Qué considera que tiene mayor valor para un buen directivo en la vida? ¿Y en la institución educativa? ¿Qué habilidades o competencias de Inteligencia Emocional se ponen en juego para asumir los valores al conducir una institución educativa?
- Ítem IE10 y IE18. ¿Es importante que un directivo tenga confianza en sí mismo? ¿De qué manera se comporta un directivo que tiene confianza en sí mismo? ¿Y uno que no tiene confianza en sí mismo?

PREGUNTAS PARA LA SESIÓN CON LOS DOCENTES (docentes de primaria y docentes de secundaria, de manera separada)

Sobre Liderazgo

- Ítem L29. ¿Cuáles son, a su juicio, los procesos más importantes que un directivo debe asumir en una institución educativa? ¿Cuáles son las habilidades de Inteligencia Emocional que utiliza en estos procesos?

- Ítem L41 y L42. ¿De qué manera los directivos de las instituciones educativas asumen la responsabilidad de la coordinación del currículo escolar? ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional son necesarias para ejercer esta coordinación?

Sobre Inteligencia Emocional

- Ítem IE11 y IE12. ¿Qué se espera de un directivo que no se siente feliz consigo mismo? ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional se requiere para lograr un buen nivel de aceptación de uno mismo?
- Ítem IE 13. ¿Qué considera que tiene mayor valor para un buen directivo en la vida? ¿Y en la institución educativa? ¿Qué habilidades de Inteligencia emocional se ponen en juego para asumir valores mientras conduce una institución educativa?

7.1.2 Selección de informantes clave

Para los grupos de discusión se ubicó a un número reducido pero selecto de directivos y docentes que nos permitan acceder a un pensamiento más fino, comprender mejor lo que viven a diario, cuál es la realidad y cuáles son los problemas que enfrentan en el día a día. Solo nos podemos acercar a sus pensamientos, sentimientos o intenciones si ellos mismos nos lo expresan y comparten (Álvarez-Gayou, 2003).

Se siguió la propuesta de Goetz y LeCompte (1988, p.134) para la selección de los individuos que participaron en los grupos de discusión:

“Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestas a cooperar con el investigador. Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso a datos inaccesibles para el etnógrafo. La utilización de informante clave puede añadir a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales de los estudios. Por otra, parte, al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos están en condiciones de aportar a las variables del proceso intuiciones culturales que el investigador no han considerado”.

Con este enfoque se ha realizado la invitación a tres directores, tres subdirectores, tres docentes del nivel de educación primaria y tres docentes del nivel de educación secundaria para que participen en grupos de discusión sobre algunos temas seleccionados de las preguntas y respuestas obtenidas en la experiencia anterior de contenido cuantitativo. Se buscó a directivos y docentes que tuvieran un nivel de

desempeño superior a la media y que además contaran con un compromiso serio con la educación y con sus instituciones educativas. Su nivel de reflexión debía ser superior a la generalidad de los directivos y/o docentes.

7.2 FASE DE TRABAJO DE CAMPO

En esta fase, la investigadora accede a la información para el estudio y plantea el procedimiento metodológico para la recogida de datos. La metodología a usar para esta parte cualitativa fue la siguiente:

En primer lugar, se invitó, por medio de cartas a las personas que conformarían cada uno de los cuatro grupos de discusión: (1) Directores generales, (2) Subdirectores de primaria y secundaria, (3) Docentes de primaria y (4) Docentes de secundaria.

Así mismo se les entregó el documento con las fechas de reuniones para cada grupo.

7.2.1 Aplicación de grupos de discusión

Al haberse identificado los ítems permite contrastar algunas de las ideas centrales para presentarlas en una conversación tanto con los directores, como con los subdirectores, así como con los docentes de ambos niveles. Esto nos ha facilitado el conocimiento de sus impresiones, reacciones y que expresen el significado que tiene para su institución educativa las similitudes o diferencias de pareceres.

Para cada grupo se preparó una hoja conteniendo las preguntas que expresaban algunas inquietudes respecto de las respuestas que habían tenido mayor representatividad y las que habían tenido menor representatividad para motivarlos a reflexionar sobre lo que esto significaba para el desarrollo y la gestión del centro educativo.

Se les pidió que leyeran con detenimiento los resultados de las encuestas de cada sector y que emitan sus opiniones, respondiendo a las preguntas seleccionadas.

Las reuniones duraron aproximadamente dos horas durante las cuales los participantes, de manera libre y relajada, fueron respondiendo a las preguntas, muchas veces se extendieron en sus explicaciones y otras veces se expandieron en temas tangenciales.

7.2.2 Grabación y transcripción

Se utilizó una grabadora durante el conversatorio y se les informó a los participantes sobre su uso para registrar todo lo que ellos dijeran. No hubo objeción.

También se les informó que no se utilizaría su nombre sino un código para citar algunas expresiones que ellos hayan aportado y la mayoría de ellos dijo que no era necesario esconder su nombre porque lo que iban a manifestar era la verdad de sus vivencias.

La transcripción de las grabaciones se realizó mediante una transliteración ortográfica ampliada con ciertas representaciones: pausas, autocorrecciones, énfasis, estilo directo; se utilizó el procesador de textos *Word* y se levantó un texto que contenía las intervenciones de cada una de las reuniones grupales.

7.3 FASE ANALÍTICA

Durante esta fase se realizaron las siguientes tareas: reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención de resultados y verificación de conclusiones.

En primer lugar se recoge el perfil de los directores, subdirectores y docentes seleccionados como informantes clave.

Una vez realizados los grupos de discusión en cuatro fechas diferentes y grabada la información, se transcribieron las respuestas ofrecidas a las preguntas. Luego se procedió al análisis de las mismas, realizando la técnica del análisis del contenido de los documentos que contenían las transcripciones, cuyo objetivo es llegar a la comprensión del fenómeno que tratamos de estudiar: la relación entre Liderazgo escolar e Inteligencia Emocional de los directivos de las escuelas.

Se pretende llegar a una comprensión del contenido de los documentos que surge a través de un proceso de interpretación de los contenidos de las discusiones sobre los temas planteados. Se requiere, por lo tanto, reducir la información a una cantidad razonable y manejable de unidades principales que sintetizen el significado de los textos obtenidos, con el fin de que una vez estructuradas permitan la elaboración de conclusiones.

La reducción de datos implica la identificación de palabras o frases relevantes que nos lleve a la definición de los núcleos temáticos que van surgiendo producto de los diálogos, estos datos ayudan a clarificar las unidades básicas de significados y el

conocimiento de las estructuras fundamentales presentes en las intervenciones de los integrantes de los grupos de discusión.

Al proceso de reducción de datos se le conoce como el proceso de «codificación» y se denominan «códigos» a los símbolos que se utilizan para caracterizar y clasificar el contenido en diferentes categorías. Estos códigos que representan las ideas principales expresadas por los integrantes de los grupos constituyen no solo un sistema de anotación multi-significativo y menos complejo que los textos, sino también una primera interpretación de las expresiones individuales, que en su conjunto deben reflejar las secuencias de significado y la estructura básica de los documentos que exprese su contenido real (Pérez, 2009).

Esto requiere de un proceso dinámico interactivo y cíclico de constante contacto con la realidad, reducción e interpretación de la información y obtención de conclusiones.

La interpretación de los datos nos exige tres características que son indispensables para garantizar una interpretación lo más pegada a la realidad, sin omitir datos relevantes y sin incorporar elementos proyectados por la investigadora. Estas características son: **objetividad**, **fiabilidad** y **validez**. La objetividad y la validez se garantizan verificando la consistencia de las unidades seleccionadas, en otras palabras, que su significado coincida con el contenido de los textos de lo expresado por los informantes clave y que las áreas de significado aparezcan repetidamente en los casos. En lo que se refiere a la fiabilidad se deben establecer normas claras y sencillas para llevar adelante la codificación de lo expresado por los participantes, es decir, para asignar los temas a las diferentes categorías establecidas y hacer un detallado proceso de contraste de las codificaciones realizadas por la investigadora. (Taylor y Bogdan, 1997, Goetz y LeCompte, 1988).

En el presente estudio, referido a las reflexiones de los directivos y docentes respecto de Liderazgo e Inteligencia Emocional de los directivos, se ha procedido de la siguiente manera: En primer lugar se ha realizado una lectura detenida de la transcripción de lo expresado por los informantes clave en los grupos de discusión. Se realizó luego un listado de los temas con mayor interés que habían aparecido en la mayoría de intervenciones y se procedió a elaborar el Sistema de Categorías que sintetiza las unidades de contenido que han aparecido de manera reiterada en la mayoría de intervenciones.

Este sistema de categorías ha servido para codificar cada una de las intervenciones, las que habían recibido anteriormente un código para luego identificar a cada informante clave y poder citarlo de manera literal si fuera necesario.

Las categorías seleccionadas fueron agrupadas en dimensiones en función de su contenido.

Las categorías incluidas en cada una de estas dimensiones han sido descritas en las tablas explicativas que se plantean en el estudio y que corresponden a las distintas dimensiones de cada pregunta.

Al finalizar la codificación de las expresiones de los participantes se elaboraron las matrices descriptivas de las frecuencias de códigos aparecidas en cada una de las intervenciones de los participantes. Es a partir de estas matrices que se construyeron las tablas de frecuencias por cada dimensión y las categorías que le corresponden.

7.4 FASE INFORMATIVA

El informe cualitativo presenta los datos sistematizados y las conclusiones en forma de un resumen de los principales hallazgos para así presentar los resultados que servirán para apoyar las conclusiones.

Tabla N° 156: Perfil de los informantes clave

Información	Media	
	Directivos	Docentes
Sexo	2 hombres	1 hombre
	4 mujeres	5 mujeres
Edad	48	42
Años de experiencia docente	20	17
Años de experiencia como director/a de escuela	12	
Años de experiencia como director/a de la escuela donde se encuentra actualmente	7	

Las discusiones de grupos de los cuatro diferentes grupos arrojaron los siguientes resultados:

Se presenta a continuación el procesamiento de la información recabada de los grupos de discusión, luego de la codificación de la mencionada información.

Es oportuno señalar que cada pregunta contiene dos partes: una primera en la que se indaga sobre cómo el Liderazgo es ejercido en su institución escolar y la segunda en

la que se les induce a tomar en cuenta los componentes de la Inteligencia Emocional que acompañan los procesos, acciones, omisiones, valores o actitudes de los directivos.

Pregunta 1) L.29. ¿Cuáles son, a su juicio, los procesos más importantes en la gestión de la institución educativa en los que deben involucrarse los directivos líderes? ¿Qué aspectos de su Inteligencia Emocional utilizan al involucrarse como líderes?

Tabla N° 157: Ítem L29. Dimensiones obtenidas en las entrevistas

PREGUNTAS	GRUPOS DE DISCUSIÓN	PARTICIPA X PREGUNTA	
		Total	%
N° 1: ¿Cuáles son, a su juicio, los procesos más importantes en los que deben involucrarse los directivos líderes?	• Directores	3	100%
	• Subdirectores	3	100%
	• Docentes primaria	3	100%
	• Docentes secundaria	3	100%
	Totales	12	
N° 2: ¿Qué aspectos de su Inteligencia Emocional utilizan al involucrarse como líderes?	• Directores	3	100%
	• Subdirectores	3	100%
	• Docentes primaria	3	100%
	• Docentes secundaria	3	100%
	Totales	12	

Tabla N° 158: Ítem L29. Dimensiones y Categorías

GRUPOS DE DISCUSIÓN	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
N° 1: ¿Cuáles son, a su juicio, los procesos más importantes en los que deben involucrarse los directivos líderes?	▪ Procesos administrativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación (6) ▪ Organización (3) ▪ Coordinación (5) ▪ Ejecución (1) ▪ Animación (2) ▪ Evaluación (1) ▪ Acciones no planificadas (1) ▪ Manejo de recursos humanos (4) ▪ Manejo de recursos económicos (3) ▪ Mejoramiento de infraestructura (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ PI ➤ Org ➤ CoIn ➤ Ej ➤ An ➤ Ev ➤ ANPI ➤ MaReH ➤ MaReE ➤ Inf
	▪ Procesos pedagógicos	▪ Visión de logros de estudiantes (2)	➤ VLEs
	▪ Procesos institucionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visión futura de la I. Ed. (5) ▪ Capacidades de equipo (6) ▪ Liderazgo (5) ▪ Relaciones humanas (4) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ VFIEd ➤ CaEq ➤ Li ➤ RHu

N° 2. ¿Qué aspectos de su Inteligencia Emocional utilizan al involucrarse como líderes?	▪ Autoconciencia	▪ Conciencia emocional (2) ▪ Autovaloración (6) ▪ Autoconfianza (7)	➤ CEmo ➤ AuVa ➤ AuCon
	▪ Autorregulación	▪ Autocontrol (9) ▪ Adaptabilidad (2) ▪ Innovación (1)	➤ AuCt ➤ Ad ➤ Inn
	▪ Motivación	▪ Compromiso (4) ▪ Iniciativa (2) ▪ Optimismo (1) ▪ Empatía (4) ▪ Comprensión de los otros (6) ▪ Desarrollar a los otros (9) ▪ Servicio de orientación (7) ▪ Potenciar la diversidad (7) ▪ Conciencia política (1)	➤ Co ➤ Ini ➤ Op ➤ Emp ➤ Com ➤ CoOt ➤ So ➤ PoDiv ➤ CoPo
	▪ Destrezas sociales	▪ Influencia (6) ▪ Comunicación (9) ▪ Manejo de conflictos (4) ▪ Liderazgo (10) ▪ Catalizador de cambio (1) ▪ Constructor de lazos (9) ▪ Colaboración (2) ▪ Capacidades de equipo (4)	➤ In ➤ Com ➤ MaCo ➤ Li ➤ CatCa ➤ CoLa ➤ Col ➤ CaEq

Ante la pregunta de cuáles son los procesos más importantes en los que deben involucrarse los directivos, encontramos que los participantes de los grupos de discusión señalan que estos se encuentran en las tres dimensiones de la gestión como conductores de las instituciones educativas: los procesos administrativos, los pedagógicos y los institucionales.

Entre los procesos administrativos señalan a: la Planificación (6), Organización (3), Coordinación (5), Ejecución (1), Animación (2), Evaluación (1), Acciones no planificadas (1), Manejo de recursos humanos (4), Manejo de recursos económicos (3) y Mejoramiento de la infraestructura (1). Luego indican que entre los procesos pedagógicos, se pueden encontrar la Visión de logros de estudiantes (2). Además, en los procesos institucionales asumidos por los directivos, se manifiestan los siguientes: Visión de logros de estudiantes (2), Capacidades de equipo (6), Liderazgo (5) y Relaciones humanas (4), con las frecuencias señaladas entre paréntesis. Las categorías que han recibido mayor frecuencia son: Planificación, Coordinación, Liderazgo y Visión futura de la I. Ed.

Al contribuir en la discusión de los procesos en los que deben involucrarse los directivos, algunos de ellos manifestaron lo siguiente:

D1: *“El director tiene que tener un control emocional, es un líder transformacional, un líder pedagógico, también tiene que ser un titánico, tiene que estar preparado para afrontar todo tipo de circunstancias y situaciones que se presentan en la I. Ed., tiene que ser multifacético, porque tiene que estar preparado para todo porque no tiene el personal suficiente de apoyo para realizar las tareas que se presentan... El Estado no se preocupa por la infraestructura y quiere que nosotros, los directores, nos preocupemos, y si pasa algo somos los responsables funcionales”.*

SD1: *“...somos una institución educativa y el proceso más importante sería la parte pedagógica que es la esencia de la escuela,... donde nosotros tenemos que jugar un papel muy importante”.*

D2: *“Anteriormente (los directores) veían la parte administrativa, en estos últimos tiempos se da un poco más de fuerza a que el director se involucre más en lo que son los procesos pedagógicos”.*

SD3: *“...el proceso fundamental en el que debe estar un directivo es la gestión pedagógica, esto quiere decir que el director es el primero que debe estar convencido de qué clase de servicio quiere prestar la escuela, con qué clase de alumnos cuenta, de dónde provienen estos chicos, qué aportes culturales pueden dar los padres de familia, cómo hacer que la escuela recree y acepte estos conocimientos y a partir de ellos generar una nueva propuesta que sea entendida por los papás, porque ahora va a tomar parte su cultura, va a generar cierto tipo de arraigo con los chicos y la cultura de sus papás...”.*

Como se puede deducir de las manifestaciones de los directivos entrevistados, ellos mismos reconocen que aunque tienen muchas responsabilidades, la principal es liderar los procesos pedagógicos.

Según el criterio de los docentes, los directivos deben involucrarse e involucrar a todos los docentes en los procesos:

DP1: *“...los directivos en la institución deben utilizar estrategias de cómo también hacer que los maestros se integren”.*

DP2: *“Cómo va a lograr (un directivo) lo que planifica, habrá que gestionar, y para gestionar no sólo tiene que ver los recursos financieros, sino también los humanos, y siempre rescato, los docentes son el recurso humano fundamental que el director debe de tener, y por lo tanto significa que el director tiene que conocer*

a su personal, las habilidades que tiene, las capacidades que tiene y también nuestras limitaciones...”

Y en algunos casos, los directivos no están a la altura de la conducción de su I. Ed. ya que existen aquellos directivos que no tienen la autoridad moral ni el reconocimiento de sus colaboradores, los docentes. Estos informan lo siguiente:

DP3: “Pero también es cierto que se les recarga mucho con temas administrativos, por eso es que el director no es un acompañante como debería ser, entonces más se dedica a estar en la UGEL, y también esto se presta para que de repente también te mienta, te dice me voy a la UGEL y se va a su casa a dormir, como, yo conozco un director que nunca lo encuentras y vive del colegio a dos cuadras, y los padres saben, la secretaria sabe, y la secretaria lo tapa”.

DS2: “El director se encarga de la parte administrativa y a veces está encerrado en su Dirección y no sale ni a ver cómo están los alumnos, cómo están los docentes, cómo están realizando los procesos pedagógicos”.

Cuando a los participantes se les pregunta por los aspectos de Inteligencia Emocional que son utilizados por los directivos al involucrarse como líderes, se toman en cuenta las cuatro dimensiones de I. E., como son: la Autoconciencia, la Autorregulación, la Motivación y las Destrezas sociales. Para la Autoconciencia se reconoce las categorías como: Conciencia emocional (2), Autovaloración (6) y Autoconfianza (7). Para la Autorregulación señalan que se requiere: Autocontrol (9), Adaptabilidad (2) e Innovación (1). Para la Motivación indican que se requiere de: Compromiso (4), Iniciativa (2), Optimismo (1), Empatía (4), Comprensión de los otros (6), Desarrollar a los otros (9), Servicio de orientación (7), Potenciar la diversidad (7) y Conciencia política (1). Por último, para la dimensión Destrezas sociales, se apunta a las categorías como: Influencia (6), Comunicación (9), Manejo de conflictos (4), Liderazgo (10), Catalizador de cambio (1), Constructor de lazos (9), Colaboración (2) y Capacidades de equipo (4), con las frecuencias señaladas entre paréntesis. Cabe recalcar que las categorías que han recibido mayor frecuencia son: Influencia, Liderazgo y Colaboración.

Y sus respuestas tomadas literalmente nos llevan a entender que los directivos deben poner en juego muchas destrezas para atender las múltiples funciones.

D3: “Un directivo tiene que desarrollar la estrategia de gestión, es decir, involucrar a muchos actores, a los padres de familia, a los estudiantes, a los maestros, a los dirigentes de base de la comunidad”.

D1: *“El control de emociones es muy importante dentro del trabajo que nosotros hacemos”.*

D2: *“La autoconciencia para saber nuestras fortalezas y ponerlas al servicio de los demás”.*

SD1: *“Yo creo que uno de los aspectos de la I. E. sería la empatía, ponerse en el lugar del otro, porque muchas veces nosotros tenemos tantos maestros, tantos chicos, y con muchas dificultades. Yo creo que el líder se pone en el lugar, puede entender y puede ayudar a solucionar estos problemas”.*

Desde el punto de vista de los docentes, se entiende que los directivos deben ejercer algunos componentes de IE, como:

DS3: *“Yo creo que tiene que ser la motivación y como vemos, dentro de la motivación, tiene que ser un director comprometido, asumir todas las metas que se traza en la I. Ed., tiene que tener iniciativa”.*

DP2: *“También la expectativa que tiene de los maestros, una muy buena expectativa de sus docentes hace que los maestros siempre estemos motivados, vamos a sentirnos valorados, reconocidos por las cosas que hacemos”.*

DP1: *“...un buen director tiene que escuchar las buenas y las malas (ideas)... de lo malo tiene que salir algo positivo, pero si como autoridad nos gusta que sólo nos digan lo buenito, entonces no aprendemos, pensamos que lo malo que hacemos está bien, y si alguien no hace ver el error, piensa que está bien y continúa con lo malo. Entonces debe haber críticas y esas críticas deben ser bien recibidas”.*

DS2: *“Me parece sumamente importante la estimulación intelectual... muchos directores no reconocen el trabajo del docente,... el directivo debe contar con eso a fin de poder renovar, de darle a quien se lo merece en realidad, el reconocimiento”.*

Pregunta 2) L41 y L42. ¿De qué manera los directivos de las instituciones educativas asumen la responsabilidad de la coordinación del currículo escolar? ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional son necesarias para ejercer esta coordinación?

Tabla N° 159: Ítems L 41 y 42. Dimensiones obtenidas en las entrevistas

PREGUNTAS	GRUPOS DE DISCUSIÓN	TOTAL PARTICIP X PREGUNTA	
		Total	%
N° 1: ¿De qué manera los directivos de las I. Ed.	<ul style="list-style-type: none"> • Directores 	3	100%

asumen la responsabilidad de la coordinación del currículo escolar?	• Subdirectores	3	100%
	• Docentes primaria	3	100%
	• Docentes secundaria	3	100%
	Totales	12	
N° 2: ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional son necesarias para ejercer esta coordinación?	• Directores	3	100%
	• Subdirectores	3	100%
	• Docentes primaria	3	100%
	• Docentes secundaria	3	100%
	Totales	12	

Tabla N° 160: Ítems L 41 y L42. Dimensiones y Categorías

GRUPOS DE DISCUSIÓN	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
N° 1: ¿De qué manera los directivos de las I. Ed. asumen la responsabilidad de la coordinación del currículo escolar?	▪ Coordinación total del currículo	▪ Directores son responsables del currículo según normas legales (3) ▪ Directores no lo asumen en realidad (7)	➤ DirReCu ➤ DirNAsu
	▪ Coordinación parcial del currículo	▪ Los Sub-directores asumen la responsabilidad del currículo (4) ▪ Los Directores delegan y supervisan que los subdirectores asuman la responsabilidad del currículo (6)	➤ DirReCu ➤ DirDele
	▪ No coordinan el currículo	▪ Directores no tienen tiempo para el currículo (3) ▪ Directores no cuentan con personal (2)	➤ FTiem ➤ FPers
	▪ Coordinan otras responsabilidades	▪ Directores se dedican al liderazgo institucional y administrativo (4) ▪ Desearían más tiempo para la coordinación del currículo (5)	➤ InsyAd ➤ DesMTie
N° 2. ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional son necesarias para ejercer esta coordinación?	▪ Autoconciencia	▪ Conciencia emocional (3) ▪ Correcta Autovaloración (7) ▪ Autoconfianza (7)	➤ CoEm ➤ CoAut ➤ AuCon
	▪ Autorregulación	▪ Autocontrol (5) ▪ Confiabilidad (7) ▪ Adaptabilidad (1) ▪ Innovación (1)	➤ AuCt ➤ Conf ➤ Ada ➤ Inn
	▪ Motivación	▪ Compromiso (4) ▪ Iniciativa (2) ▪ Optimismo (1) ▪ Empatía (4)	➤ Compr ➤ Ini ➤ Op ➤ Emp

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión (6) ▪ Desarrollar a los otros (7) ▪ Servicio de orientación (2) ▪ Potenciar diversidad (3) ▪ Conciencia política (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comp ➤ DeOt ➤ SeOr ➤ PoDiv ➤ CoPo
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Destrezas sociales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Influencia (4) ▪ Comunicación (4) ▪ Manejo de Conflictos (2) ▪ Liderazgo (8) ▪ Catalizador de cambio (2) ▪ Constructor de lazos (5) ▪ Colaboración (2) ▪ Capacidades de equipo (7) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inf ➤ Com ➤ MaCo ➤ Li ➤ CatCa ➤ CoLa ➤ Col ➤ CaEq

Planteada la pregunta ¿De qué manera los directivos de las II. EE. asumen la responsabilidad de la coordinación del currículo escolar?, los participantes respondieron con las siguientes opiniones que señalan cuatro dimensiones: Coordinación total del currículo con las categorías: Directores son responsables del currículo según normas legales (3), Directores no lo asumen en realidad (7); Coordinación parcial del currículo con las categorías: Los Sub-directores asumen la responsabilidad del currículo (4), Los Directores delegan y supervisan que los subdirectores asuman la responsabilidad del currículo (6); No coordinan el currículo con las categorías: Directores no tienen tiempo para el currículo (3), Directores no cuentan con personal (2); y Coordinan otras responsabilidades con las categorías: Directores se dedican al liderazgo institucional y administrativo (4), Desearían más tiempo para la coordinación del currículo (5), con las frecuencias señaladas entre paréntesis. Cabe recalcar que las categorías que han recibido mayor frecuencia son: Los Directores no asumen en realidad la coordinación del currículo escolar y los Directores delegan y supervisan que los subdirectores asuman la responsabilidad del currículo.

Fueron enfáticos los diferentes participantes al señalar que el liderazgo de la escuela debe ser compartido; sin embargo también señalaron que los directores no se ocupan de la conducción pedagógica en las escuelas, esta labor la realizan con mayor efectividad los subdirectores. Esto se expresó de la siguiente manera:

SD3: *“El director es el primer llamado a trabajar todo lo que es la planificación curricular en la escuela, él tiene que ser el que dirija, no puede delegarlo a otras autoridades y si efectivamente hay un subdirector que se encarga de la parte pedagógica, pero es el director el directamente responsable y él tiene que manejar esta planificación curricular, de tal modo que él pueda guiar, acompañar a los maestros en todo el proceso de la planificación y la*

ejecución en la aulas, y él tiene que monitorear, cómo un director va a monitorear si no sabe cómo han planificado los maestros; es más que el director con los maestros me imagino, como lo hicimos nosotros, nos proponemos una meta en común, un proyecto, un eje articulador para la institución y sobre eso se planifica, y el director es el que está motivando, guiando, orientando y aconsejando, y el director también aprovecha el espacio de la planificación para aprender de las áreas”.

SD1: “En la actualidad, (la responsabilidad) es compartida, hablamos de un cuerpo directivo, ya no hablamos del director o de la subdirectora en lo pedagógico, del director en lo administrativo”.

Sin embargo, los docentes reconocieron que, aunque hoy en día y de acuerdo a las normas, a los directivos se les exige asumir la conducción pedagógica, los directores la delegan en los subdirectores. Dijeron que muchos directores no asumen su rol porque no lo conocen o porque no lo entienden. En palabras de docentes, esto es lo que critican de los directores:

DS3: Un director mira y dice: “esta es tu planificación, perfecto. No lo he revisado, no lo he leído, voy, firmo y sello y hago un check”.

DS2 y DS3: “... No reviso la calidad, no hay una retroalimentación pedagógica de parte de ellos hacia los maestros. No hay monitoreo, no hay acompañamiento. Los que deberían generar los cambios en las escuelas son los directivos”.

DP3: “(Los directores) delegan, delegan esta responsabilidad cuando se debería trabajar en conjunto. Luego ellos, a su vez también, si lo hacen, no lo comparten, lo tienen debajo de la mesa”.

DP1: “Ahora el director debe ser la persona que se involucra en el aspecto pedagógico, porque ya no es como antes que dejaban, (asumían) solamente la parte administrativa, el director se preparaba, ahora es en todos los aspectos, para que pueda ser un líder”.

Los directores y subdirectores están conscientes de su rol como líderes pedagógicos, y lo manifiestan de la siguiente manera:

D1: “Debemos crear un clima institucional favorable...para trabajar tranquilos, alegres ...para lograr resultados favorables... de esta manera nuestros docentes no van a tener barreras, dificultades, ni entrar al aula frustrados, van a entrar

con confianza con sus alumnos, trabajar la secuencia didáctica de manera saludable”.

D2: *“Definitivamente solos no vamos a poder trabajar y ahora con estos cambios en el área pedagógica tenemos que trabajar en equipos...y todo dentro de un clima saludable”.*

D3: *“Necesariamente asumiendo los respectivos roles de cada estamento y delegando las respectivas funciones... un directivo cuando delega funciones también asume otra tarea que es el monitoreo de esa delegación de funciones”.*

SD3: *“...el subdirector es el que trabaja en la parte técnica, de ver las unidades, sesiones, de ir monitoreando”.*

Los docentes fueron enfáticos en señalar que los directores no están involucrados en esta tarea de trascendencia en la escuela.

DP2: *“...porque él tiene que conocer cuál es la visión y la misión que está enmarcado que queremos como modelo del niño y de la institución educativa”*

DP3: *“Ellos delegan esta responsabilidad cuando se debería trabajar en conjunto”.*

Cuando se les interrogó lo siguiente: ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional son necesarias para ejercer esta coordinación?, ellos respondieron señalando las cuatro dimensiones de I. E., como son: la Autoconciencia, la Autorregulación, la Motivación y las Destrezas sociales. Para la Autoconciencia se reconoce las categorías como: Conciencia emocional (3), Correcta Autovaloración (7) y Autoconfianza (7); Autorregulación con las categorías: Autocontrol (5), Confiabilidad (7), Adaptabilidad (1) e Innovación (1). Para la Motivación indican que se requiere de: Compromiso (4), Iniciativa (2), Optimismo (1), Empatía (4), Comprensión (6), Desarrollar a los otros (7), Servicio de orientación (2), Potenciar diversidad (3) y Conciencia política (1). Finalmente, para la dimensión Destrezas sociales, se apunta a las categorías como: Influencia (4), Comunicación (4), Manejo de Conflictos (2), Liderazgo (8), Catalizador de cambio (2), Constructor de lazos (5), Colaboración (2) y Capacidades de equipo (7), con las frecuencias señaladas entre paréntesis. Se ha hecho evidente que las categorías que han recibido mayor frecuencia son: Liderazgo, Correcta Autovaloración, Autoconfianza, Confiabilidad, Desarrollar a los otros y Capacidad de equipo.

Luego podemos rescatar algunas citas de la conversación con los directivos y con los docentes en las que expresan la necesidad de que los directivos tengan mayor

control sobre sus emociones para establecer relaciones más democráticas al interior de las escuelas, y así favorecer un trabajo más efectivo:

D1: *“Cuando un clima institucional es favorable para un trabajo, nuestros profesores van a entrar al aula con un espíritu saludable, la parte pedagógica se va a desarrollar de una manera distinta, porque nuestros docentes no van a tener barreras, no van a tener dificultad ni tampoco van a entrar frustrados”.*

SD3: *“(Saber) autorregularse las emociones, controlarse, ponerse en el lugar del otro, estar motivado, saber qué quiere, cómo cada día puede caminar más, la capacidad de persuadir”.*

SD3: *(El director debe estar) convencido que sí lo puede hacer...y ganar la confianza de todos los miembros de la comunidad educativa....Para buscar la confianza de los maestros fue abrir la Dirección, el espacio físico de la Dirección,...la dirección estaba en un ambiente cerrado,... y a todo lo que eran paredes tapiadas le puse vidrios transparentes y trabajaba con la puerta abierta, entonces todo el personal podía ingresar y colocamos una agenda grande donde teníamos todas las actividades y esa agenda yo debo agradecer que no la hacía yo, en un primer momento la hice yo, después entraron los profesores y lo hacían voluntariamente”.*

DP2: *“La capacidad de comprender a las personas. Yo veo al nuevo director de mi escuela y yo le pondría velitas porque tiene un don de manejar las situaciones para calmar primero los ánimos”.*

DS2: *“...autorregularse a sí mismo, así...los maestros sientan confianza, seguridad, se puedan adaptar, tomar conciencia que deben trabajar en función a los nuevos desempeños, para que puedan lograr los objetivos que se han previsto, que se han planificado durante la gestión del año escolar, del plan anual, y sobre todo para que se sientan comprometidos”.*

**Pregunta 3) IE 13. ¿Qué considera que tiene mayor valor para un buen directivo en la vida?
¿Y en la institución educativa? ¿Qué habilidades o competencias de Inteligencia Emocional se ponen en juego para asumir los valores al conducir una institución educativa?**

Tabla N° 161: Ítem IE 13 Dimensiones obtenidas en las entrevistas

PREGUNTAS	GRUPOS DE DISCUSIÓN	TOTAL PARTICIP X PREGUNTA	
		Total	%
N° 1: ¿Qué considera que tiene mayor valor para un buen directivo en la vida?	• Directores	3	100%
	• Subdirectores	3	100%
	• Docentes primaria	3	100%
	• Docentes secundaria	3	100%
	Totales	12	
N° 2: ¿Y en la I. Ed.?	• Directores	3	100%
	• Subdirectores	3	100%
	• Docentes primaria	3	100%
	• Docentes secundaria	3	100%
	Totales	12	
N° 3: ¿Qué habilidades o competencias de Inteligencia Emocional se ponen en juego para asumir los valores al conducir una institución educativa?	• Directores	3	100%
	• Subdirectores	3	100%
	• Docentes primaria	3	100%
	• Docentes secundaria	3	100%
	Totales	12	

Tabla N° 162: Ítem IE 13. Dimensiones y Categorías

GRUPOS DE DISCUSIÓN	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
N° 1: ¿Qué considera que tiene mayor valor para un buen directivo en la vida?	▪ Realización personal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar la vida (2) ▪ Valorar a las personas (2) ▪ Persona con valores (3) ▪ Familia (2) ▪ Autoestima (3) ▪ Ser respetado (1) ▪ Transparencia (1) ▪ Conocimiento de sí mismo (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ VVi ➤ VPer ➤ PVal ➤ Fam ➤ Aut ➤ Resp ➤ Trans ➤ ConMi
	▪ Realización profesional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lograr la excelencia (2) ▪ Buen servicio a los estudiantes (2) ▪ Buen servicio a los doc. (1) ▪ Buen servicio a Padres de Familia (1) ▪ Buen servicio a la com. (2) ▪ Ser proactiva (1) ▪ Responsabilidad (2) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ LoExc ➤ BSerE ➤ BSerDo ➤ BSerPF ➤ BSerCo ➤ Proa ➤ Respon

N° 2. ¿Y en la I. Ed.?	▪ Ser buen docente	▪ Brindar lo mejor de mí (2) ▪ Satisfacción de necesidades de mis estudiantes (2) ▪ Formación integral para mis estudiantes (2) ▪ Educación con valores (1) ▪ Ser buen ejemplo (2) ▪ Liderazgo (3)	➤ BriMej ➤ SaNecEs ➤ ForIEs ➤ EdVa ➤ BEj ➤ Li
	▪ Servicio a los demás	▪ Satisfacción por entrega a la comunidad (2) ▪ Vivenciar valores (5)	➤ SaECom ➤ ViVa
	▪ Reconocimiento a la I. Ed.	▪ Escuela reconocida (3) ▪ Compromiso con la IE (3)	➤ RecIEd ➤ CompIE
N°3. ¿Qué habilidades o competencias de Inteligencia Emocional se ponen en juego para asumir los valores al conducir una I. Ed.?	▪ Autoconciencia	▪ Correcta autovaloración (1) ▪ Autoconfianza (2)	➤ CoVa ➤ AuConf
	▪ Autorregulación	▪ Autocontrol (4) ▪ Confiabilidad (5) ▪ Conciencia (2) ▪ Adaptabilidad (2) ▪ Innovación (1)	➤ AuCt ➤ Conf ➤ Con ➤ Adap ➤ Inn
	▪ Motivación	▪ Impulso de logro (2) ▪ Iniciativa (1) ▪ Optimismo (3) ▪ Empatía (3) ▪ Comprensión (1) ▪ Desarrollar a los otros (1) ▪ Servicio de orientación (3) ▪ Potenciar la diversidad (2)	➤ ImpLo ➤ Ini ➤ Op ➤ Emp ➤ Comp ➤ DeOt ➤ SeOr ➤ PoDiv
	▪ Destrezas sociales	▪ Influencia (2) ▪ Comunicación (1) ▪ Manejo de conflictos (2) ▪ Liderazgo (6) ▪ Catalizador de cambio (1) ▪ Constructor de lazos (3) ▪ Colaboración (4)	➤ Inf ➤ Com ➤ MaCo ➤ Li ➤ CatCa ➤ CoLa ➤ Col

A los participantes, tanto directivos como docentes, se les hizo la siguiente pregunta: ¿Qué considera que tiene mayor valor para un buen directivo en la vida?, ante la cual respondieron con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta cinco dimensiones: Realización personal, Realización profesional, Ser buenos docentes, Servicio a los demás y Reconocimiento a la I. Ed. Con relación a la dimensión Realización Personal señalaron las siguientes categorías: Valorar la vida (2), Valorar a las personas (2), Persona con valores (3), Familia (2), Autoestima (3), Ser respetado (1), Transparencia (1) y Conocimiento de sí mismo (1). En cuanto a la dimensión Realización Profesional indicaron las categorías: Lograr la excelencia (2), Buen servicio a los estudiantes (2), Buen servicio a los docentes (1), Buen servicio a Padres de Familia

(1), Buen servicio a la comunidad (2), Ser proactiva, (1) y Responsabilidad (2). Respecto a la dimensión Ser buen docente, indicaron las categorías: Brindar lo mejor de mí (2), Satisfacción de necesidades de mis estudiantes (2), Formación integral para mis estudiantes (2), Educación con valores (1), Ser buen ejemplo (2) y Liderazgo (3). En cuanto a la dimensión Servicio a los demás anotaron las categorías: Satisfacción por entrega a la comunidad (2) y Vivenciar valores (5). Al final señalaron la dimensión Reconocimiento a la I. Ed. y las categorías como: Escuela reconocida (3) y Compromiso con la IE (3), con las frecuencias señaladas entre paréntesis. Cabe subrayar que la categoría que ha recibido mayor frecuencia es Vivenciar valores. En el resto existe dispersión.

Estas ideas son fortalecidas por los comentarios que a continuación se recogen:

D2: *“El hecho de ser docente, a diferencia de otras profesiones, nos diferencia porque sentimos un valor hacia las personas, hacia la vida”.*

D1: *“El mayor valor para mí, como directora, es la realización profesional. Siempre como maestra he querido brindar lo mejor de mí, lo mejor para mis estudiantes”.*

D3: *“El maestro es el ejemplo para la sociedad y tiene que mostrar los buenos ejemplos”.*

D2. *“El valor es la motivación y el impulso de lograr la excelencia, con todos los retos que tenemos, quiero que el colegio donde esté sea el mejor, en el buen sentido de la competencia”.*

SD3: *“Asumir la responsabilidad y responder por lo que he hecho”.*

Algunas respuestas de los docentes pueden resultar reveladoras respecto de lo que consideran tiene mayor valor para los directivos en la vida:

DP2: *“...la calidad humana... ser buena persona”*

DS1: *“La entrega al trabajo, realizarse como persona”*

DS3: *“Ser un ejemplo, valores como el respeto, la responsabilidad, la honestidad”*

DP1: *“Vemos directores que solamente quieren ser directores por el aspecto económico, por posición o porque no quieren estar en aula”.*

Se continuó con el hilo de la pregunta y se les interrogó: ¿Y qué tiene mayor valor para un directivo en la I. Ed.?

Los directivos y docentes opinaron de la siguiente manera, señalando tres dimensiones. En la dimensión Ser buen docente indicaron las categorías: Brindar lo

mejor de mi (2), Satisfacción de necesidades de mis estudiantes (2), Formación integral para mis estudiantes (2), Educación con valores (1), Ser buen ejemplo (2), Liderazgo (3). Para la dimensión, Servicio a los demás, indicaron las categorías: Satisfacción por entrega a la comunidad (2) y Vivenciar valores (5). Mientras que para la dimensión Reconocimiento a la I. Ed, se obtuvo las categorías: Escuela reconocida (3) y Compromiso con la IE (3), con las frecuencias señaladas entre paréntesis. Aquí encontramos nuevamente que la categoría que ha recibido mayor frecuencia es Vivenciar valores, reforzando de esta manera que tanto para la vida personal como institucional los participantes ponderan la importancia de la vivencia de los valores.

Al ampliar sus respuestas se obtuvo los siguientes comentarios:

D1: *“Luchar por nuestros estudiantes para que ellos reciban lo mejor que puedan, no solamente en su formación integral, sino también en su salud, también en lo que corresponde a los valores”.*

D3: *“Inculcar en nuestros estudiantes los valores para toda la vida”.*

SD1: *“Yo me siento contenta cuando mis maestros trabajan contentos, se contagia”.*

SD2: *“Nos motiva es el estudiante... que los niños puedan aprender”*

Mientras los docentes resaltaron los siguientes valores o anti-valores de un directivo para con la I. Ed.:

DP1: *“...tienen un compromiso con la institución, un compromiso con los padres”.*

DP2: *“Vemos directores que solamente quieren ser directores por el aspecto económico, por posición o porque no quieren estar en aula”.*

DS3: *“...los directivos como son piezas claves, fundamentales para la marcha de una I. Ed., ya años que estamos en el tema del problema con los directivos, creo que debería haber una escuela de formación de directores”.*

Más adelante se les pidió que establecieran la relación entre habilidades o competencias de Inteligencia Emocional que se ponen en juego para asumir los valores al conducir una I. Ed. Esto produjo las siguientes afirmaciones: Con respecto a la dimensión Autoconciencia, señalaron las categorías: Correcta autovaloración (1) y Autoconfianza (2). Al tratar la dimensión Autorregulación, resaltaron las categorías: Autocontrol (4), Confiabilidad (5), Conciencia (2), Adaptabilidad (2) e Innovación (1). Cuando expresaron la dimensión Motivación, especificaron las categorías: Impulso de logro (2), Iniciativa (1), Optimismo (3), Empatía (3), Comprensión (1), Desarrollar a los

otros (1), Servicio de orientación (3) y Potenciar la diversidad (2). Para la dimensión Destrezas sociales, indicaron las siguientes categorías: Influencia (2), Comunicación (1), Manejo de conflictos (2), Liderazgo (6), Catalizador de cambio (1), Constructor de lazos (3) y Colaboración (4), con las frecuencias señaladas entre paréntesis. En este caso se evidencia que las categorías que han recibido mayor frecuencia son: Liderazgo, Confiabilidad, Autocontrol y Colaboración.

Luego en los grupos de discusión de los directivos se reforzaron algunas ideas como las siguientes:

DP1.: *“Conciencia clara de que nosotros estamos llamados para servir a los demás y en ese trabajo de servicio es servir como corresponde, no servirme yo sino servir a los demás para satisfacer sus necesidades, ya sean espirituales ya sean sus necesidades de aprendizaje, ya sean sus necesidades tal vez vitales,”*

DP2.: *“Quiero que el colegio donde estoy sea el mejor”.*

Algunas manifestaciones de los docentes ponen énfasis en los siguientes aspectos:

DP2.: *“Tiene que tener un buen liderazgo, un buen manejo de conflictos, una buena Inteligencia Emocional para que pueda manejar estas diferentes estrategias para diferentes personas, y hacer que los conflictos se vayan resolviendo, y siempre el aspecto moral”.*

DP1.: *“Qué bueno sería que compartamos con personas que están a nuestro alrededor”.*

DP3.: *“La motivación resume todo, porque está el optimismo, el compromiso, la empatía, el servicio de orientación, de saber orientar, porque el hecho de que voy a orientar tengo que tener capacidades, tengo que saber, tengo que estudiar, tengo que investigar, tengo que tener conciencia política, ser político también, ser capaz de leer las corrientes emocionales de grupo, así como el poder de las relaciones entre sus miembros”.*

DP2.: *“...nos da confianza... cuando uno va a la Dirección como que teme que el director responda con cualquier cosa,...siempre está con esa soberbia, como que él sabe más, y nosotros como que no sabemos nada frente a él”.*

DS2.: *“...si quieres conducir bien necesitas las habilidades sociales... si no... vamos a tener una serie de problemas... También se requiere empatía, resiliencia, comunicación asertiva que son pilares número uno para que pueda*

lograrse la confianza y que todos puedan lograr ese avance para que la IE surja”.

Pregunta 4) IE10 y IE18. ¿Es importante que un directivo tenga confianza en sí mismo? ¿De qué manera se comporta un directivo que tiene confianza en sí mismo? ¿Y uno que no tiene confianza en sí mismo?

Tabla N° 163: Ítems IE 10 y 18 Dimensiones obtenidas en las entrevistas

PREGUNTAS	GRUPOS DE DISCUSIÓN	TOTAL PARTICIP X PREGUNTA	
N° 1: ¿Es importante que un directivo tenga confianza en sí mismo?	• Directores	3	100%
	• Subdirectores	3	100%
	• Docentes primaria		
	• Docentes secundaria		
	Totales	6	
N° 2: ¿De qué manera se comporta un directivo que tiene confianza en sí mismo	• Directores	3	100%
	• Subdirectores	3	100%
	• Docentes primaria		
	• Docentes secundaria		
	Totales	6	
N° 3: ¿Y uno que no tiene confianza en sí mismo?	• Directores	3	100%
	• Subdirectores	3	100%
	• Docentes primaria		
	• Docentes secundaria		
	Totales	6	

Tabla N° 164: Objetivo específico N° IE 10 y 18. Dimensiones y Categorías

GRUPOS DE DISCUSIÓN	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
N° 1: ¿Es importante que un directivo tenga confianza en sí mismo?	▪ Es vital para la propia persona	▪ Da seguridad (3) ▪ Reconoce propias fortalezas (1)	➤ DaSeg ➤ ReFor
	▪ Es importante para la gestión institucional	▪ Toma decisiones adecuadas (1) ▪ Responde a las necesidades de la institución (1) ▪ Actúa democráticamente (1) ▪ Fortalece gestión (3) ▪ Reconocen gestión (1) ▪ Desarrollo institucional (1) ▪ Fortalece relaciones humanas	➤ ToDAd ➤ ReNeIE ➤ Dem ➤ Ge ➤ ReGe ➤ DeIns

		(3) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Logra metas (2) ▪ Gestión transparente (2) ▪ Planifica (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ForRHu ➤ LoMe ➤ GeTr ➤ Pl
Nº 2. ¿De qué manera se comporta un directivo que tiene confianza en sí mismo?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Líder democrático 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación (4) ▪ Colaboración (1) ▪ Promueve participación (2) ▪ Trabaja en equipo (1) ▪ Recibe sugerencias (1) ▪ Tolerante (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Com ➤ Col ➤ PPar ➤ TEq ➤ RecSug ➤ Tol
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Líder transformacional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es seguro (3) ▪ Con convicción (1) ▪ Con principios (1) ▪ Con asertividad (1) ▪ Es empática (2) ▪ Comprensión (1) ▪ Crea confianza (3) ▪ Con valores (1) ▪ Expresa altas expectativas en sus docentes y estudiantes (1) ▪ Es ejemplo (1) ▪ Transformar la sociedad (1) ▪ Iniciativa (1) ▪ Interés (1) ▪ Rompe la rutina (1) ▪ Contagia entusiasmo (2) ▪ Influencia (1) ▪ Visión (1) ▪ Se identifica con la comunidad (1) ▪ Establece alianzas (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seg ➤ Conv ➤ Pri ➤ Ase ➤ Emp ➤ Compr ➤ Con ➤ Val ➤ AIExp ➤ EsEj ➤ TrSoc ➤ Ini ➤ Int ➤ RomRu ➤ ConEnt ➤ Inf ➤ Vi ➤ IdCom ➤ EsAl
Nº 3. ¿Y uno que no tiene confianza en sí mismo?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Líder autoritario 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inseguro (2) ▪ Insensible (1) ▪ Contagia la inseguridad (1) ▪ Genera desconfianza (2) ▪ Impide el desarrollo de la escuela (4) ▪ Rompimiento relaciones (3) ▪ Crisis administrativa (2) ▪ Culpa a los otros (1) ▪ Manipula (1) ▪ No dialogante ▪ Daña a la comunidad (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ins ➤ Ins ➤ ConIns ➤ GeDes ➤ ImDeEs ➤ RRel ➤ CrAd ➤ CulOt ➤ Man ➤ NoDia ➤ DañCom
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Líder laissez faire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Influciable (1) ▪ Indiferente (1) ▪ Cede ante el chantaje (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inf. ➤ Ind ➤ CeChan

Solo a los directivos se les inquirió: ¿Es importante que un directivo tenga confianza en sí mismo? Y se obtuvo las siguientes contestaciones:

En cuanto a la dimensión Es vital para la propia persona, manifestaron las siguientes categorías: Da seguridad (3) y Reconoce propias fortalezas (1). Con respecto a la dimensión Es importante para la gestión institucional, se resaltaron las siguientes categorías: Toma decisiones adecuadas (1), Responde a las necesidades de la institución (1), Actúa democráticamente (1), Fortalece gestión (3), Reconocen gestión (1), Desarrollo institucional (1), Fortalece relaciones humanas (3), Logra metas (2), Gestión transparente (2) y Planifica (1), con las frecuencias señaladas entre paréntesis. Cabe recalcar que las categorías que han recibido mayor frecuencia son: Da seguridad, Fortalece gestión y Fortalece relaciones humanas.

Se puede resaltar una respuesta de directivos que subrayan la necesidad de trabajar con confianza; por ejemplo:

D3: “Tenemos que otorgarle un inmenso valor a la confianza que desarrolla un directivo. La confianza va a fortalecer la gestión,...va a mejorar las relaciones humanas, va a facilitar la gestión. ...Yo tengo confianza en mis maestros, que las cosas que delego lo van a hacer bien....en mis estudiantes, que el rol que ellos asumen lo hacen con una convicción de mejorar,...en mis padres de familia porque ellos se van a comprometer con la gestión escolar”.

SD2: “...es importante y necesario que un directivo tenga confianza. El manejar un grupo humano tan grande en las escuelas necesita de alguien que se sienta seguro de sí mismo, si no no podría liderar”.

Se les preguntó luego: ¿De qué manera se comporta un directivo que tiene confianza en sí mismo? Y se obtuvo los siguientes enunciados o dimensiones: Líder democrático, Líder transformacional, Líder autoritario y Líder laissez faire.

Cuando trataron la dimensión Líder democrático, señalaron las categorías: Comunicación (4), Colaboración (1), Promueve participación (2), Trabaja en equipo (1), Recibe sugerencias (1) y Tolerante (1). Para la dimensión Líder transformacional, salieron las categorías: Es seguro (3), Con convicción (1), Con principios (1), Con asertividad (1), Es empática (2), Comprensión (1), Crea confianza (3), Con valores (1), Expresa altas expectativas en sus docentes y estudiantes (1), Es ejemplo (1), Transformar la sociedad (1), Iniciativa (1), Interés (1), Rompe la rutina (1), Contagia entusiasmo (2), Influencia (1), Visión (1), Se identifica con la comunidad (1) y Establece alianzas (1), con las frecuencias señaladas entre paréntesis. Aquí podemos observar que las categorías que han recibido mayor frecuencia son: Comunicación y Crea confianza.

Al tratar de precisar mejor estas afirmaciones se recogió las siguientes intervenciones:

D1: *“La confianza en sí misma va a hacer que todos tus seguidores se sientan en ti seguros porque saben de lo que tú estás diciendo, lo estás diciendo con convicción, con principio, y eso va a hacer que ellos también se sientan seguros y van a sentir la confianza en sí mismos”.*

D2: *“Un directivo que tiene confianza en sí mismo va a ser capaz de poder tomar las decisiones adecuadas según la necesidad de la I. Ed., va a actuar con democracia, con transparencia,...dar la oportunidad para que todos participen y se involucren...”*

D3: *“La confianza va a fortalecer la gestión, a la misma vez la confianza va a mejorar las relaciones humanas.... Eso también hace que nosotros nos sintamos un poco aliviados de la inmensa recarga de gestión que tiene el directivo”.*

D3: *“... la confianza se constituye en la piedra angular del desarrollo de una institución,...así se desarrollan las instituciones: confianza y delegación de funciones y eso se refleja en lo que es el resultado de la gestión”.*

SD1: *“Ante todo si yo tengo confianza, trabajo seguro, quiero dar todo lo que soy o lo que pueda dar, conocimientos, etc... para tener calidad educativa tengo que tener liderazgo, identificarme con mis docentes, con mis padres, con mis alumnos, darles confianza”.*

SD3: *“Transmite la confianza en sí mismo, habla con seguridad, puede planificar, organizar cosas con seguridad porque sabe que lo va a lograr, sabe qué está haciendo, sabe hasta dónde va a hacerlo; el que es seguro sabe qué cosas puede hacer y va a contagiar esa seguridad al resto, y es fácil, se puede, se puede, se hace así”.*

Y para tratar de entender lo que ocurriría en caso contrario, se les preguntó: ¿Y uno que no tiene confianza en sí mismo cómo se comportaría? Ante lo cual se consiguió las respuestas que a continuación señalamos:

Cuando se trató la dimensión Líder autoritario, se expresaron las siguientes categorías: Inseguro (2), Insensible (1), Contagia la inseguridad (1), Genera desconfianza (2), Impide el desarrollo de la escuela (4), Rompimiento de relaciones (3), Crisis administrativa (2), Culpa a los otros (1), Manipula (1), No dialogante y Daña a la comunidad (1). Finalmente, frente a la dimensión Líder laissez faire, se obtuvieron las categorías que se señalan a continuación: Influenciable (1), Indiferente (1) y Cede ante

el chantaje (1), con las frecuencias señaladas entre paréntesis. Se observa que la categoría que ha recibido mayor frecuencia es Impide el desarrollo de la escuela. Las demás se encuentran con bastante dispersión.

Estas respuestas fueron ampliadas y cabe resaltar lo siguiente:

D2: *“Se va a dejar la institución a la deriva, va a ser una persona o muy influenciable o de repente se va a convertir en una persona muy autoritaria, y eso ya conlleva a otros problemas”*

D3: *“...esa desconfianza impide el desarrollo de la escuela... nos puede llevar a una situación de una crisis administrativa”.*

SD2: *“Yo creo que el clima institucional en sí no sería el más apropiado y un clima institucional que no es bueno repercute en los estudiantes, repercute en los padres de familia, y siempre van a existir problemas, problemas más de relaciones interpersonales que de repente de otro ámbito; y si no hay un buen clima institucional creo que las cosas están marchando mal”.*

Pregunta 5) IE11 y IE12. ¿Qué se espera de un directivo que no se siente feliz consigo mismo? ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional se requiere para lograr un buen nivel de aceptación de uno mismo?

Tabla N° 165: IE 11 y 12 Dimensiones obtenidas en las entrevistas

PREGUNTAS	GRUPOS DE DISCUSIÓN	TOTAL PARTICIP X PREGUNTA	
N° 1: ¿Qué se espera de un directivo que no se siente feliz consigo mismo?	• Directores		
	• Subdirectores		
	• Docentes primaria	3	100%
	• Docentes secundaria	3	100%
	Totales	6	
N° 2: ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional se requiere para lograr un buen nivel de aceptación de uno mismo?	• Directores		
	• Subdirectores		
	• Docentes primaria	3	100%
	• Docentes secundaria	3	100%
	Totales	6	

Tabla N° 166: IE 11 y 12. Dimensiones y Categorías

GRUPOS DE DISCUSIÓN	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
N° 1: ¿Qué se espera de un directivo que no se siente feliz consigo mismo?	▪ Inseguridad personal	▪ Autoconfianza limitada (3) ▪ Desmotivación (5)	➤ AuConfLim ➤ Mot
	▪ Afecta la gestión institucional	▪ No toma decisiones adecuadas (2) ▪ No responde a las necesidades de la institución (2) ▪ No actúa democráticamente (1)	➤ NTDAde ➤ NReNeIns ➤ NDem
N° 2. ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional se requiere para lograr un buen nivel de aceptación de uno mismo?	▪ Autoconciencia	▪ Conciencia emocional (4)	➤ CoEm
	▪ Autorregulación	▪ Autocontrol (3) ▪ Confiabilidad (4) ▪ Adaptabilidad (2) ▪ Innovación (1)	➤ AuCt ➤ Conf ➤ Adap ➤ Inn
	▪ Motivación	▪ Impulso de logro (4) ▪ Iniciativa (2) ▪ Optimismo (3) ▪ Empatía (2) ▪ Comprensión (2) ▪ Desarrollar a los otros (2) ▪ Servicio de orientación (3) ▪ Potenciar la diversidad (3)	➤ ImLog ➤ Ini ➤ Op ➤ Emp ➤ Comp ➤ DeOt ➤ SeOr ➤ PoDiv
	▪ Destrezas sociales	▪ Influencia (1) ▪ Comunicación (2) ▪ Manejo de conflictos (2) ▪ Liderazgo (1) ▪ Constructor de lazos (1) ▪ Colaboración (1) ▪ Capacidad de equipo (3)	➤ Inf ➤ Com ➤ MaCo ➤ Li ➤ CoLa ➤ Col ➤ CaEq

Al preguntarle a los docentes ¿Qué se espera de un directivo que se siente feliz consigo mismo?, las ideas obtenidas fueron las que a continuación se indican para la dimensión: Inseguridad personal consideran las categorías: Autoconfianza limitada (3) y Desmotivación (5). Para la dimensión Afecta la gestión institucional señalaron las categorías: No toma decisiones adecuadas (2), No responde a las necesidades de la institución (2) y No actúa democráticamente (1), con las frecuencias señaladas entre paréntesis. Cabe recalcar que las categorías que han recibido mayor frecuencia son: Desmotivación y Autoconfianza limitada.

Se logró que ampliaran sus ideas con los siguientes comentarios:

DP2: *“Yo creo que este nuevo equipo en mi escuela es lo contrario, yo veo que llegan a la escuela sonriendo, saludan a todos, incluyendo a los niños, a los padres de familia, se ponen en la puerta. Entonces tú ves que hay una persona sonriente que te espera, una persona que te hace un ambiente agradable,... es*

un buen inicio; al margen que durante el transcurso del día puedan aparecer situaciones, pero creo que lo podemos manejar....una actitud contrario hace que esta persona no esté pendiente de las emociones, de los sentimientos de su personal, de sus padres de familia, de los niños mismos; porque un niño que ve al director que lo saluda tempranito, ese niño va a venir tempranito todos los días y le va a exigir al papá porque el director lo está esperando”.

DP3: “El director que no se siente feliz consigo mismo es porque no le gusta su carrera, porque no se siente contento de ser maestro, no se siente orgulloso de ser maestro, es un director que viene amargado, molesto”.

DS1: “En mi caso, yo veo a mi director feliz consigo mismo... es un líder, un director que tiene mucha creatividad, un director que me va a dar esa confianza para trabajar... va a generar muchas expectativas en los docentes en la institución”.

DS3: “Esa intranquilidad no genera en uno la creatividad. Al contrario, si mi director me transmite tranquilidad, cuando voy le veo siempre alegre, va a generar en mí una apertura para proponer cambios en mi área, formas de trabajar, formas de planificar; entonces, va generar en mí cambios también”.

También se les cuestionó sobre las habilidades de IE necesarias para lograr el nivel de aceptación de uno mismo, y se consiguió las siguientes respuestas para cuatro dimensiones: Autoconciencia, Autorregulación, Motivación y Destrezas Sociales. En cuanto a la dimensión Autoconciencia con la categoría: Conciencia emocional (4). Para la dimensión Autorregulación anotaron las categorías: Autocontrol (3), Confiabilidad (4), Adaptabilidad (2) e Innovación (1). Con relación a la dimensión Motivación indicaron las categorías: Impulso de logro (4), Iniciativa (2), Optimismo (3), Empatía (2), Comprensión (2), Desarrollar a los otros (2), Servicio de orientación (3) y Potenciar la diversidad (3). Finalmente, respecto a la dimensión Destrezas sociales resaltaron categorías como: Influencia (1), Comunicación (2), Manejo de conflictos (2) Liderazgo (1), Constructor de lazos (1), Colaboración (1) y Capacidad de equipo (3), con las frecuencias señaladas entre paréntesis. Las categorías que han recibido mayor frecuencia son: Confiabilidad, Impulso de logro, Autocontrol, Optimismo, Servicio de orientación, Potenciar la diversidad y Capacidad de equipo.

Estas ideas fueron ampliadas con las siguientes afirmaciones:

DP1: “Puede ser adaptarse al grupo dentro de un trabajo, por ejemplo, porque si tú no te adaptas dentro de un grupo, no puedes. Y también la capacidad de

innovación, si no innovamos nos quedamos en lo anterior, en el pasado, nos encasillamos en lo que aprendimos antes”.

DP2: “...si trabajas en equipo, buscas a una persona o a un grupo de personas, por más que tengan diferentes ideas, pero siempre conjugamos en algo, queremos mejorar la educación de los chicos”.

DP3: “Ser optimista, ser alegre, no pensar en pesimismo, ¡ay para qué!, pero si no me van a pagar...Voy a ser optimista, voy a ser empático con mis maestros, si la maestra está embarazada, entonces tengo que ser empático, si el maestro está pasando por un mal momento también tengo que entrar allí, ayudar, enseñarles si no saben; tengo que ser comprensivo, estar al tanto de las necesidades. Se le pide mucho al director, pero yo pienso que se debe minimizar el tema administrativo, porque están muy recargados con el tema administrativo”.

DS2: “La autoconciencia es sumamente necesaria, que el director sea consciente de toda su labor que con su ánimo que tenga va a transmitir. Si los docentes, los profesores, el personal administrativo, el mismo estudiante, lo ve con buen ánimo, que lo recibe alegre, también contagia a los demás”.

DS1: “La autorregulación es importante, y también podemos ver qué pasa con aquel director que no controla sus emociones, por ejemplo en algunas reuniones o discusiones que siempre hay en una I. Ed., el director que no maneja ese control de sus emociones se hace faltar el respeto”.

DS2: “El directivo debe de tener un perfil ético muy bien definido, puesto que eso lo va a llevar que tenga sus valores, a que lo lleve al respeto, a que tenga lo que viene a ser la libertad, pero que aplique las cosas con justicia, a lo legal a lo normal, de acuerdo a eso se va a regir y va a tener ese liderazgo que quiere”

7.5 SÍNTESIS FINAL DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Como síntesis de este apartado (estudio cualitativo) registramos que existen mayores implicancias y consecuencias derivadas de las respuestas dadas en los cuestionarios tanto de directivos como de docentes. Si bien las respuestas obtenidas en los cuestionarios tanto de Liderazgo como de Inteligencia Emocional nos presentan una realidad captada en un momento específico y de manera muy rápida y poco reflexiva, las respuestas recogidas a través de una situación natural, propiciada como una

conversación, donde los personajes han manifestado de manera espontánea y abierta algunos significados profundos de sus vivencias y la expresión de sus sentimientos positivos (intenciones, compromisos, éxitos, etc.) así como de sus sentimiento negativos (frustraciones, desilusiones, dificultades, etc.) que nos permiten entender mejor la realidad y sacar mejores conclusiones para profundizar en ambos temas que nos concierne en esta Tesis. También nos hemos compenetrado en la cultura escolar que facilita o perjudica las relaciones sociales que se manifiestan en una realidad educativa. La forma franca y abierta en que los participantes han aportado ideas y han confrontado opiniones, ya sea para confirmar lo que otro decía o para resaltar que su experiencia ha sido diferente, ha echado luces en la realidad que se vive cotidianamente y que no es tan sencilla como a simple vista pudiera parecer.

Otro aspecto que no se puede ignorar es que ha salido a relucir el papel que juega el propio sistema educativo y las costumbres establecidas al interior de las diferentes instancias del mismo en toda esta realidad del comportamiento de los directivos en una institución educativa. Por un lado, se alienta los cambios y los nuevos aprendizajes con normas legales y, por otro, se paraliza a los agentes educativos constriñéndolos a comportamientos estandarizados y poco conducentes a las transformaciones que muchas veces se les exige al interior de sus instituciones. Los participantes en los grupos de discusión han descrito y explicado con un lenguaje sencillo sus vivencias y las contradicciones que viven dentro del sistema y sus puntos de vista respecto del proceder de los líderes escolares en diversas circunstancias.

En las aportaciones de los directivos destaca, en primer lugar, la importancia que los participantes del grupo de discusión le asignan a su rol de guías y conductores de procesos de transformación de sus escuelas con el fin de aportar a la calidad de la educación en su propia realidad. Pero también se ha traslucido un sentimiento de impotencia frente al gran desafío que representa esta responsabilidad y no poder contar con las estructuras, el personal, las herramientas y el apoyo para cumplir con sus objetivos.

Se puede apreciar que los directivos reconocen que el fin que persiguen en los cargos que desempeñan como directivos es el desarrollo del estudiante y han manifestado conceptos muy claros respecto del Liderazgo Transformacional así como el Instruccional, y que se inscriben dentro de la línea de llevar a sus escuelas a «cambiar para mejorar». Hoy ya se acepta que el rol del directivo es atender la administración pero de manera particular asumir su liderazgo dentro de la propuesta educativa y

curricular. También se asume que su trabajo se extiende a toda la comunidad que rodea al local escolar y que tiene injerencia en la vida de los estudiantes, trabajando de la mano con los padres y madres de familia, así como con otras instituciones de la localidad.

También han reconocido la necesidad de desarrollar las habilidades de Inteligencia Emocional con el propósito de conocerse mejor, conocer más a fondo a sus colaboradores y apoyar el trabajo de todo el equipo en la institución educativa. Se resalta que debe transmitir tranquilidad y seguridad a los docentes y al resto de la comunidad educativa y que la confianza que debe emanar del directivo pero que debe trascender a toda la comunidad educativa es de suma importancia para el logro de los objetivos por los cuales todos deben esforzarse y alcanzar.

En las aportaciones de los docentes destaca la importancia que se le asigna a la dirección del plantel escolar; ellos reconocen que requiere de mucho carisma y compromiso. Son claros en afirmar que el rol que le compete, hoy en día, al equipo conductor del centro educativo es el de liderar la propuesta pedagógica para lograr aprendizajes de calidad, sin embargo también señalan la importancia de los aspectos administrativos e institucionales que deben ser llevados con responsabilidad. Como se señaló en el marco teórico de este estudio, ambos aspectos se complementan.

Señalan también los docentes que muchas veces son los subdirectores los que asumen el papel de conducir los procesos pedagógicos y los directores o se lo delegan o ellos mismos se desligan de esta tarea, ya sea por su labor recargada o por su desconocimiento del tema.

También reclaman la confianza que debe existir hacia ellos de parte de los directivos para poder trabajar en un ambiente de mutuo respeto y aceptación y todos avanzar hacia las propuestas institucionales. Esta confianza debe extenderse al conjunto de los integrantes de la comunidad educativa, sean estudiantes, padres y madres de familia, personal administrativo y otros; de esa manera los beneficios son mayores. La confianza trasmite tranquilidad y deseo de hacer las cosas bien.

En algunos casos se ha puesto de manifiesto la falta de responsabilidad de los directivos que buscan cualquier excusa para abandonar la escuela y dedicarse a otros menesteres. Eso se reconoce como negativo y dañino para la escuela.

También se ha hecho patente que la Inteligencia Emocional, expresada en sus diferentes componentes, es imprescindible en la función de liderar los diferentes procesos de conducción de una escuela, sobre todo en el trato respetuoso de las personas

y en producir ambientes adecuados para que las relaciones humanas fluyan libremente permitiendo una buena comunicación y un trabajo en equipo, y al final se produzcan los resultados esperados: mejores enseñanzas y aprendizajes de calidad.

Los docentes han señalado que los mejores directivos son los que se sienten felices de ser maestros y de asumir la conducción de sus instituciones como un servicio a los demás, que son optimistas y enfrentan su trabajo con ética, ya que transmiten ese estado de ánimo a sus colaboradores y los ayudan a sentirse contentos consigo mismos y a ser creativos para desempeñar mejor su trabajo.

Podemos afirmar, por tanto, que esta parte de la tesis, el estudio cualitativo, nos ha permitido ampliar nuestro conocimiento sobre las relaciones que se establecen entre el Liderazgo escolar y la Inteligencia Emocional de las personas que dirigen un centro escolar. El enfoque cualitativo ha enriquecido el tratamiento cuantitativo para permitirnos entrar en algunas verdades que son importantes conocer y que aportan al análisis que pretende esta investigación. El permitir a las personas expresar sus ideas, opiniones, sentimientos y hacerlo en grupo junto con sus pares ha dado algunas explicaciones más complejas acerca de lo que se vive y respira en un local escolar y ayuda a darle vida y sentido a los números y estadísticas recabadas en la parte cuantitativa de nuestra investigación.

8. SÍNTESIS Y DISCUSIÓN

El procedimiento de elaboración de este apartado implica una revisión sistemática de cada uno de los objetivos de esta Tesis, comprobando si los resultados empíricos, cuantitativos y cualitativos, permiten afirmar o negar su consecución, referenciando la misma en los contenidos destacados en el marco teórico.

8.1 OBJETIVO GENERAL

El objetivo general propuesto en este estudio plantea analizar la interacción entre la Inteligencia Emocional y los Estilos de Liderazgo en directivos de instituciones educativas peruanas en el distrito de San Juan de Lurigancho, en la región Lima.

Para conocer, en primer lugar, la percepción sobre estos dos temas desde el punto de vista de los directivos sobre su propia vivencia, así como desde el punto de vista de los docentes sobre el comportamiento de los directivos con los cuales trabajan, se utilizaron dos cuestionarios.

El primero evalúa el estilo de Liderazgo; se usó el Cuestionario de Bass y Abolió (1992) denominado *Cuestionario Multifactor sobre Liderazgo*, validado en contextos iberoamericanos por Pascal, Villa y Auzmendi (1993) y por Maureira (2004). También se utilizó la perspectiva de Lorenzo (2004) quien aporta dimensiones más concretas dentro del liderazgo de la dirección escolar. En tanto que para conocer la Inteligencia Emocional se utilizó el *Inventario Bar-On N (ICE)* (1997), adaptado a la realidad peruana por Ugarriza (2005).

Para ambos casos se tomaron en cuenta las autovaloraciones de los directivos así como las percepciones de los docentes que trabajan con ellos.

Respecto al objetivo general, analizar la interacción entre la Inteligencia Emocional y los Estilos de Liderazgo en directivos de instituciones educativas peruanas en el distrito de San Juan de Lurigancho, se ha comprobado que existen interacciones positivas y significativas, entre todos los factores del Cuestionario de Liderazgo con todos los factores del Cuestionario de Inteligencia Emocional, en lo que se refiere a la autovaloración de los directivos de las 21 instituciones educativas.

Cabe señalar que los directivos que participaron en la discusiones grupales señalaron la importancia de su participación y conducción en todos los procesos de la

gestión educativa, sin embargo también reconocen que no la cumplen a cabalidad, muchas veces debido a la recargada labor en sus instituciones y a las diferentes tareas que les asignan las instancias superiores; ellos mismos manifestaron que muchas veces delegan en los subdirectores las funciones de liderazgo escolar ya sea porque las desconocen o porque no cuentan con el tiempo para poder cumplirlas. Expresaron sus ideas de la siguiente manera: un subdirector dijo “...somos una institución educativa y el proceso más importante sería la parte pedagógica que es la esencia de la escuela,... donde nosotros tenemos que jugar un papel muy importante” (SD1). Luego un director señaló: “Anteriormente (los directores) veían la parte administrativa, en estos últimos tiempos se da un poco más de fuerza a que el director se involucre más en lo que son los procesos pedagógicos” (D2).

Otro subdirector añadió: “...el proceso fundamental en el que debe estar un directivo es la gestión pedagógica, esto quiere decir que el director es el primero que debe estar convencido de qué clase de servicio quiere prestar la escuela, con qué clase de alumnos cuenta, de dónde provienen estos chicos, qué aportes culturales pueden dar los padres de familia, cómo hacer que la escuela recree y acepte estos conocimientos y a partir de ellos generar una nueva propuesta que sea entendida por los papás, porque ahora va a tomar parte su cultura, va a generar cierto tipo de arraigo con los chicos y la cultura de sus papás...” (SD3).

Estas manifestaciones de directivos, en nuestra investigación, guardan relación con las aportaciones de diversos autores referenciados en la revisión bibliográfica de este estudio. Sammons, Hillman y Mortimore (1998) señalan que la actividad directiva se centra en el desarrollo de múltiples actividades administrativas y burocráticas, además de pedagógicas. Gorrochotegui (1997) dice que para liderar el campo educativo se aprecian dos dimensiones: una de administración y otra de liderazgo, estas se complementan.

En cambio, Bolívar (2010), cuestiona el rol de la dirección como gestor u organizador de los recursos humanos. El director debe asumir de manera preferencial todo aquello que incide en la mejora de la enseñanza, y plantea que se requiere de un equipo directivo, activo y dinámico, que dinamice todos los procesos educativos.

Otros estudios (Gorrochotegui, 1997; Bolívar, 1997; Marcelo y Estebaranz, 1999; Murillo, 2007; Maureira, 2004, Hargreaves y Fink, 2008; Liethwood, Seashore, Andersen, y Wahlstrom, 2004) también enfatizan la necesidad de un liderazgo integrador de la escuela. Davis y Thomas (1992) valoran la necesidad de construir un

equipo de liderazgo compartido, que sea capaz de asumir en su conjunto la mayoría de las capacidades que se exigen para dirigir una institución, teniendo en mente la consecución de la calidad.

Maureira (2004), recoge la idea de que los centros con alto rendimiento se caracterizan por el trabajo en equipo, creando en el centro un clima conducente al rendimiento individual y al esfuerzo colectivo en un compromiso común. Investigadores como Hargreaves y Fink (2008) han llegado a la conclusión que el éxito escolar radica en el trabajo colegiado del director o directora junto con sus profesores. Meyer y Macmillan (2001) al analizar la teoría sobre el liderazgo pedagógico plantean que hoy se exigen muchas responsabilidades a los directores de escuelas para ser asumidas de manera individual.

Con relación a que es indispensable que los directivos cuenten con el apoyo decidido de los docentes para realizar una buena labor en la escuela, los directivos lo manifestaron con las siguientes intervenciones en los grupos de discusión: Uno de ellos expresó lo siguiente: *“...los directivos en la institución deben utilizar estrategias de cómo también hacer que los maestros se integren”* (DP1). Y otro dijo: *“Cómo va a lograr (un directivo) lo que planifica, habrá que gestionar, y para gestionar no sólo tiene que ver los recursos financieros, sino también los humanos, y siempre rescato, los docentes son el recurso humano fundamental que el director debe de tener, y por lo tanto significa que el director tiene que conocer a su personal, las habilidades que tiene, las capacidades que tiene y también nuestras limitaciones...”* (DP2).

En cuanto a las dificultades que se plantean desde el sistema mismo, tenemos esta observación: *“Pero también es cierto que se les recarga mucho con temas administrativos, por eso es que el director no es un acompañante como debería ser, entonces más se dedica a estar en la UGEL, y también esto se presta para que de repente también te mienta, te dice me voy a la UGEL y se va a su casa a dormir, como, yo conozco un director que nunca lo encuentras y vive del colegio a dos cuadras, y los padres saben, la secretaria sabe, y la secretaria lo tapa”* (DP3).

Al ser interrogados los directivos acerca de los componentes de IE que son necesarios para liderar un equipo pedagógico con criterios de calidad, expresaron que debe recurrir a las cuatro dimensiones de IE, como son: la Autoconciencia, la Autorregulación, la Motivación y las Destrezas sociales y lo manifestaron así: *“El control de emociones es muy importante dentro del trabajo que nosotros hacemos”*

(D1); y más preciso: *“La autoconciencia para saber nuestras fortalezas y ponerlas al servicio de los demás”* (D2).

En cuanto a convocar a todos los integrantes de la comunidad educativa señalaron: *“Un directivo tiene que desarrollar la estrategia de gestión, es decir, involucrar a muchos actores, a los padres de familia, a los estudiantes, a los maestros, a los dirigentes de base de la comunidad”* (D3). Y otro dijo: *“Yo creo que uno de los aspectos de la I. E. sería la empatía, ponerse en el lugar del otro, porque muchas veces nosotros tenemos tantos maestros, tantos chicos, y con muchas dificultades. Yo creo que el líder que se pone en el lugar, puede entender y puede ayudar a solucionar estos problemas”* (SD1)

Lo que expresaron los directivos coinciden con lo que nos dicen los expertos al respecto. Al establecer la relación entre las emociones y los procesos cognitivos y la toma de decisiones, George (2000) señala que la IE no solo implica estar consciente de las propias emociones, sino saber utilizarlas de manera efectiva. Y luego también agrega que el conocimiento emocional facilita comprender las emociones y estados de ánimos de las personas que nos rodean para poder influenciar y administrar las emociones de los colaboradores.

En Chamorro (2005), encontramos que Boyatzis (2002) ha realizado estudios que muestran la relación entre las competencias de Inteligencia Emocional y el Liderazgo Transformacional e indica que existe relación con los estilos de dirección afiliativo y democrático. También nos presenta las investigaciones realizadas por Goleman donde se evidencia que los grandes líderes son personas que saben manejar sus emociones y orientar las de los demás en forma positiva.

Gardner y Stough (2002), recogiendo avances teóricos de Goleman, 1995, 1998, 2000; Palmer y otros, 2001; George, 2000; Barling y otros, 2000; Sosick y Megerian, 1999; Watkin, 2000; Dulewick, 2000; Miller, 1999; Abraham, 2000, plantean que los líderes con Inteligencia Amocional alta se consideran más felices y más comprometidos con sus organizaciones, tienen mejor desempeño en sus lugares de trabajo y utilizan sus emociones para la optimización en la toma de decisiones y para compartir su confianza y colaboración en los demás (George, 2000, en Gardner y Stough, 2002).

Aunque existe muy poco estudiado sobre este tema en la realidad peruana, hemos encontrado que Espíritu (2009) orientó su tesis de Maestría al estudio de la relación existente entre la gestión del director y el clima organizacional, hallando una correlación altamente significativa ($r= 0.85$) entre las dimensiones de la variable

independiente «Gestión del director» con la variable independiente «Clima organizacional».

Ugarriza (2001), quien ha aplicado la prueba de Bar-On I-CE en el contexto peruano nos indica que esta se puede aplicar en el ámbito educativo, industrial, y médico, en particular a psicólogos, profesionales de recursos humanos, por lo que consideramos que es muy aparente para los directivos de instituciones educativas.

Podemos entender por los resultados de los cuestionarios que los directivos estudiados en este trabajo no tienen claridad sobre lo que hoy en día se entiende por un Liderazgo Transformacional que va a permitir la calidad educativa en una escuela. Sin embargo los directivos seleccionados para participar en los grupos de discusión fueron claros al expresar que los tiempos cambian también para las instituciones educativas y para la concepción de sus funciones y que lo necesario para liderar con éxito una escuela es desarrollar las habilidades de I. E. que permitan que los directores y subdirectores convoquen al conjunto de docentes y otros agentes de la comunidad en la gestión de la escuela y promuevan un ambiente apropiado para el trabajo esencialmente relacional.

8.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

8.2.1 OBJETIVO ESPECÍFICO N° 1

El primer objetivo específico plantea describir el estilo de Liderazgo de los directivos de I. Ed. de gestión pública del distrito de San Juan de Lurigancho, según su autopercepción.

Los resultados del cuestionario sobre Estilo de Liderazgo aplicado a los directivos con el fin que se autoevaluaran nos indicaron los siguientes resultados:

Las medias de los ítems de los cuestionarios aplicados a los directivos sobre las cuatro dimensiones de Liderazgo fluctúan entre 4,67 a 3,79, manteniéndose altas. Así también se puede señalar que las desviaciones típicas de las medias todas se encuentran por debajo del sigma 1, es decir que no se encuentran diferencias de opinión entre ellas. Tabla N° 43.

En el cuestionario de Liderazgo aplicado a los directivos, con respecto a las puntuaciones de sus propias evaluaciones, los mayores promedios se presentan en los siguientes ítems: el L29 «Se involucra en los procesos importantes en la I. E.» con 4,67

de promedio, y una D.T. de 0,475; y el L28 «Se involucra en la realización de los grandes objetivos de la I. E.» con 4,65 de promedio y D.T. de 0,513. En ninguno de los ítems se llega a 1 sigma, por lo que no se encuentra diferencias de opinión entre los directivos.

Mientras que los ítems con menor puntaje son los siguientes, el L10 «Pone primero a la persona antes que las cuestiones organizativas o los asuntos legales» es el menor con 3,79 de promedio y con D.T. de 0,901; y el L41 «Dedica el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes» con 3,84 de promedio y una D.T. de 0,745. En ambos casos no llegan a 1 sigma, por lo que no se encuentra diferencias de opinión entre los directivos.

En las discusiones grupales con los directivos se reconoció la importancia de una conducción de las instituciones escolares con mayor énfasis en la parte pedagógica, aunque se admitió que este enfoque de liderazgo pedagógico es una nueva concepción que está presente en los lineamientos del Ministerio, pero todavía no se hace carne en la cultura escolar. Anteriormente se hacía mucho mayor énfasis en el liderazgo administrativo y en el cumplimiento de entrega de documentos institucionales ante las entidades superiores.

Los propios directivos expresaron que el proceso fundamental en el que debe estar un directivo es la gestión pedagógica, estar involucrado en todo, desde la planificación, en todo el proceso” (SD2). Pero no es fácil “...*estar dentro de la gestión y saber ejecutar las acciones*” (D1). “*Se dice que la IE es la primera instancia de gestión descentralizada, pero... no nos dan la libertad plena de poder ejecutar, desarrollar, planear estratégicamente nuestras gestiones institucionales*” (D1). Uno sólo resalta la dirección colegiada: “... *el director hace gestión en equipo...*” (D1).

El análisis de los directivos coincide con lo publicado por autores como Bolívar (1997), quien resalta que estamos viviendo tiempos de reconceptualización del liderazgo escolar, que conlleva esfuerzos para estimular a todos los miembros de la organización y convocar a un trabajo colectivo.

En este sentido, Bernal (2001) destaca que la dirección debe asumir la gestión frente a la complejidad y sus tareas más comunes y resolver los problemas que se van presentando. Debe encarar la necesidad de proyectar los cambios necesarios dentro de las instituciones, y según Bolívar (2010) el director debe asumir de manera preferencial todo aquello que incide en la mejora de la enseñanza y debe ser un transformador.

Y debemos rescatar de Poggi (2004) quien señala que muchos directores no tienen claridad frente a su rol, y las actividades que planifican y que realizan se caracterizan por esta imprecisión ya que reciben presiones desde dentro de la institución escolar como desde la sociedad y del propio sistema educativo. Esto los mueve a actuar de manera reactiva frente a los múltiples retos sin tener una orientación clara que les señale el norte a seguir.

En el cuestionario sobre Liderazgo, los directivos se autoevalúan con puntajes altos sobretodo consideran que ellos se implican en los procesos importantes y los objetivos de sus II. EE., luego señalan que tienen claras las prioridades que son más importantes para la I. Ed.

Con respecto a las preguntas sobre cuáles son los procesos en los que los directivos deben involucrarse, señalaron a las categorías de las tres dimensiones del liderazgo escolar: la administrativa, la pedagógica y la institucional. Pero también indicaron que tienen que dedicar tiempo y esfuerzo a otros menesteres como al mejoramiento de la infraestructura escolar, aunque piensan que eso le corresponde al Ministerio de Educación.

En este aspecto encontramos que ellos mismos señalan las contradicciones ya que reconocen que deben priorizar, de acuerdo a los lineamientos recientes del Ministerio de Educación, la atención al currículo escolar, pero en el cuestionario este ítem ha resultado con una de las medias más bajas, es decir, 3,84. Lo importante es reconocer que todos los directivos tienen la misma o parecida percepción frente al rol que deben cumplir.

Contrastando el resultado de las respuestas emitidas en los cuestionarios de nuestra investigación y lo manifestado por directivos con mayor nivel profesional en las discusiones grupales, podemos llegar a la conclusión que la generalidad de los directivos que participaron respondiendo los cuestionario no han podido interiorizar las implicancias de las tareas y funciones relativas al cargo de un líder transformador.

8.2.2 OBJETIVO ESPECÍFICO N° 2

El segundo objetivo específico pretende evaluar la percepción de los docentes sobre el Liderazgo de los directivos de sus instituciones educativas.

Los resultados del cuestionario sobre Estilo de Liderazgo aplicado a los docentes nos arrojaron los siguientes resultados:

Las medias de los promedios de las respuestas que muestran las apreciaciones de los docentes sobre las dos dimensiones más altas del Liderazgo de sus directivos se encuentran entre 3,93 y 3,83. También se puede señalar que las D.T. de estas medias en los ítems L43 y el L01, ambas con 1,024 de sigma expresa dispersión de opinión, donde los docentes les otorgan puntajes diferentes, los cuales contrastan con aquellos que los propios directivos se han auto asignado. Tabla N° 43.

Los docentes evalúan a los directivos en el cuestionario de Liderazgo con los puntajes más altos en los siguientes ítems: el L43 «Respeto y no interrumpe los horarios de la enseñanza», como el más alto con 3,93 de media y con una dispersión típica de 1,024 y el ítem L01 «Es una persona amigable», con una media de 3,83 y una dispersión típica también de 1,024. Se entiende, por tanto que entre los docentes existe diferencias de opinión respecto del Liderazgo de sus directivos.

Los ítems que mayor valoración han recibido reflejan que los docentes reconocen algunas cualidades en sus directivos ya que aceptan que son personas cercanas, con trato amigable y que respetan su trabajo y se dedican a la escuela.

Constatamos que los docentes evalúan con puntuaciones más bajas a los directivos en los siguientes ítems: el L41 «Dedica el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes» es el de puntuación más baja, 3,18 de media, y presenta mayor dispersión con 1,172 de D.T.; así mismo el ítem L42 «Realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias: niveles, ciclos, necesidades especiales» es el más disperso, los docentes valoran de forma distinta, con media de 3,19 y 1,207 de D.T.

En el análisis de estos ítems que han recibido menor valoración por parte de los docentes se puede deducir que los docentes no reconocen que los directivos cumplen su rol conductor en los procesos educativos, es decir no los ven como directivos instruccionales, que los guían y orientan en los procesos curriculares. Sin embargo, entre todas las funciones que tanto los lineamientos del sector educación como la bibliografía recalcan, el aspecto de conducción de las tareas pedagógicas es el más importante en la función de los directivos de una escuela.

Los docentes opinan sobre el liderazgo de sus directivos que el director debe involucrarse en lo pedagógico, “...y en todos los aspectos, no sólo en lo administrativo, para que pueda ser un líder” (DP1, DS2).

Si tenemos en cuenta que para conducir una institución educativa se requiere de un liderazgo calificado y reconocido por los demás miembros y, como dice Jabif (2004),

que esté en capacidad de administrar recursos y organizar actividades educativas que animen a toda la comunidad educativa, un verdadero líder debe contagiar el interés en participar y comprometerse con el ideal de escuela que buscan construir para que sus estudiantes se sientan acogidos y logren los aprendizajes que se han propuesto.

Además la literatura consultada pone mucho énfasis en el rol del directivo para conducir una institución creando confianza y participación a los docentes, motivando con su carisma el mayor compromiso de los docentes para juntos llevar adelante la misión, visión y objetivos institucionales. En algunos ítems se podría conjeturar que los docentes esperan que los directivos asuman toda la responsabilidad y ellos no tomar iniciativas ni plantear las soluciones a los problemas y las alternativas que corresponden en su momento.

Las investigaciones conducidas por Leithwood y cols. (2010) sobre la eficiencia lograda en las escuelas colocan en un lugar preponderante a la confianza compartida entre los directivos y los participantes en una comunidad educativa. Le asignan un lugar de importancia al rol activo e instrumental del liderazgo compartido que, consideran, incrementa el compromiso, la auto-eficacia y la confianza en el equipo, asociados estrechamente a la mejora de los resultados de los estudiantes.

Algunos autores, como Valerie Zeithaml (1997), dentro de la visión del liderazgo carismático, afirman que el liderazgo le coloca el alma, el espíritu a una organización. Además debe existir una estrecha correspondencia entre el líder y la madurez del colaborador.

En opinión de Drucker (1996), la función del líder es estar atento al proceso que va asumiendo la dinámica del grupo de trabajo, por consiguiente el líder es un «facilitador», y debe tener capacidad de implicar a las personas alrededor de un proyecto común que exprese los objetivos de la organización.

Noer (1996) nos advierte que la tarea principal ha de ser abolir la práctica del liderazgo jerárquico y externo y apoyar a los nuevos profesionales a ser más independientes, logrando así mayor autonomía personal e institucional.

Por las respuestas al cuestionario aplicado a los docentes sobre el liderazgo de sus directivos, se aprecia que se perciben distantes de este tipo de relación más horizontal con sus superiores, no se sienten convocados por sus líderes a participar de manera colegiada en la transformación de la escuela. En tanto las respuestas de los participantes en los grupos de discusión, salvo una de ellas, resaltaron que no cuentan con líderes que los inspiran a trabajar de manera colegiada y muchas veces los

desaniman a tomar iniciativas y a cumplir con sus responsabilidades. Es importante señalar que los docentes también son conscientes que a los directores se les recarga con muchas otras tareas desde las instancias superiores.

8.2.3 OBJETIVO ESPECÍFICO N° 3

El tercer objetivo específico apunta a describir la Inteligencia Emocional, a través de la valoración de sus componentes, realizada por los directivos de instituciones educativas de gestión pública del distrito de San Juan de Lurigancho.

Los resultados de la autovaloración de los directivos sobre su Inteligencia Emocional nos indicaron lo siguiente:

Las medias de los promedios de las respuestas acerca de los valores asignados por los directivos respecto de su IE nos expresan unos puntajes que fluctúan entre 4,62 y 1,27. La D.T indica que todos los directivos se evalúan de similar forma, auto asignándose puntajes que reflejan una IE bastante aceptable y con características de una concepción generalizada, apuntando hacia valores altos y todos con bastante similitud. Tabla N° 45.

En Inteligencia Emocional, los directivos respondieron al cuestionario y obtuvieron los promedios más altos en los siguientes ítems: el IE29 «Le gusta ayudar a la gente» presenta 4,62 de promedio, siendo el más alto, con D.T. de 0,633; y el IE13 «Trata de valorar y darle el mejor sentido a su vida», con un promedio de 4,60 y con una D.T. de 0,586. Con esto se reconoce que no llegan a 1 sigma, por lo que no se encuentra diferencias de opinión entre los directivos.

Mientras que el promedio más bajo en cuanto al cuestionario de IE aplicado a los directivos muestran los siguientes ítems: el IE10 «No tiene confianza en sí mismo» con 1,27 de media y con 0,700 de D.T., y el IE18 «Prefiere que otros tomen las decisiones por él/ella», con una media de 1,37 y con 0,648 de D.T. En ninguno de los casos llegan a 1 sigma, por lo que no se encuentra diferencias de opinión entre los directivos.

En estas respuestas se recoge que los directivos en estos dos ítems, que son negativos, nos están manifestando que se tienen la confianza necesaria y se consideran aptos para tomar decisiones, incluso que no sienten la necesidad de abrirse a recibir las opiniones de los demás.

Las respuestas que los directivos expresan, como cuerpo, dan a entender que se consideran los líderes apropiados para conducir las escuelas hacia comunidades que se

aprecian y consideran que se puede trabajar de manera colectiva por el bien de sus estudiantes.

Respecto a la relación de Liderazgo con la IE, los directivos manifestaron que el clima institucional favorable beneficia un espíritu saludable en los profesores y el desarrollo de la parte pedagógica (D1). Se da relevancia al autocontrol y la autoconciencia de fortalezas y debilidades, a la tolerancia, la empatía... (SD2).

En general, el criterio de los directivos concuerda con lo citado en el marco teórico de esta tesis. Así, George (2000) insiste en que la inteligencia emocional no solo implica manejar las propias emociones sino también estar preparado para influenciar y administrar los estados de ánimo y las emociones de los colaboradores. Y Leithwood, Harris y Strauss (2010) advierten que un liderazgo débil es una de las causas mayores del deterioro de las escuelas, insisten en condiciones que favorecen la mejora, como son los componentes de la IE: la confianza, la colaboración la innovación, y la decisión firme de apuntalar los procesos de enseñanza y aprendizaje; pero todas ellas bajo la decisión y convicción de los líderes educativos.

Por lo general, los directivos, como el común de las personas, se juzgan como quisieran que otros los vean, por lo que consideramos que esta información va a cobrar mayor sentido cuando la podamos contrastar con las percepciones que los docentes tienen sobre la I. E. de sus directivos. También se pudo constatar que para la mayoría de los directivos la concepción de IE no era conocida y menos aún se habían percatado que era necesario desarrollar una IE adecuada para desempeñar un cargo de importancia en el contexto educativo.

La autora quiere remarcar que la decisión por los temas de la tesis es considerada de vital importancia ya que la IE es un aspecto de mucha trascendencia para el desempeño del liderazgo de una institución educativa.

8.2.4 OBJETIVO ESPECÍFICO N° 4

El propósito del cuarto objetivo específico es evaluar la percepción de los docentes sobre la Inteligencia Emocional de los directivos de sus instituciones educativas.

Al recoger la información proporcionada por los docentes respecto de la Inteligencia Emocional de los directivos con los que trabajan se encuentra lo siguiente:

Las medias de los promedios de las respuestas acerca de los valores asignados por los docentes a la IE de los directivos de sus instituciones educativas nos expresan unos puntajes que oscilan entre 3,96 y 1,92, y la D.T. también se mueve entre 0,916 y 1,227. Tabla N° 45.

En el cuestionario de Inteligencia Emocional, los docentes evalúan a sus directivos con los puntajes más altos en los siguientes ítems: el IE33 «Considera que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley» como el más alto con 3,96 de media y 1,002 de D.T.; y el IE11 «Se siente feliz con el tipo de persona que es», con la media de 3,94 y D.T. de 1,162. Al llegar a 1 sigma, indica que se encuentran diferencias de opinión entre los docentes respecto de la evaluación de la IE de los directivos.

Las valoraciones de los docentes respecto de la IE de sus directivos en el cuestionario de IE, donde se expresan los puntajes más bajos son los siguientes ítems: el IE58 «Se deprime» y el IE59 «No está muy contento con su vida» son los más bajos con 1,92 de media y con D.T. de 1,019 y 1,129, respectivamente. Ambos indican que existen diferencias entre las opiniones de los docentes.

Al ser estos ítems valorados con una puntuación baja nos lleva a una interpretación en el siguiente orden, quiere decir que los docentes no encuentran estas características en sus directivos; en otras palabras: «No se deprimen» y «Están contentos con su vida».

Directivos y docentes señalan que los componentes de IE que se requiere para conducir un centro educativo son influencia, liderazgo y colaboración; y lo plasman desde conceptos como la estimulación intelectual, el reconocimiento del trabajo del docente, las buenas expectativas, etc. (DS2, DP1).

Los docentes expresan en las respuestas al cuestionario de IE y en los comentarios de grupos de trabajo que reconocen la importancia de la IE en el Liderazgo de sus directivos como un valor. Por tanto existe coincidencia con las opiniones de expertos como George (2002), al señalar la importancia del uso de las emociones para mejorar los procesos cognitivos y la toma de decisiones: ser consciente de las propias emociones; pero usarlas de manera efectiva.

Wright (2007) aduce que el líder debe tratar de mantener a las personas que le siguen con un nivel muy alto de motivación y compromiso. Un líder con IE alta va a ser reconocido como inspirador, que despierta pasión, entusiasmo y garantiza compromiso; es decir, estimula los mejores sentimientos y actitudes en los demás

individuos, por lo que los docentes lo pueden reconocer fácilmente y encontrar que es positivo seguirlo.

En el tema de IE, considerándolo, como nos indican los autores, que es trascendental que los directivos de II. EE. manejen los diferentes componentes, se constata que los docentes reconocen que los directivos no expresan mayores indicios de descontento en su desempeño laboral y, por tanto, pueden conducir a sus colaboradores a cumplir con las tareas requeridas tal como es animar al conjunto de los integrantes de la comunidad educativa a trabajar por el bien común y llevar a escuela a los niveles de calidad que la sociedad requiere. Sin embargo, en la discusión grupal, se infirió que los directivos no están dispuestos a reconocer la labor de sus colaboradores. Esto deviene en un asunto clave para el trabajo colaborativo al tratar de impulsar los cambios necesarios para el mejoramiento del centro escolar.

8.2.5 OBJETIVO ESPECÍFICO N° 5

El quinto objetivo específico es establecer relaciones entre la autovaloración del Liderazgo y la Inteligencia Emocional de los directivos de instituciones educativas.

Se ha podido comprobar que existe correlación significativa entre todos los factores de Liderazgo (Factor I «Promotor de estilo participativo» y Factor II «Carisma personalizante») y todos los de Inteligencia Emocional (Factor I «Autoestima», Factor II «Descontrol emocional», Factor III «Empático» y Factor IV «Generador de desconfianza»), y entre todos los factores entre sí, en lo que respecta a la valoración que hacen los propios directivos sobre sí mismos. Tabla N° 47.

Los directores señalaron que las dimensiones de IE utilizadas en su liderazgo son la autoconciencia, la autorregulación, la motivación y las destrezas sociales; e indicaron que las categorías con mayor puntaje son influencia, liderazgo y comunicación. (D1, SD3).

Las respuestas de los directivos guardan relación con lo que los expertos nos ilustran sobre la relación entre Liderazgo e I. E. En Chamorro (2005), se resalta que Boyatzis (2002) ha realizado estudios que muestran que las competencias de inteligencia emocional se relacionan con el Liderazgo transformacional y en general con los estilos de dirección afiliativo y democrático. También con las investigaciones de Goleman (1996), George (2002) y Gardner y Stough (2002) sobre la inteligencia

emocional y su relación con el Liderazgo, cuando estos autores concluyen que los grandes líderes son personas que saben manejar las emociones, lo que implica encauzar sus propias emociones y la de los otros en una dirección positiva.

Cook (2006) nos señala que Stone, Parker y Wood en el año 2005 llevaron a cabo una investigación para profundizar en la relación entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo escolar y poder identificar las competencias sociales y emocionales que eran indispensables para ejercer los cargos de directores y subdirectores de manera responsable y efectiva.

La Psicología Educativa nos lleva a reconocer la importancia de la IE de todas las personas que trabajan en el campo de la educación por ser esta una profesión eminentemente relacional y se requiere desarrollar competencias para cumplir con las responsabilidades como: la toma de decisiones, la comunicación asertiva, la solución de conflictos, la colaboración en numerosas tareas y el trabajo en equipo.

Entre el ideal planteado por los diversos estudios y la realidad en los estilos de Liderazgo y la Inteligencia Emocional de los directivos de las instituciones estudiadas existe un abismo enorme ya que hasta los propios directivos, que participaron en los grupos de discusión, reconocen lo que debería ser el papel de los directivos en los momentos actuales y las condiciones concretas en que se encuentran. Esto indica que el no ejercer un liderazgo apropiado en las escuelas podría deberse a varios factores: la incapacidad de los directivos, la falta de formación, o las normas poco claras y específicas que emanan de las diferentes instancias del Ministerio de Educación.

8.2.6 OBJETIVO ESPECÍFICO N° 6

Para el sexto objetivo específico se propuso establecer relaciones entre el Liderazgo y la Inteligencia Emocional, según valoración realizada por los docentes sobre los directivos.

Al analizar la correlación entre los factores de Liderazgo y los factores de Inteligencia Emocional según la evaluación que los docentes hacen de sus directivos, se ha comprobado que existe correlación significativa entre todos los factores de ambos cuestionarios, es decir: entre el Factor I «Promotor de estilo participativo» y Factor II «Carisma personalizante» de Liderazgo y el Factor I «Autoestima», Factor II «Descontrol emocional», Factor III «Empático» y Factor IV «Generador de desconfianza» de Inteligencia Emocional. Se debe señalar que los dos factores de

Liderazgo y los factores I y III de Inteligencia Emocional se correlacionan positivamente, salvo con los factores II y IV, donde esta es negativa. Es necesario remarcar que estos dos últimos factores son negativos. Tabla N° 48.

Los docentes señalan que los buenos líderes deben tener diversos componentes de IE para responder a las exigencias de sus funciones: ser optimista, animoso, motivador, empático, comprensivo, saber autorregularse, generar confianza... (DP2, DP3, DS2, DS1)

Nuevamente vemos cómo los docentes reconocen la relación que debe existir entre Liderazgo e I. E. Existe coincidencia con lo manifestado por los expertos e investigadores. Por ejemplo, George (2000) refiere la importancia de la Inteligencia Emocional para potenciar la capacidad de los líderes para resolver problemas. Afirma que los líderes con niveles altos de inteligencia emocional estarán en mejores condiciones de utilizar las emociones positivas para imaginar reformas significativas y conducir a sus seguidores hacia un buen funcionamiento de su organización, y que el líder de IE alta tiene la capacidad de poder evaluar con mayor precisión los estados de ánimo de sus seguidores con el fin de ayudarlos e influir en sus emociones y lograr que sean receptivos y apoyen las metas y los objetivos de la organización.

Gutiérrez (1999) señala que Bass identificó el Liderazgo transformacional, cuyo mérito principal consiste en hacer de los colaboradores verdaderos líderes. Se sustenta en las respuestas emocionales de sus seguidores en el trabajo y se relaciona con el estímulo y la autoestima de los mismos, la confianza y la seguridad en los líderes, los valores compartidos y la motivación de los seguidores para desempeñar sus funciones y avanzar más allá de lo que inicialmente se proponen.

Leithwood y cols (2004) plantean que un líder que utiliza la IE con sus empleados logra que estos trabajen con mayor entusiasmo y le trasmite el sentido de misión logrando mejorar su trabajo.

Existe coincidencia entre los investigadores y lo manifestado por los docentes respecto de la confianza y el entusiasmo que sienten estos frente al reconocimiento de que cuando sus directivos despliegan los componentes de IE desarrollan su potencial de liderazgo transformador e instruccional con mayor ahínco y dedicación. Son claros en señalar que cuando los directivos ponen en juego las habilidades propias de IE crean el ambiente necesario para que ellos puedan desarrollar un trabajo eficiente en bien de los estudiantes.

8.2.7 OBJETIVO ESPECÍFICO N° 7

El séptimo objetivo específico del estudio es establecer relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo de los directores/as de instituciones educativas realizada por la autovaloración de los directivos y la valoración de los docentes.

El estudio de la correlación entre los factores de Liderazgo e IE expresados en los cuestionarios para conocer la autovaloración de los directivos y la percepción de los docentes nos muestra que existen correlaciones significativas y no significativas entre los diversos factores.

Existe correlación significativa positiva entre el Factor I (Promotor de estilo participativo) de Liderazgo con los Factores de Inteligencia Emocional I (Autoestima), II (Descontrol emocional) III (Empático) y IV (Generador de desconfianza). Es necesario señalar que con los factores II y IV de I. E. la correlación es negativa ya que ambos están expresados de manera negativa.

El Factor II (Carisma personalizante) de Liderazgo correlaciona positivamente con los Factores de Inteligencia Emocional I (Autoestima) y III (Empático), y lo hace negativamente con el Factor II (Descontrol emocional).

No hay correlación entre los dos factores de Liderazgo, tampoco hay correlación entre los factores de I. E. Tabla N° 49.

Directivos y docentes en los grupos de trabajo han señalado que el directivo tiene que desarrollar la estrategia de gestión, involucrar a muchos actores (familias, estudiantes, maestros, comunidad), controlar emociones y disponer de autoconciencia para conocer sus fortalezas (D3, D1, D2), hacer que los maestros se integren (DP1), y gestionar recursos financieros y humanos... (DP2, DS2).

Los resultados tanto de los cuestionarios donde existe correlación entre los factores de Liderazgo e I. E., como de las intervenciones en grupos coinciden con las apreciaciones de los expertos que relacionan el Liderazgo con la I. E. Así Chamorro (2005) señala que un líder debe tener la capacidad de motivar y la habilidad para intervenir en el proceso cultural, saber identificar y luego señalar a los colaboradores cuando hay necesidad de cambiar o mejorar, para lo cual necesita que el grupo le reconozca capacidad de entrega y compromiso para con ellos.

Continúa Chamorro (2005) aclarando que el líder debe ser aceptado por todos los involucrados en la institución; es decir reconocido en su legítima influencia mediante un

nexo emocional que los lleva a compartir la visión institucional y trabajar armónicamente por su consecución. Deben trabajar de manera democrática con plena participación de todos de tal manera que los docentes se sientan identificados con su líder y todos avancen hacia objetivos en común.

Wright (2007) también indica que existe una gran diferencia entre el rendimiento logrado por líderes que estimulan a los grupos de trabajos y aquellos que los afectan negativamente. El líder está siempre auscultado por los colaboradores, por lo que deben convertirse en el modelo de manera permanente. Añade Wright que el líder emocionalmente inteligente debe inspirar, despertar pasión, entusiasmar y garantizar compromiso; es decir, cautivarlos para despertar lo mejor en cada individuo.

8.2.8 OBJETIVO ESPECÍFICO N° 8

El fin del octavo objetivo específico es determinar las diferencias entre el Estilo de Liderazgo y la Inteligencia Emocional de los directivos en relación a las variables socio-demográficas.

Los resultados de los análisis de varianza nos han permitido conocer si existen diferencias significativas en relación con las variables sociodemográficas y dónde se producen estas diferencias, las que pasamos a detallar:

RESULTADO DE MANOVAs entre cuestionarios de Liderazgo e I. E. aplicados a directivos

8.2.8.1 Diferencias debidas a la variable CARGO en los factores de Liderazgo e IE en la autovaloración de los directivos

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de la variable dependiente **cargo**. Todos los cargos (Director, Subdirector de primaria y Subdirector de secundaria se valoran de igual forma, conformando una imagen de cuerpo en la que todos se autovaloran con puntuaciones muy altas, considerándose muy eficientes en el desempeño de sus cargos. Tablas N° 54 – 56 y Gráfica N° 17.

Estas consideraciones están en consonancia con los expertos como Sammons y cols, (1998) quienes enfatizan la necesidad de que los directores no deben trabajar de manera aislada sino incorporar a todos los colaboradores en las diversas tareas de

responsabilidades de liderazgo para lograr los efectos que se pretende en una escuela de calidad.

Varios estudios del liderazgo, (Leithwood (1989), Jiménez (2007), (Hargreaves y Shirley (2009) Álvarez (2010) y otros, toman en cuenta la necesidad del liderazgo compartido que surge de una confianza mutua que incrementa el compromiso, la auto-eficacia y lleva a mejores resultados.

Esto podría estar a la base de la uniformidad de los directivos ya que se creen los mejores de manera grupal. Sería muy loable que traten de trabajar de manera conjunta para elevar el nivel del trabajo pedagógico.

Los directivos expresaron diferencias respecto de su desempeño, reconocieron las dificultades que se les presenta al asumir sus funciones y responsabilidades, como es la falta de tiempo, sobrecarga y diversidad de funciones... (D1, D3, D2, SD2).

También se expresó la idea de que un director no realiza un liderazgo individual y aislado: *“El director solo no es el que hace gestión, hace gestión en equipo...”* (D1).

Encontramos que las afirmaciones cualitativas de los directivos se confirman en los señalamientos que hacen los expertos como Uribe (2005), Hargreaves y Fink (2008) y Leithwood y Jantzi (2000); ellos reconocen que aunque los directivos de instituciones educativas tienen asignadas diferentes funciones, se hace necesario reconocer que influye mucho la personalidad y las capacidades individuales y de manera colectiva responder ante la calidad educativa.

Cavalgante (2004) en un análisis de satisfacción en el trabajo de los directores resalta que esta depende de varios aspectos, algunos normativos, pero de manera especial de la relación que se comparte con los otros miembros de la comunidad educativa. También tenemos que Dussel y Southwell (2005) asumen las ideas de otros educadores quienes manifiestan que una buena escuela es aquella donde todos se identifican con la institución y trabajan en equipo.

En opinión de la investigadora los directivos no tienen claridad sobre los roles que deben cumplir, sobre todo el de conducir los procesos de enseñanza con mayor eficacia. Esto se arrastra por décadas ya que los directivos, y en particular los Directores tienen mucho control sobre algunas decisiones administrativas y estas las imponen autoritariamente. Llegar a ser directivo de una escuela, para muchos, es cuestión de estatus y sentirse con mayor poder, ya que no representa mayor reconocimiento económico. No existe una cultura democrática en las escuelas que consideren el valor que cada profesional puede y debe aportar. Todavía no se vive al interior de las

escuelas el reconocimiento de las diferentes instancias de participación tanto de los docentes como de los otros miembros de la comunidad educativa, como son los estudiantes, el personal administrativo, los padres de familia y otros integrantes de la comunidad local. Esta realidad refleja la situación social del país en que se busca tener poder no para servir sino para servirse del cargo y sentirse importante.

8.2.8.2 Diferencias debidas a la variable EDAD en los factores de Liderazgo e I. E. en la autovaloración de los directivos

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el conjunto de variables dependientes. Tablas N° 57 – 58 y Gráfica N° 18.

En el estudio no se encontró diferencias, y hemos podido confirmar que los expertos no se ponen de acuerdo respecto de si la edad influye en el liderazgo. Tenemos, por un lado a Erikson (1985) y Slater (2003) que propugnan la teoría de la generatividad que plantea que conforme avanza la edad de la persona esta se vuelve más generativa, es decir, asumen trabajos en bien de la sociedad buscando influir positivamente en futuras generaciones. Esto nos llevaría a concluir que los niveles de responsabilidad social de los directivos, especialmente aquellos que se encuentran en la etapa de madurez (entre los 40 a 60 años) podrían ser líderes que tiene la capacidad de liderar grupos humanos dedicados a preparar a jóvenes para una vida más sana y plena.

Sin embargo, Carbone (2008) también afirma que los directores jóvenes tienen mayor apertura a los cambios y a asumir las nuevas estrategias e instrumentos que tienen la posibilidad de ayudar a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

8.2.8.3 Diferencias debidas a la variable SEXO en los factores de Liderazgo e I. E. en la autovaloración de los directivos

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el conjunto de variables dependientes. Tablas N° 59 – 61 y Gráfica N° 19.

En nuestro grupo de estudio no se encontró diferencias debido al sexo, sin embargo en la literatura respecto de si el sexo influye en el mejor desempeño del directivo hemos hallado varias variantes. Carbone (2008) en sus estudios no ha encontrado diferencias para opinar que esta variable es determinante. Falcón y Díaz (2007) son de la misma opinión: no hay diferencias significativas entre el liderazgo de un hombre o de una mujer.

Bernal y cols. (1997) resaltan que los prejuicios de anteriores generaciones siempre colocaban a los varones como líderes, relegando a las mujeres a tareas de cumplir órdenes. Esto se mantuvo vigente hasta los 50s, cuando las mujeres empiezan a ejercer cargos de mayor envergadura y lo realizan bien.

Murillo y otros (2010) dirige una investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica y considerando la variable sexo del director, encuentra que sí influye en el rendimiento en el área de lengua donde los estudiantes logran mejor puntaje que las dirigidas por varones.

Tenemos el estudio de Bolívar (19997) que indica que el liderazgo en las escuelas se relaciona con el cuidado del otro y que esta actividad o actitud es más afín a las mujeres ya que se relaciona con cualidades de afecto, simpatía, preocupación por otros y con el sentido comunitario y negociador.

También es importante reconocer, como lo hace Diez, Valle, Terrón y Centeno (2003), acerca del contexto español, pero que puede ser extrapolado a América Latina, que mientras la profesión docente se va feminizando, todavía la mayoría de cargos de dirección se encuentra en manos de varones.

8.2.8.4 Diferencias debidas a la variable NIVEL EDUCATIVO en los factores de Liderazgo e I. E. en la autovaloración de los directivos

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en el conjunto de variables dependientes. Tablas N° 62 – 64 Gráfica N° 20.

En el grupo estudiado no se encontró diferencias en en las puntuaciones obtenidas en Liderazgo en función de la variable nivel de estudios.

Efectivamente, la variable nivel educativo no puede tratarse de manera aislada ya que en la realidad peruana se conoce que existe una disparidad entre la calidad de las instituciones formadores de docentes. Además, durante la última década ha existido una demanda para que directivos y docentes accedan a diferentes formas de capacitación que son reconocidas solamente con un certificado o constancia de participación, lo que no da cuenta de la seriedad de los estudios realizados. También puede haber un número importante de directivos que hayan estudiado maestrías pero no en temas que los ayuden a dirigir una institución educativa. Por otro lado, como las concepciones sobre Liderazgo transformacional son muy recientes, aún no existen instituciones que formen a directivos para liderar de manera efectiva sus instituciones educativas.

8.2.8.5 Diferencias debidas a la variable AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DIRECTIVO en los factores de Liderazgo e I. E. en la autovaloración de los directivos

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables dependientes. Tablas N° 65 – 67 y Gráfica N° 21.

Nuestro estudio no encontró diferencias entre los grupos conformado por años de experiencia, sin embargo Hernández y Sánchez (1998) destacan que se debe reconocer el conocimiento y la experiencia que se va ganando en la conducción de un centro educativo conforme va acumulando años de servicio.

Podríamos agregar que la experiencia acumulada como director de una institución educativa puede ser una variable importante en la medida que esta haya sido asumida con un interés por llevar a la institución hacia una mejora, hacia la integración de todos sus miembros para trabajar juntos hacia mayores logros en los aprendizajes de sus estudiantes. Para llegar a esto es indispensable que los años de experiencia hayan sido acompañados por capacitaciones y trabajo en redes con otros directores procurando llevar a la escuela hacia niveles de innovación colectiva, convocando a otros agentes educativos de la comunidad, tanto de los sectores públicos como privados.

8.2.8.6 Diferencias debidas a la variable TAMAÑO DE LA I. Ed. en los factores de Liderazgo e I. E. en la autovaloración de los directivos

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en el conjunto de variables dependientes. Tablas N° 68 – 70 y Gráfica N° 22.

Estos resultados no se confirman con lo recogido en la literatura sobre el tema. Dussel y Southwell (2005) asumen las ideas de otros educadores quienes manifiestan que una buena escuela es aquella donde todos se reconocen, se valoran, tienen sentido de pertenencia, de trabajo en equipo, por lo tanto tiene que ser un espacio relativamente más pequeño y humano para lograr mejores resultados.

Tyler (1995) analiza el tamaño de la escuela e indica que dentro del campo de la innovación de debe tomar en cuenta la organización y descentralización. Por lo general es más difícil organizar una escuela grande; sin embargo también señala que los centros menos innovadores son los más pequeños. Opta, por lo tanto, por los de tamaño mediano.

Aunque en el estudio no se ha podido establecer la relación entre esta variable y los factores de Liderazgo e I. E., la investigadora está de acuerdo con que debe cuidarse

que el tamaño de la institución educativa no rebase las posibilidades de construir una comunidad de aprendizaje, donde todos se impliquen en el logros de los objetivos, por supuesto bajo el liderazgo de un director o de un grupo de directivos que inspiren confianza y orienten el quehacer educativo.

8.2.8.7 Diferencias debidas a la variable TOTAL DE DOCENTES A CARGO en los factores de Liderazgo e IE en la autovaloración de los directivos

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los 19 grupos en el conjunto de variables dependientes, **total de docentes a cargo**. Tablas N° 71 – 74 y Gráfica N° 23.

Este tema guarda relación con el anterior, el tamaño de la institución educativa. Y podría guardar relación con la opinión de autores como Dussel y Southwell (2005) quienes reconocen que una escuela puede funcionar mejor si es espacio que fomenta la colaboración de manera participativa y democrática. Estos investigadores han recogido ideas de integrantes de comunidades educativa en las que las personas buscan lugares más acogedores y agradables, donde todos pueden ser escuchados y ser tomado en cuenta.

En cuanto a las escuelas grandes donde confluyen muchos profesores, estas presentan mayores necesidades de organización y de recursos y muchas veces el reto es superior a lo asignado por las autoridades.

La investigadora suscribe estas ideas y espera que los directivos reúnan las mínimas cualidades para ser buenos líderes y con una I. E. adecuada logren inspirar a los integrantes de sus comunidades educativas a alcanzar los objetivos en cuanto a organización y a logros en los aprendizajes de los estudiantes, que es la expresión de la calidad educativa.

8.2.9 OBJETIVO ESPECÍFICO N° 9

El noveno objetivo específico es establecer y analizar las diferencias de la Inteligencia Emocional y el Liderazgo de los directivos evaluados por los docentes en función de las variables sociodemográficas de los docentes

8.2.9.1 Diferencias debidas a la variable CARGO en las evaluaciones de los docentes a sus directivos Tablas N° 75 – 78 y Gráfica N° 24.

Al contemplar la influencia de la variable **Cargo** al que se evalúa, es decir cargo de director o subdirector al que evalúan los docentes de su institución educativa, encontramos diferencias estadísticamente significativas sólo en el Factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo). La diferencia plantea que los docentes consideran que algunos directivos se abren a la participación de sus colaboradores, y otros mantienen una actitud más autoritaria y vertical en cuanto a la conducción de sus centros.

Los docentes manifiestan que quienes deberían “*generar los cambios en las escuelas, involucrarse en lo pedagógico, conocer la visión y la misión de la I. Ed... son los directivos*” (DS3, DP1, DP2).

En el factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) en las respuestas al Cuestionario sí se encontraron diferencias significativas y algunas expresiones de los docentes también corroboraron que los directores no promueven la participación democrática en las escuelas y no comparten con ellos algunas tareas o funciones. Aquí se encuentra una discrepancia con los estudios de expertos como Leithwood y cols. (2004) quienes plantean que los maestros deben ser incluidos en la toma de decisiones como forma de mejorar su satisfacción con el trabajo, crear mayor entusiasmo, e incrementar su interés acerca de su eficacia profesional.

8.2.9.2 Diferencias debidas a la variable EDAD en las evaluaciones de los docentes a sus directivos

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los 38 grupos de edad en el conjunto de variables dependientes. Encontramos diferencias estadísticamente significativas en el Factor I (Promotor de estilo de liderazgo) y II (Carisma personalizante) de Liderazgo, y I (Autoestima) y IV (Generador de desconfianza) de I. E.

Y hay diferencias estadísticamente significativas el Factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo), en el Factor II de Liderazgo (Carisma personalizante), en el Factor I de IE (Autoestima) y en el Factor IV de IE (Generador de desconfianza). Tablas N° 79 – 89 y Gráfica N° 25.

En varios factores como el I y el II de Liderazgo los docentes de mayor edad les han otorgado mayor puntaje a los directivos menores que ellos por una década aproximadamente, quizás se deba al reconocimiento que les otorgan como respeto por la edad que tienen, pero en los factores de I. E. no se mantiene esta afirmación.

Al comparar estas respuestas con las dadas por los directivos a los mismos Cuestionarios, no se ha encontrado diferencias significativas en la variable **edad**.

8.2.9.3 Diferencias debidas a la variable SEXO en las evaluaciones de los docentes a sus directivos

No se han encontrado diferencias. Tablas N° 90 – 92 y Gráfica N° 26.

En la literatura no encontramos que los estudios separan a los docentes por sexo cuando de evaluar a sus directivos se refiere.

8.2.9.4 Diferencias debidas a la variable NIVEL EDUCATIVO en las evaluaciones de los docentes a sus directivos

Al contemplar la influencia de la variable nivel educativo que enseña el docente, encontramos diferencias estadísticamente significativas sólo en el Factor I de Liderazgo (Promotor de estilo participativo) en el cual los docentes le asignan puntaje más alto a los Subdirectores de primaria que a los Directores. Tablas N° 99 – 102 y Gráfica N° 28.

En las reuniones grupales se ha confirmado este hecho cuando los docentes y los propios directores afirman que los que conducen el tema pedagógico, que es reconocida como la principal responsabilidad en las escuelas, por lo general son los Subdirectores ya que los Directores le dedican mayor tiempo a las administrativas.

Estamos viendo que en nuestra investigación los directores han sido considerados administradores de sus instituciones y ahora deben asumir el liderazgo transformacional que requiere de dar mayor atención a las personas y a su desarrollo y a fomentar la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en un liderazgo distributivo o colaborativo, como también afirman diversos autores citados en el marco teórico (Leithwood, Hargreavs, Shirley, Jiménez y otros).

8.2.9.5 Diferencias debidas a la variable TAMAÑO DE LA I. ED. en las evaluaciones de los docentes a sus directivos

En el Factor I de Lid. (Promotor de estilo participativo) hay diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de II. EE. pequeñas y grandes; los docentes de II. EE. grandes puntúan más a los directivos que los docentes de II. EE. pequeñas. Tablas N° 103 – 108 y Gráfica N° 29.

Esto contradice lo que nos presentan investigadores como Dussel y Southwell (2005), Tyler (1995) Meier (1995), Sizer y Faust (1999), Trahtemberg (2004),

Hanushek (1999), quienes consideran que es más difícil motivar la participación de una comunidad educativa muy grande donde las personas no llegan a conocerse y establecer los vínculos necesarios para realizar trabajos conjuntos compartiendo una misma visión.

En el Factor II de IE (Descontrol emocional), los docentes de II. EE. pequeñas puntúan más a los directivos que los docentes de II. EE. medianas y grandes. En primer lugar es necesario considerar que el factor apunta a una dimensión negativa y debe considerársela de manera inversa, es decir que los docentes de II. Eds medianas y grandes consideran que hay más control emocional en los directivos de II. EE. pequeñas.

También podemos encontrar aquí una contradicción con lo expresado por algunos expertos como los señalados arriba, con la relación al factor II de Liderazgo.

Se ha encontrado que hay diferencias significativas en todas las variables, a diferencia de las evaluaciones expresadas por los directivos. Consideramos que los docentes pueden tener una lectura más clara y objetiva respecto del Liderazgo y de la Inteligencia Emocional de los directivos porque al trabajar con ellos de manera permanente están en mayor capacidad para juzgarlos. Es posible que los directivos se hayan autoevaluado con puntuaciones más altas en un afán de afirmar su superioridad frente a las circunstancias y a las personas con las cuales trabajan.

8.2.10 OBJETIVO ESPECÍFICO N° 10

Por último se ha respondido al décimo objetivo específico que es analizar en cada institución educativa las diferencias entre la Autoevaluación de Inteligencia Emocional y el Liderazgo de cada uno de los directivos y la valoración de los docentes de su propia institución educativa.

Se presenta, en primer lugar un consolidado de las diferencias de medias entre II. EE. para entender la totalidad de las respuestas y luego pasamos a detallar la situación de cada una de las instituciones participantes en el presente estudio.

8.2.10.1 Consolidado de diferencias de medias entre II. EE.

Las diferencias que hemos encontrado en las desviaciones típicas (D.T.) entre las autovaloraciones de los directivos y las evaluaciones de los docentes que colaboran con ellos en cada una de las instituciones educativas, que tocan los temas de Liderazgo (Lid) e Inteligencia Emocional (IE), se pueden sintetizar con la siguiente tabla:

Tabla N° 167: Diferencias de medias en las D.T. de la autovaloración de los directivos y la evaluación de los docentes

I. Ed.	Cargo	F I Lid	F II Lid	F I IE	F II IE	F III IE	FIV IE
1	Dir	+	-	-	+	+	-
	Sub prim	-	+	-	+	+	-
	Sub sec	+	+	-	+	+	-
2	Dir	+	+	-	+	+	+
	Sub prim	+	+	-	+	+	-
	Sub sec	+	+	-	+	+	+
3	Dir	+	+				
	Sub prim	+	+	-	+	+	-
	Sub sec	+	-	-	+	-	-
4	Dir	+	+	-	+	+	-
	Sub prim	+	-	-	+	+	-
	Sub sec	+	+	-	+	+	-
5	Dir	+	+				
	Sub prim	+	+	-	+	+	-
	Sub sec	+	+	-	+	+	-
6	Dir	-	+	-	+	+	-
	Sub prim	-	+	-	+	+	-
	Sub sec	+	+	-	+	+	-
7	Dir	+	+	-	+	-	+
	Sub prim	+	-	-	+	+	-
	Sub sec	+	-	-	+	+	-
8	Dir	+	+	-	+	+	-
	Sub prim	+	+	-	+	+	-
	Sub sec	+	+				
9	Dir	+	-	-	+	+	-
	Sub prim						
	Sub sec			-	+	+	-
10	Dir	+	-	-	+	+	-
	Sub prim	+	+	-	+	+	-
	Sub sec	+	+	-	+	+	-
11	Dir	+	+	-	+	+	-
	Sub prim	-	+	-	+	+	-
	Sub sec	+	+	-	+	+	-
12	Dir	+	+	-	+	+	-
	Sub prim	+	-	-	+	+	-
	Sub sec	+	-	-	+	+	-
13	Dir	+	+	-	+	+	-
	Sub prim	+	+	-	+	+	-
	Sub sec	+	+	-	+	+	-
14	Dir	+	-	-	+	+	-
	Sub prim	+	+	-	+	+	+
	Sub sec	+	-	-	+	+	+
15	Dir	-	+	-	+	+	-
	Sub prim	+	+	-	+	+	-
	Sub sec						
16	Dir			-	+	+	-
	Sub prim	+	-				
	Sub sec	-	-	-	+	+	-
17	Dir	+	+	-	+	+	-

	Sub prim	+	+				
	Sub sec	+	-	-	+	-	-
18	Dir	+	+	-	+	-	-
	Sub prim	+	+				
	Sub sec	+	-				
19	Dir	+	-	-	+	+	-
	Sub prim	+	+	-	+	+	-
	Sub sec	+	-	-	+	-	+
20	Dir	+	+	-	+	+	-
	Sub prim						
	Sub sec	+	+	-	+	+	-
21	Dir	+	+	-	+	-	-
	Sub prim	-	+				
	Sub sec						

Han participado 63 directivos de las 21 II. EE. (3 de cada institución educativa, ya que han intervenido el Director, el Subdirector de primaria y el Subdirector de secundaria de cada centro). Por otro lado, tenemos la participación de un total de 412 docentes (a razón de un 50% de docentes de primaria y un 50% de docentes de secundaria de cada I. Ed.).

De los 63 directivos de las 21 II. EE. (3 de cada institución educativa), tenemos los siguientes resultados en las diferencias de las D.T. de las medias de la autovaloración de los directivos y las evaluaciones de los docentes:

- **En el factor I de Lid.** (Promotor de estilo participativo), 51 directivos se autovaloran con puntaje positivo ya que se evalúan de forma superior a como les evalúan los docentes; de 7 directivos el resultado es negativo porque los docentes les evalúan con calificaciones superiores a lo que ellos se evalúan y 6 no respondieron. Se aprecia un fuerte sentimiento de grupo al considerarse animadores de la participación de los colaboradores en sus centros educativos.
- **En el factor II de Lid.** (Carisma personalizante), en el resultado de las diferencias 45 directivos han resultado con puntaje positivo con lo cual nos dicen que se consideran superiores a lo que expresan los docentes; 11 tienen resultado con puntaje negativo y 6 no respondieron.

Llama la atención cómo los directivos se han evaluado de forma superior a como les perciben los docentes en estos dos factores del Cuestionario del Liderazgo. Esto suele pasar porque existe entre los directivos una falsa concepción de lo que implica ser líder pedagógico y no es fácil aceptar que uno no responde a las expectativas de sus colaboradores o del propio sistema educativo.

- **En el factor I de IE (Autoestima)**, ningún directivo tiene diferencias positivas, en cambio 51 tienen negativas porque sus docentes les evaluaron más alto. Los docentes nos señalan que los directivos sí se consideran con una autoestima muy alta y 12 no respondieron. En este factor los docentes nos indican que los directivos se perciben con una autoestima muy alta.

Es difícil entender cómo un directivo con baja autoestima va a poder animar y liderar a un equipo humano para comprometerse con los ideales de una transformación educativa. Sin embargo, 43 de los docentes consideran que la autoestima de sus directivos es alta, y 34 que es baja.

- **En el factor II de IE (Descontrol emocional)**, 51 tienen diferencias positivas, ninguno tiene diferencias negativas y 12 lo han dejado en blanco. Podemos interpretar que la mayoría no ha entendido las preguntas ya que terminan aceptando que conducen su centro sin control emocional y eso entra en contradicción con los altos puntajes que ellos mismos se han puntuado en los dos factores de Liderazgo. Por otro lado encontramos que los docentes los evalúan de la siguiente manera: 28 con puntaje positivo (dicen que tienen descontrol emocional), 32 con puntaje negativo (afirman que sí tienen control emocional) y 2 en blanco.

- **En el factor III de I. E. (Empático)**, de 45 directivos las diferencias resultan positivas, en 5 casos las diferencias son negativas porque los docentes les han otorgado una mayor puntuación y 8 no cuentan con información.

La empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro y saber lo que siente o lo que está pensando. Es necesario estar atento a lo que las personas pueden estar expresando de diversas maneras, entender sus sentimientos y emociones. Cuando una persona no es empático indica que está centrada en sí misma y no se preocupa por lo que los demás están sintiendo y no está dispuesto a ofrecerle el apoyo que requiere.

Es preocupante que los directivos no expresen a sus más cercanos colaboradores la empatía necesaria para motivar en ellos la necesidad de trabajar mejor y colaborar en una meta en común.

- **En el factor IV de I. E. (Generador de desconfianza)**, la diferencia en puntuación de 47 directivos es negativa, 3 se asignan puntaje positivo y 12 prefieren no opinar.

En este factor también consideramos que algunos no han entendido las preguntas ya que 6 se autocalifican como generadores de desconfianza, aceptando su incapacidad para transmitir confianza, pero los docentes, en su mayoría; los evalúan negativamente como generadores de desconfianza, es decir que los consideran generadores de confianza.

En una institución cualquiera la confianza está a la base de las relaciones humanas y facilita el trabajo en colectivo. La confianza que dispensa un superior a sus compañeros de trabajo permite que se llegue más fácilmente a lograr los propósitos. La confianza mutua con los compañeros ayuda a generar una convivencia adecuada para el entorno de cada persona.

Nos interesa resaltar la evaluación realizada por los docentes a sus respectivos Directores y Subdirectores ya que expresan la opinión de sus más cercanos colaboradores y los que están en mejor situación para evaluarlos.

Los docentes evalúan negativamente a los directivos en un número considerable de aspectos, tanto de Lid. (en el factor I, 31 de 63; en el factor II, 30 de 63). Luego en I. E. (en el factor II, 28 de 63 y en el factor IV, 37 de 63 los puntúan de manera positiva, teniendo que interpretar ambos de manera inversa; y en el factor III, 33 de 63) solo en el factor I de I. E. (Autoestima) la evaluación de los docentes es superior a la puntuación que se otorgan los directivos (42 de 63).

Si analizamos la evaluación realizada por los docentes sobre los **Directores Generales** de las II. EE., tenemos que en el **factor I de Liderazgo** (Promotor de estilo participativo), 14 han sido evaluados positivamente y 7 han sido evaluados de manera negativa. En el **factor II de Lid** (Carisma personalizante), 9 recibieron evaluación positiva y 12 negativa. Mientras que en el **factor I de I. E.** (Autoestima), tenemos a 10 con puntuación positiva y 6 con negativa; en el **factor II de I. E.** (Descontrol emocional) encontramos que 10 tienen evaluación positiva y 10 negativa; en el **factor III de I. E.** (Empático) vemos que 8 han recibido puntuación positiva y 12 negativa; en el **factor IV de I. E.** (Generador de desconfianza) los docentes han puntuado a los Directores 9 de manera positiva y 11 de manera negativa. Es importante resaltar que los ítems de los factores II y IV están formulados de manera negativa. Podríamos afirmar que es bastante pareja la evaluación que los docentes hacen de sus Directores, los principales responsables de la conducción de las escuelas, quienes deberían contar con un reconocimiento favorable de parte de sus colaboradores para llevar adelante las propuestas educativas.

Si los directivos resultan a la postre con baja evaluación nos debe preocupar lo que son capaces de realizar a la cabeza de una institución formadora de personas cuando no son reconocidos como líderes en sus instituciones.

Nuevamente debemos resaltar que en nuestra realidad los directivos de instituciones educativas han llegado a ejercer el cargo sin ningún tipo de evaluación previa sobre su Liderazgo y menos su Inteligencia Emocional y han ejercido por años una conducción con mayor énfasis en el aspecto administrativo, es solo recientemente (setiembre de 2014) que se inicia un proceso de selección a partir de reconocer que el cargo conlleva una importancia de liderazgo; sin embargo, los tests para la selección no están diseñados con este criterio.

8.2.10.2 Resumen del análisis de las 21 II. EE.

- La mayoría de los directivos reciben una evaluación de parte de los docentes en Liderazgo y en Inteligencia Emocional con puntuaciones negativas.
- Los directivos, en su gran mayoría, se atribuyen puntuaciones altas en los dos factores de Liderazgo y más bajas en el factor I de I. E. (Autoestima), que lo que les atribuyen sus docentes.
- Por lo general, las puntuaciones que los docentes les confieren a los directivos no coinciden con las puntuaciones autoasignadas por los directivos.
- En las evaluaciones de los docentes a los Directores y a sus respectivos Subdirectores de primaria o secundaria en los dos factores de Liderazgo con respecto a las 21 II. EE. se encuentra lo siguiente:

Tabla N° 168: Puntuaciones en factores de Liderazgo

Cargo	Factores de Liderazgo			
	Factor I (Promotor de estilo participativo)		Factor II (Carisma personalizante)	
	Puntuación positivo	Puntuación negativa	Puntuación positiva	Puntuación negativa
Director	13	8	9	12
Subdir primaria	10	11	14	7
Subdir secundaria	9	12	10	11

Podemos afirmar que en Liderazgo los Subdirectores de primaria son ligeramente mejor considerados que los Directores y en último lugar se encuentran los Subdirectores de secundaria.

- Las II. EE. que sobresalen por tener evaluaciones realizadas por los docentes hacia sus directivos en los dos factores de Liderazgo con puntuaciones positivas son las siguientes: la I. Ed. 14 y la I. Ed. 21.
- Las II. EE. cuyos docentes han evaluado los dos factores de Liderazgo de sus directores con mayor número de puntuaciones negativas son las siguientes: la I. Ed. 10, la I. Ed. 15 y las I. Ed. 18.
- En las evaluaciones de los docentes a los Directores y a sus respectivos Subdirectores de primaria o secundaria en los cuatro factores de Inteligencia Emocional con respecto a las 21 II. EE. se encuentra lo siguiente:

Tabla N° 169: Puntuaciones en factores de IE

Cargo	Factores de Inteligencia Emocional							
	Factor I (Autoestima)		Factor II (Descontrol emocional)		Factor III (Empático)		Factor IV (Generador de desconfianza)	
	P. pos	P. neg	P. pos	P. neg	P. pos	P. neg	P. pos	P. neg
Director	14	6	10	10	8	12	9	11
Subdir primaria	15	6	10	11	9	12	16	5
Subdir secundaria	14	7	8	12	11	10	12	9

(Se resaltan las puntuaciones de los dos factores cuyos ítems están expresados de manera negativa.)

Al analizar las puntuaciones obtenidas por los directivos, debemos tomar en cuenta que los factores II y IV están formulados de manera negativa por lo que hay que considerar esta situación. Podemos afirmar que en I. E. los Subdirectores de secundaria son ligeramente mejor considerados que los Subdirectores de primaria y en último lugar se encuentran los Directores.

- Las II. EE. que sobresalen por tener evaluaciones realizadas por los docentes hacia sus directivos en los dos factores de I. E. (Autoestima y Empático) y con puntuaciones positivas son las siguientes: la I. Ed.5, seguida por las II. EE.13, 19, 20 y 21.
- Las II. EE. cuyos docentes han evaluado los dos factores de I. E. (Autoestima y Empático) de sus directores con mayor número de puntuaciones negativas son las siguientes: la I. Ed.10 y la I. Ed. 15.

Es muy relevante en esta parte del estudio, en que se pretende identificar las diferencias existentes entre la autovaloración de directivos y la valoración que los docentes les otorgan, constatar que la mayoría de las puntuaciones de los Directores y Subdirectores en lo que respecta al **factor 1 de I. E. (Autoestima)** son menores que las asignadas por los docentes.

La autoestima es un término evaluativo que se utiliza para describir cómo se siente una persona con respecto a su autoconcepto. El autoconcepto representa la información que uno posee sobre sí mismo. Cuando una persona, y en este caso un directivo de institución educativa, tiene una autoestima positiva se encuentra bien consigo mismo, se acepta tal y como es, asume las tareas con optimismo, acepta sus aciertos y errores, y se relaciona mejor con las personas en su entorno. En cambio, cuando se tiene una baja autoestima, la persona no se acepta tal y como es, no está contenta ni tranquila consigo misma, y busca ser aceptada por los demás a cualquier costo.

Que los directivos de las instituciones educativas tienen una baja autoestima acerca de su persona y de su trabajo afecta directamente su relación con los integrantes de su institución, como son los docentes, los estudiantes y los padres de familia, es decir, puede entorpecer el desarrollo de las acciones de una institución educativa y no ayudar a producir los efectos necesarios para crear un ambiente aparente para los aprendizajes de los estudiantes.

Sin embargo, se requiere de líderes con una autoestima alta así como con los otros componentes de I. E., como control emocional, para garantizar mejores relaciones humanas al interior de las instituciones educativas, donde se espera que tanto los directivos como los docentes asuman un trabajo colectivo eficiente y cumplan a cabalidad con sus responsabilidades y funciones, lo cual lleva a que los estudiantes mejoren sus aprendizajes y las escuelas cumplan su cometido social.

También se ha observado que en el **factor II de I. E. (Descontrol emocional)**, 14 de las 21 instituciones educativas tienen a sus directivos con una puntuación alta, con lo cual se deduce que no ejercen control emocional, es decir no saben regular, controlar o modificar sus estados anímicos y sus sentimientos, en los momentos que en que una situación lo amerite. Consideramos que este es un requisito indispensable para liderar un grupo responsable de la educación de niños, niñas y jóvenes.

Con respecto al **factor III de I. E. (Empático)** la autoevaluación de los directivos es más alta que la concedida por los docentes.

La empatía es una habilidad social que nos permite percibir los sentimientos de los otros y hacer que se sientan acompañados y tomados en cuenta, aunque no estemos de acuerdo con ellos. Se requiere una actitud comprensiva pero no de compasión frente a los sentimientos del otro. Por estas razones, es una de las herramientas que aprovechan los psicólogos en su tarea profesional para acercarse a sus pacientes. Un

líder puede y debe desarrollar esta habilidad para incluir a todas las personas dentro de los objetivos y metas institucionales.

En el **factor IV de I. E. (Generador de desconfianza)** los directivos se han evaluado a sí mismos con una puntuación más alta, por lo tanto nos indica que ellos mismos consideran que no son generadores de confianza para sus docentes. La confianza es considerada el soporte para las acciones que se realizan de manera conjunta y si el líder no crea las condiciones para que confíen en él y entre los miembros de la institución, no está posibilitando acciones en bien de la comunidad.

Los resultados obtenidos de los cuestionarios nos dieron a entender que la mayoría de los directivos se autoevalúan con mayor puntaje en todos los ítems de ambos cuestionarios a diferencia de la evaluación que los docentes, sus colaboradores, reconocen en ellos. Esto podría deberse a una autovaloración desmesurada o a una falta de entendimiento de lo que supone ser el líder transformador e instruccional, que es lo que las escuelas necesitan hoy en día para avanzar en los procesos de mejoramiento de la calidad.

9. HIPÓTESIS

A continuación presentamos las hipótesis con las cuales trabajamos en la presente investigación y los resultados a los cuales hemos llegado.

- 1) Los directivos perciben que su liderazgo es elevado.

Tomando en cuenta las medias alcanzadas por los directivos en cada uno de los ítems del Cuestionario de Liderazgo cuyo rango mayor es 4,67 y cuyo rango menor es 3,79, podemos afirmar que esta hipótesis es aceptada.

- 2) Los directivos perciben que su Inteligencia Emocional es alta.

Luego de revisar las medias alcanzadas por los directivos en los ítems del Cuestionario de Inteligencia Emocional, y ver que se ubican entre 4,62 y 4,00 para 24 directivos y 1,27 y 1,78 para 20, siendo la media 2,5, pero se debe reconocer que existe una variante al tener los ítems de los factores II y IV expresados de manera negativa. Se puede aceptar esta hipótesis parcialmente.

- 3) Existe correlaciones significativas entre los factores de Inteligencia Emocional y los factores de estilo de Liderazgo, tanto en la autopercepción de los directivos como en la valoración de los docentes.

Existen correlaciones estadísticamente significativas entre los factores de Inteligencia Emocional y Liderazgo, por lo que se acepta esta hipótesis totalmente.

- 4) La autopercepción sobre la calidad de la Inteligencia Emocional que manifiestan los directivos es superior a la percepción de la calidad de la Inteligencia Emocional de los directivos que tienen los docentes que les evalúan.

Como la autopercepción de los directivos es inferior a la valoración de los docentes sobre la I. E. de los directivos se rechaza esta hipótesis.

- 5) En las instituciones investigadas predomina el Liderazgo transformacional e instruccional de los subdirectores sobre el de los directores generales.

De acuerdo a las evaluaciones realizadas por los docentes a los directivos de sus I. Eds., se puede afirmar que en Liderazgo transformacional e instruccional los Subdirectores de primaria han recibido mayor puntuación que los Directores, y esto mayor que los Subdirectores de secundaria, lo que nos lleva a aceptar parcialmente esta hipótesis.

- 6) Las **mujeres directivas** puntúan más alto en las variables de Inteligencia Emocional que sus compañeros varones.

No se ha encontrado diferencias significativas en la variable sexo en los factores de Inteligencia emocional, por lo que esta hipótesis ha sido rechazada.

- 7) Los directivos de edad comprendida **entre los 40–60 años** puntúan superior en liderazgo transformacional a la puntuación obtenida por directivos de menor edad.

Al no encontrar diferencias significativas en la variable edad en el Cuestionario de Liderazgo aplicado a los directivos, esta hipótesis es rechazada.

- 8) Existen diferencias entre el **tiempo de servicio** como directivo y la puntuación obtenida en liderazgo instruccional: a mayor tiempo de servicio, mayor puntuación.

Se ha comprobado que no existe diferencias en la variable tiempo de servicio en el Cuestionario de Liderazgo por lo que esta hipótesis es rechazada.

- 9) Existen diferencias entre el **tamaño de la institución educativa** y el estilo de liderazgo transformacional de los directivos, siendo más alta en las instituciones de tamaño mediano.

Al revisar si existen diferencias en la variable tamaño de la institución educativa y el Liderazgo de los directivos se encontró que no existen diferencias significativas, por lo que esta hipótesis queda rechazada.

10. CONCLUSIONES

Hasta la fecha en la realidad educativa peruana, las diversas formas utilizadas para seleccionar a los directivos para conducir los centros educativos han obedecido a razones poco formales y profesionales y, a mi modo de entender, en muchos casos más orientados por criterios políticos o a intereses de grupos. Esto nos ha llevado a la realidad que estamos constatando en este estudio: los directivos no ejercen liderazgo transformacional y su nivel de I. E. es bastante inadecuado para la responsabilidad que se les exige.

Si se pretende cambiar y mejorar la realidad de las instituciones educativas, para que se conviertan en instituciones de calidad por su efectividad y eficacia en el aprendizaje de los estudiantes, debemos asumir lo que nos plantean los expertos durante las últimas décadas. Los directivos deben contar con un Liderazgo transformacional que recoja las dos dimensiones abordadas por este estudio, como son: ser promotor de estilo participativo y expresar un carisma personalizante.

Y en cuanto al desarrollo emocional se debe contar con directivos con Inteligencia Emocional alta ya que estos demuestran, en primer lugar mayor seguridad y luego más entusiasmo y compromiso con sus trabajos, canalizan mejor sus emociones para conducir a sus colaboradores así como para tomar las decisiones apropiadas y lograr contagiar su confianza y fomentar la colaboración entre los docentes con el fin de lograr los éxitos esperados. Deben asumir las siguientes dimensiones: autoestima adecuada, ejercer un control emocional - manejar las propias emociones y además estar en condiciones de influenciar y administrar los estados de ánimo y las emociones de los seguidores, aspecto de suma consideración para un directivo de I. Ed., ser empático y ser generador de confianza

Por lo tanto, es importante que para tener buenos líderes pedagógicos y personas con Inteligencia Emocional estable se puedan realizar con mayor detenimiento los siguientes procesos: selección apropiada utilizando instrumentos confiables, capacitación, seguimiento y asesoría durante su desempeño y ofrecer estímulos profesionales y económicos para mantener su interés y entrega al trabajo.

También podemos afirmar que en estos tiempos en que se pretende mejorar la educación a partir de reformar el servicio educativo en la escuela, la relación de I. E. con Liderazgo Transformacional es importante para los directivos escolares ya que la

influencia que se ejerce sobre los colaboradores tiene mayor relevancia cuando estos ponen en juego su madurez emocional.

En nuestro estudio se ha comprobado que no existe correlación entre las variables sexo, edad, tiempo de servicio ni nivel de estudio de los directivos, ni el tamaño de la I. Ed., con el Liderazgo de los directivos.

Una conclusión bastante llamativa de la presente investigación es que todos los directivos, de manera inconsciente, han sido consistentes en auto asignarse altas puntuaciones en los factores de Liderazgos, sin embargo, en la mayoría de los casos, sus docentes no tienen la misma percepción sobre su desempeño.

Esta afirmación es sostenida en la parte cualitativa del estudio, reconociendo los participantes que los directivos no son seleccionados de manera apropiada para la labor que se les asigna ni el sistema administrativo les apoya en los cambios que se les exige para cumplir con su liderazgo pedagógico.

También se observa que los directivos no tienen la Autoestima requerida para las funciones de Liderazgo a las que son llamados a desempeñar y por tanto se percibe que no van a estar en condiciones de conducir un grupo humano de profesionales de la educación con una misión tan importante como es la educación de niños, niñas y jóvenes.

Se puede predecir que las instancias de conducción de todo el sistema educativa deben dar la debida atención a la Inteligencia Emocional de los directivos de las instituciones educativas si tienen la intención de mejorar la calidad de la educación desde los niveles más importantes como son las propias instituciones educativas.

11. PROSPECTIVA

El estudio que hemos realizado nos plantea pistas para mayor profundización de algunos temas así como otros análisis complementarios. Señalamos algunas ideas:

1. Diseñar y desarrollar programas de capacitación para directivos de II. EE. en cuyos contenidos se consideren los resultados de esta investigación, a fin de obtener aplicaciones prácticas en el entorno educativo derivadas de este trabajo.
2. Evaluar la eficacia de los programas de capacitación mencionados mediante estudios de doble ciego que, al igual que en esta investigación, consideren la percepción de los directivos y la de los docentes de la institución educativa que dirigen, ya que en esta investigación se ha mostrado como estrategia valiosa para el análisis de la realidad en las interacciones que tienen lugar en las II. EE.
3. Realizar estudios longitudinales sobre el Liderazgo transformacional e instruccionales a directivos de instituciones educativas que reciban apoyo en su desempeño profesional, que nos permitan obtener información acerca de los cambios que se producen a lo largo del desarrollo de carrera de los directivos, y de los sucesos que inciden en los cambios registrados en sus competencias en materia de Inteligencia Emocional y de Liderazgo.
4. Realizar estudios más exhaustivos atendiendo principalmente a la I. E. de los directivos de instituciones educativas, buscando modelos explicativos de cómo los factores constitutivos de esta determinan los factores que componen el Liderazgo.
5. Ampliar el estudio a otras instituciones educativas de las diferentes regiones del país, dotando las intervenciones de tácticas de agilidad en los procedimientos, a fin de que los resultados de cada estudio puedan ser difundidos en la comunidad educativa en la que se investiga, como recurso motivador al cambio transformacional.
6. Diseñar estudios extensivos a la participación del resto de los actores en las comunidades educativas, de modo que, además de los directivos y el profesorado, se incluya al alumnado y a sus familias en la población y muestra y se puedan realizar explotaciones de datos enriquecidas por las perspectivas de estos sectores socioeducativos.
7. También es importante evaluar la política diseñada en el Ministerio de Educación para la selección, capacitación, acompañamiento y motivación

permanente de los directivos para conocer si esta se implementa, y de qué manera promueve la mejora de la calidad a partir de lograr mejores aprendizajes de los estudiantes y su aporte a la sociedad como personas de bien, felices y solidarias que construyen espacios democráticos.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. (2013). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Walters Kluwer España, S.A.
- ARBESÚ, A. y FABREGOUL, B. (1993). *Vocabulario de Psicología Henri Pieron*. Madrid: Akai.
- BAR-ON, R. (1997). *Development of the BarOn EQ-I: A Measure of Emotional and Social Intelligence*. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- BAR-ON, R. (2000). «Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)». En: R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BAR-ON, R. (2005). «The Bar-On Model of Emotional - Social Intelligence (ESI)». En: Fernández Berrocal y Extremera (Ed.). *Special Issue on Emotional Intelligence. Psicothema*, 17.
- BASS, B.M. (1985). *Leadership Performance beyond Expectations*. N.Y.: Roatledge.
- BASS, B.M. (1990). «From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision». En: *Organizational Dynamics*, 18 (3), pp. 19-36.
- BASS, B. M. (1997). *The Ethics of transformational Leadership*. KLSP: Transformational Leadership Working Papers. Academy of Leadership Press. University of Maryland.
- BASS, B.M. (1981). (3^a ed.). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*. New York: The Free Press.
- BASS, B.M. y AVOLIO, B.J. (Eds.) (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BENNIS, W. y NANUS, B. (1985). *Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Bogotá: Norma.
- BERNAL, J.L. y cols. (1997) *Liderazgo escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa*. Concurso nacional de ayudas a la investigación educativa 1997. Zaragoza.
- BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2007). «Las competencias emocionales». En: *Educación XXI*, 10, 20 p 61-82. Facultad de Educación, UNED.
- BLANCO, R. y cols. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe*. Santiago: UNESCO- LLECE.
- BOLÍVAR, A. (1995). «Liderazgo, mejora y centros educativos» Trabajo presentado en la VIII Reunión del Grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), celebrada el julio de 1995 en Madrid. Publicado en A. Medina (Coord.): *El Liderazgo en Educación*. Madrid: UNED, 1997, pp. 25-46.
- BOLÍVAR, A. (2001). «Liderazgo educativo y reestructuración escolar». Universidad de Granada. Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Publicado en Actas del Congreso, pp. 95-130.
- BRASLAVSKY, C. (2006). «Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI». En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación*, Vol. 4, No. 2e, pp. 84-101. Madrid: UAM.
- BRUNS, B. y LUQUE, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Resumen. Lima: Grupo Banco Mundial.

- BURGOS, S. (2005). *Análisis de las relaciones entre inteligencia, aptitudes cognitivas, condición física y gimnasia de alto rendimiento*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper & Row.
- CALLE, C. (2008). *Relación entre el liderazgo transformacional y la gestión de los directores de nivel secundario en las instituciones educativas públicas de la región Callao*. Tesis para optar el grado de Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Gestión Institucional. Lima: Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- CAMPOS, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación. Interacción de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- CANTÓN, I. y ARIAS, A.R. (2008). «La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad». Universidad de León, Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, León, España. En: *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, 229-254.
- CARBONE, R. y otros. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo – Ministerio de Educación – Universidad Alberto Hurtado. Chile.
- CASASSUS, J. (2004). «La gestión educativa en América Latina». En: *La democratización de la gestión educativa. Modelos de gestión, procesos de participación y descentralización educativa*. Seminario-Taller Internacional, Lima.
- CATES, S. (2012). *Exploring School Principals? Perspectives on Emotional Intelligence*. Dissertation for the degree of Master of Education at Brock University. Ontario.
- CHAMORRO, D. (2005). *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director-a*. Memoria presentada para optar el grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid.
- CONCHA, C. (2007). «Claves para la formación de directivos de instituciones escolares». En: *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2007, Vol 5. No. 5e. Chile.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (2006). «Descentralización de la educación y el papel de los municipios». En: *Boletín CNE Opina*. Boletín virtual, Año 1, N° 1.
- COOK, C.R. (2006). *Effects of Emotional Intelligence on Principals` Leadership Performance*. Dissertation Paper. Montana State University. Montana.
- COOPER, R. y SAWAF, A. (1997). *Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. N.Y.: Penguin Putnam Inc.
- CORNELIUS, R.R. (1996). *The Science of Emotion: Research and Tradition in the Psychology of Emotion*. New Jersey: Prentice Hall.
- COSUDE - AGENCIA SUIZA PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN. (1999). *Descentralización y desarrollo*. Escritos sobre el desarrollo. Berna.
- COVEY, S. (1997). *El liderazgo centrado en principios*. Barcelona: Paidós.
- CUENCA, R. y MUÑOZ, F. (2006). *La descentralización de la educación: Hablan los docentes*. Cuadernos de gestión educativa. 6. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- CUEVAS, M. y DÍAZ, F. (2005). «El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta». Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada. En *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.
- DAUS, C. S. y ASHKANASY, N.M. (2005). «The Case for the Ability-based Model of Emotional Intelligence in Organizational Behavior». En: *Journal of Organization Behavior*. 24, 453-466.

- DAVIS, S., DARLING-HSMMONF, L., LSOINT, M. y MEYERSON, D. (2005). *School Leadership Study. Developing Successful Principals*. Stanford Educational Leadership Institute.
- DAVIS, G.A. y THOMAS, M.A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficaces*. Madrid: La Muralla.
- DAVIS, G.A. y THOMAS, M.A. (2007). (3a ed.). *Escuelas eficaces y profesores eficaces*. Colección Aula abierta. Madrid: La Muralla.
- DELGADO, M. (2004). «La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal». En: *Enseñanza*, 22, 2004.193 – 211. Universidad de Salamanca.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- DEFTERMAN, D.K. (1993). «Giftedness and Intelligence: One and the Same?» En: G.R. Bock y K. Ackrill (eds.). *The Origins and Development of High Ability* (pp. 22-43). Chichester: John Wiley & Sons.
- DÍAZ, H. (2013). *Nuevas tendencias y desafíos de la gestión escolar*. Lima: Somos maestros. Telefónica.
- DOMENECH, M. (2005). *El papel de la inteligencia de la metocognición en la resolución de problemas*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Departament de Psicologia. Catalunya.
- DORCH, F. (Dir.). (2008). *Diccionario de Psicología*. España: Herder.
- DRUCKER, P. (1996) *El líder del futuro*. Barcelona: Deusto.
- DRUCKER, P. (1999). *Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI*. Colombia: Ed. Norma.
- EKMAN, P. (1994). «Strong Evidence for Universals in Facial Expressions: A Reply to Russell's Mistaken Critique». En: *Psychological Bulletin*, 115, 268-287.
- ESCAMILLA, S. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- ESPÍRITU, Y. (2009). *La gestión del director y el clima organizacional en las instituciones educativa de nivel secundario de Vitarte*. Jurisdicción de la UGEL N° 06 Distrito de Ate Vitarte. Tesis para optar el grado de Maestría en Ciencias de la Educación. Mención: Gestión educativa. Lima: Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- ERIKSON, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- FISCHMAN, D. (2005a). *El líder transformador I*. Lima: UPC- El Comercio.
- FISCHMAN, D. (2005b). *El líder transformador II*. Lima: UPC- El Comercio.
- GAIRIN, J. y VILLA, A. (1996). «Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica». En: Villa, A. (Ed.). *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York: Basic Books.
- GARDNER, L. y STOUGH, C. (2002). «Examining the Relationship between Leadership and Emotional Intelligence in Senior Level Management» En: *Leadership and Organizational Development Journal* 23 (2). 68-78.

- GEIJSEL, F., MEIJERS, F. y WARDEKKER, W. (2007). «Leading the Process of Reculturing: Roles and Actions of School Leaders». University of Amsterdam, The Hague University y VU University Amsterdam. En: *The Australian Educational Researcher*, Volume 34, Number 3, December. Pp 135-152.
- GEORGE, J.M. (2000). «Emotions and Leadership: The role of Emotional Intelligence». En: *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- GOETZ, J.P. Y LE COMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- GOLEMAN, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Colección Ensayo. México: Editorial Kairos.
- GOLEMAN, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos.
- GOLEMAN, D. (2006). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos.
- GÓMEZ, V. (2009). *El liderazgo directivo y el desempeño docente en las instituciones educativas del distrito de Independencia. Año 2007*. Tesis para optar el grado de Maestría en Ciencias de la Educación. Mención: Gestión educacional. Lima: Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- GOMIS, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- GONZÁLEZ, M. (1997). *Metodología de la investigación social*. España: Aguacilar.
- GORROCHOTEGUI, A. (1997). *Manual de liderazgo para directores escolares*. Madrid: La Muralla.
- GOTTFREDSON, L. (1997) «Mainstream Science on Intelligence: an Editorial with 52 Signatures, History and Bibliography». Ablex Publishing Corporation. Artículo publicado en el *Wall Street Journal*, el martes, 13 de diciembre de 1994.
- GREENFIELD, W. (1987) «Moral Imagination and Interpersonal Competence: Antecedents to Instructional Leadership». En W.D. Greenfield (Ed.), *Instructional Leadership: Concepts, Issues and Controversies*. Boston: Ally and Bacon.
- GROSS, J.J. (1999). «Emotions and Emotion Regulation». En: L.A. Pervin y O.P. John (Eds.) *Handbook of Personality Theory and Research* (2 ed.) (pp.525-552). The Guilford Press.
- GUILLÉN, C. (1999). *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. Madrid: McGraw-Hill.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (1998). *What's Worth Fighting for out There*. Canada: Ontario Public School Teachers' Federation.
- HARGREAVES, A. y LORNA, E. (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. y SHIRLEY, D. (2009). *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*. California: Corwin.
- HAYES, N. (1999). *Psicología*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones Harcourt España, S.A.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (2007). *Metodología de la investigación*. (2ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- HERNSTEIN, R. y MURRAY, C. (1994), *The Bell Curve*. The Free Press.

- HUARI, J. (2007). *Estilos de liderazgo y gestión institucional en los centros educativos nacionales y particulares del distrito y provincia del Callao*. Tesis para optar el grado de Maestría en Ciencias de la Educación. Mención: Gestión educacional. Lima: Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- JABIF, L. (2004). *Comunicación. Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza. Directores en acción*. IPE-UNESCO. Buenos Aires.
- KIHLTROM, J.F. y CANTOR, N. (2000). «Social Intelligence». En: J.J. Sternberg (Ed.). *The Handbook of Intelligence*. (pp.359-379). Cambridge: Cambridge University Press.
- KOUZES, J. y POSNER, B. (1996). *Credibilidad: Como los líderes la obtienen y la pierden y por qué la gente la demanda*. Barcelona: Granica.
- LAZARUS, R. y LAZARUS, B. (1991). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. México: Ediciones Paidós, S.A.
- LEITHWOOD, K., HARRIS, A. y STRAUSS, T. (2010). *Leading School Turnaround. How Successful Leaders Transform Low Performing Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LEITHWOOD, K. y JANTZI, D. (2000). «The Effects of Transformation Leadership on Student Engagement with School». En: *Journal of Educational Administration*, 38, 2, 112-129.
- LEITHWOOD, K., SEASHORE, K., ANDERSON, S. y WAHLSTROM. K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning. Review of Research. Learning from Leadership Project*. University of Minnesota, University of Toronto, The Wallace Foundation.
- LORENZO, M. (2004). «La función del liderazgo de la dirección escolar: Una competencia transversal». En: *Enseñanza*, 22, 2004, 193-211. Universidad de Salamanca.
- MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A. (1999). «Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio». En *Educación* 24, 1999; 47-69. Universidad de Sevilla.
- MARZANO, R.J., WATERS, T. y MCNULTY, B. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Chapter 1. In Search of School Leadership. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MAUREIRA, O. (2004). «El liderazgo factor de eficacia escolar hacia un modelo causal». En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. Vol. 2 núm 1.
- MAYER, J.D., CARUSO, D.R. y SALOVEY, P. (1999) «Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence». En: *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- MAYER, J.D. y SALOVEY, P. (1993). «The Intelligence of Emotional Intelligence». En *Intelligence* 17, 433-442.
- MAYER, J.D. y SALOVEY, P. (1997). «What is Emotional Intelligence?» En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) New York: Basic Books.
- MBAWMBAW, J., RIVER, M.E., VALENTÍN, N., TÉLLEZ, R. y GÖLLER, R. (2006). «Dimensiones del liderazgo docente». En: *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, Año 5, No 5, Dic., 2006. Universidad Simón Bolívar, Venezuela.
- MEIER, D. (1995). *The Power of their Ideas*. Boston: Beacon Press.
- MESTANZA, S.M. (2009). *El factor de razonamiento lógico en docentes en formación en servicio que laboran en instituciones educativas públicas del nivel primario y secundario, de la Zona de Nueva Esperanza del distrito de Villa María del Triunfo, de Lima Metropolitana, Perú*. Trabajo de investigación. Universidad de Valencia.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). *Marco del buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela*. Lima: MINEDU.
- MOLERO, F. Cap. 5. «El liderazgo». En Huici, C. y Morales, J. F. (dir.) (2004). *Psicología de grupos I. Estructuras y procesos*. Madrid: UNED.
- MORENO, G. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa 2*. México: Progreso S.A.
- MUNICIPALIDAD DE SAN JUAN DE LURIGANCHO. (2005). *Plan de Desarrollo municipal distrital concertado 2005-2015*. Documento impreso.
- MUNICIPALIDAD METROPOLITANA DE LIMA. (2014). *Proyecto Educativo Metropolitano. Lima ciudad educadora, amigos de los niños y las niñas*. Lima: MML.
- NOER, D. (1997). *Breaking Free: A Prescription for Personal and Organizational Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ORTI, A. (1986). *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural en VVAA: El análisis de la realidad social*. Madrid. Alianza Universidad.
- PALMA, D. (1993). *La construcción de Prometeo. Educación para una democracia latinoamericana*. Lima: Tarea.
- PALMER, B., STOUGH, C., HARMER, R. y GIGNAC, G. (2009). *The Genos Emotional Intelligence Inventory: A Measure Designed Specifically for Workplace Applications*. Australia: Springer.
- PALOMERA, R., GIL-OLARTE, P. y BRACKETT, M. (2006). «¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa». En: *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 687-703. Universidad de Cantabria, Universidad de Cádiz, Yale University.
- PASCUAL, R., VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León*. Recurso e instrumentos psico-pedagógicos. Bilbao: Mensajero.
- PEDRAJA, L. y RODRÍGUEZ, E. (2004). «Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas». En: *Revista Facultad de Ingeniería*, U.T.A. Chile. Vol. 12 N° 2, 2004, pp. 63-73.
- PEIRÓ, J.M. (2003). *Psicología de la organización*. Tomo II. Madrid: UNED.
- PÉREZ, C. (2009). *El fracaso escolar desde las percepciones de alumnos de quinto y sexto grado de primaria del colegio estatal Leoncio Prado*. Trabajo de investigación. Lima: Universidad de Valencia.
- PICÓN, C. R. (2008). *Hacia una cultura de calidad en la educación*. Sto. Domingo: INAFOCAM. Secretaría de Estado de Educación.
- POGGI, M. (2004). «Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza». En: *Educación en el camino*. IV Congreso Nacional de Educación, Buenos Aires.
- RAMÍREZ, F., MEYER, J. y MIN WOTIPKA, C. (2009). «Globalización, ciudadanía y educación: auge y expansión de los marcos de referencia cosmopolitas, multiculturales y de empoderamiento individual». En: *Revista peruana de investigación educativa 2009*, Vol.1, No. 1 pp.163-180.
- RIART, J. y SOLER, M. (2004). *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia*. Barcelona: Planeta DeAgostini Profesional y Formación, S.L.
- ROBERTSON, E. (2010). What is the Relationship between Emotional Intelligence and Administrative Advancement in an Urban School Division?. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy at Virginia Commonwealth University. Va.

- RODRÍGUEZ, Y. y DOMÍNGUEZ, R. (2009). «La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar». En: *Revista peruana de investigación educativa* 2009, Vol.1, No. 1 pp. 91-122.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- ROMERO, F. (1997). «Participando nos entrenamos en la democracia». En: Espino, Gonzalo (Comp.). *Educación Ciudadana: propuestas y experiencia*. Lima: Tarea.
- RUIZ, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Univ. de Deusto.
- SALAZAR, M.A. (2004). *El liderarlo transformacional ¿modelo para organizar centros educativos que aprenden*. Tesis de Maestría en la Universidad Viña del Mar, Chile.
- SAMMONS, P., HILLMAN, P. y MORTIMORE, J. (1998). “Características clave de las escuelas efectivas”. En: *Características clave de las escuelas efectivas*. (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie: Cuadernos). México: SEP.
- SÁNCHEZ, S. (Dir.). (1989). *Psicología. Léxicos. Ciencias de la educación*. Madrid: Santillana.
- SÁNCHEZ, H. y REYES, C. (1998). *Metodología y diseños en la investigación científica. Aplicados a la Psicología, Educación y Ciencias Sociales*. Lima: Ed. Mantaro.
- SENGE, P. (1996). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SIZER, T.R. y FAUST, N. (1999). *The Students are Watching. Schools and the Moral Contract*. Boston: Beacon Press.
- SLATER, C.L. (2003). «Generativity versus Stagnation: An Elaboration of Erikson’s Adult Stage of Human Development». En: *Journal of Adult Development*, Vol 10, No. 1, January.
- STERNBERG, R.J. (1997a). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. México: Paidós Ediciones.
- STERNBERG, R.J. (1997b). *Metaphors of Mind. Conceptions of the Nature of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. y DETTERMAN, D. (1986). *What is Intelligence?: Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition*. Ablex Publishing.
- STEWART, J. (2006). «Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood». En: *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #54, June 26, 2006.
- STOJNIC, L. (2009). «La escuela, un espacio social fundamental para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa». En: *Revista peruana de investigación educativa* 2009, Vol.1, No. 1 pp.123-162.
- TEXEIDÓ, J. (2008). *Equipo directivo y liderazgo de procesos de mejora escolar. Entre la identificación y el desconcierto*. IV Congreso sobre fracaso escolar. Centros Educativos de Éxito, Palma de Mallorca, 4 de abril de 2008.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en educación*. Barcelona. Paidós.
- TIANA, A. (2006). «La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos». Publicado originalmente con el título «La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión». En: *Revista brasileña Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 7, nº 22.

- TOMÁS, J.M. (2008). *Introducción a la metodología cuantitativa en Psicología con SPSS*. Lima: CREA.
- UGARRIZA, N. (s/f) *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia emocional de Bar-On ICE – JA en jóvenes y adultos*. Muestra de Lima Metropolitana. Manual Técnico. Lima.
- UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL - UGEL 05 de San Juan de Lurigancho y El Agustino. (2009). *Registro de instituciones educativas de la UGEL 05*.
- UNESCO / PRELAC. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. UNESCO.
- URIBE, M. (2005). «El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior». UNESCO OREALC. En: *Revista PRELAC*, N° 1 Año 1.
- PINTO, V.; GALDAMES, S. y RODRÍGUEZ, S. (2010). «Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas». En *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, Vol. 9 N° 2. Pp 136-157. Valparaíso.
- VÁSQUEZ, F.J. (2003). «La inteligencia emocional: un campo incipiente en la investigación psicológica». En: *Revista Psicogente*. Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar. No. II, 17-34.
- VELASCO, J.L. (2000). *La participación de los profesores en la gestión de calidad en educación*. Navarra: Eunsa.
- VILLANUEVA, J.J. (2008). *La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

REFERENCIAS EN LA WEB

- ALONSO, N. y TRILLO, D. (2010) «¿Rankings educativos: indicadores de resultados o diferencias socioeconómicos?». En: *Investigaciones de Economía de la Educación 5*. Obtenido el 8 de junio de 2011 de <http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfsiones/198.pdf>
- ALVAREZ-GAYOU, J. L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Obtenido el 3 de junio de 2011 de <http://tecnoeduka.110mb.com/documentos/investiga/articulos/hacer%20investigacion%20-%20alvarez-gayou.pdf>
- ANGRIST, J. y LAVY, V. (1999). «Using Maimonides` Rule to Estimate de Effect of Class Size on Scholastic Achievement». En: *The Quarterly Journal of Economics*, May 1999. Pp 533-575. Obtenido el 17 de abril de 2011 de http://www.personal.ceu.hu/staff/Gabor_Kezdi/Program-Evaluation/Angrist-Lavy-1999.pdf
- BERNAL, J.L. (2001) *Liderar el cambio: El liderazgo transformacional*. Departamento Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Obtenido el 17 de marzo del 2011 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=202099>
- BOLÍVAR, A. (1997). «Liderazgo, mejora y centros educativos». En: A. Medina (Coord.). *El liderazgo en la educación*. Madrid: UNED: Obtenido el 24 de noviembre del 2010 de <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/riene/documentos/files/bolivar4/Bolivar3.pdf>
- BOLIVAR, A. (2013). «La dirección escolar en España: De la gestión al liderazgo». Texto de la Conferencia en el VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: “Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos,

- profesorado y orientadores”, organizado por la Universidad de Deusto, Donosti, julio de 2013. Publicado en el libro de actas del Congreso. Obtenido el 14 de agosto del 2014 de http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/La%20direccion%20escolar.pdf
- CABRALES, A. (2011). «Opinión La ambigua ratio profesor-alumno». En: Hoy.es 09.05.11. Obtenido el 5 de junio de 2011 de <http://www.hoy.es/v/20110509/opinion/ambigua-ratio-profesor-alumno-20110509.html>
- CAMARILLO, J. (2006) «Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto La gestión en la escuela primaria». En: *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, No. 3. Obtenido el 7 de noviembre del 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053617>
- CAVELTI, G. (1981). Training for Effective School Administrators. Documento resumen del Trabajo presentado en el Annual Meeting of the National Conference of Professors of Educational Administration. Seattle. Obtenido el 2 de abril del 2014 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED212041.pdf>
- CRUZ, R. (2008). «Ser directivo escolar ¿Una tarea sencilla?» Editorial. En: *El Siglo de Torreón*. 01/09/2007. Obtenido el 7 de abril de 2009 de <http://www.elsiglode-torreon.com.mx/noticia/294903.ser-directivo-escolar-una-tarea-sencilla>
- DÁVALOS, L. (1998). *Los directores eficientes*. Obtenido el 2 febrero de 2009 de www.educadormarista.com/ARTICULOS/DIREFICI.HTM_
- DÁVALOS, L. (1998). Las escuelas eficaces. Obtenido el 2 de febrero de 2009 de www.educadormarista.com/ARTICULOS/DIREFICI.HTM_
- DE HOYOS, L.G. y col. (2004). *Guía ejecutiva para la elaboración de protocolos de tesis y tesis*. México: Facultad de Medicina, Universidad Autónoma del Estado de México. Obtenido el 15 de enero del 2014 de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/bmn/guia_ejecutiva_protocolo_de_tesis.pdf
- DELGADO, L. (2004). «La función del liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal». En: *Enseñanza* 22. 193 -211. Universidad de Granada. Ediciones Universidad de Salamanca. Obtenido el 5 de marzo de 2009 de Espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid...20282...funcion_liderazgo...
- DIEZ, E., VALLE, E., TERRON, E. y CENTENO, B. (2003). «El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas». En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido el 15 de mayo de 2011 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/483Diez.pdf>
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2005) «¿Qué es una buena escuela?» En: *El Monitor de la Educación*, Nº 5. Buenos Aires. Carta de lectores. Obtenido el 15 de abril de 2011 de http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disenio_curricular/sugerencias_bibliograficas/Queesunabuenaescuela-I.DusselyM.Southwell.pdf
- FALCÓN, A. y DÍAZ, L. (2007). «Variables que predicen la satisfacción y motivación de los directores de organizaciones educativas». En: *Avances en Supervisión educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores de España. Islas Canarias. Junio 2007, Revista Nº 6. Obtenida el 30 de octubre 2010 de: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=192&Itemid=47
- FLORES, B. (2013). Prácticas en el liderazgo educativo y la inteligencia emocional: Una alternativa ante los retos sociales en las escuelas públicas de Puerto Rico. Disertación presentada para obtención de Grado de Doctor en Educación. Universidad de Turabo, Puerto Rico. Obtenido el 1 de abril del 2014 de http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3154188521/fmt/ai/rep/NPDF?_s=c4SgvzFo4rTgWZGiKyTO8%2FP5uCo%3D
- GHAMRAWL, N., SHAL, T. y GHAMRAWL, N. (2013). «Leadership Performance of Emotionally Intelligent Subject Leaders» En: *Education Research*. Vol. 4(2) pp 143 – 152.

- International Research Journals. Obtenido el 1 de agosto del 2014 de <http://www.interestjournals.org/full-articles/leadership-performance-of-emotionally-intelligent-subject-leaders.pdf?view=inline>
- GUTIÉRREZ, O. (1999). La nueva tendencia en liderazgo: del liderazgo transaccional al transformacional. Obtenido el 10 de abril de 2009 de <http://www.revistamarina.cl/revistas/1999/2/gutierrez.pdf>.
- HANUSHEK, E. (1999). «Some Findings from an Independent Investigation of the Tennessee STAR Experiment and Other Investigations of Class Size Effects». En: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 21, No.2, Special Issue: Class Size Issues and New Findings (Summer, 1999), pp. 143-163. Obtenido el 4 de junio de 2010 de <http://www.jstor.org/pss/1164297>
- HERNÁNDEZ, E. y SÁNCHEZ, A. (1998). *Gestión y estrategia* / No.13 / Enero-Julio, 1998 / UAM - A Obtenida el 1 de noviembre de 2010 de: <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num13/doc12.htm#aut>
- JIMÉNEZ, J. (2007). *Liderazgo: un trabajo compartido*. Obtenido el 10 de junio de 2011 de http://www.emol.com/encuestas/educadores20/pdf/segundo_periodo/07/jimenez%20pdf%207.pdf
- KLESING-REMPEL, U. (2008). DVV-Internacional. Obtenido el 12 de mayo de 2009 de http://www.inea.gob.mx/foros/mesa1/m1_25.pdf
- LAMOYI, C.L. (2009). «Clima organizacional: creencias compartidas, sentido de comunidad y liderazgo directivo, en escuelas secundarias de Tabasco». En: *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, N° 111, 2009. Obtenido el 6 de febrero de 2009 de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2009/cllb.htm>
- LEITHWOOD, K., SEASHORE, K., ANDERSEN, S. y WAHLSTROM, K. (2004). *How Leadership influences Student Learning*. University of Minnesota. Obtenido el 8 de enero de 2009 de www.readingrockets.org/article/25981
- LORENZO, M. (2004). «La función del liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal». En: *La enseñanza*, 22, 2004. Universidad de Granada. Obtenido el 12 de diciembre de 2010 de [HTTP://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4099/4122](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4099/4122)
- MADRID, R.I. (2000). «La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional. En la adicción a Internet». En: *Psicología Online*. Obtenido el 16 de febrero del 2011 de <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>
- MADRIGAL, R. y ALVAREZ, E. (2011). Caminos para la mejora: Estudio exploratorio del liderazgo directivo en los institutos tecnológicos del estado de Michoacán (México). En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 55 En – ab. Obtenida el 1 de mayo del 2014 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689952>
- MARQUÈS FRAELLS, P. (2011). «¿Qué entendemos por calidad en educación?» En: *Calidad e innovación educativa en los centros*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Obtenido el 5 de junio de 2012 de <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm>
- MAUREIRA, O. (2006) «Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental». En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.4, N° 4e. Obtenido el 12 de agosto del 2014 de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf>
- MEYER, M. y MACMILLAN, R. (2001). «The Principle's Role in Transition: Instructional Leadership Ain't What It Used to Be». En: *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. Vol 5, 2001. Obtenido el 12 de mayo de 2011 de http://www.ucalgary.ca/iejll/meyer_macmillan

- MURILLO, F.J. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Obtenido el 13 de agosto de 2011 de http://www.uam.es/javier.murillo/documentos/II_EE..pdf
- NEISSER, U. y cols. (1996). «Intelligence: Knowns and Unknowns». En: *American Psychologist*. Feb. 1996. Vol. 51, No. 2, 77-101. APA. Obtenido el 13 de marzo del 2011 de <http://internal.psychology.illinois.edu/~broberts/Neisser%20et%20al,%201996,%20intelligence.pdf>
- OCDE. (2009). *Diez pasos hacia la equidad en la educación*. Obtenido el 8 de junio de 2011 de <http://www.oecd.org/dataoecd/19/6/40043349.pdf>
- PEARISO, J. (2011). A Study of Principal's Instructional Leadership Behavior and Beliefs of Good Pedagogical Practice among Effective California High Schools Serving Socioeconomically Disadvantage and English Learners. Tesis presentada para obtener el grado de Doctor en Educación. Liberty University. Obtenido el 2 de agosto del 2014 de <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/424/>
- PÉREZ LUGO, J. (s/f). *Importancia del liderazgo directivo en el desempeño docente en la I y II etapa de educación básica*. Monografías. Estado Guárico, Venezuela. Obtenido el 20 de abril del 2013 de <http://www.monografias.com/usuario/perfiles/jayan>
- POBLETE, M. (2003). *El liderazgo en las organizaciones educativas*. Bilbao: Universidad de Deusto. Obtenido el 30 de febrero del 2007 de <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicaci%C3%B3LAFLORIDA01.htm>
- PONT, B; NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Vol 1. Política y práctica. OCDE. Obtenido el 21 de marzo del 2014 de <http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- QUINTANA, Z., GONZÁLEZ, I., MARTÍNEZ, E. y TÁPANES, W. (s/f). *Inteligencia emocional de los directivos de la Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos*. Matanzas, Cuba. Alicate: Universitat Oberta de Catalunya. Obtenido el 15 de marzo del 2013 de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/21281/1/Inteligencia%20Emocional%20de%20los%20Directivos%20Universidad%20de%20Matanzas%20Camilo%20Cienfuegos.pdf>
- RAMOS, M. (s/f). *Administración y liderazgo*. Monografía. Obtenido el 30 de agosto del 2013 de http://www.monografias.com/usuario/perfiles/mary_ramos_garcia
- RIVERA, E., PONS, J. ROSARIO-HERNÁNDEZ, E. y ORTIZ, N. (2008). «Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQ-i): Análisis de propiedades psicométricas». En: *Revista Puertorriqueña de Psicología*, Vol. 19, 2008. Obtenido el 2 de abril del 2011 de http://web.me.com/nvaras/RePS/Vol_19_-_2008_files/RePS%20Vol%2019,%20Art%207.pdf
- ROBINSON, V. (1999). «The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types». En: University of Auckland, New Zealand. *Education Administration Quarterly*. Obtenido el 25 de abril de <http://vmj.robinson@auckland.ac.nz> <http://eaq.sagepub.com/cgi/content/abstract/44/5/635>
- SÁNCHEZ, T. y DELGADO, K. (2008). *Calidad de la gestión de los directores de escuelas de la Universidad Abierta para Adultos, UAPA. Período 2007-2008*. Obtenido el 26 de diciembre de 2010 de <http://www.uapa.edu.do/siu/docs/inv/resultados/3/CALIDAD%20DE%20LA%20GESTI%C3%93N%20DE%20LOS%20DIRECTORES%20DE%20ESCUELAS%20DE%20LA%20UN.pdf>
- UGARRIZA, N. (2001). «Evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE)». En: *Persona* 4, 2001, 129-160. Universidad de Lima. Obtenido el 26 de

marzo de 2011 de
[http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/\\$file/05-persona4-ugarriza.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/$file/05-persona4-ugarriza.pdf)

- UGARRIZA, N. y PAJARES, L. (2005). «La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario del BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes». En: *Persona* 8, 2005, 11-58. Universidad de Lima. Obtenido el 16 de febrero del 2011 de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/DC2B90CDD90FB0D9052571D50079C02A/\\$file/01-persona8-ugarriza.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/DC2B90CDD90FB0D9052571D50079C02A/$file/01-persona8-ugarriza.pdf)
- TRAHTEMBERG, L. (2004). «¿Son las clases pequeñas mejores que las clases grandes?» Obtenido el 1 de junio de 2011 de <http://www.trahtemberg.com/articulos/815-ison-las-clases-pequenas-mejores-que-las-clases-grandes-.pdf>
- VÉLEZ, E., SCHIEFELBEIN, E. y VALENZUELA, J. (2003). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria*. (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe) Obtenido el 14 de febrero de 2009 de <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>
- VOLANTE, P. (2010). *Influencia de la dirección escolar en los logros académicos*. Presentado en el V Congreso Internacional sobre Dirección de centros Educativos. Universidad de Deusto-Bilbao. Obtenido el 10 de agosto de 2014 de: [file:///C:/Users/Home/Downloads/DIRECCIONESCOLAR%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/DIRECCIONESCOLAR%20(2).pdf)
- WRIGHT, D. (2007). *Primal Leadership: Using Emotional Intelligence for Peak Performance. Part Two in a Three Part Series on the Impact of Emotional Intelligence on Peak Performance at work*. Leadership Update. Obtenido el 6 de junio de 2011 de 0807EMOTIONAL_INTELL_p2.pdf

MARCO LEGAL (según fecha de emisión)

- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ. 1993
- LEY DE BASES DE LA DESCENTRALIZACIÓN. Ley N° 27783 de julio del 2002
- LEY ORGÁNICA DE GOBIERNOS REGIONALES. Ley N° 27687 de noviembre del 2002
- LEY ORGÁNICA DE MUNICIPALIDADES. Ley N° 27972 de mayo del 2003
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley N° 28044 de julio del 2003
- REGLAMENTO DE LA GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. Decreto Supremo 009-2005-ED de abril de 2005
- PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL (PEN). Aprobado como política de Estado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED de enero de 2007

ANEXOS



ANEXO N° 1

ENCUESTA SOCIO-DEMOGRÁFICA PARA DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

NOMBRE (Opcional)
Institución Educativa (Opcional).....
Cargo.....**Nivel**.....
Fecha.....

CUESTIONARIO DEMOGRÁFICO PARA DIRECTORES

Estimado/a Director/a o Subdirector/a:

Le presentamos los cuestionarios que recogen información para el estudio de estilos de liderazgo e inteligencia emocional de directores/as y subdirectores/as de instituciones educativas en el distrito de San Juan de Lurigancho. A partir de sus resultados se formularán **propuestas de formación continua y mejora de los centros**.

La información recogida **será tratada con total discreción y de manera global**, sin identificar a personas ni instituciones. Por favor, rellene los formularios con sinceridad.

Gracias anticipadas por su colaboración.

Datos personales

1) Edad: años	2) Sexo: Femenino () Masculino ()
----------------------------	---

Datos profesionales

3) Título universitario: Título de Licenciatura () Estudios completos de Maestría () Título de Maestría () Doctorado ()
4) Experiencia como directivo de institución educativa: años

Datos sobre la institución educativa

5) Número de docentes que labora en su I. Ed.: Total de docentes:
6) Relación docente-alumnos por aula (Promedio) Hasta 20 alumnos por docente () De 21 a 35 alumnos por docente () De 35 a 50 alumnos por docente () Más de 51 alumnos por docentes ()

¡Muchas gracias!



ANEXO N° 2

CUESTIONARIO AUTOPERCEPCIÓN DE ESTILO DE LIDERAZGO EN DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

(Adaptado de Bass, 1988; Maureira, 2004; Lorenzo, 2004)

Estimado Director/a, Subdirector/a:

El siguiente cuestionario tiene el propósito fundamental de recoger la opinión de los Directores/as y Subdirectores/as sobre su estilo de liderazgo que ejerce en la institución educativa. Le pedimos que responda con total claridad y transparencia. Las preguntas que usted responda serán usadas para un estudio de investigación, por lo tanto, son confidenciales y anónimas. Gracias por su colaboración.

Por favor, lea cada una de las afirmaciones siguientes y marque con una X el criterio que mejor representa la frecuencia con la que Usted actúa en su trabajo como director/a de la institución educativa. Seleccione uno de los cinco criterios y marque una X en la columna correspondiente:

Ítem	Criterios				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Soy una persona amigable					
2. Animo a los docentes en su tarea educativa					
3. A la gente le gusta trabajar conmigo					
4. Las personas confían en mi					
5. Con mi ejemplo comunico las decisiones de la institución educativa					
6. La credibilidad que despierto hacia mi persona ayuda a crear confianza					
7. Motivo a otros a trabajar con lealtad y compromiso					
8. Me pongo en el lugar de otros para comprender su modo de pensar					
9. Cuando surgen situaciones problemáticas me involucro con la persona afectada					
10. Pongo primero a la persona antes de las cuestiones organizativas o los asuntos legales					
11. Me mantengo informado/a de los intereses, prioridades y necesidades de las personas					
12. Consulto a otros antes de tomar decisiones sobre los temas que afectan a otros					
13. Apoyo a los docentes recién integrados a mi institución educativa					
14. Estoy dispuesto/a apoyar a los docentes cuando tienen que lograr cambios en su trabajo					
15. Apoyo ideas, iniciativas y acciones de otros/as					
16. Conozco las fortalezas y debilidades de los docentes de mi institución educativa					

17. Ayudo a pensar en nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para los docentes					
18. Animo a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas					
19. Aporto razones para explicar los cambios en mi forma de pensar sobre los problemas					
20. Animo a reflexionar sobre cómo se puede mejorar el trabajo					
21. Trato de aplicar la razón y la lógica en lugar de dar opinión sin fundamento					
22. Prefiero facilitar que las cosas se hagan porque la gente está convencida de su necesidad en vez de imponerlas					
23. Animo a desarrollar el trabajo, dejando que otros tomen cada vez más responsabilidades					
24. Motivo a hacer más de lo que en un principio se pensaba hacer					
25. Animo a los docentes a proponer ideas y a ser creativos/as					
26. Trato de desarrollar todas las posibilidades de los docentes					
27. Tengo claras las prioridades que son más importantes para la I. Ed.					
28. Me involucro en la realización de los grandes objetivos de la I. Ed.					
29. Me involucro en los procesos importantes de los objetivos de la I. Ed.					
30. Promuevo el señalamiento de prioridades en la institución educativa					
31. Promuevo en los docentes un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la I. Ed.					
32. Cuento con la confianza de los docentes para la concreción de los objetivos de la I. Ed.					
33. Soy capaz de organizar mi tiempo para adaptar mi horario a las necesidades de los demás					
34. Ayudo a crear un ambiente de satisfacción con su trabajo para los docentes					
35. Ayudo a reducir la tensión en el trabajo					
36. Comprendo los errores o defectos de los demás					
37. Sacrifico mis intereses por el bien del colectivo en la institución educativa					
38. Centro las metas del I. Ed. en cuestiones esencialmente educativas					
39. Me interesa que el Proyecto Educativo Institucional de nuestra I. Ed. no solo sea una exigencia formal plasmada en un documento bien guardado					
40. Promuevo reflexión colectiva con los docentes sobre el tipo de educación que se ofrece en la I. Ed.					
41. Dedico el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes					
42. Realizo, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales)					
43. Respeto y no interrumpo los horarios de la enseñanza					

44. Promuevo que la asignación de cursos y actividades de los docentes se realice con criterios pedagógicos y no responda a intereses personales					
45. Promuevo un espíritu de trabajo colaborativo entre todos los docentes					
46. Establezco una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad educativa					
47. Respeto los aportes de cada miembro al desarrollo de la institución educativa					

¡Muchas gracias!



ANEXO N° 3

**PERCEPCIÓN DE ESTILO DE LIDERAZGO
EN DIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.
APLICADO AL PROFESORADO
(Adaptado de Bass, 1988; Maureira, 2004; Lorenzo 2004)**

Estimado Colega:

El siguiente cuestionario tiene el propósito fundamental de recoger la opinión de los docentes sobre el **estilo de liderazgo** que se ejerce en su institución educativa. Le pedimos que responda con total claridad y transparencia. Las preguntas que usted responda serán usadas para un estudio de investigación, por lo tanto, son confidenciales y anónimas.

Gracias por su colaboración.

NO SE REQUIERE SU NOMBRE, SOLO SU EDAD Y SEXO Y DATOS DE SU INSTITUCIÓN.

1) Edad:años	2) Sexo: Femenino () Masculino ()
3) Nombre de Institución Educativa:	4) Nivel educativo: Primaria () Secundaria ()

Por favor, responda un cuestionario por la persona que ejerce como Director/a y otro por aquella que ejerce como Subdirector/a de su institución.

En cada una de las afirmaciones siguientes, seleccione entre los cinco criterios el que más represente el estilo de trabajo del **Director/a** o **Subdirector/a** en la institución educativa. Marque una X en la columna correspondiente:

5) Cargo evaluado:

Director/a () Subdirector/a Primaria () Subdirector/a Secundaria ()	Nombre de la persona evaluada:	Fecha:
--	--------------------------------	--------

Ítem	Criterios				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Es una persona amigable					
2. Anima a los docentes en su tarea educativa					
3. A la gente le gusta trabajar él/ella					
4. Las personas confían en él/ella					
5. Con su ejemplo comunico las decisiones de la institución educativa					
6. La credibilidad que despierto hacia su persona ayuda a crear confianza					
7. Motiva a otros a trabajar con lealtad y compromiso					
8. Se pone en el lugar de otros para comprender su modo de pensar					

9. Cuando surgen situaciones problemáticas se involucra con la persona afectada					
10. Pone primero a la persona antes de las cuestiones organizativas o los asuntos legales					
11. Se mantiene informado/a de los intereses, prioridades y necesidades de las personas					
12. Consulta a otros antes de tomar decisiones sobre los temas que afectan a otros					
13. Apoya a los docentes recién integrados a la institución educativa					
14. Está dispuesto/a apoyar a los docentes cuando tienen que lograr cambios en su trabajo					
15. Apoya ideas, iniciativas y acciones de otros/as					
16. Conoce las fortalezas y debilidades de los docentes de la institución educativa					
17. Ayudo a pensar en nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para los docentes					
18. Anima a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas					
19. Aporta razones para explicar los cambios en su forma de pensar sobre los problemas					
20. Anima a reflexionar sobre cómo se puede mejorar el trabajo					
21. Trata de aplicar la razón y la lógica en lugar de dar opinión sin fundamento					
22. Prefiere facilitar que las cosas se hagan porque la gente está convencida de su necesidad en vez de imponerlas					
23. Anima a desarrollar el trabajo, dejando que otros tomen cada vez más responsabilidades					
24. Motiva a hacer más de lo que en un principio se pensaba hacer					
25. Anima a los docentes a proponer ideas y a ser creativos/as					
26. Trata de desarrollar todas las posibilidades de los docentes					
27. Tiene claras las prioridades que son más importantes para la I. Ed.					
28. Se involucra en la realización de los grandes objetivos de la I. Ed.					
29. Se involucra en los procesos importantes de los grandes objetivos de la I. Ed.					
30. Promueve el señalamiento de prioridades en la institución educativa					
31. Promueve en los docentes un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la I. Ed.					
32. Cuenta con la confianza de los docentes para la concreción de los objetivos de la I. Ed.					
33. Es capaz de organizar su tiempo para adaptar su horario a las necesidades de los demás					
34. Ayuda a crear un ambiente de satisfacción con el trabajo para los docentes					
35. Ayuda a reducir la tensión en el trabajo					

36. Comprende los errores o defectos de los demás					
37. Sacrifica sus intereses por el bien del colectivo en la institución educativa					
38. Centra las metas del I. Ed. en cuestiones esencialmente educativas					
39. Le interesa que el Proyecto Educativo Institucional de nuestra I. Ed. no solo sea una exigencia formal plasmada en un documento bien guardado					
40. Promueve la reflexión colectiva con los docentes sobre el tipo de educación que se ofrece en la I. Ed.					
41. Dedicar el tiempo necesario a coordinar el currículo con los docentes					
42. Realiza, junto con los docentes, las adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales)					
43. Respeta y no interrumpe los horarios de la enseñanza					
44. Promueve que la asignación de cursos y actividades de los docentes se realice con criterios pedagógicos y no responda a intereses personales					
45. Promueve un espíritu de trabajo colaborativo entre todos los docentes					
46. Establece una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad educativa					
47. Respeta los aportes de cada miembro al desarrollo de la institución educativa					

¡Muchas gracias!



ANEXO N° 4

Evaluación de la Inteligencia Emocional Inventario de BarOn (I-CE) adaptado por Ugarriza, 2001 Autoevaluación de Directivos

Este cuestionario contiene frases cortas que permiten valorar la inteligencia emocional. Indique en qué medida está de acuerdo con las oraciones siguientes, marcando el número que corresponda:

1 = Rara vez o nunca	2 = Pocas veces	3 = A veces	4 = Muchas veces	5 = Con mucha frecuencia
----------------------	-----------------	-------------	------------------	--------------------------

ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Con mucha frecuencia
1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.	1	2	3	4	5
2. Es duro para mí disfrutar de la vida.	1	2	3	4	5
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.	1	2	3	4	5
4. Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.	1	2	3	4	5
5. Me agradan las personas que conozco.	1	2	3	4	5
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.	1	2	3	4	5
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).	1	2	3	4	5
9. Reconozco con facilidad mis emociones.	1	2	3	4	5
10. Soy incapaz de demostrar afecto.	1	2	3	4	5
11. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.	1	2	3	4	5
12. Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza.	1	2	3	4	5
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.	1	2	3	4	5
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.	1	2	3	4	5
15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.	1	2	3	4	5
16. Me gusta ayudar a la gente.	1	2	3	4	5
17. Me es difícil sonreír.	1	2	3	4	5
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.	1	2	3	4	5
19. Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.	1	2	3	4	5
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.	1	2	3	4	5
21. Realmente no sé para que soy bueno(a).	1	2	3	4	5
22. No soy capaz de expresar mis ideas.	1	2	3	4	5
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.	1	2	3	4	5
24. No tengo confianza en mí mismo(a).	1	2	3	4	5
25. Creo que he perdido la cabeza.	1	2	3	4	5
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.	1	2	3	4	5
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.	1	2	3	4	5
28. En general, me resulta difícil adaptarme.	1	2	3	4	5
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.	1	2	3	4	5
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.	1	2	3	4	5
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.	1	2	3	4	5
32. Prefiero que otros tomen las decisiones por mí.	1	2	3	4	5
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso(a).	1	2	3	4	5

ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Con mucha frecuencia
34. Pienso bien de las personas.	1	2	3	4	5
35. Me es difícil entender cómo me siento.	1	2	3	4	5
36. He logrado muy poco en los últimos años.	1	2	3	4	5
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.	1	2	3	4	5
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.	1	2	3	4	5
39. Me resulta fácil hacer amigos(as).	1	2	3	4	5
40. Me tengo mucho respeto.	1	2	3	4	5
41. Hago cosas muy raras.	1	2	3	4	5
42. Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.	1	2	3	4	5
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.	1	2	3	4	5
44. Soy bueno(a) para comprender los sentimientos de las personas.	1	2	3	4	5
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.	1	2	3	4	5
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.	1	2	3	4	5
47. Estoy contento(a) con mi vida.	1	2	3	4	5
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).	1	2	3	4	5
49. No puedo soportar el estrés.	1	2	3	4	5
50. En mi vida no hago nada malo.	1	2	3	4	5
51. No disfruto lo que hago.	1	2	3	4	5
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4	5
53. La gente no comprende mi manera de pensar.	1	2	3	4	5
54. Generalmente espero lo mejor.	1	2	3	4	5
55. Mis amigos(as) me confían sus intimidades.	1	2	3	4	5
56. No me siento bien conmigo mismo(a).	1	2	3	4	5
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.	1	2	3	4	5
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.	1	2	3	4	5
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.	1	2	3	4	5
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.	1	2	3	4	5
61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.	1	2	3	4	5
62. Soy una persona divertida.	1	2	3	4	5
63. Soy consciente de cómo me siento.	1	2	3	4	5
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.	1	2	3	4	5
65. Nada me perturba.	1	2	3	4	5
66. No me entusiasman mucho mis intereses.	1	2	3	4	5
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decirselo.	1	2	3	4	5
68. Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.	1	2	3	4	5
69. Me es difícil llevarme con los demás.	1	2	3	4	5
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy.	1	2	3	4	5
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.	1	2	3	4	5
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.	1	2	3	4	5
73. Soy impaciente.	1	2	3	4	5
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.	1	2	3	4	5
75. Me resulta difícil escoger la mejor cuando tengo que resolver un problema.	1	2	3	4	5
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.	1	2	3	4	5

ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Con mucha frecuencia
77. Me deprimó.	1	2	3	4	5
78. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
79. Nunca he mentado.	1	2	3	4	5
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.	1	2	3	4	5
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.	1	2	3	4	5
82. Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.	1	2	3	4	5
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.	1	2	3	4	5
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos(as)	1	2	3	4	5
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy.	1	2	3	4	5
86. Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar.	1	2	3	4	5
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.	1	2	3	4	5
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).	1	2	3	4	5
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.	1	2	3	4	5
90. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4	5
91. No estoy muy contento(a) con mi vida.	1	2	3	4	5
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.	1	2	3	4	5
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.	1	2	3	4	5
94. Nunca he violado la ley.	1	2	3	4	5
95. Disfruto de las cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.	1	2	3	4	5
97. Tiendo a exagerar.	1	2	3	4	5
98. Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas.	1	2	3	4	5
99. Mantengo buenas relaciones con los demás.	1	2	3	4	5
100. Estoy contento(a) con mi cuerpo.	1	2	3	4	5
101. Soy una persona muy extraña.	1	2	3	4	5
102. Soy impulsivo(a).	1	2	3	4	5
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.	1	2	3	4	5
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.	1	2	3	4	5
105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.	1	2	3	4	5
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.	1	2	3	4	5
107. Tengo tendencia a depender de otros (as).	1	2	3	4	5
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.	1	2	3	4	5
109. No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.	1	2	3	4	5
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.	1	2	3	4	5
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.	1	2	3	4	5
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.	1	2	3	4	5
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.	1	2	3	4	5
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.	1	2	3	4	5
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.	1	2	3	4	5
116. Me es difícil describir lo que siento.	1	2	3	4	5
117. Tengo mal carácter.	1	2	3	4	5
118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.	1	2	3	4	5

ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Con mucha frecuencia
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.	1	2	3	4	5
120. Me gusta divertirme.	1	2	3	4	5
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.	1	2	3	4	5
122. Me pongo ansioso(a).	1	2	3	4	5
123. No tengo días malos.	1	2	3	4	5
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.	1	2	3	4	5
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.	1	2	3	4	5
127. Me es difícil ser realista.	1	2	3	4	5
128. No mantengo relación con mis amistades.	1	2	3	4	5
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).	1	2	3	4	5
130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.	1	2	3	4	5
131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.	1	2	3	4	5
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.	1	2	3	4	5
133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.	1	2	3	4	5

Muchas gracias por su colaboración



ANEXO N° 5

Evaluación de la Inteligencia Emocional (Inventario de BarOn (I-CE) adaptado por Ugarriza, 2001; Evans 2011)

Evaluación de los Docentes sobre los Directivos

El presente cuestionario es anónimo; no necesita colocar su propio nombre, solo su sexo y edad, además el nombre de la institución y el nivel educativo.

1) Edad: años	2) Sexo: Femenino () Masculino ()
3) Nombre de la Institución Educativa:	4) Nivel educativo: Primaria () Secundaria ()

Se le pide que evalúe a las personas que ejercen los cargos de **Director/a o Subdirector/a** en su institución.

5) Cargo evaluado:

Director/a () Subdirector/a Primaria () Subdirector/a Secundaria ()	Nombre de la persona evaluada:	Fecha:
--	--------------------------------	--------

Introducción

Este cuestionario contiene frases cortas que permiten valorar la inteligencia emocional. Indique en qué medida está de acuerdo con las oraciones siguientes, marcando el número que corresponda:

1 = Rara vez o nunca	2 = Pocas veces	3 = A veces	4 = Muchas veces	5 = Con mucha frecuencia
----------------------	-----------------	-------------	------------------	--------------------------

ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Con mucha frecuencia	NO USAR
El/la Director/a o Subdirector/a...						
1. Le resulta relativamente fácil expresar sus sentimientos.	1	2	3	4	5	7
2. Reconoce con facilidad sus emociones.	1	2	3	4	5	9
3. Le es difícil compartir sus sentimientos más íntimos con los demás.	1	2	3	4	5	23
4. Es consciente de lo que le está pasando, aun cuando está alterado(a).	1	2	3	4	5	88
5. No es capaz de expresar sus ideas.	1	2	3	4	5	22
6. Cuando está en desacuerdo con alguien es capaz de decirselo.	1	2	3	4	5	67
7. Le resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que piensa.	1	2	3	4	5	96
8. Los demás piensan que no se hace valer, que le falta firmeza.	1	2	3	4	5	111
9. Se siente seguro(a) de sí mismo(a) en la mayoría de situaciones.	1	2	3	4	5	11
10. No tiene confianza en sí mismo(a).	1	2	3	4	5	24
11. Se siente feliz con el tipo de persona que es.	1	2	3	4	5	85
12. Está contento(a) con la forma en que se ve.	1	2	3	4	5	114
13. Trata de valorar y darle el mejor sentido a su vida.	1	2	3	4	5	6
14. No disfruta lo que hace.	1	2	3	4	5	51
15. Trata de aprovechar al máximo las cosas que le gustan y le divierten.	1	2	3	4	5	110
16. No tiene una buena idea de lo que quiere en la vida.	1	2	3	4	5	125
17. Cuando trabaja con otros tiende a confiar más en las ideas de los demás que	1	2	3	4	5	19

ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Con mucha frecuencia	NO USAR
El/la Director/a o Subdirector/a... en sus propias ideas.						
18. Prefiere que otros tomen las decisiones por él/ella	1	2	3	4	5	32
19. Le resulta difícil tomar decisiones por sí mismo(a).	1	2	3	4	5	48
20. Es bueno(a) para comprender los sentimientos de las personas.	1	2	3	4	5	44
21. Es sensible ante los sentimientos de las otras personas	1	2	3	4	5	98
22. Le es difícil ver sufrir a la gente.	1	2	3	4	5	119
23. Intenta no herir los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	124
24. Es incapaz de demostrar afecto.	1	2	3	4	5	10
25. Es una persona bastante alegre y optimista.	1	2	3	4	5	31
26. Le resulta fácil hacer amigos(as).	1	2	3	4	5	39
27. Mantiene buenas relaciones con los demás.	1	2	3	4	5	99
28. Los demás opinan que es una persona sociable.	1	2	3	4	5	113
29. Le gusta ayudar a la gente.	1	2	3	4	5	16
30. A la gente le resulta difícil confiar en él/ella.	1	2	3	4	5	46
31. Le importa lo que puede sucederle a los demás	1	2	3	4	5	72
32. Es capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4	5	90
33. Considera que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.	1	2	3	4	5	104
34. Cuando enfrenta una situación difícil le gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.	1	2	3	4	5	15
35. Le gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo	1	2	3	4	5	29
36. Lo primero que hace cuando tiene un problema es detenerse a pensar.	1	2	3	4	5	45
37. Por lo general, se traba cuando piensa acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.	1	2	3	4	5	118
38. Trata de ser realista, no le gusta fantasear ni soñar despierto(a).	1	2	3	4	5	8
39. La gente no comprende su manera de pensar.	1	2	3	4	5	53
40. Tiene tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a su alrededor.	1	2	3	4	5	68
41. Tiende a exagerar.	1	2	3	4	5	97
42. Le es difícil ser realista.	1	2	3	4	5	127
43. Le resulta difícil comenzar cosas nuevas.	1	2	3	4	5	14
44. En general, le resulta difícil adaptarse.	1	2	3	4	5	28
45. Le resulta difícil cambiar de opinión.	1	2	3	4	5	43
46. Le resulta fácil adaptarse a situaciones nuevas.	1	2	3	4	5	59
47. Sabe cómo enfrentar los problemas más desagradables.	1	2	3	4	5	4
48. Cree que puede controlarse en situaciones muy difíciles	1	2	3	4	5	20
49. Puede manejar situaciones de estrés, sin ponerse demasiado nervioso(a).	1	2	3	4	5	33
50. Le resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.	1	2	3	4	5	93
51. Se pone ansioso(a).	1	2	3	4	5	122
52. Tiene problemas para controlarse cuando se enoja.	1	2	3	4	5	13
53. Cuando comienza a hablar le resulta difícil detenerse.	1	2	3	4	5	27
54. Es impulsivo(a), y eso le trae problemas.	1	2	3	4	5	42
55. Tiene mal carácter.	1	2	3	4	5	117
56. Tiene mal carácter.	1	2	3	4	5	130
57. Le es difícil sonreír.	1	2	3	4	5	17
58. Se deprime.	1	2	3	4	5	77
59. No está muy contento(a) con su vida.	1	2	3	4	5	91

ÍTEMS El/la Director/a o Subdirector/a...	Rara vez o nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Con mucha frecuencia	NO USAR
60. Le gusta divertirse.	1	2	3	4	5	120
61. Se siente seguro(a) de sí mismo(a) en la mayoría de situaciones.	1	2	3	4	5	11
62. Es optimista en la mayoría de las cosas que hace.	1	2	3	4	5	26
63. En general se siente motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.	1	2	3	4	5	80
64. Cree en su capacidad para manejar los problemas más difíciles.	1	2	3	4	5	108

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO N° 6

PREGUNTAS PARA LOS PARTICIPANTES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

PREGUNTAS PARA LA SESIÓN CON LOS DIRECTIVOS

(Directores y Subdirectores, de manera separada)

Sobre Liderazgo

- 1) L.29. ¿Cuáles son, a su juicio, los procesos más importantes en la gestión de la institución educativa en los que deben involucrarse los directivos líderes?
¿Qué aspectos de su Inteligencia Emocional utilizan al involucrarse como líderes?
- 2) L41 y L42. ¿De qué manera los directivos de las instituciones educativas asumen la responsabilidad de la coordinación del currículo escolar? ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional son necesarias para ejercer esta coordinación?

Sobre Inteligencia Emocional

- 3) IE 13. ¿Qué considera que tiene mayor valor para un buen directivo en la vida? ¿Y en la institución educativa? ¿Qué habilidades o competencias de Inteligencia Emocional se ponen en juego para asumir los valores al conducir una institución educativa?
- 4) IE10 y IE18. ¿Es importante que un directivo tenga confianza en sí mismo? ¿De qué manera se comporta un directivo que tiene confianza en sí mismo? ¿Y uno que no tiene confianza en sí mismo?

Preguntar a seis directivos. Primera reunión: 3 directores durante 3 horas. Segunda reunión: 3 subdirectores (1 de primaria y 2 de secundaria) durante 3 horas.

PREGUNTAS PARA LA SESIÓN CON LOS DOCENTES

(Docentes de primaria y docentes de secundaria, de manera separada)

Sobre Liderazgo

- 1) L29. ¿Cuáles son a su juicio los procesos más importantes que un directivo debe asumir en una institución educativa? ¿Cuáles son las habilidades de Inteligencia Emocional que utiliza en estos procesos?
- 2) L41 y L42. ¿De qué manera los directivos de las instituciones educativas asumen la responsabilidad de la coordinación del currículo escolar? ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional son necesarias para ejercer esta coordinación?

Sobre Inteligencia Emocional

- 3) IE58 y IE59. ¿Qué se espera de un directivo que no se siente feliz consigo mismo? ¿Qué habilidades de Inteligencia Emocional se requiere para lograr un buen nivel de aceptación de uno mismo?
- 4) IE 13. ¿Qué considera que tiene mayor valor para un buen directivo en la vida? ¿Y en la institución educativa? ¿Qué habilidades de Inteligencia emocional se ponen en juego para asumir valores mientras conduce una institución educativa?

Preguntar a 6 docentes. Primera reunión: 3 docentes de primaria durante 3 horas. Segunda reunión: 3 docentes de secundaria, durante 3 horas.



ANEXO N° 7
CARTAS A LOS PARTICIPANTES

Carta 1: A directores de II. EE. solicitando apoyo para investigación

Lima, 1 de octubre de 2011

Sr (a). Director (a):

.....
Institución Educativa N°....

.....
San Juan de Lurigancho
Presente.-

ASUNTO: SOLICITA COLABORACIÓN PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN EN SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted para saludarlo y manifestarle que, en mi calidad de estudiante de Doctorado de Psicología de la Educación y Desarrollo Humano en la Universidad de Valencia, estoy desarrollando una tesis sobre el tema del "Liderazgo escolar de directores en instituciones educativas".

El tema es de interés en el marco de la calidad educativa que todos buscamos, ya que permitirá entender y valorar el rol que cumplen los directivos de instituciones educativas en la difícil y compleja tarea de conducir sus organizaciones.

Actualmente me encuentro en la etapa de aplicación de los instrumentos de recojo de información para el trabajo de campo, motivo por el cual solicito a usted me autorice el ingreso a su institución con el fin de conseguir los datos requeridos. Estos se refieren a una Encuesta a cada Director (a) y Subdirector (a) y un Cuestionario a un número determinado de los docentes de su institución.

Es importante aclararle que la información que proporcionarán tanto usted como los docentes será voluntaria y anónima y tendrá carácter de reservada.

Agradeciéndole anticipadamente por su aporte en esta acción de apoyo a la investigación educativa en el distrito de San Juan de Lurigancho, quedo de usted,

Atentamente,

Elizabeth Evans Risco

Elizabeth Evans Risco
DNI 06466926



Carta 2: A participantes de Grupos de Discusión

Lima, 25 de abril de 2014

Sr (a). Director (a):

.....
Institución Educativa N°....

.....
San Juan de Lurigancho
Presente.-

Estimado colega:

Con un saludo cordial, me dirijo a Usted para manifestarle que estamos llevando a cabo una investigación para optar el título de doctorado de la Universidad de Valencia; esta versa sobre la relación existente entre el Liderazgo y la Inteligencia Emocional de los directivos de instituciones educativas en el ámbito del distrito de San Juan de Lurigancho. Con el fin de enriquecer la versión obtenida luego de la utilización de la metodología cuantitativa, le invitamos a un conversatorio sobre las conclusiones de la investigación realizada con directivos y docentes de 21 instituciones educativas seleccionadas en el distrito en mención.

En esta ocasión estamos invitando a un selecto número de directivos y docentes para profundizar en los resultados de la investigación.

Usted está considerado/a entre las personas seleccionadas, por ello le ofrecemos el siguiente documento en el que encontrará conceptos sobre Liderazgo e Inteligencia Emocional que pueden servir de referencia para el conversatorio y el debate.

El grupo de discusión en el que usted está invitado a participar se celebrará el día en la IE Fe y Alegría N° 5, Chacarilla de Otero, San Juan de Lurigancho, a la 1:30 p.m. (Se servirá almuerzo)

Le agradecemos nuevamente su participación.

*Elizabeth Evans Risco
Directora
IESPP CREA*

ANEXO N° 8

NOMBRES DE II. EE. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

(Distrito de San Juan de Lurigancho)

N°	NOMBRE DE I. Ed.	UBICACIÓN
1	I.Ed. N° 110 - San Marcos	Pueblo Joven Ascarrunz Alto
2	I.Ed. N° 154 - Carlos Noriega Jiménez	Asociación de Vivienda Israel
3	I.Ed. N° 161 - Moisés Colonia de Trinidad	Asociación Ayacucho
4	I.Ed. N° 164 - El Amauta	Pueblo Joven Jaime Zubieta Calderón
5	I.Ed. San Antonio de Jicamarca	Asociación. Rural San Antonio de Jicamarca
6	I.Ed. N° 0170 – Santa Rosa del Sauce	Asentamiento Humano Santa Rosa del Sauce
7	I.Ed. N° 136 - Santa Rosa Milagrosa	Asentamiento Humano Jesús Oropeza Chonta
8	I.Ed. N° 125 - Ricardo Palma	Urbanización Popular de Interés Social Huáscar
9	I.Ed. N° 1183 - Saúl Cantoral Huamaní	Asentamiento Humano Saúl Cantoral Huamaní
10	I.Ed. N° 147 - Mayor EP Luis A. García Rojas	Asentamiento Humano San Hilarión
11	I.Ed. N° 1181 - Albert Einstein	Urbanización Las Flores
12	I.Ed. N° 162 - San José Obrero	Asentamiento Humano San José Obrero
13	I.Ed. N° 151 – Micaela Bastidas	Asentamiento Humano Motupe
14	I.Ed. N° 158 - Santa María	Pueblo Joven Santa María
15	I.Ed. N° 0109 - Inca Manco Cápac	Urbanización Inca Manco Cápac
16	I.Ed. N° 0166 - Karol Wojtyla	Asentamiento Humano Juan Pablo Segundo
17	I.Ed. N° 0163 – T. CrI. Néstor Escudero Otero	Asentamiento Humano Enrique Montenegro
18	I.Ed. N° 146 – Su Santidad Juan Pablo II	Pueblo Joven Su Santidad Juan Pablo II
19	I.Ed. N° 0152 - José. Carlos Mariátegui	Pueblo Joven Canto Chico
20	I.Ed. N° 159 - Glorioso Diez de Octubre	Asentamiento Humano Diez de Octubre
21	I.Ed. N° 171-1 - Juan Velasco Alvarado	Asentamiento Humano José Carlos Mariátegui

Fuente: Registro de II. EE., UGEL 05 – 2008