

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Percepciones de promotores y directores sobre la importancia y desarrollo de habilidades interpersonales en la gestión escolar: un caso de escuelas públicas de gestión privada de Lima

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

AUTORA

Gladys Reque García

ASESORA

Rosa María Tafur Puente

Agosto, 2020

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación ha tenido como objetivo describir las percepciones de directoras y promotoras de un grupo de escuelas públicas de gestión privada de Lima sobre las habilidades interpersonales, su importancia y desarrollo en la gestión escolar. El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, utilizando el método de estudio de caso. Se realizaron entrevistas a seis directoras, entre ellas, laicas y promotoras religiosas.

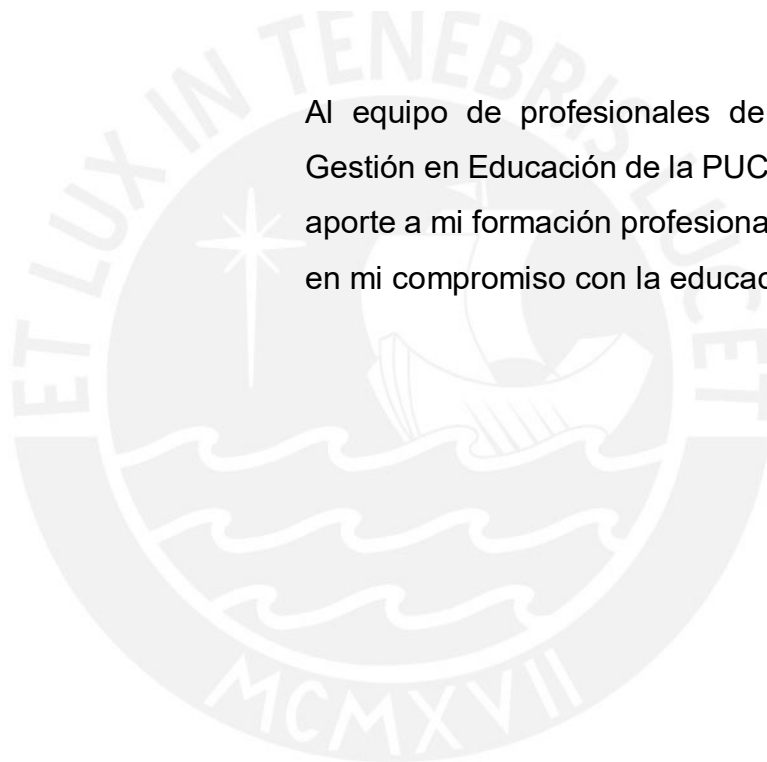
La investigación ha concluido que las directoras y promotoras identifican una serie de habilidades entre las que destacan la comunicación, empatía, cuidado de la persona, autoconocimiento y conocimiento de los demás, trabajo en equipo y la coherencia en la actuación personal y profesional con los principios y valores institucionales.

Se identificó una serie de factores que favorecen el desarrollo de este tipo de habilidades como la cultura de trabajo en equipo, la rotación en los cargos, la cantidad de integrantes, la influencia que ejerce la mayoría, el clima de afectividad y cuidado de la persona, la valoración del docente, espacios de integración, el estilo de acompañamiento.

Entre los factores que dificultan o amenazan el desarrollo de habilidades interpersonales, los directivos señalan la extrema rigurosidad de la norma, la diferenciación entre docentes generada por aplicación de normas oficiales, las limitaciones de tiempo para participar en espacios de integración y autorreflexión en la institución educativa y la capacidad de adaptación a los cambios

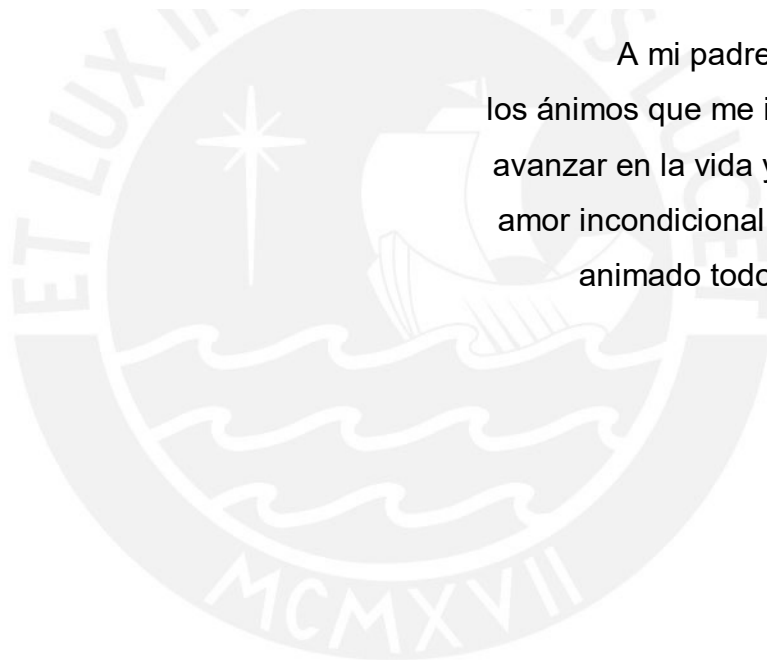
AGRADECIMIENTOS

Al equipo de profesionales de la Maestría de Gestión en Educación de la PUCP, por su valioso aporte a mi formación profesional y su motivación en mi compromiso con la educación.



DEDICATORIA

A mi padre y mi madre, por los ánimos que me imprimieron para avanzar en la vida y ser feliz; por su amor incondicional, que siempre ha animado todos mis proyectos.



ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO.....	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	3
CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL.....	4
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL.....	9
1. GESTIÓN ESCOLAR.....	9
2. HABILIDADES INTERPERSONALES en instituciones educativas.....	16
2.1. Inteligencia emocional.....	17
2.2. Competencia emocional.....	17
2.3. Habilidades para la vida.....	20
2.4. Habilidades sociales.....	23
2.5. Las habilidades interpersonales en instituciones escolares.....	26
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	33
1. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	33
2. PROBLEMA, OBJETIVOS Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO.....	34
3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	38
3.1. El caso de estudio.....	40
3.2. Los informantes.....	41
3.3. Técnica e instrumento de acopio de información.....	42
3.4. Validación de instrumentos.....	45
3.5. procedimientos para asegurar la ética de la investigación.....	46
3.6. Procesamiento y análisis de la información.....	47
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	49
1. HABILIDADES INTERPERSONALES.....	49
2. DESARROLLO DE HABILIDADES INTERPERSONALES.....	64
CONCLUSIONES.....	83
RECOMENDACIONES.....	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
ANEXOS	
Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada a directores (Versión inicial).....	93
Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada a directores (Versión inicial).....	95

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1	Antecedentes sobre el tema de investigación.....	8
Tabla 2	El marco de la competencia emocional.....	19
Tabla 3	Habilidades para la vida	23
Tabla 4	Sistematización de las habilidades sociales en el ámbito educativo.....	25
Tabla 5	Categorías de estudio.....	38
Tabla 6	Informantes.....	41
Tabla 7	Diseño del guion de entrevista semiestructurada.....	44
Figura 1	Percepciones de directivos sobre las habilidades interpersonales.....	63
Figura 2	Elementos de adaptabilidad individual.....	77
Figura 3	Desarrollo de habilidades interpersonales en las institución educativa.....	81



INTRODUCCIÓN

En los últimos años han surgido nuevos enfoques de gestión escolar que otorgan mayor importancia a la dimensión pedagógica. En el Perú, las políticas y programas formativos para directores que se imparten desde el Ministerio de Educación (MINEDU) se inspiran y asumen enfoques que promueven un liderazgo pedagógico como elemento central en la transformación de las escuelas. Una prueba de ello es el Programa de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico implementado desde el año 2016.

El liderazgo pedagógico busca una mayor participación de los distintos actores de la escuela en torno a un fin o meta común: los logros de aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, cobra importancia un liderazgo distribuido en las instituciones educativas, que plantea como necesaria la interacción, reflexión y construcción colectiva de los equipos colegiados, organizados en comunidades profesionales de aprendizaje. Surge así la necesidad de desarrollar habilidades interpersonales que contribuyan a un mejor clima de trabajo, que incidan en la motivación y compromiso de los docentes con los aprendizajes de sus estudiantes, y que partan de una mirada más atenta a la persona del docente, más allá de su rol técnico pedagógico en la institución escolar.

La complejidad de interacciones que se dan en la institución escolar supone el desarrollo de ciertas habilidades interpersonales que son el foco de atención en este estudio. La relevancia de esta investigación reside en que en los últimos programas formativos se incluye cada vez con mayor énfasis módulos o talleres

orientados al desarrollo de habilidades sociales o habilidades interpersonales en directivos y docentes, con distintos enfoques y metodologías; sin embargo, consideramos importante tener una mejor comprensión, desde la propia mirada de los actores de la institución escolar, sobre cómo conciben las habilidades interpersonales, qué importancia les otorgan, cómo las desarrollan.

Esta investigación se propuso como objetivo general describir las percepciones de los directivos de un grupo de escuelas públicas de gestión privada de Lima acerca de las habilidades interpersonales, su importancia y desarrollo en la gestión escolar. Con esta intención, se precisaron tres objetivos específicos: a) explicar qué entienden los directivos por habilidades interpersonales, y cuáles de ellas son más útiles e importantes para la gestión escolar; b) describir las formas en que los directivos manifiestan haber promovido el desarrollo de habilidades interpersonales en su institución educativa (IE); y, c) conocer los factores que favorecen o dificultan el desarrollo de las habilidades interpersonales en la comunidad educativa.

El trabajo describe todo el proceso de esta indagación y está compuesto por dos partes: la primera hace referencia al marco conceptual, y allí se muestran los antecedentes de estudios y se exponen los principales conceptos que enmarcan la investigación; la segunda parte es el diseño metodológico, en el que se describe el enfoque y la metodología que se utilizó para obtener la información y analizarla. En esta parte también se realiza el análisis de los resultados, se muestran los hallazgos encontrados y se reflexiona acerca de ellos. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación y se proponen algunas recomendaciones.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL

Si bien en los últimos programas formativos a nivel nacional las habilidades socioemocionales o habilidades intra e interpersonales están empezando a visualizarse como habilidades importantes para el ejercicio del liderazgo y una gestión escolar orientada al logro de aprendizajes, hasta el momento de nuestra búsqueda no encontramos en el Perú estudios actualizados sobre este tema que permitan alimentar con información las propuestas formativas o intervenciones en este campo.

En una búsqueda realizada en tesis universitarias del ámbito nacional no se encontraron abordajes directos de este tema, sino más bien desde otras temáticas afines como, por ejemplo, la tesis de Sacca (2010), que investigó la relación entre el clima institucional y el desempeño de los docentes en Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA). En este estudio se concluye que sí existe una relación directa entre estas dos variables.

Trabajos que abordan más directamente el tema son el de Salvador (2010), quien se planteó como objetivo investigar “cómo se relaciona la capacidad de liderazgo del equipo directivo con las habilidades emocionales en las instituciones educativas” (p.14). En este estudio se aplicó un enfoque cuantitativo, y los resultados mostraron “una relación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el liderazgo del equipo directivo” (p. 128). Así mismo, se encontraron diferencias significativas en inteligencia emocional por sexo.

Por su parte, Luna (2017), en su tesis *Características de la gestión de la convivencia escolar directiva en las escuelas públicas de Lima Metropolitana, con*

relación a la política nacional de convivencia escolar en periodo 2016-2017, concluye que “no hay una forma homogénea de definir convivencia escolar desde aquellos encargados de llevar la política hacia las escuelas, lo que lleva a entender a la convivencia como i) el conjunto de las relaciones interpersonales que se dan en el espacio escolar y ii) como la disminución de la violencia” (p. 80).

Esto se traduce en la escuela en una contradicción en el seno de la gestión escolar. Por un lado, el énfasis en la disminución de la violencia se asume como el cumplimiento de normas y procedimientos para atender problemas de violencia, dejando de lado las relaciones interpersonales. En algunos casos los procedimientos aplicados dejan de lado a los docentes y pueden ser contrarios a la aspiración de una sana convivencia. Luna finaliza recomendando que se brinden a los directivos herramientas para mejorar la relación con sus docentes en el plano profesional. Alerta sobre la falta de orientaciones para atender la relación del director con el personal docente, lo que implica la desatención de esta dimensión que no es tratada adecuadamente y que podría por tanto ser un obstáculo para la mejora de la convivencia escolar.

En otros casos, como en el de la tesis de Ayala y Maraví (2016), se constata, desde la percepción de los docentes, la necesidad de desarrollar competencias “emocionales e intrapersonales” para un buen desempeño docente. Además, se resalta la necesidad de desarrollar competencias comunicativas y relacionales.

Otro acercamiento más reciente es el que se realiza en el marco del Programa de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico del Ministerio de Educación del Perú (2016). En el Módulo de Habilidades Interpersonales del referido programa estas habilidades son definidas como aquellas que posibilitan el establecimiento de vínculos y relaciones estables y efectivas con los otros. Desarrollar habilidades interpersonales implica aprender a reconocer nuestras propias emociones y las de los demás, y tener capacidad de regularlas en nuestras relaciones. Desde esta perspectiva, las habilidades interpersonales cobran importancia en la formación de directores, quienes son responsables de la gestión del desarrollo del personal y de la generación de un clima institucional acogedor (MINEDU, 2016, p.7).

En España encontramos la tesis de Goena (2015), quien concluye que la inteligencia emocional sería el factor que influye y marca la diferencia en el desempeño de un líder. “el líder emocionalmente inteligente logra que las personas vayan en sintonía con la organización y se sientan parte de ella” (p. 54).

El estudio de Benito (2006) señala que las relaciones interpersonales que los docentes establecen con la dirección, los compañeros, estudiantes y familias, tienen un efecto en su satisfacción laboral y en su percepción acerca de la labor de los órganos colegiados del centro. Benito encuentra que la satisfacción con la dirección se explica por la valoración de las relaciones interpersonales con el director (p. 19).

Por último, podemos citar a Hunt y Baruch (2003), quienes señalan que algunas organizaciones invierten una gran cantidad de tiempo y esfuerzo en programas de capacitación diseñados para mejorar las llamadas habilidades "blandas" de gestión. Sin embargo, en el estudio que ellos realizaron en 252 ejecutivos de 48 organizaciones concluyen que los resultados indican un impacto significativo de la capacitación en algunas –pero no en todas– las competencias y habilidades.

En síntesis, de las tesis consultadas en el ámbito nacional e internacional se concluye que existe relación positiva entre inteligencia emocional desarrollada por el director (habilidades socioemocionales o interpersonales) y desempeño y satisfacción laboral docente.

Por otro lado, se encuentra también relación entre inteligencia emocional y capacidad de liderazgo. Además, se hace evidente que las políticas educativas orientadas a mejorar la convivencia escolar y, con ello, las relaciones interpersonales en la escuela, todavía tienen un sesgo normativo con orientaciones de arriba abajo, y no consideran a los propios docentes y directivos y la dimensión relacional como base para la mejora de la convivencia; más bien, señalan la importancia de ofrecer formación a los directivos para brindarles herramientas que les permitan mejorar las relaciones entre sus docentes.

Se constata, asimismo, desde la percepción de los docentes, la necesidad de desarrollar competencias “emocionales e intrapersonales” para un buen

desempeño en su trabajo. Sin embargo, al evaluar el impacto de las capacitaciones en habilidades interpersonales se concluye que los resultados indican un impacto significativo de la capacitación en algunas y no en todas las competencias y habilidades.

En la Tabla 1 se muestra un resumen de los principales aportes o conclusiones a las que arribaron diversos autores, nacionales e internacionales, que se han acercado desde distintas perspectivas al tema de esta investigación. Como se puede observar, se han encontrado pocos estudios sobre habilidades interpersonales en instituciones educativas, no obstante lo cual se aprecian distintos abordajes, entre los que sobresalen los que vinculan clima institucional y desempeño docente; inteligencia emocional y liderazgo directivo; desarrollo de competencias intrapersonales y relacionales y desempeño docente; relaciones interpersonales y satisfacción laboral; los que revisan la pertinencia de las políticas educativas orientadas a la mejora del clima escolar; y, finalmente, los que indagan sobre la efectividad de las capacitaciones en habilidades interpersonales.

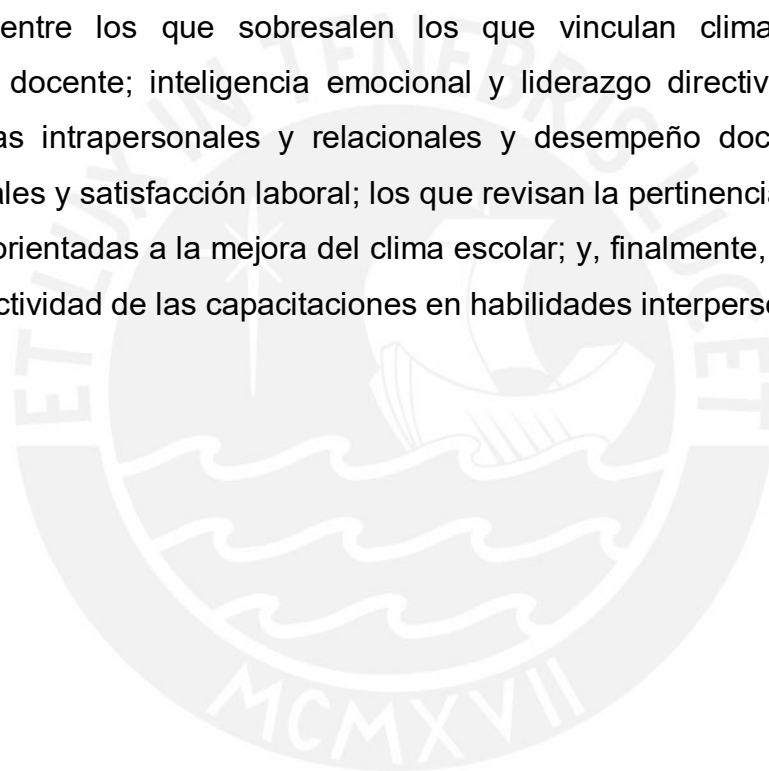


Tabla 1.
Antecedentes sobre el tema de investigación

	Autores	Conclusiones/aportes
Nacionales	Saccsa (2010)	Existe relación entre clima institucional y desempeño de docentes en CEBA (p. 101).
	Salvador (2010)	Se encuentra una relación positiva y significativa entre inteligencia emocional y evaluación del liderazgo (p. 128).
	Luna (2017)	Hay una gestión directiva que cumple con las normas, pero que deja de lado muchos aspectos de las relaciones interpersonales (p. 82).
	Ayala y Maraví (2016)	Los docentes plantean la necesidad de desarrollar competencias emocionales e intrapersonales para un buen desempeño, así como aquella de desplegar competencias comunicativas y relacionales.
	Programa de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. MINEDU (2016)	Se define las habilidades interpersonales como aquellas que posibilitan el establecimiento de vínculos y relaciones estables y efectivas con los otros. Plantea la importancia de ofrecer formación a los directivos para brindarles herramientas que les permitan mejorar las relaciones entre sus docentes.
Internacionales	Goena (2015)	La inteligencia emocional que inspira y conduce la actuación de un líder hace que se destaque y se diferencia del resto. Este tipo de líder aumenta considerablemente el rendimiento del equipo.
	Benito (2006)	Las relaciones interpersonales que los docentes mantienen con la dirección, los compañeros, los alumnos y los padres de familia condicionan su satisfacción laboral. La satisfacción con la dirección se explica por la valoración de las relaciones interpersonales con el director (p. 19).
	Hunt & Baruch (2003)	Luego de realizar una evaluación de la efectividad de las capacitaciones en habilidades interpersonales en 252 ejecutivos de 48 organizaciones, concluyen que hay un impacto significativo en el desarrollo de algunas –pero no en todas– las competencias y habilidades.

Elaboración propia.

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL

Este marco define los enfoques y conceptos de gestión escolar como base para la comprensión del término “gestión escolar con liderazgo pedagógico”, en el que se inscribe la necesidad del desarrollo de habilidades interpersonales en los directivos de escuelas.

1. GESTIÓN ESCOLAR

La comprensión de la gestión escolar ha ido variando a través del tiempo. Según Casassus (1999), en Latinoamérica, en un período de tres decenios, hasta fines de la década de 1990 se transitó por siete marcos conceptuales o modelos de gestión. Estos son “normativo, prospectivo, estratégico, estratégico-situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional” (p. 25). En este recorrido se ha ido transformando la visión de la organización que ha pasado de un modelo normativo hacia un reconocimiento de la complejidad de la organización escolar y de la gestión, que ha sido percibida por los modelos más recientes.

Los modelos actuales tienden a superar a los antiguos pero a la vez los contienen. En ese sentido, es importante tener una visión del conjunto de los modelos que permita desarrollar una mirada multidimensional de la organización (Casassus, 1999, p. 25). La organización escolar es percibida ahora como una realidad con distintas dimensiones, como afirman Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992).

Este cambio en la concepción de la gestión implica también un cambio del sujeto responsable de ella. Al respecto, Casassus (1999) afirma que es necesario

cambiar la visión del gestor normativo por un gestor cuya función es más compleja. Así mismo, la multidimensionalidad de los modelos de gestión nos remite a un gestor ya no individual sino más bien colectivo.

En este tránsito, además, se ha “pasado a reconocer la existencia de la sociedad (con sus actores sociales en tensión); luego, a reconocer la existencia de la organización y la importancia de los procesos y, finalmente, se ha reconocido “la emergencia del sujeto humano” como el elemento crucial que hace posible el funcionamiento de las organizaciones” (Cassasus, p. 27). En esta mismo sentido, se puede afirmar que “se ha transitado de una visión funcionalista (abstracta) de la acción, [...] a una visión militar estratégica y táctica, a una visión racionalista, para llegar finalmente a una visión holística de la acción humana, que conjuga emociones, pensamiento y lenguaje”. (p. 27)

En los últimos años, autores como Bolívar (2018) reiteran esta tendencia en la comprensión de la gestión, considerando que se ha pasado de una concepción de la gestión como burocrática y administrativa a una visión de la gestión en la que el liderazgo pedagógico o dirección pedagógica es un factor clave para incidir en la mejora de la educación. Así, los directores empiezan a ejercer un tipo de liderazgo más orientado a los resultados de las escuelas (Pont, 2007, como se citó en Bolívar, 2018).

Sin embargo, el liderazgo pedagógico entendido como supervisión y orientación de la enseñanza, coordinación del currículo y seguimiento del alumnado, es más una propuesta teórica que una práctica real (Gago, 2003, como se citó en Bolívar, 2018). Y en ese sentido, como afirma Maureira (2006), citado por Bolívar (2010), la realidad diversa y compleja que atienden las escuelas demanda de la gestión escolar no solo una actividad burocrática sino principalmente garantizar el éxito educativo de los estudiantes. Esta función no puede ser dejada solo a los docentes y su actividad en el aula, sino que tiene que ser asumida desde la gestión. Con ese fin, la dirección debe crear un clima que favorezca el desarrollo de los docentes y monitorear los resultados, estimulando el progreso (p. 11).

La crisis de modelos que se basan en el control vertical y burocrático, así como la pérdida de confianza en los cambios que se planifican desde fuera de la

institución escolar debido al “fracaso” de reformas sucesivas, nos movilizan a confiar más en la capacidad de transformación de la propia organización, teniendo como protagonistas a los agentes (grupos, individuos) de la escuela, lo que permite hacer más sostenibles los cambios. De esta manera, la transformación se inicia desde dentro, de forma colectiva, promoviendo en los sujetos participantes la búsqueda de su desarrollo profesional, como lo evidencian las comunidades profesionales de aprendizaje.

Se pone de relieve así el liderazgo compartido y distribuido que demanda nuevas competencias en los directivos y docentes (Bolam, Stoll, Thomas & Wallace, 2005; Escudero, 2009; Stoll & Louis, 2007; Harris, 2008, citados en Bolívar, 2010, p. 12).

Así, pues, la gestión escolar es actualmente asumida en su complejidad, lo que supone considerar la multidimensionalidad de la organización escolar. En esta realidad emerge el sujeto humano y su acción como elemento vital para la transformación en los centros escolares. Desde esta mirada ya no es posible concebir la transformación como una acción normativa, planificada desde fuera, sino como acción humana de los agentes de la escuela, que, considerando las demandas de su contexto, responden a esa realidad con acciones colectivas e innovadoras, cuyo centro de atención es el éxito educativo de los estudiantes.

Para que esto sea posible, la gestión escolar debe crear un clima adecuado que permita a los docentes desarrollarse profesionalmente, aprender y trabajar colaborativamente mejorando su desempeño.

Nuevas condiciones y habilidades para una gestión escolar con liderazgo pedagógico

En esta nueva manera de concebir la gestión escolar se requiere impulsar un nuevo liderazgo, ya no enfocado en una persona con cualidades muy específicas para *arrastrar* a sus seguidores, generalmente sus subordinados, en pos de determinados resultados. Se trata, ahora, de un liderazgo centrado en alcanzar el compromiso de los otros para el logro de los objetivos y nuevas imágenes de trabajo en grupo (Vaillant, 2015). En este liderazgo “transformacional”, según Burns (1978),

citado por Mendoza y Ortiz (2006), se “estimula el emerger de la conciencia de los trabajadores, los cuales aceptan y se comprometen con el logro de la misión de la organización dejando de lado sus intereses personales, para enfocarse en los intereses del colectivo” (p. 120).

Es así como la gestión escolar, según Leithwood, citado por Anderson (2010), busca mejorar las condiciones de los docentes, proponiendo como prácticas:

1. Establecer direcciones: desarrollar un compromiso y una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas, con el objetivo de que las personas sientan que realizan su labor en función de un propósito determinado o visión. (p. 40)
2. Desarrollar personas: potenciar las capacidades y habilidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva hacia la realización de las metas comunes. Para ello, se debe realizar un apoyo individual a los docentes, estimularlos intelectualmente, y proporcionarles modelos de actitud y comportamiento coherentes con dicha visión y metas. (p. 41)
3. Rediseñar la organización: establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Ellas están relacionadas con fortalecer la cultura profesional de la escuela, modificar la estructura organizacional, potenciar relaciones productivas con la familia y la comunidad y aprovechar el apoyo de agentes externos. (p. 43)
4. Gestionar la enseñanza y aprendizaje en la escuela: implica gestionar y supervisar al personal docente, proveer apoyo técnico y material a los docentes. Se trata de coordinar los distintos procesos de gestión de la instrucción para que los docentes los consideren como parte del proyecto educativo y no como procesos desvinculados de éste. (p. 46)

Como se puede apreciar, la dimensión de desarrollo personal y el rediseño de la organización para establecer condiciones que fortalezcan las motivaciones y capacidades de las personas cobran mayor importancia en una gestión escolar con enfoque de liderazgo pedagógico. Al respecto, Spillane, 2006, citado por Bolívar, Lopez y Murillo (2013), considera el liderazgo como una “práctica social” en la que se ponen en juego tres elementos: los líderes, los seguidores y la situación.

En la situación se incluyen “una variedad de aspectos como las rutinas de trabajo, las condiciones de funcionamiento de la organización o la coyuntura que ésta atraviesa y sus repercusiones sobre los estados mentales y emocionales de los participantes” (Freire & Miranda, 2014, p. 35). Todo ello requiere de determinados niveles de autonomía. Los directivos deben poder tomar decisiones

para proponer e implementar cambios, para responder a las necesidades específicas de la escuela.

Así mismo, desde este enfoque, el liderazgo se entiende como la habilidad de influir sobre otras personas haciendo que estas asuman las líneas propuestas para su accionar. No es el poder o autoridad formal la que genera esta influencia, sino la capacidad de la dirección de lograr consenso y movilización de la organización en torno a las metas comunes (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Así, el liderazgo es compartido y enfatiza la responsabilidad colectiva por los resultados (MacBeth & Dempster, 2009, como se citó en Bolívar, 2010); y promueve la participación, ya que, si bien el directivo es la figura formal de liderazgo en la escuela, en su dirección involucra a otros agentes, delegando y distribuyendo parte de su liderazgo para generar contextos en los que todos puedan aprender y desarrollar capacidades (Harris, 2004).

Como indica Robinson:

Además de estas dimensiones (o prácticas de liderazgo para el aprendizaje) centradas en qué hacer, importa cómo hacerlo, es decir, conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para que las dimensiones funcionen en un contexto en particular. Estas capacidades del liderazgo, que de modo transversal, ponen en práctica dimensiones, son estas tres: Aplicar conocimiento pedagógico relevante, *crear relaciones de confianza* y capacidad para resolver problemas complejos. (Robinson, 2011, como se citó en Bolívar, López & Murillo, 2013, p. 28) (Énfasis añadido)

Por otra parte, Louis, Dretzke y Wahlstrom (2010) plantean tres tipos de prácticas que impactan el trabajo conjunto de los profesores y su actuación en el aula: liderazgo compartido con los docentes, promover relaciones de confianza entre docentes y provisión de apoyo para la mejora de los practica pedagógica en el aula.

De esta manera, el liderazgo en la gestión escolar se asume actualmente como una práctica más democrática, compartida o distribuida entre los miembros de la comunidad educativa, lo que replantea las competencias que se requieren para dicho ejercicio.

Al respecto, en los últimos años el enfoque de *liderazgo pedagógico*, centrado en el logro de aprendizajes en la escuela, es asumido en las políticas y

programas de formación para la gestión escolar. El MINEDU ha implementado este enfoque en el plan de estudio del Diplomado en Gestión Escolar y Liderazgo Pedagógico desarrollado a nivel nacional. Del mismo modo, el Marco del Buen Desempeño del directivo (MBDDi, 2014), documento que se enmarca en la Política de Desarrollo Docente, establece dominios, competencias y desempeños que deben ser desarrollados por los directores de las instituciones educativas.

En el dominio 1, “Gestión de la mejora de los aprendizajes”, la competencia 2 está referida a la promoción de “la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes; así como de un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad” (MINEDU, 2014, p. 35); sin embargo, esta y las demás competencias involucran una serie de habilidades que suponen un proceso de desarrollo socioemocional por parte de los directivos.

Otra de las políticas de gestión en las que se visualiza esta necesidad es en los “Compromisos de gestión escolar” que se emiten cada año para las escuelas públicas. Precisamente los compromisos de gestión para el año 2019 consideran el *Compromiso 5* referido a la *gestión de la convivencia escolar*, que plantea a los directivos desarrollar acciones para la prevención y atención de la violencia escolar, garantizando que la institución educativa sea un espacio donde los estudiantes se sientan seguros y acogidos.

Garantizar el cumplimiento de los compromisos de gestión, así como las competencias que exige la función directiva en las escuelas, implica no solo el desarrollo de habilidades interpersonales en el directivo sino además que este pueda promover el desarrollo de estas habilidades en los miembros de la comunidad educativa, para contribuir a un clima propicio que brinde las mejores condiciones para el trabajo y aprendizaje en equipo de los docentes con la finalidad de elevar el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Como hemos visto, en el enfoque de gestión escolar con liderazgo pedagógico, ejercer influencia, orientar y dirigir el trabajo hacia un objetivo no parecen ser funciones exclusivas de una dirección. Actualmente se resalta:

the interdependence of people or mutual dependence and the ways in which their dependence on each other, in the performance of their work, provides a basis for building and maintaining ongoing trust, and also for mixing productive associations than for another mode would remain as scattered sets of skills or competencies. (Gronn, 2010, p.418)¹

En ese sentido, la formación del directivo como líder pedagógico es de gran importancia para generar una cultura de corresponsabilidad y colaboración para el logro de aprendizajes.

Medina y Gómez (2014, pp. 94-95) plantean tres tipos de competencias para el liderazgo pedagógico:

La competencia de gestión, esencial para orientar a la institución hacia el logro de los objetivos de mejora con la participación activa y convencimiento del líder.

La competencia de carácter humano, que se basa en los valores que impulsan la acción del directivo, al que se identifica como líder y promotor de la cultura innovadora, y con una actitud receptiva de los aportes de sus colaboradores, mostrando empatía, sensibilidad, promoviendo autenticidad, honestidad y compromiso.

La competencia técnica, que se expresa en la promoción de una nueva cultura de mejora continua orientada a la consolidación de la visión de la institución escolar como transformadora, funcionando de modo integrado e institucional, con un conocimiento profundo de los modelos y programas de diversidad educativa.

Hemos enfatizado en este estudio la competencia de carácter humano, en la que se pone en juego la inteligencia emocional desarrollada por el director. En la actualidad cobra importancia el desarrollo de competencias emocionales en los directores, dado que estas competencias, también denominadas habilidades blandas, habilidades socioemocionales o interpersonales, les permitirán crear un clima institucional propicio para la colaboración y el aprendizaje.

Como hemos señalado, los nuevos enfoques de la gestión escolar nos sitúan ante la necesidad de promover un liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Esta nueva forma de percibir el liderazgo supone promover una

¹ “[...] la interdependencia de las personas o la dependencia mutua y las formas en que su dependencia de unos a otros, en el desempeño de su trabajo, proporciona una base para construir y mantener la confianza en curso, y también para mezclar asociaciones productivas que de otro modo quedarían como conjuntos de habilidades o competencias dispersas”. (Traducción nuestra)

comprensión compartida de la visión, actividades y metas que guiarán la actuación de los miembros de la comunidad educativa. Con ese fin se requiere potenciar sus capacidades y habilidades para trabajar de manera conjunta en torno a metas comunes. Se hace necesario compartir liderazgo con los profesores, desarrollar relaciones de confianza entre los docentes y capacidad para resolver problemas complejos.

Así, el liderazgo en la gestión escolar se asume hoy como una práctica más democrática, compartida o distribuida entre los miembros de una institución educativa, lo que replantea las competencias que se requieren para dicho ejercicio. Una de esas competencias es la de carácter humano, que busca mirar a los actores de la comunidad educativa precisamente en su dimensión humana y no como simples operadores del currículo.

2. HABILIDADES INTERPERSONALES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En los últimos años han cobrado relevancia las habilidades interpersonales como una dimensión importante de las habilidades para el desempeño laboral. Se asegura que existe una relación directa entre trabajadores emocionalmente competentes y productividad (Elías et al., 1997), así como hay una relación entre las competencias emocionales de un líder y la efectividad de su liderazgo en la organización (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Se afirma asimismo que para que las personas logren construir relaciones sociales significativas que constituyan redes de apoyo para diversas situaciones, se requiere desarrollar competencias socio emocionales (Murillo, Cervantes, Nápoles, Razón & Rivas, 2018, p.138). Todo ello confirma la relevancia de las habilidades interpersonales en una organización educativa.

Diversas perspectivas definen este tipo de competencias. Para nuestro estudio, al buscar información acerca del concepto de “habilidades interpersonales” hemos encontramos algunos similares como el de habilidades blandas o habilidades socioemocionales. Así mismo, encontramos que este tipo de habilidades forman parte de lo que se denomina *competencia emocional*. A

continuación presentamos estas conceptualizaciones para una mejor comprensión de lo que se entiende por habilidades interpersonales.

2.1. Inteligencia emocional

Consideramos importante el aporte de Goleman (1995), como se citó en Bizquerra (2003, p. 19), acerca del concepto de inteligencia emocional. Goleman considera que la inteligencia emocional es:

1. *Conocer las propias emociones.* Implica tener conciencia de nuestras emociones, reconocer un sentimiento cuando lo estamos experimentando. Si se carece de esta capacidad podríamos experimentar emociones incontroladas.
2. *Manejar las emociones.* Es la habilidad para manejar los propios sentimientos y expresarlos de forma adecuada. Para esto es importante primero tomar conciencia de las propias emociones, de esta manera podemos controlar la ira o irritabilidad, lo que es primordial para establecer buenas relaciones interpersonales.
3. *Motivarse a sí mismo.* Es orientar las emociones y la motivación impulsando nuestra acción hacia el logro de objetivos. Esto es esencial para centrar nuestra atención, automotivarnos, manejarnos y desarrollar creatividad. El autocontrol emocional nos permite retardar las gratificaciones y controlar el impulso, lo que nos lleva al logro de nuestros objetivos. La capacidad de motivarse a sí mismo nos permite ser personas más productivas y efectivas.
4. *Reconocer las emociones de los demás.* A partir del conocimiento de nuestras propias emociones, podemos percibir lo que los demás necesitan o desean. Esto es la empatía. Las personas con empatía suelen inclinarse y desempeñarse en profesiones que tienen como base el servicio y la ayuda, como los profesores, psicólogos, médicos, enfermeras, etc.
5. *Establecer relaciones.* Implica la habilidad de manejar nuestras emociones. Es la base para el liderazgo y la eficiencia interpersonal. Las personas que poseen esta habilidad saben interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

2.2. Competencia emocional

La competencia emocional se deriva de la noción de inteligencia emocional. Al respecto, asumimos el concepto que plantea Bizquerra (2003), quien señala que “la competencia emocional es el conjunto de conocimientos, capacidades,

habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22).

2.2.1 Tipos de competencia emocional

2.2.1.1 Según Goleman. En coherencia con los aspectos de la inteligencia emocional que él mismo propone, Goleman (1999) plantea dos tipos de competencias emocionales:

- a. Competencia personal (Habilidades intrapersonales): Las que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos.
- b. Competencia social (Habilidades interpersonales): Las que determinan el modo en que nos relacionamos con los demás. (pp. 37-38)

En la Tabla 2, que presentamos a continuación, Goleman describe estas dos grandes competencias y las habilidades y capacidades que se deben desarrollar para poder ser competente personal y socialmente. Así, las competencias personales determinan la manera como nos relacionamos con nosotros mismos. Estas competencias implican el desarrollo de la conciencia de uno mismo, la autorregulación y la motivación. En tanto, las competencias sociales determinan la manera como nos relacionamos con los demás, e implican el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales.

Tabla 2
El marco de la competencia emocional

<p>COMPETENCIA PERSONAL Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos</p>	<p>Conciencia de uno mismo Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones</p>	<p>Conciencia emocional: Reconocer las propias emociones y sus efectos</p>
		<p>Valoración adecuada de uno mismo: Conocer las propias fortalezas y debilidades</p>
		<p>Confianza en uno mismo: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades</p>
	<p>Autorregulación Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos</p>	<p>Autocontrol: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos</p>
		<p>Confiabilidad: Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad</p>
		<p>Integridad: Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal</p>
		<p>Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios</p>
		<p>Innovación: Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información</p>
	<p>Motivación Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos</p>	<p>Motivación de logro: Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia</p>
		<p>Compromiso: Secundar los objetivos de un grupo u organización. Iniciativa: Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión</p>
<p>Optimismo: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.</p>		
<p>COMPETENCIA SOCIAL Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con los demás</p>	<p>Empatía Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas</p>	<p>Comprensión de los demás: Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan</p>
		<p>Orientación hacia el servicio: Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.</p>
		<p>Aprovechamiento de la diversidad: Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.</p>
		<p>Conciencia política: Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.</p>
	<p>Habilidades sociales Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás</p>	<p>Influencia: Utilizar tácticas de persuasión eficaces.</p>
		<p>Comunicación: Emitir mensajes claros y convincentes.</p>
		<p>Liderazgo: Inspirar y dirigir a grupos y personas.</p>
		<p>Catalización del cambio: Iniciar o dirigir los cambios</p>
		<p>Resolución de conflictos: Capacidad de negociar y resolver conflictos</p>
		<p>Colaboración y cooperación: Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común</p>
		<p>Habilidades de equipo: Ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.</p>

Tomado de *La práctica de la inteligencia emocional* (Goleman, 1999, pp. 37-38).

2.2.1.2 Según Bizquerra. Por su parte, Bizquerra (2003) coincide en identificar estos dos grandes bloques en las competencias emocionales:

- a. *capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal):* Que permiten identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.
- b. *habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal):* habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc. (p. 22)

Así, pues, la competencia social para saber relacionarse con los demás implica la competencia personal de conocer nuestros estados internos, recursos e intuiciones.

2.3. Habilidades para la vida

Desde una perspectiva de desarrollo de salud integral y prevención de violencia, Mangrulkar, Whitman y Posner (2001) proponen una serie de “habilidades para la vida que se centran en aptitudes sociales, prevención de la violencia y promoción de la salud en general” (p. 25). Estas se agruparían en tres tipos: habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades para el control de las emociones. Estos tres tipos de habilidades no se emplean de forma separada, sino que se complementan y refuerzan.

En 1994, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define las “Habilidades para la Vida” (HpV) como “habilidades para el comportamiento positivo y adaptable, que permiten a los individuos lidiar eficazmente con las demandas y los retos de la vida cotidiana” (WHO, 1994, p. 5). Más adelante se amplía la comprensión de las HpV como competencias psicosociales y habilidades interpersonales necesarias para reconstruir el entorno de tal forma que sea favorable para la salud. (WHO, 2003).

Como se puede apreciar, en esta última definición se pone énfasis en “la demanda de capacidades que el contexto globalizado exige a las personas en su dimensión psicosocial”, pero se deja claro que hay que ir más allá de la instrumentalización de la habilidad para abarcar otros elementos que son parte de

la competencia psicosocial. La competencia se entendería como “un saber y un saber hacer en contexto” (Martínez, 2014, p. 66).

Si bien la OMS reconoce que hay muchas habilidades necesarias para la vida, prioriza diez como esenciales. Estas son:

- Autoconocimiento: conocernos en todas nuestras dimensiones, construir nuestros sentidos como personas, de los demás y del mundo.
- Comunicación asertiva: expresarnos de forma clara y pertinente al contexto, comunicando sentimientos, pensamientos, necesidades y saber escuchar y percibir lo que sienten y piensan los demás.
- Toma de decisiones: evaluando posibilidades, considerando necesidades, capacidades, ciertos criterios así como los efectos de estas decisiones en nuestra propia vida y la de otros.
- Pensamiento creativo: usar la razón, los sentimientos, las intuiciones para comprender mejor las distintas perspectivas que permiten realizar nuevas construcciones originales.
- Manejo de emociones y sentimientos: lo que nos permite conectar nuestra dimensión emocional con la de otras personas, favoreciendo nuestro desarrollo personal y nuestras relaciones.
- Empatía: ponerse en el lado del otro comprendiendo su perspectiva para responder con pertinencia en determinada situación.
- Relaciones interpersonales: saber desarrollar relaciones interpersonales significativas que nos hacen crecer como personas; asimismo poder dar fin a las relaciones que nos dañan o que dificultan nuestro desarrollo personal.
- Solución de problemas y conflictos: abordarlos de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal y social.
- Pensamiento crítico: cuestionarse, investigar, analizar aquello que está establecido o que se da como cierto sin mayor argumento.
- Manejo de tensiones y estrés: identificando las causas de estrés en la vida cotidiana, reconocer cómo se manifiesta y encontrar formas saludables de eliminarlas o disminuir su impacto. (Martínez, 2014, p. 67)

El enfoque de habilidades para la vida (HpV) propone una visión de desarrollo de competencias que va más allá de una comprensión instrumental de las habilidades socioemocionales, que se limita al adiestramiento en algunas técnicas o herramientas psicosociales. Las *habilidades para la vida* tienen una serie de características que las hacen más complejas. Por ejemplo, una misma habilidad se puede usar en distintas situaciones, asimismo, en una situación determinada se puede utilizar una combinación de diversas habilidades psicosociales.

Por ello, las habilidades para la vida pueden percibirse como genéricas y aplicables a distintos ámbitos como educación, salud, trabajo, ciudadanía y otros espacios de desarrollo humano. En ese sentido, las HPV se orientan al bienestar

humano y social y pueden aplicarse en acciones personales, la interacción con otros o en acciones de transformación del entorno orientadas a favorecer la salud y el bienestar (Martínez, 2014).

Según Martínez, las habilidades para la vida se enmarcan en una visión holística de la vida, en la que transcurre lo individual y lo colectivo, lo filosófico, lo espiritual y lo humano, en armonía con la naturaleza. Las HpV también se sitúan en una cultura determinada y exigen ser *inculturadas*, pues la competencia psicosocial tiene una manera específica de expresarse en un determinado contexto. La práctica de las HpV implica una coherencia con las creencias, valores, tradiciones, actuaciones de cada cultura en particular, asimismo de la apertura al encuentro intercultural, lo que a su vez refuerza la conciencia del “nosotros” en el reconocimiento y valoración de identidades en construcción y transformación mutua.

Mangrulkar, Whitman y Posner (2001, pp. 4-5) plantean tres dimensiones en las HpV, tal como se muestra en la Tabla 3. Estas tres dimensiones se complementan entre sí y comprenden la dimensión interpersonal, la cognitiva y la intrapersonal relacionada con el control de las emociones.

Tabla 3

Habilidades para la vida

	Habilidades sociales	Habilidades cognitivas	Habilidades para el control de las emociones
HABILIDADES	<input type="checkbox"/> Habilidades de comunicación <input type="checkbox"/> Habilidades de negociación/rechazo <input type="checkbox"/> Habilidades de aserción <input type="checkbox"/> Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas) <input type="checkbox"/> Habilidades de cooperación <input type="checkbox"/> Empatía y toma de perspectivas	<input type="checkbox"/> Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas <input type="checkbox"/> Comprensión de las consecuencias de las acciones <input type="checkbox"/> Determinación de soluciones alternas para los problemas <input type="checkbox"/> Habilidades de pensamiento crítico <input type="checkbox"/> Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación <input type="checkbox"/> Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales <input type="checkbox"/> Autoevaluación y clarificación de valores	<input type="checkbox"/> Control del estrés <input type="checkbox"/> Control de sentimientos, incluyendo la ira <input type="checkbox"/> Habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de si mismo)

Tomado de Mangrulkar, Vince Whitman y Posner (2001, p. 25).

En este estudio consideramos importante el aporte del enfoque de habilidades para la vida, pues permite superar una visión racional e instrumental que dificulta la comprensión de la manera como operan estas habilidades y la complejidad de los contextos en los que se desarrollan –en este caso, los contextos escolares.

El enfoque de habilidades para la vida nos plantea una visión más holística que nos permite analizar las dinámicas e interacciones entre lo individual y lo colectivo, en un contexto específico y a la vez complejo.

2.4. Habilidades sociales

Un aporte importante acerca del concepto de habilidades sociales es el de Tapia y Cubo (2017), quienes, intentando un acercamiento a la comprensión de este tipo de habilidades en el ámbito educativo, y citando a Caballo (1993), Gil-Rodríguez (1984), Hidalgo y Abarca (2000), Monjas-Casares (1994), señalan que:

las habilidades sociales son conductas manifiestas verbales y no verbales, observables en las distintas situaciones de interacción que tiene una persona con otra. A su vez, las habilidades sociales son respuestas específicas, pues su efectividad depende del contexto concreto de la interacción y de los parámetros que en ella se activan. Se adquieren principalmente por medio del aprendizaje, de carácter incidental o como consecuencia de un entrenamiento específico. Para que una conducta sea socialmente eficaz deben tenerse en cuenta las variables que intervienen en cada situación en las que se exhibe la destreza social. (Tapia & Cubo, 2017, p. 136)

Tapia y Cubo sistematizan la clasificación de otros autores que han investigado las habilidades sociales en ámbitos educativos, y las dividen en tres grupos, según los componentes de las habilidades. En Tabla 4 se muestra esa clasificación.



Tabla 4

Sistematización de las habilidades sociales en el ámbito educativo

Componente	Conductual/Motor	Cognitivo	Emocional-fisiológico
Larry Michelson, Don P. Sugai, Randy P. Wood & Alan E. Kazdin (1987)	Habilidades prosociales y sociales como saber escuchar, saber pedir colaboración. Habilidades facilitadoras de la interrelación y la comunicación positiva con los demás: saber iniciar una conversación, hacer sugerencias, solicitar cambios de comportamiento, etc.		Habilidades sociales efectivas (expresar los propios sentimientos, superar el enfado, etc.). Habilidades sociales superadoras del estrés: pedir aclaraciones, saber quejarse, reaccionar a la presión del grupo, etc. Habilidades alternativas a la agresión: responder a una burla, solucionar conflictos, etc.
Isabel María Paúla-Pérez (2000)	Habilidades conversacionales. Habilidades para cooperar y compartir. Habilidades de autoafirmación.	Autoverbalizaciones, patrones de pensamiento, expectativas, valores subjetivos y sistemas de autorregulación.	Habilidades relacionadas con las emociones y sentimientos.
María Rosario Fernández-Domínguez, José Emilio Palomero-Pescador & María Pilar Teruel-Melero (2009)	Cooperar y trabajar en equipo, compartir ideas, ponerse de acuerdo, dialogar en pos de metas comunes. Asertividad y habilidades sociales: expresar los deseos y opiniones y defender los propios derechos, como respetan a los demás. Afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales.		Autoconocimiento, autorregulación emocional y tener equilibrio emocional. Empatía: capacidad para ponerse en el lugar de los otros y comprender lo que viven o sienten las personas con las cuales interactúa. Expresar sentimientos, como también aceptar errores, fracasos y discrepancias.

Tomado de Tapia y Cubo (2017, p. 137).

Esta clasificación, que parte de estudios en ámbitos educativos, contribuye a una mejor comprensión de este tipo de habilidades, pues no hace referencia a una

acepción general sino situada en un determinado de contexto, con la complejidad que supone el entramado de interrelaciones que allí se desarrollan.

2.5. Las habilidades interpersonales en instituciones escolares

Otro acercamiento a la definición y clasificación de las habilidades interpersonales situándolas en el contexto de las instituciones escolares es la que se realiza en el Perú, en el marco del Programa de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. Este programa incluyó un Módulo de Habilidades Interpersonales que buscó fortalecer este tipo de habilidades en los directivos de instituciones educativas para que estos, a su vez, estén en capacidad de hacer lo mismo con los miembros de la comunidad educativa. En el primer fascículo de la *Guía para el participante: habilidades interpersonales*, elaborado por el MINEDU (2016a), se definen las habilidades interpersonales como:

[son] aquellas que nos permiten establecer vínculos y relaciones estables y efectivas con las personas. Su desarrollo implica la capacidad de reconocer nuestras emociones y las de los demás, así como la posibilidad de saber regularlas en las relaciones con los otros. En este sentido, las habilidades interpersonales se constituyen en un campo importante en la formación de los directores y subdirectores, quienes tienen la responsabilidad de gestionar los recursos humanos presentes en sus instituciones educativas y promover su crecimiento personal y profesional, así como propiciar la construcción de climas institucionales más acogedores. (2016, p. 7)

En este fascículo se seleccionan un conjunto de habilidades interpersonales que se organizan en dos grupos: habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales.

2.5.1 Habilidades intrapersonales. El programa de formación en habilidades intrapersonales para la gestión escolar del MINEDU propone principalmente cuatro de estas habilidades: el autoconocimiento, la motivación, la autorregulación y el manejo del estrés.

2.5.1.1 *Autoconocimiento*. Implica:

tomar conciencia de quiénes somos (es decir) saber sobre nuestras potencialidades, debilidades, habilidades, destrezas, valores, intereses, deseos, sueños, derechos, etc. Conocernos es una tarea permanente en la vida [...] supone integrar aspectos diversos y algunas veces contradictorios de cada persona; requiere conocer aspectos que pueden permanecer ocultos. (MINEDU, 2016a, p. 12)

La construcción de nuestra identidad se da en la relación con los demás, en todo el trayecto de nuestra vida, desde que nacemos y vivimos en relación con los otros. Desde los primeros años de vida, las interacciones con nuestros padres o cuidadores van configurando en nuestra mente cómo será nuestra relación con los demás; asimismo contribuye a construir una noción de cómo somos nosotros mismos. La calidad del vínculo con los cuidadores, cuando atienden o no nuestras necesidades o cuando saben comprenderlas, es lo que hará posible la comprensión de quiénes somos. (Benjamín, 1996, como se citó en MINEDU, 2016^a, p. 12).

2.5.1.2. *Motivación*. Es aquello que impulsa a las personas a satisfacer sus necesidades. Para Maslow (1943), citado por MINEDU (2016), nuestra conducta está impulsada por la exigencia de satisfacer nuestras necesidades, las cuales tienen una jerarquía. Entre las necesidades humanas se incluyen las estéticas, las cognitivas y las de autotranscendencia.

2.5.1.3 *Manejo de emociones y sentimientos (autorregulación)*. La autorregulación es un elemento central de la inteligencia emocional, e involucra las habilidades de autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad e innovación. La autorregulación nos permite reconocer nuestras propias emociones y percibir las de los demás; consiste en aprender a manejar emociones que dificultan nuestras relaciones, como la ira y la agresividad; es aprender a ponderar lo que es pasajero o momentáneo en una situación y lo que es perdurable, para poder pensar qué acciones serán más adecuadas para lograr nuestras metas (MINEDU, 2016):

La autorregulación no busca negar o reprimir las emociones y los sentimientos, sino poder reconocerlos y manejarlos de una manera adaptativa; es decir, en función de los objetivos que nos hayamos propuesto. Así, ante una situación de estrés, la autorregulación es la capacidad personal que permite evaluar cuán amenazante puede sentirse el estímulo y cuáles son los cursos de acción posibles, en la línea de elegir cómo lidiar con el problema. (MINEDU, 2016b, p. 21)

No son las situaciones las que determinan cómo nos vamos a sentir y cómo vamos a reaccionar, es la manera como interpretamos cada situación (ideas o pensamientos), lo que provoca una emoción determinada que nos mueve a decidir actuar de una u otra forma. Frente a una misma situación, las personas pueden experimentar diferentes emociones y, por lo tanto, reaccionar de formas diferentes. Estas ideas o pensamientos que surgen frente a una determinada situación se originan de experiencias significativas que cada persona ha tenido a lo largo de su vida. Por eso varían tanto de una persona a otra. (MINEDU, 2016b, p. 23)

2.5.1.4 Manejo de tensiones y estrés (prevención de agotamiento profesional en el ámbito escolar). Esta habilidad permite a directores y docentes identificar las fuentes que les generan estrés, saber cómo se manifiestan y aprender a canalizarlas o contrarrestarlas con distintas estrategias. El segundo fascículo de la *Guía para el participante: habilidades interpersonales* MINEDU (2016b), plantea una serie de estrategias personales y colectivas para afrontar el Síndrome de Agotamiento Profesional (SAP) en el ámbito escolar; entre ellas, el autocuidado y los estilos de vida saludable.

Algunas acciones de autocuidado personal pueden ser: regalarnos un tiempo personal diariamente, saber atender las necesidades de nuestro cuerpo o atender sus señales de alarma cuando requiere descanso, cambio de actividad o atención médica, etc.; asimismo, poder conectarnos con nosotros mismos; ejercitarnos en la respiración y la relajación; hacer ejercicio físico para canalizar la energía contenida y las tensiones; además, valorar nuestras propias motivaciones y hacer lo que realmente nos gusta; adoptar un buen humor; pensar positivamente, etc.

2.5.2 Habilidades interpersonales. Las habilidades interpersonales, como señala Koprowska (2008), son muy diferentes de otro tipo de habilidades, pues implican utilizar nuestras mentes y nuestros sentimientos; además, continuamente tenemos ante nosotros muchas opciones sobre qué decir o hacer después de que ocurre cualquier situación. Esto se debe a que las habilidades interpersonales son inherentemente interactivas, debido a que la escena en que se desarrollan cambia continuamente.

En una interacción, el comportamiento de las otras personas es poco predecible, y nuestro comportamiento tiene un impacto en la otra persona o personas con las que estamos trabajando. Por lo tanto, es importante asumir de manera consciente nuestras habilidades interpersonales, y reevaluar constantemente lo que está sucediendo en estas interacciones. Esto sucede entre personas todo el tiempo, no solo en encuentros de trabajo sino en distintos ámbitos de nuestra vida.

Según la propuesta de especialistas del MINEDU (2016a), en este grupo de habilidades interpersonales resaltan las siguientes:

2.5.2.1 Comunicación. Es la habilidad de transmitir sentimientos, necesidades e ideas sobre sí mismo y acerca del mundo, poniendo en juego un conjunto de capacidades y recursos que hacen posible este proceso complejo de comunicar. Las personas que trabajan en una organización escolar experimentan diversas interacciones y por ello requieren conocer las capacidades específicas de esta habilidad para aprender a comunicar de manera clara y convincente.

Los indicadores de esta compleja habilidad, según MINEDU (2016), serían:

- Identifica la empatía y la escucha activa como rasgos importantes en su rol como líder pedagógico y practica estrategias para desarrollarlas.
- Practica estrategias para fortalecer la asertividad y la comunicación eficaz con los integrantes de su comunidad educativa. (MINEDU, 2016a, p. 18)

La comunicación implica a su vez el desarrollo de habilidades como la empatía y la escucha activa. Estas son definidas por el MINEDU (2016a) en su primer fascículo de la *Guía para el participante: habilidades interpersonales*.

Empatía. Implica ser capaces de percibir los sentimientos y comprender la perspectiva de otras personas e interesarse por sus inquietudes. Nos permite entender las señales que emiten las personas en una situación determinada y así poder tener información acerca de la mejor manera de “hacer llegar nuestro mensaje en ese contexto singular”. (MINEDU, 2016a, p. 24).

Escucha activa. Esta habilidad está muy vinculada a la empatía y es instrumental a ella. La escucha activa es la habilidad de escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla. Se requiere para ello disponerse de manera especial en la escucha:

disponerse a registrar, interpretar, comprender, como receptor, el punto de vista del otro emisor. Supone ponerte en el lugar del otro y entenderlo, no solo desde lo que transmite verbalmente, sino también desde lo no verbal, a través del ritmo con el que habla, la energía, la velocidad y el tono que utiliza. También hacerle sentir y saber, con los gestos, posturas corporales y palabras, lo que se está entendiendo. (MINEDU, 2016a, p. 25)

2.5.2.2 *Asertividad.* Esta habilidad implica saber:

expresar las propias ideas, creencias y sentimientos de manera positiva, clara, sincera y directa, tomando en cuenta los propios derechos y respetando los derechos de los demás. Supone apertura a los demás y reconocimiento del disenso como una posibilidad legítima en los intercambios comunicativos con las demás personas. Algunos autores sostienen que la asertividad tiene relación con la autoestima. Las personas que no se consideran valiosas optan por no defender sus derechos de manera activa y, como consecuencia, sus derechos no son respetados, lo cual mina aún más su autoestima ya disminuida. (MINEDU, 2016a, p. 27)

2.5.2.3 *Trabajo colaborativo.* Es un proceso de interacción en el que se comparte la autoridad y la responsabilidad de las acciones del grupo. En este proceso cada individuo aprende en interacción con otros miembros más de lo que aprendería por sí solo. El trabajo colaborativo implica reciprocidad, contrastar puntos de vista con el fin de llegar a construir un conocimiento en equipo (Panitz, 1998; Guiter & Giménez, 2000, como se citó en MINEDU, 2016b).

2.5.2.4 *Resolución de conflictos.* Es la habilidad de saber “transformar y manejar los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa” (Martínez, 2014, p. 67), reconociéndolas y aprovechándolas como oportunidades de cambio y crecimiento. El plan de estudio del diplomado en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico contempla, en la competencia 2, el siguiente desempeño: “Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación” (MINEDU, 2015, p. 10). El directivo que cuenta con esta habilidad sabe identificar actitudes y prácticas que generan tensiones o conflictos en la organización, manejar criterios y estrategias para prevenirlos y abordarlos cuando se presentan.

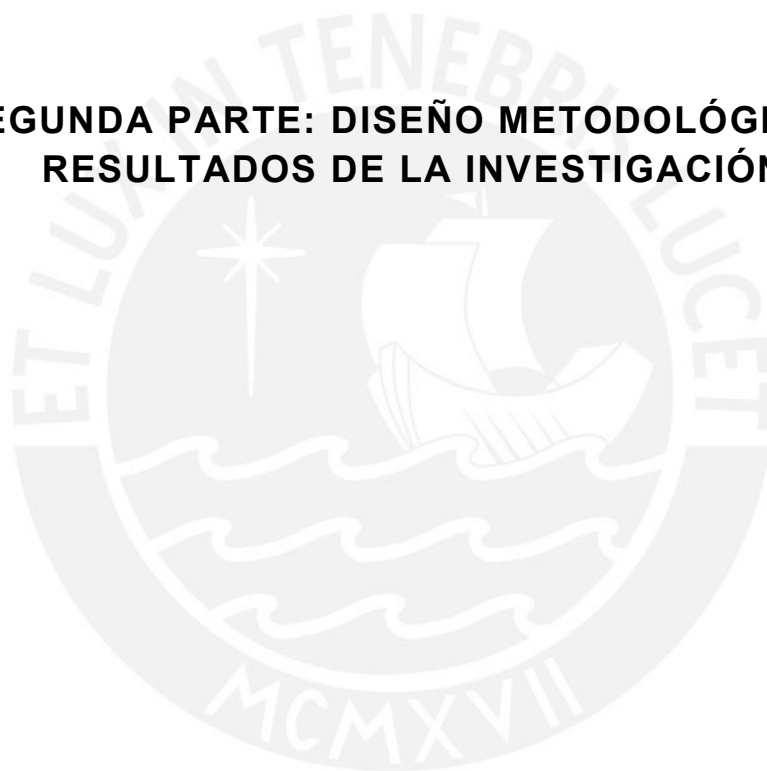
Las distintas perspectivas que abordan la conceptualización de las habilidades interpersonales nos permiten tener una mayor comprensión de sus distintas dimensiones y complejidades. Queda claro que las habilidades interpersonales involucran o están íntimamente relacionadas con las habilidades intrapersonales. Es decir, que necesitamos conocernos y construirnos nosotros mismos en relación con los otros. Esta sola constatación define la manera como deben ser aprendidas estas habilidades en un contexto específico, del cual no pueden desligarse.

En este estudio asumimos básicamente los aportes del Ministerio de Educación del Perú (2016), pues logra un acercamiento a la comprensión de las habilidades interpersonales vinculadas a la experiencia o el campo de las organizaciones educativas.

Por otro lado, nos parece relevante el enfoque de habilidades para la vida, porque aporta una mirada más integral de cómo se desarrollan estas habilidades en la complejidad de la organización escolar. Esta perspectiva dialoga con el enfoque de liderazgo pedagógico, en el que la gestión escolar es actualmente asumida en su complejidad y multidimensionalidad. Nos interesa analizar las interacciones entre los sujetos humanos que configuran su accionar como elemento vital para la transformación en los centros escolares.

Así, pues, buscamos comprender el desarrollo de las habilidades interpersonales no como una acción planificada desde fuera, sino como una acción humana de los agentes de la escuela, situada en las necesidades de su contexto, respondiendo a esa realidad particular y los retos que supone para la gestión escolar.

**SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**



CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico que se muestra a continuación presenta el enfoque, nivel y método de la investigación por los que se ha optado para abordar el problema de investigación. En este apartado se precisan también los objetivos y las categorías de estudio. Así mismo, se describe el caso de estudio. Se presentan las técnicas e instrumentos para el acopio de información y se describe el proceso de validación de los mismos. Por último, se plantea la forma en que se procesará la información y la técnica para el análisis e interpretación de los datos que nos llevan a los resultados.

1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Esta investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, pues se busca comprender e interpretar la realidad desde las percepciones de los directivos participantes. Se trata de un conocimiento idiográfico que surge a partir de las explicaciones en un contexto y en un tiempo dados, tal como lo señala Latorre (1996), citado por Sabariego (2004). Se ha considerado asimismo una investigación de nivel exploratorio, pues constituye un primer acercamiento que permitirá identificar aquellos aspectos que pueden ser relevantes para los directores en torno a las habilidades interpersonales en la gestión escolar.

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que los estudios exploratorios se realizan para “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado

antes” (p. 91). En el caso específico de las habilidades interpersonales y su importancia en la gestión escolar, al revisar la literatura encontramos que son muy pocos los estudios que se centran en este tema. Por ello se optó por explorar las formas que tienen los directivos de comprender este tipo de habilidades, identificando tendencias y aspectos relevantes que puedan ser considerados necesarios en programas formativos para el desarrollo de sus competencias.

2. PROBLEMA, OBJETIVOS Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO

2.1. Formulación del problema

Las relaciones interpersonales constituyen un factor importante en el desempeño de los directores y docentes de las instituciones educativas. Al respecto, Lapeña (2012) señala que el buen ambiente (relacional-comunicativo) en el centro laboral promueve el compañerismo, el trabajo a gusto y con ilusión. Sin embargo, como anotan Furguerle y Graterol (2010), el trabajo en equipo no es una tarea fácil, porque las organizaciones educativas a lo largo de la historia han transitado por prácticas más individuales, impidiendo la conformación de equipos que realicen tareas de manera consensuada.

Lo que se suele encontrar en la realidad es que las relaciones sociales y laborales están basadas en intereses personales, y que en los lugares de trabajo impera la desconfianza, lo cual hace difícil establecer relaciones buenas, auténticas y cordiales entre compañeros (Lapeña, 2012). En este mismo sentido, Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007) advirtieron, en un estudio de caso sobre estrés docente en Guanajuato (México), que un foco importante de presión es “la rivalidad que existe entre grupo de docentes, los conflictos entre docentes y directivos y la falta de apoyo entre unos y otros” (p. 9).

Ahora bien, como han señalado Furguerle y Graterol (2010), las transformaciones en el sistema educativo plantean una mirada más integral de la escuela y del currículo escolar, el cual no es ajeno a las diferentes maneras de ver la vida y las diferentes necesidades de sus actores. Es precisamente en esta

diversidad que se requiere sumar voluntades y esfuerzos dirigidos a fortalecer los nexos entre las personas en torno a un propósito compartido.

Precisamente, un director de escuela:

en el desempeño de su tarea directiva, dedica una considerable cantidad de tiempo a gestionar las relaciones humanas, ya que [...] debe relacionarse intensa y cotidianamente con todos los interlocutores internos y externos del ámbito educativo, como son las familias, los alumnos, la administración o los representantes de la institución. (Álvarez, 2006, como se citó en Salvador, Fuentes & Álvarez, 2009, p. 276)

Por ello, los directores requieren desarrollar habilidades interpersonales que les permitan establecer mejores relaciones con los diversos actores de la institución escolar.

Las últimas propuestas formativas dirigidas a directivos de escuelas públicas han considerado el desarrollo personal y las habilidades interpersonales como una dimensión formativa de gran importancia en la formación de directores. En uno de los programas que implementa actualmente el MINEDU, se cuenta con un módulo específico sobre este tema, orientado a fortalecer habilidades interpersonales en los directivos, de modo que sean capaces de cuidar del clima adecuado en sus escuelas para propiciar el trabajo colaborativo, la participación y el compromiso institucional como condiciones básicas para el logro de aprendizajes.

En ese sentido nos interesa recoger información de directivos de instituciones educativas que puedan tener mejores logros en la gestión escolar y cuya experiencia pueda aportar a una mayor comprensión de cómo se desarrollan las habilidades interpersonales en sus instituciones. Por ello se consideró analizar el caso de un grupo de escuelas que forman parte de una red y tienen la particularidad de ser escuelas públicas de gestión privada, cuyos promotores son congregaciones religiosas, las cuales imprimen un rasgo particular a la gestión escolar.

Este grupo de escuelas hacen parte de un movimiento nacional que ha mostrado tener mejores resultados en el logro de aprendizajes de sus estudiantes que otras escuelas públicas. Consideramos que la información que aportan los directores y promotores de estas escuelas permitirá comprender cómo conciben las habilidades interpersonales, qué importancia les asignan y cómo creen que pueden

promoverlas o desarrollarlas en los miembros de la comunidad educativa. La información que se obtenga de este estudio será una contribución en el diseño de programas que aborden esta dimensión formativa en los directivos de escuelas.

Nos interesa saber *¿qué percepciones tienen los directores y promotores de un grupo de escuelas públicas de gestión privada sin fines de lucro de Lima acerca de las habilidades interpersonales, su importancia y desarrollo en la gestión escolar?* Es decir, describir, desde las percepciones de los directores y promotores:

- ¿Qué entienden por habilidades interpersonales? ¿Cuáles de ellas consideran más útiles o importantes en la gestión escolar? ¿Por qué?
- ¿De qué formas los directores y promotores señalan haber aplicado o promovido las habilidades interpersonales en su IE?
- ¿Qué factores, según la percepción de los directores y promotores, dificultan o favorecen el desarrollo de habilidades interpersonales en su IE?

Esta investigación se inscribe en la línea de *Formación y desarrollo profesional en el campo educativo*, y corresponde al eje *Formación continua de docentes*, porque permite conocer, desde la percepción de los directivos, la importancia que atribuyen a las habilidades interpersonales y las formas como las promueven en la gestión escolar. Esta información es importante, pues permitirá a los propios directivos identificar aspectos valorados por ellos mismos y que tienen significancia para la realidad en la que trabajan. Así mismo, hará posible que conozcan sus intereses y necesidades particulares como directivos de escuelas, con el fin de considerarlos en el diseño de programas que aborden esta dimensión formativa para fortalecer el liderazgo pedagógico en las instituciones educativas.

2.2. Objetivos de la investigación

2.2.1. Objetivo general

Describir las percepciones de directores y promotores de un grupo de escuelas públicas de gestión privada sin fines de lucro de Lima acerca de la importancia y desarrollo de habilidades interpersonales en la gestión escolar.

2.2.2 Objetivos específicos

2.2.2.1 Explicar, desde la percepción de los directores y promotores de un grupo de escuelas públicas de gestión privada sin fines de lucro de Lima, qué entienden por habilidades interpersonales, cuáles de ellas son más útiles e importantes para la gestión escolar.

2.2.2.2 Describir las formas en que los directores y promotores manifiestan haber promovido el desarrollo de habilidades interpersonales en su IE.

2.2.2.3 Describir, desde la percepción de los directores y promotores, los factores que favorecen o dificultan el desarrollo de las habilidades interpersonales para un liderazgo pedagógico en la gestión escolar.

2.3 Categorías de estudio

En coherencia con los objetivos de investigación, hemos definido dos categorías de estudio que nos permitirán recoger las percepciones de los directivos acerca de: a) *la importancia de las habilidades interpersonales para la gestión escolar*, y b) *los factores que favorecen y/o dificultan la aplicación y/o desarrollo de habilidades interpersonales en la comunidad educativa*.

En la Tabla 5 presentamos estas dos categorías de estudio. A partir de ellas se definieron cuatro subcategorías: las habilidades interpersonales identificadas por los directores y promotores, la importancia que ellos asignan a este tipo de habilidades, cómo las promueven en la gestión escolar, y cuáles son los factores que favorecen y los factores que dificultan el desarrollo de habilidades interpersonales en la institución educativa.

Tabla 5

Categorías de estudio

Categorías	Subcategoría	Indicadores
Habilidades interpersonales	Habilidades interpersonales identificadas	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Autorregulación. • Motivación. • Empatía. • Comunicación. • Colaboración y cooperación. • Resolución de conflictos.
	Importancia de habilidades interpersonales para la gestión escolar	<ul style="list-style-type: none"> • En la planificación y ejecución del trabajo docente. • En los logros y resultados de la gestión escolar. • En el nivel de compromiso y motivación de los docentes.
Desarrollo de habilidades interpersonales en la IE	Promoción de habilidades interpersonales en la IE	<ul style="list-style-type: none"> • Formas en que los directivos promueven el desarrollo de habilidades interpersonales en la comunidad educativa.
	Factores que favorecen o dificultan el desarrollo de habilidades interpersonales en comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Factores que favorecen el desarrollo de habilidades interpersonales en los miembros de la comunidad educativa. • Factores que dificultan el desarrollo de habilidades en la comunidad educativa.

Elaboración propia.

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, pues se busca comprender e interpretar la realidad desde las percepciones de los directores y promotores de un grupo de escuelas públicas de gestión privada. Se trata de un conocimiento idiográfico que surge a partir de las explicaciones en un contexto y en un tiempo dados, tal como lo señala Latorre (1996, como se citó en Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Se ha considerado asimismo una investigación de nivel exploratorio, pues constituye un primer acercamiento que permitirá identificar aquellos aspectos que

son relevantes en las significaciones construidas por los directivos acerca de las habilidades interpersonales.

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que los estudios exploratorios se realizan para “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p. 91). En el caso específico de habilidades interpersonales en directores de organizaciones educativas, al revisar la literatura encontramos que son muy pocos los estudios que se centran en este tema. Por ello, aquí se pretende explorar aquellos aspectos clave que surgen de las construcciones subjetivas que han elaborado los directores y promotores de estas instituciones educativas en su trayectoria de gestión escolar, que puedan luego ser profundizados en otras investigaciones.

El método por el que hemos optado es el de *estudio de caso*, por ser este un método cualitativo que nos permite investigar un fenómeno en su contexto real, donde, como señala Yin (1989), citado por Jiménez (2012), los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran en forma precisa. De igual modo, Stake (1995), citado por Harrison, Birks, Franklin y Mills (2017), plantea que este método nos permite abordar la particularidad y complejidad de un caso.

De acuerdo con este método, el investigador asume que la realidad se construye de forma intersubjetiva a través de significados y entendimientos desarrollados social y experiencialmente, como afirma Merriam (1998) citado por Harrison et al. (2017). Por su parte, Stake (1995), citado por Nerida (2014), señala que el estudio de caso nos permite analizar un caso único o colectivo y captar la complejidad del objeto de estudio.

Nuestro interés ha consistido en estudiar el contexto de la institución educativa donde ocurren las relaciones interpersonales entre sus diversos actores, y analizar los aspectos subjetivos. Al respecto, González (2008) señala que “el sentido subjetivo expresa las producciones simbólicas y emocionales, configuradas en las dimensiones histórica y social de las actividades humanas” (p. 233).

3.1. El caso de estudio

El caso de estudio está constituido por un grupo de seis directivos y promotores de una red de escuelas públicas de gestión privada sin fines de lucro, ubicadas en Lima Metropolitana y el Callao.

Las escuelas de esta red gozan de reconocimiento nacional por su modelo de gestión, que constituye un referente para otras instituciones escolares por los resultados que obtienen en el logro de aprendizajes de sus estudiantes en todo el país. Su obra educativa está inspirada en valores cristianos presentes en los carismas de las congregaciones religiosas que asumen el rol de promotoría en estas instituciones educativas. Todas ellas hacen parte de un movimiento educativo que apuesta por la educación como medio fundamental para garantizar la justicia y un desarrollo social sostenible (Stojnic & Consiglieri, 2015).

Estas escuelas son públicas, porque se sostienen con fondos del Estado y atienden a sectores populares garantizando la gratuidad de la enseñanza; sin embargo, mantienen una gestión privada sin fines de lucro a cargo de las promotoras, que son las congregaciones religiosas. Esta peculiar característica les permite tener cierta autonomía en las decisiones e innovación que implican la gestión escolar.

Las promotoras de estas escuelas son religiosas; y la mayoría de las directoras son laicas con cierta experiencia en gestión escolar. Sus edades oscilan entre los 50 y los 68 años. Todas son mujeres. Anteriormente la gestión estuvo a cargo de las religiosas, quienes ejercían como directoras. Actualmente, estas instituciones, al igual que las demás que son parte de la Red Nacional, se encuentran en un proceso en el que los laicos empiezan a asumir el cargo de directores, pero siempre con el acompañamiento de una religiosa que es parte de una congregación promotora de la institución educativa.

Es importante señalar que estas escuelas muestran mejores logros en lo académico, en el manejo del clima institucional y promoviendo la participación de los padres de familia, respecto de otras instituciones educativas del Estado. Nos interesa, por ello, recoger información sobre sus percepciones acerca de cómo

comprenden y promueven las habilidades interpersonales y qué valor les asignan en la gestión escolar.

3.2. Los informantes

Para recoger información se ha considerado a seis informantes que asumen funciones directivas como promotores y/o directores de la institución educativa. Son ellos quienes tienen a cargo la promoción del desarrollo personal y profesional de los docentes, y la generación de un clima acogedor y favorable al cumplimiento de los objetivos institucionales.

Las informantes son mujeres, religiosas y laicas. En la Tabla 6 se observan las características principales de las personas entrevistadas. Tres de ellas laicas, y las otras tres, religiosas. Algunas cuentan con cierta experiencia (4 o 5 años) en la gestión escolar, y otras con entre 15 y 25 años de experiencia en gestión. Como se ha mencionado, todas ellas son mujeres.

Tabla 6 *Informantes*

Informantes	Sexo	Laico/ Religiosa	Cargo	Exp. en gestión	Exp. en cargo actual	Distrito de la IE	N.º personal a su cargo
D1	M	Laica	Directora	15 años	2 años	Sta. Felícita- La Molina	60
D2	M	Religiosa	Promotora	4 años	3 años	Huaycán-Ate	69
D3	M	Laica	Directora	25 años	3 años	San Martín de Porres	
D4	M	Laica	Directora	4 años	1 año	Ventanilla- Callao	84
D5	M	Religiosa	Promotora	5 años	1 año	Pachacútec- Callao	65
D6	M	Religiosa	Promotora	17 años	17 años	Chosica	65

Elaboración propia.

3.3. Técnica e instrumento de acopio de información

En esta investigación se optó por aplicar la *entrevista semiestructurada*, que permitió recoger directamente las percepciones de los directivos, partiendo de su historia laboral, recogiendo sus apreciaciones e interpretaciones de la identificación y comprensión de las habilidades interpersonales y su utilidad en la gestión de su escuela. Optamos por la entrevista semiestructurada porque esta técnica nos permite conseguir que la persona transmita su propia definición de la situación. Este tipo de entrevista posibilita encontrar lo que es significativo e importante para los sujetos; sus concepciones, perspectivas e interpretaciones; el modo en que ellos perciben y experimentan su propio mundo (Ruiz, 2003).

Como señalan Massot, Dorio y Sabariego (2004), la entrevista permite obtener información acerca de las creencias, comprensiones, opiniones y valoraciones de los sujetos entrevistados con respecto a la identificación y explicación de las habilidades interpersonales y su importancia en la gestión escolar. Así, pues, al realizar la entrevista indagamos a través de preguntas abiertas que buscaban recoger los distintos matices de la realidad experimentada por los participantes. Durante la entrevista se han ido enlazando temas que han permitido construir un conocimiento integral y comprensivo de la realidad.

La elección de esta técnica nos permitió partir de un guion previo que planteó de antemano la información relevante que queríamos obtener. Sin embargo, al darse el proceso de comunicación, tanto la entrevistadora como el entrevistado pudimos habernos influido mutuamente, de manera consciente o inconsciente. El desarrollo de esta interacción supone la creación y captación de significados en las que, definitivamente, influyen las características personales del entrevistador y del entrevistado (Ruiz, 2003). Por ello es importante señalar que, en una entrevista, la información que se obtiene está siempre mediada por las características de la persona entrevistada.

Al respecto, Flick (2009, pp. 76-78) distingue entre construcciones de primer y segundo orden. En la primera, la persona entrevistada nos ofrece su visión sobre la realidad que le rodea, construida sobre la base de su interpretación y vivencia de los hechos. En la segunda, el investigador o investigadora interpreta esta información basándose en su pregunta de investigación, el marco teórico utilizado

o la teoría que vaya emergiendo a partir de su análisis de datos. Esta construcción no tiene que coincidir con la que elabora la persona entrevistada.

El mismo Flick (2007) plantea varios tipos de entrevistas semiestructuradas, como la entrevista focalizada, la semiestandarizada, la centrada en el problema, la entrevista a expertos y la entrevista etnográfica. Todas ellas contribuyen al desarrollo de la entrevista como método general. En el caso esta investigación, consideramos importantes los aportes del tipo de entrevista focalizada y semiestandarizada. Ciertamente, es preciso considerar los problemas de mediación y conducción en la entrevista semiestructurada. Se requiere de una mediación permanente entre el curso de la entrevista y la guía, evitando una aplicación demasiado burocrática del guion de entrevista en tanto ello podría limitar los beneficios de la apertura y la información contextual.

- **Instrumento de investigación: guion de entrevista semiestructurada**

En esta investigación, nuestro instrumento fue el guion de entrevista semiestructurada. Su elaboración se realizó a partir de la tabla de categorías y subcategorías (Tabla 6), que nos dio el marco para determinar las preguntas que nos permitieran acercarnos al conocimiento de la realidad, en función de los objetivos de investigación que nos habíamos planteado. Si bien se parte de estas categorías previas, el diseño muestra la suficiente apertura para captar la integralidad de la realidad descrita por los sujetos investigados. La Tabla 7 muestra el diseño del guion de entrevista semiestructurada que contiene las preguntas que se derivan de cada categoría y subcategorías propuestas para recoger información.

Tabla 7

Diseño del guion de entrevista semiestructurada

Categoría	Subcategoría	Preguntas para la entrevista semiestructurada
Habilidades interpersonales	Habilidades interpersonales identificadas	<p>1. ¿Qué sabe acerca de las habilidades interpersonales? ¿Cómo las definiría?</p> <p>2. ¿Cuáles son las habilidades interpersonales que usted conoce o ha aprendido? ¿Podría mencionarlas y explicar de qué se tratan?</p>
	Importancia de habilidades interpersonales para la gestión escolar	<p>3. Teniendo en cuenta la realidad de las instituciones escolares, ¿considera usted que se debe aplicar o promover las habilidades interpersonales en la gestión escolar? ¿Por qué? ¿Para qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Son útiles las habilidades interpersonales en la planificación y ejecución del trabajo escolar? ¿Cómo? • ¿Son útiles las habilidades interpersonales para conseguir los logros y resultados que planifica la IE? ¿De qué manera? • ¿Las habilidades interpersonales contribuyen a un mayor nivel de compromiso y motivación de los docentes y otros miembros de la comunidad educativa? ¿Cómo?
Desarrollo de habilidades interpersonales en la IE	Promoción de habilidades interpersonales	<p>4. ¿En qué situaciones ha puesto usted en práctica sus habilidades interpersonales? ¿Puede dar ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En su relación con las personas de su entorno laboral? ¿De qué manera? <p>5. ¿Considera importante promover el desarrollo de estas habilidades en otros miembros de la comunidad educativa? ¿De qué manera podría hacerse? ¿Usted pudo hacerlo en su IE? ¿Puede contar esta experiencia?</p> <p>6. ¿Qué logros reconoce haber obtenido con respecto al desarrollo de habilidades interpersonales?</p> <p>a. A nivel personal</p> <p>b. En su IE</p>
	Factores que favorecen o dificultan el desarrollo de habilidades interpersonales en la comunidad educativa	<p>7. ¿Qué situaciones o aspectos favorecen el desarrollo de habilidades interpersonales en su IE?</p> <p>8. ¿Qué situaciones o aspectos dificultan el desarrollo de habilidades interpersonales en su IE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existen profesores que establecen mejores relaciones que otros docentes? ¿A qué se debe? ¿Qué los caracteriza? ¿Cómo piensan estos docentes con respecto a la escuela?

Elaboración propia.

3.4. Validación de instrumentos

Para la validación del instrumento se partió de una primera versión (Anexo 1) que contenía 8 preguntas, en algunas de ellas se consideró sub-preguntas, es decir, preguntas más específicas que ayudarían a profundizar y especificar la información.

3.4.1 Validación en prueba piloto

Se procedió a la aplicación de esta guía, en su versión inicial (ver anexo 1), a una directora de la región Ica, con iguales características que las del grupo de directores seleccionado como muestra de estudio. Esta prueba permitió conocer el tiempo de duración de la prueba, que se desarrolló en aproximadamente 50 minutos. Así mismo, la mayoría de preguntas fueron comprensibles. Se notó que algunas tenían respuestas similares. Además, en el desarrollo de la entrevista surgieron algunos elementos nuevos que nos plantean la necesidad de añadir subpreguntas que permitan especificar más la información en algunas de las subcategorías de estudio.

3.4.2 Validación en juicio de expertos

Para esta validación se seleccionó a tres profesionales: uno que pudiese aportar al diseño metodológico de la investigación, y los otros dos para aportar desde su conocimiento de la realidad escolar y la temática que aborda la investigación. A continuación presentamos a estos tres profesionales.

- Director de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Especialista de TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas y Magíster en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Coordinadora del Módulo de Habilidades Interpersonales en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya en los años 2016 y 2017.

Los aportes de los expertos permitieron observar algunas deficiencias en la relación entre los indicadores de una de las subcategorías de la matriz de consistencia y las preguntas formuladas para esta. Así mismo, sugirieron mayores precisiones en la formulación de algunas preguntas. Otro hizo un cuestionamiento acerca del sentido de una de las preguntas para asegurar su pertinencia. El ajuste realizado con sus sugerencias otorgó mayor claridad a las preguntas y precisó su intencionalidad. Con todos estos aportes se elaboró la versión final del guion de entrevista semiestructurada (ver Anexo 2).

3.5 Procedimientos para asegurar la ética de la investigación

Para asegurar la ética en el desarrollo de la investigación, se asumieron los cinco principios éticos de la PUCP:

- Respeto a las personas
- Beneficencia no maleficencia
- Justicia
- Integridad científica
- Responsabilidad

En ese sentido, en el proceso de investigación se ha respetado la autonomía de las personas que participaron brindando información, haciendo uso del consentimiento informado; se ha asegurado el derecho a la participación voluntaria y el libre consentimiento para responder a las preguntas durante las entrevistas. Se informaron previamente las características de la investigación. Un documento escrito y con firma formalizó el *consentimiento informado* de los directores para brindar la información.

Se explicó a los informantes de la intención de la investigación y sus posibles implicaciones, señalando además para qué se utilizarán los resultados. De parte de la investigadora, se puso especial atención en el proceso de recoger información para que los informantes se sientan cómodos. Se les dio total libertad para optar libremente por dejar de responder alguna pregunta o detener la entrevista en caso sintieran incomodidad por alguna pregunta.

Considerando que en la muestra de estudio se seleccionó a directivos de una prestigiosa red de escuelas públicas de gestión privada en el país, se optó por omitir el nombre de tales instituciones en el presente trabajo. Se ha protegido también la identidad de los informantes, manteniéndolos en el anonimato, garantizando su derecho a la privacidad y confidencialidad.

Se ha brindado un trato justo y equitativo a todas las personas que han participado en todas las fases del proceso de investigación.

Así mismo, declaro no tener ningún interés comprometido de tipo financiero o de otro tipo, que pudiera afectar directa y significativamente mi juicio independiente e imparcial y mi responsabilidad como tesista en esta investigación.

De otro lado, en el desarrollo de la tesis se aseguró la validez de la información y el respeto a la autoría de las fuentes consultadas. Se ha contado con la orientación de asesores competentes de la PUCP que han orientado el diseño metodológico de la investigación, así como su desarrollo. Para asegurar la validez de la información, el instrumento fue previamente validado en pruebas piloto y en juicio de expertos. A continuación detallamos estos procesos.

3.6 Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento y análisis de la información ha incluido varios procedimientos que comenzaron con la transcripción de las entrevistas y continuaron con algunas acciones orientadas a un análisis cada vez más agudo de la información. Presentamos a continuación los principales procedimientos realizados:

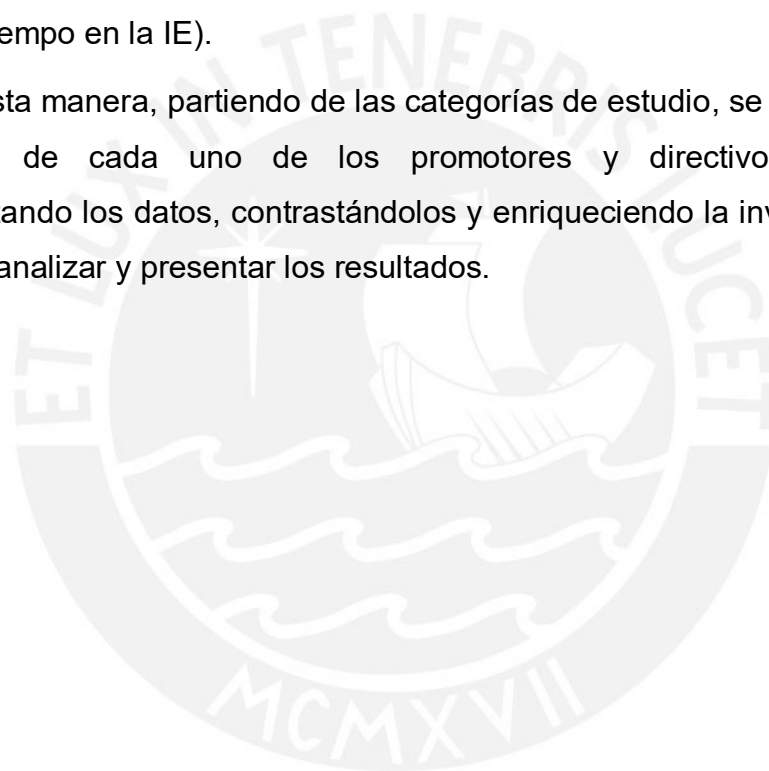
3.6.1 Fase de descubrimiento inicial. En esta fase leímos repetidamente los datos; seguimos la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas que se fueron anotando; identificamos similitudes; buscamos temas emergentes.

3.6.2 Fase de codificación. En esta fase buscamos identificar categorías y codificarlas, para lo cual consideramos las categorías de análisis planteadas

previamente para la investigación y otras que fueron emergiendo de la información recopilada. Luego se realizó una nueva organización de la información sobre la base de estas categorías. Se pasó después a identificar relaciones entre estas categorías, buscando patrones, repitencias y otras relaciones para dar respuesta a nuestras interrogantes.

3.6.3 Fase de interpretación. Se interpretó la información teniendo como referente el marco teórico y el contexto en el que fue recogida. Además, se buscó la triangulación de la información para obtener un análisis más profundo a partir de la contrastación de la información proveniente de diversos informantes (laicos, religiosos, tiempo en la IE).

De esta manera, partiendo de las categorías de estudio, se ha examinado la información de cada uno de los promotores y directivos participantes, complementando los datos, contrastándolos y enriqueciendo la investigación en el proceso de analizar y presentar los resultados.



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo presenta el análisis de la información recogida en seis entrevistas realizadas a las directoras y promotoras de las instituciones educativas, que constituyen nuestro estudio de caso. Los resultados se presentan de acuerdo a las siguientes categorías de estudio: 1) Habilidades interpersonales, de la que se derivan las subcategorías: Habilidades interpersonales identificadas e Importancia de las habilidades interpersonales para la gestión escolar; 2) Desarrollo de habilidades interpersonales en la IE, que tiene como subcategorías: Promoción de habilidades interpersonales y Factores que favorecen o dificultan las habilidades interpersonales.

Analizamos las subcategorías a partir de los hallazgos encontrados en la información proporcionada por las personas entrevistadas; además relacionamos estos hallazgos con el marco teórico de la investigación. Luego del análisis a partir de las categorías y subcategorías, se realizó un análisis más global para dar respuesta a los objetivos de investigación. A continuación presentamos estos resultados.

1. HABILIDADES INTERPERSONALES

La primera categoría, habilidades interpersonales, está relacionada con nuestro primer objetivo de investigación y se analiza a partir de dos subcategorías:

habilidades interpersonales identificadas e importancia de estas habilidades para la gestión escolar. Con esta categoría se busca, en principio, comprender lo que entienden los directivos por habilidades interpersonales, cuáles son las habilidades que ellos identifican y la importancia que les atribuyen en la gestión escolar.

1.1. Habilidades interpersonales identificadas

Los directores tienen un acercamiento a la comprensión de habilidades interpersonales desde su experiencia en la gestión de sus escuelas, su propia historia personal y trayectoria profesional. De modo general, la mayoría de ellos vinculó el concepto de habilidades interpersonales con el clima de bienestar y de buenas relaciones que debe haber en una institución educativa.

Al respecto, ante la pregunta “¿Qué entiende usted por habilidades interpersonales?”, una de las directoras laicas responde: “*Ya, me imagino que es más o menos [...] generar un clima adecuado entre los trabajadores de la institución*” (D1).

Y una promotora religiosa señala:

Lo que viene a mi mente es que, sin estas habilidades, sin esta relación, para mí un colegio no es un colegio. Es sumamente importante que seamos una familia y que tengamos estas buenas relaciones. Empezando conmigo, con mis profesores, con mis niñas y con todas las madres y los padres, porque mi experiencia es que, si no tienes esto, no puedes lograr, por ejemplo, las cosas que quieres. Es sumamente importante. Y para mí como directora, es una de las cosas por la cual trabajo duro, para tener este tipo de convivencia juntos, porque de otro modo no estaría aquí. En lo personal, no puedo trabajar en una situación donde no hay armonía, paz, amor, entrega. Aunque no estoy diciendo que no hay problemas, porque no existe ningún lugar donde no haya problemas. (D6)

La directora y la promotora coinciden en resaltar estos elementos del clima de bienestar en sus escuelas basado en las buenas relaciones. Ellas sitúan las habilidades interpersonales en un contexto escolar, en una institución educativa.

Como señalan Caballo (1993), Gil-Rodríguez (1984), Hidalgo y Abarca (2000) y Monjas-Casares (1994), citados por Tapia y Cubo (2017), las habilidades sociales son:

conductas manifiestas verbales y no verbales, observables en las distintas situaciones de interacción que tiene una persona con otra. A su vez, las habilidades sociales son respuestas específicas, pues su efectividad depende del contexto concreto de la interacción y de los parámetros que en ella se activan. Se adquieren principalmente por medio del aprendizaje, de carácter incidental o como consecuencia de un entrenamiento específico. (Tapia & Cubo, 2017, p. 136)

En cuanto a las habilidades interpersonales que las directoras y promotoras identifican, ha sido recurrente la mención a las siguientes habilidades:

- Autoconocimiento: conocerse, autorregularse y confiar en sí mismo, autoestima. (D2, D3, D4, D6)
- Empatía. (D1, D2)
- Saber comunicarse: saber hablar y saber escuchar, clarificar la información. (D5, D6)
- Trabajo colaborativo. (D3, D4, D5, D6)
- Conocer a los demás. (D3, D4, D6)
- Cuidado de la persona: Acoger, buen trato, tratar con cariño, saber cómo está, cómo se siente. (D6, D5)
- Coherencia (D2, D4, D5)

Las cuatro primeras habilidades mencionadas se habían considerado en las categorías de estudio como aquellas que posiblemente serían reconocidas por los directivos. Las tres últimas son habilidades que han emergido en la interpretación que hacen los directivos de su experiencia en la gestión. Estas son: la habilidad de conocer a los demás, el cuidado de la persona como principio que guía la gestión y como habilidad que deben desarrollar los que ejercen liderazgo en la gestión y, por último, la coherencia ética.

En algunos casos, la identificación de habilidades ha sido explícita, reconociendo que se desarrolla y se promueve en la IE; en otros, se la ha reconocido como una práctica que se busca promover para el bienestar y el logro de objetivos en la institución. La mención recurrente que las directoras y promotoras hacen de ciertas habilidades en particular, da cuenta de la importancia que le atribuyen en la

gestión escolar, asumiendo que el desarrollo de estas brinda las condiciones adecuadas para el trabajo y la consecución de los objetivos de la institución.

Tanto las promotoras religiosas como las directoras laicas asumen como un compromiso desde la gestión el cuidado y desarrollo de este tipo de habilidades interpersonales en todos los miembros de la comunidad educativa.

A continuación presentamos cómo entienden los equipos directivos las habilidades que ellos mismos identifican.

1.1.1 Conocer a los demás. Una habilidad que ha sido señalada de manera reiterativa por los directivos es la habilidad de los miembros de la IE para conocerse entre sí: conocer a los demás, reconocer sus fortalezas, debilidades. Este conocimiento de los demás y de cada uno permite saber cómo comunicarse de manera particular considerando las características o necesidades de la persona.

El colegio tiene 53 años desde su creación, hay docentes que ya, la mayoría pasan de 30 años de trabajo acá. Yo tengo 31, eso pues, me ha facilitado conocer. Bueno tengo 31 años conociendo a casi todas, a las que han ido saliendo. Igual a las que van llegando, docentes nuevas, contratadas, las voy conociendo igual, las voy entrevistando [...] Eso facilita bastante, cuando vas conociendo a la persona, sabes cómo dirigirte a ella, sabes cómo pedirle un favor, sabes cómo aconsejarle, para su trabajo, para mejorar, ¿no?, su labor diaria. (D2)

El conocimiento de los demás permite conocer sus temperamentos, sus límites, la manera en que es posible interrelacionarse con los otros.

Pero siempre hay alguna maestra por allí que está contrariada y se expresa y dice (risas) –perdono, pero no olvido– (risas) y le decimos: –Ya sabemos cómo eres tú ya. No nos vas a hablar. ¿Por cuánto? un mes, dos meses–. Y de verdad, no te hablan y puede pasar la cantidad de meses o años, es un tiempito, pero ya tanto la conocemos que ya su temperamento es así. La persona nueva que viene dice: “Oye, pero ¿por qué ella es así?”. Y nosotros, que ya la conocemos, le decimos: “No reniegues, no te va a hablar así todo el tiempo”. (D3)

Pero después de eso la vas conociendo como persona, yo la conozco como maestra, como mujer, como religiosa, como profesional [...] sé que ella en ese momento, expresó su enojo porque pasó algo [...] la escucho y luego ella dice: “no es contigo” y yo sé, luego nos damos un abrazo. (D6)

Una de las capacidades que podría estar relacionada con la habilidad de *conocer a los demás*, que mencionan las directivas, es la que plantea Goleman (2009) como *comprensión de los demás*. Este autor la ubica como una capacidad que es parte de la habilidad de la empatía y considera que es poder percibir los sentimientos y perspectivas de otras personas e interesarnos por su preocupaciones (2009, p. 38). Sin embargo, la habilidad a la que hacen referencia las directoras se acerca más a la manera en que Bizquerra (2003) define esta habilidad interpersonal. Según Bizquerra, esta sería la habilidad de reconocer lo que piensan y sienten los demás; lo que implica la capacidad de captar la comunicación no verbal.

1.1.2 El autoconocimiento y autorregulación. El conocimiento de sí mismo se da en la relación con los otros. En esta interacción, los directivos ponen en juego el manejo de sus emociones, la posibilidad de confiar en los demás, en su capacidad, y también en la de ellos mismos como directores. Este conocimiento de sí mismo hace posible la autorregulación y contribuye a la confianza en sí mismo, en los demás y en el trabajo que todos juntos realizan; les permite hacer más llevadera su práctica de gestión con las exigencias y tensiones que demanda.

Yo personalmente he aprendido mucho a tratar de manejar mis emociones, mis sentimientos, por ejemplo tratar de tener mayor cercanía a los profesores, hacer visitas, conocer su realidad de ellos... animarlos. Cada día le preguntó al profesor “¿cómo estás?, ¿cómo te sientes?”, y yo pienso que eso me ha ayudado a mí misma para que yo pueda también manejar mis emociones, tratar de hablar incluso conmigo misma. Estas son cosas que te ayudan pues. Para qué estar gastando energía con cosas que no te ayudan. [...] ahora estoy tranquila conmigo misma, yo pienso que eso es parte de la confianza. (D2)

El conocimiento de sí mismo implica, como señala Bizquerra (2003), “tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre” (p. 19). Esto es importante para poder ejercer control de esas emociones. Por su parte, Goleman (1999) plantea que la conciencia de uno mismo tiene tres componentes: la *conciencia emocional*, es decir, el reconocimiento de nuestras propias emociones y sus efectos; la *valoración adecuada de uno mismo*, que nos permite identificar nuestras fortalezas y debilidades; y la *confianza en uno*

mismo, expresada en la seguridad al valorarnos a nosotros mismos y a nuestras capacidades (p. 37).

En las palabras de la promotora se puede apreciar que la *confianza en sí mismo* también se construye en relación con los demás. Ella señala que en la relación de confianza que va construyendo y transmitiendo a los docentes ella también va desarrollando su confianza en sí misma. Del mismo modo, expresa que, en su intento por conocer a los docentes y otros miembros de la institución, ella se va conociendo más a sí misma. Esta dinámica que describe la promotora nos permite constatar que las habilidades no se desarrollan o aprenden de modo aislado, sino que todas ellas se dan de manera interrelacionada y en un contexto determinado.

Además, las directoras y promotoras toman conciencia de la necesidad de desarrollar habilidades de conocimiento y valoración de sí mismos en sus docentes.

Hay que trabajar en la autoestima, [...] porque lo demás no es tan importante como lo son las relaciones humanas. [...] Si ellos [los docentes] aceptasen cómo son, porque eso es complejo, sí, es complejo pues ahí se generan insatisfacciones, porque si yo tengo celos es porque no estoy seguro de mí mismo. (D5)

La directora hace referencia a la importancia de la autoestima en la seguridad personal de los docentes para relacionarse con otros colegas.

1.1.3 Cuidado de la persona. En las instituciones educativas, una de las habilidades que se destaca es el cuidado de la persona. Es una habilidad que desarrollan todos los que asumen un liderazgo o cargo de gestión. Directivos, coordinadores, docentes realizan una labor orientados e inspirados en el cuidado de la persona. Al respecto, una de las promotoras que es religiosa señala lo siguiente:

Y para mí y para Herminia, como directivos, es nuestro trabajo cuidar de nuestros profesores. Ellos para nosotras son muy importantes, porque yo cuido mucho mis niños, pequeños y jóvenes, pero si yo puedo cuidar de mis profesoras, ellas van a cuidar a los niños y niñas y jóvenes, porque ese es su trabajo, y mi trabajo es cuidar de ellas también. Creo que cuidarlas es conocerlas, hablar con ellas, saber cómo están, atender sus problemas; crear un espacio donde se sientan a gusto en este colegio... (D6)

Claro, claro, cada docente tiene una dificultad quizá en sus hogares, son personas. Primero son persona y después viene lo otro [...] Ese cuidado de las personas es algo que siempre pasa en Fe y Alegría, verdad. Están cuidando de todo. Más allá de que es un trabajador, es una persona también. Cuando tenemos un problema todos se involucran, todos participan. (D5)

Nosotros no hacemos esa distinción de los administrativos por acá y los otros por allá. Todos, todos, todos, nos involucramos. Si hay un almuerzo, todos, e invitar al almuerzo todos. (D5)

La habilidad que refieren las directoras y promotoras como *cuidado de la persona* tiene relación con uno de los valores fundamentales en la propuesta del movimiento educativo del cual forman parte. En una de las publicaciones donde se presenta la propuesta educativa para el encuentro de directores se expresa que en Fe y Alegría:

la persona es vista en su unicidad, y en las múltiples relaciones y vínculos de los que forma parte y que la constituyen. La persona en Fe y Alegría no es un individuo aislado de los demás, pero tampoco se pierde su unicidad en lo colectivo. La misión de toda nuestra labor educativa es contribuir a que las personas y comunidades amplíen sus capacidades y sean actores de su propio destino. La propuesta educativa de Fe y Alegría busca formar hombres y mujeres que, haciendo uso de sus propias capacidades y potencialidades afectivas y cognitivas, sean capaces de humanizar y transformar la realidad. (Asociación Fe y Alegría del Perú, 2018, p. 26)

1.1.4 Empatía. La empatía también es una habilidad interpersonal destacada por las directoras y promotoras:

E: ¿Qué entiende por habilidades interpersonales? ¿Con qué lo relaciona?

D1: Bueno, tener la capacidad suficiente de poder escuchar, atender, tener empatía con maestros, padres, estudiantes...

La empatía implica reconocer las emociones de los demás; nos permite percibir “lo que los demás necesitan o desean” (Bizquerra, 2003, p. 19), “captar sus sentimientos y puntos de vista [...] interesarnos por las cosas que les preocupan [...] anticiparse en reconocer y atender necesidades [...] aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas [...] darse cuenta de las relaciones de poder que están presentes en los grupos” (Goleman, 1999, p. 38).

1.1.5 Saber comunicarse: saber hablar y saber escuchar. La comunicación es una habilidad necesaria para todos los miembros de la comunidad educativa. Las promotoras y directoras resaltan esta habilidad que permite aclarar tensiones, preocupaciones, malos entendidos, evitar y resolver conflictos. Una de las promotoras la explica de la siguiente manera (nótese que tan importante es hablar y expresarse como escuchar):

Particularmente para mí es sumamente importante que como madre yo la escuche a ella, que se siente conmigo y me diga: “Madre, no me gusta esto, no me gusta lo otro”. Y como yo quiero ser honesta con ella, le digo “a mí tampoco me gusta esto”. Pero vamos a sentarnos a ver. Por ejemplo, puede ser que una mamá me diga: “Madre, no me gusta cómo este profesor ha hablado con mi niña”; y yo le diré: “pero cuéntame, ¿qué pasó?”. Y ella me cuenta y le digo “ok... vamos a llamar al profesor, vamos a sentarnos juntos y vamos a escuchar su historia y vamos a buscar la solución”, y esto ayuda mucho [...] o si una mamá dice algo, siempre escuchar a la mamá, porque si ella piensa que hay algún problema con el niño o la niña, o si dice “Madre, mi niño no está aprendiendo”, escucha a la mamá, porque ella sabe... (D6)

La manera como la promotora entiende esta habilidad de comunicarse concuerda con lo que propone Martínez (2014), quien señala que la habilidad de comunicación asertiva implica saber “expresar con claridad y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita y saber escuchar e interpretar lo que se siente, piensa u ocurre en determinada situación” (p. 67).

Esta habilidad de comunicación asertiva es mencionada por las directoras y promotoras como una acción que permite evitar y abordar las tensiones o conflictos. Es a través del diálogo que se busca la solución a los malos entendidos.

1.1.6 Trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo está presente en todas las escuelas de las directoras y promotoras entrevistadas. Es una de las prácticas de mayor importancia en la gestión escolar, para planificar, ejecutar el trabajo y evaluar el proceso. El trabajo colaborativo es valorado como vital para la consecución de los objetivos orientados al logro de los aprendizajes de los estudiantes.

El trabajo en equipo es excelente, nosotros trabajamos a través de coordinaciones permanentes y una organización de equipo de base, se hace por ejemplo a través de grupos de aprendizaje y también, digamos, de organizar la escuela en comisiones para poder responder frente a situaciones concretas llámese actividades de orden pedagógico como también actividades como el calendario cívico o escuela de padres. (D3)

Al hablar de habilidades interpersonales, más que todo, pienso en las que están en un *trabajo colaborativo, compartido, en equipo*. Para mí es muy importante, tengo bonitas experiencias en el colegio..., desde hace unos 2 o 3 años para acá, comencé con esa perspectiva, todo es más fácil para el equipo directivo, los maestros, las familias, cuando el trabajo es compartido y colaborativo. Siento mucho más llevadero el trabajo, no es una carga, sino que trato de disfrutarlo cada día. (D2) (Énfasis agregado)

Goleman (1999) considera el trabajo en equipo como la “capacidad de crear sinergia grupal en la consecución de metas colectivas” (p. 38). Asimismo, Guitert y Giménez (2000), como se citó en MINEDU (2016b), definen el trabajo en equipo como:

un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. (p. 11)

1.1.7 Coherencia. La coherencia es entendida como la necesidad de que la práctica educativa de cada docente y miembro de la institución, en el día a día, se corresponda con la identidad de la escuela, con los valores institucionales, con la misión que han asumido como parte de una red de escuelas que tiene identidad propia.

Pienso no solamente en habilidades, sino que estas vienen de una manera interrelacionada con valores, por ejemplo, la coherencia es una de las cosas más importantes que nosotros vemos como trabajo, digamos, vemos como escuela que ser coherentes implica definitivamente no solamente decirlo sino hacerlo y vivirlo, y a veces es una práctica que cuesta, ¿no? (D3)

No tenemos que olvidar que somos de [...] una institución que transmite valores. Y conversamos y le hacemos recordar al profesor que estamos en Fe y Alegría y donde vayamos somos de Fe y Alegría, y la gestión de nuestra IE busca una exigencia en la calidad del rendimiento académico, el seguimiento de valores que tienen los chicos, la planificación y hay otro que es el clima, es decir, cómo se sienten todos reconocidos en armonía. (D5)

Al respecto, Goleman (1999) propone que uno de los componentes de la habilidad de autorregulación es la integridad que implica asumir responsabilidad por nuestra actuación personal. En este caso, las directivas entienden la coherencia como la necesidad de que los miembros de la comunidad educativa aprendan a vivir, en su práctica cotidiana, de acuerdo con los principios de la institución

educativa, y, en ese sentido, cada uno asume responsabilidad por su actuación personal.

1.2. Importancia de las habilidades interpersonales en la gestión escolar

Los directivos coinciden en señalar que las habilidades interpersonales son muy importantes, principalmente porque aportan al trabajo educativo en la planificación y ejecución del trabajo. Así mismo, favorecen el nivel de compromiso y motivación de los docentes, administrativos y demás miembros de la escuela en el trabajo. Los directivos también señalan que las habilidades interpersonales, como el saber trabajar en equipo, son importantes para el logro de buenos resultados en la gestión escolar.

En el diálogo con las promotoras y directivas también surgieron nuevos elementos en el marco de esta categoría de estudio. Para ellas, las habilidades interpersonales en la gestión escolar también son importantes para una adecuada convivencia, para sentirse a gusto en el trabajo (satisfacción laboral) y para la consecución de intereses personales y la negociación.

1.2.1 Para una adecuada convivencia en la escuela. Las habilidades interpersonales son importantes para los directivos porque, de hecho, la escuela es un lugar de convivencia. Los docentes, estudiantes y demás miembros pasan allí la mayor parte del día. Allí se dan gran cantidad y diversidad de interacciones. Por ello, se requiere desarrollar habilidades que nos permitan relacionarnos mejor para convivir de manera armoniosa.

Primero porque por muchos años van a convivir, nos acostumbramos a estar juntas, después porque en nuestros trabajos tenemos que aportar, ser eficientes y llevarnos bien para trabajar bien, trabajar juntas, porque se trabaja en grupo, las seis docentes coordinan las labores, porque están haciendo, al mismo tiempo, el mismo proyecto todas las aulas. (D1)

Es importante para poder tener la cercanía. Para que el docente pueda hacer el trabajo muy centrado en la persona del joven hay que darle las facilidades, porque si usted se enfrenta como autoridad al docente colocándole una barrera, el docente no hace el trabajo como debería hacerlo pensando que lo van a supervisar o que le van a llamar la atención. En cambio, así nos podemos entender muy bien. Y el buen humor, el buen humor, es muy importante, ser alegre a pesar de todo, nosotros siempre tratamos que el

docente pueda tener todas las facilidades. Aquí no se le anda supervisando para derrocarlo sino para que él sea cada vez mejor docente. [También] el trato con los jóvenes debe ser diferente, tenemos que armar un diálogo con el joven, cercanía con el joven. Cómo yo transmito el contenido y el aprendizaje si estoy estático o no converso [con ellos]. (D5)

Para comprender este aspecto nos parece importante el aporte de González (1999), como se citó en Flores, García, Calsina & Yapuchura (2016, p. 2), que sostiene que las habilidades sociales son “un conjunto de comportamientos aprendidos que nos facilitan la consecución de refuerzos en situaciones de interacción”. Estas habilidades no constituyen un rasgo de la personalidad sino que se aprenden (Torres, 1997, como se citó en Flores et al., 2016), y se ponen en juego y desarrollan únicamente en la interacción social.

1.2.2 En la planificación y ejecución del trabajo. Las habilidades interpersonales son importante en la planificación y ejecución del trabajo pues favorece que los equipos compartan los distintos puntos de vista de sus integrantes. La planificación se enriquece con la participación de los integrantes del equipo, quienes aportan desde sus propios intereses, comparten sus conocimientos y experiencias; de este modo se descentran de su propia visión para abrirse a nuevos puntos de vista que hagan posible comprender mejor la realidad.

Sí, claro, es importante, los seis trabajan juntos, la idea es que vayan avanzando juntos, claro la idea es que sus aulas van a tener la característica propia del docente, pero la planificación es en conjunto, el apoyo es en conjunto: “oye mira, yo he encontrado esta estrategia”. “Ya, la podemos compartir”. (D1)

Nosotros empezamos con el equipo directivo ampliado, que consta de 3 maestros: uno de inicial, uno de primaria y uno de secundaria. Este equipo nos ayuda para darnos la visión desde inicial cómo lo piensa, desde primaria cómo lo ve y desde secundaria cómo lo ve. En todos los sentidos *nos apoyan bastante, en la programación de las actividades anuales lo hacemos juntos, discutiendo la importancia de las actividades, entonces se da la oportunidad para que todos opinen desde inicial hasta secundaria, ya que las experiencias pueden ser distintas en los diferentes niveles. [...]* Y yo siento que el trabajo es mucho más gratificante para ellos y para nosotros, porque se sienten felices de expresar sus experiencias, sus deseos y sus inquietudes. Nos damos cuenta de que a veces podemos tener una visión en el equipo directivo desde la dirección y otra cosa es desde el docente de aula. [...] Esto ha sido algo muy gratificante porque no nos sentimos

cansados ni agobiados, tratamos de buscar siempre lo mejor para los niños.
(D2) (Énfasis agregado)

Siendo la planificación una actividad central en la gestión escolar, resalta la importancia de las habilidades interpersonales en una actividad que requiere de colaboración y trabajo en equipo, lo cual supone “compartir ideas, ponerse de acuerdo, dialogar, desarrollar proyectos en equipo y emplear tiempo” (Fernández, Palomero & Teruel, 2009, p. 45).

1.2.3 En los logros y resultados de la gestión escolar. En el entendimiento que los logros y resultados de la gestión escolar se centran en los aprendizajes de estudiantes y docentes, las directoras y promotoras perciben que son precisamente las habilidades interpersonales que los docentes han desarrollado, las que favorecen su aprendizaje en equipo. Así, en la medida en que los docentes comparten y aprenden en equipo, están en mejores condiciones de lograr que sus estudiantes aprendan. Según las directoras y promotoras, el trabajo en equipo contribuye al intercambio y aprendizaje entre docentes, a construir un sentido de *comunidad de aprendizaje* y a dar soporte afectivo para sobrellevar las tensiones y frustraciones propias de la labor docente. Las habilidades interpersonales de los docentes también facilitan la apertura a ciertas prácticas que provocarían tensiones en otras instituciones educativas, como las visitas entre pares y otras que favorecen el aprendizaje de los docentes.

Sí, sí ayuda en los logros de aprendizaje porque hay maestros que quieren aprender, y me preguntan: “¿puedo ir al salón de la otra maestra?”. “Sí, puedes, conversa con ella y le pides permiso y si, acepta, y puede entrar”. Hay esa apertura. (D1)

Pero esas reuniones mensuales son más que todo para estar juntos, compartir nuestras experiencias. Hablamos de nuestras dificultades, el día a día, nuestra misión. Se está haciendo un trabajo muy bonito, yo me siento feliz porque los profesores tienen buenas iniciativas muy lindas, compartimos los puntos de vista juntos es muy bonito, pero para eso es importante tener el corazón abierto; no pensar que yo soy la directora y nadie más aquí, no. El trabajo es en conjunto y colaborativo. (D3)

Estas expresiones muestran cómo se va configurando en estas escuelas un enfoque de gestión escolar con liderazgo pedagógico que estaría más centrado en los logros de aprendizaje de los estudiantes. Bajo este enfoque de gestión, cobran

importancia las comunidades profesionales de aprendizaje, en las que la transformación se inicia desde dentro y de modo colectivo, induciendo a los sujetos a la búsqueda de su desarrollo profesional (Bolam, Stoll, Thomas & Wallace, 2005; Escudero, 2009; Stoll & Louis, 2007, como se citó en Bolívar, 2010, p. 10). Así mismo, se pone de relieve un liderazgo compartido y distribuido (Harris, 2008, citado por Bolívar, 2010) que plantea el desarrollo de habilidades sociales.

1.2.4 Para sentirse a gusto en el trabajo: satisfacción laboral. El trabajo en equipo aparece como una de las habilidades interpersonales que reporta mayores beneficios o ventajas en la gestión y en la convivencia escolar. En este caso la directora alude a la satisfacción que brinda el trabajo compartido, que lo hace más llevadero y proporciona cierto disfrute.

Más que todo pienso en las que están en un *trabajo colaborativo, compartido, en equipo*. [...] todo es más fácil para el equipo directivo, los maestros, las familias cuando el trabajo es compartido y colaborativo. Siento mucho más llevadero el trabajo, no es una carga, sino que trato de disfrutarlo cada día. (D2) (Énfasis agregado)

Al respecto, Chiavenato (2004), citado por Furguerle y Graterol (2010), resalta que las habilidades interpersonales tienen como base la necesidad de todo ser humano de interactuar con otros. Por lo general, el trabajo se torna más agradable si las personas establecen contactos sociales en su ámbito laboral, lo que les permite integrarse al trabajo en equipo para conseguir metas personales y grupales y, a la vez, para relacionarse con los demás.

Del mismo modo, para Davis y Newstron (2007), como se citó en Furguerle y Graterol, (2010), las habilidades interpersonales constituyen un elemento esencial en cualquier organización educativa, puesto que en ella se requiere establecer una relación armoniosa entre los actores con el fin de intercambiar conocimiento, desarrollar empatía, sinergia y participación de acuerdo con las necesidades institucionales.

1.2.5 Para la consecución de intereses personales y negociación. Otra función importante que se asigna a las habilidades interpersonales es la de conseguir ciertos beneficios que pueden ser personales o de grupo. Al respecto, se menciona

que llevarse bien con los directivos o los colegas de trabajo facilita las condiciones para negociar algún beneficio personal.

Aunque también desarrollar habilidades interpersonales es para intereses particulares, para formar grupos, y a veces eso complica porque se forman grupos. (D4)

Algunos docentes a veces también lo desarrollan (las habilidades interpersonales) porque tienen necesidad. Entonces saber relacionarse, comunicar para poder luego conseguir ese beneficio que necesita. (D1)

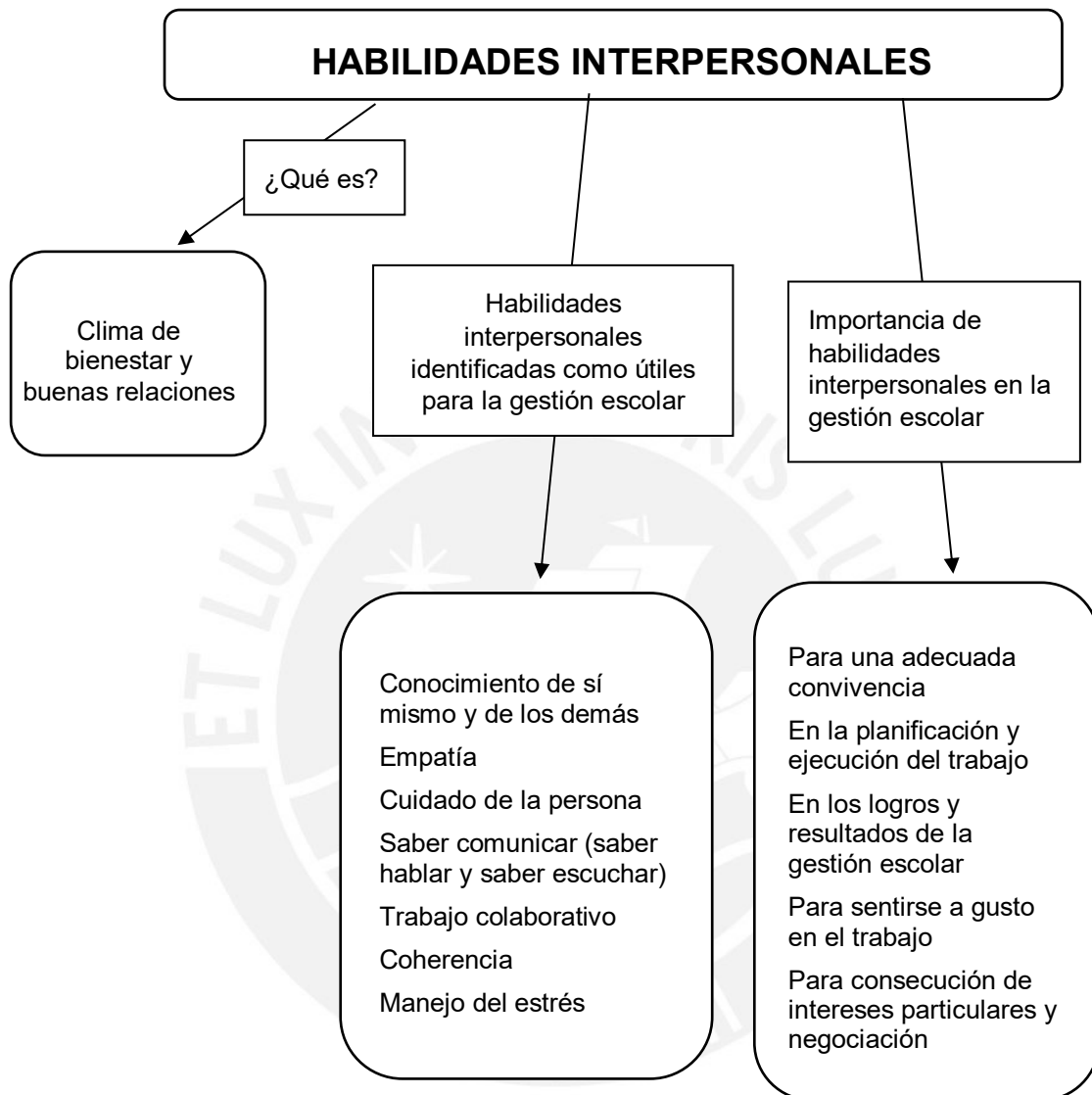
Esto corroboraría la afirmación de Araujo (2000), quien, citando la perspectiva utilitarista de Bentham (1789), señala que:

aquellos cuyo interés está en juego, siempre componen una *comunidad* [...]. La comunidad constituye un cuerpo ficticio, compuesto por personas individuales que se consideran como sus miembros. ¿Cuál es, en este caso, el interés de la comunidad? La suma de los intereses de los diversos miembros que integran la referida comunidad. (p. 270) (Énfasis agregado)

En la figura 1 se resumen los hallazgos acerca de cómo las directivas de estas escuelas conciben las habilidades interpersonales, cuáles de ellas identifican y qué importancia les asignan en la gestión escolar.

Figura 1.

Percepciones de directivos sobre las habilidades interpersonales



Elaboración propia.

2. DESARROLLO DE HABILIDADES INTERPERSONALES

En esta categoría hemos considerado dos subcategorías: la promoción de habilidades interpersonales –es decir, de qué manera se promueven las habilidades interpersonales–, con qué estrategias y los factores que favorecen o dificultan estas habilidades.

2.1. Promoción de habilidades interpersonales

Aun cuando las promotoras y directoras de estas escuelas públicas de gestión privada no utilizan la terminología de habilidades interpersonales, están conscientes de su importancia y desarrollan una serie de estrategias orientadas al cuidado y atención de la persona, sea estudiante, docente, administrativo, personal de servicio, madre o padre de familia. Entre estas estrategias que se desarrollan, algunas de manera intuitiva o consciente, se ha encontrado diversas formas:

2.1.1 Organización y distribución del trabajo considerando el conocimiento de las personas. Para la organización del trabajo en equipo, los directivos tienen muy en cuenta el conocimiento de las habilidades interpersonales y temperamentos que poseen los docentes. Este saber, obtenido en la relación que han establecido con ellos en el tiempo que vienen trabajando juntos, les permite conocer sus fortalezas y también sus debilidades; de este modo, utilizando ese conocimiento organizan de manera pertinente los equipos de trabajo y adjudican los cargos de coordinación. Así, saben combinar adecuadamente los distintos temperamentos y habilidades personales para producir sinergia y sintonía en el trabajo en equipo.

Sí [...] decir, mira esta se queda con ella porque se llevan muy bien, pero este equipo va a ser muy explosivo si lo ponemos así... Como conocemos a cada una, también hasta ese criterio tenemos que usar para poder ubicar a todas en el grado, pues van a trabajar en equipo, y luego que todos estén ubicados en sus grados, recién es que escogemos el coordinador, pensando para ese grupo quién puede liderar, quién puede coordinar. (D1)

Este conocimiento de las directivas sobre los distintos rasgos personales de los docentes está relacionado con lo que Goleman (1999) define como habilidad de *empatía*, que es la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas (p. 38). Al respecto, Bizquerra (2003) anota que “las personas empáticas

sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean” (p. 19). Por otro lado, la empatía nos da “la posibilidad de leer las señales y ritmos que emiten las personas en una situación grupal” (MINEDU, 2016, p. 24), con lo cual las directoras que han desarrollado esta habilidad pueden tener una valiosa información para la toma de decisiones que involucran a las personas, que en este caso están referidas a la organización y distribución del trabajo.

2.1.2 Promoción de la confianza en sí mismo y en los demás. El directivo es consciente de la importancia de poner en práctica, en el plano personal, el manejo de sus emociones, el desarrollo de la confianza en su trabajo y en el trabajo de los demás, el tener la convicción de que las cosas van a salir bien. Por ello se interesa por animar de manera personal y colectiva la confianza de los docentes en sí mismos y en los demás.

Quizás en otro momento yo tenía más preocupación, me sentía más presionada si las cosas no salían bien, ahora estoy tranquila conmigo misma, yo pienso que eso es parte de la confianza, [...] hay que hacer las cosas de una forma más tranquila sin tanto estrés, sin tanta preocupación y con confianza en que las cosas no lo hago yo, [con emoción] lo hacemos todos juntos, pensando en el bien de los niños, y si lo hacemos así, va a salir todo bien. (D2)

Goleman (1999) reconoce esta habilidad intrapersonal y la define como la “seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades” (p. 37).

2.1.3 Desarrollar espacios formativos en habilidades blandas. Desde su rol en la gestión, los equipos directivos suele identificar las necesidades formativas del personal a partir de las percepciones y reflexiones de la práctica. Una vez identificadas estas necesidades, se analizan todas las ofertas y posibilidades que ofrecen distintas instituciones aliadas y seleccionan las más apropiadas para la formación de su personal. En ese sentido, una de las necesidades que ellas coinciden haber identificado es precisamente la de brindar espacios formativos para el desarrollo de habilidades blandas.

Tenemos una convocatoria en la oficina central, en universidades, ONG [...]. Se evalúan, se selecciona y luego se solicita y se les informan de las

dificultades que tenemos. Cuando enfrentamos una situación, inmediatamente la propuesta de cómo superar estas dificultades y en estos casos teníamos la dificultad del desarrollo integral, entonces se plantean los talleres orientados para la mejora. (D3)

De este modo, los directivos implementan talleres formativos para promover intencionalmente el desarrollo de habilidades interpersonales.

Nos preocupamos un poco de estas habilidades blandas también, entonces cuando tenemos oportunidad de tener talleres para estas habilidades las tenemos, este lunes que pasó y el lunes que viene tenemos talleres de resiliencia. El año pasado en agosto, también hemos tenido talleres de habilidades blandas con los maestros, de manejo del estrés. También nos preocupamos de estar alentándolos, motivándolos, porque sí, hay bastante estrés y cansancio, y, a veces, por edad también. (D1)

Lo que se debe trabajar [es] con la persona misma. Cómo puedo realizarme, quién soy yo. Hay muchas cosas que se pueden lograr con los profesores: el carácter, la personalidad, qué hacer para crecer, cómo manejar las emociones, trabajar con el desarrollo de la persona misma. Como un encuentro con uno mismo, porque tenemos un mundo dentro que a veces cuesta expresarlo o contarlo, no lo trabajas. [Entonces se requiere de espacios] que te hagan ver que todos pueden estar pasando lo mismo que nosotros. Que no es solo a nosotros que nos pasa y si no lo sacamos es muy difícil. Te vas a encontrar con una fuerza que no te permite contarlo. Iniciamos hace unos años una terapia con una psicóloga, en el encuentro contigo mismo. No lo llego a concluir. En el grupo éramos ocho, más o menos. Nos quedó inconcluso, pero sería bueno si hay esa oportunidad de trabajar en cómo puedo hacer mi encuentro conmigo mismo como persona, para poder soltar esto, que no sea una carga para mí, sino que lo pueda compartir. (D6)

2.1.4 Promoción del trabajo en equipo. Los directivos son conscientes que el trabajo en equipo tiene un efecto en el aprendizaje y desarrollo de otras habilidades interpersonales. Por ello, en estas escuelas se promueve y garantiza esta práctica con el fin de asegurar un trabajo compartido que alivia la carga laboral y potencia la efectividad del trabajo, brindando a sus integrantes una sensación de satisfacción con el trabajo.

Sí, es muy importante. Primeramente, porque sufrimos menos y disfrutamos más, desde el primer momento cada uno, personalmente, cada uno va a aprender a disfrutar más de todo lo que hace, desprenderse de todo lo que hace, va a sufrir menos estrés. Entonces yo considero que son muy importantes y después también por ejemplo el tema de un trabajo compartido yo creo que es una oportunidad de que cada uno se sienta bien, que cada uno se sienta feliz, que cada uno se sienta responsable y que cada uno se sienta comprometido con lo que hace. Yo creo que ahora es difícil pensar en

uno hacer solo el trabajo. No, no se puede. Tenemos que hacerlo todos juntos. Tiene que ser así porque eso nos enriquece, porque entonces como nosotros juntamos las formas diferentes como pensamos, es un enriquecimiento muy grande para nosotros. (D2)

Tengo esa esperanza que el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, sea el que resuelva los problemas. Para hacer mi trabajo colaborativo, necesito mejorar el estilo de comunicación, porque si los estilos de comunicación rompen vínculos, todo va a ser sesgado. Estoy yendo lento, pero ya formé las comisiones, se están empoderando, estoy tratando de decir, “tú hazlo”, “tú hazlo”, pero acompañándolos, siempre lanzándome en estas reuniones colegiadas, donde haya respaldo. Porque solitos, me he dado cuenta de que comenzar de la nada, los asusta, se desaniman, pero cuando van en el grupo completos, van más seguros. (D4)

Esta habilidad es, sin duda, una de las más promovidas en las escuelas de las directivas entrevistadas. La colaboración y la cooperación implican la capacidad de trabajar con los demás generando una sinergia grupal en la consecución de unas metas comunes (Goleman, 1999). Así mismo, supone aprender a “compartir ideas, ponerse de acuerdo, dialogar en pos de metas comunes” (Fernández, Palomero & Teruel, 2009, como se citó en Tapia & Cubo, 2017, p. 137).

2.1.5 Promoción de espacios de integración. De otro lado, los directivos consideran importante promover otros espacios de integración donde los miembros de la comunidad educativa pueden conocerse más allá de su dimensión laboral.

Con los docentes de primaria y secundaria trabajamos muchísimo, por ejemplo, las relaciones interpersonales a través de la dinámica, del juego, las canciones. Por ejemplo, con algunos maestros que son muy serios, que no le gustan los bailes, que no le gusta cantar, eh. Yo les motivo mucho eso, tantas cosas que le favorecen. (D2)

En estos espacios, lo lúdico es utilizado como estrategia que permite desinhibir y generar un ambiente donde se exprese libremente las emociones y, de esta manera, fortalecer la convivencia. En ese sentido, lo lúdico:

se identifica con el ludo, que significa acción que produce diversión, placer y alegría y toda acción que se identifique con la recreación y con una serie de expresiones culturales como el teatro, la danza, la música, competencias deportivas, juegos infantiles, juegos de azar, fiestas populares, actividades de recreación, la pintura, la narrativa, la poesía entre otros [...] reconociendo a esta como una dimensión del desarrollo humano la cual se manifiesta en expresar y comunicar emociones a través de las expresiones como la risa, el canto, los gritos, el goce en general. La lúdica fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad,

se desarrolla articulando las estructuras psicológicas globales (cognitivas, afectivas, y emocionales) mediante las expresiones sociales [...] A través de las actividades lúdicas se puede mejorar el nivel motivacional y las relaciones interpersonales. (Balanta, Muñoz & Torres, 2015, p. 45)

2.2. Aspectos que favorecen el desarrollo de habilidades interpersonales

La mayoría de los directivos ha coincidido en señalar una serie de aspectos que favorecen el desarrollo de habilidades interpersonales en la institución educativa. Entre ellos resaltan:

2.2.1 La rotación en los cargos. La rotación del personal –es decir, el hecho de que los docentes pasen por diferentes grados y asuman distintos cargos– permite que todos se conozcan entre sí y sepan o dominen los diferentes tipos de trabajo que se realizan en cada equipo, o en los distintos cargos de coordinación. La rotación también implica que se interactúe con distintas personas año a año, con las cuales se comparte el trabajo por algún tiempo. Esto hace posible que se conozcan de manera más personal, aprendiendo a tolerar los distintos estilos de personalidad, temperamentos, cualidades, talentos y debilidades personales, que se ponen en juego en el trabajo.

La rotación también evita los celos entre los docentes, pues los cargos no se otorgan siempre a las mismas personas, sino que todos pueden acceder a una responsabilidad o cargo de coordinación para mostrar sus cualidades. Esto también evita las críticas desmedidas a quienes ocupan el cargo, pues quienes no lo están asumiendo lo tuvieron en algún momento y comprenden la complejidad o responsabilidad de saber ejercer el cargo.

La rotación permite que ellas interactúen con todas. No es que solamente interactúen con algunas maestras sino con todas. Eso permite que se conozcan todas. En este momento solo hay dos docentes que han trabajado con todas, ahorita está en sexto, pero ella pudo haber trabajado con la docente de tercero, cuando estuvo en primero, cuando estuvo en segundo [...] Claro, y entonces, ya no solo una no más asume las críticas, no. Mira que ella lo hace mal, entonces cuando le toca asumirlo (risas) está en la misma posición, también le van a criticar, también le van a decir, entonces tratan de hacerlo lo mejor posible. (D1)

Pienso yo, que es importante que sea rotativo porque todos podemos [...] el mismo equipo de ese año me ha sugerido nombres que podrían ser y hemos

implementado [...] porque consideramos que es muy importante: No es necesario que tengan habilidades específicas para que te puedan dar la responsabilidad de una comisión. (D2)

2.2.2 La cantidad de integrantes de la institución educativa. El tamaño del colegio, o el número reducido del personal de la comunidad educativa, facilita las relaciones y el conocimiento entre los miembros de la IE. Esto se corrobora al contrastar la experiencia de la escuela más pequeña de la muestra seleccionada con la de la escuela más grande, donde se percibe mayor complejidad en el manejo de las relaciones interpersonales.

Esa es la ventaja de nuestro colegio, como familia, somos una familia pequeña. Entre maestros somos 44, pero con todo el personal administrativo nosotros somos 60, esa cantidad de personas facilita también la relación, somos uno de los colegios más pequeños de la red. [...] Otros colegios tienen inicial, primaria, secundaria, CETPRO, nocturna y todo, y es más difícil, ¿no? Para nosotros que tenemos solo inicial y primaria, eso es una ventaja de convivir como familia diariamente. (D1).

2.2.3 Tiempo de permanencia en el colegio. El tiempo o años de trabajo o permanencia en el centro educativo es un factor importante para que los miembros de la escuela conozcan las cualidades y debilidades personales de otros y hayan aprendido a tolerarse entre sí.

Nosotros aquí en el colegio tenemos maestros que están desde su fundación, son cinco o seis profesoras que están desde cuando llegaron las primeras hermanas y hay otro grupo que se fue incorporando luego. Las que tienen más años con nosotros, estamos cumpliendo 20 años, entonces con eso estas profesoras tienen mucho tiempo trabajando juntos, entonces tiene mucha afinidad entre sí, se conocen, son como familia. (D2)

2.2.4 La influencia que ejerce la mayoría. Las directoras aluden a una “mayoría” en las escuelas que es la que expresa el sentido de la cultura escolar que se ha ido configurando en la historia del colegio. En la cultura escolar se manifiesta la identidad, la razón de ser de la escuela, las prácticas educativas, las formas de organización del trabajo, la mentalidad, los valores institucionales, que se cuidan, se practican y se enseñan a los nuevos miembros que se incorporan, sean estudiantes, padres, docentes, personal administrativo o de servicio.

Ya nos conocemos, tenemos dificultades, ¿no?, contratiempos, algunos que no están de acuerdo con tal propuesta, pero siempre por mayoría, la mayoría te jala, la mayoría te convence. (D1)

En ese sentido, la acogida de los nuevos maestros es de gran importancia para poder incorporarlos a esta cultura escolar. Al respecto, Rogers (1979), citado por Lapeña (2012), señala que “es importante tener una actitud empática mutua, entre el que acoge y el que es acogido para asegurar una correcta relación futura y duradera” (p. 103). Para ello es necesario mostrar autenticidad en el comportamiento de cada uno y, además, aceptar incondicionalmente al otro. Estos tres elementos –empatía, autenticidad y aceptación incondicional del otro– son, según Rogers, fundamentales para una relación eficaz. Cuando algunos de estos elementos no se dan en la acogida, no se consigue lo que se espera de la relación, y los sentimientos de la persona nueva pueden tornarse negativos. En las escuelas que son parte de este estudio de caso se percibe, a través de las directoras y promotoras, ese cuidado en la acogida de los nuevos docentes.

Hay un grupito que están contratados y que son muy nuevos y, bueno, hemos hecho muchos cambios y se han acoplado los nuevos. Pero los profesores antiguos siempre tratan de involucrar a los nuevos, les tratan de hablar, yo veo que los maestros son muy buenos para esas cosas. Y yo, yo también hablo con ellos, estamos pendientes de su trabajo, cómo están sus chicos, qué tal se están hablando, cómo es el trabajo compartido, porque también aquí en el colegio tratamos de programar juntos por grados, por ejemplo, primaria, secundaria y, entonces, tenemos una cercanía más grande. Yo siento que los profesores nuevos que llegan, muy rápido agarran el ritmo (risas). Eso ayuda bastante, pienso yo. (D2)

En este caso se puede observar que tan importante como acoger es informar y retroalimentar al docente, para clarificarle la forma de trabajo en la institución. Tanto el personal directivo como el conjunto del personal de la escuela asumen este rol con los nuevos docentes para que estos puedan incorporarse al trabajo inspirado en los valores y principios institucionales.

Precisamente este conjunto de valores y principios constituyen el marco que da la cultura institucional y que orienta la actuación de los docentes en la institución.

Puedes tener tu creatividad, pero ya sabes hasta dónde puedes desarrollar tu creatividad, dentro de los marcos, se puede crear todo lo que quieras, y esos marcos no son irreales, son principios, bases, valores, carisma de los hermanos [promotores de esta escuela]. (D4)

2.2.5 Clima de afectividad y cuidado de la persona. El clima que se genera a través del saludo en lo cotidiano, de los gestos afectivos, de ser conscientes del manejo de nuestras emociones contribuye al bienestar, a establecer acuerdos, reconocer los errores. Son útiles para el logro de aprendizajes.

Quizá, a veces, hay algún docente que no tiene mucha empatía de comprender al otro, pero pasa que después los demás profesores [...] yo lo que percibo es que lo tratan con mucho cariño, con mucho amor. Pienso que todo eso es fruto del cariño por nosotros [...]. Yo todos los días les hablo: “¿cómo estás?, ¿cómo te sientes?, ¿cómo está tu familia?, ¿cómo está tu salud?, ¿cómo están los problemas?, ¿qué tal estás?, ¿alguien está enfermo?” (D2)

El clima de las relaciones implica mucho, porque puede haber en nosotros un desarrollo de “buenos días”, nos saludamos con un beso, un abrazo, entre todos los profesores. Desde que nosotros llegamos, empezamos con buenos días y está el señor Damián que es el portero, a los alumnos con un beso, o sea, todos nos saludamos con un beso, entonces los chicos lo hacen también; el “hola, qué tal, cómo estás”. Es traer las vivencias, digamos muy afectivas también, a un plano educativo. Entonces yo pienso que se forma una parte muy especial: el aspecto de la afectividad, el desarrollo de las emociones y el autocontrol de las emociones también, porque yo puedo estar muy rabiosa, porque puede pasar algo que no nos entendimos, que alzamos la voz y bueno, nos calmamos. (D3)

Esta acción que consciente e intencionalmente realizan las directivas en sus instituciones educativas tiene relación con la habilidad que ellas buscan desarrollar en los líderes: nos referimos a la orientación al cuidado de la persona. Este es, a la vez, uno de los valores fundamentales en la propuesta educativa de Fe y Alegría. El centro de su acción educativa es contribuir a que las personas y comunidades amplíen sus capacidades para ser actores de su propio destino y puedan humanizar y transformar la realidad (Asociación Fe y Alegría del Perú, 2018).

2.2.6 Valoración del docente como pilar de la escuela. Para las directoras y promotoras los docentes son un pilar de la escuela, y por ello se tiene conciencia de la necesidad de acompañar a la persona del docente, animarlo a que disfrute de la experiencia de ser docente y de su relación con sus estudiantes.

Tenemos que cuidar a los profesores también porque son personas que tienen dificultades. Es uno de los pilares y tenemos que acompañarlos. (D2)

Yo trato de ver a la persona que está mal, trato de decirle cómo está, de ayudarlo. Cuando necesito informe le pedimos... le podemos sugerir de

alguna manera que él se sienta bien, que se le trata bien, ¿no?, de manera que se sienta bien y no se sienta mal con la sugerencia. [...] Para mí es muy importante, pero muy importante la tranquilidad de los profesores, que se sientan felices, realizados, porque realmente uno pasa más tiempo en el colegio que con la familia, entonces siempre les digo: “¡disfruta! ¡Disfruta mucho de tus estudiantes!” y a los estudiantes también: “¡disfruta!, porque estos profesores son buenos”. Yo siento que los profesores disfrutan mucho. (D2)

Y para mí y para Herminia, como directivos, es nuestro trabajo cuidar de nuestros profesores. Ellos para nosotras son muy importantes, porque yo cuido mucho a mis niños, pequeños y jóvenes, pero si yo puedo cuidar a mis profesores, ellos van a cuidar a los niños y niñas y jóvenes porque ese es su trabajo, y mi trabajo es cuidar de ellos también. Creo que cuidarlos es conocerlos, hablar con ellos, saber cómo están, atender sus problemas; crear un espacio donde se sientan a gusto en este colegio. Hay muchas maneras de hacer esto. (D6)

Es interesante la percepción de la gran importancia de atender las necesidades de los docentes y el valor que se les otorga como uno de los pilares de la escuela. Al respecto, Day et al. (2009) afirman que las condiciones del trabajo docente afectan los resultados de los estudiantes, tanto a nivel de su desarrollo cognitivo como afectivo y su conducta social. Las promotoras entrevistadas parecen estar conscientes de ello, y por esta razón buscan atender las necesidades de sus docentes y cuidar su satisfacción con el trabajo, generando un clima de bienestar.

2.2.7 El trabajo en equipo como cultura. En la mayoría de estas escuelas el trabajo en equipo no es solo una práctica que se anima desde la gestión para garantizar un trabajo efectivo, sino que hace parte de una cultura de trabajo: se reconoce la importancia de trabajar juntos. Por ello, se anima a los docentes nuevos a incorporarse en esta cultura de valoración del trabajo colaborativo.

El trabajo colegiado, el intercambio de experiencias, el estar juntos al resolver problemas que afectan a todos, van fortaleciendo las habilidades interpersonales para comunicarse, desarrollar asertividad en el diálogo y empatía para resolver tensiones en el trabajo, o hacer sugerencias y beneficiarse mutuamente. Este clima fortalece la confianza que permite prácticas como las visitas entre pares, la apertura de los docentes para recibir visitas de los directivos o de sus colegas en sus aulas.

También, es el mismo trabajo colegiado, de estar juntos, de compartir nuestras experiencias. Nosotros, por ejemplo, estamos invitando a los profesores que entren con nosotros en las aulas de sus colegas a hacer sugerencias. “Te sugiero esto, debes cambiar esto, debes cambiar aquello”.

Esas experiencias son cosas que nos ayudan para crear más cercanía entre nosotros, más confianza, más empatía, entonces pienso que todas estas cosas nos ayudan, es muy importante. Eso de que todos nosotros tenemos una función, todos somos importantes y todos realizamos el trabajo. Entonces compartimos algunas experiencias de los chicos, de sus problemas y nos ayudamos a resolver esos casos entre todos. [...], tratamos de compartir esas cosas entre nosotros. [...]. Yo siento que eso también nos ha ayudado a que el profesor se preocupe, se sienta más involucrado. (D2)

Nosotros [como equipo directivo] nos reunimos todos los viernes. Estamos evaluando y vamos viendo qué problemas hay para ir dándole solución, viendo todas las cosas del trabajo, cuántas veces has estado tú concentrado en el acompañamiento, qué problemas hay con los jóvenes. Cuando hay situaciones más complejas, cómo le podemos dar solución. Es una coordinación entre todos. [...] sin lugar a dudas la institución que sale adelante es aquella que sabe trabajar en equipo sin pensar en las diferencias. Hay que trabajar en equipo [...] todos vamos gestionando para llegar [a la meta]. Sin trabajo en equipo, no sé lograría el objetivo. No, no se lograría el objetivo ni se lograría el ambiente de la institución. Sería tenso y oscuro. En cambio aquí le podemos decir que está pasando a ser un chiste [alude a un ambiente de diversión y alegría]. (D5)

En cualquier institución educativa la práctica del trabajo en equipo promovida desde la gestión termina siendo una estrategia potente para fortalecer la interdependencia en el trabajo que realizan los distintos actores del proceso educativo, en el que comparten sus conocimientos, habilidades y destrezas para el logro de objetivos institucionales (Borrel, 2001, como se citó en Furguerle & Graterol, 2010, p. 219). En este mismo sentido, el trabajo en equipo se concreta en un conjunto de actividades colectivas, que implican la interacción, coordinación y colaboración entre sus miembros, con la finalidad de alcanzar los propósitos establecidos previamente. Requiere, además, estar orientado y coordinado desde la dirección procurando mantener un equilibrio entre el desempeño individual, la tarea delegada y los resultados obtenidos (Furguerle & Graterol, 2010).

2.2.8 Espacios de integración. Las promotoras consideran importante promover espacios y momentos, dentro y fuera del colegio, para integrar, conocerse más y conocer a las familias de los docentes. Estos espacios no son ya de trabajo académico, sino espacios donde hay mayor libertad para interactuar; son lúdicos y tienen la intención de desinhibir, liberar tensiones, confraternizar.

Pienso que favorecen los momentos que tenemos dentro y fuera del colegio. Salimos juntos a almorzar, a tomar un helado, a conectar con la familia, conocer un poco más sus familias. (D2)

Los retiros son dos días, cada año. El primer día hablamos de nuestra fe y el segundo día es para salir juntos, comer juntos, jugar juntos. Pero no es exactamente sobre la fe católica. Por ejemplo, he visto a mis profesoras muy estresadas, entonces para la primera hora he preparado para cada una un pequeño cojín para ir a un lugar hermoso, acostarse bajo el árbol con su almohada por una hora y después regresan. En una segunda oportunidad, esta vez en el suelo, ponemos música, hablamos sobre meditación, cómo podemos llegar a estar en silencio y aprovechar del poder de Dios. Si tú le dices Alá o le dices Jehová, si tú dices Buda, es la misma energía, es la misma cosa. Hemos hablado de un libro, sobre no ahogarse en un vaso de agua y cosas así. Otro día salimos a comer juntas en un lugar de esparcimiento y han jugado vóley, fútbol, y esto es bonito. Porque [en esos espacios] yo puedo hablar con gente que nunca tenía tiempo... Yo recuerdo una chica de la guardería inicial me dijo: “qué harías si una persona que es homosexual viene y dice que quiere trabajar contigo”. Y de esas cosas hemos hablado, eso debe ser, no todo es trabajo, trabajo, trabajo. (D6)

Al respecto, se ha señalado anteriormente la importancia de lo lúdico en la expresión de las emociones y sentimientos, lo que constituye la base para establecer buenas relaciones interpersonales.

2.2.9 El estilo de acompañamiento centrado en el desarrollo de la persona. El acompañamiento a los docentes es otro aspecto que emerge en el diálogo con las directoras y promotoras. No se refiere solamente al monitoreo pedagógico, sino que se resalta el *acompañamiento a la persona*. Este estilo de acompañamiento es promovido por las promotoras religiosas. Ellas se preocupan por desarrollar un clima de afectividad que permita a los docentes manifestar sus estados de ánimo, sus preocupaciones, con la finalidad de atender y acompañarlos en sus necesidades.

Sí, en lo pedagógico, nosotros tratamos de acompañarlos mucho, de ayudarlos. Tenemos un equipo para poderlos acompañar para que se sientan bien, se sientan tranquilos. Porque nosotros no estamos para hacer monitoreo como lo hace el Ministerio, sino más bien, nosotros lo que hacemos es *acompañar* [...] Yo pienso que es muy importante también el tema de “cómo estás”, “cómo te sientes”, un saludo, que estés feliz, que cuando me veas, me abras fuerte, son cosas que a mí me llenan el alma, a mí me encanta hacer eso, ¿no? (D2) (Énfasis agregado)

Llama la atención esta constante atención y cuidado de la persona que está muy presente en la relación que establecen los directores con los docentes; incluso el acompañamiento a su desempeño en el aula se basa en este principio.

2.3. Factores que dificultan la promoción y desarrollo de habilidades interpersonales

Las directoras y promotoras han identificado también algunos factores que dificultan el desarrollo de habilidades interpersonales en los miembros de la comunidad educativa.

2.3.1 Diferenciación entre docentes u otros miembros del personal generada por aplicación de nuevas políticas y normas oficiales. Una de las directoras describe así esta situación:

Sí, uno. Recuerdo perfecto uno de los conflictos, que estando en subdirección, cuando comenzamos a ascender, cuando comenzó la carrera pública, debíamos ascender. Entonces los primeros maestros, los que estaban en segundo, en tercero, había unos que no querían. Me han dicho que esto, que aquello. En cambio, el primer grupo que dimos el examen fuimos avanzando, o sea, había ese recelo, ese conflicto. Que trabajen más pues, si ellos ganan más. Claro, era parte de eso. Después todos tenían la necesidad de participar en eso, entonces fuimos conversando y salió esa situación no. [Una profesora decía]: “Bueno, sí, realmente yo fui una de las que dijo que trabajen más y, bueno, se creó ese resentimiento. Pero al final me di cuenta que era solo por dinero, porque, no es porque ganes más que tengas más capacidad. Era solo dinero”. [Ahora], todos están convencidos de que si quieren ganar más ascienden y nada más, porque tu capacidad es igual si estas en primero, segundo, cuarto o quinto nivel, si tienes maestría, doctorado. La capacidad no cambia el concepto que uno tiene de ti. No, no cambia. Si eres buena, la institución te necesita y no tenemos en cuenta para nada los niveles cuando queremos trabajar. (D1)

Como se puede notar, si bien la política y normativa de ascenso en la carrera pública generó una diferenciación en los docentes que provocó, en un inicio, tensiones y conflictos, los equipos directivos y la política institucional en estas escuelas no hicieron diferenciación entre maestros de un nivel u otro. En estas escuelas no se considera el nivel en la escala magisterial o los grados académicos para otorgar cargos de confianza o para renovar contratos: el criterio principal es el nivel de compromiso con el ideario institucional y la capacidad de insertarse en la cultura escolar de la escuela. Esto es posible porque estas escuelas tienen un convenio con el Ministerio de Educación que les permite elegir a quiénes contratan.

Es importante también señalar que esta inseguridad que mostraron los docentes al percibir la diferenciación generada por el proceso de ascenso en la

carrera magisterial está relacionada con la autoestima que han desarrollado. Como señala Lapeña (2012, p.185), “la autoestima supone que tú te consideras que vales y que sirves para lo que te has formado y en ese campo tú eres responsable de todos tus actos”. Si bien no todos los docentes valoraron del mismo modo la necesidad de desarrollarse profesionalmente para escalar en la carrera magisterial, al notar la diferenciación en la remuneración, esto ocasionó tensiones, desconfianza y celos entre ellos. Se observa que, en estas circunstancias, la gestión plantea otros valores a los cuales les atribuye mayor importancia, como la capacidad, el desempeño laboral, anulando así la diferenciación por remuneración económica. La intención del equipo directivo es anular este esquema de diferenciación remunerativa y de certificación profesional de los docentes para que prevalezca el desempeño laboral y el involucramiento y compromiso con el ideario de la institución.

E: ¿Y tienen en cuenta el nivel, grado?

D1: No, para nada, nosotros no tenemos en cuenta el nivel, ni tenemos en cuenta si hizo maestría, si tiene doctorado.

Como te decía, nuestro equipo directivo es quien propone los grados y secciones [en los que trabajarán los maestros], ninguna maestra o maestro viene y nos dice “yo quiero este o aquel grado”. (D1)

2.3.2 Capacidad de adaptación a los cambios. Según las directivas, el personal más antiguo suele no tener capacidad para adaptarse a los cambios. Ellos están acostumbrados a determinadas formas y prácticas, se muestran poco flexibles y no muestran apertura a los cambios.

Percibo, por ejemplo, que hay profesores que tienen más años de experiencia, que dicen que siempre han hecho las cosas así porque pensamos que así es lo correcto. Y pensar así mucho en ese aspecto es una dificultad [...] por ejemplo, la programación. Yo sé que lo hacía así pero ahora hay cambios y, bueno, eso, no tenemos esa flexibilidad porque las cosas cambian siempre, a cada rato cambian, porque bueno también eso puede dañar las relaciones interpersonales por los choques. Y eso podríamos decir, que esas son las dificultades. Yo pienso que, a veces, los nuevos que llegan a la escuela (con antigüedad y experiencia) decían que antes lo hacían así, que así es, y bueno pues cada uno de nosotros tenemos mucho que aprender uno del otro. (D2)

La capacidad de adaptación en una organización es un proceso proactivo y disruptivo que hace que los individuos busquen nuevos problemas para resolver, “nuevas oportunidades, tendencias, tecnologías, ideas y métodos que pueden mejorar o cambiar por completo las rutinas o introducir nuevos productos y servicios” (Basadur, Gelade & Basadur, 2014, como se citó en Foronda, 2018, p. 19).

La adaptabilidad supone el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y relacionales, tal como se muestra en la figura 2.

Figura 2

Elementos de adaptabilidad individual



Tomado de Tillson et al. (2005, p. 40, como se citó en Foronda, 2018, p. 21).

Como se observa en la figura 2, la adaptabilidad no solo supone habilidades cognitivas sino también relacionales, la cuales tienen que ver con la interacción a lo largo del tiempo entre individuos en el lugar de trabajo. En ese sentido, Boylan y Turner (2017), citados por Foronda (2018), afirman que la adaptabilidad en la organización requiere de la iniciativa y decisión de los directivos líderes para promover una mentalidad favorable a la adaptación y aceptación en todos los integrantes de la institución.

2.3.3 El tiempo limitado de los docentes para las actividades de la IE. La precaria situación económica de los docentes obliga, como es sabido, a que laboren en otras instituciones o actividades, lo que constriñe su horario laboral solo a lo reglamentario de su jornada laboral. Las actividades para favorecer sus habilidades interpersonales suelen darse en horario extraescolar. Por lo tanto, muchos maestros, aunque quisieran, no disponen de tiempo para participar en este tipo de actividades.

Una de las cosas que más conflictúa a los docentes y a los trabajadores es *el tiempo*. Normalmente ellos desempeñan otras labores porque el magisterio es, digamos una entidad del estado donde uno tiene bajos recursos, entonces qué pasa, la mayoría de docentes, el gran sector de la docencia se dedican a otros trabajos y el dedicarse a otros trabajos siempre está la dificultad de poder dar un poquito más, entonces genera de todas maneras una dificultad en el sentido de la poca participación y de la falta de, digamos, de involucramiento en una serie de actividades que podemos programar en la IE (para la integración o desarrollo de habilidades interpersonales). (D3) (Énfasis aregado)

Las condiciones laborales del docente, su baja remuneración y la presión que ejerce el sistema actualmente, demandándole que se actualice, que se profesionalice, van generando una situación que les demanda ocupar su tiempo en estudiar, capacitarse o trabajar, con lo cual ya no dispone de tiempo para participar con más agrado y tranquilidad de la vida de la escuela. Todo ello genera además cierto grado de estrés, tensión y desmotivación.

Esta la Ley de Reforma Magisterial los ha cuadrado en cosas muy puntuales, por ejemplo, un docente tiene, de alguna manera, que seguir estudiando, generarse un espacio de preparación, difícil por las condiciones de tiempo y por las condiciones económicas. Eso genera definitivamente otra situación. (D2)

2.3.4 Dificultades en la comunicación. La comunicación en una institución educativa es percibida como un elemento clave en las relaciones interpersonales. Las directoras son conscientes de que una comunicación inadecuada genera otros problemas y afecta la disposición de los docentes, tensiones, conflictos por la mala comprensión de la información.

En realidad cuesta mucho en el sentido de que se puede perder el equilibrio y también la comunicación asertiva, y ser puntual en manifestar las cosas con claridad y eficacia, porque de lo contrario tendremos un gran problema cuando nuestros colegas no entienden o entienden a su manera las indicaciones que se les dan y normalmente eso de entender a su manera es lo que genera muchos problemas, por eso hay que ser muy claras. Y, aun

así, creyendo que somos claras y puntuales, el entendimiento no es totalmente claro. (D3)

2.3.5 Dificultad en la comprensión de la norma. Otra forma en que se expresa esta importancia de la comunicación en la institución educativa es la *dificultad en la comprensión de la norma*. Para los directores, si no se explica bien, si no hay una comprensión compartida por todos acerca de la norma, se generan los conflictos, los desacuerdos. Por ello, en gran parte de estas instituciones educativas las directivas dedican tiempo a hacer que los docentes y demás miembros de la institución comprendan y acuerden un entendimiento de la norma. Una vez que esto se ha dado, todos deben respetarla aun cuando no estén de acuerdo.

Cuando uno a veces se pone a pensar cómo lo están entendiendo y surgen las dudas, las tensiones, las emociones en contra. Entonces qué pasa, que uno tiene que ser muy precisa: a ver, leamos qué nos ayuda de las normas. Lo que hacemos entonces es alcanzar las normas, vamos leyendo tal norma; ¿cómo lo entendemos? ¿Qué queremos? ¿Podemos hacer algo frente a eso? ¿Por qué es una norma o es una ley? (D3)

Para ilustrar esta necesidad de la comprensión de la norma de manera consensuada por parte de todos los miembros de la comunidad educativa tenemos el ejemplo de una de las escuelas donde la directora, al recibir la norma, la da a conocer a todos: el equipo directivo, el equipo de tutoría, las comisiones y los mismos auxiliares. Todos deben leer la norma, interpretarla, para que sea comprendida y todos entiendan lo mismo. De este modo se evitan las tensiones que pueden originarse en una comprensión distinta de la norma por uno u otro de los actores educativos.

Ahorita justo, justo, justo, aquí tengo esto que llegó [...] se trata de normas: Procedimiento administrativo disciplinario a seguir contra servidores públicos en las instituciones educativas de los regímenes laborales del decreto ley número tal, tal, tal, que regula el régimen especial de contratación administrativa. Hay que leerlo: ¿por qué?, ¿a qué se debe? No sé y un poco ayudarlos a interpretar, porque yo lo puedo interpretar de una manera, pero el equipo tiene que interpretarlo junto con nosotros, porque si no todos entienden a su manera. Y ¿qué dice esto para la escuela? (D3)

2.3.6 La rigurosidad de lo normativo no da la flexibilidad que antes permitía atender situaciones particulares. El énfasis actual en lo normativo y la mayor exigencia en el cumplimiento y acatamiento estricto de la norma, debido a que el sistema solicita evidencias y reportes constantes, impide la flexibilidad que antes hacía posible establecer acuerdos para atender algunas situaciones o necesidades particulares de los miembros de la comunidad educativa. La norma no lo permite y los docentes y demás trabajadores empiezan a sentir mayor presión en el trabajo, lo que contribuye a su desapego de la institución.

Nuestros colegas sienten una sensación de desapego cuando están cansados. Dicen: “Ay no, no. No nos tratan bien. Quiero permiso para algo y no. No nos tratan bien”. Y es porque ya la norma lo hizo de otra manera. No hay esa flexibilidad como había antes, de los profesores está mal, bueno con una constancia de tu atención está bien, ya listo. Ahora no. Ahora si está mal por salud tiene que tener todos los documentos que se ha atendido. Eso es una carga emocional tanto a ellos como a nosotros mismos también en el orden administrativo, porque así es el sistema. Antes había otras cosas, se hacían cosas con los chicos, ahora no, la norma no lo permite y nos ha encasillado en situaciones muy concretas. (D3)

Y otra cosa es cumplir exactamente las normas, por ejemplo, un profesor contratado puede estar contratado en una institución en la mañana y otra en la tarde, pero tiene que tener su espacio tranquilo entre cambio de trabajo de mínimo 45 minutos para poder almorzar, trasladarse y empezar el otro horario. Dígame usted: ¿no se generó un problema porque viene un profesor y quiere salir siempre a partir de las 11 de la mañana porque teniendo libre a las 11 de la mañana tiene el espacio libre para comer y hacer todo eso? Pero los horarios no nos permiten hacer eso. No. Podemos hacerlo con uno, con dos, pero no lo podemos hacer con todos. El propio Ministerio, las propias normas y las propias leyes nos generan conflictos porque la administración ahora es muy fría. Ahí no cabe análisis. (D3)

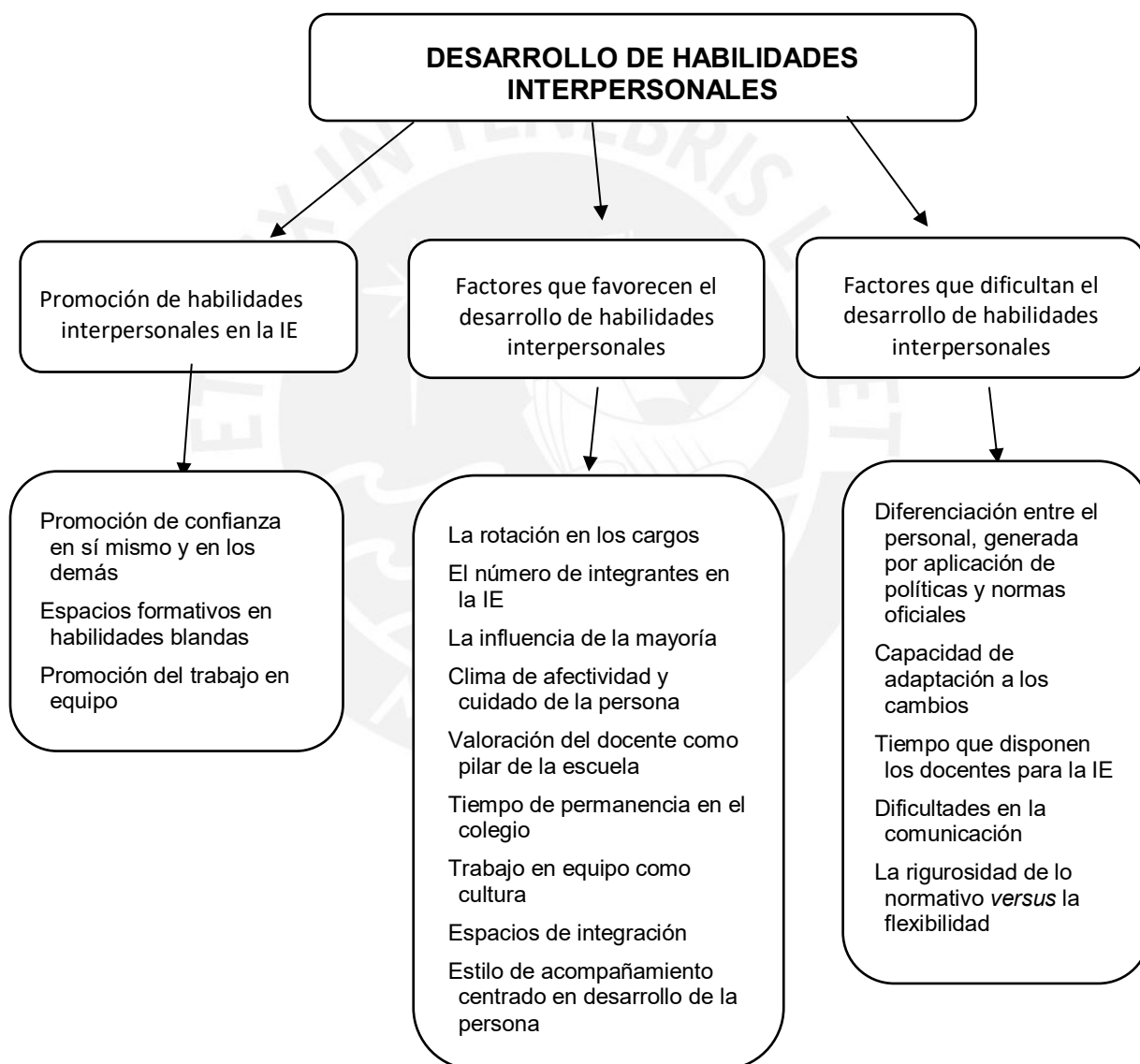
Por otro lado, estas presiones administrativas, cambios normativos y trámites burocráticos generan un estrés agotador en directivos y docentes.

Para mí en estos momentos es la presión del trabajo, y para Herminia y yo es ver tantos papeles, la presión de la UGEL, y para las profesoras, los cambios en el curriculum, mucho trabajo administrativo, eso nos mata [...] En mi opinión, saca de mí, mucha energía; un papel detrás del otro, esto detrás de lo otro [...] Es estar estresada por papeles, papeles, papeles, y ver que Herminia está estresada, si no es por una cosa, es otra [...] He escuchado a Herminia decir: “He mandado estos papeles a este departamento”. Y le dicen: “debes mandar esto a nosotros también”. Luego otro día piden otra cosa también. En mi opinión estamos agotadas por tanta burocracia. (D6)

En la figura 5 se muestran los hallazgos acerca de cómo las directivas promueven en sus escuelas el desarrollo de habilidades interpersonales. A la vez, se presentan los factores que favorecen y los que dificultan este desarrollo, según su percepción.

Figura 3

Desarrollo de habilidades interpersonales en la institución educativa



Elaboración propia.

Como se ha podido observar en los resultados de este estudio, las directivas de las escuelas son conscientes de la necesidad de promover y desarrollar las habilidades interpersonales en sí mismas, en su rol de gestoras, y en los docentes, como condición básica para el “bienestar” en la institución escolar y para el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Algunas categorías recurrentes que se entrelazan con otras en el estudio son: el cuidado de la persona, la cultura de trabajo en equipo, la inserción de espacios de integración y lo lúdico en la institución educativa. Estas y otras categorías que han emergido en este estudio nos dan pistas de cómo se entreteje, en este caso en particular, una serie de estrategias que intencionalmente desarrollan las directivas para cuidar del elemento humano, fortalecer sus habilidades e interrelaciones con la finalidad de atender a la persona humana (docente, estudiantes, padre de familia) y avanzar, de manera siempre colectiva, hacia el logro de los objetivos institucionales que están centrados en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes.



CONCLUSIONES

1. Las promotoras y directoras de las escuelas que forman parte de este estudio de caso, relacionan las habilidades interpersonales con el clima de bienestar y las buenas relaciones que debe haber en la institución educativa como condición que favorece la convivencia, el trabajo, el desarrollo personal, la satisfacción laboral y el logro de los propósitos institucionales. Esta manera de entender las habilidades interpersonales está relacionada con la percepción que ellas tienen del contexto escolar, de la manera como los miembros de la comunidad educativa interactúan en este medio, de las respuestas específicas que dan en cada situación de interacción.
2. Las habilidades interpersonales que las directivas identifican y consideran relevantes para la gestión escolar son:
 - el autoconocimiento, que se entiende como la capacidad de conocerse, autorregularse y confiar en sí mismo
 - la empatía
 - el saber comunicarse, que implica saber hablar, saber escuchar y saber clarificar la información
 - el trabajo colaborativo
 - el conocimiento de los demás
 - el cuidado de la persona
 - la coherencia.

Las cuatro primeras habilidades se habían considerado como aquellas que podrían ser reconocidas por los directivos, y las tres últimas han emergido en la interpretación que hacen de su experiencia en la gestión.

3. En las habilidades identificadas por las directoras y promotoras se puede apreciar su estrecha vinculación con el marco ético del movimiento o red de la cual forman parte estas escuelas. Así, el cuidado de la persona, la empatía, la coherencia, el trabajo en equipo y las demás habilidades mencionadas se

enmarcan en una apuesta educativa que se compromete con el desarrollo de la persona y, especialmente, con el desarrollo integral del estudiante.

4. Las directoras y promotoras de estas escuelas consideran que las habilidades interpersonales son importantes en la gestión escolar para las siguientes finalidades:
 - Para una adecuada convivencia en la escuela.
 - Para la planificación y ejecución del trabajo.
 - Para conseguir juntos los resultados del trabajo: los logros educativos, entendiendo estos como el aprendizaje de los estudiantes y, además, el aprendizaje de los docentes en la planificación y ejecución de la práctica educativa.
 - Para sentirse a gusto en el trabajo, puesto que todos se benefician del intercambio, de las buenas relaciones, de los aprendizajes compartidos.
 - Para poder conseguir algunos intereses personales o de grupo, y también para estar en mejores condiciones para negociar con los otros.

5. Los equipos directivos de estas instituciones educativas desarrollan una serie de estrategias intencionales para promover el desarrollo de habilidades interpersonales en los miembros de la institución educativa. Entre estas estrategias figuran:
 - La organización y la distribución del trabajo, en las que tienen muy en cuenta su conocimiento de los miembros de la institución y de sus distintas habilidades. Entre estas habilidades toman en cuenta principalmente el desarrollo de sus habilidades blandas o interpersonales, de tal manera que las personas puedan hacer sinergia en los equipos de trabajo.
 - La promoción de la confianza en sí mismos y en los demás.
 - Los espacios formativos que se desarrollan intencionalmente para desplegar habilidades blandas. Estos surgen por la constatación, que hacen los equipos directivos, de la necesidad de desarrollar este tipo de habilidades en el personal de la IE.
 - Promoción de la cultura de trabajo en equipo. Esta es una práctica instaurada en estas escuelas, y los equipos directivos son conscientes de

la potencialidad del trabajo en equipo para el desarrollo de la tolerancia, para mejorar los estilos de comunicación, para fortalecer los liderazgos.

- Promoción de espacios de integración dentro y fuera de la escuela, como espacios donde se atiendan otras dimensiones más allá de ser docentes o trabajadores de una institución educativa. Estos espacios son libres, lúdicos, y se orientan a hacer que los miembros de la comunidad educativa se conozcan más entre sí.

6. Con respecto a los aspectos que favorecen el desarrollo de las habilidades interpersonales en las IE, las directivas señalan:

- La rotación permanente en los cargos que evita que se produzcan celos entre los docentes y favorece el conocimiento de todos entre sí y la tolerancia a distintos estilos de liderazgo.
- La cantidad de integrantes de una institución educativa. A menor número de integrantes, mayor posibilidad de conocerse entre todos, de evitar vicios en la comunicación, y mayores opciones para poder trabajar en equipo.
- El tiempo de permanencia, juntos, en una institución educativa que ha hecho posible que se conozcan más y hayan desarrollado tolerancia entre unos y otros.
- La influencia que ejerce la mayoría. Es la mayoría la que vela por los valores propios de la institución y la que cuida que estos no perezcan. Para ellos, esta mayoría garante de la cultura escolar tiene muy claro que debe acoger a los nuevos maestros y acompañarlos a incorporarse a esta cultura de la mayoría.
- Clima de afectividad y cuidado de la persona.
- Valoración del docente como pilar de la escuela.
- El trabajo en equipo como cultura, pues no solo es una práctica ya instaurada, sino que hace parte de la cultura a la que se incorporan los nuevos maestros. El trabajo en equipo es un valioso elemento que da vida a toda la dinámica escolar y garantiza las múltiples y variadas interacciones de los miembros de la comunidad educativa.
- Espacios de integración.
- Estilo de acompañamiento centrado en el desarrollo de la persona.

7. Los principales factores que dificultan el desarrollo de habilidades interpersonales, según las directivas, son:
- La diferenciación entre docentes u otros miembros del personal que surge como producto de la aplicación de nuevas políticas y normas de ascenso.
 - La poca capacidad de adaptación a los cambios de algunos docentes con mayor experiencia de trabajo
 - El tiempo limitado de los docentes para involucrarse o participar en las actividades de la comunidad educativa.
 - Dificultades en la comunicación.
 - La rigurosidad de lo normativo, que impide flexibilidad para atender situaciones particulares.
8. En todas las instituciones educativas se percibe como factor que favorece el desarrollo de habilidades interpersonales la intencionalidad de la gestión, que parte del ideario, los principios y la propuesta del movimiento o red de la que forman parte. Se ha percibido que este ideario plantea dos elementos o dimensiones en los cuales se centra la gestión: el cuidado de la persona (estudiante, docente, trabajador de la IE, padre de familia, actor de la comunidad), y el desarrollo integral de los niños y adolescentes de sectores más desfavorecidos, como centro y finalidad de la labor educativa. Para atender estas dos dimensiones, la promoción del trabajo en equipo en la institución es fundamental. El trabajo en equipo constituye el núcleo de interacciones diversas de los distintos actores y es el principal factor y el más complejo que favorece el desarrollo de habilidades interpersonales.
9. Otro de los factores que emerge en estas instituciones educativas como favorable al cuidado y desarrollo de habilidades interpersonales es la sinergia entre la figura de la directora laica y la promotora religiosa. Ambas muestran dos dimensiones convergentes de la gestión escolar, comparten los mismos sentidos y el mismo ideario, pero sus roles tienen énfasis distintos: la directora laica encarna el cuidado de los procesos, la vigilancia del cumplimiento de la norma, la efectividad del trabajo, la productividad y la eficacia en conseguir los logros de aprendizaje, cuidando los procesos de planificación y el

fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje. Por otro lado, la promotora religiosa, cuyo énfasis está puesto en acompañar al equipo directivo, a los docentes, estudiantes, padres de familia y demás miembros de la institución educativa, está más pendiente de promover y cuidar, en el día a día, el clima de relaciones interpersonales y el desarrollo personal de los miembros de la comunidad educativa.



RECOMENDACIONES

1. Si bien los equipos directivos de las escuelas que son parte de este estudio muestran un conocimiento sobre las habilidades interpersonales y una intención de promoverlas debido al enfoque de gestión que promueven, todas las directoras y promotoras han coincidido en la necesidad de promover espacios de autorreflexión que contribuyan a ser más conscientes de estas habilidades y su importancia en la convivencia escolar. Los programas de formación que atiendan esta dimensión de las habilidades interpersonales no pueden ser solamente instrumentales, de adiestramiento de ciertas estrategias, sino que deben situarse en la realidad de las instituciones escolares y promover la reflexión sobre el desarrollo de este tipo de habilidades en diálogo con la comprensión del sentido del proyecto educativo, situándose en los problemas concretos de cada día.
2. Nos parece importante investigar la dinámica del trabajo colaborativo en estas escuelas, en particular, como un elemento complejo que genera el desarrollo de diversas habilidades interpersonales fundamentales para la convivencia escolar. Así mismo, la manera en que pervive y se transmite el sentido del proyecto educativo o ideario que favorece una cultura escolar centrada en el cuidado de la persona.
3. En este estudio se ha encontrado en las escuelas algunas formas de organización del trabajo con criterios que no son lo que generalmente consideran la mayoría de escuelas públicas; por ejemplo, los criterios que se toman en cuenta en estas instituciones para asignar cargos de responsabilidad, para la rotación en los cargos, los criterios asumidos para la composición de los equipos de trabajo. Todo ello, al parecer, impacta sobre el desarrollo de habilidades interpersonales necesarias para una convivencia armoniosa en la institución escolar. Esta es una facultad que tienen estas escuelas en particular, en el marco de un convenio específico con el Ministerio de Educación. Sería importante considerar también el análisis de estas variables en nuevos estudios

que contribuyan a comprobar la relación que existe entre estas formas de organización y el desarrollo de un clima de relaciones interpersonales saludable en la escuela.

4. A los responsables de la política de formación docente que ya han incorporado esta dimensión formativa de las habilidades interpersonales en los programas de formación de directivos, se les recomienda continuar revisando la manera como se enseñan estas habilidades, considerando que estas no se aprenden con talleres sino con ejercicios que se desarrollan en la cotidianidad del mundo de los participantes. Por ello, las metodologías deben estar más orientadas a la promoción de la autorreflexión y a la construcción de un saber práctico integrado al desarrollo humano de los estudiantes, familias, docentes y todos los actores de la comunidad educativa.
5. A los gestores de instituciones escolares se les recomienda poner especial atención a esta dimensión de la relación interpersonal, no solo para promover espacios formativos que intenten desarrollarlas sino también para impulsar ámbitos de integración, de encuentro personal, más allá de los roles que deben cumplir los distintos actores educativos, brindando la posibilidad de sentirse libres, de experimentar espacios lúdicos de integración y de conocimiento mutuo a un nivel más profundo, de tal forma que se puedan construir vínculos entre los miembros de la comunidad educativa. Ello implica mirar a los docentes, estudiantes y trabajadores como personas con historias personales diversas, con problemas, sentimientos, emociones. Del mismo modo, tener presente el mundo de las relaciones interpersonales en la estructuración del trabajo en equipo, no solo para la organización de los mismos, sino para acompañar sus procesos de desarrollo personal y colectivo en lo cotidiano.
6. En el estudio desarrollado percibimos que los instrumentos presentaron ciertas limitaciones al momento de utilizarlos en este encuentro con una realidad compleja narrada por los informantes. Consideramos que es posible profundizar más el análisis con entrevistas a profundidad que permitan hacer un estudio fenomenológico que logre recoger las distintas aristas que surgen en los diálogos con los actores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52.
- Araujo, C. (2000). Capítulo X. Bentham: el utilitarismo y la filosofía política moderna. En CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.), *La filosofía política moderna: de Hobbes a Marx* (pp. 269-288). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100609023007/11cap10.pdf>
- Asociación Fe y Alegría del Perú. (2018). *Ética y educación en Fe y Alegría*. Revisión de nuestras prácticas educativas para la formación en valores. Encuentro Nacional Anual de Directores y Promotores de Fe y Alegría del Perú, 2018. Lima: Arte Perú S.A.C.
- Ayala, K. & Maraví, A. (2016). *Percepción de los docentes del nivel primaria de una organización educativa privada de Lima sobre sus necesidades de formación para un buen desempeño*. (Tesis de maestría). Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7446/AY_ALA_KELLIM_MARAVI_ARMANDO_PERCEPCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Balanta, Muñoz & Torres (2015). *Actividades lúdicas encaminadas al fortalecimiento de la convivencia escolar en los alumnos del grado quinto de la Institución Educativa Técnico Comercial Villa del Sur sede Susana Vinasco de Quintana*. (Trabajo de grado). Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/434/BalantaMicoltaAdelaida.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Benito, B. (2006, setiembre, 22, 23 y 24). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación (218-219). Extraído el 6 de noviembre de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377185>
- Benito, B. (2006, setiembre). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. Trabajo presentado en la XI Conferencia de Sociología de la Educación. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad*, pp. 218-219. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377185>
- Bizquera, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), pp. 7-43.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. En *Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 9-33. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

- Bolívar, A. (2018). Los estudios sobre la dirección escolar: un panorama bibliográfico. En *Cuadernos de Pedagogía*, 490, junio.
- Bolívar, A., López, J. & Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). *Revista Fuentes*, 14, 15-60. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>
- Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En J. Casassus (Ed.), *La gestión: en busca del sujeto*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117612?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-92107451-5cbd-4f1e-b266-c4a1ee1031e3>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. et al. (2009). Impact of school leadership on pupil outcomes. Final report. University of Nottingham y The National College for School Leadership. Disponible en: <https://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educator*. Alexandria, VA: ASCD.
- Fernández, M. R., Palomero, J. E. & Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12(1), 33-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2956687.pdf>
- Freire, S. & Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/A117.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2.^a edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. (4.^a edición). Londres: SAGE Publications.
- Flores, E., García, M., Calsina, W., & Yapuchura, A., (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno. *Comuni@cción*, 7(2), 05-14. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000200001&lng=es&tlng=es
- Foronda, F. (2018). La adaptabilidad en las organizaciones. Una revisión teórica del concepto y los elementos que la configuran como una capacidad organizacional. (Monografía para optar al título de Especialista en Psicología Organizacional). Medellín: Universidad de Antioquia – Facultad de Ciencias Sociales y Humanas – Departamento de Psicología, Especialización en Psicología Organizacional.

- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Serie FLACSO. Buenos Aires: Troquel.
- Furguerle, J. & Graterol, C. (2010). Habilidades sociales para el fortalecimiento del trabajo en equipo en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Facultad de Ingeniería. Universidad Valle del Momboy*, 4(2). Recuperado de http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2010_Habilidades_Sociales_en_la_escuela.pdf
- Goena (2015). *La inteligencia emocional y su impacto en el liderazgo*. (Trabajo fin de grado). Madrid: Universidad de Comillas.
- Goleman, D (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos. Recuperado de https://www.juliogutierrez.com/caisa/CAISA1013/Goleman_Daniel_Practica_Inteligencia_Emocional.PDF
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 4(2). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf>
- Gronn, Peter (2010) Leadership: its genealogy, configuration and trajectory, *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405-435. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220620.2010.492959>
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R. & Mills, J. (2017). Case study research: foundations and methodological orientations. *Forum: Qualitative Social Research*, 18, 1-34. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2655/4079>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª edición). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Hunt, J. W. & Baruch, Y. (2003). Developing top managers: the impact of interpersonal skills training. *Journal of Management Development*, 22(8), pp. 729-752. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/02621710310487882>
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8, 141-150. Recuperado de <file:///C:/Users/Propietario/Downloads/Dialnet-ElEstudioDeCasoYSuImplementacionEnLaInvestigacion-3999526.pdf>

- Koprowska, J. (2008). *Communication and interpersonal skills in social*. (Second edition). Series Editors: Jonathan Parker and Greta Bradley. Recuperado de <http://196.189.45.87/bitstream/123456789/50023/1/21.Juliet%20Koprowska.pdf>
- Lapeña, Y. (2012). *Estudio fenomenológico de las relaciones interpersonales laborales: la mirada del personal de enfermería de las diferentes unidades del Hospital General Santa Bárbara de Soria*. (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Alicante.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Recuperado de <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>
- Louis, K., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Luna, A. (2017). *Características de la gestión de la convivencia escolar directiva en las escuelas públicas de Lima Metropolitana, con relación a la Política Nacional de Convivencia Escolar en el periodo 2016-2017*. (Tesis de Maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mangrulkar, L, Whitman, C. V. & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf Programas de Salud y Desarrollo Humano (SDH), una división de Education Development Center, Inc. (EDC).
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28(63), pp. 61-89. Recuperado de: <file:///C:/Users/Propietario/Downloads/1488-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3188-1-10-20150625.pdf>
- Massot, I., Dorio, I. & Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bizquera, *Metodología de la investigación educativa* (pp.51-87). Madrid: La Muralla.
- Medina, A. & Gómez, R. (2014) El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), pp. 91-113. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/127>

- Mendoza, T. & Ortiz, R. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 14(1), pp. 118-134. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada Bogotá.
- MINEDU. (2014). *Marco del Buen Desempeño del directivo*. Lima: MINEDU. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- MINEDU. (2015) Diplomado y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. Plan de Estudios. Lima: MINEDU.
- MINEDU. (2016a). *Habilidades interpersonales. Guía para el participante*. Primer fascículo. En Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5918/Contenido%20transversal%20habilidades%20interpersonales.%20Gu%C3%ADa%20para%20el%20participante%2C%20primer%20fasc%C3%ADculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDU. (2016b). *Habilidades interpersonales. Guía para el participante*. Segundo fascículo. Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5925/Habilidades%20interpersonales%20contenido%20transversal.%20Gu%C3%ADa%20para%20el%20participante%2C%20segundo%20fasc%C3%ADculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murillo, N., Cervantes, G., Nápoles, A., Razón, A. & Rivas, F. (2018). Conceptualización de competencias socioemocionales y estilo de vida de estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Polis*, 14(1), 135-153. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332018000100135&lng=es&tlng=es.
- Nerida, H. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *Int J Qual Stud Health Well-being*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4014658/>
- Rodríguez, E., Oramas, A. & Rodríguez, L. (2007) Estrés en docentes de educación básica. Estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*, 15(1), 5-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375839282002>
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. CEDRO.
- Sabariago, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bizquera (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.51-87). Madrid: La Muralla.

- Saccca Campos, J. (2010). *Relación entre clima institucional y el desempeño académico de los docentes de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) del distrito de San Martín de Porres*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2405>
- Salvador, A. (2010). *Relación de la inteligencia emocional en el liderazgo del equipo directivo en las instituciones educativas de la zona de Canto Grande, UGEL N.º 05 del distrito de San Juan de Lurigancho*. (Tesis de Maestría). Recuperado de https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2418/Salvador_aa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salvador, M., Fuente, M. & Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal Education and Psychology*, 3(2), 275-288. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129312574008.pdf>
- Stojnic, L. & Consiglieri, N. (2015). *Ser escuela, construir comunidad. Factores de éxito del modelo de gestión de Fe y Alegría*. Lima: PUCP – Dirección Académica de Responsabilidad Social.
- Tapia, C. & Cubo, S. (2017) Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678007>
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Documento ED/EFA/MRT/2015/PI/9. París: UNESCO. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/275517675>
- WHO/GPA. (1994). School health education to prevent AIDS and STD: a resource package for curriculum planners. Geneva: World Health Organization/Global Programme on AIDS.
- WHO. (2003). Skills for health. Information Series on School Health. Document 9. Atlanta, EE.UU. Recuperado de http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DIRECTORES

(VERSIÓN INICIAL)

Objetivo de la entrevista: describir, desde la percepción de los directores, las habilidades interpersonales que aprendieron en el módulo, su importancia y aplicación en la institución educativa.

Presentación

Estimado/a director/a:

Soy Gladys Reque, egresada de la Maestría en Gestión de la Educación. Actualmente me encuentro realizando una investigación sobre el tema de relaciones interpersonales en los centros escolares. En este caso, nos parece de gran importancia recoger las impresiones de los directores que cursaron el Módulo de habilidades interpersonales. Es por ello que hemos seleccionado a un grupo de directores que nos puedan brindar esta información. La información que podamos recoger en esta investigación pretende aportar a una mejor comprensión de la manera cómo se perciben y desarrollan las relaciones interpersonales en una IE. Consideramos que esta información es valiosa por cuanto el buen clima institucional es una condición importante para favorecer el trabajo de los docentes orientado al logro de aprendizajes de sus estudiantes.

Le agradecemos su valiosa colaboración con esta investigación accediendo voluntariamente a concedernos esta entrevista, que tiene como objetivo identificar las percepciones de los directores acerca de las habilidades interpersonales que aprendieron en el módulo de HIP, su importancia y los factores que favorecen o dificultan su aplicación en la IE.

Es importante hacerle saber que usted puede responder con total libertad. Si en algún momento quiere interrumpir esta entrevista, puede hacerlo. Se guardará confidencialidad de todo lo que usted exprese en la entrevista. Asimismo, mantendremos en el anonimato su identidad. No existen preguntas correctas o incorrectas, pues lo que intenta este estudio es recoger tal cual sus impresiones y opiniones, cuanta más autenticidad haya en ellas, más valiosas serán para el estudio. Para poder realizar una sistematización adecuada de la información necesitamos grabar la entrevista. Esta grabación solo será utilizada en el marco de la investigación, luego de lo cual será eliminada.

Desarrollo de la entrevista

Datos de la persona entrevistada

- ¿Desde cuándo trabaja usted en esta institución educativa?
- ¿Cuántos años lleva en el cargo de director?

CATEGORÍA: Habilidades interpersonales

Subcategoría: Habilidades interpersonales identificadas

1. ¿Qué sabe acerca de las habilidades interpersonales? ¿Cómo las definiría?
2. ¿Cuáles son las habilidades interpersonales que usted conoce o ha aprendido? ¿Podría mencionarlas y explicar de qué se tratan?

Subcategoría: Importancia de las habilidades interpersonales para la gestión de la IE

3. Si piensa en la institución en la que trabaja, ¿considera importante que un director aprenda a desarrollar habilidades interpersonales? ¿Por qué? ¿Para qué sería útil?

CATEGORÍA: Desarrollo de habilidades interpersonales en la IE

Subcategoría: Promoción de habilidades interpersonales

4. ¿Ha puesto usted en práctica las habilidades interpersonales? ¿En qué situaciones: a nivel personal o en su relación con las personas de su entorno laboral? ¿De qué manera?
5. ¿Considera importante promover el desarrollo de estas habilidades en otros miembros de la comunidad educativa? ¿De qué manera podría hacerse? ¿Usted pudo hacerlo en su IE?
6. ¿Qué logros reconoce haber obtenido con respecto al desarrollo de sus habilidades interpersonales?
 - a. A nivel personal
 - b. En su IE

Subcategoría: Factores que favorecen y/o dificultan el desarrollo de habilidades interpersonales en la institución educativa

7. ¿Qué situaciones pueden haberle ayudado a aplicar y/o promover el desarrollo de habilidades interpersonales en su IE?
8. ¿Qué situaciones pueden haber dificultado la aplicación y/o promoción de habilidades interpersonales en su IE?

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DIRECTORES

(VERSIÓN FINAL)

Objetivo de la entrevista: describir las percepciones de los directores, egresados de un programa de segunda especialidad, acerca de las habilidades interpersonales, su importancia y aplicación en la gestión escolar.

Presentación

Estimado/a director/a:

Soy Gladys Reque, egresada de la Maestría en Gestión de la Educación de la PUCP. Actualmente me encuentro realizando una investigación sobre el tema de relaciones interpersonales en los centros escolares. En este caso, nos parece de gran importancia recoger las impresiones de los directores que cursaron un Módulo referido a este tema en un programa de segunda especialidad. La información que podemos recoger en esta investigación pretende aportar a una mejor comprensión de la manera cómo se perciben y desarrollan las relaciones interpersonales en una IE. Consideramos que esta información es valiosa por cuanto el buen clima institucional es una condición importante para favorecer el trabajo de los docentes orientado al logro de aprendizajes de sus estudiantes.

Le agradecemos su valiosa colaboración con esta investigación accediendo voluntariamente a concedernos esta entrevista, que tiene como objetivo conocer sus percepciones acerca de las habilidades interpersonales, su importancia y los factores que favorecen o dificultan su aplicación en la IE.

Es importante hacerle saber que usted puede responder con total libertad. Si en algún momento quiere interrumpir esta entrevista, puede hacerlo. Se guardará confidencialidad de todo lo que usted exprese en la entrevista. Asimismo, mantendremos en el anonimato su identidad. No existen preguntas correctas o incorrectas, pues lo que intenta este estudio es recoger tal cual sus impresiones y opiniones, cuanta más autenticidad haya en ellas, más valiosas serán para el estudio. Para poder realizar una sistematización adecuada de la información necesitamos grabar la entrevista. Esta grabación solo será utilizada en el marco de la investigación, luego de lo cual será eliminada.

Desarrollo de la entrevista

Datos de la persona entrevistada

- a. ¿Desde cuándo trabaja usted en esta institución educativa?
- b. ¿Cuántos años lleva en el cargo de director?
- c. ¿Cuántas personas forman parte de los trabajadores de la IE?
- d. ¿A cuántos alumnos atiende la IE?

CATEGORÍA: Habilidades interpersonales

Subcategoría: Habilidades interpersonales identificadas

1. ¿Qué sabe acerca de las habilidades interpersonales? ¿Cómo las definiría?
2. ¿Cuáles son las habilidades interpersonales que usted conoce o ha aprendido? ¿Podría mencionarlas y explicar de qué se tratan?

(En caso el directivo no mencione ninguna, se tomará nota y se insistirá con las siguientes preguntas más específicas.)

Subcategoría: Importancia de las habilidades interpersonales para la gestión escolar

3. ¿Teniendo en cuenta la realidad de las instituciones escolares, considera usted que se debe aplicar o promover las habilidades interpersonales en la gestión escolar? ¿Por qué? ¿Para qué?
 - ¿Son útiles las habilidades interpersonales en la planificación y ejecución del trabajo escolar? ¿Cómo?
 - ¿Son útiles las habilidades interpersonales en conseguir los logros y resultados que planifica la IE? ¿De qué manera?
 - ¿Las habilidades interpersonales contribuyen a un mayor nivel de compromiso y motivación de los docentes y otros miembros de la comunidad educativa? ¿Cómo?

CATEGORÍA: Desarrollo de las habilidades interpersonales en la comunidad educativa

Subcategoría: Promoción de habilidades interpersonales

4. ¿En qué situaciones usted ha aplicado las habilidades interpersonales? ¿Puede dar ejemplos?
 - ¿En su relación con las personas de su entorno laboral? ¿De qué manera?
5. ¿Considera importante promover el desarrollo de estas habilidades en otros miembros de la comunidad educativa? ¿De qué manera podría hacerse? ¿Usted pudo hacerlo en su IE? ¿Puede contar esta experiencia?
6. ¿Qué logros reconoce haber obtenido con respecto al desarrollo de habilidades interpersonales?
 - A nivel personal
 - En su IE

Subcategoría: Factores que favorecen y/o dificultan el desarrollo de habilidades interpersonales en la institución educativa

7. ¿Qué situaciones favorecen el desarrollo de habilidades interpersonales en su IE?
8. ¿Qué situaciones dificultan el desarrollo de habilidades interpersonales en su IE?
 - Actualmente, ¿qué actitud o actitudes personales suyas contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales en su IE?
 - ¿Reconoce alguna actitud suya que dificulta las relaciones interpersonales? (con docentes, padres y estudiantes).
 - ¿Qué prácticas actuales, en su IE, contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales? ¿Cómo? ¿Cuáles son las dificultades que se presentan en estos espacios y cómo las resuelven para decir que contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales?
 - ¿Existen profesores que establecen mejores relaciones que otros docentes? ¿A qué cree usted que se debe? ¿Qué los caracteriza? ¿Cómo piensan estos docentes con respecto a la escuela (los padres, estudiantes, docentes)?
 - ¿Y qué pasa con los docentes que no lo hacen y establecen relaciones conflictivas con los demás? ¿A qué cree usted que se debe? ¿Qué los caracteriza? ¿Cómo piensan estos docentes con respecto a la escuela o con respecto a los demás (padres, docentes, estudiantes)?