



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Estimación de la influencia del liderazgo transformacional  
y competencias emocionales sobre la autopercepción del  
desempeño grupal en muestra de directores de educación  
básica especial del Perú durante el 2018**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con  
mención en Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad  
de la Educación

**AUTOR**

Elio Yvan CHINININ NARIO

**ASESOR**

Dra. Esther Mariza VELARDE CONSOLI

Lima, Perú

2021



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Chininin, E. (2021). *Estimación de la influencia del liderazgo transformacional y competencias emocionales sobre la autopercepción del desempeño grupal en muestra de directores de educación básica especial del Perú durante el 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

---

## Hoja de metadatos complementarios

Código ORCID del autor	“__”
DNI o pasaporte del autor	25763576
Código ORCID del asesor	<a href="https://orcid.org/0000-0003-0182-4362">https://orcid.org/0000-0003-0182-4362</a>
DNI o pasaporte del asesor	25499163
Grupo de investigación	“__”
Agencia financiadora	“__”
Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación	Lima Metropolitana, Perú <b>Distancia total:</b> 4832522 metros   4832.522 kilómetros   15854730 pies   5284910 yardas   3002.790 millas
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2017 - 2018
Disciplinas OCDE	Educación General- <a href="https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01">https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01</a>



## ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 04-DUPG-FE-2021-TR

En la ciudad de Lima, a los 12 días del mes de marzo del 2021, siendo la 4:00 pm., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada **“ESTIMACIÓN DE LA INFLUENCIA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y COMPETENCIAS EMOCIONALES SOBRE LA AUTO PERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO GRUPAL EN MUESTRA DE DIRECTORES DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL DEL PERÚ DURANTE EL 2018”**, para optar el **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **MUY BUENO**, con la calificación de **DIECISIETE (17)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación** al Bach. **ELIO YVAN CHINININ NARIO**.

En señal de conformidad, siendo las 5:40 pm se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

**Dr. EDGAR FROILÁN DAMIÁN NÚÑEZ**  
Presidente



Firmado digitalmente por VELARDE  
CONSOLI Esther Mariza FAU  
20148092282 soft  
Motivo: Soy el autor del documento  
Fecha: 08.04.2021 15:47:58 -05:00

**Dra. ESTHER MARIZA VELARDE CONSOLI**  
Asesora

**Dra. ANA MARÍA ISABEL VÍLCHEZ HUERTO**  
Jurado Informante

**Dr. LUIS FERNANDO VALERIANO ORTIZ**  
Jurado Informante

**Dra. JESAHÉL YANETTE VILDOSO VILLEGAS**  
Miembro del Jurado

**INFORME DE JURADO INFORMANTE**

A LA : Dra. Ofelia Carmen Santos Jiménez  
Directora de la Unidad de Posgrado -FE - UNMSM

DEL : Dr. Luis Fernando Valeriano Ortiz  
Docente Ordinario de la UNMSM

ASUNTO : Informe como Jurado Informante

REFERENCIA : Dictamen N.º1158 /FE-UPG/2019

FECHA : Lima, 05 de agosto del 2020

---

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarla y hacerle llegar mi informe en calidad de Jurado Informante del borrador de tesis de don **ELIO YVAN CHINININ NARIO**, lo siguiente:

Recibí la designación de Jurado Informante mediante el Dictamen N.º1158 /FE-UPG/2019, sobre el borrador de tesis titulado: **INFLUENCIA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y COMPETENCIAS EMOCIONALES SOBRE LA AUTOPERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO GRUPAL EN DIRECTORES DE EDUCACION BÁSICA ESPECIAL**; revisándose el borrador de tesis por los Jurados Informantes, en la cual se observa y coincide que debe ser modificado el nombre de la tesis de acuerdo a los lineamientos de la mención del graduando, y, en coordinación con la asesora, se considera conveniente el cambio de título de tesis.

Que, mediante Dictamen Virtual N.º 030-DUPG-FE-2020-TR, se modifica el nombre de la tesis: **"ESTIMACIÓN DE LA INFLUENCIA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y COMPETENCIAS EMOCIONALES SOBRE LA AUTOPERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO GRUPAL EN DIRECTORES DE EDUCACION BÁSICA ESPECIAL DEL PERU DURANTE EL 2018"**, y,

Como jurado informante debo precisar que el graduando **ELIO YVAN CHINININ NARIO**, ha subsanado las observaciones y las recomendaciones que se sugirió a su trabajo, por lo tanto, doy una opinión favorable de la investigación por el aporte que tiene en el campo de la educación continua en su especialidad.

Atentamente



Lima, 11 de Agosto del 2020

Dra. Ofelia Carmen Santos Jiménez  
Directora(e) de la Unidad de Posgrado  
Facultad de Educación –UNMSM  
Presente.-

**Asunto:** Informe de la Tesis "Estimación de la influencia del liderazgo transformacional y competencias emocionales sobre la autopercepción del desempeño grupal en directores de Educación Básica Especial del Perú durante el 2018", presentado por el graduando Elio Yvan Chininin Nario.

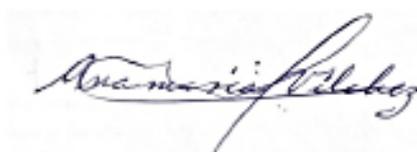
**Ref.:** Dictamen Virtual No 030-DUPG-FE-2020-TR del 10 de julio del 2020

Me es grato dirigirme a usted para saludarle y emitir mi informe como jurado informante, según lo solicitado en el Dictamen Virtual No 030-DUPG-FE-2020-TR del 10 de julio del 2020, que tuvo como antecedente el Oficio Múltiple N°216/FE-UPG/2019, sobre la Tesis "Estimación de la influencia del liderazgo transformacional y competencias emocionales sobre la autopercepción del desempeño grupal en directores de Educación Básica Especial del Perú durante el 2018", presentado por el graduando Elio Yvan Chininin Nario, para optar el grado académico de Magister en Educación con mención en Medición y Acreditación de la calidad Educativa.

Como jurado informante debo precisar que el graduando Elio Yvan Chininin Nario ha subsanado las observaciones y las recomendaciones que se sugirió a su trabajo, por lo tanto, doy una opinión favorable de la investigación por el aporte que tiene en el campo de la educación continua en su especialidad.

Agradeciéndole anticipadamente la atención a la presente, es todo lo que debo informar.

Atentamente,



Dra. Ana María Isabel Vilchez Huerto  
Docente de la Unidad de Posgrado  
Facultad de Educación UNMSM

## **Dedicatoria**

Con amor a mis hijos Alejandro y Santiago, a Estefany, mi compañera y esposa, quien me apoyó y alentó hasta lograr la meta.

## **Agradecimiento**

A la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a mi asesora y los compañeros de la vida académica y profesional que apoyaron mi esfuerzo.

## ÍNDICE

DEDICATORIA.....	IV
AGRADECIMIENTO.....	V
LISTA DE TABLAS.....	IX
LISTA DE FIGURAS.....	XI
RESUMEN.....	XII
ABSTRACT.....	XIII
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	4
<b>1.1. Situación problema.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2. Formulación del problema.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2.1. Problema general.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2.2. Problemas específicos.....</b>	<b>8</b>
1.3. Justificación teórica.....	9
<b>1.4. Justificación práctica.....</b>	<b>14</b>
<b>1.5. Objetivos.....</b>	<b>16</b>
<b>1.5.1. General.....</b>	<b>16</b>
<b>1.5.2. Específicos.....</b>	<b>16</b>
<b>1.6. Hipótesis.....</b>	<b>16</b>
<b>1.6.1. Hipótesis general.....</b>	<b>16</b>
<b>1.6.2. Hipótesis específicas.....</b>	<b>17</b>
<b>1.6.3. Hipótesis nula.....</b>	<b>17</b>
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	18
<b>2.1. Marco filosófico de la investigación.....</b>	<b>18</b>
2.2. Antecedentes de la investigación.....	24
<b>2.3. Bases teóricas o teoría sustantiva.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3.1. La gestión en los centros de educación básica especial en el Perú.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3.2. Liderazgo.....</b>	<b>53</b>
<b>2.3.3. Liderazgo transformacional.....</b>	<b>65</b>
<b>2.3.4. Liderazgo transformacional en la gestión escolar.....</b>	<b>87</b>
<b>2.3.5. Liderazgo educativo o liderazgo directivo escolar.....</b>	<b>88</b>
<b>2.3.6. Las emociones.....</b>	<b>95</b>
<b>2.3.7. Inteligencia emocional.....</b>	<b>99</b>
<b>2.3.8. Competencias emocionales o socioemocionales.....</b>	<b>114</b>
<b>2.3.9. Competencias emocionales y desempeño laboral.....</b>	<b>118</b>
<b>2.3.10. Competencias emocionales y desempeño laboral en la escuela.....</b>	<b>124</b>
<b>2.3.11. Evaluación de la competencia emocional.....</b>	<b>128</b>
<b>2.3.12. Medición de la inteligencia emocional como rasgo.....</b>	<b>129</b>

2.3.12. <i>Medición de la inteligencia emocional como capacidad</i> .....	130
2.3.13. <i>Desempeño laboral</i> .....	132
2.3.14. <i>Desempeño del directivo escolar</i> .....	135
2.3.15. <i>Desempeño del directivo escolar en el Perú</i> .....	139
2.3.16. <i>Desempeño del directivo escolar de los CEBE en el Perú</i> .....	141
2.3.17. <i>Autopercepción del desempeño directivo</i> .....	143
2.3.18. <i>Autopercepción del desempeño grupal en el directivo</i> .....	146
2.3.19. <i>Reflexión sobre la práctica profesional del directivo</i> .....	148
2.3.20. <i>Bienestar laboral</i> .....	150
2.3.21. <i>La demanda de desempeño grupal, liderazgo y competencias emocionales en el directivo en instituciones de educación especial a nivel internacional</i> .....	153
2.4. <b>Glosario de términos</b> .....	162
2.4.1. <i>Autoconcepto</i> .....	162
2.4.2. <i>Autoeficacia</i> .....	162
2.4.3. <i>Autopercepción</i> .....	163
2.4.4. <i>Autorregulación adaptativa</i> .....	164
2.4.5. <i>Autopercepción del desempeño</i> .....	164
2.4.6. <i>Autopercepción del desempeño grupal de los directivos</i> .....	166
2.4.7. <i>Desempeño</i> .....	166
2.4.8. <i>Desempeño grupal</i> .....	166
2.4.9. <i>Liderazgo educativo o liderazgo directivo escolar</i> .....	168
2.4.10. <i>Liderazgo transformacional</i> .....	168
2.4.11. <i>Las emociones</i> .....	169
2.4.12. <i>Inteligencia emocional</i> .....	169
2.4.13. <i>Competencia socioemocional</i> .....	169
2.4.14. <i>Reflexión sobre la práctica profesional</i> .....	170
2.4.15. <i>Bienestar laboral docente</i> .....	171
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	172
3.1. <b>Operacionalización de variables</b> .....	172
3.1.1. <i>Variables independientes</i> .....	172
3.1.2. <i>Variable dependiente</i> .....	188
3.2. <b>Tipo y diseño de investigación</b> .....	191
3.3. <b>Población y muestra</b> .....	192
3.4. <b>Instrumento de recolección de datos</b> .....	194
3.4.1. <i>Escala de competencias socioemocionales</i> .....	195

<b>3.4.2. Escala de Liderazgo Transformacional</b> .....	195
<b>3.4.3. Escala de autopercepción del desempeño grupal intra y extra rol</b> .....	196
<b>3.4.4. Análisis de la fiabilidad del instrumento de medición</b> .....	197
<b>3.4.5. Fiabilidad de la escala de liderazgo transformacional</b> .....	199
<b>3.4.6. Procedimiento</b> .....	207
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b> .....	208
4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados.....	208
<b>4.1.1. Análisis, interpretación y discusión de los resultados obtenidos de la variable independiente liderazgo transformacional</b> .....	208
<b>4.1.2. Análisis, interpretación y discusión de los resultados en la variable independiente competencias socioemocionales</b> .....	218
<b>4.1.3. Análisis, interpretación y discusión de los resultados obtenidos de la variable autopercepción del desempeño grupal</b> .....	224
<b>4.1.4. Resultados en el factor “intra rol”</b> .....	227
<b>4.1.5. Análisis e interpretación de los resultados de las correlaciones</b> .....	228
4.2. Proceso de prueba de hipótesis.....	241
<b>4.2.1. Hipótesis de investigación</b> .....	241
<b>4.2.2. Sub hipótesis</b> .....	242
<b>4.2.3. Hipótesis nula</b> .....	243
4.3. Presentación de los resultados.....	244
5. CONCLUSIONES.....	252
6. RECOMENDACIONES.....	255
BIBLIOGRAFÍA.....	256
ANEXOS.....	274

## LISTA DE TABLAS

1	Matrícula pública en educación básica especial 2003 / 2010	44
2	Cantidad y distribución de centros de educación básica (CEBE) a nivel nacional al 2010	45
3	Estadísticos absolutos de educación básica especial – 2018	45
4	Funciones de la emoción	97
5	Función social de las emociones	98
6	Modelo de inteligencia emocional	105
7	Semejanzas y diferencias entre los modelos de I.E más conocidos	109
8	Comparación entre instrumentos de ejecución máxima y ejecución típica	128
9	Ventajas y desventajas de los instrumentos de medición según modelo de rasgos o capacidad	131
10	Categorías y competencias de liderazgo educativo de Alvarez	137
11	Sub dimensiones y definición del liderazgo transformacional	181
12	Variables y sub variables de la competencia emocional	186
13	Desempeño grupal	189
14	Desempeño grupal extra rol	190
15	Autopercepción del desempeño grupal en el directivo	191
16	Metodología de investigación	191
17	Distribución de la muestra	193
18	Estructura del instrumento de investigación	194
19	Escala de autopercepción del desempeño grupal intra y extra rol	196
20	Descriptivo de resultados por ítem para identificar valores en la práctica del liderazgo transformacional	199
21	Confiabilidad de la escala de liderazgo transformacional a través del alfa de Cronbach	200
22	Estadísticas de la confiabilidad del instrumento a través del alfa de Cronbach	200
23	Descriptivo de resultados por ítem para identificar valores en la competencia socioemocional	201
24	Confiabilidad de la escala de competencia emocional a través del alfa de Cronbach	203
25	Confiabilidad total del instrumento de competencia emocional a través del alfa de Cronbach	203

26	Descriptivo de resultados por ítem para identificar valores en la autopercepción del desempeño grupal	205
27	Confiabilidad de la escala de autopercepción del desempeño grupal a través del alfa de Cronbach	206
28	Confiabilidad total del instrumento escala de autopercepción del desempeño grupal a través del alfa de Cronbach	206
29	Media, desviación estándar, puntajes mínimos y máximos de los resultados de la escala de liderazgo transformacional	209
30	Escala de interpretación de resultados del PEC	219
31	Resultado general del factor intrapersonal de la competencia emocional	221
32	Matriz de correlación de las tres variables	234
33	Ajuste global del modelo	237

**LISTA DE FIGURAS**

01	Número de discapacidades reportadas, población entre 03 y 18 años	46
02	Los tres niveles del modelo de competencia emocional de Mikolajczak	111
03	Resultado total de la escala de liderazgo transformacional en columnas	208
04	Resultado en columnas del factor de reconocimiento	210
05	Resultado en columnas del factor de comunicación inspiracional	212
06	Resultado en columnas del factor visión	214
07	Resultado en columnas del factor apoyo	215
08	Resultado en columnas del factor estimulación	217
09	Resultado total en columnas de la escala de competencia emocional	219
10	Resultado en columnas del factor interpersonal de la competencia emocional	223
11	Resultado total en columnas de la escala de autopercepción del desempeño grupal en directivos	224
12	Resultado en columnas del factor extra rol	225
13	Resultado en columnas del factor intra rol	227
14	Dispersión de los puntajes en las tres variables correlacionadas	230
15	Parámetros del modelo	238
16	Diagnóstico del modelo	241

## RESUMEN

La presente investigación busca estimar la influencia del “*liderazgo transformacional*” y la “*competencia socioemocional*” sobre la “*autopercepción de desempeño grupal en muestra de Directores Generales de los Centros de Educación Básica Especial del Perú durante el 2018*”.

La investigación es de enfoque cuantitativo y de tipo transaccional correlacional – causal y ello nos permite identificar la relación entre las variables y determinar el grado de influencia sobre la variable dependiente. Se trabajó con una muestra por conveniencia.

El instrumento de medición, proveniente de modelos teóricos vigentes y pertinentes al entorno escolar, estuvo integrado por tres escalas estandarizadas las cuales fueron replicadas en sus propiedades de fiabilidad a través de procedimientos estadísticos, según los criterios de la comunidad científica. El tratamiento estadístico para los resultados se abordó con la media y la desviación estándar para los resultados descriptivos de las dos variables dependientes y la variable dependiente; el análisis de la correlación múltiple se realizó a través del gráfico de dispersión para la presentación de las descripciones, y a través de técnicas paramétricas (correlación lineal de Pearson), y la regresión múltiple que fue validada con el ajuste global del modelo (ANOVA)

Los resultados confirmaron que el “*liderazgo transformacional*” y la “*competencia socioemocional*” están fuerte y positivamente correlacionados con la “*autopercepción del desempeño grupal que tiene el directivo de los CEBE*”, y que el modelo es significativo ( $p < 0.05$ ) y predice la variable dependiente, destacando el “*liderazgo transformacional*” por algunos puntos más respecto de la influencia ejercen en la percepción que tiene el directivo sobre si su práctica favorece el desempeño grupal de los docentes.

Palabra clave: competencia socioemocional, liderazgo transformacional, autopercepción del desempeño grupal.

## ABSTRACT

This research seeks to estimate the influence of "transformational leadership" and "socio-emotional competence" on the "self-perception of group performance in a sample of Directors General of the Centers of Special Basic Education of Peru during 2018".

The research is quantitative and of a correlational-causal transactional type and this allows us to identify the relationship between the variables and determine the degree of influence on the dependent variable. We worked with a sample for convenience.

The measurement instrument, derived from current theoretical models relevant to the school environment, was made up of three standardized scales which were replicated in their reliability properties through statistical procedures, according to the criteria of the scientific community. Statistical treatment for the results was addressed with the mean and standard deviation for the descriptive results of the two dependent variables and the dependent variable; The analysis of the multiple correlation was carried out through the dispersion graph for the presentation of the descriptions, and through parametric techniques (Pearson's linear correlation), and the multiple regression that was validated with the global adjustment of the model (ANOVA).

The results confirmed that "transformational leadership" and "socio-emotional competence" are strongly and positively correlated with the "self-perception of group performance that the CEBE manager has", and that the model is significant ( $p < 0.05$ ) and predicts the dependent variable, highlighting the "transformational leadership" for a few more points regarding the influence they exercise in the perception of the director about whether their practice favors the group performance of teachers.

Key word: socio-emotional competence, transformational leadership, self-perception of group performance.

## INTRODUCCIÓN

La labor de los directores escolares, de acuerdo a investigaciones especializadas, es el segundo factor de significativa influencia en el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Bellei, Muñoz Perez y Raczynski, 2004; Murillo, 2007; Anderson, 2008, 2010; Anderson y Garirin, 2011; Bolivar, 2011; Murillo y Román, 2013; Freyre y Miranda, 2014) La literatura especializada refiere una serie de prácticas que al formar parte del quehacer profesional del mismo influyen positivamente en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los docentes, lo que favorece un servicio educativo de calidad.

Entre las condiciones de trabajo que el director puede generar con su práctica profesional se encuentra el trabajo en equipo o colaborativo, lo cual es muy importante en la escuela pues no existe logro de aprendizaje que se conquiste en la práctica solitaria del profesional de la educación (Murillo, 2006)

La literatura señala que cuando el directivo ejerce un determinado liderazgo – transformacional, su desempeño se ve favorecido en la generación de confianza, motivación y condiciones de trabajo como el desempeño grupal y el bienestar

laboral; mientras que la competencia emocional favorece las relaciones sociales, el desempeño laboral, la salud psicológica y física, el éxito profesional personal y del equipo asignado.

La relevancia de estos factores en el desempeño de directivos de centros de educación especial es mayor en cuanto la implementación de una inclusión efectiva es un proceso que no concluye con la cobertura o la permanencia estudiantil, sino que requiere, entre otros aspectos, alto desempeño grupal o trabajo colaborativo y bienestar docente, para la innovación, organización, la coordinación con diversos actores e instancias y la constante adaptación a las exigencias del siglo XXI (Mateo Papis, 2008); introspección y apertura a la subjetividad como diría Morin (2001, pp. 105 -106), para desarrollar, entre otras labores, las adaptaciones curriculares, la didáctica fundamentada, la elaboración de materiales diversificados para los centros de educación básica especial (Mateo Papis, 2008), así como la labor de monitoreo, acompañamiento, a docentes y el trabajo colegiado con ellos mismos (Minedu, 2014).

La gestión escolar en el Perú, a través de su ente rector *Ministerio de Educación*, viene desarrollando desde el 2012 un proceso de mejora que se constata con la aprobación e implementación del *Marco del Buen Desempeño del Directivo* (MINEDU, 2014). Sin embargo, la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran los centros de educación básica especial (GRADE-FORGE, 2017), la carencia de información sobre la calidad del servicio educativo y las variables explicativas y relacionadas a ello (Guadalupe, León, Rodríguez, y Vargas, 2017), la ausencia de una formación en gestión específica (inicial y en servicio), estarían ejerciendo una mayor presión o demanda sobre las competencias del conjunto de profesionales de estas instituciones para sostener un servicio educativo de acuerdo a ley.

Es en este marco político normativo en el que recién se aprueba, a través del Decreto Supremo N° 001-2019-MIMP, el *Plan Nacional para las Personas con*

*Trastorno del Espectro Autista (TEA) 2019 - 2021*, el cual permitirá orientar acciones en salud, educación, trabajo, transporte, familia e inclusión social a favor de esta población; y un marco social en el que la preocupación por el desempeño de los directivos de CEBE se ha incrementado dada su implicancia en la calidad educativa, es que la presente investigación se hace relevante. Un liderazgo transformacional, es decir comprometido con la escuela, orientado al trabajo colegiado, con un estilo participativo (Valdez, 2008), lo cual se relaciona con el liderazgo transformacional, y la competencia emocional en el directivo podrían favorecer la auto percepción del desempeño grupal del del directivo (Cruz Ortiz, Salanova, Martiné, 2013) y con ello se vería favorecido el aspecto organizacional del desempeño grupal del docente, uno de los factores que harían posible sostener una educación de calidad.

## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

### 1.1. Situación problema

Los centros de educación especial (CEBE en adelante), según *Ley General de Educación* art. 39, (LGE en adelante) atienden a *estudiantes con necesidades educativas especiales* asociadas a *discapacidad severa y multidiscapacidad* y que por la naturaleza de las mismas no pueden ser atendidas en las instituciones educativas de otras modalidades y formas de la educación por lo que gozaran de este servicio hasta la edad de 20 años. Para ello cuentan con un conjunto de profesionales – docentes y directivos - cuya tarea es generar oportunidades de aprendizaje en el centro mismo o, con el apoyo del *Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales* (SAANEE en adelante), en instituciones educativas básicas regulares inclusivas.

Los CEBE deben recibir por norma el apoyo y soporte pedagógico, técnico y logístico de los *Centros de Recursos de la Educación Básica Especial* (CREBE en adelante), que pese a ser responsabilidad de la *Dirección Regional de Educación* (DRE en adelante) de cada región y *Unidad de Gestión Local* (UGEL en adelante) de cada distrito del país, tienen

una aplicación limitada, lo cual es ratificado por los mismos directivos según testimonio de una directora CEBE en Loreto: “las escuelas especiales avanzan al ritmo de los directores porque desde la DRE y la UGEL no hay ese soporte” (La Razón, 2013), en alusión a un conjunto de acciones desarrolladas por ellos mismos, en equipo, y que es de interés para esta investigación.

Si bien se posee información sobre las magnitudes escolares de permanencia y conclusión, las cuales indican una reducción del 25% de la tasa de matrícula entre el 2003 y el 2010 (MINEDU – DIGEBA, 2017), no se puede formular una explicación sólida al respecto, pues siendo un servicio declarado en condición de vulnerabilidad (GRADE-FORGE, 2017), no existe información sobre las variables explicativas del servicio y las características del mismo (Guadalupe et al., 2017), al momento de concluir la presente investigación, situación que deja entrever que los CEBE adolecen de las mismas dificultades que las IE en general (Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2018; Guadalupe et al., 2017; Cueto, Miranda y Vásquez, 2016).

En la perspectiva de GRADE – FORGE (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017), uno de los retos de la educación básica especial es fortalecer la unión de esfuerzos entre sectores y a nivel territorial para lograr resultados – en los ejes temáticos como medición de los aprendizajes, formación docente, mejoramiento de espacios educativos y gestión educativa – considerando que “el éxito de una política educativa se activa en el territorio y no por decreto” (Guadalupe et. al., 2017, p. 34); asimismo, otro reto es “retomar conceptual, estratégica y pragmáticamente la equidad como apuesta de la política educativa” (ídem), lo cual atañe a las comprensiones y prácticas de directivos y docentes, entre otros aspectos, para materializar el respeto a sus derechos y la misma inclusión.

El sector ha dado pasos para favorecer la gestión escolar, así tenemos:

- a. Implementación del *Marco de Buen Desempeño del Directivo* (MINEDU, 2014) (MBDDr en adelante).
  
- b. la implementación de espacios del fortalecimiento de capacidades de gestión en los directivos CEBE:
  - Diciembre del 2017: 102 profesionales de 18 regiones recibieron el título de Segunda especialidad en Educación Especial, luego de dos de años de capacitación
  
  - 2017: 3,133 estudiantes de pedagogía fueron capacitados en educación inclusiva modalidad virtual.
  
  - 2018: 375 profesionales culminan Programa de Certificación Progresiva en Diversidad e Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad.
  
  - 2019: 201 Directores Generales de II.EE CEBE están concluyendo sus estudios de Segunda especialidad en gestión escolar
  
- c. Promoción de buenas prácticas de gestión inclusiva a través de las escuelas VALORA, el cual es un reconocimiento a las buenas prácticas pedagógicas y de gestión de las instituciones educativas que se comprometieron a realizar un proceso de transformación escolar para el desarrollo de la educación inclusiva.

Pese a estos pasos, existe la imperiosa necesidad de generar información que permita identificar, entre otros aspectos, lo relacionado

específicamente al estado y desarrollo de algunas variables. Así, constituye un aspecto útil y relevante identificar el estado de implementación del liderazgo transformacional (Sun y Leithwood, 2012, p. 61) (LT. en adelante), las competencias socioemocionales (Leithwood, 2009, p. 52) (CSE. en adelante), y la autopercepción del desempeño grupal (ADG. en adelante) o prácticas para favorecer el desempeño grupal en los docentes (MINEDU, 2015, pp. 50 - 51) o equipos directivos (UNESCO, 2014), y cómo estas variables están relacionadas e influyen en la ADG. en el directivo, aspecto lo más asociado posible al desempeño grupal y al bienestar laboral de los docentes. Considerando además lo señalado por Roberts & Kim (2019), que existe una pobre o mínima consideración respecto del bienestar de docentes y directivos, marginando y afectando, entre otros aspectos, el sentido colectivo de eficacia profesional (Goddard, 2002, ; Goddard, et al., 2004) que demanda recursos intelectuales y relacionales en la comunidad educativa para fortalecerse, plantean en su modelo, con énfasis en una mirada integral, el abordaje del liderazgo directivo, entre otros factores, lo cual es coherente con las expectativas de un buen líder (Mendoza y Ortiz, 2006).

Es el directivo del CEBE quien debe liderar una predisposición actitudinal que favorezca el constante tránsito del desempeño profesional hacia una actitud que evite la reinterpretación y favorezca la aceptación de los niños con NEE, como lo señala Levin (tal y como lo citó Mateo, 2008), para lo cual el trabajo colaborativo, en equipo, es fundamental. En ese sentido, el desarrollo del desempeño directivo exige atención no solo del ente rector e instancias de gestión, sino también a quienes ya estamos laborando en la principal instancia de gestión: la escuela y sus actores.

Esta tesis se plantea las siguientes preguntas: según el directivo

¿Cuánto influyen el liderazgo transformacional y la competencia emocional en la autopercepción del desempeño grupal del directivo de instituciones educativas especiales a nivel nacional, durante 2018?

¿Cuánto influye el liderazgo transformacional la autopercepción del desempeño grupal del directivo de instituciones educativas especiales a nivel nacional, durante 2018?

¿Cuánto influye la competencia emocional en la autopercepción del desempeño grupal del directivo de instituciones educativas especiales a nivel nacional, durante 2018?

¿Tiene el directivo CEBE a nivel nacional condiciones para promover el desempeño grupal en su equipo directivo y docente a cargo? ¿Tiene autoeficacia de ello?

¿Un actual directivo CEBE del Perú con liderazgo transformacional y competencias socioemocionales puede promover desempeño grupal y con ello incrementar condiciones de bienestar entre los docentes de los CEBE?

## **1.2. Formulación del problema**

### ***1.2.1. Problema general***

¿Cuánto influyen el ejercicio del liderazgo transformacional y la competencia socioemocional en la autopercepción de desempeño grupal de los Directores Generales de Educación Básica Especial del Perú durante el 2018?

### ***1.2.2. Problemas específicos***

- ¿Cuánto influyen el ejercicio del liderazgo transformacional en la autopercepción de desempeño grupal de los Directores Generales de Educación Básica Especial del Perú durante el 2018?
- ¿Cuánto influyen la competencia socioemocional en la autopercepción de desempeño grupal de los Directores Generales de Educación Básica Especial del Perú durante el 2018?

### 1.3. Justificación teórica

En general, si las organizaciones tienen la determinación de alcanzar el éxito, éste se sostendrá en una suficiente y saludable valoración de las personas que la constituyen, pues como afirma Chiavenato (2007) “las personas constituyen el más valioso recurso de la organización” (p. 71).

Toro (1992) complementa afirmando que “las organizaciones que logran altos niveles de calidad del desempeño en sus empleados pueden esperar niveles adecuados de rendimiento y productividad” (p.27). Considerando, como Salanova, Martinez, Cifre & Llorens (2012), que la actual vorágine de cambios confronta a las organizaciones e impactan en los puestos de trabajo, en la seguridad, la salud y el bienestar de los empleados, “el esfuerzo que éstas realicen para favorecer la salud y la calidad de vida de los trabajadores en sus labores determinará también el éxito o la calidad del servicio” (Salanova, Martinez, Cifre & Llorens, 2012, p. 28).

El desempeño laboral tiene una naturaleza multidimensional, lo que significa que está condicionado por un conjunto de factores que según Toro (1992) pueden ser antecedentes (condiciones sociales, culturales y demográficas), intervinientes (conocimientos, habilidades y motivación; oportunidad y expectativa), y consecuentes (desempeño, resultado, aprendizaje).

Para la presente investigación, el LT., la CSE. y la ADG., vendrían a ser factores intervinientes según Toro (1992). Para la *Nacional Institute of Occupational Safety and Health* (NIOSH, EE.UU), importante referente internacional sobre este aspecto, estas variables integrarían uno de los tres niveles de su modelo organizacional propuesto e influirían “en la seguridad, salud y bienestar de los trabajadores y que a su vez, influyen en los resultados y procesos de eficacia organizacional” (Salanova, et al., 2009, p. 28).

En el marco de la implementación del sistema de dirección escolar en la gestión educativa del Perú (MINEDU, 2014) y en coherencia con los marcos normativos del desempeño docente (MINEDU, 2012) y directivo (MINEDU, 2014) establecidos a nivel nacional, es imperativo promover la investigación y documentación sobre la implementación y desarrollo en la práctica directiva del LT., la CSE y la ADG. ó la reflexión sobre la propia práctica educativa (MINEDU, 2015) en relación a si promueve el desempeño grupal pues ello, entre otras variables, favorece el desarrollo profesional y organizacional e incrementa las condiciones para la gestión escolar exitosa o de calidad (Murillo, 2006, 2007).

La presente investigación pretende brindar información sobre el estado de incorporación del LT., la CSE., así como de su relación e influencia en la ADG. que tienen los directores generales CEBE, considerando la diversidad de estudios que señalan una fuerte y positivas relación entre estas variables (Olvera J., Llorens S., Acosta H., Salanova M., 2017; Chang & Hu, 2017; Accariya & Khalil, 2016; Çağanağa, 2015; Restepo y Ochoa, 2014; Cruz - Ortiz, Salanova & Martinez, 2013; Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak , 2013; Bobowik, & Sevillano, 2013; Nolazco, 2012; Bassi M., Busso M., Urzúa S. y Vargas S., ; 2012; Chambel & Martinez, 2011; D’Álesio, 2010; Leithwood, 2009; Pont, Nusche & Moorman, 2009; Bisquerra, 2009; Salanova, Lorente, Páez, Martínez Sánchez, Mendiburo, Mikolajczakm, 2009; Bass y Riggio, 2008; Peralta y Veloso, 2007; Mendoza & Ortiz, Lopes, 2006; 2006; Rainieri, 2006; Bass & Riggio, 2006; Nwachukwu , 2003; Bass,

Avolio, Jung & Berson, 2003; Bolivar, 2001; Sosik, Avolio Kahai & Juny, 1998; House & Shamir, 1993; y otros autores citados en la presente tesis).

Se investigará para identificar la presencia de liderazgo con enfoque transformacional, enfoque de mayor data histórica en la práctica de los directivos y cuyo cuerpo teórico señala que “explican en gran medida la variación en las condiciones organizacionales” (Olvera et al., 2017; Leithwood, 2009, p. 52); y como lo afirman Yukl y Leithwood (tal y como lo citó Leithwood, 2009), ha sido considerado “predictivo bajo condiciones fundamentalmente iguales a las que enfrentan las escuelas” (Olvera et al., 2017; Leithwood, 2009, p. 36); y su influencia en la autopercepción de desempeño grupal de los mismos.

Así mismo, se investigará para identificar el estado de competencia socioemocional (Sun y Leithwood, 2012, p. 41), y su influencia en la autopercepción del desempeño grupal de los directivos, considerando que es “uno de los elementos más importantes relacionados, directa o indirectamente, con las condiciones que influyen sobre las emociones de los profesores [...] (éstas ) generan emociones positivas en los profesores (y éstas) son parte de varios modelos más generales de liderazgo” (Leithwood, 2009, p. 176), lo cual además aporta un valor añadido a las funciones profesionales, promueven felicidad, salud psicológica (mayor autoestima, bienestar y satisfacción con la vida) y física, así como mejores relaciones sociales y desempeño alto en trabajos que implican altos niveles de interacción social (Brasseur, Gregorio y Mikolajczak, 2013; Fragoso Luzuriaga, 2015; Bisquerra, 2009). Aspecto específico sobre el cual tampoco existe ningún estudio en el ámbito de la práctica directiva en los CEBE.

Leithwood (2009) realizó uno de los pocos estudios de amplia muestra en la región sobre la presencia de CSE. en la práctica directiva y precisa que:

...el liderazgo de los directores tiene una gran influencia (a través de las condiciones que ayudan a crear en sus organizaciones escolares) en cómo los profesores se sienten en

relación a su trabajo y el impacto de esos sentimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, ésta es probablemente la forma más poderosa y “natural” en que los directores contribuyen a los aprendizajes escolares (p. 192).

Pese a existir un tramo corto de investigación, lo avanzado refiere, como lo indica Lopes et al. (2006), que la CSE. está asociada a varios resultados relacionados al trabajo en equipo, la toma de decisiones, el liderazgo, la facilitación interpersonal y la tolerancia al estrés (p. 226).

Los resultados de estudios que asocian liderazgo y CSE. afirman sobre los profesionales con estas características "pueden ser más exitosos en producir y comunicar visiones que inspiran a los demás, o en generar entusiasmo y esperanza para sus ideas. [ellos] pueden desempeñar mejor esta tarea que sus homólogos" (Lopes et al., 2006, p. 226).

La presente investigación expone la aplicación del “el modelo de inteligencia emocional de tres niveles” de Moira Mikolajczak (2009) y el instrumento que proviene del mismo, “El perfil de la competencia emocional (PEC)” formulado por Brasseur, S., Gregoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M., (2013), planteado así nuevos escenarios para ambos modelos relacionados al constructo de CSE., lo cual adicionará evidencia científica para documentar la pertinencia de estos modelos en el ámbito de la gestión escolar y específicamente en las CEBE.

El desempeño grupal o del equipo de trabajo refiere al conjunto de conductas que los seguidores del líder, desarrollan para alcanzar los objetivos estratégicos de la organización, las cuales son conductas referidas en la literatura especializada de capital humano (Olvera et al., 2017; Bassi M., Cruz - Ortiz, Salanova & Martínez, 2013; Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak, 2013; Salanova, Lorente, Páez, Martínez Sánchez, Mendiburo, Bobowik, & Sevillano, 2013; Busso M., Urzúa S. y Vargas S., 2012; Chambel & Martínez, 2011; Bisquerra, 2009; Rainieri, 2006; Bass, Avolio, Jung &

Berson, 2003; Mikolajczak, 2009) y de gestión escolar (OREALC/UNESCO, 2014; Bassi M., Busso M., Urzúa S. y Vargas S., 2012; Bolivar, 2011; Robinson, 2010; Murillo, 2007; UNICEF, 2004; Goddar, 2002, 2004), y en este último ámbito se las identifica como una de las mejores condiciones para favorecer el aprendizaje y por ello es un aspecto reiterativo en los marcos de desempeño del docente y del directivo (Bolivar, 2006; MINEDU, 2014; MINEDU, 2012). Además, al contener de manera implícita el factor de la autoeficacia colectiva está asociado al bienestar o salud laboral (Fragoso Luzuriaga, 2015; Salanova et al., 2014; Brasseur, Gregorio y Mikolajczak, 2013; Cruz, - Ortiz, Salanova & Martinez, 2013, Leithwood, 2009, Salanova et al., 2009; Salanova, 2008; Bass & Riggio, 2006), condición que a su vez favorece la motivación, el desarrollo de capacidades de los profesionales y el logro de metas, sea de manera individual o grupal. Considerando estas constataciones es que se optó investigar sobre la autopercepción del desempeño grupal que tiene el directivo dado que no existen estudios al respecto.

Así mismo, la presente investigación explora sobre algunos componentes del modelo de organizaciones saludables (HERO) en el ámbito de la gestión escolar, considerando que existe escasa investigación sobre la importancia del liderazgo en la construcción de la confianza organizacional (vertical y horizontal) y sobre la comprensión de los procesos a través de los cuales lo ejerce (Olvera et al., 2017), (por ejemplo el factor *confianza* está muy relacionado al factor de *comunicación inspiracional*). En ese sentido, la implementación y adaptación de este modelo, y variables mediadoras (la confianza horizontal o los resultados organizacionales como el bienestar o el desempeño grupal) bien podrían favorecer a la calidad del servicio dada la coyuntura de vulnerabilidad que identifica a las CEBE.

El ejercicio efectivo de liderazgo transformacional, una óptima competencia socioemocional y una clara conciencia sobre lo pertinente de las propias acciones, o autoeficacia (Bandura, 1986), en relación al fortalecimiento del trabajo en equipo o el trabajo colaborativo, referido en el MBDDr. (MINEDU, 2014), dada su alta capacidad explicativa y predictiva,

sostendrían el desarrollo y consolidación de buenas prácticas de gestión, lo cual brindará mejores condiciones para ofrecer un servicio educativo de calidad.

#### 1.4. Justificación práctica

Considerando la expectativa de lograr mejores resultados (PESEM, 2016; MINEDU, 2015), y la necesidad de información sobre la implementación del *Marco de Buen Desempeño del Directivo* (MINEDU, 2014) (Cueto et al., 2018; Cueto et al., 2016;), y en específico de las diversas variables que explican el desarrollo de actividades en los CEBE (Guadalupe et al., 2017;), la presente investigación tiene por finalidad generar información sobre variables asociadas al desempeño directivo y algunos resultados organizacionales – liderazgo transformacional, competencia emocional y autopercepción del desempeño grupal en el directivo - aspectos a su vez asociados al bienestar laboral referido antecedente del logro de objetivos estratégicos.

Los programas de formación en servicio desplegados hasta la actualidad para el personal de CEBE concentran sus planes de estudio en la actividad docente, sin embargo, no hay información que permita al directivo mayor claridad en la implementación de acciones para fortalecer el desempeño del equipo directivo y docentes a cargo. La presente investigación pretender aportar información de estos aspectos, describiendo la presencia del liderazgo con enfoque transformacional, el desarrollo de la competencia emocional y cómo estos aspectos están correlacionados e influyen en la propia percepción del desempeño grupal, variable asociada a la autoregulación adaptativa, a la autoeficacia individual y colectiva, aspectos que la literatura señala como buenas condiciones para el logro de aprendizajes.

Esta información puede constituirse en parte de un proceso diagnóstico formal de mayor envergadura; un proceso metodológico de evaluación del desempeño directivo y grupal, así como parte de una estrategia de formación en servicio a través del fortalecimiento de la autopercepción o autoeficiencia del directivo.

La presente investigación también exhibe una potencial metodología de evaluación al directivo en determinados aspectos asociados al desempeño grupal y a su propio desempeño (a través de la autopercepción, autoregulación adaptativa y el sentido de autoeficacia individual y colectivo).

Así mismo, dado el poder predictivo y explicativo de las variables investigadas, la información obtenida por la presente tesis podría facilitar la identificación de potenciales buenas prácticas de gestión para efectos de una estrategia de reconocimiento y generalización, considerando que estas condiciones además favorecen el bienestar del personal docente y directivo.

Por último y no menos importante, esta información podría ser útil a las diversas instancias de gestión que, habiendo comprendido el poder predictivo y explicativo de las variables investigadas, tienen la expectativa de posicionar una gestión con liderazgo a partir de la implementación de acciones estratégicas que maximicen las oportunidades de desarrollo encontradas y con ello generar condiciones de bienestar en el personal, para favorecer así la reducción de las brechas de aprendizaje que afectan a los estudiantes de los CEBE.

La investigación sobre la implementación y desarrollo en la práctica directiva del liderazgo transformacional, la competencia emocional y la reflexión sobre la propia práctica educativa (MINEDU, 2015, p. 22), en relación por ejemplo a si promueve el desempeño grupal, favorecerá el desarrollo profesional y organizacional e incrementará las condiciones para la gestión escolar exitosa o de calidad de manera sostenible (Murillo, 2009).

## 1.5. Objetivos

### 1.5.1. *General*

Estimar la influencia del ejercicio del liderazgo transformacional y las habilidades socioemocionales en la autopercepción de desempeño grupal de los Directores de Educación Básica Especial (CEBE) del Perú durante el 2018.

### 1.5.2. *Específicos*

- a. Establecer la correlación entre el ejercicio del liderazgo transformacional, las habilidades socioemocionales y la autopercepción de desempeño grupal en los Directores de Educación Básica Especial (CEBE) del Perú durante el 2018.
- b. Identificar la variable de mayor influencia en la autopercepción del desempeño grupal en los directivos de los CEBE del Perú durante el 2018.

## 1.6. Hipótesis

### 1.6.1. *Hipótesis general*

El liderazgo transformacional y las competencias socioemocionales influyen positivamente en la autopercepción del desempeño grupal de los Directores Generales en los Centros de Educación Básica Especial del Perú durante el 2018.

### ***1.6.2. Hipótesis específicas***

- a. Existe una correlación positiva y significativa entre la autopercepción desempeño grupal y la competencia socioemocional de los Directores Generales en los Centros de Educación Básica Especial.
  
- b. Existe una correlación positiva y significativa entre la autopercepción del desempeño grupal y el liderazgo transformacional de los Directores Generales en los Centros de Educación Básica Especial.

### ***1.6.3. Hipótesis nula***

- a. No existe una relación entre la autopercepción del desempeño grupal y la competencia socioemocional de los Directores Generales de los Centros de Educación Básica Especial (CEBE).
  
- b. No existe una relación entre la autopercepción del desempeño grupal y el liderazgo transformacional de los Directores Generales de los Centros de Educación Básica Especial (CEBE).

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Marco filosófico de la investigación**

El liderazgo es un tópico recurrente en el pensamiento clásico universal. En la antigüedad clásica el líder era adjetivado como guía o conductor. Los tres grandes clásicos de la filosofía griega lo refieren al describir la organización ideal de la polis y sobre aquellos que deberían dirigirla, “convencidos de que gobernar era una de las más nobles actividades humanas” (Tintoré, 2003, p. 211).

Sócrates refería que el servicio y el uso de la mayéutica exhibían a un líder, y que el político deberá trabajar para “mejorar las almas de los ciudadanos defendiendo en todo momento lo que es más provechoso para los habitantes de la polis aunque no resulte agradable al auditorio” (Platón, Diálogos, 1991, pp. 110 - 111).

Platón refería que el líder debería tener cualidades que le sean reconocidas por los demás como útiles para dirigir el grupo hacia el objetivo común:

No es natural que el piloto ruegue a los marineros que se dejen gobernar por él, ni que los sabios acudan a las puertas de los ricos. Al contrario, lo que es verdad por naturaleza es que quien está enfermo se vea obligado a acudir a las puertas de los médicos y que todo el que necesite ser gobernado acuda a las puertas de quien tiene capacidad para gobernar, no que el gobernante pida a los gobernados que se dejen gobernar si verdaderamente les es de algún provecho (La República, Libro VI).

Enfatiza Platón la expectativa de personas idóneas para sostener a una buena sociedad o proyecto de Estado y hombre de estado:

...pero es posible; y sólo lo es, como se ha dicho, cuando estén a la cabeza de los gobiernos uno o muchos verdaderos filósofos que, mirando con desprecio los honores que hoy con tanto ardor se solicitan, en la convicción de que no tienen ningún valor, no estimando sino lo recto y los honores que de ello dimanar, poniendo la justicia por encima de todo por su importancia y su necesidad, sometidos en todo a sus leyes y esforzándose en hacerlas prevalecer, acometan la organización de su propio Estado (PLATÓN, 1995, p. 335).

Sin embargo, como lo señala Jamer O'Tolle (Tal y como lo citó Santiago Alvarez De Món, 2001, pág. 10), la concepción de Platón exhibe un

despotismo ilustrado pues se trataría de un “filosofo rey” quien estaría a cargo de dirigir a la sociedad.

Vosotros (...) sois hermanos: pero el dios que os ha formado ha hecho entrar el oro en la composición de aquellos que están destinados a gobernar a los demás, y así son los más preciosos. Mezcló plata en la formación de los auxiliares, y hierro y bronce en la de los labradores y demás artesanos (PLATÓN, La República, Espasa-Calpe, 1995, 415.a; p. 176).

Pese a estos aspectos cabe resaltar que Platón fue el primero en crear una escuela de liderazgo al inaugurar la *Paidea*, academia de formación filosófica y científica en la que se generaron muchas iniciativas para la vida pública griega, lo cual trasciende hasta la actualidad.

Aristóteles no se distancia de Sócrates y Platón respecto de la condición de servicio, y que la ética es parte esencial de su propuesta política y afirmaba sobre la finalidad del estado:

...su auténtica tarea y misión, aquella a la que se subordinan todas las demás, es la vida buena y perfecta, es decir, el ideal de la humanidad moral y espiritualmente cultivada y ennoblecida. El Estado surge simplemente como salvaguarda de la vida, pero se edifica en la prosecución de la eudaimonía, es decir, de una grandeza moral (Hirschberger, 1997, Historia de la Filosofía, Tomo I, pág. 209).

En ese sentido, entendía que la persona encargada de lograr esta grandeza será el estadista o líder y en su libro *Ética de Nicómaco* explícita la importancia de la virtud que deberá alcanzar primero, lo cual le llevaría a

desarrollarse plenamente y alcanzar la felicidad y dado que el ser humano es un ser social necesariamente esta búsqueda le llevará más lejos. Considera que el gobernante ha de ser “a la vez virtuoso y hábil: porque la habilidad no es menos necesaria que la virtud para el hombre de estado” (Aristóteles, 1943, p. 81).

En su obra *Gorgias*, Platón plantea la dificultad de desarrollar la virtud en los ciudadanos, de aquellas épocas, y encontrar a uno que materialice estas características, búsqueda que su interlocutor Calicles responde:

“¡Por Zeus! Entre todos los de hoy día, no conozco ni uno». «¿Y entre los antiguos?» (Platón, 1991, p. 121-125). Sin embargo, pese a lo implacable de Calicles, Platón remonta esta incertidumbre afirmando que “ha habido, no obstante, en esta ciudad, y también en otras, y seguirá habiendo seguramente, personajes excelentes en este género de virtud que consiste en administrar con arreglo a las leyes de la justicia lo que les está confiado” (Platón, 1991, p. 134).

Entre las bondades de estas comprensiones Tintoré (2003) señala que:

concedieron al arte de gobernar como manifestación de servicio a los ciudadanos y al bien común, el énfasis puesto en la relación entre ética y política, o en la necesidad de que el líder político sea un hombre honesto dado que sus responsabilidades frente al bien común son mayores (p. 144).

Sin embargo, el tema de liderazgo era contenido por un espíritu muy elitista, antifeminista y por un exceso de moralismo que atribuía a los políticos, líderes, una serie de cualidades y perfecciones inaccesibles a la

propia condición humana perfectible. Por su lado, Estrada (2007) señala que “los estilos de liderazgo deben relacionarse con las cualidades permanentes, innatas o adquiridas por el individuo con el fin de intervenir adecuadamente en los procesos de evolución o involución de las comunidades” (p. 348), afirmación que ratifica la pervivencia de una mirada innatista del liderazgo.

El posterior desarrollo de la teoría del liderazgo supera estas comprensiones sin embargo aspectos como la virtud, la ética y el servicio aún siguen constituyen un aspecto central en la propuesta sea el caso específico del líder transformacional.

Stanley Greenspan (Tal y como lo citó Mestre & Berrocal, 2012) investigador aplicado al estudio del autismo, consideraba que “no se puede separar el hecho cognitivo del hecho afectivo (...) considera que la mayoría de teóricos de la cognición “siguieron la tradición filosófica racionalista de Emmanuel Kant y, por tanto, las emociones no estaban consideradas como elementos facilitadores de la inteligencia” (p. 50).

En ese sentido, el positivismo lógico demanda un lenguaje observacional, descriptivo, que facilite la formulación de leyes, explicaciones y predicciones precisas como imperativo para el ejercicio de la ciencia, y en cuyo marco se considera a las emociones en el campo de la metafísica. Sobre la proposiciones de la metafísica, afirma Carnap, filósofo alemán y uno de los representantes del Círculo de Viena, que “no sirven para la descripción de relaciones objetivas, ni existentes (caso en el cual serían proposiciones verdaderas), ni existentes (caso en el cual –por lo menos– serían proposiciones falsas); ellas sirven para la expresión de una actitud emotiva ante la vida” (Carnap, 1981, 85).

De manera complementaria, Flores señala que “para el positivismo lógico todo aquello que no pueda comprobarse mediante una base experimental o sensorial, es metafísica. Las emociones, como no pueden justificarse sobre esta base, entonces entran en el terreno de la metafísica” (2011).

Marcos (2008), señala que esta comprensión fue abordada por el filósofo Thomas Kuhn(1962), quien sugiere en su obra *La estructura de las revoluciones científicas (1962)* que las emociones intervienen en los cambios de paradigma, lo cual no podría ser explicado sin este aspecto, y señala además están presentes en los periodos de crisis que ocurren en los científicos:

Y Wolfgang Pauli, en los meses anteriores al momento en que el documento de Heisenberg sobre la mecánica matricial señalara el camino hacia una nueva teoría cuántica, escribió a un amigo: "Por el momento, la física se encuentra otra vez terriblemente confusa. De cualquier modo, es demasiado difícil para mí y desearía haber sido actor de cine o algo parecido y no haber oído hablar nunca de la física". Este testimonio es particularmente impresionante, si se compara con las palabras del mismo Pauli, unos cinco meses más tarde: "El tipo de mecánica de Heisenberg me ha devuelto la esperanza y la alegría de vivir. Indudablemente, no proporciona la solución al problema; pero creo que nuevamente es posible seguir adelante. (Kuhn, 1962, 138).

Por otro lado, Flores (2011) afirma que “en la elección de teorías kuhnianas aparecen las emociones involucradas en el juicio reflexivo, pues, los científicos, además de experimentar una emoción individual, al juzgar, necesitan comparar sus juicios con los miembros de la comunidad científica”

(p. 45). Lo que significa que el ámbito de las emociones no se puede apartar de la racionalidad.

Lopes et al. (2006), afirma que en la mayor parte de la historia de la filosofía occidental las emociones fueron adjetivadas como perjudiciales a la toma de decisiones y el pensamiento (p. 218). Las últimas décadas de investigación en este aspecto favorecieron una "perspectiva funcionalista que considera las emociones como motivadoras del comportamiento adaptativo, la comunicación no verbal y la regulación de la interacción social" (p. 218).

## 2.2. Antecedentes de la investigación

Se expone literatura válida, reconocida y lo más actual posible relacionada al análisis directo o indirecto de las variables que integran el modelo de investigación, sobre las cuales existen muy pocos estudios a nivel nacional (Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2008 Cueto, Miranda y Vasquez, 2016; Guadalupe Leon, Rodriguez y Vargas, 2017).

### **Antecedente internacional**

Chang, C. P., & Hu, C. W, en Taiwan(2017), realizó la investigación titulada: "Effect of Communication Competence on Self-Efficacy in Kaohsiung Elementary School Directors: Emotional Intelligence as a Moderator Variable" [Efecto de la competencia comunicativa en la autoeficacia de los directores de escuelas primarias de Kaohsiung: la inteligencia emocional como variable moderadora]

La investigación examinó la autoeficacia de los directores de escuelas primarias y las relaciones e influencias con la competencia comunicativa, la inteligencia emocional y el efecto mediador de esta última variable en la relación competencia comunicativa.

El universo lo constituyeron directivos de escuelas primarias de la ciudad de Kaohsinung (Taiwán, República de China). Se emplearon la escala de competencia en comunicación interpersonal de Spitzberg y Cupach (1989), la escala de sentido de eficacia de Tschannen-Moran y Gareis (2004), y la escala de IE de Wong y Law (2002).

Los autores reiteran que la “la inteligencia emocional tiene un poder predictivo para la autoeficacia y logros en el trabajo, que influye en la productividad individual, la satisfacción, el bienestar y la atmósfera social [...] afecta significativamente la autoeficacia” (p. 551).

La investigación concluyó que la competencia comunicativa y la inteligencia emocional tienen un efecto significativo sobre el sentido de autoeficacia de los directores.

### **Antecedente internacional**

Juana Olvera, Susana Llorens, Hedy Acosta y Marisa Salanova (2017), Chile, realizaron la investigación titulada “El liderazgo transformacional y la confianza como antecedentes del desempeño en equipo en el ámbito sanitario”

Estudio desarrollado en el ámbito institucional sanitario en la comunidad de Valencia – España, con el objetivo de evaluar la relación entre el liderazgo transformacional (percibido por el equipo de trabajadores/as), el desempeño en equipo (percibido por el/la supervisor/a), teniendo en cuenta el rol mediador de la confianza horizontal (percibida por el equipo de

trabajadores/as). El muestreo fue no probabilístico (conveniencia), contándose con 388 trabajadores/as agrupados/as en 54 equipos de trabajo y 54 supervisores/as de cada equipo, pertenecientes a cuatro centros sanitarios (tres Hospitales y un Centro de Atención Primaria de Salud).

Salanova et al. (Tal y como lo citó Olvera et al., 2017) afirman que la inversión en los recursos como el trabajo en equipo o el liderazgo, y en prácticas organizacionales saludables como la conciliación y el desarrollo profesional, si son capaces de mejorar el bienestar colectivo de los empleados, lo cual se podría evidenciar en la eficacia organizacional, el *engagement* y la resiliencia, los niveles de desempeño, el *engagement en el trabajo en equipo*, la confianza organizacional y consecuentemente la calidad del servicio sanitario. El estudio emplea el modelo de liderazgo transformacional de Rafferty y Griffin (2004) (empleado en la presente tesis). Sobre la confianza organizacional, el estudio señala la definición de Tal y Lim (Tal y como lo citó Olvera, 2017): “es la voluntad de los empleados a ser vulnerables a las acciones de su organización, sin que los empleados tengan control sobre estas acciones y conductas” (p. 366), y sobre esta consideración afirma los beneficios a nivel individual y colectivo.

Los hallazgos confirman las hipótesis de que “la *confianza horizontal* percibida por el equipo de trabajadores/as, media totalmente la relación entre el *liderazgo transformacional* percibido por el equipo de trabajadores/as y el *desempeño en equipo* percibido por el/la supervisor/” (p. 373). Esto significa que a mayor presencia de confianza mejora la relación entre el líder y el desempeño del equipo. Estos resultados aportan evidencia sobre la viabilidad del modelo HERO. Así mismo, se generó evidencia científica sobre como el liderazgo transformacional al promover confianza horizontal, una de las características de empleados saludables, incrementa el desempeño grupal intra y extra rol, generando evidencia científica sobre el rol mediador de la confianza horizontal en el ámbito organizacional sanitario.

Concluye el estudio afirmando que una organización sostenida en equipos será eficiente en la medida que genera medidas que regulen y potencien su accionar, y si se tiene clara la expectativa de tener profesionales con alto desempeño y bienestar es necesario invertir en recursos sociales y prácticas organizacionales (liderazgo y equipos de trabajo).

### **Antecedente internacional**

Comisión para la Educación de Calidad para Todos (2016), Chile, publicó un informe titulado: “Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina. El Diálogo, Liderazgo para las Américas”

El informe responde el cuestionamiento sobre los aspectos que debe enfrentar Latinoamérica para mejorar la calidad educativa, señalando seis áreas de política educativa que generarán los cambios necesarios y entre las cuales destaca la *excelencia docente*. A efectos de la presente tesis, destacan entre estos cambios los siguientes aspectos:

El rezago de los aprendizajes respecto de otros continentes, en las áreas de matemáticas e inclusive en educación cívica y ciudadanía. “En conjunto, la educación latinoamericana no está preparando a los jóvenes para desempeñarse como ciudadanos” (2016, p. 33). Considerando que las CEBE están afectadas por los mismos problemas de la educación regular, este hallazgo es significativo, pues el estudio señala que las condiciones de capital humano para incorporar estos cambios y cerrar brechas en América Latina no son favorables.

La situación se vuelve más crítica a partir de los hallazgos de OREALC/UNESCO quienes en un informe regional del 2013 (tal y como lo cita el informe, 2016), “señala la existencia de una visión remedial de la

formación continua docente en los países de la región” (p. 59). Lo cual es coherente con los hallazgos en la presente tesis que señalan la ausencia de una visión estratégica.

Respecto de las competencias emocionales, Rockoff, Jacob, Kane, y Staiger (Tal y como lo citó el informe, 2016) señalan que “docentes con actitudes como extraversión y apertura a nuevas experiencias son más efectivos fomentando competencias socioemocionales en sus estudiantes. Esto resalta los posibles beneficios de incorporar esas habilidades tanto en los procesos de selección como en la formación docente” (p. 62).

Respecto al liderazgo directivo Weinstein y Hernández (Tal y como lo citó el informe, 2016), señalan que existe carencia de oportunidades de desarrollo profesional y si las hay no son suficientemente pertinentes, pues entre otros aspectos, no diferencian etapas en la carrera del directivo, y tampoco existe una suficiente articulación entre las medidas enfocadas en el directivo (Weinstein y Hernández, 2015). Ello se puede corroborar en nuestro país dado el desconocimiento de la implementación de las reformas en gestión escolar.

Sobre los procesos de formación en servicio se señala que se caracterizan por ser discontinuos, diversos, inconexos y aislados. Solo se identifica en Ecuador la práctica de implementar procesos formativos cuyos objetivos están relacionados a “debilidades observadas en las pruebas de logro de aprendizaje de los estudiantes” (p. 76).

Otro aspecto positivo es señalado por Bruns y Luque (tal y como lo citó el informe, 2016), quienes el 2014 identificaron que en el Perú se generan espacios de colaboración entre docentes para encontrar soluciones comunes y difundir buenas prácticas pedagógicas; o los “programas experimentales en

Río de Janeiro, donde se extendió la jornada escolar para liderar espacios para la colaboración de los profesores durante el día” (p. 76), lo cual ineludiblemente se sostendrá en las buenas prácticas de gestión y liderazgo del directivo. Sobre este último aspecto se hace explícito que pocos países han avanzado en la generación de procesos de acompañamiento o apoyo continuo a directivos (p. 77).

Se refiere la labor del desarrollo de las habilidades socioemocionales en la educación a través de “el trabajo con otros, el manejo de emociones y el logro de metas” (p. 131), por otro lado, “la formación y la selección de profesores también puede cumplir un papel positivo cuando incluyen las competencias socioemocionales” (p. 132)

### **Antecedente internacional**

Zaher Accariya, Mahmood Khalil (2016), Israel, realizó una investigación titulada “The Relations between Management Style, Work Motivation and Feeling of Stress among the Arab School Community” (Las relaciones entre el estilo de gestión, la motivación laboral y el sentimiento de estrés en la comunidad escolar árabe)

El trabajo investiga sobre las relaciones entre el nivel de motivación del profesor, el liderazgo del administrador (director de escuela) y el clima educativo (¿hasta qué punto se puede explicar el nivel de motivación a través del liderazgo, el clima escolar y el estrés laboral?) y, considerando la importancia atribuida a la motivación, su impacto en la calidad del trabajo docente.

El objetivo de esta investigación fue enriquecer el conocimiento existente en el campo de la motivación de los maestros y proponer y probar un

modelo teórico, a fin de explicar la diferencia en las motivaciones a través de la interacción entre las variables personales para el liderazgo del gerente y el clima escolar. El grupo de investigación está compuesto por maestros árabes en Israel (140 maestras y 60 maestros varones, de 5 escuelas en el sector árabe; rango de edad de 20 a 39 años, con la mitad de ellos (103 docentes) de 30 a 34 años). El método de muestreo de las escuelas fue un muestreo aleatorio simple de la lista de escuelas en la región norte en el sector árabe.

Los hallazgos permiten afirmar que el liderazgo transformador tiene un mayor impacto en la motivación general de los docentes en comparación con el estrés laboral y el clima positivo y escolar.

El estudio confirmó la hipótesis de relación positiva entre el nivel de motivación del maestro, el liderazgo transformacional del gerente y el clima escolar, y afirma además que el estrés laboral es la variable mediadora que apoya la relación anterior.

Siendo la primera conclusión el hecho de que el liderazgo del director es el factor más influyente en la motivación de los docentes, es decir, “los maestros árabes israelíes prefieren recibir retroalimentación y fortalecimiento positivos sobre su trabajo de parte de su gerente inmediato, y no necesariamente confían y se fortalecen en una atmósfera de cooperación” (p. 1995).

Se identificó que hay una correlación entre el clima escolar positivo y abierto y el nivel de estrés laboral, pero su nivel de predicción es menor que el nivel de previsibilidad del liderazgo transformacional y el nivel de estrés laboral en la organización.

### **Antecedente internacional**

Guardiola, C., & Basurto, K. (2016), México DF, realizaron una investigación titulada: “Inteligencia emocional y desempeño laboral de los directivos del corporativo adventista del norte de México”.

Investigación de tipo transversal y descriptiva que explora la autopercepción del nivel de inteligencia emocional como predictor del desempeño laboral en 73 directivos del corporativo adventista al norte del México. La investigación planteaba las siguientes preguntas: “¿cuál es la autopercepción del nivel de inteligencia emocional de los directivos del corporativo adventista al norte del México y la relación que existe con su desempeño laboral? ¿Existe una relación significativa entre la autopercepción de la inteligencia emocional y los factores como: años de servicio, nivel académico y organización en la que laboran?” (Guardiola & Basurto, 2015, p 70).

El estudio ratifica la relación positiva entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral (p. 71) Se emplearon dos instrumentos: uno para medir el nivel de inteligencia emocional autopercebido y otro instrumento que midió el nivel de desempeño laboral autopercebido.

Los resultados del trabajo de Guardiola, C., & Basurto, K. (2016) confirmaron la hipótesis de que existe una influencia positiva y significativa del alto nivel de inteligencia emocional sobre el nivel de desempeño autopercebido por los directivos (Guardiola & Basurto, 2016).

### **Antecedente internacional**

Çağda Kıvanç Guardiola, C., & Basurto, K. (2016, República de Chipre, realizó una investigación titulada: “Principals’ Reflections on Effectively Managing Their Schools: Cooperative Leadership and Its Role in Schools” [Reflexiones de los directores sobre la gestión eficaz de sus escuelas: el liderazgo cooperativo y su papel en las escuelas].

La autora señala que es inusual que la teoría y la práctica del liderazgo se enseñen como un tema en la educación y que hay pocos estudios que exploran las percepciones de los directores sobre los factores que respaldan sus éxitos y logros.

Este estudio examinó qué factores creían los participantes que influyeron en su enfoque de gestión escolar y cómo definieron sus estilos de liderazgo actuales, considerando que tener conocimiento de los estilos de liderazgo de los directores les ayudará a encontrar maneras de entender problemas educativos complejos.

Esta investigación cualitativa se ejecutó en Chipre utilizando entrevistas a distancia, los datos fueron obtenidos a través de entrevistas; y se analizaron registros de diarios. Se utilizó un microanálisis para analizar los datos y se utilizó el análisis de casos cruzados.

La investigación dio con prácticas que impactaron positivamente en el personal a través de sus interacciones, la generación de un ambiente colaborativo donde todos eran tratados democráticamente.

Considerando que un administrador no es suficiente para servir como líder de instrucción en la escuela y que es imperativo contar con la participación sustancial de otros educadores, el liderazgo, que puede ser nombrado como *liderazgo cooperativo*, debe ser el trabajo profesional de todos en la escuela. Los resultados ilustran la necesidad de apoyo del personal.

### **Antecedente internacional**

UNESCO (2014), realizó un estudio titulado: “*El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*”.

El estudio presenta la situación de la gestión escolar en los países de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México Perú y República Dominicana. Entre los hallazgos más significativos del trabajo del OREAL - UNESCO (2014), se identifica que las políticas dirigidas al liderazgo directivo escolar no evidencian un enfoque sistémico, presentándose intervenciones aisladas, cuya orientación nuclear ha sido el proceso de profesionalización, la descripción de funciones y responsabilidades a través de estándares, la evaluación del desempeño, marginando el capital proceso de la formación profesional de inicio y en servicio.

### **Antecedente internacional**

Rodrigo A. Zárate Torres, Sergio Matviuk (2012), Bogotá, Colombia, realizaron una investigación titulada: “*Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas*”

Los resultados obtenidos por Zárate & Matviuk (2012) indican la existencia de una relación entre las prácticas de liderazgo y la inteligencia

emocional, y señalan que los líderes que desarrollan su inteligencia emocional son más efectivos y eficaces. También se comprueba que “la edad, el género, el nivel educativo y los años de experiencia en el manejo de personal tienen una relación positiva con la inteligencia emocional y las prácticas de liderazgo” (Zárate et al., 2012, p. 93).

Se comprueba también que “la inteligencia emocional contribuye en el desarrollo de las cualidades de compromiso en los líderes” (p. 101).

### **Antecedente internacional**

Margarita Salvador, Manuel de la Fuente y Joaquín Álvarez (2009), de la Universidad de Almería, España, realizaron una investigación titulada: “Las habilidades sociales en directores de centros escolares”

Entre los resultados obtenidos tiene valor para la presente investigación la siguiente conclusión: “los directores de los centros escolares, desarrollan niveles altos de conductas asertivas y de habilidades sociales, aunque de manera desigual, en cada uno de sus componentes [...] sin que se haya podido identificar patrones relevantes y significativos” (p. 287). Ambos resultados representan valor para la presente investigación por tratarse de un estudio con un marco muestral semejante y sobre aspectos relacionados al desempeño.

### **Antecedente internacional**

Keneth Leitwood (2009), Santiago de Chile, realizó una investigación titulada: “La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva desde el liderazgo. Artículo que integra la publicación: ¿CÓMO LIDERAR NUESTRAS ESCUELAS? Aportes desde la investigación.

Las interacciones “profesores - alumnos” constituyen prácticas y canales importantes para el logro de aprendizajes, sea que se hable de tiempo pedagógico, cultura escolar, tamaño de la clase. (pp. 174 - 175).

Un aspecto determinante de estas prácticas docentes es que “dependen de lo que ellos piensan y sienten. Cuando cambian sus prácticas es porque sus mentes han cambiado. El entendimiento de los profesores, proceso a la vez cognitivo y afectivo, precede a la práctica docente” (p. 176), aspecto muy importante que refiere a un elemento poco atendido en la formación docente como es la autoreflexión o autoeficacia y que se vería fortalecido por la competencia emocional.

Al respecto Leithwood sostiene que (p. 176):

- Un puñado significativo de emociones de los profesores tienen una gran influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Las condiciones laborales de los profesores, a su vez, tienen una gran influencia sobre esas emociones;
- El liderazgo escolar, especialmente las prácticas de los directores, es uno de los elementos más importantes relacionados, directa o indirectamente, con las condiciones laborales que influyen sobre las emociones de los profesores; y
- Las prácticas de liderazgo que claramente generan emociones positivas en los profesores son parte de varios modelos más generales de liderazgo.

No solo las condiciones laborales influyen en el desempeño docente, el entendimiento de los profesores, que abarca las emociones y como las gestiona, también ejerce influencia en ellas. Esto es muy relevante a la presente

investigación pues se identifica la ausencia de intervenciones formales en liderazgo y competencia emocional en el cuerpo docente del Perú.

Para Leithwood entre las condiciones laborales u organizacionales que influirían sobre los pensamientos y sentimientos de los profesores, se encuentra “el liderazgo apoyador del director, el cual es importante para influencia en su trabajo dentro y fuera del aula” (p. 176), éste influye en las emociones de los docentes, y sobre “el sentido individual como el colectivo de eficacia profesional, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral, el estrés y/o colapso, el ánimo, y el compromiso con la profesión” (p. 177), emociones vinculadas al trabajo en equipo o colaborativo.

Sobre el “sentido colectivo de eficacia profesional”, categoría relacionada a la variable de desempeño grupal y autopercepción de desempeño grupal del directivo, Goddard (Tal y como lo cita Leithwood, 2009) precisa que es “la percepción de los profesores de que el cuerpo docente en su conjunto puede realizar las acciones necesarias para lograr efectos positivos en los alumnos” (p. 179); los efectos positivos de compartir la creencia de éxito generan “un alto nivel de presión social sobre todos los docentes para persistir en sus esfuerzos tendientes a lograr este objetivo” (p. 179)., lo que también podría ocurrir con los equipos en las CEBE.

### **Antecedente internacional**

Pont, B., D. Nusche Y H. Moorman (2008), en el marco de la OECD, publicaron un libro titulado: Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica, OECD Publishing, el cual contiene investigación en gestión escolar en los países afiliados en Europa.

Una de las principales afirmaciones de Pont, Nusche y Mooman (2008), es que “el director como líder ayuda a crear las condiciones óptimas para una enseñanza eficaz, por lo que su rol es liderar a los líderes en la medida en que (...) influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los maestros, quienes a su vez moldean la práctica en la clase y el aprendizaje de los estudiantes” (p. 19). En ese sentido, afirma también que “los líderes escolares de hoy requieren mayores habilidades de liderazgo para la administración y para guiar la enseñanza y el aprendizaje” (p. 145).

Pont, Nusche y Mooman (2008), también precisan que es necesario alentar la distribución del liderazgo

La distribución del liderazgo puede fortalecer la administración y la planificación de la sucesión. Distribuir el liderazgo entre diferentes personas y estructuras organizativas puede ayudar a superar los desafíos enfrentados por las escuelas contemporáneas y mejorar la eficacia escolar. Eso puede hacerse de manera formal mediante estructuras de equipo y otros órganos, o de modo más informal al crear grupos ad hoc basados en conocimientos especializados y en las necesidades actuales (p. 11).

pueden identificarse las siguientes categorías amplias de características: valores, habilidad cognitiva, habilidades interpersonales y de comunicación, proactividad, pragmatismo y espíritu empresarial, confiabilidad y ser un maestro y aprendiz comprometido. Es importante entender que estos elementos contribuyen de manera interdependiente a la realización de las tareas de liderazgo. (p. 114)

Pont, Nusche y Mooman (2008) no dejan de hacer referencia a las habilidades interpersonales, de comunicación, a la proactividad, aspectos que son inherentes a la presente tesis.

### **Antecedente internacional**

José María Fernández Batanero (2008), Madrid – España, realizó una investigación titulada: “La investigación en educación especial”

Estudio sobre investigación en educación especial cuyo objetivo fue identificar las líneas temáticas abarcadas en el tiempo comprendido entre los años 1997 y 2007 a nivel mundial y en España. Se refieren los estudios de De Miguel (1986), Sánchez Hipola (1996), Torres Gonzales (1997), Hegarty (1989), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (España, 1994), Sánchez Palomino y Carrión (2002), León (2006).

Entre los tópicos reiterativos y de especial interés para la presente tesis se encuentran

- *Sobre el currículo y las adaptaciones.* Destacando la necesidad de generar información acerca de las “vías de colaboración en los niveles de aula, centro y zona entre los distintos profesionales, la asunción de un proyecto educativo y curricular consensuado, la flexibilidad organizativa del aula y centro y enseñanza cooperativa” (p. 15).
- Actitudes, “recursos, servicios de apoyo, falta de coordinación entre servicios de apoyo y profesorado, cambio institucional, etc. (León, 1991; Parrilla, 1992; Carrión Martínez, 1999)” (p. 19).
- Dimensión organizativa, como la “importancia que el docente concede a los aspectos organizativos y estructurales de la institución en función de las características de los alumnos” (p. 21).

- Dimensión formativa. Como el “Análisis de los planes de formación inicial en sus aspectos teóricos y prácticos; Estudios sobre el proceso de formación centrado en los problemas que se le plantean a los profesores en el aula cuando atienden a alumnos con problemas y necesidades educativas especiales” (p. 22).

La autora del estudio señala que al 2008 los intereses de la investigación se orientan a ver a “la escuela inclusiva como comunidad” (p. 22), y destaca que es necesario “destacar que cualquier cambio o innovación en el modelo inclusivo presupone un papel protagonista de la propia escuela en la promoción y gestión del cambio” (p. 23).

En el ámbito propiamente español se señalan recientes orientaciones en la investigación que destacan además por estar relacionadas a las variables de la presente tesis (p. 23):

- Investigaciones relacionadas con la promoción de una cultura de la colaboración.
- En la línea de desarrollo de sistemas de apoyo interno a los grupos

García Pastor en el 2002 explicita preocupaciones sobre la colaboración de los profesores en las escuelas, la autoeficiencia docente respecto de sus prácticas inclusivas y que se incrementa el interés investigativo en las percepciones de los profesores sobre su trabajo, los esfuerzos colaborativos para la inclusión, las relaciones entre compañeros y la aceptación entre ellos mismos así como sus actitudes.

## **Antecedente internacional**

Gianina Mateo Papi, (2008), Distrito Federal, México, realizó una investigación titulada “Educación especial”.

Conjunto de artículos compendiados por la autora y que analizan las diferentes comprensiones sobre la educación especial, las perspectivas, señalando una serie de recomendaciones para afirmar el tránsito del enfoque segregacional – normalizante al de inclusión – diversidad.

Sobre la diversidad reitera que si bien todos los estudiantes tienen características y necesidades educativas en común, existe un conjunto específico de ellas que son diferentes y que para ser atendidas se requiere “un mayor nivel de equidad, lo cual implica la creación de escuelas que eduquen realmente en y para la diversidad, entendida ésta como fuente de la calidad educativa que enriquecerá a toda la comunidad escolar” (p. 7).

El concepto e implementación de la inclusión conlleva al reconocimiento de la diversidad en la escuela a través de procesos de innovación, organización y constante vanguardia, lo cual podrá ser sostenido en equipos de trabajo de alto desempeño, flexibles y con bienestar, pues el reto de la inclusión no concluye con la matrícula ni con el fin de curso “es un proceso que no tiene fin; no es una tarea sencilla, ya que es muy fácil que aparezcan barreras que excluyan o discriminen al alumnado, o que limiten su aprendizaje y desarrollo como personas”(p. 8).

Entre las recomendaciones contenidas en los cinco artículos referidos destacan los siguientes:

Mateos, Torrejón, Parra y Pérez (Tal y como lo citó Mateos, 2008), señala la necesidad de brindar asesoramiento educativo idóneo a las escuelas de tal forma que puedan generar una organización suficiente y adecuada para que la comunidad pueda atender a la diversidad e incorporar la educación intercultural, de equidad, de género, etc., lo cual concuerda con la visión de escuela inclusiva. Se indica que el asesoramiento es un servicio indirecto pues los resultados no solo favorecen el desarrollo estudiantil sino que también favorece el desarrollo profesional docente.

Levin (Tal y como lo citó Mateos, 2008), señala un aspecto muy sensible respecto a la participación de los adultos – educadores en el proceso de inclusión “Nosotros re-interpretamos estas señales y no aceptamos a los niños como son; [...], queremos que sean de una manera determinada, de acuerdo con nuestros parámetros de adecuado o normal. [...] los niños puedan expresar su angustia de formas diversas” (p. 11), Esto atañe a las competencias del docente y directivo y al imperativo de fortalecer, o desarrollar, una serie de aspectos que facilitarán tolerancia, altos niveles de paciencia, flexibilidad y persistencia, lo cual está implícito en la competencia emocional y el trabajo en equipo, aspectos investigados en la presente tesis.

### **Antecedente internacional**

Antonio Bolivar (2001), Barcelona, España, realizó una investigación titulada “Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente”

El artículo defiende la tesis, en coherencia con la literatura internacional consultada, que el liderazgo pedagógico se sostiene en una comunidad de aprendizaje, donde los actores docentes asuman el rol de líder. En ese sentido, estas nuevas condiciones organizativas, demandan al liderazgo

directivo – formal y referente - favorecer el liderazgo múltiple del profesorado, creando condiciones y oportunidades para el desarrollo profesional y organizacional.

En ese sentido, Bolívar afirma que los directores de escuela deben desarrollar una visión que abra nuevas posibilidades, deben de implicarse en el aprendizaje del profesorado, organizando oportunidades y precisa que quien “ejerce un liderazgo distribuido tiende, pues, a ser un líder de líderes, por lo demás no permanente, sino que va cambiando en una «comunidad profesional de aprendizaje” (p. 255).

Como otros autores referidos, Bolívar reitera que cada contexto demanda distintas competencias y habilidades, sin embargo hay un conjunto de competencias genéricas requeridas para el ejercicio de un modelo de dirección deseables y que además éstas oscilan entre aquello que es preciso para que la escuela funcione y un conjunto de competencias relacionales que favorezcan que la escuela funcione como un grupo humano (p. 258).

Afirma el autor, alineado a lo que refiere López Yáñez (2010), “Entre todos los grupos de competencias, adquieren un papel relevante las competencias relacionales basadas en una confianza (tener capacidad de animación, tratar con la gente, lograr la adhesión y la participación de la mayoría en el proyecto colectivo)” (pp. 262 – 263).

Prosigue el autor de que “un liderazgo pedagógico supone que las competencias directivas se deban dirigir a crear condiciones y promover contextos (organizativos y profesionales) que mejores los procesos de enseñanza y aprendizaje” (2011, p. 263).

## 2.3. Bases teóricas o teoría sustantiva

### 2.3.1. *La gestión en los centros de educación básica especial en el Perú*

Los CEBE asumen la función de proveer servicio educativo a todas las personas con *necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad severa y multidiscapacidad* y, que por la índole de las mismas, no pueden ser atendidas en las instituciones educativas de otros modelos de servicio educativo, pudiendo permanecer en este establecimiento hasta los 20 años (MINEDU-DEBE, R.D.N° 236-2010-ED). La gestión de estas instituciones procura la implementación de los principios enunciados en la *Ley General de Educación*, artículo 8°: ética, equidad, inclusión, y del actual Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).

Los CEBE, de acuerdo al Reglamento de Ley General de Educación 28044 (2011), brindan servicio educativo únicamente en los niveles de inicial y primaria hasta los 20 años de edad (artículo 87), así mimos “los estudiantes son ubicados en el ciclo y grado que les corresponda, relacionando su edad cronológica y la evaluación psicopedagógica” (artículo 86); “los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad se debería iniciar con la evaluación psicopedagógica a cargo de los docentes” (art. 87).

Las CEBE asumen la condición de instituciones educativas vulnerables, condición que además es ratificada como tema de omisión en la agenda política sectorial en el documento presentado por GRADE-FORGE, el 2017, *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*.

Entre los hallazgos de la presente investigación y como se indicaba en los capítulos anteriores, el estado de las diversas variables que integran o explican el servicio en estas escuelas no se puede precisar debido a la carencia de información (GRADE – FORGE, 2017).

En virtud de uno de los pocos documentos del sector sobre el estado del servicio de los CEBE *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectiva*, se precisa que entre el 2003 y 2010 se ha producido disminución de la tasa de matrícula en los CEBE (ver tabla 01)

### **TABLA N° 01**

#### *MATRÍCULA PÚBLICA EN EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL 2003 / 2010*

CONCEPTO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
BÁSICA ESPECIAL	23,013	25,225	23,737	21,667	18,654	18,124	17,459	16,717
ESCOLARIZADA	19,985	20,650	20,711	18,615	16,270	16,148	14,844	...
NO ESCOLARIZADA/PRIVADA	3,118	4,575	3,026	3,052	2,384	1,976	2,615	...

*Fuente:* Datos tomados de MINEDU – ESCALE (2012) (Adaptación propia)

A partir de esta información estadística se deduce que la población atendida en los CEBE al año 2010 disminuyó en un 27% (MINEDU – DIGEBE, 2017). Los avances en la inclusión podría explicar esta merma, sin embargo, la carencia de evidencia objetiva, la conjunción de acciones de omisión y postración de parte del sector y la sociedad en general no lo permiten afirmar. La oferta educativa para la atención de estudiantes con discapacidad severa en el sistema educativo nacional, para el año 2010, fue de 462 CEBE (público y privado) (MINEDU – DIGEBA, 2012). Sin embargo, es importante referir que al 2010 de los 462 CEBE (públicos y privados) solo 6 pertenecen a zonas rurales, lo cual expresa que existe una brecha de

exclusión en estas zonas, lo cual constituye un desafío para el sistema educativo (ver tabla 02).

**TABLA N° 02**

*CANTIDAD Y DISTRIBUCIÓN DE CEBE A NIVEL NACIONAL  
AL 2010*

MODALIDAD EDUCATIVA	TOTAL	GESTIÓN		ÁREA	
		PÚBLICA	PRIVADA	URBANA	RURAL
CEBE	462	381	81	456	6

*Fuente:* MINEDU - DIGEBE Padrón de Instituciones Educativas  
(Adaptación propia)

**TABLA N° 03**

*ESTADÍSTICOS ABSOLUTOS DE EDUCACION BÁSICA ESPECIAL  
– 2018*

SERVICIO	SERVICIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL		
	PROGRAMAS	DOCENTES	MATRÍCULA
GESTIÓN ESTATAL	440	3 361	16 815
GESTIÓN NO ESTATAL	60	525	2 754
<b>TOTAL</b>	<b>500</b>	<b>3 886</b>	<b>19 569</b>

*Fuente:* MINEDU – DIGEBE (2018) Adaptación propia a partir de lo referido por César Guadalupe, Juan León, José S. Rodríguez y Silvana Vargas, 2018, p. 55

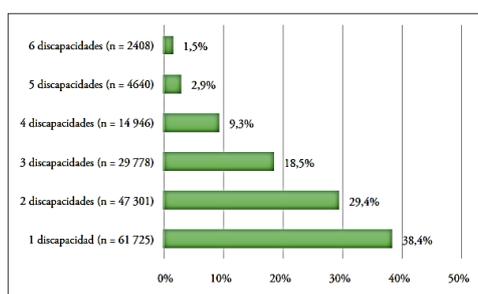
Otra fuente de información, indirecta, lo constituye el *Censo Nacional del 2017*, y precisa que el 10,4% de la población tiene algún tipo de discapacidad, es decir que en el país existen 3 millones 51 mil 612 personas que padecen de alguna discapacidad; mientras que el 89,6% (26 millones 330 mil 272) de la población no presentan ninguna discapacidad (INEI, 2018).

Del total de personas con algún tipo de discapacidad, el 57,0% (1 millón 739 mil 179) son mujeres y el 43,0% (1 millón 312 mil 433) hombres; cabe indicar que, las mujeres superan a los hombres en 426 mil 746 personas. De este total, El 18,5% de personas con habilidades especiales padece de dos o más tipos de discapacidad, lo cual podría configurar como potencial usuario de los CEBE (INEI, 2018) (ver gráfico 01).

En ese sentido, si bien el *Censo Escolar 2016* (ver tabla 03), a nivel nacional registra la existencia 500 CEBE y 3886 docentes que atienden a 19 569 estudiantes con discapacidades intelectual, auditiva, visual, sordoceguera, física y trastornos del espectro autista (Estadística de calidad educativa, 2016), es necesario enfatizar que “estas cifras sobre estudiantes con discapacidad no son del todo confiables, pues la delimitación de lo que constituye una discapacidad varía a menudo entre directores” (Cueto y otros, 2018, p. 26). Un estudio de GRADE (2018), a partir de la *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad* (ENEDIS, 2012), estableció la siguiente distribución estimada (ver figura 01)

FIGURA N.º 01

*NÚMERO DE DISCAPACIDADES REPORTADAS, POBLACIÓN ENTRE 03 Y 18 AÑOS*



*Fuente:* Tal y como lo citó Cueto y otros, 2018

El mismo estudio en referencia precisa existen muchos estudiantes con discapacidad cuya edad oscila entre 3 y 18 años que no están matriculados en una institución educativa, afectándose así su derecho a la educación, “la matrícula es menor mientras más discapacidades tenga la persona; también es menor entre los 3 y 5

años, y pasados los 15 años” (CUETO, Santiago; Vanessa ROJAS, Martin DAMMERT y Claudia FELIPE, 2018, p. 8).

Esta situación, como se indicó anteriormente, constituye un histórico, pues en los informes de la *Defensoría del Pueblo* se identificaba debilidades y necesidades de los CEBE hacia el 2001, tanto en la costa, sierra y selva.

Respecto a la demanda laboral para los profesionales que integran los CEBE se precisa que hasta el 2015 cada docente itinerante del equipo SANEE trabajaba con un promedio de 10 a 15 estudiantes pero que desde el 2016 se estableció que cada docente SANEE trabaje con cuatro (04) instituciones inclusivas, cuyo objetivo es que la comunidad educativa esté más sensible y capacitada, además “con el fin de acompañar adecuadamente a cada estudiante se ha indicado que se realice una visita domiciliaria para desarrollar un Plan de vida (PV), una evaluación psicopedagógica y un programa de orientación individual (POI) ajustado a sus necesidades” (Domínguez, 2017, p. 186).

Fernández (Tal y como lo cito Cueto y otros, 2018) precisa que “la pobreza dificulta que las personas con discapacidad tengan una calidad de vida adecuada e impide que accedan a instituciones limpias, equipadas y con docentes capacitados” (p. 13), lo cual permite inferir con facilidad que las brechas de pobreza que afectan a los estudiantes de educación básica regular se estarían profundizando para el caso de estudiantes con NEE.

Tovar (2013) puso en evidencia que pese a la culminación de la *Década de la Educación Inclusiva* la disposición de información

oficial y rigurosa sobre el estado del servicio educativo a estudiantes con discapacidad con énfasis en las capacidades pedagógicas docentes merecía una urgente intervención. Esta afirmación es compartida por las investigaciones de Cueto et al., (Ob cit, 2016), y Guadalupe, et al., (Ob cit, 2018), cuyos estudios reiteran la necesidad de ejecutar estudios para identificar el estado actual del servicio de educación especial, los logros de aprendizaje, las capacidades pedagógicas y de gestión involucradas y las demás magnitudes. Como se indica en varios lugares de la presente investigación, la ausencia de esta información se convierte en una limitante y reto a la vez.

En la Evaluación censal del MINEDU, aplicada el 2016, se incluyó la indagación sobre los aprendizajes de una breve muestra de estudiantes con diversas discapacidades obteniéndose resultados no tan desalentadores, sin embargo este esfuerzo no cambia el horizonte donde aún prima carencia de información.

El estudio de Cueto y otros (2018), en base al primer *ENEDIS*, expone que:

la matrícula en CEBE aumenta ligeramente hasta para los estudiantes con cuatro discapacidades, y luego baja para los estudiantes con cinco o seis discapacidades. Por otro lado, mientras menos discapacidades reporte la persona, más probable será que asista a una institución de EBR. Este resultado pone en evidencia la necesidad de impulsar la matrícula de estudiantes con varias discapacidades y fomentar la inclusión de todos los estudiantes” (p. 54).

Ello representa un reto al desempeño de los equipos docentes y directivos.

El mismo estudio evidencia que la carencia de materiales, mobiliario e infraestructura idónea es otra dificultad que debe enfrentar la gestión de las CEBE, al interior o en su labor en los SAANEE, lo cual determina que la producción de materiales toma más tiempo pudiendo marginar la atención para la intervención en los SAANEE (Cueto y varios, 2018).

Respecto a la influencia de la gestión de las CEBE en las funciones de las SAANEE, Cueto y varios (2018) señalan una grave dificultad de “que [...] estos deben responder a la dirección del CEBE, lo que termina por influir en la autonomía que tiene la coordinadora del SAANEE sobre el equipo y en ocasiones genera conflictos” (p. 64). Esta situación ejerce una fuerte presión sobre la labor del directivo del CEBE y las características ideales que deberían tener su desempeño, como por ejemplo, capacidad para gestionar equipos de altos desempeño o trabajo colaborativo.

La insuficiencia respecto a la cantidad profesionales especializados es otro problema que enfrenta las CEBE y su gestión, la investigación en dos regiones (Cueto y varios, 2018), precisa la necesidad de incremento de personal para dar cobertura a 20 estudiantes con discapacidad que actualmente se encuentran desatendidos.

En esa línea, autoridades de la DRE y UGEL consideran que, en general, los equipos SAANEE no se dan abasto y que la situación puede empeorar en otros distritos donde el SAANEE solo cuenta con

un profesional. La demanda favorece la contratación de profesionales que están en formación o ya ejercen la profesión, pues más grave aún resulta que en las regiones investigadas “la mayoría de los docentes de los CEBE manifiestan que tienen una formación en EBR” (p. 66), situación que podría constatarse en las demás regiones a nivel nacional. Esta situación ejerce también presión en las capacidades directivas y personales del director general de la CEBE pues al no contar con un perfil ideal de docentes se vería en la necesidad de invertir más tiempo en los procesos de inducción y adaptación previos al acompañamiento pedagógico especializado.

Pese a ello “los docentes de ambas regiones muestran compromiso, apertura y una demanda explícita por continuar con su desarrollo profesional en temas de educación especial” (Cueto y vario; 2018; p. 68). Este hallazgo es muy importante y en cierta manera podría también constatarse en otras regiones del país, sin embargo las características del desempeño directivo son determinantes para la sostenibilidad esta cultura profesional.

La escases de funcionarios a nivel de la UGEL con formación para atender personas con discapacidad, cargo que es cubierto frecuentemente por profesionales especializados en educación básica regular, prevaleciendo en su accionar las áreas que más dominan, constituye otra arista señalada por Cueto y otros (2018), “La escasa experticia es reconocida por ellas mismas, que expresan dudas con respecto a sus funciones en la EBE [...] de los CEBE y los equipo Saanee” (Cueto y varios, 2018; p. 57), situación que no es contrastada a nivel de la Dirección Regional de educación en la que si se identificó a personal preparado y con experiencia específica en la CEBE (Cueto y otros, 2018).

Otra preocupación es sobre las condiciones de segregación que pudiera estar prolongándose en los CEBE pues “se considera [...] que los CEBE segregan a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad, al ubicarlos en una modalidad educativa distinta de la que asisten la mayoría de los niños y niñas” (p. 76), se señala que estas no poseen las suficientes o mínimas condiciones de infraestructura, mobiliario y materiales, o que en su defecto son similares a los de educación básica regular, lo cual constituye un menoscabo evidente a la equidad, la inclusión y los derechos mismos. Este hallazgo es consecuencia de la postergación histórica a la que está sujeta la gestión de las CEBE y sobre las cuales se debe seguir gestionando.

Existe otra dificultad que ejerce presión a los profesionales de los CEBE y es el hecho de que el *Currículo Nacional de Educación Básica* (MINEDU, 2016), vigente es muy general y estándar respecto a algún lineamiento o criterios que oriente el proceso de adaptación, ello significa que es labor del equipo docente de los CEBE formular planes específicos para cada estudiante o grupo de estudiante en cada CEBE (Cueto y otros, 2018), lo cual demanda al directivo condición para el trabajo colaborativo.

Desde otra arista se señala que los profesores que forman parte del proceso inclusivo en las I.E regulares tienen la responsabilidad de enseñar a los alumnos las competencias que necesitarán en la vida, y de ellos dependerá fundamentalmente el éxito del proceso inclusivo. Esta demanda educativa impone un sólido proceso de formación, que permita el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas, capaces de generar aprendizaje efectivo en estudiantes con NEE, para ello no basta con un sólido marco de valores es indispensable herramientas pedagógicas, es decir, competencia profesional individual y grupal. La preparación de estos profesionales tiene en los equipos de

profesionales CEBE, una excelente instancia de formación y capacitación, a través de los SAANEE. (Domínguez, 2017), creados por el Minedu desde el 2005 y asignados a la gestión de los CEBE.

Sin embargo, el estudio de Cueto y varios (2018) explicita una gran necesidad en esta organización: “Resulta indispensable evaluar el diseño de este servicio para identificar si se encuentra adecuadamente sustentado y conceptualizado [...] pasar por una evaluación de su diseño, que permita aclarar, por ejemplo, sus objetivos, estrategias, resultados esperados y beneficiarios (público objetivo)” (p. 92). Mientras esto prosiga, la agenda de gestión de la misma inevitablemente será negociada entre el coordinador Saanee y el directivo de la CEBE, lo cual podría generar conflictos entre las directivas de ambas organizaciones, sino existen condiciones idóneas en el desempeño del directivo.

Los estudios referidos dejan evidencia de que las magnitudes de cobertura son crecientes, sobre todo por la inclusión en las I.E regulares, pero “son menores que los de la población en general, y que las oportunidades educativas de la población con discapacidad son menores que las de sus pares. Así, el derecho a la educación de esta población es aún limitado” (Cueto y otros, 2018, p. 15).

A partir de estas constataciones surgieron una serie de preguntas que llevaron a identificar el objetivo de la presente investigación:

¿Cuenta el director de la CEBE con las suficiente competencia para favorecer el desempeño grupal en su equipo directivo y docente en la CEBE?

¿Es consciente el directivo de la CEBE acerca de si sus prácticas favorecen el trabajo en equipo de sus profesores, siendo que existe una

fuerte presión sobre ellos para atender necesidades en la CEBE o a través de las SAANEE?

### **2.3.2. Liderazgo**

Stoner, Freeman & Gilbert (2000) en un esfuerzo de síntesis del itinerario histórico de esta categoría afirma existen una serie de factores que se muestran constante en las diferentes definiciones:

- a. Involucra a otras personas que ceden su voluntad en el líder y con esta actitud ayudan a fortalecer su posición y desarrollar su liderazgo. Si no hubiera a quien mandar las cualidades del líder serían irrelevantes (Stoner et al., 2000)
  
- b. Le es inherente una desigual distribución de poder. El líder tiene poder, y debe tener más poder, pero son los seguidores quienes lo ratifican o validan y con ello dan forma a las actividades del grupo.

Según Jhon French y Bertram Raven (tal y como lo citó Stoner et al., 2000), este poder puede emanar de cinco fuentes:

- Poder para recompensar
- Poder coercitivo
- Poder legítimo (autoridad formal).
- Poder experto
- Poder referente. Puede recaer en una persona o grupo y genera atracción o afán de imitación.

- c. Capacidad para usar diferentes formas de poder para influir en la conducta de los seguidores (Stoner et al., 2000).
- d. Los valores son una condición imperativa, ello es el sustento del liderazgo. Como afirma James McGregor Burns (tal y como lo citó Stoner, Freeman & Gilbert, 2000): “El liderazgo moral se refiere a los valores y requiere que se ofrezca a los seguidores suficiente información sobre las alternativas para que, cuando llegue momento de responder a la propuesta de un líder, puedan elegir con inteligencia”. (p. 514 – 515).

El desarrollo de la teoría sobre liderazgo ha transcurrido por varios enfoques que a continuación se resumen, considerando lo expuesto por Stoner, Freeman & Gilbert (2000) y Palomo Vadillo (2015):

- 2.3.2.1. **Enfoque de rasgos o del liderazgo como rasgos de personalidad.** Este enfoque suponía que los líderes tienen todos rasgos innatos. El líder nace, no se hace.

Esta línea de investigación identificó estos rasgos a partir de dos comprensiones:

- a. *Comparar los atributos de quienes han destacado como líderes con los que no lo han hecho.*
- b. *Comparar los rasgos de los líderes eficaces con los líderes no eficaces.*

Al respecto Gib (Tal y como lo citó Vadillo, 2015) afirma que estos estudios han encontrado una serie de cualidades constantes entre los líderes de distintos grupos, estas son: “buen nivel de inteligencia, extroversión alta, seguridad en sí mismos, ajuste y buena empatía” (p. 25). Robbins (Tal y como lo citó Vadillo, 2015), complementa esta afirmación al referir otros rasgos como “inteligencia, extroversión, seguridad en sí mismo y empatía tienden a estar relacionados con el logro y el mantenimiento de la posición del líder” (p. 25).

La mayor parte de estos estudios refieren que la eficacia del líder no depende de una serie particular de rasgos, sino más bien de la medida en que los rasgos del líder se adecuan a los requisitos de la situación

2.3.2.2. **Enfoque conductista.** En lugar de tratar de averiguar quiénes son los líderes efectivos, los investigadores trataron de determinar que hacen los líderes efectivos, como delegan tareas, como se comunican con sus seguidores y tratan de motivarlos, y sobre ello esta línea Stoner et al. (2000) señala:

- a. Las conductas a diferencia de los rasgos se pueden aprender.
- b. Los investigadores se han concentrado en dos aspectos:
  - *Las funciones del líder*

Stoner et al. (2000) señalan que los investigadores llegan a la conclusión de que los empleados para operar debidamente necesitan que alguien desempeñe dos funciones básicas:

- A. Funciones relativas a las tareas o que generen la solución del problema
- B. Funciones para mantener el grupo, las cuales abarcan como afrontar situaciones de tensión como las disputas, y lograr que los integrantes del grupo se sientan valoradas

(Stoner et al., 2000, p. 519)

Las personas que pueden desempeñar estos dos aspectos serían unos líderes especialmente efectivos. Lo usual es que se asuma una de estas funciones, sin embargo ello no significa una desgracia al grupo, “los grupos más efectivos tienen alguna forma de liderazgo compartido: una persona (por lo general, el administrador o líder formal) se encarga de la función de las tareas, y otro miembro se encarga de la función social” (Stoner, et al., p. 518).

- *Los estilos del líder*

Stoner et al. (2000), señala que as dos funciones (de las tareas y de mantener el grupo), se traducen en dos estilos de liderazgo:

- a. *Gerentes con estilo orientado a las tareas*

Supervisan constantemente con la finalidad de asegurar la tarea bien cumplida, se concede más importancia a la tarea concluida que a desarrollo o a la satisfacción personal de los empleados.

*b. Gerentes con estilo orientado a los empleados*

Se concede más importancia a motivar que a controlar, pretenden relaciones amigables, confiadas y respetuosas con los empleados quienes pueden participar en las decisiones que les atañen.

(p. 518)

Para Robert Tannenbaum y Warren H. Schmidt existen factores básicos que influyen en el estilo de liderazgo que elige el gerente en este marco (Tal y como lo citó Stoner, et al., p. 519):

- a. *Las fuerzas del gerente.* Referido a los conocimientos, valores y experiencia del gerente.
- b. *Las fuerzas de los empleados.* En la medida que ellos evidencien identificación, conocimientos y experiencias y cuentan con experiencia para esperar una administración participativa, el gerente puede permitir

mayor participación. Cuando no existen estas condiciones el gerente puede adoptar un estilo más autoritario, lo cual podrá modificar en la medida que evidencien autonomía.

- c. *Las fuerzas de situación.* Es decir, el estilo preferido por la organización, tamaño y cohesión de grupo, la esencia de tareas de grupo, presiones de tiempo. La mayoría de gerentes se inclinan por el estilo que prefieren los ejecutivos de los niveles más altos.

Dentro de este enfoque se consideran dos estudios que se constituyen referentes en el itinerario del liderazgo: los estudios de la universidad de Ohio, y los estudios de la universidad de Michigan.

En principio estos estudios afirmaban que el estilo de liderazgo es un juego de suma cero (Stoner et al., 2000).

En la universidad de Ohio, se investigó la efectividad de la conducta de los líderes considerando dos modelos:

- a. La estructura de iniciación (orientado a las tareas).
- b. La consideración (orientada a los empleados).

Se encontró que la tasa de rotación de empleados era más baja y que la satisfacción de los empleados era

más alta con líderes que tenían una calificación alta en la categoría de consideración (Stoner et al., 2000).

Stoner et al (2000) reitera, en razón a esta investigación, que los líderes que eran poco considerados, pero tenían una calificación alta en la estructura obtenían muchas quejas y alta tasas de rotación, “encontraron que la calificación que los empleados otorgaban a la efectividad de su líder no dependía tanto del estilo particular del líder, como de la situación en que usaban el estilo”. (Stoner, et al., p.521)

Los investigadores de la universidad de Michigan identificaron otras diferencias en el ejercicio del liderazgo:

- a. Los gerentes concentrados en la producción establecían rígidas normas de trabajo, organizaban las tareas hasta el mínimo detalle, prescribían método de trabajo que deben seguir y supervisan estrechamente.
- b. Los gerentes concentrados en los empleados propiciaban la participación de los empleados para establecer metas y contribuían a obtener buenos resultados inspirando confianza y respeto.

Los estudios de Michigan “arrojaron que los grupos de trabajo más productivos solían tener líderes

que se concentraban en los empleados, antes que en la producción” (Stoner, et al., p. 522).

En este contexto “los líderes más efectivos establecían relaciones de apoyo con sus empleados, tendían a depender de las decisiones de grupo, en lugar de las personales, y propiciaban que los empleados establecieran metas altas para el desempeño y las alcanzaran” (Stoner, et al., p. 522).

Esta investigación explicitó que la efectividad de los programas de formación “fracasarán si los empleados no participan”. ( Stoner, et al., p. 522).

Una de las conclusiones a las que arribaron los estudios de las universidades de Ohio y Michigan es que “el estilo del líder no puede ser unidimensional. Las dos orientaciones, hacia las tareas y hacia los empleados, no solo son posibles, sino que podrían ser fundamentales para una actuación excelente” (Stoner, et al., p. 523)

2.3.2.3. **Aproximación humanística.** Mc Gregor (Tal y como lo citó Vadillo, 2015), el más claro representante de este modelo de liderazgo, afirma que “existen dos estilos básicos de dirección, un estilo autoritario que denomina “teoría X” y un estilo más igualitario que denomina “teoría Y”. (p. 32). En base a esta comprensión el mismo refiere que es posible “integrar los intereses individuales y los objetivos de la organización (considerando) que las personas trabajarán y asumirán responsabilidades si tienen la oportunidades de satisfacer sus necesidades personales al tiempo que consiguen los objetivos organizacionales”(p. 33), ante ello el autor antepone el ejercicio de la “teoría Y” en la práctica del directivo, para ello “es necesario que la dirección disponga de las condiciones organizacionales y de los métodos y herramientas que permitan satisfacer las necesidades y objetivos individuales, al tiempo que se logran los objetivos organizacionales”. (Vadillo, 2015, p. 33)

Ello significa en el ámbito de la gestión escolar, la instauración de una cultura de gestión escolar orientada a la comunicación, comprensión y escucha al equipo docente, lo cual a su vez generará más oportunidades para aprendizaje organizacional.

2.3.2.4. **Enfoque de contingencias.** Stoner et al. (2000) también señala que las investigaciones que usaron el enfoque de rasgos y conductual se dieron con que el liderazgo efectivo dependía de muchas variables (cultura organizacional, carácter de las tareas, entre otros), y que no hay un rasgo común para todos los líderes efectivos, ni un estilo efectivo para todas las situaciones (pp. 524 - 525)

A partir de esta constatación los investigadores dieron con tratar de identificar los factores de cada situación que influía en la eficacia de un estilo de liderazgo en particular, dando lugar a este enfoque.

Este enfoque se sostiene en los factores siguientes (p. 525):

- a. Requisitos de las tareas
- b. Expectativas y conducta de los compañeros
- c. Características, expectativas y conducta de los empleados
- d. Políticas y cultura de la organización

Dentro de este enfoque se encuentran los siguientes modelos:

2.3.2.4.1. **Modelos liderazgo situacional de Hersey y Blanchard.** Stoner et al (2000) señala que el liderazgo situacional de Hersey y Kenneth H. Blanchard sostiene que “el estilo más eficaz varía de acuerdo con la disposición de los empleados [...] el deseo de superación, la voluntad para aceptar responsabilidades y la capacidad, las habilidades y la experiencia relativas a las tareas. Las metas y los conocimientos de los seguidores son variables importantes para determinar el estilo de liderazgo efectivo” (p. 525).

Hersey y Kenneth H. Blanchard (tal y como li cto Stoner ety al, 2000) consideran que la relación entre el gerente y el seguidor pasa por cuatro (04) etapas (pp.525 - 526):

- a. Fase inicial de disposición. Se recomienda que el administrador observe muchas conductas referentes a las tareas. Los empleados deben recibir instrucción sobre sus tareas y familiarizarse con las reglas y procedimientos de la organización. No dirigir generará mucha confusión, así como un enfoque muy participativo y de muchas relaciones tampoco será recomendable.
- b. La segunda fase se desarrolla conforme los empleados aprenden sus tareas, pero es indispensable la intervención estructurada- La confianza y el apoyo que brinda el líder son valiosas y deben aumentar conforme los va conociendo.

- c. En la tercera fase, los empleados tienen más capacidad y su motivación para superarse empieza a aparecer, además buscan más responsabilidades. El líder ya no tendrá que dirigir tanto, pudiendo la actitud directiva originar molestias. Es indispensable que el líder se muestre considerado y ofreciendo apoyo con la finalidad de fortalecer la resolución de los empleados que quieren obtener más responsabilidad.
- d. En una cuarta fase, los seguidores ya no necesitan ni esperan dirección. El respeto a la autonomía es indispensable.

A diferencia de otros modelos, este es más dinámico, flexible. El líder que quiera formar a sus seguidores, aumentar su confianza y ayudarles a aprender su trabajo tendrá que ir cambiando de estilo constantemente.

El aspecto crítico de este modelo consiste en la exigencia al gerente de flexibilidad y adaptación constante, para la cual no ha sido formado y demanda otro perfil de desempeño.

En el ámbito de la gestión escolar, ello demandaría al proceso de formación inicial integrar estos aspectos en las competencias con un enfoque sistémico; hay que precisar que flexibilidad y adaptación son unidades de competencia con un componente socioemocional de reciente presencia.

2.3.2.4.2. **Modelo Fiedler.** Este es uno de los modelos más investigados. La hipótesis es que “a los gerentes les resulta bastante difícil alterar los estilos administrativos que le dieron éxito [...] la mayoría no son muy flexibles y que el intento por cambiar el estilo [...] es deficiente o inútil” (Stoner, et al., p. 527).

Se considera que “la actuación efectiva se dará sólo si se encaja al gerente en la situación o si se cambia la situación para que se ciña al gerente. Por ejemplo, se puede elegir a un gerente comparativamente autoritario para que ocupe un puesto que requiere de un líder dirigente o se puede cambiar el trabajo para darle al gerente autoritario más autoridad formal sobre los empleados” (ídem, p. 527).

### **2.3.3. Liderazgo transformacional**

Este modelo de liderazgo fue desarrollado por *Bernard Bass*, doctor en Psicología industrial y docente investigador de la Binghamton University, a través de su libro *Leadership and Performance Beyond Expectation* (1985) [Liderazgo y desempeño más allá de las expectativas]. Su trabajo prosiguió la investigación de *James Mc Gregor Burns* (historiador y politólogo) quien introdujo y distinguió los conceptos de liderazgo transaccional y transformacional en su publicación de 1978: *Leadership [liderazgo]*. Aquí describió que el liderazgo transaccional se basa en el intercambio entre el líder y sus seguidores, donde éstos reciben un valor, beneficio o recompensa a cambio de su trabajo, a lo que Bass reafirma como la existencia de una relación costo – beneficio: “El líder clarifica, junto con el seguidor, lo que éste necesita hacer para ser recompensado por su esfuerzo” (Bass, 1999, p. 27). En coherencia con lo anterior, el líder asume la tarea de monitorear el desempeño de

sus seguidores, aplicando medidas correctivas que considere necesarias. Esta relación, por ejemplo, es usual en el ámbito político, pues estas personas dirigen el intercambio de una cosa por otra, sea trabajos por votos, exoneraciones por votos, entre otros. Sin embargo, la interacción entre docentes y directivos no está exenta de esta característica y se trataría de una situación recurrente dada la orientación administrativa, centralista y altamente directiva que tiene la práctica de los directores como producto de la situación en la que desarrollan sus labores (UNESCO-OREALC, 2015).

Mendoza y Ortiz (2006), señalan que en contraposición, el liderazgo transformacional promueve el surgimiento de la conciencia de los trabajadores quienes aceptan y asumen un compromiso con el logro de la misión de la organización dejando de lado intereses personales, para concentrarse en los intereses colectivos.

En propias palabras de Bass (2002): "Muchos estudios factoriales en la década de 1990 encontraron variaciones en el producto de los factores, pero básicamente los factores transformacionales de influencia idealizada (el carisma) y de motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individual se mantuvieron" (p.380); además, complementa Mendoza y Ortiz (2006) que "las prácticas de liderazgo transaccional de este modelo incluyeron recompensas contingentes, gestión activa por excepción y liderazgo *laissez faire*" (pp. 42 - 43).

En ese sentido, la evidencia científica sugiere que las prácticas de liderazgo transformacional tienen mayor efecto que las del liderazgo transaccional por si solo (Mendoza, Ortiz, 2006).

Bass en un trabajo junto a Bruce Avolio proponen el modelo de liderazgo de rango completo (Full Range Leadership FRL), el cual incluye los componentes del liderazgo transformacional y del transaccional en ocho dimensiones (Tal y como lo citó Mendoza, Ortiz, 2006, pp. 120 - 212):

- Laissez Faire.
- Administración pasiva por excepción.
- Administración activa por excepción.
- Reconocimiento contingente.
- Consideración individual.
- Estímulo intelectual.
- Motivación e inspiración.
- Influencia idealizada o carisma.

Este modelo fue la base para el diseño del conocido instrumento *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), muy empleado para labores de diagnóstico pues permite una retroalimentación de 360° a los líderes.

Este modelo es una de las propuestas con mayor cantidad de investigaciones (Cruz – Ortiz y varios, 2013), en los ámbitos de la administración, la psicología, la economía, la sociología y también la educación. Sun y Leithwood (2012) identifican las diversas adaptaciones de este modelo y la respectiva esencia sobre la cual enfatizan sus respectivos autores y que a continuación se resumirá (p. 43):

- a. *Benis y Nanus* (1985) señalan las estrategias de comportamiento del líder como la comunicación, el desarrollo de confianza, el empoderamiento y rasgos como la confianza, orientación hacia el empoderamiento, visión, y cultura organizacional.
- b. *Kouzes y Posner* (1995) enfatizan conductas específicas de comportamiento del líder como por ejemplo, desafío de procesos, inspiración, activación de otros a actuar.
- c. *Jaques y sus colegas* (Jaques y Clement, 1991) se interesan en la capacidad cognitiva del líder y la relación entre capacidad cognitiva y sistema o factores organizativos.
- d. *Kotter y Heskett* (1992) enfatizan cómo los líderes construyen y cambian las culturas organizacionales.
- e. *Conger y Kanungo* (1988) se focalizan en las conductas carismáticas de liderazgo (por ejemplo, visión, superación del status quo) y sus características (por ejemplo, sensibilidad al contexto y necesidades de los seguidores, voluntad para tomar riesgos).
- f. *El concepto de liderazgo visionario de Sashkin* (1990) identifica conductas de liderazgo, como, por ejemplo, comunicación, construcción de confianza, afecto y atención, empoderarse; y características, como por ejemplo, autoeficacia, empoderamiento.

g. *Tichy y Devanna* (1990) formularon una propuesta en el marco de la pérdida de supremacía de Norteamérica en la economía mundial, su propuesta se concentró en el proceso de transformación de la organización y en las prácticas que los líderes deberían llevar a cabo estos cambios.

Cruz – Ortiz et al. (2013) señalan varias líneas de trabajo desarrolladas en las últimas décadas (pp. 20 - 22) y que a continuación se parafrasearán:

- a. *Estudio de los antecedentes o variables que pueden explicar el surgimiento del liderazgo transformacional.* Como indica Guay (tal y como lo citó Cruz y Ortiz y varios, 2013), esta línea permitiría entender mejor las variables o causas que determinan que un líder asuma un rol transformador.

Las variables identificadas son la personalidad de los líderes, el empoderamiento, valores, clima organizacional , el ambiente externo, las características de los seguidores, la motivación, los valores de autotranscendencia (adoptar los objetivos e intereses de la organización por encima de los propios); la apertura al cambio (búsqueda activa de nuevas soluciones a problemas comunes), entre otros.

El estudio de Barling, Slater & Kelloway, y de Gardner y Stough (tal y como lo cita Cruz – Ortiz y varios, 2013), pone énfasis en las emociones e inteligencia emocional.

También se han investigado sobre elementos contextuales y situacionales como antecedentes del LT.

Guay (2013) en un estudio reciente examinó el ajuste persona – organización, necesidades, demandas-habilidades y su relación con el LT, cuyos resultados demostraron que las demandas – habilidades correlacionan positivamente con el liderazgo transformacional, y el ajuste persona – organización se correlaciona negativamente.

b. *Consecuencias o los resultados del ejercicio del liderazgo transformacional en relación con determinados efectos.* En esta línea se señalan tres enfoques metodológicos:

- ❖ Primer enfoque: Sparr y Sonnentag (tal y como lo citó Cruz – Ortiz et al., 2013) señalan la relación causa – efecto entre la implementación del liderazgo transformacional y el bienestar o satisfacción de los seguidores o trabajadores, “el liderazgo transformacional refuerza el capital psicológico de los trabajadores, incrementando las emociones positivas, la eficacia colectiva, el engagement y la resiliencia” (Cruz – Ortiz, Salanova & Martinez, 2011, p. 21).
- ❖ Segundo enfoque: Estudio de las relaciones a nivel colectivo. El liderazgo transformacional “correlaciona positivamente con la cohesión grupal, el humor y el afecto positivo del grupo” (Tal como lo cita Cruz – Ortiz y varios, 2013, p. 21).
- ❖ Tercer enfoque: Análisis de efectos del LT considerando varios niveles de análisis simultáneamente (individual y grupal)

En esta segunda línea de investigación se encuentran los siguientes hallazgos:

- Relación del liderazgo con variables organizacionales como el nivel de unidad de potencia de los equipos como indicador de desempeño hecho por Bass, Avolio, Jung & Berson (2003).
- Rol del LT como antecedente del comportamiento de ciudadanía organizacional hecho por Walumbwa, Cropanzano & Goldman (2011).
- El estudio de Salanova, Lorente, Chambel & Martínez sobre desempeño extra rol (2011).

Cruz y Ortiz identifican en este itinerario de investigación en LT una “abundancia de estudios cuyo objetivo es analizar el rol de diferentes mediadores entre el ejercicio del liderazgo transformacional y sus resultados, ponen de manifiesto la complejidad de las posibles relaciones” (2013, p. 22).

Entre las investigaciones más reciente en LT se encuentran:

- a. *La autoeficacia como variable mediadora en la relación con el desempeño individual.* Investigada por Conger, Kanungo & Menon (2000); así como por Pillai & Williams (2014); y por Salanova et al. (2011); también se incluyeron las relaciones con resultados como la satisfacción en trabajo, el estrés laboral y el compromiso. En este marco “la autoeficacia se comporta como un facilitador de estas relaciones actuando positivamente” (p. 22).

En el ámbito grupal, la eficacia colectiva, de manera análoga a la autoeficacia, ha demostrado ser una mediadora en las

relaciones con el abandono del trabajo, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral, como lo precisan Walumbwa, Wang, Lawler & Shi (2004), y respecto de las actitudes laborales, Lawler, Avolio, Wang & Shi (2005); y el desempeño grupal Jung & Avolio (1998).

- b. Para Liu et al., (Tal y como lo citó Cruz – Ortiz y varios, 2013), la confianza en el líder media positivamente las relaciones del LT con variables de resultados como la satisfacción y el estrés laboral, Bartram & Casimir refieren que impacta en la satisfacción con el líder y el desempeño individual; y Dirks (tal y como lo citó Cruz – Ortiz y varios, 2013) en el desempeño grupal.

Cruz – Ortiz y varios identifican sobre la mediación de la confianza en el líder que “implica que no sólo debe considerarse el ejercicio del liderazgo, sino que se precisa la confianza de los seguidores en el líder para obtener determinados efectos” (p. 23).

- c. El engagement es una variable de bienestar que también tiene fuerza de mediación entre el liderazgo transformacional y el desempeño intra y extra rol, de acuerdo a la investigación de Cruz- Ortiz et al., (2013)

Barling, Weber y Kelloway (tal y como lo citó Cruz – Ortiz et al., 2013) luego de un estudio sobre los efectos del entrenamiento en LT identificaron que si se produjeron efectos significativos en la percepción de que los empleados tienen de sus líderes y sobre el compromiso con la organización.

La investigación de Dvir, Eden, Avolio y Shamir (2002) (tal y como lo cita Cruz – Ortiz y varios, 2013) tiene la misma naturaleza y logró confirmar que “formación recibida del modelo de liderazgo transformacional tuvo un impacto positivo en el desarrollo de los seguidores directos y su desempeño, más que en los seguidores con los cuales trabajaron los líderes del grupo control” (p. 24).

Considerando las investigaciones se identifica que el LT no solo es comprendido como una clave para comprender la relación líder – seguidor, sino también como “factor decisivo a la hora de alcanzar resultados organizacionales excelentes. [...] puede contribuir a la motivación de los seguidores y equipos de trabajo, obteniendo resultados organizacionales óptimos” (p. 25).

Cruz – Ortiz y varios (2013) señalan que las investigaciones se han centrado en antecedentes del liderazgo transformacional, sus posibles consecuencias o resultados, sea a nivel de trabajadores, la organización, precisando las variables intervinientes o mediadoras, sin embargo existen pocas investigaciones están orientadas a la optimización del LT, y los beneficios que esta intervención acarrearía para los trabajadores y la organización.

Pese al poder explicativo y predictivo del liderazgo transformacional, son escasos los estudios sobre estrategias de formación fortalecimiento del mismo, así como de las técnicas recurrentes (Cruz – Ortiz et. al., 2013), lo cual resulta preocupante en el marco de la presente investigación pues se plantea la necesidad de fortalecer las capacidades directivas para lograr las metas educativas establecidas considerando el contexto de vulnerabilidad que afecta a las CEBE.

La presente investigación corresponde a uno de los enfoques de una de las dos grandes líneas de trabajo sobre liderazgo transformacional en estos últimos años y que se aboca a identificar las consecuencias o resultados del ejercicio del mismo en los seguidores y “la eficacia colectiva, el engagement” (Cruz – Ortiz et al., 2011, p. 21), lo cual a su vez es considerado un factor clave en el logro de los objetivos de la gestión (Murillo, 2009).

A manera de rasgo general se puede señalar que cuando en un entorno laboral las personas se comprometen de tal forma que líderes y seguidores incrementan los niveles de motivación y moralidad (D’Álessio, 2010), allí está desarrollándose el liderazgo transformacional.

En ese sentido, Mendoza – Ortiz (2006), señalan cuatro (04) aspectos desde los cuales es vista la eficacia de este líder (p. 60):

- a. El logro de la satisfacción de las necesidades laborales de los colaboradores.
- b. Conocimiento de las necesidades del colaborador en los altos niveles administrativos.
- c. La contribución de los colaboradores al desempeño de la organización.
- d. El desempeño del líder como miembro de un equipo.

Inicialmente la investigación en liderazgo transformacional se centró en la individualidad del líder, pero se comprobó improcedente no integrar a los seguidores, compañeros y demás actores que constituyen el entorno y la cultura del líder, lo cual explicita la actual tendencia (Cruz – Ortiz y varios, 2013).

Considerando estos cuatro (04) aspectos es que Cruz - Ortiz, Salanova & Martinez (2013) señalan que el liderazgo transformacional “se puede considerar un antecedente de diversos resultados relacionados con los trabajadores (e.g., bienestar, satisfacción, etc.) y con la organización (e.g., desempeño, tendencia al abandono, etc.)” (p. 14).

Para Cruz, - Ortiz et al., está demostrada “la relación liderazgo transformacional con los resultados organizacionales (e.g. desempeño intra y extra rol) [...] mediada por el engagement del equipo, lo cual resalta el rol del bienestar” (Tal y como lo citó Cruz – Ortiz et al., 2013, p. 19). Así, se ratifica la relación entre el liderazgo transformacional y resultados organizacionales como el desempeño grupal intra y extra rol (Cruz et. al., 2013), lo cual anticipa la presencia de significativos niveles de engagement del equipo respecto del directivo (Cruz et. al., 2013).

D’Álesio (2010) agrega que “los líderes transformacionales son proactivos; es decir, ellos procuran optimizar e innovar el desarrollo individual, grupal, y organizacional, y que no se quede solo en expectativas” (p. 60), lo cual ratifica que el desempeño directivo se convierte en un factor favorable a la consecución del bienestar laboral también (Gomez, 2013).

Pese a estas propuestas, para Cruz – Ortiz, Salanova & Martinez (2013) hay dos modelos que constituyen los “más representativos en las investigaciones recientes en liderazgo transformacional” (p. 19) que a continuación se describirán:

- a. La de Bass y colaboradores, que es uno de las primeras y más extendida. Tiene cuatro dimensiones: influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individual; reflejada en el instrumento Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) diseñado por Bass y Avolio (1990, 19932).
- b. La propuesta de Rafferty y Griffin (2004), formulada a partir de la revisión del MLQ y que propone un modelo con cinco dimensiones: visión, comunicación inspiracional, estimulación intelectual, apoyo y reconocimiento personal (Cruz – Ortiz y varios, 2013).

El empleo estratégico de la información generada por instrumentos como el MQL o el MLQ-5X (short form; y que es empleado en la presente investigación) favorecerá significativamente el desarrollo de las capacidades del líder a través, por ejemplo, del estímulo a la “autoregulación adaptativa”, la cual es definida por Sosik, Potosky & Jung como “el proceso prosocial mediante el cual el líder intenta reducir las discrepancias entre su comportamiento y las expectativas de la organización mediante la comprensión y adaptación al rol que le es asignado a través de los estándares” (Tal y como lo citó Mendoza & Ortiz, 2013, p. 131), y que contribuirá a que el profesional tome conciencia de la brecha entre su desempeño y de las alternativas de solución que podría emplear para mejorar, incrementándose con ello la posibilidad de tener más prácticas idóneas para la fidelización del

equipo, comunicación de altas expectativas y bienestar laboral o salud psicosocial de los trabajadores y equipos que se integran, que a decir de Cruz-Ortiz, Salanova y Martínez (2013), son producto de una acción de mejora continua.

Sobre lo descrito líneas arriba, las características de este liderazgo no se oponen al enfoque de liderazgo que se formula en el *Marco de Buen Desempeño del Directivo* (MINEDU, 2014), que explicita como liderazgo pedagógico “...la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuelas”. (MBDD, 2012, p. 12), ni al enfoque de liderazgo distribuido (MBDD, 2012).

#### 2.3.3.1. **Influencia del liderazgo transformacional en la cultura organizacional.**

La cultura organizacional es el conjunto de prácticas sociales materiales e inmateriales que dan cuenta de las características que distinguen a una comunidad ya que establecen una atmósfera afectiva común y un marco cognitivo compartido (Anzola, 2003) y aspectos como la historia, la estructura, sistema, posiciones, reglas de interacción, condiciones de vida y vivencias subjetivas de las personas, son abarcadas por la misma.

A partir del clima que genera la cultura organizacional Akfour (2002) establece una clasificación de cuatro (04) tipos de culturas organizacionales (Mendoza y Ortiz, 2006), destacando el paso desde una condición de rupturas e identidades separadas, proceso de formación o cambio, un atisbo de cultura artificial y por último “una comunidad de visión e identidad compartida” (p. 123).

Mendoza y Ortiz (2006) identifican en esta última clase de cultura organizacional la presencia e influencia del liderazgo transformacional, al motivar a sus seguidores a pensar de manera creativa y diferente la resolución de problemas y al promover la expansión y elevación de sus potencialidades, el LT. está gestando culturas organizacionales que brindarán buen soporte al crecimiento individual y grupal.

En el marco de la presente tesis, se reconoce la influencia del LT en la cultura organizacional, pues el directivo del CEBE con LT tienen la capacidad de generar espacios de empoderamiento, desarrollo de creatividad, compromiso y enriquecimiento de la tarea, a través de prácticas orientadas a brindar respaldo al docentes, gestión a puertas abiertas, lazos afectivos y emocionalmente positivos, lo cual representa una gran oportunidad para salir de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los CEBE.

**2.3.3.2. *Influencia del liderazgo transformacional en la eficacia organizacional.*** Para Chiavenato (tal y como lo cita Mendoza y Ortiz, 2006) la eficacia busca “el máximo rendimiento de la empresa, a través de medios técnicos (eficiencia) y también por medios políticos (no económicos) [...] el logro de los objetivos que busca la organización, tanto en el orden económico como político y social” (p. 126), situación capital a la que se comprometen las diferentes gestiones y para lo cual se requerirá de prácticas de liderazgo efectivas.

Marilyn M. Helms, directiva y docente de Administración del Dalton State College, formula un

resumen de cuatro modelos del desarrollo de la eficacia (tal y como lo citó Mendoza y Ortiz, 2006:

- a. Modelo medido a través de las dimensiones de producción, responsabilidad, liderazgo y conflicto interpersonal. Aquí se identifican las dimensiones del liderazgo transformacional como la motivación e inspiración (p. 126).
  
- b. Modelo basado en procesos organizaciones interrelacionados. Aquí no se logra identificar alguna dimensión del liderazgo transformacional (p. 126).
  
- c. Modelo basado en seis indicadores: experiencia administrativa, estructura organizacional, impacto político, junta directiva involucrada, compromiso voluntario y comunicaciones internas. Aquí la única variable que corresponde al liderazgo transformacional es la motivación e inspiración inherente al compromiso voluntario (p. 127).
  
- d. Modelo utilizado para comparar la eficacia organizacional en términos de marco valor competitivo. Aquí se emplean cuatro cuadrantes que presentan: relaciones humanas, sistemas abiertos, objetivos racionales y procesos internos. En el cuadrante de las relaciones humanas está

implícito la participación, discusión y transparencia como maneras de incrementar la moral y el nivel de compromiso de los seguidores. El cuadrante de sistemas abiertos incorpora la perspicacia (astucia, identificar oportunidades), innovación y adaptación como la vía para el reconocimiento externo, apoyo, adquisición y crecimiento. El cuadrante de objetivos racional atañe a las utilidades y productividad según lo que éstos indiquen. El cuadrante de procesos internos atañe a la medición, documentación e información administrativa como métodos para alcanzar estabilidad, control y continuidad (p. 127)

Mendoza y Ortiz (2006) refiere que es este último modelo el que incorpora elementos del liderazgo transformacional como la motivación, la consideración individual y el estímulo intelectual generando posibilidades para lograr la satisfacción de los colaboradores, el esfuerzo extra y con la combinación de los sistemas abiertos, procesos internos y objetivos racionales, la eficacia.

Según Bass (1999), el liderazgo transformacional produce en los seguidores una superioridad en:

- a. Una notable identidad colectiva en su auto-concepto.

- b. El sentido de consistencia entre su propio auto-concepto y sus acciones en nombre del líder y la colectividad.
- c. El nivel de autoestima y un mayor sentido de autovaloración.
- d. La similitud entre su auto-concepto y su percepción del líder.
- e. Un sentido de eficacia colectiva.
- f. Un sentido de “significancia” en sus trabajos y sus vidas.

Para efectos de la presente tesis, cabe destacar que es el sentido de “*eficacia colectiva*” el factor de interés pues en la medida que los seguidores acepten objetivos, acciones en común y tengan la certeza de resultado es que aumenta la productividad de la organización.

**2.3.3.3. *Influencia del liderazgo transformacional en el clima organizacional.*** Lickert y Mc. Gregor formulan el concepto de “clima organizacional”, conocido también como “clima laboral”, dejando evidencia de la relación hay entre liderazgo y clima, afectando, incluso, al desempeño de la organización (Peral y Veloso, 2007). Posteriormente surgieron diversas definiciones de las cuales se precisarán algunas más relevantes:

- Para Méndez Álvarez (2006) es “el ambiente propio de la organización, producido y percibido por el individuo de acuerdo a las condiciones que

encuentra en su proceso de interacción social y en la estructura organizacional”. (p. 108)

- Chiavenato (2000) lo define “como las cualidades o propiedades del ambiente laboral que son percibidas o experimentadas por los miembros de la organización y que además tienen influencia directa en los comportamientos de los empleados” (Tal y como lo citó García Solarte, 2009, p. 47).

A partir de estas definiciones Rainieri (2006) señala que “el estilo de gestión usado por los administradores afecta el clima organizacional percibido por sus subordinados y este clima impacta en el desempeño laboral de estos últimos” (p. 4).

El clima afecta “las relaciones e inciden en las reacciones del comportamiento de los empleados, tanto positiva como negativamente, y por tanto, modifican el desarrollo productivo de su trabajo y de la organización” (García, 2009, p. 48),

Otro aspecto favorable del liderazgo transformacional en el clima organizacional es que promueve valores como la honestidad, la confianza, la apertura y el cuidado mutuo (House & Shamir, 1993), con la finalidad de que los colaboradores incrementen su nivel de compromiso con la corporación y lo que esta representa para ello, favoreciendo positivamente su calidad de trabajo y de relaciones interpersonales. Como lo indican Zohar & Luria “La apertura y la cercanía, serían un resultado de éstas (relaciones interpersonales) y deberían tener un efecto sustancial

en el clima percibido” (Tal y como lo citó Peralta & Besio, 2007, p. 49).

Para efectos de la presente tesis se asume que el liderazgo transformacional tiene un impacto positivo en el clima organizacional, generando consecuencias positivas desde una mayor satisfacción con el trabajo, una mayor productividad, incremento del bienestar, lo cual impacta de manera indirecta en el desempeño laboral de los trabajadores.

Este proceso se explica a través de los factores de consideración individualizada, estimulación intelectual, entre otros. Esta relación indirecta podría reducir la presencia e influencia de comportamientos contraproducentes.

**2.3.3.4. Efectos del liderazgo transformacional en la satisfacción laboral.** Para Peiró (Tal y como lo cita Peralta y Besio, 2007) la satisfacción es “una actitud o conjunto de actitudes desarrolladas por la persona hacia su experiencia y su situación de trabajo. Dichas actitudes pueden referirse al trabajo en general o a facetas específicas del mismo” (p. 50).

Diversos estudios (Dumdum, Lowe, y Avolio, 2002; Fuller, Patterson, Hester, y Stringer, 1996), han demostrado que existe una alta correlación entre los componentes del liderazgo transformacional y los resultados personales, tales como la satisfacción y el compromiso de los seguidores.

Entre los factores de liderazgo transformacional favorables a la satisfacción laboral están el *empoderamiento*, lograr que los trabajadores se desempeñen superando lo habitual con creatividad e innovación, lo cual incrementará la satisfacción en las labores de los seguidores de la organización (Bass & Riggio, 2006).

Diversas investigaciones (2014) señalan que:

“experimentar emociones positivas en el puesto de trabajo produce efectos beneficiosos para la organización como, por ejemplo, un menor grado de absentismo o la expansión de la conducta prosocial, es decir, el desarrollo de comportamientos de ayuda, apoyo y cooperación hacia los compañeros y superiores (Lucia, Morales-Gutiérrez, Ariza-Montes, 2012, p. 369).

El LT. a través de la *consideración individualizada* asociada a la *CSE*. favorecen la comprensión de los trabajadores de manera individual o grupal, así estos líderes logran generarse colaboradores más comprometidos y satisfechos pues “empoderan a sus seguidores y prestan atención a sus necesidades individuales y a su desarrollo personal, ayudándolos a desarrollar su propio potencial de liderazgo” (Bass & Riggio, 2006, p. 4).

La presente tesis se alinea a los estudios referidos, señalando que los factores de “estimulación intelectual”, “consideración individualizada”, y la competencia emocional de manera transversal, tienen efecto en los seguidores, permitiéndoles lograr su empoderamiento, incrementar la autoestima, generar mayor colaboración, satisfacción y desarrollo del propio potencial de liderazgo, aspecto de valor en la práctica del directivo y del *desempeño grupal en los CEBE*.

**2.3.3.5. Influencia del liderazgo transformacional en el desempeño laboral.** Cuadra & Veloso (2007), señalan que el liderazgo se constituye en un antecedente de las variables asociadas a los resultados organizacionales, específicamente el desempeño. Prosigue indicando que se podrá identificar efectos potenciales positivos como “rendimiento y productividad, conductas extra-rol, absentismo, rotación” (2007, p. 52).

Entre los estudios que ratifican esta afirmación y que serán parafraseados a continuación, se encuentran:

- Carr et al. (2003) encontraron que el clima laboral influye en las emociones, creencias y maneras de actuar de los empleados, teniendo repercusiones sobre el bienestar, el compromiso con el trabajo, y el desempeño laboral.
- “Otras investigaciones han encontrado evidencia empírica simultánea tanto de la relación entre los

estilos de gestión y las percepciones de clima organizacional, como del clima laboral con el desempeño de los subordinados (Likert y Likert, 1967; Al-Jafary y Hollingsworth, 1983; Sala, 2003; Wishner et al. 2005; Ekvall y Ryhammar, 1998; Boerner y Freiherr von Streit, 2005).

- Relación directa entre liderazgo y rendimiento (Weiner y Mahoney, 1981; Smith et al. 1984)” (Raineri, 2006, pág. 7).

A partir de estas investigaciones queda claro que el liderazgo transformacional repercute positivamente sobre el clima, la satisfacción con el trabajo y el desempeño laboral.

Las tres fuentes de energía motivacional señaladas por Stringler (2002), a saber: la necesidad de logro, la necesidad de filiación y la necesidad de poder, son atendidas y satisfechas por un efectivo liderazgo transformacional, que promueve la generación de condiciones de empoderamiento, “los colaboradores sienten que se les deposita confianza y que las personas creen en sus capacidades para llevar a cabo su labor dentro de la empresa, por lo que se sienten inspirados y motivados, desempeñándose superando las expectativas” (Ochoa y Orozco, 2014, p. 31).

Para efectos de la presente tesis se prosigue con lo señalado por Sosik, Avolio Kahai & Juny (1998) y Bass y Riggio (2008), quienes afirman que el liderazgo transformacional incrementa el rendimiento de los

individuos y el desempeño grupal a través de sus factores, afirmación que subyace en la principal hipótesis y que será comprobada en el ámbito de la gestión escolar de los CEBE.

#### ***2.3.4. Liderazgo transformacional en la gestión escolar.***

El modelo de liderazgo transformacional en contexto educativos ha sido desarrollado desde hace varias décadas, siendo de Leithwood y colegas (Leithwood, Aitken y Janzi, 2006), el que más ha profundizado e incorpora elementos del modelo instructivo, del gerencial e inclusive participativo, lo cual según el autor “lo hace un modelo más comprensivo en diferentes contextos. Especialmente, en contextos educativos” (Mendoza y Ortiz, 2013, p. 44).

Sun y Leithwood (2012) señalan que los modelos de LT. e instruccional son los que más atención generan en el ámbito educativo, sin embargo precisan que aún es limitada la información recogida sobre sus efectos en el ámbito escolar, a diferencia del ámbito o contexto no escolar en el que se posee más información, situación que ha generado “afirmaciones sobre el valor limitado de esta aproximación para tales contextos [...], lo cual es al menos desconcertante y es un llamado para más indagaciones” (p. 42).

En el marco de la presente tesis, la información generada documentará sobre la pertinencia del modelo de liderazgo transformacional con cinco factores (versión abreviada del cuestionario denominado MLQ-5X (short form; Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I. M., 2012), los cuales fueron descritos por Rafferty & Griffin (2004),.

### ***2.3.5. Liderazgo educativo o liderazgo directivo escolar.***

La OCDE (2008), en una publicación sobre el liderazgo escolar afirma “se ha convertido en una prioridad en las agendas de política educativa de la OCDE” (p. 19), lo cual refuerza la necesidad de profundizar la investigación en el ámbito internacional y nacional, toda vez que la demanda de buenos líderes, con un enfoque suficiente, incrementará en proporción inversa a la oferta de profesionales postulante, calificados, aspirantes y postulantes.

En una de las recientes investigaciones sobre la gestión escolar en el Perú, Cuenca (2017) resume los hallazgos de diversos estudios latinoamericanos en los últimos años, los cuales ratifican la importancia del papel que tiene el equipo directivo en las escuelas para alcanzar los logros de aprendizaje, y la constatación de la existencia de una relación significativa, aunque indirecta, entre el tipo de desempeño de los directores y el de los estudiantes (Murillo y Román, 2013), y recuerda que el desempeño de los directores es el segundo factor intraescuela que impacta en los resultados educativos (Cuenca, 2017).

Esta afirmación es una constante en los dos movimientos pedagógicos que colocaron en las agendas de investigación el tema del liderazgo en la gestión de la escuela de América Latina: Escuelas Eficaces y Cambio Escolar.

En el marco de este itinerario, Leithwood (2009) define como liderazgo educativo a:

la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. [...] puede ser realizada por personas que desempeñan varios roles en la escuela. Los líderes

formales —aquellas personas que ocupan cargos formales de autoridad— sólo son líderes genuinos en la medida que desempeñen esas funciones. Las funciones del liderazgo pueden realizarse de muchas maneras, dependiendo del líder individual, del contexto y del tipo de metas que se persiguen (2009, p. 20).

En ese mismo itinerario de investigación, Anderson (2010) complementa afirmando que éste tiene "un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas" (p. 3), afirmación que sostiene la formulación de la hipótesis central de la presente investigación, es decir, las conductas que tenga el directivo tienen el potencial de favorecer un alto desempeño grupal o trabajo en equipo, y con ello incrementan las condiciones de bienestar docente, ambos factores gatilladores para el logro de objetivos de la escuela.

Continúan Leithwood, Seashore, Anderson & Wahstrom (tal y como lo cito Anderson, 2010) afirmando que los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (Ej. las CEBE identificadas expresamente en esas condiciones).

Anderson (2010) afirma que esta influencia consiste fundamentalmente en responsabilizarse con la ejecución de una serie de acciones orientadas a promover la motivación, las habilidades y las condiciones de trabajo docente, considerando estas variables como mediadoras.

La investigación de Kenneth Leitwood, del Ontario Insdtitute of Studies in Educacion (OIUSE) de la Universidad de Toronto, junto a otros investigadores, sobre la literatura basada en investigaciones empíricas sobre el liderazgo efectivo en organizaciones escolares y del mundo de empresarial privado, identificó tres sets de prácticas claves, a lo que años posteriores se agregó una nueva categoría y formuló una descripción más precisa de las variables mediadoras importantes.

Anderson (2010) describe estas cuatro categorías o dimensiones de la práctica de un liderazgo escolar efectivo, las cuales están constituidas a su vez por prácticas más específicas orientadas a mejorar los tres elementos que integran el modelo de desempeño docente, referidas también por Leitwood (2009).

Al respecto Anderson afirma que estas prácticas y las variables mediadores están vinculadas (2010), así:

establecer direcciones tiene una influencia significativa sobre el compromiso y motivación de los docentes hacia el mejoramiento escolar. El desarrollo de personal tiene una conexión obvia con el mejoramiento de las habilidades y capacidades profesionales de los docentes. Y, por último, las prácticas que constituyen el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes (Anderson, 2020, p. 7).

Esta descripción permite identificar varios factores del liderazgo transformacional. Así por ejemplo “*establecer*

*direcciones*” está emparentado con los factores de “*visión*” y “*comunicación inspiradora*”; la práctica de “*desarrollar personas*” está asociada a “*estimulación intelectual*” y “*consideración individual*”. Esto no es excluyente de los demás factores del modelo transformacional pues las prácticas de “*rediseñar la organización*” se sostienen en la integración de todos los factores. En todo este proceso de relación positiva la “*competencia emocional*” constituye el aspecto transversal que favorece el desempeño del docente, del equipo y del propio directivo. Estas condiciones son favorables al desempeño grupal.

Anderson (2010) describe estas categorías y sus prácticas y que a continuación serán resumidas (p. 40 - 46):

**a. Establecer direcciones.** Constituyen un conjunto de acciones a través de las cuales el directivo promueve el compromiso y una comprensión compartida de la organización escolar, sus actividades y metas, con el objetivo de que los docentes asuman que realizan su labor en función de un determinado propósito o visión. (p. 45)

Sus prácticas específicas son:

- *Establecer una ruta, ideal o visión del futuro de la escuela.*

El equipo directivo genera condiciones para que los docentes participen, se involucren en la elaboración de la visión y las metas de mejoramiento, de tal forma que se logre un sentido de compromiso común, una mejor comprensión de la expectativa de futuro y del itinerario que se debe seguir.

- *Que el director promueva que se precise, afirme, conozca e implemente de manera efectiva, de manera grupal e individual, los objetivos y metas establecidas.*

El director asegura la ejecución de acciones para afirmar, conocer e implementar, en los ámbitos individual y grupal, los objetivos y metas establecidas con la finalidad de asegurar la realización de la visión; se señala que para no perder de vista prioridades, visión y metas es indispensable la ejecución de acciones de acompañamiento, monitoreo y reflexión colectiva.

- *Crear altas expectativas*

El cómo perciben los docente sus habilidades está relacionado con el desempeño individual o colectivo, el sentido de autoeficacia o la autopercepción positivas de las propias capacidades deberá ser constantemente fortalecida por acciones de respaldo, apoyo y confianza brindadas por el directivo.

Se señala también que para asegurar la inspiración y la dirección del esfuerzo colectivo hacia la visión y metas, se requiere el consenso grupal, situación que también es señalada en la categoría de “sentido de realización colectivo” (p. 8)

- b. **Desarrollar personas.** Es la "habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades y habilidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de una manera productiva hacia la realización de las metas comunes” (p. 41).

En el ámbito de la gestión escolar consistiría en la intervención sostenida en el desarrollo de capacidades pedagógicas y los aspectos profesionales y personales vinculados a ello. Las prácticas específicas que contiene esta categoría son “*atención y el apoyo individual a los docentes, estimulación intelectual, provisión de modelos de actitud y de comportamiento consistentes con la realización de dicha visión y metas.* (p. 42)

Sostener la motivación y desarrollo de los docentes demanda que el líder genere confianza, que reconozca el esfuerzo y el éxito, lo cual alentará la iniciativa, el emprendimiento y la solución de problemas con creatividad, esto fortalecerá la autoconfianza o auto eficiencia docente. Esta práctica del líder se vería complementada con labores de asesoría en campo, mentoría y supervisión y el uso de esta información para la retroalimentación. Se debe considerar además que “las prácticas del liderazgo se dirigen a potenciar el sentido de eficacia colectiva del grupo, no solamente de los individuos” (p. 41).

El desarrollo profesional del docente deberá incorporar " creencias y actitudes existentes en cuanto a la capacidad de ejecutar las responsabilidades y las expectativas que se tienen sobre el trabajo. Entre estos se destaca la auto - confianza" (p. 42)

El logro de los objetivos estratégicos de la institución educativa se sostiene en una fuerte relación de complementariedad entre el “*trabajo individual*” y el “*trabajo grupal*”; y el directivo deberá poseer la capacidad de generar relaciones de confianza, flexibilidad y fluidez ante la innovación, el cambio y la resolución efectiva de los problemas.

### **c. Rediseñar la organización**

Las motivaciones, capacidades y experiencia acumulada por cada uno de los profesionales que integran la comunidad educativa constituyen una oportunidad para favorecer el logro de aprendizajes en los estudiantes, sin embargo "las condiciones organizacionales pueden limitar el uso de prácticas efectivas o desgastar las buenas intenciones de los educadores" (p. 42 - 43).

Rediseñar la organización es un conjunto de conductas a través de los cuales el directivo ajusta y regula la organización para aprovechar estas motivaciones y capacidades, con la finalidad favorecer el desarrollo docente y el logro de objetivos organizacionales.

Esta categoría incluye: *“fortalecer la cultura profesional de la escuela, modificar la estructura organizacional, potenciar relaciones productivas con la familia y la comunidad, aprovechar bien el apoyo externo de agentes externos, sean las autoridades educativas u otras fuentes de recursos”* (p. 43).

Anderson ratifica que "la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en escuelas donde se ha desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo" (p. 43), afirmación que complementa lo señalado en líneas anteriores y que pone en evidencia la positiva y fuerte relación entre el *“desempeño grupal positivo”* y la calidad de los resultados.

#### **d. Gestionar la instrucción**

Sobre las funciones del directivo para asegurar la dotación de personal, la provisión de apoyo técnico – material y la supervisión, Anderson (2010) sostiene que es la manera de ejecutarlas lo que configura el liderazgo.

Respecto del monitoreo de las prácticas docentes, el mismo autor sostiene que estos líderes participan efectivamente de estas acciones, sea a través de intervenciones formales o informales, lo cual “se refuerza por los procesos y normas de trabajo colectivo en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, como también de los resultados de aprendizaje que se están logrando" (p. 46).

### 2.3.6. Las emociones

Para definir con propiedad la inteligencia emocional y la competencial emocional es importante definir con claridad las emociones.

Wundt (Tal y como lo citó Choliz, 2005), una de las primeras propuestas de definición a través de su teoría tridimensional del sentimiento, indica que éstas se pueden analizar en función de tres factores o dimensiones: agrado – desagrado; tensión – relajación y excitación – calma. Así, las emociones son la conjunción de estos factores o dimensiones.

Bisquerra (2003), importante referente vigente en el campo de la investigación sobre emociones, las define como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o una perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 12).

Otra definición la ofrece Choliz (2005) quien indica que “la emoción es una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuestas: cognitivo – subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (p. 4).

Reve (2010), aporta otra definición indicando que son “fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos de corta duración que nos preparan a reaccionar en forma adaptativa a los sucesos importantes de nuestras vidas” (p. 7).

Así mismo, Gondim y Estramiana (2010) afirman que las emociones “son el reflejo de estados afectivos personales y colectivos, influyen en las relaciones interpersonales y grupales y expresan nuestras reacciones ante los valores, costumbres y normas sociales que dan cuenta de las diferencias culturales” (p. 33).

Una definición más reciente las exhibe Maureira y Sánchez (2011) quienes afirman que las emociones son “disposiciones funcionales para generar cambios de posiciones de un segmento o el total de un organismo que se identifican como desplazamiento en relación con el entorno” (p.183).

Esta definición remite a una funcionalidad de las emociones, lo cual en palabra de Chóliz (2005, p. 4) “les confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello con independencia de la cualidad hedónica que generen”.

En su libro “*Motivación y Emoción*” Reeve (1994), afirma que las emociones constituyen una de las principales fuentes de la motivación humana, y señala que las emociones organizan y dirigen cuatro aspectos interrelacionados de la experiencia (Gondim y Estramiana, 2010, p. 7):

- Sentimientos: descripciones subjetivas, verbales, de la experiencia emocional.
- Disposición fisiológica: organización de nuestro cuerpo y cómo se moviliza para cumplir con las demandas que impone una situación.
- Función: que alude al propósito objetivo de nuestra acción en el momento específico.

- Expresión: manera en cómo comunicamos a los demás nuestra experiencia emocional.

Cholis, citando a Reeve (1994, p. 4) indica que las emociones tiene tres funciones principales:

- Funciones adaptativas.*** Considerada una de las más importantes y consiste en preparar al organismo para que realice de manera eficaz la acción o conducta demanda por las condiciones del contexto, canalizando la energía necesaria para este efecto, así como guiando la conducta (acercando o alejando) hacia un propósito específico (Cholis, 1994).

Plutchik (tal y como lo cita Cholis, 1994, p. 5), menciona ocho principales funciones y exhorta por establecer un lenguaje funcional para identificar cada una de estas reacciones con la función adaptativa que corresponde (ver tabla N.º 04)

**TABLA N.º 04**

LENGUAJE SUBJETIVO		LENGUAJE FUNCIONAL
Miedo	GENERA LA FUNCIÓN DE...	Protección
Ira		Destrucción
Alegría		Reproducción
Tristeza		Reintegración
Confianza		Afiliación
Asco		Rechazo
Anticipación		Exploración
Sorpresa		Exploración

### *FUNCIONES DE LAS EMOCIONES*

*Fuente:* Adaptado de Cholis, 1994, p. 5

- b. **Funciones sociales.** Consiste en predecir el comportamiento asociado a las emociones a partir de la expresión de las mismas, lo cual tiene un valor capital en los procesos de relación interpersonal y asigna una condición de gran importancia a esta función (Cholis, 1994). Entre estas funciones se encuentran (ver cuadro 02):

**TABLA N° 05**

*FUNCIÓN SOCIAL DE LAS EMOCIONES*

Facilitar la interacción social
Controla la conducta de los demás
Permitir la comunicación de los estados afectivos
Promover la conducta prosocial
Represión de las emociones

*Fuente:* creado a partir de información de Cholis (1994, p. 6)

Pennebaker, Coler y Sharp (tal y como lo cita Cholis, 1994, p. 6) indican que pese a ser positiva la acción de expresar emociones, dado que reduce el trabajo fisiológico asociado a la inhibición y favorece la creación de redes de apoyo a la persona afectada, los efectos sobre las demás personas puede llegar a ser perjudiciales.

- c. **Funciones motivacionales.** En todas las experiencias con dirección e intensidad que tienen las personas existe una profunda e indesligable relación entre emoción y motivación. Al tener la emoción una función adaptativa de facilitar la ejecución eficaz de una tarea, acción o conducta, sea a través de la cólera que origina acciones defensivas, la alegría que genera atracción interpersonal, la sorpresa atención ante estímulos novedosos, entre otros. Cholis (1994, P. 6) precisa que “una emoción puede determinar la aparición de la conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad”.

Al respecto de estas funciones referimos las palabras de Goleman (1995):

Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino moveré (que significa “moverse”) más el prefijo “e-”, significando algo así como “movimiento hacia” y sugiriendo, de este modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción (p.25).

Es decir, lejos de identificar a la emoción como un aspecto negativo de la persona u opuesto a la racionalidad, se debe valorar a la misma, a la luz de las investigaciones referidas, como una fuerza o energía que han originado y sostenido muchas grandes acciones trascendentales en la historia. Queda el pendiente sin embargo integrar una comprensión justa y de gran valor pedagógico de la emoción en la práctica educativa. Las emociones han movilizadas a todas las revoluciones.

Para efectos de la presente tesis, optamos por la definición de Bisquerra (2009).

### ***2.3.7. Inteligencia emocional***

Cebria (2017) en su síntesis del itinerario histórico de esta categoría señala que el término fue acuñado por primera vez en 1966, por B. Leuner a través de un artículo publicado en alemán con la denominación aproximada de “*Inteligencia Emocional y Emancipación*”, donde formula una explicación de cómo muchas

mujeres rechazan un determinado rol social a causa de su baja inteligencia emocional.

Veinte años después, el trabajo de W. L. Payne (1986) con el título “*A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration relating to fear, pain and desire*” explicita el eterno conflicto entre razón y emoción (Cebria, 2017).

La definición de John D. Mayer y Peter Salovey (2012), importantes representantes académicos este tópico, es un hito en el surgimiento y desarrollo de esta categoría científica. Luego de una precedente definición, ellos afirman que la inteligencia emocional es:

la habilidad para percibir emociones y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento, la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (p. 32).

Bisquerra, (2009) señala tres enfoques de inteligencia emocional y en la presente tesis se opta por agregar un cuarto modelo (pp. 128 - 134):

- a. *Modelo de capacidades* (o habilidades) de Salovey y Mayer (1990).

- b. Modelo basado en rasgos de personalidad como el de Petrides y Furham (2000).
- c. *Modelos mixtos* como el de Bar-On (1997) y Goleman (1996) (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005).
- d. *Modelo de competencia emocional* de Mikolajczak (2009) que constituye una propuesta integradora de los enfoques mencionados y que es el marco teórico del instrumento empleado en la presente tesis.

El modelo de capacidad se debe comprender en el marco de la definición contemporánea de la emoción, antagónica a aquella que la definía como un elemento o factor de ayuda “al desarrollo del pensamiento y forma parte fundamental del procesamiento de información del cerebro” (Fragoso Luzuriaga, 2015, p. 117). Esta perspectiva de la emoción se basa en el enfoque cognitivo que divide a la mente humana en tres esferas fundamentales: cognición, afecto y motivación.

Mayer y Salovey (1997) consideran que las emociones contribuyen a resolver problemas y facilitar la adaptación, y por ello la inteligencia emocional está centrada en el procesamiento de información emocional y representan habilidades cognitivas con capacidad predictiva significativa, a través del cual se integran tanto la información de las emociones como el razonamiento, favoreciendo que las emociones faciliten o contribuyan a un razonamiento más efectivo y el pensar inteligentemente sobre nuestras emociones o vida emocional (Guil y Olarte, 2003).

Un aspecto muy importante es que el modelo de Mayer y Salovey precisa con claridad que “la inteligencia emocional se encuentra conformada de habilidades de procesamiento de información no de competencias” (Fragoso Luzuriaga, 2015, p. 117); y se señala además una diferencia ente esta y la competencia emocional “afirmando que la inteligencia emocional representa el núcleo de las habilidades para razonar con las emociones mientras la competencia emocional es cuando el individuo ha alcanzado un nivel determinado de logro emocional”(Fragoso Luzuriaga, 2015, p. 118), precisión que distancia a este modelo de las propuestas de Goleman (2000) o Bar-On (2010).

Pérez, Petrides y Furham, (2005) señalan que esta diferenciación entre *inteligencia emocional rasgo* e *inteligencia emocional capacidad* se sostiene en la discusión sobre el método de medida utilizado para medir el constructo, en ese sentido señalan los mismos autores que esta distinción:

no concuerda con la teoría psicométrica aceptada hoy en día, dado que descuida el aspecto del método de medida, ni tampoco concuerda con toda la evidencia empírica disponible hasta el momento, la cual muestra claramente que las medidas de autoinforme de IE tienden a intercorrelacionar fuertemente entre sí, independientemente de si están basadas o no en modelos mixtos o de capacidad (Ídem, 2005, p. 80).

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) definen el modelo mixto como “una visión muy amplia que concibe a la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio – emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas” (p. 67). Fragoso Luzuriaga (2015)

señala que al integrar varios elementos o categorías llega a ser poco claro respecto además de los límites de sus variables, y que en muchas ocasiones estos “modelos” surgen de la investigación de sus variables independiente y “muchas veces no son el resultado de años de estudio como modelos de inteligencia emocional sino de las investigaciones de sus variables aisladas” (p. 115), lo cual es comprensible en el marco empresarial y pragmático del que surge. Fragoso Luzuriaga (2015) indica que los modelos que más destacan en este horizonte son el de Goleman, el de Bar-On y el de Petrides que considera la IE como un rasgo de la personalidad. A continuación, se describe cada uno de ellos.

#### **a. Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey**

Para estos autores:

la inteligencia emocional relaciona la capacidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la capacidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la capacidad para entender emoción y conocimiento emocional y la capacidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (1997, p. 10).

Inicialmente estaba integrada por tres dimensiones (1990), pero posteriores reformulaciones establecieron cuatro ramas interrelacionadas descritas por Bisquerra (2009, p. 129-130) (ver cuadro 03):

- ❖ Percepción de las emociones. Es la capacidad para percibir e identificar las emociones en uno mismo y en otros, así como de otros estímulos (voces de personas, historias, música y obras de arte).
- ❖ Utilización de la emoción para facilitar el pensamiento. Es la capacidad de utilizar las emociones para focalizar la atención y pensar de modo más racional, lógico y creativo.
- ❖ Comprensión emocional. Es la capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones, considerando además las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado, lo cual significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. Esta capacidad requiere una gran cantidad de lenguaje y pensamiento proposicional para analizar las emociones. Incluye una comprensión del léxico emocional y del modo en que las emociones se combinan, progresan y evolucionan de una a otra.
- ❖ Regulación emocional. Es la capacidad de regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal. Implica habilidad para distanciarse de una emoción, para regular las emociones en uno mismo y en otros, para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

En este modelo las cuatro ramas siguen una secuencia lógica, desde los procesos más básicos hasta los más complejos, requiriendo estos últimos para su desarrollo el previo desarrollo de las dimensiones inferiores. Esta gradiente se visualiza en el gráfico de los autores a continuación (ver cuadro 03):

**TABLA N° 06**

**MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Inteligencia emocional			
4. REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES			
4.1.	4.2.	4.3.	4.4.
Capacidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.	Capacidad para reflexionar sobre emociones y determinar La utilidad de la información proporcionada.	Capacidad para regular nuestras emociones y la de los demás sin minimizarlas ni exagerarlas.	Capacidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de los otros y reconocerlas.
COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES: CONOCIMIENTO			
3.1.	3.2.	3.3.	3.4.
Capacidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.	Capacidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.	Capacidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio.	Capacidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.
2. LA EMOCIÓN FACILITADORA DEL PENSAMIENTO			
2.1.	2.2.	2.3.	2.4.
Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.	Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdo respecto a emociones.	Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.	Los diferentes estados emocionales favorecen acercamiento específicos a los problemas.
1. PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES.			
1.1.	1.2.	1.3.	1.4.
Capacidad para identificar nuestras propias emociones.	Capacidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte...a través del lenguaje, sonido.	Capacidad para expresar adecuadamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.	Capacidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

*Fuente:* Mayer y Salovey, 1997

Cejudo (2015), nos señala que la operacionalización de este modelo se traduce en dos instrumentos de medición, siendo el más utilizado el Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT V2.0; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003, 2005).

## b. Modelo de Goleman

Con la difusión del best seller *Emotional Intelligence* (1995), Daniel Goleman contribuyó al posicionamiento del concepto de inteligencia emocional en el mundo desde la década de los noventa. Goleman (1995), define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. (p. 25).

Al igual que otros modelos ha tenido reformulaciones pero para Goleman (1995: 43-44) la inteligencia emocional consiste en lo siguiente:

- a) *Conocer las propias emociones*. Es decir, tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas; considerada una pieza clave en la inteligencia emocional.
- b) *Manejar las emociones*. Es la habilidad para manejar los sentimientos propios a fin de que se expresen de forma apropiada, lo cual se sostiene en la toma de conciencia de las propias emociones. Las habilidades de suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad son de valor capital en las relaciones interpersonales.
- c) *Motivarse a uno mismo*. Considerando que la emoción y motivación están íntimamente interrelacionadas, dirigir las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos

objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

- d) *Reconocer las emociones de los demás.* Un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).
- e) *Establecer relaciones.* El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, de la popularidad y de la eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

En publicaciones posteriores, Goleman (1998) modifica su modelo inicial, que queda como sigue:

- Autoconciencia: autoconciencia emocional, autoevaluación apropiada, autoconfianza.
- Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad, innovación.
- Automotivación: motivación de logro, compromiso, iniciativa, optimismo,

- Empatía: empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de los demás,
- Habilidades sociales: liderazgo, comunicación, influencia, catalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación, trabajo en equipo.

Goleman señala el reto de la labor educativa a la cual exhorta a que se involucre en la construcción de la inteligencia emocional.

Es necesario precisar que pese a ser uno de los modelos más conocidos también es uno de los más criticados por la comunidad de científicos del tópico (Mestre y Fernández Berrocal, 2007).

### c. Modelo Bar On

La propuesta (1980) de Reuven Bar – On se adelantó a la de Salovey y Mayer (1990), pero sin embargo pasó desapercibida. Fue en su tesis doctoral titulada *The development of an operational concept of psychological well-being* (Bar-On, 1983), que utilizó la expresión EQ (Emotional Quotient), la cual tuvo difusión hasta la publicación de la primera versión del Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997). Según explica él mismo, el término EQ fue acuñado en 1980 (2000: 366) (Bisquerra, 2009).

Bar – On emplea el término “inteligencia emocional y social” para señalar a “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio [...]

influye en el éxito en la vida, en la salud y en el bienestar psicológico” (Bisquerra, 2009, op. 133).

Este modelo está compuesto de los siguientes componentes: intrapersonal interpersonal, adaptabilidad, gestión del estrés y estado de ánimo general (Bar – On, 1997<sup>a</sup>, 1997b).

### TABLA N° 07

#### *SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LOS MODELOS DE I.E MÁS CONOCIDOS*

VARIABLES A COMPARAR	INTELIGENCIA	
	RASGO	CAPACIDAD
Medida	Autoinforme	Basados en rendimiento
Marco teórico de referencia	Teorías de la personalidad	Teorías de la inteligencia
Conceptualización	Rasgo de personalidad	Capacidad cognitiva
Máximos representantes	Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Petrides y Furnham, 2001	Mayer y Salovey (1997)
Relaciones esperadas con factor g	Perpendicular (a saber: sin relación)	Correlaciones de moderadas a fuertes
Evidencias de la validez del constructo	Buena validez discriminativa e incremental vis a vis personalidad. Buena validez predictiva y concurrente con algunos criterios.	Limitada validez predictiva y con currente Más bajos que las relaciones esperadas con medidas de CI
Instrumentos de medida	EQ-i (Bar - On) SES (Shutte) TEIque (Brasseur, Gregoire, Bourdu y Mikolajczak)	MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso) STEU (MacCann y Roberts) STEM (MacCann y Roberts)
Propiedades de las medidas	Fácil de administrar Susceptible de ser falseado Procedimiento de puntuaciones estandarizadas Buenas propiedades psicométricas	Difícil de administrar Resistencia a ser falseado Procedimientos atípicos de puntuación Débiles propiedades psicométricas

*Fuente:* Adaptado de Cejudo (2015)

#### **d. Modelo tripartido de competencia emocional de Moira Mikolajczak (2009)**

La finalidad de la autora es reconciliar las concepciones de la inteligencia emocional - habilidad e inteligencia emocional - rasgo de personalidad. La autora señala que ambas perspectivas han contribuido a extender el conocimiento científico sobre las

habilidades emocionales y a través de su propuesta sugiere que ambos modelos prosigan en un modelo de tres niveles (conocimiento - habilidades - disposiciones) (Mikolajczak M., 2009).

El modelo refiere la denominación de competencia pues integra en su constructo los elementos estructurales de una competencia, a saber: conocimiento, capacidad y actitud.

Mikolajczak (2009) describe la índole de cada nivel (p. 27) (ver gráfico 02):

- El primer nivel se enfoca en el conocimiento de la emoción, la complejidad y amplitud que la persona tiene sobre sus emociones. El énfasis es el conocimiento de la persona como individuo sobre las emociones y cómo gestionar situaciones cargadas de emotividad, “este nivel cubriría el conocimiento de la persona sobre la eficiencia de varias estrategias de regulación de la emoción” (Ídem, 2009, p. 27).
- El segundo cubre las habilidades emocionales, o la capacidad para aplicar el conocimiento sobre las emociones en una situación e implementar una forma de actuar, “el enfoque aquí no es en lo que las personas saben sino en lo que pueden hacer” (Ídem, 2009, p. 27).
- El tercero abarca las disposiciones emocionales, el rasgo o propensión de una persona a actuar de determinada manera en situaciones con carga emocional. Se centra en lo que la gente hace, no tanto en lo sabe o lo podría hacer.

**FIGURA 02****LOS TRES NIVELES DEL MODELO DE COMPETENCIA EMOCIONAL DE MIKOLAJCZAK.**

*Fuente:* Adaptación personal al gráfico de Mikolajczak, 2009)

La estructura jerárquica del modelo implica que el conocimiento subyace a la habilidad, que a su vez subyace a las disposiciones. Es decir, mientras que los niveles más bajos no necesariamente implican niveles más altos, se supone que los niveles más altos implican niveles más bajos. Por ejemplo, la propensión a mantener la calma en situaciones emocionales intensas implica la capacidad de usar estrategias funcionales de regulación emocional, ello implica el conocimiento sobre algunas estrategias. Este conocimiento no necesita ser explícito o consciente, sino que se supone que existe en un nivel implícito (Mikolajczak M., 2009) (ver gráfico 02).

En el ámbito de la presente tesis, un ejemplo de lo descrito sería la adecuada verbalización y gesticulación de las consignas dadas por el directivo en situaciones de alta presión laboral o incertidumbre, lo cual implica la habilidad de saber comunicarse con empatía, con conocimiento de los actos lingüísticos, de cómo regular la propia energía para generar

mejores emociones en los docentes y con una constante buena disposición a emprender el esfuerzo de manera no negociable.

La autora expone que este modelo es útil para investigadores y para profesionales, considerando los efectos demostrados de la CSE que se señalan a continuación (tal y como lo citó Mikolajczakm, 2009, p. 28):

- Bienestar psicológico
- Salud mental
- Salud somática
- Rendimiento académico
- Rendimiento laboral
- Calidad de las relaciones sociales

Considerando lo indicado, resulta crucial seguir investigando sobre el efecto de la CSE en el ámbito de la gestión escolar, específicamente en la práctica directiva.

Con la finalidad de materializar este modelo en un instrumento de medición, Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak (2013) han elaborado el instrumento de *autoinforme Profile of Emotional Competence*. Este modelo emplea las cuatro (04) dimensiones propuestas por Mayer y Salovey (2012) pero “separa la identificación de la expresión de emociones basándose en el hecho de que los estudios sobre alexitimia han demostrado que estas dimensiones son factorial y conceptualmente distintas” (Brasseur et. al., 2013, p. 2).

Brasseur et al. (2013), señala que una mayor competencia emocional “está asociada con una mayor felicidad, mejor salud

mental y física, relaciones sociales y matrimoniales más satisfactorias y mayor éxito laboral. [...] predice una serie de resultados importantes” (Brasseur, Gregoire Mikolajczak, 2013, p. 1), pero no existe una medición distinta de cada una de las cinco competencias emocionales básicas de manera separada en el ámbito interpersonal e intrapersonal respectivamente (Brasseur et al., 2013); lo cual representa una dificultad pues no se puede identificar tipos de intervenciones personalizadas. En su validación, el PEC mostró buen comportamiento estadístico y se muestra valioso para brindar información al ámbito clínico al permitir un perfil del individuo; en el ámbito de la gestión al permitir “resaltar primero las CE que son más necesarias para una tarea / trabajo específico y luego adaptar los procesos de selección y capacitación en consecuencia” (p. 7).

En el perfil de competencias emocionales (PEC), el factor intrapersonal tiene las siguientes escalas: identificación, expresión, comprensión, regulación y la utilización. El factor interpersonal tiene las siguientes escalas: identificación, expresión, comprensión, regulación y utilización interpersonal. Cada una de estas escalas tiene 5 ítems (véase cuadro 10).

En el ámbito de la gestión escolar y específicamente de las prácticas o desempeño directivo, el instrumento se muestra relevante dada la trascendencia de las competencias emocionales en el desempeño del directivo (Murillo, 2009), como profesional que es fuente de aprendizaje en la escuela (Guil y Gil – Olarte, 2006), y como individuo, considerando como indica Lopes et al. (2006), que existe "evidencia de que las habilidades emocionales están asociadas con empatía, comportamiento prosocial y la calidad de las relaciones interpersonales" (p. 224).

En ese sentido, la presente tesis ratifica la afirmación de Orejudo y Planas (2016) sobre que “es imprescindible la formación en la educación de la inteligencia emocional en los currículos de la formación inicial y permanente del profesorado” (p. 16), pues ello favorecerá el liderazgo efectivo, el desempeño individual y grupal del docente y con ello se incrementarán las condiciones de bienestar.

### **2.3.8. Competencias emocionales o socioemocionales**

Si bien el uso de los términos habilidades socioemocionales, inteligencia emocional y competencia emocional o socioemocional son usados indistintamente, es necesario precisar que “existe una clara separación entre competencia e inteligencia emocional” (Fragoso – Luzuriaga, 2015, p. 112). Mayer y Salovey (1996) establecen con claridad “que la inteligencia emocional se encuentra conformada de habilidades de procesamiento de información no de competencias” (Fragoso – Luzuriaga, 2015, p. 118). Además, estos autores diferencian su propuesta con las de Goleman o Bar-On, precisando la distinción y “afirmando que la inteligencia emocional representa el núcleo de las habilidades para razonar con las emociones mientras la competencia emocional es cuando el individuo ha alcanzado un nivel determinado de logro emocional” (Ídem, 2015, p. 118).

En el marco del instrumento empleado en esta tesis Brasseur et al. (2013), señala que la competencia emocional “se refiere a las diferencias individuales en la identificación, comprensión, expresión, regulación y uso de las propias emociones y las de los demás” (p. 1).

Abraham (2004) y Oberst et al. (2009) (tal y como lo citó Fragoso – Luzuriaga, 2015) concluyen que “la inteligencia emocional

es “potencialidad” que por sí sola es incapaz de determinar las competencias emocionales, ya que éstas dependen en gran medida de la estimulación del ambiente para manifestarse” (p. 121).

Es necesario remarcar el interés sobre esta categoría lo cual es señalado por Brasseur et al. al precisar que “es un factor importante para predecir la adaptación de los individuos a su entorno. Una mayor CE está asociada con una mayor felicidad, mejor salud mental y física, relaciones sociales y matrimoniales más satisfactorias y mayor éxito laboral” (2013, p. 1), todos aspectos vinculados a la hipótesis sustantiva y a la sub hipótesis de la presente tesis.

Kautz, Heckman, Diris, Weel y Borghans (Tal y como lo citó, Comisión para la Educación de Calidad para Todos, 2016), señalaron que “las competencias socioemocionales se asocian a los resultados educativos, sociales o económicos de las personas y se valoran en el mercado laboral” (p. 133).

Se afirma que “Si bien no existen evaluaciones a gran escala del estado de las competencias socioemocionales en América Latina, varias encuestas informan que los empleadores en la región no pueden llenar sus vacantes debido, en gran parte, a una falta de ellas” (Ídem, p. 134). Brasseur et al. señala que es objeto de muchas investigaciones dada la influencia que ejerce en varios ámbitos de la vida de un individuo (2013, pp. 1 - 2):

- A nivel psicológico, tener una mayor competencia emocional está asociado, por ejemplo, a mayor autoestima, bienestar y satisfacción con la vida así como con un menor riesgo de desarrollar trastornos psicológicos o agotamiento.

- A nivel físico, tener una mayor competencia emocional se relaciona con una mejor salud física y un mejor informe de los síntomas, lo cual disminuye la probabilidad adoptar comportamientos perjudiciales para la salud, como fumar, beber en exceso y conducir de manera imprudente
- A nivel social, tener una mayor competencia emocional conduce a mejores relaciones sociales y maritales

De manera complementaria, Bisquerra (2009) también señala las bondades de su abordaje al considerarlas:

un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. [Se ven favorecidos] las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. (Bisquerra, 2009, p. 147).

Workwise, (Tal y como lo citó Brasseur et al., 2013) señala que la competencia emocional “está asociada con un logro académico superior y un desempeño laboral más alto, especialmente para - pero no limitado a - trabajos que involucran altos niveles de contacto interpersonal, como ocupaciones de servicios (ventas, enfermería, centros de llamadas...)” (p. 2).

Por otro lado Bisquerra y Pérez (Tal y como lo cito Bisquerra, 2009) afirman que es “el conjunto de conocimientos, capacidades,

habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146).

Sigue señalando Bisquerra varias características de estas competencias (2009, pp. 143 - 144):

- Es aplicable a las personas, individualmente o de forma grupal.
- Implica unos conocimientos (saberes), unas habilidades (saber-hacer) y unas
- actitudes y conductas (saber estar y saber ser) integrados entre sí.
- Se desarrolla a lo largo de la vida y, en general, siempre se puede mejorar.
- Una persona puede manifestar una competencia en un área concreta (por ejemplo,
- la social) en un contexto dado (por ejemplo, con sus compañeros) y en otro contexto diferente (con personas extrañas) puede comportarse de forma incompetente.

Cabe precisar que esta categoría aún está en proceso de elaboración y reformulación continua, no existe una delimitación clara sobre lo que son exactamente, y pese a provenir de la inteligencia emocional, podría abarcar más aspectos o factores. Ante esta situación varios investigadores las denominan competencias socioemocionales, competencias sociales y emocionales o al revés (Bisquerra, 2009).

Bisquerra (2009) precisa que en el ámbito educativo las competencias emocionales constituyen un concepto educativo al que

se integran varios conceptos psicológicos, como el de inteligencia emocional.

Cabe precisar que “la mayoría de propuestas de competencias emocionales incluyen la inteligencia emocional, pero añaden otros aspectos sociales y emocionales (...) competencia es un concepto amplio e integrador. Si además se habla de competencias (en plural), todavía debe ser más amplio” (Bisquerra, 2009, p. 146).

Para efectos de la presente investigación se asumirá la propuesta de Bisquerra que la define como un subgrupo dentro de las competencias personales, y entienden que estas son “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Cejudo, 2015, p. 16).

#### 2.3.9. ***Competencias emocionales y desempeño laboral***

En uno de los últimos estudios del Banco Mundial (2014) se ratifica lo que Bassi M., Busso M., Urzúa S. y Vargas S., (2012), afirmaban en base a un estudio, basado en la Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH) conducida a comienzos de 2010, en la cual se obtuvo información sobre casi 1.200 establecimientos en Argentina, Brasil y Chile, sobre las habilidades demandadas en el ámbito laboral, que existe una tendencia en las firmas u organizaciones empresariales las cuales “asignan una mayor importancia a las habilidades socioemocionales por sobre las de conocimiento y las específicas del sector productivo” (p. 133). Esta evidencia no hace más que ratificar el rol que ejercen éstas habilidades o competencias socioemocionales en el desarrollo del desempeño de los trabajadores, y explícita una

expectativa en incremento sobre la necesidad de que los mismos tengan buenas habilidades socioemocionales.

En los cuatro países latinoamericanos estudiados (Bolivia, Colombia, El Salvador y Perú), las tres dimensiones de las habilidades socioemocionales (logro de metas, control de emociones y trabajo en equipo) se relacionan con salarios superiores. Las habilidades subyacentes específicas incluyen la apertura a la experiencia (valoración del aprendizaje y variedad de experiencias); la responsabilidad (ser organizado, perseverante y trabajador); la amabilidad (ser cooperativo y desinteresado) y la resiliencia (ser tranquilo, contener las reacciones emocionales y tomar decisiones cuidadosamente (Grupo Banco Mundial, Resumen Ejecutivo, 2014, p. 5).

Ello significa que es prioritaria su inclusión en la educación escolar. Salovey, Mayer y Caruso (como lo cita Lopes et al., 2006) afirman que "Las habilidades emocionales pueden ayudar a las personas a lograr sus metas en la vida" (p. 222). Los investigadores explican que el rendimiento laboral global incluye la ejecución de la tarea específica y contribuciones más indirectas, las cuales han sido etiquetadas como comportamiento cívico organizacional (Lopes, 2006).

...las habilidades para regular las emociones puede ayudar a [...] desempeñar efectivamente la tarea y a tomar decisiones bajo presión. Puede reducir en los empleados el bournout emocional y ayudarles a mantenerse productivos y motivados durante los

periodos estresantes de cambios en la organización [...] puede ser particularmente importantes para la facilitación interpersonal porque las emociones desempeñan un rol crucial en la interacción social (Lopes et al., p. 222).

La facilitación interpersonal a través de la negociación en situaciones de conflicto se ve fortalecida por las habilidades socioemocionales que contribuyen con el rendimiento y la facilitación de la tarea (Lopez, 2006)

La gestión de equipos dependen más de redes informales que de una cadena rígida de mando, lo cual es de cuidado en las organizaciones con modelos de gestión modernos (p. 222), y con mayor énfasis en la escuela.

Caruso, Coté y Morgan (como lo cita Lopes et al., 2006), afirman que "las habilidades emocionales pueden ayudar a los individuos a negociar los retos del equipo de trabajo y guiar todas las interacciones interpersonales implicadas en conseguir un trabajo bien hecho" (p. 223), lo cual se complementa con la expectativa de liderazgo y el propio desempeño en el directivo.

Seibert , Kraimen y Linden (tal y como lo citó Lopes et al., 2006) afirman que las habilidades socioemocionales favorecen las relaciones positivas en el trabajo, lo cual ayuda a acumular capital social, lo cual a su vez redundo en que "puedan lograr éxitos en cuanto dependen de las relaciones interpersonales para los sus metas" (p. 222).

Sy y Coté (como lo cita Lopes et al., 2006) afirman también que "las habilidades emocionales pueden ayudar a los trabajadores a adaptarse a cambios estructurales en las organizaciones, tales como cuando las compañías adoptan estructuras de matriz" (p. 223), en situaciones informales y funcionales o extraordinarias y complejas.

Sobre la interacción social y cómo se ve influenciada por las habilidades socioemocionales, Lopes et al., afirma también que las habilidades emocionales pueden ayudar a que el trabajador pueda "comunicar e influir en los demás eficientemente para que hagan lo que queremos, realizando nuestro rendimiento" (p. 223).

Lopes et al. (2006) refiere que son varias investigaciones que indican que las habilidades emocionales desempeñan un papel crucial en la interacción social:

- a. Ekman, Keltner y Haidt (como lo citó Lopes, 2006), afirman que las expresiones de emoción señalan las metas e intenciones de una persona a los demás (p. 223). Bajo esta comprensión, Tanguay afirma (como lo cito Lopes et al., 2006), las expresiones de culpa señalan que una persona ha violado la norma de reciprocidad y quiere restablecerla, de allí que la verbalización y gesticulación debe ser deliberada para situaciones de liderazgo directivo y promoción de trabajo en equipo.
- b. Clark, Pataki y Carver (como lo citó Lopes, 2006), afirman que "las personas pueden utilizar la exteriorización de las emociones de otros como guías para sus propios comportamientos. Por ejemplo, los individuos responden a la tristeza de otros con empatía y comportamientos de ayuda". (p. 223)

- c. Barsade, Hatfield, Cacioppo y Rapson (como lo citó Lopes et al., 2006), afirman que "los sujetos pueden estar influidos por los estados emocionales de las personas con las que interactúan; por un proceso en gran parte subconsciente de contagio emocional". (p. 223)
  
- d. Baumeister y Tice (como lo citó Lopes, et al., 2006), afirman que "las emociones negativas no reguladas pueden debilitar la fina organización de complejas habilidades implicadas en la interacción social". (p. 223)
  
- e. Argyle y Lu, Furr y Funder (como lo citó Lopes et al., 2006), afirman que "relacionado con los resultados previos, hay pruebas de que las emociones positivas aumentan la sociabilidad y elicitan respuestas positivas de los demás, mientras que las emociones negativas no reguladas pueden distanciar a las personas".

Sobre lo indicado, es conveniente aceptar lo que Lopes et al. (2006) afirma que las emociones contribuyen al liderazgo pues ellos "necesitan inspirar y motivar a los demás; y las emociones son poderosas fuerzas motivacionales. Luego los líderes necesitan usar y regular inteligentemente las emociones para comunicar eficientemente e influir sobre los demás" (p. 224).

Barchard, Brackett y Mayer (como lo citó Lopes et al., 2006), sugieren que "los sujetos emocionalmente inteligentes son más prosociales"(p. 224).

Las investigaciones referidas por Lopes et al., sostienen una vinculación entre la IE con una alta calidad de las relaciones sociales

lo cual tiene implicaciones para el rendimiento de los trabajadores en las organizaciones (p. 225), y a partir de ello se sugiere lo siguiente:

- a. "Los individuos emocionalmente inteligentes pueden dedicarse a más comportamiento fuera de su rol exigido, tales como ayudar a los compañeros y extender buenas intenciones sobre la organización que sus homólogos". (p. 226), lo cual es coherente con el desempeño extra roll.
- b. "Los individuos más emocionalmente inteligentes pueden crear más capital social que sus compañeros y el capital social, además, está relacionado con el éxito en la carrera profesional". (p. 226), lo cual es requerido por el desempeño del directivo para el logro de los objetivos estratégicos.
- c. "las personas pueden generalmente tener actitudes favorables sobre los individuos emocionalmente inteligentes, y en consecuencia éstos pueden recibir mejor asesoramiento, más apoyo social y una evaluación más positiva de su rendimiento que sus homólogos". (p. 226), lo cual favorece la comunicación y la retroalimentación formativa.
- d. "la habilidad para regular emociones parece estar más fuerte y consistentemente asociada con la calidad de las interacciones sociales que otras ramas de la IE [...] sugiere que los programas de entrenamiento [...] deberían probablemente enfatizar habilidades relacionadas con la regulación de emociones" (p. 226).

Por su parte Páez, Martínez Sánchez, Mendiburo, Bobowik, & Sevillano (2013), indican que "la baja empatía y alta alexitimia se

pueden concebir como baja inteligencia emocional y se han asociado a un perfil no adaptativo de regulación afectiva” (pp. 2 – 3).

En el marco teórico de los autores del instrumento empleado en esta tesis se reitera la influencia de la competencia emocional en los ámbitos psicológico, físico, relacional y el éxito profesional:

A nivel psicológico, una mayor CE está asociada, por ejemplo, con una mayor autoestima, bienestar y satisfacción con la vida , así como con un menor riesgo de desarrollar trastornos psicológicos o agotamiento [...] A nivel social, una mayor CE conduce a mejores relaciones sociales y maritales (Brasseur et al., 2013, p. 2).

Es indispensable para un buen desempeño grupal que el directivo tenga competencia emocional, lo que implica por ejemplo comprender con claridad su propias emociones y las los demás en el ámbito laboral, saber expresarlas, regularlas y emplearlas en beneficio de las metas u objetivos trazados en la escuela, lo que se traduce en tener empatía, resiliencia, perseverancia, conducta prosocial, entre otros. La implementación de esta competencia favorecerá la comprensión de situaciones inherentes a la vulnerabilidad y postración, referidas anteriormente, y así mismo la generación de acciones estratégicas o adecuadas, desde el trabajo colaborativo directivo y docente.

### ***2.3.10. Competencias emocionales y desempeño laboral en la escuela***

Mayer y Salovey (2012) afirman que “los individuos más emocionalmente inteligentes pueden triunfar haciendo sentir a sus

trabajadores mejores, comunicando de un modo interesante y diseñando proyectos que impliquen infundir productos con sentimientos y estética” (p. 41), lo cual es generalizable en diversos ambientes como el hogar, la escuela, el trabajo entre otros.

Si la competencia emocional se refiere a cómo las personas tratan la información emocional intrapersonal o interpersonal, o cómo un individuo identifica, expresa, entiende, regula y usa sus emociones o las de otros (Brasseur, 2013) entonces queda claro que ejercerá una fuerte influencia en las relaciones que se establezcan al interior de la comunidad educativa.

Sobre el interés de las habilidades emocionales en el desempeño de los directivos, Guil, Gil y Olarte (2006), afirman que "además de ser educadores "formales" de competencias socioemocionales, el profesorado de nuestras aulas también los son "informales" dado que se constituyen modelos [...] "hay que predicar con el ejemplo" (pp. 209- 210). Esta afirmación incluye la práctica de los directores, pues ellos además de ser modelos de los estudiantes, son directamente referencia de conducta de toda la comunidad docente y directiva en la institución escolar.

Si se anhela la construcción escenarios organizacionales favorables al logro de los aprendizajes, se requiere que el desempeño del directivo posea competencia emocional. Al respecto Guil, Mestre y Guillen (tomado de Guil et al., 2003) señalan:

de qué sirven las charlas y las sanciones que se puedan imponer al alumnado si a la hora de resolver un conflicto con ellos lo hacemos, elevamos en exceso el tono de voz y/o utilizamos

expresiones ofensivas o mal sonantes [...] es probable que el alumnado tienda a reproducir este tipo de comportamiento (p. 190).

Algunos de los aprendizajes más importantes tienen lugar en las relaciones informales entre el niño y su profesor. Los profesores a menudo desempeñan un papel de modelo adulto potencialmente sabio e importante. Otro ámbito en el que las habilidades emocionalmente inteligentes pueden ser enseñadas son los planes de estudio estandarizados (currículos) (Mayer y Salovey, 2012), claro está, siempre y cuando se aborde de una manera estratégica.

Según Mestre et al., (2012), en el curso de esta consideración, la formación de la competencia emocional para directivos de escuela debe transitar de medidas remediales (curso acelerados o extensivos) a e incluir estrategias de tutelaje o mentoría, el esfuerzo continuado, el tutelaje o modulación de alguien más experto, sobre todo en casos de personas que tienen automatizadas determinadas habilidades de forma desadaptativa; en el caso del docente, es el directivo quien representa la oportunidad de un trabajo sostenido en la escuela, lo cual podría favorecer un alto desempeño grupal.

Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale (como se citó en Guil et al., 2006), afirman que el desarrollo de programas de aprendizaje socioemocional en las escuelas deberían considerar el entrenamiento de los educadores y personal del centro, “el diseño de tales programas podría ayudar a crear un ambiente escolar en el que el aprendizaje socioemocional se integrara en el desarrollo personal del alumnado” (p. 196).

Guil et al., afirma que “el papel modelador y modulador que los educadores realizamos en los procesos de socialización emocional de los jóvenes otorga aprendizaje por imitación un valor fundamental en el desarrollo de la IE [...] actuamos como modelo” (p. 196). Al respecto, Alberto Bandura (como se citó en Guil et al., 2006), afirma que la mayoría de las conductas humanas se transmiten socialmente a través de los ejemplos que proporcionan personas influyentes para un sujeto.

La competencia emocional subyace a los modelos de liderazgo transformacional adaptados a la gestión escolar (Anderson, 2010). Leithwood (2009) destaca que a través del estilo de liderazgo transformacional se influye en las emociones de los docentes y de los equipos de trabajo; prosigue señalando que en relación al desempeño grupal la óptima gestión de las emociones, o competencia emocional, ejerce efectos positivos también.

En el ámbito de la gestión escolar en el Perú, en el *MBDD* se puede identificar su presencia en varios de los veintiún desempeños. Así por ejemplo, el primer dominio “Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes” posee cuatro competencias en las que la interacción personal y la participación son una constante y para cuya óptima implementación de parte del directivo las capacidades o CSE son indispensables.

Esto debido a que la orientación del liderazgo es distribuido, participativo o colaborativo y en ese sentido, un directivo con habilidades socioemocionales desarrolladas tiene más probabilidades de establecer relaciones significativas en su equipo directivo y de docentes.

La presente tesis reitera la relación profunda y positiva que existiría entre la competencia emocional y el desempeño laboral en el

específico ámbito de la .gestión escolar de los CEBE, lo cual es de capital importancia dada la condición de vulnerabilidad que le afecta.

### 2.3.11. *Evaluación de la competencia emocional*

Respecto a las medidas de evaluación de la inteligencia emocional, la literatura consultada evidencia no existir un acuerdo respecto de cuál es el método adecuado (Salovey, Woolery, y Mayer, 2001).

Cejudo (2015), ante esta incertidumbre, propone como criterio de categorización la división propuesta por Cronbach empleada para discriminar los test de ejecución máxima o máximo rendimiento y los test de ejecución típica o rendimiento típico. Cronbach (tal y como lo citó Cejudo, 2015), precisa que los primeros exponen problemas que el respondiente debe resolver y a través de la cual se exhibe la capacidad de resolución o empleos de habilidades, la cual será evaluada; por otro lado las pruebas de ejecución tienen por finalidad registrar el comportamiento usual o normal del individuo a través de alguno de los rasgos de personalidad, intereses o actitudes. A continuación, se describe esto (ver tabla N.º 08):

**TABLA N.º 08**

#### *COMPARACIÓN ENTRE INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN MÁXIMA Y EJECUCIÓN TÍPICA*

TIPO DE TEST	EJECUCIÓN MÁXIMA/MÁXIMO RENDIMIENTO	EJECUCIÓN TÍPICA/RENDIMIENTO TÍPICO
CARACTERÍSTICAS	Para resolver cada ítem, el alumno ha de poner en funcionamiento su capacidad en alto grado.	Los ítems planean situaciones habituales de la vida corriente.
EJEMPLOS	Son los test habituales de rendimiento inteligencia, entre otros.	Suelen ser los test de personalidad, intereses, actitudes.

*Fuente:* Adaptado de Cejudo (2015)

### **2.3.12. Medición de la inteligencia emocional como rasgo**

Extremera y Fernandez – Berrocal (2004, p. 62), afirman que los cuestionarios, inventarios y escalas constituyen uno de los métodos clásicos de evaluación en psicología, precisando que a través de cuestionarios de preguntas cortas en formato Likert el respondiente emite una valoración subjetiva del desarrollo de determinadas habilidades y competencias emocionales, generándose con ello un registro sobre las creencias y expectativas respecto de lo que creen pueden percibir, discriminar y regular de su emotividad y la de los demás.

En este marco encontramos esta lista tentativa elaborada y adaptada de Adaptado de Pérez González, Petrides, y Furnham, (2005, pp. 88, 89, 90) de los instrumentos más utilizados:

- El Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, et al., 1995, adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004),
- El Schutte Self Report Inventory (SSRI; Schutte, et al., 1998; adaptación al castellano por Chico, 1999).
- El Emotional Quotient Inventory de Bar-On (EQ-i, Bar-On, 1997; adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá).
- El Emotional Competence Inventory (ECI, Boyatzis, Goleman y Rhee, 2001 adaptado al castellano por Haygroup).
- El Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides y Furnham, 2002; adaptado al castellano por Pérez, 2003).

- El Profile of Emotional Competence (PEC; Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak (2013) entre otros.

### ***2.3.12. Medición de la inteligencia emocional como capacidad***

Este marco incluye a todos los instrumentos desarrollados bajo la perspectiva inicial de Mayer y Salovey, cuyo principal objetivo es medir la inteligencia emocional como una inteligencia clásica, a través de pruebas de rendimiento que el sujeto debe realizar, evitando la distorsión voluntaria por deseabilidad social, la irrupción de los sesgos perceptivos y de memoria provocadas por la evaluación subjetiva del sujeto evaluado.

Mayer y Salovey (2001), afirman que para evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito, en este caso el emocional y afectivo, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades a través de diferentes ejercicios que pondrían poner a prueba tales habilidades comparando posteriormente sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos.

En este marco encontramos esta lista tentativa elaborada y adaptada de Adaptado de Pérez González, Petrides, y Furnham, (2005, pp. 82 -87) de los instrumentos más utilizados:

- El MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scales, Mayer, et al., 1999), basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997).

- El MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligenza Test, et al., 2001; Mayer , Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003).

Pese a las ventajas señaladas de estos instrumentos, la mayoría de los estudios sobre inteligencia emocional están basados en mediciones con autoreportes. Entre las razones se encontrarían que los primeros (Cejudo, 2015, p. 90):

**TABLA N° 09**

**VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN SEGÚN MODELO DE RASGOS O CAPACIDAD**

MEDIDAS DE AUTOINFORMES IE. RASGOS	MEDIDAS DE IE CAPACIDAD
Pocas medidas de IE rasgo han sido desarrolladas desde un planteamiento teórico claro.	Estas medidas tienen que enfrentarse a la inherente subjetividad de la experiencia emocional
Proporciona una estimación de la IE percibida	Proporciona una medida de la IE actual o de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales
Requieren menos tiempo y menos ítems para obtener una puntuación	Son más extensos e implican la realización de un mayor número de tareas
Instrucciones sencillas y permite la administración colectiva	Requieren instrucciones más precisas y la administración Es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz
Implica un insight emocional por parte del sujeto y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional	No requiere un nivel de insight pero difícilmente evalúa vivencias internas y procesos de conciencia emocional
Problemas de deseabilidad social	Dificultad para sesgar las respuestas
Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad	Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal
Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos.	Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos
Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socioemocionales (e.g., optimismo, autoestima...)	Examinan afrontamientos más retroactivos que proactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias que emplean para evitar esos acontecimientos.
Coste mínimo (papel y lápiz) y fácil entrenamiento.	Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...).
Algunas medidas de auto-informes están disponibles libremente para su uso en investigación (e.g., TMMS, escala de Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los tests, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI)	El MEIS está disponible para investigación previa petición a los autores. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones baremadas de los sujetos.

*Fuente:* Adaptado de Cejudo (2015, p. 90)

En la presente tesis se empelará una medida de autoinforme o autoreporte dadas las condiciones logísticas y las condiciones señaladas.

### ***2.3.13. Desempeño laboral***

Chiavenato (2002), afirma que el desempeño es la “eficacia del personal que trabaja dentro de las organizaciones, la cual es necesaria para la organización” (p. 236), y Toro (1992) precisa que es una acción que pretende un resultado, el cual es el efecto o consecuencia.

Muchas investigaciones explicitan la fuerte interrelación de diversos factores humanos o internos (valores, compromiso, clima, satisfacción, autoestima, actitudes, emociones, percepción) (Granados 2011), y factores externos (características organizacionales, como del sistema de recompensas y sanciones, factores sociales, políticos, cohesión grupal existente, etcétera) (Chiavenato, 2007), en el desarrollo o despliegue del mismo, lo cual reafirma Granados (2016) precisando que estos factores “podrían estar influyendo en el rendimiento de los trabajadores para el desarrollo efectivo de las organizaciones” (p. 214).

Toro (1992) ratifica ello al señalar que estos factores como antecedentes (condiciones sociales, culturales y demográficas), intervinientes (conocimientos, habilidades y motivación; oportunidad y expectativa), y consecuentes (desempeño, resultado, aprendizaje) (p. 34). Si la expectativa de toda organización en optimizar o mejorar el desempeño de sus trabajadores entonces es indispensable valorar estos factores mediadores.

Toro (1992) afirma que las habilidades son una variable interviniente en el despliegue del desempeño ocupacional y toman parte “en su determinación y especificación” (p. 40), se debe entender entonces que el desempeño es producto de “la aplicación de las habilidades al trabajo [así como de] los aciertos o fallas que se aprecian en el desempeño [...] se explican en buena parte por el grado de desarrollo que una persona ha logrado en las habilidades asociadas a ese tipo de desempeño” (p. 40 - 41).

En respuesta a esta constatación, las organizaciones están invirtiendo esfuerzos para consolidar o desarrollar favorablemente estos aspectos relacionados al desempeño, específicamente los factores intervinientes y consecuentes, como la atención o servicio al cliente, el trabajo en equipo, el desarrollo de la creatividad, el liderazgo, las habilidades socioemocionales, la formación en planta, entre otros. Esta expectativa explica el interés organizacional por otro tipo de “capacidades, cualidades, habilidades o aptitudes que van a marcar la diferencia entre un individuo con un alto desempeño y los individuos con desempeños promedio o inferiores” (Araujo y Guerra, 2007, p. 133).

O’Neil, Allred y Baker (como lo citaron Bassi M., Busso M., Urzúa S. y Vargas S., 2012) tras analizar cinco estudios llevados a cabo en Estados Unidos, identificaron cuatro grupos de destrezas requeridas para un buen desempeño en el ambiente laboral: “habilidades académicas básicas (lectura y escritura); habilidades de pensamiento avanzado (creatividad, capacidad de aprendizaje, resolución de problemas); habilidades interpersonales y de trabajo en equipo (comunicación, negociación y resolución de conflictos), y características personales y actitudes (autoestimas, motivación y responsabilidad)” (p. 89), lo cual ratifica las posturas vertidas por los autores referidos anteriormente.

Con mayor precisión, Bassi M., Busso M., Urzúa S. y Vargas S., (2012), afirman en base a un estudio, ejecutado en el 2010 en tres países de Latinoamérica, sobre las habilidades demandadas en el ámbito laboral, que existe una tendencia en las firmas u organizaciones empresariales que “asignan una mayor importancia a las habilidades socioemocionales por sobre las de conocimiento y las específicas del sector productivo” (p. 133). Esta evidencia no hace más que ratificar el rol que ejercen las habilidades en el desarrollo del desempeño de los trabajadores, y explícita una expectativa en incremento sobre la necesidad de que los mismos tengan buenas habilidades socioemocionales.

Pese a aun existir un tramo corto de investigación, lo avanzado refiere como lo indica Lopes et al. (2006), que las habilidades emocionales están asociadas a varios resultados relacionados con el trabajo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el liderazgo, la facilitación interpersonal y la tolerancia al estrés.

Los resultados de estudios que asocian liderazgo y habilidades emocionales sugieren que "los individuos emocionalmente inteligentes pueden ser más exitosos en producir y comunicar visiones que inspiran a los demás, o en generar entusiasmo y esperanza para sus ideas. Así, los líderes emocionalmente inteligentes pueden desempeñar mejor esta tarea que sus homólogos" (Lopes et al., 2006, p. 226).

El estudio en mención sugiere que "las habilidades emocionales pueden contribuir a un rendimiento efectivo en la toma de decisiones en grupo y en otras actividades grupales, además del coeficiente intelectual" (Lopes et. al, p. 226).

Los resultados del estudio de Extremera, Fernandez – Berrocal, Lopes y Salovey (como lo citó Lopes et al., 2006), sobre 42 profesores de un instituto en España, evidenciaron "relaciones significativas entre la habilidad para la regulación de emociones, por un lado, y el burnout y la salud mental, por el otro" (Lopes et al., 2006, p. 227), lo cual pone en evidencia lo idóneo de fortalecer las competencias socioemocionales en entornos educativos como el de los CEBE respecto de los desempeños profesionales de directivos y docentes.

Considerando lo descrito y para efectos de la presente investigación se entenderá que el desempeño laboral es el conjunto de acciones que realiza el profesional dentro de la organización con la finalidad de alcanzar el objetivo o resultado establecido por la misma, el cual es producto de la intervención de diversas variables internas y externas – entre las que destacan el liderazgo y la competencia socioemocional - al trabajo, sean aspectos que el individuo haya logrado madurar o no.

#### ***2.3.14. Desempeño del directivo escolar***

Bolívar (2011) afirma que “un director competente es capaz de desplegar un conjunto de recursos y habilidades personales (cognitivos y no cognitivos o emocionales), que se ponen en acción mediante tareas orientadas al logro de metas en determinados contextos organizacionales” (p. 257), es decir, que un directivo que emplea sus recursos y habilidades personales de manera adaptativa para asegurar el logro de las metas en determinados contextos evidencia competencia.

Prosigue afirmando el autor que cada contexto demanda distintas competencias y habilidades, sin embargo hay un conjunto de competencias genéricas requeridas para el ejercicio de un modelo de dirección deseable, y que oscilan entre aquello que es preciso para que la escuela funcione y un conjunto de competencias relacionales que favorezcan que la escuela funcione como un grupo humano.

Sobre la literatura relacionada a competencias de liderazgo escolar, en el 2006 Ingvarson, Anderson, Gronn & Jackson (tal y como lo cita Bolivar, 2011), afirmaron que en 5 países investigados los estándares o competencias son empleados para orientar la formación y el desarrollo de líderes escolares, y que las recientes versiones no incluyen todas las prácticas de liderazgo y gestión (p. 258).

En el contexto hispanoamericano, Álvarez (tal y como lo cita Bolivar, 2011), establece cuatro competencias del liderazgo educativo que considera esenciales:

- a. Competencia del pensamiento estratégico
- b. Competencia de gestión del aprendizaje
- c. Competencia de relación con el personal. El liderazgo, como relación de influencia en otras personas, crea redes de relaciones humanas entre los agentes educativos y, en primer lugar, con el profesorado para gestionar los proyectos institucionales
- d. Competencias para la creación y animación de estructura organizativas

Campo (tal y como lo cita Bolivar, 2011), a partir de las competencias que se determinan en la acreditación profesional de Escocia, describe 23 competencias agrupadas en cuatro bloques,

entre las que se encuentran el liderazgo y las CSE (ver cuadro N° 07):

**TABLA N° 10**

*CATEGORIAS Y COMPETENCIAS DE LIDERAZGO  
EDUCATIVO DE ÁLVAREZ (2011)*

CATEGORIAS	COMPETENCIAS DIRECTIVAS
Cualidades personales	Flexibilidad; constancia; autonomía, fiabilidad; integridad; equilibrio
Destrezas interpersonales	Empatía; preocupación por los otros; asertividad; escucha activa; claridad y concisión en la expresión; trabajo en equipo.
Capacidad de liderazgo	Delegar; motivación; control de calidad; desarrollo del personal; apertura al exterior; liderazgo
Destrezas técnicas de gestión	Planificación de proyectos; negociación; organización de recursos; comprensión del contexto; negociación.

*Fuente:* Bolivar, 2011, p. 25

En el ámbito internacional, Viviane Robinson (2010) (tal y como lo cita Bolivar, 2011), a partir de una investigación empírica, formula tres conjuntos de competencias requeridas para un liderazgo pedagógico efectivo, en las que también destacan las variables independientes de la presente tesis:

“Emplear un amplio conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje; resolver problemas complejos basados en la escuela; fomentar la confianza relación al con el personal, las familias y el alumnado. El liderazgo, como proceso social, es un fenómeno en sí mismo relacional, basado en la confianza, a diferencia de otras actuaciones (autoridad, poder, manipulación)” (p. 261).

En el ámbito de la gestión escolar, considerando la naturaleza de los objetivos estratégicos o efectos escolares (Murillo, 2007) que se esperan lograr, se explicita la necesidad de fortalecer el desempeño de los actores educativos involucrados, docentes y directivos, con la finalidad de asegurar el tránsito hacia una gestión identificada como escuela eficaz, tal y como lo precisa Murillo (2007): “aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias” (p. 81).

Los atributos de liderazgo y competencia socioemocional también son valorados en los directivos de instituciones escolares inclusivas y requieren ser abordados por las organizaciones de manera estratégica, dada la imperiosa necesidad de asegurar buenos resultados, es decir lograr aprendizajes de calidad.

Respecto a la influencia de la baja competencia emocional en el desempeño del directivo, se señala que las deficientes habilidades socioemocionales identificadas en estudiantes “puede obedecer en parte a la preparación poco adecuada de los propios maestros, y a la falta de incentivos que premien la formación de las mismas” (Bassi M., Busso M., Urzúa S. y Vargas S., 2012, p. 174), como lo afirma el estudio de OREALC/UNESCO (2014):

Las políticas dirigidas al liderazgo directivo escolar en la región han carecido de un enfoque sistémico que aborde e incida en las distintas áreas consideradas claves para su fortalecimiento, como son los estándares

de desempeño, la selección y evaluación, el estatus y condiciones de trabajo, y la formación directiva (p. 93).

### ***2.3.15. Desempeño del directivo escolar en el Perú***

Cuenca (2016) indica que la investigación sobre la influencia del liderazgo en el desempeño directivo es casi inexistente, refiriendo las investigaciones de Diaz, Alfaro, Calderón y Álvarez (2010); y de Friere y Miranda (2014), ambas relacionadas a la influencia de las prácticas directivas en algunas escuelas del Perú.

El estudio de Freire & Miranda (2014) en escuelas en el Perú ratifica que el liderazgo pedagógico del directivo influye de manera directa en los estudiantes a través de acciones de monitoreo y sanción de la conducta de los mismos, señalando “que la función de estos profesionales consiste en dirigir y supervisar (no se consideran aspectos relevantes para este estudio) el desarrollo, la evaluación y la mejora de la educación de todos los alumnos” (pp. 14-15), y de manera indirecta influye en el logro de aprendizajes a través de la generación de entornos de aprendizaje colaborativo docente, estímulo a la comunicación fluida entre ellos, supervisión constante, toma decisiones compartida, comunicación de altas expectativas.

En la investigación de Delgado (2003) sobre la presencia del síndrome del “burnout” en profesores de educación secundaria de Lima Metropolitana, se afirma que “El 32.7 % de los profesores de secundaria de Lima Metropolitana presentan niveles altos de burnout” (p. 45), lo cual podría verse como resultado de la ausencia de habilidades socioemocionales y liderazgo en la práctica directiva.

Un aspecto bastante positivo es que desde el 2012, el ente rector del sector educación, MINEDU, en coherencia con las recomendaciones brindadas por investigaciones recientes, ha desarrollado el proceso de mejora en el ámbito de la gestión educativa, lo cual se verifica con la aprobación del documento denominado *Marco de Buen Desempeño del Directivo* (RSG N.º 304 2014 - MINEDU, 2014), en el cual se precisa que la reforma tiene la expectativa de alcanzar unos objetivos tanto para el aspecto de los aprendizajes como para la propia escuela (Minedu, 2015, p. 11):

- Un modelo de gestión escolar centrado en los aprendizajes; a partir del liderazgo pedagógico del equipo directivo [...]
- Una organización escolar democrática, pertinente a las necesidades y contexto de la escuela.
- Una escuela acogedora que desarrolle una convivencia democrática e intercultural entre los integrantes de su comunidad educativa, así como un vínculo con las familias y comunidad

Estos tres objetivos evidentemente atañen al desempeño del directivo. Dado que no existió un proceso de formación inicial para asumir la función de directores de escuela, y menos aún de directores de CEBE, (OREALC/UNESCO, 2014), y que el proceso de implementación de estas políticas es reciente y hay muy poca investigación sobre el estado de implementación y efectos del modelo de liderazgo directivo expuesto por el sector de educación, es muy valioso disponer de información de factores de alto valor predictivo y explicativo del desempeño directivo y del desempeño grupal, como los son el liderazgo transformacional, la competencia emocional, la autopercepción del desempeño grupal y la correlación e influencia

entre estas variables, y a partir de ello seguir fortaleciendo el proceso de tránsito sostenido en acciones de fortalecimiento de capacidades.

### ***2.3.16. Desempeño del directivo escolar de los CEBE en el Perú***

Como se indica en los párrafos anteriores no existe suficiente información para establecer un diagnóstico suficiente del desempeño de los profesionales que actualmente asumen la labor de Directores Generales de los CEBE, sin embargo, en función a la información hallada se puede precisar que el desempeño de los profesionales en referencia tendría las mismas características identificadas en los directores generales de instituciones educativas de educación básica regular.

Uno de los pocos estudios refiere el testimonio de un servidor público de la Unidad de Gestión Local que forma parte del marco muestral de estudio:

Uno [de los temores de los docentes es] el manejo emocional en el aula, con su persona, no saben cómo va a responder el niño, qué tipo de niño va a ser, si le va a causar problemas con los demás, va a pelear, cómo se va a comportar. Entonces eso le, eh, [genera] un desgaste emocional al docente. Dos, es que las técnicas; se siente frustrado en que no conoce las técnicas o las estrategias y ya siente en ese plan como si no supiera nada. Básico, todo el mundo cuando conoce algo siente que está haciendo mal el

trabajo, de la frustración. El tercer aspecto es cómo socializar esto con los padres, cómo trabajar con los padres y cómo de docente del niño incluido.

Especialista DRE, región 2 (Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2017, p. 75)

Fácilmente se puede deducir el nivel de implementación de las competencias socioemocionales en la práctica docente y sobre su presencia como criterio de seguimiento en la labor del directivo. Sin embargo, el mismo estudio recoge la siguiente percepción:

A pesar de la falta de formación y capacitación descrita, los docentes de ambas regiones muestran compromiso, apertura y una demanda explícita por continuar con su desarrollo profesional en temas de educación especial. Los padres de familia y la mayoría de los directivos de las instituciones educativas reconocen también la necesidad e importancia de una capacitación permanente para la plana docente (Cueto et al., 2017, p. 68).

Es decir, que pese a la situación de postración evidente en la que desarrollan sus labores, ello no merma de manera definitiva su disposición a mejorar en su práctica profesional.

### **2.3.17. *Autopercepción del desempeño directivo***

Si el profesional de la educación afirma su esencia al resolver los problemas o retos educativos que se plantean en su función – sea como docente o directivo – entonces su formación profesional debe facilitar la adquisición de contenidos válidos y capacidades que le permitan sostener su profesionalismo en todos los escenarios, sin embargo se advierte falta de preparación en los planos relacional y organizativo (Galleo y Rodríguez, 2006).

La reflexión sobre la práctica profesional, importante atributo del desempeño del profesional de la educación, comprueba a través de la autopercepción el estado del proceso y resultado de las actividades desarrolladas en la organización, por ello es indispensable promoverla y fortalecerla desde la formación profesional inicial.

Más allá de si la formación nuclear es categorial (especializada) o no categorial (generalista), en ambos casos existen un conjunto de capacidades que los profesionales involucrados en educación especial deben evidenciar, entre las cuales se encuentran la capacidad de tomar conciencia o razonar sobre la autopercepción del desempeño (Galleo y Rodríguez, 2006, p.110).

El Informe Warnock (1978) sugería, para docentes, de educación especial, entre los contenidos básicos y comunes para la formación profesional, el aprendizaje y manejo de técnicas que inevitablemente llevarían al docente a la reflexión. Darling-Hammond (1999) también enuncia aspectos básicos entre los que destaca la adquisición de una visión clara de la enseñanza a impartir y la implementación de un currículo fundamentado en la práctica (Tal y como lo citó Gallego y Rodríguez, 2006).

Arranz (tal y como lo cita Galleo y Rodriguez, 2006) señala que el programa de formación debe integrar, además de información pedagógica especializada y formación didáctica – organizativa, la formación de actitudes, destacando en estos dos últimos rubros los aspectos de interés en la presente investigación:

*a. Formación didáctica – organizativa*

Aquí el autor señala que se debe formar para el trabajo en equipo, el cambio metodológico y organizativo, además de las destrezas y habilidades didácticas (Gallego y Rodriguez, 2006).

*b. Formación de actitudes*

Aquí el autor señala que se debe formar la sensibilización hacia la diversidad y la expresión de actitudes positivas. La formación en técnicas de colaboración y trabajo en equipo, así como la potenciación del autodesarrollo profesional son referidos por varios autores como indispensables en la formación del profesional de la educación especial (Gallego y Rodriguez, 2006).

En todas las propuestas mencionadas se señala que además de desarrollar la adquisición de contenidos especializados y capacidades técnicas, también es indispensable el desarrollo de la reflexión e investigación (Rault, 2004), lo cual atañe al desempeño del directivo.

La autopercepción del desempeño o la competencia es definida por Cunha, Mesquita, Moreno, Boletto, Tavares y Silva (2010) como las “creencias de los individuos relativas a su capacidad

individual de movilización y organización de los recursos individuales de cara a la realización de las acciones específicas para alcanzar un determinado rendimiento o resultado” (p. 26).

Prosiguen los autores señalando que este factor influye de manera importante en el desempeño profesional a través de la generación de una mejor autopercepción genera mayor persistencia en la consecución de soluciones a los problemas.

Desde el marco del enfoque crítico reflexivo aplicado a la educación se entiende que la capacidad de reflexión del docente o directivo es indispensable para el proceso de fortalecimiento de las capacidades personales y profesionales involucradas en el desempeño profesional. La presente tesis considera de que si bien existen evaluaciones del desempeño basadas en tareas o desempeños (y la respectiva triangulación), el uso de la autopercepción o la capacidad de reconocer las características del proceso y resultado de la labor pedagógica, también tiene valor significativo bajo condiciones que reduzcan la deseabilidad, el ocultamiento y la sobredimensión.

La presente investigación asume la definición de autopercepción del desempeño del directivo como la creencia que tiene el directivo sobre su capacidad de ejecutar acciones reconocidas como positivas, por el marco normativo o la propia comunidad, para el logro de los objetivos estratégicos de la institución educativa; o como la creencia sobre su capacidad de incorporar en su práctica acciones propias del liderazgo educativo establecidas en el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MINEDU, 2014).

### **2.3.18. Autopercepción del desempeño grupal en el directivo**

Sobre la relevancia del trabajo en equipo o el desempeño grupal en las instituciones escolares, Murillo (2007) afirma que “es un factor clave de eficacia escolar para rendimiento cognitivo [...], el factor determinante es el grado el que en las reuniones se abordan cuestiones de tipo pedagógico, no de tipo organizativo o burocrático” (p. 152). Este aspecto organizacional es inherente a uno de los cinco factores de eficacia escolar expuesto por Murillo (2007).

Cristian Bellei, Gonzalo Muñoz, Luz María Pérez y Dagmar Raczynski (UNICEF, 2004), complementan lo mencionado indican que, según la investigación realizada en escuelas en condiciones de pobreza:

Todas las escuelas cuentan con líderes técnico-pedagógicos e institucionales aceptados por sus pares, por los alumnos y los apoderados. Son reconocidos no por su cargo formal de autoridad, sino por el apoyo efectivo que brindan a toda la comunidad escolar. Los directores son personas que, además de relacionarse hacia afuera, están presentes en la escuela (casi nunca en su oficina), observan y evalúan, visitan las clases, dan consejos y sugerencias, solucionan problemas. El equipo directivo, con fuerte presencia del director o del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), realiza un trabajo riguroso de planificación, evaluación y retroalimentación que se aplica en el aula, a los docentes y a la unidad educativa como un todo; definen metas y prioridades y las traducen en acciones acordes (Bellei et al., 2004, p. 13).

El estudio prosigue en detalles de la importancia del trabajo en equipo:

El funcionamiento coordinado de una institución educativa se explica con el trabajo en equipo, las instancias de reunión docente, y también la manera responsable y efectiva en que cada uno de los integrantes asume las funciones que le son encomendadas. Esto último es clave, pues los equipos directivos tienden a delegar funciones con facilidad, y los profesores asumen funciones adicionales a las de docente de aula, lo que, en su opinión, es positivo, pues se sienten reconocidos y valorados en otros espacios del quehacer escolar. Esto los compromete aún más con los objetivos de la escuela y, en cierta medida, los obliga a realizar un buen trabajo en este tipo de tareas (Bellei et al., 2004, p. 63).

Por otra parte, la investigación sobre el liderazgo escolar en Latinoamérica ejecutada por OREALC/UNESCO (2014), reafirma lo que de ordinario ocurre en las instituciones educativas “el director se acompaña de un equipo directivo cuyas funciones se encuentran más o menos formalizadas en los reglamentos escolares” (p. 53). A partir de estos hallazgos, el estudio en mención recomienda considerar en las políticas educativas, el fortalecimiento de estos equipos directivos, los cuales deben permitir que el liderazgo directivo se distribuya dentro de las escuelas y se haga más sostenible en el tiempo, así mismo, “que los directores puedan incidir en la conformación de su propio equipo directivo, así como en el desarrollo profesional individual y colectivo del mismo” (p. 99), aspecto de interés subyacente en la presente tesis.

Sobre lo indicado, la posesión de habilidades para favorecer el trabajo en equipo es indispensable para un buen desempeño de los directivos de un CEBE.

Para efectos de la presente investigación se define la autopercepción del desempeño grupal como la creencia de los directivos en su capacidad individual de movilizar la organización del capital humano o comunidad profesional con quien trabaja en la II.EE CEBE, con la finalidad de lograr trabajo en equipo, colaboración para favorecer el desarrollo de las funciones y tareas formales de cada uno de ellos e inclusive de actividades que no siendo formales, contribuyen al logro de los objetivos estratégicos de las institución educativa.

La presente investigación está indagando sobre la autopercepción que tiene el directivo sobre si su práctica directiva genera o no el desempeño grupal intra rol y extra rol entre los miembros de la comunidad profesional que integra la CEBE, como indicio a su vez de condiciones de bienestar laboral.

### **2.3.19. Reflexión sobre la práctica profesional del directivo**

La capacidad reflexiva es connatural al ser humano y es de vital importancia. Perrenoud (2004), refiere que la práctica reflexiva metódica, personal y colectiva en el ámbito profesional prosigue la mejora continua y no solo es relevante ante situaciones problemáticas, “cuando no sabemos muy bien lo que hay que hacer, vistas las circunstancias, el tiempo que falta, el clima de la clase, el trabajo empezado, ese puede disparar una reflexión en plena acción” (p. 33)

De acuerdo al documento *Marco de Buen Desempeño del Directivo (RSG N.º 304-2014-MINEDU)*, son inherentes al desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente (IV dominio del Marco de Buen Desempeño docente) la reflexión sobre la práctica profesional y el trabajo colaborativo o en equipo. Respecto del primero queda establecido como una competencia transversal en docentes y directivos:

...competencia 8, “Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional [...]; art. 36. “Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.” (p. 24).

Considerando que lo descrito por el *Marco de Buen Desempeño del Directivo* constituye un complemento fundamental del *Marco de Buen Desempeño Docente* pues recupera de éste último los dominios, competencias y desempeños que son generales y comunes a la carrera docente, y añade los dominios, competencias y desempeños específicos que corresponden al ejercicio del cargo de directivo (MINEDU, 2015) se precisa que la práctica de la reflexión pedagógica e institucional es transversal, es decir, para profesores o directivos de todos los niveles y diferentes servicios.

Para Elliott (1993), la constante reflexión sobre los procesos y productos en los que se enmarca la práctica pedagógica e institucional en un escenario histórico y geográfico específico, es lo que constituye la práctica de la reflexión pedagógica; y para Perrenaud (2004), el valor de la misma estriba en la regulación que genera y la eficiencia en la identificación y solución de problemas que enfrenta el profesional (p. 30)

Esta característica está profundamente ligada a la generación de redes colaborativas o trabajo en equipo, pues “no admite una postura en la cual los docentes son concebidos como un grupo de individuos que actúan en forma independiente y aislada, sino como

sujetos que, permanentemente, construyen y reconstruyen sus significados al compartir sus reflexiones con otros colegas.” (Ídem, 2016, p. 80), aspecto importante subyacente a la hipótesis sustantiva de la presente tesis.

Para efectos de la presente investigación, se define a la reflexión sobre la práctica profesional a la acción deliberada, sistemática y constante que realiza el directivo o docente de reflexionar sobre las influencias de los aspectos personales, profesionales, metodológicos y contextuales en el proceso y resultado de su práctica profesional, y está asociado a las categorías de autoeficacia y autopercepción.

### **2.3.20. Bienestar laboral**

Uno de los aspectos de intereses subyacente en la presente tesis es indagar acerca de si la organización del CEBE – y las condiciones generadas en la relación prácticas directivas con liderazgo y competencia emocional - muestra algunas características que la identificarían como una organización que promueve el bienestar laboral o la satisfacción laboral, como es la creencia del directivo sobre su capacidad de generar trabajo en equipo.

Considerando que pese a estar explícita la definición e importancia del bienestar laboral docente para el sector, sucede lo mismo que con los marcos de desempeño generados para los profesionales de la educación, los cuales se encuentran en estado de implementación y su progreso es deducible de variables indirectas (logros de aprendizaje).

La situación se hace más agobiante en tanto solo se dispone de información sobre variables asociadas, como lo es el estado de salud de los estudiantes en educación básica regular, sobre lo cual se precisa que “uno de cada cinco niños en el Perú tiene alguna vulnerabilidad de salud mental que requiere ayuda. Depresiones con ideas suicidas y problemas emocionales se presentan con más frecuencia” (dato provisto por el Ministerio de salud y publicado en la edición virtual del diario Perú 21, tomado de: <https://peru21.pe/peru/cifras-salud-mental-peru-menores-ocupan-70-atenciones-infografia-394376>, el 9 de noviembre del 2018), información registrada a través de los 31 Centros de Salud Mental Comunitarios, implementados desde hace dos años en diversas regiones del país, en los que se han atendido a casi 2 millones de personas y “llama mucho la atención que el 70% de pacientes sean niños y jóvenes menores de 18 años” (Informe del Instituto de Salud Mental Honorio Delgado-Hideyo Noguchi), lo cual llevaría a la pregunta si la labor de las escuelas es un factor que tiene una labor preventiva efectiva o un potenciador.

En el contexto estadounidense, Keith Herman e investigadores de la Universidad de Missouri han descubierto que los altos niveles de estrés relacionados con el trabajo escolar afectan al 93% de los docentes y solo el 7% de profesores tienen bajo nivel de estrés y alta capacidad de lidiar con las tensiones de la vida escolar. En Chile, un contexto más similar al de Perú, Vidal (2011) identificó que “un tercio de los docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales municipales indicó tener deficiente calidad de su salud mental” (Tal y como lo citó Ossa, Quintana & Rodríguez, 2015).

En la literatura referida, el bienestar se enlaza con satisfacción laboral sobre la cual podría indicarse que es un estado emocional generado por la evaluación que un individuo hace de su desempeño

laboral y que así mismo se traduce en una conducta hacia ella (De Pablos, Gonzales y Gonzales, 2008; Anaya y Suarez, 2010).

Ello es coherente con las definiciones expuestas en el marco de la Psicología de la Salud Ocupacional (PSO), disciplina que se ocupa de la aplicación de la psicología a la mejora de la calidad de vida laboral, de promover la seguridad, la salud y el bienestar de los trabajadores (National Institute of Occupational Safety and Health, NIOSH) (Salanova, Martínez, Cifre y Llorens, 2009), y sus avances en el marco de la Psicología de la Salud Ocupacional Positiva (PSOP) y la Psicología Organizacional Positiva (POP), que refieren el bienestar en relación a una comprensión que va más allá de la prevención de los riesgos laborales (Garrosa, Carmona, 2011; Salano, Martinez & Llorens, 2014), en la que “la salud se entiende de forma positiva, como un proceso por el cual la persona desarrolla al máximo sus competencias y fortalezas” (Salanova et al., 2014, p. 23), lo cual integra la dimensión cognitiva y emocional, y que es el objetivo de esta ciencia: “prevenir el estrés, a la vez que fomentar el reto, el desarrollo y la satisfacción y en definitiva, construir cualidades positivas, es el interés común tanto de los trabajadores como de las organizaciones modernas” (Salanova et al., 2014, p. 23).

El bienestar laboral está fuertemente relacionado con la percepción – autopercepción o autoeficacia – que los trabajadores generen de sí mismo a partir de una serie de factores en la que, por ejemplo, el estilo directivo, y las competencias emocionales subyacentes, se convierten en un factor importante o de gran aportación (Salanova et al., 2014; Salanova, 2008; Leithwood, 2009, Brasseur, Gregorio y Mikolajczak, 2013; Fragoso Luzuriaga, 2015; Cruz, - Ortiz, Salanova & Martinez, 2013, Bass & Riggio, 2006).

En el caso específico de la competencia emocional se precisa que “es un factor importante para predecir la adaptación de los individuos a su entorno. Una mayor CE está asociada con una mayor felicidad, mejor salud mental y física, relaciones sociales y matrimoniales más satisfactorias y mayor éxito laboral” (Brasseur et al, 2013, p. 1).

La presente tesis no identificará directamente el estado de implementación del bienestar laboral o satisfacción laboral, pero a través de los predictivos referidos, se podrá inferir una situación lo más aproximada posible y a partir de ello los interesados podrían formular intervenciones para profundizar el recojo de información y posteriormente diseñar e implementar estrategias que permitan a las CEBE mejorar condiciones para revertir la vulnerabilidad y postración en la que se encuentran.

### ***2.3.21. La demanda de desempeño grupal, liderazgo y competencias emocionales en el directivo en instituciones de educación especial a nivel internacional***

2.3.21.1. ***Experiencias en Europa.*** Hacia el 2014, el registro de niños y jóvenes con diversas manifestaciones asociadas a discapacidad intelectual en el entorno europeo era de 5 millones (García, 2014). De cara a esta situación:

la comunidad supranacional expresó su determinación en la Resolución del Consejo sobre la Igualdad de Oportunidades en Educación y Formación para los Alumnos y Estudiantes con Discapacidad (2003); el Programa Emblemático de la EPT en el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad (2008) y en la Estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020, plataformas normativas que prosiguen a las declaraciones Universales de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993) y la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994), las cuales exhortan a la comunidad internacional se adopte un enfoque inclusivo en educación (García, 2014, p. 200).

Existen diversas instituciones como la Asociación Europea de Personas con Discapacidad Intelectual y sus Familias, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (EADSNE) y el Foro Europeo de discapacidad (EDF), que hacen una sinergia, desde hace décadas, para generar espacios de intercambio de buenas experiencias en la gestión pública, la mejora de la calidad del servicio educativo brindando, la legislación y el seguimiento de las mismas, respectivamente (García, 2014). Sin embargo, pese que la categoría de inclusión ya cuenta con

décadas en el ámbito europeo, el progreso aún no satisface las expectativas, “esfuerzos [...] a través del método abierto de coordinación (MAC), el intercambio de buenas prácticas y el aprendizaje mutuo, se ven socavados por la falta de datos paneuropeos y datos de los países comparables sobre la prevalencia de las NEE”(García, 2014, p. 203), lo cual se profundiza con la poca cantidad de evaluaciones formales de estas políticas y la poca información sobre los progresos de los mecanismos de apoyo (García, 2014).

Si bien la tendencia actual es implementar una política educativa caracterizada por la integración del estudiante con necesidades especiales en la escuela regular, facilitando al docente diversos apoyos (personal complementario, materiales, cursos de formación y equipamiento), existe mucha diversidad respecto de los modelos de escolarización y los apoyos a los estudiantes en referencia (García, 2014).

Al respecto, se pueden clasificar a los países en tres categorías (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2003; García, 2014):

- Escolarización ordinaria prevaleciente. Finlandia, Grecia, Portugal, Suecia, Islandia y Noruega, entre otros.
- Escolarización diversa, con escuelas especiales y ordinarias o regulares. Dinamarca, España, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, el Reino Unido y Polonia entre otros.

- Escolarización especial prevaeciente. Alemania, Bélgica, Hungría, Países Bajos, República Checa y Suiza. Existe un currículo diferente, una legislación específica. Casos destacados son Suiza y Bélgica, que tienen un gran desarrollo con una legislación específica para las escuelas, las aulas y existe un sistema de servicios para estas aulas especiales.

En el análisis respecto a la naturaleza de la formación profesional de los profesores, y directivos, responsables principales, existe aún diversas posiciones. Los países de la Unión Europea ofrecen una formación inicial general en cuyo marco se brinda formación obligatoria sobre las necesidades educativas especiales y que varía bastante en cuanto a la duración, el contenido y la organización. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2003). Esta se imparte de tres maneras:

- Brindando información general, que es el caso de todos los países, pero que parece ser de una utilidad limitada para los futuros maestros.
- Brindando estudios de asignaturas concretas en algunos de los países; esto parece asegurar un mejor conocimiento de la educación especial incluso aunque las diferencias en el contenido y la duración sean demasiado grandes en los distintos países.
- Promoviendo estudios en todas las materias en algunos países; esta situación se refiere a Holanda, Noruega, Inglaterra y Gales.

Algunos países como La República Checa, Finlandia, Alemania, Eslovaquia y España, ofrecen formación especializada a los profesores en su formación inicial.

Sobre esta etapa de formación se precisa que “la formación ofrecida es con frecuencia demasiado general, imprecisa o insuficiente con experiencia práctica limitada para las necesidades de los futuros profesores.” (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2003, p. 45). Sobre ella se puede acceder una formación complementaria al docente que decide la línea de educación especial la cual “es opcional pero es altamente recomendada.” (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2003, p. 46)

La información disponible y significativa sobre la cualificación de los actores educativos procede de tres países Francia, Alemania y Finlandia, y es generalmente de los docentes, la cual difiere entre los países europeos y al interior de los mismos “pero en general puede decirse que es baja” (García, 2014, p. 214). Sin embargo, la meticulosa organización del servicio de escolarización, de estos tres países, es caracterizado por intervenciones grupales, o individualizadas, dependiendo del grado de autonomía identificado con solvencia, una prevaleciente orientación a la inclusión o integración en la escuela ordinaria o regular, así como las medidas de apoyo al docente, a través del auxiliar, los apoyos profesionales, a nivel institucional o regional (médico especializado,

rehabilitaciones en diferentes áreas: fisioterapia, terapia del habla, terapia psicomotriz, terapia ocupacional, etc.); así como también el imperativo de sostener trabajo colaborativo o de equipo, por ejemplo en Finlandia para ejecutar periódicamente reuniones de entre los servicios de apoyo, los docentes y el directivo para evaluar los problemas y establecer las acciones necesarias, bajo el liderazgo de la institución educativa que alberga al estudiante con NEE (García, 2014), lo cual constituye un factor clave en el servicio, o en el caso de Francia y Alemania en el que el liderazgo recae en el profesor del estudiante con NEE, permiten inferir con facilidad el imperativo de que el directivo posea solvencia en favorecer el alto desempeño grupal, claro está, para ello, también de poseer liderazgo transformacional y competencias emocionales.

Cabe precisar que el perfil profesional de los profesores está transitando de un enfoque centrado en el desempeño de tareas de “cuidado básico, entre las que se encuentran los cuidados de enfermería (cambio de pañales, aplicación de inyecciones,, inserción de catéteres, etc.), poco a poco han ido ampliando su radio de acción hasta abarcar tareas relacionadas propiamente con la actividad docente” (García, 2014, p. 214), lo cual constituye un horizonte que incrementa las condiciones para sostener el trabajo colaborativo necesario y el imperativo de que el directivo sepa gestionar equipos de alto desempeño.

2.3.21.2. *La experiencia en Canadá.* Berruezo (2006), señala que al no existir una organización centralizada del servicio educativo en este país, ni tampoco un sistema educativo unificado, cada provincia o territorio es responsable de la educación, pese a ello y con la acción del Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC), existen similitudes en los 13 sistemas educativos canadienses.

A través de las Juntas Escolares y los equipos directivos de las propias escuelas se toman decisiones sobre “la manera de atender a las necesidades educativas especiales, “que van desde la atención en centros específicos, a la plena inclusión a tiempo completo en el aula ordinaria, pasando por la integración parcial (apoyo esporádico fuera del aula o desarrollo de programas especiales en el aula de recursos)” (Berruezo, 2006, p. 188). Esta organización genera un servicio diferenciado no solo entre los estados sino al interior de los mismos (Berruezo, 2006).

Sin embargo, dado que el proceso de implementación de la inclusión ya tiene un trecho avanzado en Canadá, las buenas prácticas pedagógicas y de gestión se visibilizan en las instituciones educativas inclusivas que transitan de un modelo integrador a un modelo inclusivo.

Respecto a ese tránsito se precisa que:

en los años 60, la mayoría de estudiantes con retraso mental eran situados en escuelas separadas. En la actualidad, la situación ha cambiado drásticamente. Ahora hay tres posibles emplazamientos: escuela separada, aula especial y aula ordinaria. La integración es aún el planteamiento más extendido en Estados Unidos y Canadá. Sin embargo, los datos muestran que el porcentaje de inclusión total o integración de estudiantes con discapacidad está incrementándose, especialmente en las escuelas primarias (Doré, Wagner, Doré & Brunet, 2002, 185).

Entre las características que destacan en los centros que atienden necesidades básicas especiales y que están muy asociadas a las prácticas de gestión y pedagógicas, en cualquiera de los tres niveles se precisa (Berruezo, 2006):

- *Colaboración del profesorado en el aula.* Berruezo (2006) señala que la práctica del trabajo o aprendizaje colaborativo es recurrente y favorece la priorización en la atención a necesidades educativas y el trabajo convergente; existe un mecanismo de regulación y fortalecimiento del autocontrol y el aprendizaje del estudiante a través, por ejemplo, del apoyo de otro educador que o se dirige prevalentemente a los niños sino al profesorado y al conjunto de los estudiantes.

- *Independencia del maestro.* En las escuelas canadienses es explícito el protagonismo del estudiante con énfasis en la autonomía y de manera semejante a la práctica colaborativa docente “los alumnos realizan gran parte de las actividades del aula colaborando entre ellos, aprovechando las enormes posibilidades que la cooperación brinda al aprendizaje” (Barruezo, 2006, p. 198)
- *Se genera un sentimiento de pertenencia al centro, compartición de sus señas de identidad*
- *Se generan redes de apoyo de estudiante entre si*
- *Existe implicación de los miembros de la comunidad*
- *Existe apertura del aula y del centro*
- *Existe una actitud favorable del profesorado.* “En las escuelas inclusivas nos encontramos con una gran disponibilidad del profesorado para responder a las demandas de sus alumnos” (Barruezo, 2006, p. 200)
- *Formación permanentemente del profesorado del profesorado, por el centro, en el tiempo de trabajo.* Los educadores tienen acceso a una participación efectiva y pagada para su formación, y es “a través de la formación [...] que se puede promover la implementación de estrategias didácticas que tengan un enfoque inclusivo” (Barruezo, 2006, p. 201).
- *Aprovechamiento de recursos materiales y humanos*
- *Actitud favorable de los padres de las personas con discapacidad*

## 2.4. Glosario de términos

### 2.4.1. Autoconcepto

Para García, Morena y Presol (2013) “el autoconcepto es entendido como una construcción de lo que el individuo percibe y valora de sí mismo y que se conforma en el marco de diversas experiencias socio-culturales a lo largo de todo el ciclo vital. Resulta así ser la imagen mental que nos hacemos de nosotros mismos con sus defectos y virtudes. El autoconcepto es un constructo complejo que se genera no sólo a partir de la interacción con el yo, sino que depende también de la interacción con los demás” (p. 820)

Prosiguen García et. al, “el autoconcepto como constructo comprende dimensiones cognitivas, afectivas, y conductuales (Alonso García y Román Sánchez, 2003). El mismo posee a su vez relevancia para comprender la interacción del individuo con su ambiente, dado que cumple funciones referidas a la autorregulación de la conducta, la automotivación, y la autoeficacia, etc (González Pienda, Núñez Pérez, Gonzalez Pumariaga y García García, 1997) cuestiones vinculadas con” (p. 820).

### 2.4.2. Autoeficacia

Alberto Bandura (1986), creador de este concepto, señala que es el conjunto de creencias que tienen las personas acerca de sus propias capacidades o habilidades para enfrentar las diversas situaciones que se le presenten y lograr con ellas los resultados o metas establecidas a su cargo.

### **2.4.3. Autopercepción**

Según Martínez (tal y como lo citó Villamizar, Becerra y Delgado, 2014) la autopercepción “hace referencia al conjunto de valoraciones que una persona tiene respecto a sus capacidades, y se relaciona directamente con sus creencias, actitudes, deseos, valoraciones, expectativa, que se fundamenta en la realidad, pero se transforma en su mundo interior” (p. 154).

Escamilla, Córdiba y Campos (tal y como lo citó Villamizar, Becerra y Delgado, 2014), afirman que es “un conjunto de conceptos internamente consciente y jerárquicamente organizados, en una realidad compleja integrada por autoconceptos más concretos, como el físico, social y académico, es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia, integrando nuevos datos e informaciones y se desarrolla de acuerdo con las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas” (p. 154).

Dorsch (tal y como lo citó Bolívar, Miguel y Velazques, 2014) afirman que “se origina tanto en la autoobservación de las propias vivencias y acciones como en las diversas formas de juicio ajeno (alabanza, censura, recompensa y castigo)” (p. 74).

Para efectos de la presente investigación la autopercepción es el conjunto de valoraciones que una persona tiene respecto de sus acciones y capacidades, la cual está profundamente relacionado con sus valores, actitudes, deseos, expectativas, experiencias previas y se origina en la autoobservación de las propias acciones y los diversos juicios ajenos del que uno participa.

La autopercepción, muy ligada a la autoeficacia, podría ser fuente de información sobre el estado de implementación de determinadas capacidades en los directivos, considerando que la autopercepción de competencia de los profesores es una variable comúnmente empleada desde hace dos décadas (Clark y Peterson, 1986).

Al estar muy asociada a la de autoeficacia (Bandura, 1977) dado que atañe a la creencia sobre las propias capacidades o habilidades para enfrentar situaciones y lograr las expectativas establecidas, tiene un alto valor predictivo y explicativo del desempeño laboral. Así, la competencia o el desempeño percibido ejerce un impacto sustancial en el desempeño profesional a través del incremento de la persistencia en la búsqueda de la resolución de problemas y consecución de metas, y considerando el incremento de los niveles de autoconfianza constituye un mediado muy importante en el desarrollo profesional docente (Cunha, Mesquita, Perla, Boleto & Tavares, 2010).

#### ***2.4.4. Autorregulación adaptativa***

Proceso prosocial a través del cual el líder intenta reducir las brechas o discrepancias entre su desempeño y las expectativas de la organización partiendo de la comprensión y la adaptación al rol asignado.

#### ***2.4.5. Autopercepción del desempeño***

La autopercepción del desempeño o la competencia es definida por Cunha, Mesquita, Moreno, Boleto, Tavares y Silva (2010) como “un conjunto de creencias de los individuos relativas a su capacidad individual de movilización y organización de los recursos individuales

de cara a la realización de las acciones específicas para alcanzar un determinado rendimiento o resultado” (p. 26).

Los autores en referencia relacionan la autopercepción del desempeño con la autoeficacia (Bandura, 1986), afirmando que “la autoeficacia puede ser concebida como la creencia que un individuo tiene en su capacidad de ejecutar con éxito una tarea específica, como por ejemplo, la concreción de las diversas funciones o tareas profesionales exigibles para cualquier desempeño profesional” (p. 26).

La capacidad de generar una valoración lo más objetiva posible sobre el propio desempeño o competencia constituye una gran expectativa en la gestión del capital humano o talento, pues se traduce en mayores niveles de autoconfianza y persistencia en la consecución de soluciones efectivas a problemas complejos. Además esta capacidad es un factor de alta predictividad en las acciones de formación en servicio y se convierte en el sustento de los modelos de formación (Cunha, Mesquita, Moreno, Boletto, Tavares y Silva, 2010).

Para efectos de la presente investigación la autopercepción del desempeño consiste en la capacidad de generar o tener una imagen acerca de la eficacia en el desarrollo de sus actividades laborales en una organización o , dicho de una manera más elocuente, es la creencia que cada trabajador tiene acerca de si es capaz de ejecutar con éxito una tarea dentro de la organización. Si existe una buena autopercepción del desempeño – autoeficacia – existen altas probabilidades de logro de metas y de implementación de condiciones que se requieren para el desempeño docente (buen trato, enganche, entusiasmo, reconocimiento, apoyo, entre otros) (Cunha, Mesquita, Perla, Boletto & Tavares, 2010).

#### ***2.4.6. Autopercepción del desempeño grupal de los directivos***

Para efectos de la presente investigación se define la autopercepción del desempeño grupal como el conocimiento, comprensión, conciencia o creencia que tienen los directivos en su capacidad individual de movilizar la organización del capital humano o comunidad profesional con quien trabaja en el CEBE, con la finalidad de lograr trabajo en equipo o colaborativo para favorecer el desarrollo de las funciones y tareas formales de cada uno de ellos e inclusive de actividades que no siendo formales, contribuyen al logro de los objetivos estratégicos de las institución educativa. Hasta el momento, como se indica en la presente tesis, no se posee información de la implementación de este aspecto en la práctica directiva en los CEBE.

#### ***2.4.7. Desempeño***

Para efectos de la presente investigación se entenderá que el desempeño laboral es el conjunto de acciones que realiza el profesional dentro de la organización con la finalidad de alcanzar el objetivo o resultado establecido por la misma, el cual es producto de la intervención de diversas variables internas y externas – entre las que destacan el liderazgo y la competencia socioemocional - al trabajo, sean aspectos que el individuo haya logrado madurar o no.

#### ***2.4.8. Desempeño grupal***

Es un conjunto de comportamiento de los equipos de trabajo, que contribuyen directa e indirectamente a los objetivos de la organización y por ende constituye un valor agregado en la organización. Está integrado por dos dimensiones las cuales definen de la siguiente manera:

- b. *Desempeño intra rol*, “aquellas actividades que contribuyen directa o indirectamente a la base técnica de la organización y éstas varían entre diversos trabajos dentro de la misma organización” (p. 185)
- c. *Desempeño extra rol*, “aquellas actividades que no son formalmente parte del trabajo y en las que los empleados se ofrecen voluntariamente para realizarlas. En la misma, persiste un esfuerzo adicional para terminar con éxito sus actividades” (p. 185).

El desempeño de los equipos de trabajo es un aspecto recurrente en la gestión escolar y es valorado en el propio *Marco de Buen desempeño del Directivo* (MINEDU, 2014) en cuyos párrafos se precisa como desempeño esperado:

3. Promueve espacios y mecanismos de organización y participación del colectivo escolar en la toma de decisiones, y en el desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje [...]

11. Dirige el equipo administrativo y/o de soporte de la institución educativa orientando su desempeño hacia el logro de los objetivos institucionales [...]

16. Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre los docentes, y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas [...]

18. Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación curricular, a partir de los

lineamientos del sistema curricular y en articulación con la propuesta curricular regional.

19. Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y por indagación; y el conocimiento de la diversidad existente en el aula y lo que es pertinente a ella.

#### ***2.4.9. Liderazgo educativo o liderazgo directivo escolar***

Leithwood (2009) afirma que el liderazgo educativo es “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. La labor del liderazgo puede ser realizada por personas que desempeñan varios roles en la escuela. Los líderes formales —aquellas personas que ocupan cargos formales de autoridad— sólo son líderes genuinos en la medida que desempeñen esas funciones. Las funciones del liderazgo pueden realizarse de muchas maneras, dependiendo del líder individual, del contexto y del tipo de metas que se persiguen” (p. 20).

#### ***2.4.10. Liderazgo transformacional***

El liderazgo transformacional, por el mismo peso de la última palabra, “está relacionado con el liderazgo que implica o conlleva la modificación de la organización, a diferencia, de lo que sucede con el transaccional, que se caracteriza por ser estático o mantener el “status quo” de la organización” (Palomo; 2015, p. 48). Bass (como lo citó Maureira, 2004) afirma que el significado esencial de este modelo de liderazgo está en lograr que los colaboradores se transformen en verdaderos líderes.

Northouse (tal y como cita Cruz-Ortiz, Salanova; M. Martínez, 2017, p. 17), señala que “el liderazgo transformacional se refiere al proceso en el que un individuo entabla y crea conexiones con otros, que elevan la motivación y moral de ambos, tanto del líder como de sus seguidores. Así el líder responde a las necesidades y motivaciones de sus seguidores y trata de ayudarlos a desarrollar su máximo potencial”.

#### **2.4.11. *Las emociones***

Es la respuesta a un acontecimiento externo o interno caracterizado por una excitación o una perturbación del organismo que predispone a una respuesta organizada y favorece la eficacia en las reacciones conductuales.

#### **2.4.12. *Inteligencia emocional***

Para John D. Mayer y Peter Salovey (2012) la inteligencia emocional es “la habilidad para percibir emociones y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento, la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual” (p. 32).

#### **2.4.13. *Competencia socioemocional***

Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y

regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Rafael Bisquerra, 2003, 2007, 2009).

#### **2.4.14. Reflexión sobre la práctica profesional**

Acción deliberada, sistemática y constante que realiza el directivo o docente de reflexionar sobre la influencia de los aspectos personales, profesionales, metodológicos y contextuales en el proceso y resultado de su práctica profesional recogidas a través de su autopercepción de la percepción de otros agentes o actores educativos.

El Marco de buen desempeño del directivo hace referencia a esta característica de la práctica directiva, la cual está inscrita en el proceso o tránsito por el que debe discurrir el desempeño del directivo, que en palabras de D.Shon (1982) debe pasar del énfasis en una racionalidad técnica que se convierte en el modo único y excluyente para pensar la actuación profesional de los directivos y que es considerada una concepción tecnocrática e instrumental, a la práctica reflexiva, hacía el abordaje del conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, a través por ejemplo de la autoobservación diferida la cual consiste en “que el director hace una descripción de su actuación pedagógica, tratando de "objetivar" a posteriori y en diferido su propia actuación, incluso desde la perspectiva de su subjetividad, la que constituirá un filtro inevitable” (Poggi, 2001, p. 40) y que implica:

- a. la toma de conciencia de los múltiples aspectos que pueden haberse rutinizado acríticamente en la propia práctica;
- b. el descubrimiento de alternativas a los cursos de acción tomados en ciertas y determinadas circunstancias de la práctica;

- c. la explicitación de los aspectos que se consideran importantes en la propia práctica;
- d. la interrogación sobre los criterios que permiten discernir la importancia y la pertinencia o, por el contrario, la falta de una o ambas, en relación con la propia práctica profesional (Ídem., p. 41).

#### **2.4.15. Bienestar laboral docente**

De acuerdo al Minedu, en el marco del proceso de revaloración del docente y directivo, se comprende que mientras los docentes “se encuentren saludables física y mentalmente podrán tener un mejor desempeño laboral y también podrán estar bien para compartir y disfrutar de su familia y sus seres queridos” (Plataforma web, MINEDU), esta condición explicita la importancia del bienestar el cual es definido como “el grado de satisfacción que experimentan los docentes con las condiciones personales, sociales y materiales que les permiten ejercer su labor profesional de manera óptima y significativa dentro de las instituciones educativas” (Plataforma web, MINEDU).

Esta definición enlaza bienestar con satisfacción laboral sobre el cual podría indicarse que es un estado emocional generado por la evaluación que un individuo hace de su desempeño laboral y que así mismo se traduce en una conducta hacia ella (De Pablos, Gonzales y Gonzales, 2008; Anaya y Suarez, 2010). Para Belkelman, Dinham y Scott (tal y como lo citó Anaya y Suarez, 2010) “se entiende como un estado emocional positivo que refleja una respuesta afectiva al trabajo; esto es, refiere a cómo la gente se siente en relación con sus trabajos o con los diferentes aspectos de sus trabajos. En definitiva, al grado en el que a uno le gusta su trabajo” (p. 2).

## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1. Operacionalización de variables

#### 3.1.1. Variables independientes

**3.1.1.1. Liderazgo transformacional.** La presente investigación empleará el modelo y las dimensiones o factores de la versión abreviada del cuestionario denominado MLQ-5X (short form) (Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I. M., 2012), del liderazgo transformacional. La descripción de las dimensiones o factores fueron descritos por Rafferty & Griffin (2004) y se presentan a continuación:

- a. *Visión, carisma o influencia idealizada.* Considerada una de las características más importantes de este modelo (Palomo, 2015), es

descrita por Bass (1985) como una cualidad o atributo que favorece que los líderes sean admirados, respetados, objetos de confianza e identificación, y describe esta conducta de la siguiente manera: “Se puede contar con que harán lo correcto, demostrando altos estándares de conducta ética y moral” (p. 89). Así, estos líderes proporcionan una visión y un sentido de misión, infunden orgullo, ganan el respeto, la confianza y fomenta el optimismo (Bass, 1985).

Bennis y Nanus (tal y como lo citó Palomo, 2015) afirman que este líder crean una visión compartida con sus colaboradores, de la que no solo hablan "sino que deben establecer la visión tanto para los individuos como para la organización” (p. 51)

Por su lado, Rafferty & Griffin (2004), definen la visión como “la expresión de una imagen idealizada del futuro basada en valores organizacionales”. (p. 331). Esta característica favorece que el líder esté orientado a identificar nuevas oportunidades para la institución escolar y asegurar que el equipo esté inspirado o enganchado con una mejor visión del futuro tal y como lo afirman Lussier & Achua (2011).

Para efectos de la presente tesis, la visión, carisma o influencia idealizada es la cualidad o

atributo que tiene el líder y que le permite obtener respeto y confianza en los miembros de la comunidad educativa pues identifican en su conducta claridad respecto del futuro que se anhela alcanzar, altos niveles de idealismo, ética y moral, lo que a su vez promueve orgullo, optimismo y desempeño individual o grupal.

b. *Inspiración, motivación inspiracional, comunicación inspiradora o inspiracional.*

Palomo (2015) precisa que esta conducta refiere a la “capacidad del líder de comunicar su visión y generar pasión y entusiasmo hacia la misma” (p. 49).

Bass (1985) refiere que la conducta de estos líderes motiva e inspira a los seguidores, lo cual otorga significado, reto a las labores que desempeñan, y favorece que se involucren en la visión de estados futuros atractivos, estimulantes o desafiantes, a través de una comunicación lo suficientemente clara, logrando que los seguidores deseen lograrlas y demostrar compromiso con las metas y la visión compartida (1985).

Galente y Millan afirman que el líder inspiracional “consigue que cada empleado perciba el valor de su aportación personal, desarrollando eficazmente su nivel de

compromiso con el éxito y la calidad” (2012, p. 26).

Por su lado, Lussier & Achua afirman que esta inspiración o comunicación inspiradora es “la forma en que el líder comunica de manera apasionada una meta situación [...] que sea una mejor opción para el estado de las cosas y que pueda ser compartida [...] emplea explicaciones visionarias para describir lo que puede lograr el grupo de trabajo” (2011, 350).

Rafferty & Griffin (2004) también definen la comunicación inspiradora como “la expresión de mensajes positivos y alentadores sobre la organización, y declaraciones que construir motivación y confianza” (p. 332).

Para efectos de la tesis la comunicación inspiracional es entendida como la capacidad que tiene el directivo de emplear explicaciones visionarias o comunicar de manera persuasiva y con convicción de tal forma que los seguidores o empleados adquieran una inspiración suficiente para movilizar su actividad y con ello favorecer su desempeño laboral y el logro de los objetivos organizacionales.

c. ***Estimulación intelectual.*** Es la capacidad del líder de alentar a los seguidores a afrontar los problemas viejos y familiares de formas originales e innovadoras, estimulando o promoviendo el pensamiento creativo, la flexibilidad y fluidez, generando condiciones para que el seguidor cuestione sus propias creencias y aprendizajes previos, y aprender a formular soluciones creativas a los problemas (Lussier & Achua, 2011).

Bass (1985) afirma que estos líderes generan condiciones para que el esfuerzo de los trabajadores se caracterice por ser innovador y creativo, confrontando supuestos, reformulando problemas y abordando procedimientos arcaicos con nuevas formas. Es destacable que la conducta de condenar el error esté desplazada por un abordaje más humano y centrado en la oportunidad, pues “son estimulados a intentar nuevos enfoques, y sus ideas no son criticadas porque difieran de las ideas del líder” (p. 86).

Rafferty & Griffin (2004) definen la estimulación intelectual como “el fortalecimiento del interés de los empleados, la conciencia de los problemas, y el aumento de su capacidad de pensar sobre los problemas de nuevas maneras” (p. 332).

En el presente trabajo la estimulación intelectual es definida como la capacidad del directivo de promover de manera efectiva que los docentes afronten problemas viejos de la escuela desde una perspectiva interpretativa y resolutive nueva, diferente y efectiva a las circunstancias, lo que los llevaría a cuestionar sus propias creencias o prácticas de gestión para aprender a formular soluciones creativas, originales y novedosas.

d. *Consideración individual o liderazgo de apoyo.* Como refieren Bass y Avolio (1995), la consideración individual o liderazgo de apoyo se practica “cuando se crean nuevas oportunidades de aprendizaje en un clima de apoyo. Se reconocen las diferencias individuales en términos de necesidades y deseos” (p. 89). Esto significa que quienes asumen el liderazgo evidencian la capacidad de atender las necesidades de logro y crecimiento de los miembros del grupo o equipo de trabajo, a través de una comunicación horizontal y participativa constante, retroalimentación, asesorías y conversaciones informales, así como la delegación de tareas como medio para desarrollar al personal, las cuales son monitoreadas con la finalidad de asegurar el progreso, la autonomía, alejando el temor de la pérdida de autonomía.

El líder asume el rol de mentor, trata a los seguidores de manera personalizada y utiliza la orientación de desarrollo que responde a las necesidades y preocupaciones de los mismos (Lussier & Achua, 2011), dejando de ser supervisores para transitar a la condición de formadores facilitadores y asesores, por lo cual están en constante actualización y formación continua (Palomo, 2015).

Rafferty & Griffin (2004), definen consideración individualizada o el liderazgo de apoyo como “la expresión de la preocupación por los seguidores teniendo en cuenta sus necesidades individuales”. (p. 332)

Para efectos de la presente investigación la consideración individual o liderazgo de apoyo es la capacidad del directivo para generar condiciones de desarrollo docente efectivas en el marco de las constantes interacciones con cada uno de ellos, poniendo énfasis en la identificación y comprensión de las necesidades y preocupaciones individuales, en una orientación hacia el crecimiento o desarrollo profesional y para ello asumiendo roles idóneos como formador, facilitador, asesor o mentor.

- e. ***Reconocimiento personal.*** La versión del LQ-5X empleada para esta investigación contiene como quinto factor al reconocimiento personal y es definida como la capacidad de

“recompensar al trabajador con alabanza y reconocimiento por el esfuerzo y logro de metas específicas.” (Cruz – Ortiz, Salanova y Martinez, 2013, p. 19).

Para Molero, Saboya & Cuadrado (2010), en el marco del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), es el empleo de conductas como “dar la recompensa”, “comunicar con claridad lo que se recibirá por determinada acción”, “desarrollar acuerdos”, “negociar”, “entregar ayuda”, “decir qué hacer”, “mencionar el crédito de lo que se hizo”, “elogiar”, “agradecer”, “felicitar” descritas en este factor “en los diversos modelos de liderazgo transformacional, para clarificar las expectativas de sus seguidores y proporcionar reconocimiento cuando se consiguen los objetivos” (p. 496).

Vega y Zavala (2014) la definen como “la recompensa (material o no material), entregada por un líder a un subordinado por haber alcanzado las metas o estándares de desempeño previamente acordados” (, p. 113), y a través de esta los líderes pueden mostrar preocupación transformacional por el desarrollo de sus subordinados (Bass, 1985).

En esta investigación se empleará el término "reconocimiento personal ", como indican Rafferty & Griffin (2004), con la finalidad de incorporar la variable de la

recompensa contingente, que está conceptualmente relacionada con el liderazgo transformacional. Afirman los autores en referencia que “el reconocimiento personal ocurre cuando el líder indica que él o ella valora los esfuerzos de los individuos y recompensa el logro de los resultados consistente con la visión a través de la alabanza y el reconocimiento de los esfuerzos de los seguidores” (p. 335). Concluyen afirmando que este componente se refiere a “la provisión de recompensas tales como elogios y reconocimiento del esfuerzo para el logro de metas” (p. 335).

Para la presente investigación se asume que el reconocimiento personal es la capacidad del directivo para elogiar, agradecer y felicitar socialmente las conductas o prácticas de los docentes orientadas al buen desempeño con la finalidad de fortalecer la competencia docente.

**3.1.1.2. Matriz de especificaciones del liderazgo transformacional.** A continuación, se muestran los factores (sub dimensiones) del liderazgo transformacional, la definición que se operacionalizará y los ítems empleados (Ver tabla N° 11):

TABLA N° 11

*SUB DIMENSIONES Y DEFINICIÓN DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL*

SUB DIMENSIONES	DEFINICIÓN	N.º	ÍTEMS DE LIDERAZGO
Visión/ Carisma personalizante / influencia idealizada	"Grado de percepción sobre la capacidad del director de evocar una visión, de lograr confianza y credibilidad, como también de transmitir entusiasmo y respeto. (Maureira,2004)"	1	Comprendo perfectamente cuáles son los objetivos de mi institución educativa
		2	Tengo un sentido claro respecto de la situación en la que se encontrará la institución educativa que dirijo en 5 años
		3	Tengo claro hacia dónde va nuestra institución educativa
Comunicación inspiracional/ Inspiración o motivación inspiracional	"El director comunica una visión y utiliza símbolos para enfocar esfuerzos. Comunica grandes expectativas, expresa propósitos importantes con gran sencillez. Orienta a los seguidores a través de la acción, edificando confianza e inspirando la creencia sobre una causa. (Martínez)"	1	Digo cosas que hace que los docentes y personal administrativo estén orgullosos de pertenecer a esta organización
		2	Digo cosas positivas acerca de la Institución Educativa
		3	Animo a la gente a ver los cambios como situaciones llenas de oportunidades
Estimulación intelectual	"Grado de percepción sobre la capacidad del director para favorecer enfoques nuevos, creativos y racionales en la dinámica de la problemática de la gestión educativa. (Maureira, 2004)"	1	Incito a los trabajadores/as del colegio a pensar en viejos problemas de nuevas maneras
		2	Tengo ideas que estimulan a los trabajadores/as a repensar algunas cosas que nunca antes se habían planteado
		3	Tengo ideas que hacen que los trabajadores/as se replanteen algunas cuestiones básicas que tenían asumidas sobre su trabajo
Liderazgo de apoyo/ Consideración individual	"Grado de percepción sobre la capacidad del director para prestar atención personalizada a sus colaboradores. Se manifiesta en conductas de apoyo y trato personal. (Maureira, 2004)"	1	Tengo en cuenta los sentimientos personales de los trabajadores antes de actuar
		2	Pienso en sus necesidades personales
		3	Velo porque los intereses de los empleados/as se tomen en cuenta
Reconocimiento personal	Provisión de recompensas tales como elogios y reconocimiento del esfuerzo para el logro de metas que el directivo ejecuta (Rafferty & Griffin, 2004)	1	Les elogio cuando hacen un trabajo mejor de lo habitual
		2	Les agradezco las mejoras en la calidad de su trabajo
		3	Les felicito personalmente cuando hacen un trabajo excelente

*Fuente: creación propia*

### 3.1.1.3. Competencias emocionales

Para efectos de la presente investigación la denominación de “emocional” o “socioemocional” es indistinta y refiere la misma variable (Bisquerra, 2009) la cual se definirá desde el planteamiento de Bisquerra.

Así mismo, se emplearán las variables, y sus respectivas descripciones, e ítems de la versión española de la estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) (Brasseur, S., Gregoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M., 2013).

Saarni (1999, 1997) las define como un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma; Rafael Bisquerra (2003, 2007, 2009) afirma “son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, y cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales, promoviendo así el bienestar personal y social” (tal y como lo cita Fargoso – Luzuriaga, 2015).

En el marco de la escala PEC, el modelo diferencia cinco variables aplicadas a la vida afectiva propia, o CE intra-personal, de la aplicación de las mismas a otras personas, o CE interpersonal (Tomado de Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organization, de: <http://www.eiconsortium.org/measures/pec.html>). A continuación, la definición de estas según el modelo en referencia (Brasseur, Grégoire, Bourdu, & Mikolajczak, 2013, (traducción).

a. ***Competencia emocional intrapersonal.***

Conjunto de habilidades que constituyen un proceso que rige la gestión de las emociones de la propia persona y que en palabras de Bisquerra (2009) es que la capacidad de autorreflexión para identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.

En el marco del instrumento empleado y considerando la similitud que tiene el modelo de competencias formulado por Bisquerra se definirá las habilidades que integran este bloque:

- ***Identificación de emociones***

Es la “capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.” (2009, p. 23). Ello implica la capacidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos más apropiados y habituales en el contexto en el que se está inmerso.

- ***Comprensión de sus emociones o reconocimiento de fortalezas***

Refiere la capacidad de conocer de la manera más razonada posible el suceso que originó el desenlace emocional sin perder de vista la valoración positiva del mismo como fuente de energía o factor movilizador de alguna acción o toma de decisiones.

- ***Expresión de sus emociones***

Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada y comprender además que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás, considerando que este proceso puede impactar en otros, y presentarse a sí mismo” (pp. 23 - 24), por lo que es necesario cultivar una adecuada expresión en el marco de expectativas de adquirir buenas relaciones sociales o capital social, aspectos muy valioso para los líderes.

- ***Regulación de sus emociones***

Es la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas

estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p. 23).

- *Uso de mis emociones*

Refiere la capacidad que permite al individuo verse a sí mismo como se quiera sentir, que acepte la propia experiencia emocional, “tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable” (pp. 24 - 25).

**b. Competencia emocional interpersonal**

Es la “capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas [...] implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (Bisquerra, 2009, p. 25).

En el marco del modelo de competencia emocional, este bloque contiene las habilidades con una denominación similar que a los de la competencia intrapersonal pero con la diferencia de que el proceso – identificar, comprender, expresar, regular y usar – está orientado a favorecer las relaciones interpersonales positivas o evitar el deterioro de las

mismas, en los diversos ámbitos en los que la persona se desempeña, por lo que el objeto del proceso lo constituyen las emociones de las otras personas.

### 3.1.1.4. *Matriz de especificaciones del modelo de habilidades socioemocionales*

A continuación se muestran las variables, subvariable y la respectiva definición de operacionalización de los ítems empleados (Ver cuadro N° 10) :

TABLA N° 12

### **VARIABLES Y SUBVARIABLES DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL**

VARIABLE	SUBVARIABLE	N°	ITEMS
Intrapersonal o en relación a las habilidades que rigen la propia persona	Identificación de emociones	6	Cuando me siento bien, consigo diferenciar con facilidad si el motivo es porque estoy contento, orgulloso de mí mismo o relajado
		16	Cuando algo me afecta, sé inmediatamente qué es lo que siento
		20	Después de una discusión, no consigo saber si estoy triste o enfadado
		48	Tengo consciencia de mis emociones desde el momento en que las siento
		49	Cuando me siento mal, me es difícil saber qué emoción exactamente estoy sintiendo
	Comprensión de sus emociones	1	Mis emociones aparecen sin que yo comprenda o entienda de dónde provienen o por qué ocurren.
		2	No entiendo siempre por qué reacciono de la manera que reacciono
		10	Cuando me siento mal, consigo fácilmente identificar la situación que hizo sentirme mal
		26	No siempre entiendo por qué estoy estresado
		43	Con frecuencia cuando estoy triste, no sé el por qué
	Expresión de sus emociones	8	Consigo encontrar con facilidad las palabras para describir lo que siento
		17	Si algo me disgusta, consigo decirlo o expresarlo con calma
		25	Es difícil para mí explicar a los otros lo que siento, aunque quiera hacerlo
		38	Las personas próximas a mí me dicen que no expreso suficientemente lo que siento
		42	Los demás no aceptan la manera en que expreso mis emociones
	Regulación de sus emociones	12	Recupero fácilmente la calma o mi equilibrio después de haber vivido una situación difícil
		15	Cuando estoy triste, me resulta fácil recuperar mi buen humor
		37	Encuentro difícil manejar mis emociones
		39	Cuando estoy enfadado, consigo fácilmente calmarme

		50	Cuando estoy ante una situación estresante, me esfuerzo por pensar de una manera que me ayude a permanecer tranquilo
	Uso de mis emociones	9	Nunca me baso en mis emociones para decidir qué hago con mi vida
		21	Uso mis emociones para mejorar las decisiones que tomo en mi vida
		22	Intento aprender de las situaciones o emociones difíciles
		24	Mis emociones me dicen qué cambios tengo que hacer en mi vida
		41	Mis emociones me indican lo que es importante para mí
Interpersonal o en relación a las habilidades que rigen la interacción con otras personas	Identificación de emociones de otros	7	Sé cuándo una persona está enfadada, triste o alegre, aun cuando ella no diga nada
		29	No tengo la actitud adecuada con las personas, porque no consigo percibir su estado emocional
		30	Consigo fácilmente saber lo que las otras personas sienten
		40	A veces me sorprende con las reacciones de ciertas personas porque no había percibido que ellas se encontraban de mal humor
		44	Con frecuencia me ocurre que no sé en qué estado emocional están las personas que me rodean
	Comprensión de emociones de otros	5	No consigo entender las reacciones emocionales de las otras personas
		13	Puedo fácilmente explicar las emociones de las personas que me son próximas
		14	La mayor parte del tiempo, consigo fácilmente entender por qué las personas sienten lo que sienten
		18	No entiendo por qué las personas próximas a mí reaccionan como lo hacen
		34	Tengo dificultades para relacionar lo que una persona siente y las experiencias que ha vivido
	Escucha expresión emociones de otros	23	Los demás me buscan con frecuencia para hablarme de sus problemas personales
		28	Tengo dificultades para escuchar a la gente que se queja
		31	Evito que las personas me hablen de sus problemas
		45	Los demás me dicen que soy un buen confidente
		46	Me siento mal cuando me cuentan alguna dificultad personal
	Regulación de emociones de otros	19	Cuando veo a alguien que está estresado o ansioso, consigo calmarlo fácilmente
		27	Si alguien viniera a mí llorando, no sabría qué hacer
		33	Tengo habilidades para subir la moral a las personas
		35	Habitualmente soy capaz de influir en la manera como las otras personas se sienten
		36	Si quisiera, me sería fácil hacer que alguien se sienta mal
	Uso de emociones de otros	47	Cuando estoy delante de una persona enfadada, puedo calmarla fácil
		3	Si quisiera, podría fácilmente manipular las emociones de los otros para obtener lo que quiero
		4	Sé lo que hay que hacer para que las otras personas me apoyen
		11	Consigo obtener con facilidad lo que deseo de las otras personas
		32	Sé qué hacer para motivar a las personas
		36	Si quisiera, me sería fácil hacer que alguien se sienta mal

*Fuente:* Escala PEC (Brasseur, Grégoire, Bourdu, & Mikolajczak, 2013, (traducción))

### 3.1.2. Variable dependiente

- 3.1.2.1. *Autopercepción del desempeño grupal*. La autopercepción es el conjunto de valoraciones que una persona posee sobre sus capacidades y está relacionado directamente a las creencias, actitudes, deseos (Martinez-Otero, 2003; Martinez, 2009), producto de la autoobservación, el juicio externo (Dorsch, 1985). Para Escamilla, Córdoba y Campos, influye en el que hacer y está en constante cambio (Tal y como lo citó Villamizar, Becerra y Delgado, 2014). Por otro lado, Borman & Motowidlo el desempeño grupal es el conjunto de comportamientos de los equipos de trabajo que contribuyen directa o indirectamente a los objetivos de la organización y por ende constituye un valor agregado a la misma (Tal y como lo citó Olvera, Llorens, Acosta & Salanova, 2017).

A partir de estas definiciones se comprenderá la autopercepción del desempeño grupal como el conocimiento, comprensión, conciencia o creencia que tienen los directivos de su capacidad de movilizar la organización del capital humano hacia su mayor rendimiento y en condiciones de bienestar, con la finalidad de favorecer el logro de objetivos organizacionales.

Es de suma importancia incorporar en la práctica directiva de los CEBE la reflexión sobre la práctica profesional o sobre cómo viene desempeñándose, lo cual es coherente con lo establecido en el MBDDr, y además podría ser fuente de información sobre el estado de implementación del mismo en los directivos, considerando que la autopercepción de competencia de

los profesores es una variable comúnmente empleada desde hace dos décadas (Clark y Peterson, 1986). Esta categoría está muy asociada a la de autoeficacia (Bandura, 1977) dado que atañe a la creencia sobre las propias capacidades o habilidades para enfrentar situaciones y lograr las expectativas establecidas; además tiene un alto valor predictivo y explicativo del desempeño laboral (Cunha, Mesquita, Perla, Boletto & Tavares, 2010).

A partir de la propuesta de Goodman y Svyantek (1999) se propone una adaptación para el ámbito de la gestión escolar (ver tabla N° 13):

#### a. Desempeño grupal intra rol

**TABLA N° 13**

#### *DESEMPEÑO GRUPAL INTRA ROL*

DEFINICIÓN ORIGINAL	DEFINICIÓN ADAPTADA PARA EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN ESCOLAR DEL CEBE
Aquellas actividades que contribuyen directa o indirectamente a la base técnica de la organización y éstas varían entre diversos trabajos dentro de la misma organización	Conjunto de actividades dentro del CEBE que directa o indirectamente generan condiciones para el logro de los objetivos estratégicos de la institución, con énfasis en el logro de aprendizaje, permanencia y conclusión de los estudiantes. Ejemplo: dar clases, reemplazar a personal, planificar sesiones, participar de las reuniones convocadas por la institución en el horario establecido, participar de las actividades del SAANEE, adaptar la curricula, atender a padres de familia.

*Fuente: Adaptación de Goodman y Svyantek (1999)*

**b. Desempeño grupa extra rol (Ver tabla N.º 14)**

**TABLA N.º 14**

*DESEMPEÑO GRUPAL EXTRA ROL*

DEFINICIÓN ORIGINAL	ADAPTACIÓN AL ÁMBITO DE LA GESTIÓN CEBE
Aquellas actividades que no son formalmente parte del trabajo y en las que los empleados se ofrecen voluntariamente para realizarlas. En la misma, persiste un esfuerzo adicional para terminar con éxito sus actividades.	Conjunto de actividades que no están vinculadas formalmente al puesto ni a las funciones de los docentes del CEBE y a las que se ofrecen voluntariamente imprimiendo un esfuerzo adicional por concluir las. Éstas contribuyen al logro de los objetivos estratégicos de la institución. Ejemplo: participar de una reunión cuyo objetivo es reunir fondos para la adquisición de un bien que se donará a una persona de la comunidad educativa; participar de una faena de trabajo los fines de semana para arreglar la escuela; asistir a reuniones o eventos en la comunidad local, en representación de la escuela, para asegurar el involucramiento de la escuela; quedarse en la institución educativa fuera del horario asignado para desarrollar labores de limpieza, cuidado o aquellas que algún grupo de miembros de la comunidad acuerde, tomar más tiempo en la elaboración de materiales didácticos par IE inclusivas, dedicar tiempo personal a visitar las escuelas inclusivas asignadas, tomar tiempo personal para atender casos de estudiantes con NEE en condiciones de inclusión.

*Fuente:* Adaptación de Goodman y Svyantek (1999)

*3.1.2.2. Matriz de especificaciones para la autopercepción del desempeño grupal*

Se muestran los factores, la definición que se operacionalizará y los ítems empleados (Ver tabla N.º 15):

TABLA N° 15

*AUTOPERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO GRUPAL EN EL DIRECTIVO*

VARIABLE	SUB VAR.	DEFINICIÓN ORIGINAL	ÍTEMS
Auto percepción de desempeño grupal	Intra-rol	Aquellas actividades que contribuyen directa o indirectamente a la base técnica de la organización y éstas varían entre diversos trabajos dentro de la misma organización	Logramos los objetivos del trabajo
			Alcanzamos los criterios de desempeño establecidos
			Cumplimos con todas las funciones y tareas exigidas por el Ministerio de Educación
	Extra-rol	Aquellas actividades que no son formalmente parte del trabajo y en las que los empleados se ofrecen voluntariamente para realizarlas. En la misma, persiste un esfuerzo adicional para terminar con éxito sus actividades.	Ayudamos a los compañeros con su trabajo cuando ellos tienen que ausentarse
			Ayudamos a otros cuando están sobrecargados de trabajo
			Realizamos funciones que no son requeridas pero que mejoran la imagen de la organización

*Fuente: Adaptación de Goodman y Svyantek, 1999*

### 3.2. Tipo y diseño de investigación

Este estudio presenta las siguientes características (Ver tabla N.º 16):

TABLA N° 16

*METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*

CATEGORÍA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	DENOMINACIÓN ASIGNADA A LA PRESENTE INVESTIGACIÓN
Según el tipo de conocimiento del que se dispone antes de la investigación	Científica
Por la naturaleza del objeto de estudio	Factual o empírica
De acuerdo a la formulación del problema	Ex post facto
De acuerdo al método estudio de variables	Cuantitativo
De acuerdo a la cantidad de variables	Multivariada
De acuerdo al tiempo de aplicación de la investigación	Transversal o sincrónico

*Fuente: Creación propia*

El diseño de esta investigación es de tipo transversal correlacional causal (Sampieri, Collado & Lucio, 1996), la cual se caracterizan por tener datos que se recolectan en un solo momento y en un único tiempo.

Los diseños transeccionales correlacionales – causales “describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, ya sea en términos correlacionales, o en función de la relación causa - efecto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 155).

Este diseño, tiene como propósito el de describir las variables independientes e identificar la de mayor fuerza explicativa de la variable dependientes que para el caso es la autopercepción del desempeño grupal en el directivo (Pita Fernández & Pértegas Díaz, 2002).

### 3.3. Población y muestra

De acuerdo a la plataforma en línea ESCALE (Estadística de la Calidad Educativa), que gestiona la Unidad de Estadística del MINEDU, al 2018 la cantidad de CEBE de gestión pública – que incluyen gestión directa del MINEDU, municipal, o de otros sectores – que existen a nivel nacional es de 629.

Los directores de las CEBE fueron convocadas a un taller centralizado en Lima al cual asistieron 103 directivos provenientes de las 25 regiones del país. Esta cantidad de directivos representa el 16.37 % del total y constituye la muestra de estudio.

Dadas las condiciones logísticas, presupuestales y metodológicas de la presente investigación, se optó por un muestreo no probabilístico denominado muestreo por conveniencia. En ese sentido, se maximizó la disposición de una gran cantidad de directivos en Lima para ejecutar la presente investigación.

Sobre el muestreo por conveniencia se señala que se emplea para obtener unidades muestrales considerando la accesibilidad del investigador, se puede emplear en condiciones en las que se desea obtener información de la población de manera rápida y económica y se pueden emplear en etapas exploratorias de la investigación como base para extraer hipótesis (Tamayo, Gonzalo. SEMESTRE ECONÓMICO vol. 4, No. 7, p. 13).

El muestro por conveniencia “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen, T. & Manterola, 2017, p. 220)

El marco muestral lo constituyen:

- Directores generales de los CEBE.
- Directores con la condición de designados o encargados.
- Directores de CEBE de gestión pública en directa relación con el MINEDU (no de gestión privada, ni de gestión mixta con algún otro sector del estado, o por convenio).

De los 103 directores de instituciones educativas básicas especiales encuestados, 68 fueron mujeres, 15 hombres, y 20 directores que no reportan su sexo. El promedio de edad es de 47.78 años (DE = 7.08) (ver tabla N° 17).

**TABLA N° 17**

*DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA*

CRITERIOS	RECUENTO	PORCENTAJE
Masculino	15	15%
Femenino	68	66%
No precisa	20	19%
Total	103	100%

*Fuente:* Creación propia

### 3.4. Instrumento de recolección de datos

Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de un instrumento único compuesto por tres (03) escalas, que permitió obtener puntajes respecto al estado de la competencia socioemocional, del liderazgo transformacional y la autopercepción de desempeño grupal intra y extra rol que tienen los Directores Generales en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE).

La estructura del instrumento se detalla en la siguiente tabla (Ver tabla N° 18)

**TABLA N° 18**

#### *ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN*

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	ITEMS	FUENTE
Cuestionario o escala PEC (Profile of Emotional Competence) de Brasseur et al. (2013)	Intra:		Escala PEC de Brasseur, Grégoire, Bourdu, & Mikolajczak (2013)
	Identificación de emociones	6, 16, 20, 48, 49	
	Comprensión de sus emociones	1, 2, 10, 26, 43	
	Expresión de sus emociones	8, 17, 25, 38, 42	
	Regulación de sus emociones	12, 15, 37, 39, 50	
	Uso de mis emociones	9, 21, 22, 24, 41	
	Inter:		
	Identificación de emociones de otros	7, 29, 30, 40, 44	
	Comprensión de emociones de otros	5, 13, 14, 18, 34	
	Escucha expresión emociones de otros	23, 28, 31, 45, 46	
	Regulación de emociones de otros	19, 27, 33, 35, 36, 47	
Uso de emociones de otros	3, 4, 11, 32, 36		
Liderazgo Transformacional	Visión	51 – 53	Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I. M. (2012). We need a hero! Toward a validation of the healthy and resilient organization (HERO) model. <i>Group &amp; Organization Management</i> , 37(6), 785-822.
	Comunicación inspiracional	54 – 56	
	Estimulación intelectual	57 – 59	
	Apoyo	60 – 62	
Autopercepción del desempeño grupal intra-extra rol	Reconocimiento Personal	63 – 65	Goodman, S. A. & Svyantek, D. J. (1999). Person-organization fit and contextual performance: Do shared values matter. <i>Journal of Vocational Behavior</i> , 55, 254-275.
	Intra-rol	66 – 68	
	Extra-rol	- 71	

*Fuente:* creación propia

Todas estas pruebas fueron utilizadas luego de determinar la fiabilidad de las dimensiones evaluadas.

#### **3.4.1. Escala de competencias socioemocionales**

La escala de competencia emocional empleada para esta tesis es la versión en español de la escala Perfil de Competencias Emocionales (PEC., Profile of Emotional Competence), la cual a su vez es traducción y retro-traducción de la escala PEC de Brasseur, Grégoire, Bourdu, & Mikolajczak (2013) del francés al castellano a través del método de traducción inversa (Hambleton, & Patsula, 1999).

Este cuestionario es un instrumento de autoevaluación de las capacidades o competencias de regulación emocional, y fue creada en base a escalas previas de inteligencia emocional como el TMMS y de déficit en IE o alexitimia como el TAS.

Esta escala diferencia cinco facetas aplicadas a la vida afectiva propia (CE intra-personal) de la aplicación de las mismas a otras personas (CE interpersonal). Consta de 50 ítems distribuidos en una escala con rango 1-5 en la versión original (total desacuerdo-total acuerdo). Ha mostrado buena fiabilidad, validez estructural evaluada por análisis factorial confirmatorio y validez de criterio, así como incremental (Brasseur et al., 2013; Nozaki, & Koyasu, 2015).

#### **3.4.2. Escala de Liderazgo Transformacional**

La escala de Liderazgo Transformacional empleada para la presente tesis es la versión abreviada del cuestionario denominado MLQ-5X (short form) (Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., &

Martínez, I. M., 2012), del liderazgo transformacional, cuyas dimensiones o factores e ítems fueron descritos por Rafferty & Griffin (2004): visión, comunicación inspiracional, estimulación intelectual, apoyo y reconocimiento personal

### 3.4.3. *Escala de autopercepción del desempeño grupal intra y extra rol*

El instrumento empleado para la presente tesis proviene de la escala de Goodman y Svyantek (1999), cuya finalidad es evaluar el desempeño grupal en organizaciones. Esta escala fue adaptada para la presente investigación con la finalidad de recoger la autopercepción del Director General de los CEBE, sobre cómo su práctica estaría generando o no acciones identificadas con el desempeño grupal intra y extra rol en el ámbito de la gestión escolar (Ver tabla N.º 19).

**TABLA N.º 19**

#### *ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO GRUPAL INTRA Y EXTRA ROL*

<b>VARIABLE</b>	<b>SUBVARIABLE</b>
Autopercepción del desempeño grupal intra/rol	Logramos los objetivos del trabajo
	Alcanzamos los criterios de desempeño establecidos
	Cumplimos con todas las funciones y tareas exigidas por el Ministerio de Educación
Autopercepción del desempeño grupal extra-rol	Ayudamos a los compañeros con su trabajo cuando ellos tienen que ausentarse
	Ayudamos a otros cuando están sobrecargados de trabajo
	Realizamos funciones que no son requeridas pero que mejoran la imagen de la organización

*Fuente:* Adaptación de Goodman y Svyantek, 1999

#### 3.4.4. Análisis de la fiabilidad del instrumento de medición

El instrumento de medición está integrado por tres escalas: escala de liderazgo transformacional, escala de habilidades socioemocionales y escala de autopercepción del desempeño grupal.

Para disponer de un instrumento de medición éste debe ser fiable. Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirma al respecto que “toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos: confiabilidad, validez y objetividad”. (p. 200) y definen estos requisitos:

- a. *”La confiabilidad* de un instrumentos de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales. (p. 200). Como indica el autor en referencia, se determinan mediante diversas técnicas como la medida de estabilidad, el método de formas alternativas o paralelas, el método de mitades partidas y las medidas de coherencia o consistencia interna. En la presente investigación se empleará esta última. Por ser el instrumento de escala politómica se utilizará como estadístico para hallar la confiabilidad el alpha de Cronbach.
  
- b. *La validez* es el “[...] grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”. (p. 201). Como indican los autores en referencia, se puede tener evidencia de la validez a través de diversos procedimientos como: la validez de contenido, la validez de criterio, la validez de constructo y la validez total, que según Hernández et. Al., (2010) describe como la suma de todos los tipos de evidencia, lo cual asegura a una mayor representación de la variable que se pretende medir.

- c. Mertens afirma que *la objetividad* es el “[...] grado en que (el instrumento) es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador o investigadores que lo administran, califican e interpretan” (tal y como lo citó Hernández et. Al, 2010). Como afirma Hernández et. Al., (2010), la objetividad se refuerza a través de la aplicación estandarizada o rigurosa del instrumento, su evaluación y los procedimientos de análisis e interpretación.

Para verificar la fiabilidad del instrumento de medición que esta investigación empleará, se procederá a aplicar una de las medidas de coherencia o consistencia interna, es decir se empleará la validez estadística para establecer el nivel de confiabilidad requerido del instrumento.

Específicamente se empleará el alfa de Cronbach (desarrollado por J. L. Cronbach), para lo cual solo se requiere una aplicación del instrumento de medición y se usarán los programas estadísticos SPSS 24 y R. A partir de esta aplicación se podrá asegurar que el instrumento de medición – autoreporte – se comportará de manera similar en otros sujetos, y en caso de que un ítem no se pueda extrapolar será eliminado.

El alfa de Cronbach arroja un coeficiente, un valor numérico, lo que permite determinar la confiabilidad del instrumento. Hernández et. al. (2010) afirma: “podemos decir – de manera más o menos general - que si obtengo 0.25 en la correlación o coeficiente, esto indica baja confiabilidad; si el resultado es de 0.50, la fiabilidad es media o regular. En cambio, si supera el 0.75 es aceptable, y si es mayor a 0.90 es elevada”. (p. 302)

Para efecto de determinar la validez de constructo, la presente investigación empleará el análisis factorial confirmatorio, el cual nos indica cuantas dimensiones integran un variable y que ítems conforman cada dimensión, y según Hernández et. al. (2010) “Los reactivos que no pertenezcan a una dimensión, quiere decir que están “aislados” y no miden lo mismo que los demás ítems; por tanto, deben eliminarse”. (p. 304). Para su aplicación se empleará el programa estadístico SPSS 24. Conforme nos indica el procedimiento, la presente investigación identificó evidencia de un ítem problemático (n 29), el cual fue retirado del cálculo y favoreció el valor de la confiabilidad.

### 3.4.5. *Fiabilidad de la escala de liderazgo transformacional*

Para obtener valores suficientes en los requisitos de la escala de LT, se procedió de la siguiente manera (Ver tabla N° 20):

**TABLA N° 20**

*DESCRIPTIVO DE RESULTADOS POR ÍTEM PARA IDENTIFICAR VALORES EN LA PRÁCTICA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL*

FACTOR	ÍTEMS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	N
Visión	Comprendo perfectamente cuáles son los objetivos de mi institución educativa	5.2871	1.40240	101
	Tengo un sentido claro respecto de la situación en la que se encontrará la institución educativa que dirijo en 5 años	5.0099	1.25296	101
	Tengo claro hacia dónde va nuestra institución educativa	5.2376	1.07841	101
Comunicación	Digo cosas que hace que los docentes y personal administrativo estén orgullosos de pertenecer a esta organización	5.1782	1.13487	101
	Digo cosas positivas acerca de la Institución Educativa	5.3267	1.14986	101
	Animo a la gente a ver los cambios como situaciones llenas de oportunidades	5.2079	1.27528	101
Estimulación	Incito a los trabajadores/as del colegio a pensar en viejos problemas de nuevas maneras	3.7822	2.13356	101
	Tengo ideas que estimulan a los trabajadores/as a repensar algunas cosas que nunca antes se habían planteado	4.7921	1.45820	101
	Tengo ideas que hacen que los trabajadores/as se replanteen algunas cuestiones básicas que tenían asumidas sobre su trabajo	4.6931	1.48150	101
Apoyo	Tengo en cuenta los sentimientos personales de los trabajadores antes de actuar	5.1188	1.20239	101
	Pienso en sus necesidades personales	4.7228	1.51736	101
	Velo porque los intereses de los empleados/as se tomen en cuenta	4.7822	1.47380	101
Reconocimiento	Les elogio cuando hacen un trabajo mejor de lo habitual	5.2574	1.39035	101
	Les agradezco las mejoras en la calidad de su trabajo	5.4455	1.16168	101
	Les felicito personalmente cuando hacen un trabajo excelente	5.4950	1.13687	101

*Fuente:* Creación propia

Para determinar la confiabilidad se empleó el valor del alfa de Cronbach. El alfa de Cronbach reportado de la Escala 0.94, lo que representa un alto nivel de confiabilidad de la escala (Ver tabla N° 21).

**TABLA N° 21**

*CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE LIDERAZGO  
TRANSFORMACIONAL A TRAVÉS DEL ALFA DE CRONBACH*

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
,939	15

*Fuente: creación propia*

A continuación, se muestra un cuadro que expone la confiabilidad total del instrumento (Ver tabla N° 22):

**TABLA N° 22**

*ESTADÍSTICAS DE LA CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO A TRAVÉS DEL  
ALFA DE CRONBACH*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Comprendo perfectamente cuáles son los objetivos de mi institución educativa	70,0495	203,068	,594	,937
Tengo un sentido claro respecto de la situación en la que se encontrará la institución educativa que dirijo en 5 años	70,3267	204,462	,635	,936
Tengo claro hacia dónde va nuestra institución educativa	70,0990	203,090	,798	,933
Digo cosas que hace que los docentes y personal administrativo estén orgullosos de pertenecer a esta organización	70,1584	200,715	,833	,932
Digo cosas positivas acerca de la Institución Educativa	70,0099	203,190	,740	,934
Animo a la gente a ver los cambios como situaciones llenas de oportunidades	70,1287	201,573	,707	,934
Incito a los trabajadores/as del colegio a pensar en viejos problemas de nuevas maneras	71,5545	201,190	,381	,950
Tengo ideas que estimulan a los trabajadores/as a repensar algunas cosas que nunca antes se habían planteado	70,5446	195,330	,769	,933
Tengo ideas que hacen que los trabajadores/as se replanteen algunas cuestiones básicas que tenían asumidas sobre su trabajo	70,6436	197,252	,705	,934
Tengo en cuenta los sentimientos personales de los trabajadores antes de actuar	70,2178	198,592	,848	,931
Pienso en sus necesidades personales	70,6139	197,919	,669	,935
Velo porque los intereses de los empleados/as se tomen en cuenta	70,5545	196,250	,735	,934
Les elogio cuando hacen un trabajo mejor de lo habitual	70,0792	198,074	,735	,934
Les agradezco las mejoras en la calidad de su trabajo	69,8911	200,158	,830	,932
Les felicito personalmente cuando hacen un trabajo excelente	69,8416	201,655	,800	,933

*Fuente: creación propia*

Se verifica que de acuerdo al procedimiento estadístico la escala es confiable (.939).

- 3.4.5.1. **Fiabilidad de la escala de competencia o habilidades socioemocionales.** Para obtener valores suficientes en los requisitos de la escala de competencia socioemocional se procedió de la siguiente manera (Ver tabla N° 23):

**TABLA N° 23**

*DESCRIPTIVO DE RESULTADOS POR ÍTEM PARA IDENTIFICAR VALORES EN LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL*

N°	ÍTEMS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	N
1	Mis emociones aparecen sin que yo comprenda o entienda de dónde provienen o por qué ocurren.	6,1053	1,49624	103
2	No entiendo siempre por qué reacciono de la manera que reacciono	6,4386	1,10223	103
3	Si quisiera, podría fácilmente manipular las emociones de los otros para obtener lo que quiero	2,2281	2,09606	103
4	Sé lo que hay que hacer para que las otras personas me apoyen	4,8246	2,03648	103
5	No consigo entender las reacciones emocionales de las otras personas	4,7193	2,09382	103
6	Cuando me siento bien, consigo diferenciar con facilidad si el motivo es porque estoy contento, orgulloso de mí mismo o relajado	5,1579	2,21028	103
7	Sé cuándo una persona está enfadada, triste o alegre, aun cuando ella no diga nada	5,5965	2,11170	103
8	Consigo encontrar con facilidad las palabras para describir lo que siento	5,7193	1,43620	103
9	Nunca me baso en mis emociones para decidir qué hago con mi vida	3,2807	2,06808	103
10	Cuando me siento mal, consigo fácilmente identificar la situación que hizo sentirme mal	5,7544	1,63969	103
11	Consigo obtener con facilidad lo que deseo de las otras personas	3,8947	1,84859	103
12	Recupero fácilmente la calma o mi equilibrio después de haber vivido una situación difícil	5,8596	1,35539	103
13	Puedo fácilmente explicar las emociones de las personas que me son próximas	5,3860	1,56701	103
14	La mayor parte del tiempo, consigo fácilmente entender por qué las personas sienten lo que sienten	5,1754	1,48952	103
15	Cuando estoy triste, me resulta fácil recuperar mi buen humor	5,4211	1,59180	103
16	Cuando algo me afecta, sé inmediatamente qué es lo que siento	5,7719	1,23949	103
17	Si algo me disgusta, consigo decirlo o expresarlo con clama	5,3158	1,63836	103
18	No entiendo por qué las personas próximas a mí reaccionan como lo hacen	5,1930	1,74682	103
19	Cuando veo a alguien que está estresado o ansioso, consigo calmarlo fácilmente	5,5439	1,37672	103
20	Después de una discusión, no consigo saber si estoy triste o enfadado	5,2105	1,89677	103
21	Uso mis emociones para mejorar las decisiones que tomo en mi vida	3,9298	2,29798	103

22	Intento aprender de las situaciones o emociones difíciles	5,7895	1,68753	103
23	Los demás me buscan con frecuencia para hablarme de sus problemas personales	4,9649	1,96364	103
24	Mis emociones me dicen qué cambios tengo que hacer en mi vida	3,5088	2,13075	103
25	Es difícil para mí explicar a los otros lo que siento, aunque quiera hacerlo	4,9123	2,02026	103
26	No siempre entiendo por qué estoy estresado	5,5965	1,66754	103
27	Si alguien viniera a mí llorando, no sabría qué hacer	5,5439	2,04477	103
28	Tengo dificultades para escuchar a la gente que se queja	5,8070	1,80711	103
29	No tengo la actitud adecuada con las personas, porque no consigo percibir su estado emocional	6,0702	1,37399	103
30	Consigo fácilmente saber lo que las otras personas sienten	5,1053	1,83891	103
31	Evito que las personas me hablen de sus problemas	5,4912	1,88152	103
32	Sé qué hacer para motivar a las personas	5,7368	1,50625	103
33	Tengo habilidades para subir la moral a las personas	5,7368	1,43336	103
34	Tengo dificultades para relacionar lo que una persona siente y las experiencias que ha vivido	5,5789	1,71076	103
35	Habitualmente soy capaz de influir en la manera como las otras personas se sienten	4,1228	2,23663	103
36	Si quisiera, me sería fácil hacer que alguien se sienta mal	1,8246	1,58253	103
37	Encuentro difícil manejar mis emociones	5,8246	1,60493	103
38	Las personas próximas a mí me dicen que no expreso suficientemente lo que siento	5,4386	1,91812	103
39	Cuando estoy enfadado, consigo fácilmente calmarme	5,1404	2,15836	103
40	A veces me sorprende con las reacciones de ciertas personas porque no había percibido que ellas se encontraban de mal humor	4,6842	1,98348	103
41	Mis emociones me indican lo que es importante para mí	3,8947	2,30438	103
42	Los demás no aceptan la manera en que expreso mis emociones	5,5088	1,77405	103
43	Con frecuencia cuando estoy triste, no sé el por qué	6,0702	1,46214	103
44	Con frecuencia me ocurre que no sé en qué estado emocional están las personas que me rodean	5,2807	1,87802	103
45	Los demás me dicen que soy un buen confidente	5,3684	1,64351	103
46	Me siento mal cuando me cuentan alguna dificultad personal	4,8772	2,18820	103
47	Cuando estoy delante de una persona enfadada, puedo calmarla fácil	5,2281	1,55859	103
48	Tengo consciencia de mis emociones desde el momento en que las siento	5,2982	1,71094	103
49	Cuando me siento mal, me es difícil saber qué emoción exactamente estoy sintiendo	4,5614	2,16315	103
50	Cuando estoy ante una situación estresante, me esfuerzo por pensar de una manera que me ayude a permanecer tranquilo	5,5965	1,64599	103

*FuFuente:* creación propia

Para determinar la confiabilidad se empleó el valor del alfa de Cronbach. El alfa de Cronbach reportado de la Escala 0.845, lo que representa un alto nivel de confiabilidad de la escala (Ver tabla N° 24).

**TABLA N° 24**

*CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE  
COMPETENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DEL  
ALFA DE CRONBACH*

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
,845	06

*Fuente:* creación propia

Se procedió a la eliminación del ítem n. 29, con lo cual el nivel de validez de constructo a través del análisis factorial incrementó significativamente.

A continuación, se muestra un cuadro que expone la confiabilidad total del instrumento (Ver tabla N° 25):

**TABLA N° 25**

*CONFIABILIDAD TOTAL DEL INSTRUMENTO DE  
COMPETENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DEL  
ALFA DE CRONBACH*

N°	ÍTEMS	MEDIA DE ESCALA SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO	VARIANZA DE ESCALA SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO	CORRELACIÓN TOTAL DE ELEMENTOS CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO
1	Mis emociones aparecen sin que yo comprenda o entienda de dónde provienen o por qué ocurren.	248,9825	917,839	,351	,841
2	No entiendo siempre por qué reacciono de la manera que reacciono	248,6491	926,839	,355	,842
3	Si quisiera, podría fácilmente manipular las emociones de los otros para obtener lo que quiero	252,8596	920,766	,210	,844
4	Sé lo que hay que hacer para que las otras personas me apoyen	250,2632	936,483	,090	,847
5	No consigo entender las reacciones emocionales de las otras personas	250,3684	938,023	,074	,848
6	Cuando me siento bien, consigo diferenciar con facilidad si el motivo	249,9298	965,959	-,138	,853

	es porque estoy contento, orgulloso de mí mismo o relajado				
7	Sé cuándo una persona está enfadada, triste o alegre, aun cuando ella no diga nada	249,4912	928,683	,145	,846
8	Consigo encontrar con facilidad las palabras para describir lo que siento	249,3684	926,951	,261	,843
9	Nunca me baso en mis emociones para decidir qué hago con mi vida	251,8070	949,730	-,017	,850
10	Cuando me siento mal, consigo fácilmente identificar la situación que hizo sentirme mal	249,3333	908,976	,407	,840
11	Consigo obtener con facilidad lo que deseo de las otras personas	251,1930	901,551	,422	,839
12	Recupero fácilmente la calma o mi equilibrio después de haber vivido una situación difícil	249,2281	919,608	,370	,841
13	Puedo fácilmente explicar las emociones de las personas que me son próximas	249,7018	907,606	,443	,840
14	La mayor parte del tiempo, consigo fácilmente entender por qué las personas sienten lo que sienten	249,9123	902,474	,527	,838
15	Cuando estoy triste, me resulta fácil recuperar mi buen humor	249,6667	907,548	,436	,840
16	Cuando algo me afecta, sé inmediatamente qué es lo que siento	249,3158	904,648	,613	,838
17	Si algo me disgusta, consigo decirlo o expresarlo con clama	249,7719	899,858	,502	,838
18	No entiendo por qué las personas próximas a mí reaccionan como lo hacen	249,8947	925,632	,218	,844
19	Cuando veo a alguien que está estresado o ansioso, consigo calmarlo fácilmente	249,5439	909,395	,489	,839
20	Después de una discusión, no consigo saber si estoy triste o enfadado	249,8772	922,038	,228	,844
21	Uso mis emociones para mejorar las decisiones que tomo en mi vida	251,1579	926,635	,143	,846
22	Intento aprender de las situaciones o emociones difíciles	249,2982	902,999	,454	,839
23	Los demás me buscan con frecuencia para hablarme de sus problemas personales	250,1228	925,931	,185	,845
24	Mis emociones me dicen qué cambios tengo que hacer en mi vida	251,5789	943,427	,030	,849
25	Es difícil para mí explicar a los otros lo que siento, aunque quiera hacerlo	250,1754	903,219	,367	,841
26	No siempre entiendo por qué estoy estresado	249,4912	907,076	,418	,840
27	Si alguien viniera a mí llorando, no sabría qué hacer	249,5439	904,360	,352	,841
28	Tengo dificultades para escuchar a la gente que se queja	249,2807	899,991	,448	,839
29	No tengo la actitud adecuada con las personas, porque no consigo percibir su estado emocional	249,0175	903,910	,558	,838
30	Consigo fácilmente saber lo que las otras personas sienten	249,9825	899,410	,445	,839
31	Evito que las personas me hablen de sus problemas	249,5965	898,816	,439	,839
32	Sé qué hacer para motivar a las personas	249,3509	904,446	,498	,839
33	Tengo habilidades para subir la moral a las personas	249,3509	923,232	,305	,842
34	Tengo dificultades para relacionar lo que una persona siente y las experiencias que ha vivido	249,5088	893,326	,544	,837
35	Habitualmente soy capaz de influir en la manera como las otras personas se sienten	250,9649	900,642	,344	,841
36	Si quisiera, me sería fácil hacer que alguien se sienta mal	253,2632	976,340	-,273	,852
37	Encuentro difícil manejar mis emociones	249,2632	892,947	,587	,837
38	Las personas próximas a mí me dicen que no expreso suficientemente lo que siento	249,6491	915,946	,278	,843
39	Cuando estoy enfadado, consigo fácilmente calmarme	249,9474	898,336	,378	,840
40	A veces me sorprendo con las reacciones de ciertas personas	250,4035	910,459	,313	,842

	porque no había percibido que ellas se encontraban de mal humor				
41	Mis emociones me indican lo que es importante para mí	251,1930	945,623	,007	,850
42	Los demás no aceptan la manera en que expreso mis emociones	249,5789	906,748	,393	,840
43	Con frecuencia cuando estoy triste, no sé el por qué	249,0175	910,696	,442	,840
44	Con frecuencia me ocurre que no sé en qué estado emocional están las personas que me rodean	249,8070	910,944	,330	,841
45	Los demás me dicen que soy un buen confidente	249,7193	924,277	,249	,843
46	Me siento mal cuando me cuentan alguna dificultad personal	250,2105	925,276	,164	,846
47	Cuando estoy delante de una persona enfadada, puedo calmarla fácil	249,8596	909,266	,427	,840
48	Tengo consciencia de mis emociones desde el momento en que las siento	249,7895	919,133	,287	,842
49	Cuando me siento mal, me es difícil saber qué emoción exactamente estoy sintiendo	250,5263	937,325	,074	,848
50	Cuando estoy ante una situación estresante, me esfuerzo por pensar de una manera que me ayude a permanecer tranquilo	249,4912	911,862	,375	,841

*Fuente:* creación propia

**3.4.5.2. *Fiabilidad de la escala de autopercepción del desempeño grupal.*** Para obtener valores suficientes en los requisitos de la escala de autopercepción del desempeño grupal se procedió de la siguiente manera (Ver tabla N° 26):

**TABLA N° 26**

***DESCRIPTIVO DE RESULTADOS POR ÍTEM PARA IDENTIFICAR VALORES EN LA AUTOPERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO GRUPAL***

N°	ÍTEM	MEDIA	DE	N
1	Logramos los objetivos del trabajo	4.9223	1.00674	103
2	Alcanzamos los criterios de desempeño establecidos	4.7184	.98436	103
3	Cumplimos con todas las funciones y tareas exigidas por el Ministerio de Educación	4.8932	1.17917	103
4	Ayudamos a los compañeros con su trabajo cuando ellos tienen que ausentarse	4.8058	1.33621	103
5	Ayudamos a otros cuando están sobrecargados de trabajo	4.8835	1.17407	103
6	Realizamos funciones que no son requeridas pero que mejoran la imagen de la organización	5.1553	1.25836	103

*Fuente:* Creación propia

Para determinar la confiabilidad se empleó el valor del alfa de Cronbach. El alfa de Cronbach reportado de la Escala 0.86, lo que representa un alto nivel de confiabilidad (Ver tabla N.º 27).

**TABLA N.º 27**

*CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE AUTOPEPERCIÓN DEL DESEMPEÑO GRUPAL A TRAVÉS DEL ALFA DE CRONBACH*

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
,86	06

*Fuente:* creación propia

A continuación, se muestra un cuadro que expone la confiabilidad total del instrumento (Ver tabla N.º 28):

**TABLA N.º 28**

*CONFIABILIDAD TOTAL DEL INSTRUMENTO ESCALA DE AUTOPEPERCIÓN DEL DESEMPEÑO GRUPAL A TRAVÉS DEL ALFA DE CRONBACH*

ÍTEMS	MEDIA DE ESCALA SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO	VARIANZA DE ESCALA SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO	CORRELACIÓN TOTAL DE ELEMENTOS CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO
Logramos los objetivos del trabajo	24.4563	20.525	.741	.817
Alcanzamos los criterios de desempeño establecidos	24.6602	22.050	.571	.845
Cumplimos con todas las funciones y tareas exigidas por el Ministerio de Educación	24.4854	20.586	.591	.841
Ayudamos a los compañeros con su trabajo cuando ellos tienen que ausentarse	24.5728	19.090	.636	.835
Ayudamos a otros cuando están sobrecargados de trabajo	24.4951	19.958	.663	.828
Realizamos funciones que no son requeridas pero que mejoran la imagen de la organización	24.2233	19.097	.693	.822

*Fuente:* creación propia

### **3.4.6. Procedimiento**

El instrumento de medición fue aplicado una (01) única vez (para las dimensiones de liderazgo transformacional, habilidades socioemocionales y autopercepción del desempeño grupal), en el desarrollo de un taller para directivos CEBE, luego de la inducción dirigida a los ejecutores del taller, una semana antes de la aplicación.

El instrumento es un cuestionario de autoreporte con 71 reactivos, fue aplicado al final de actividades de ambos días.

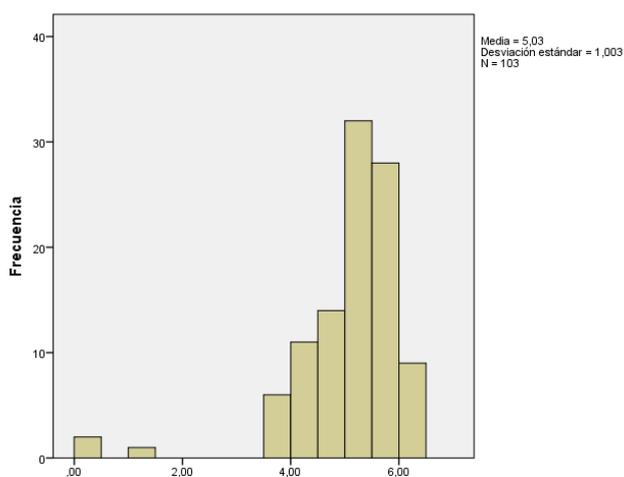
## CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados

#### 4.1.1. Análisis, interpretación y discusión de los resultados obtenidos de la variable independiente liderazgo transformacional

##### **FIGURA N° 03**

##### RESULTADO TOTAL DE LA ESCALA DE LT EN



COLUMNAS

*Fuente:* creación propia

**TABLA N° 29**

*MEDIA, DESVIACIÓN ESTANDAR, PUNTAJES MÍNIMOS Y MÁXIMOS DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA DE LT*

VARIABLE	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	MÍNIMO	MÁXIMO
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	5,03	1	0	6
RECONOCIMIENTO	5,41	1,13	0	6
COMUNICACIÓN	5,24	1,05	0	6
VISIÓN	5,19	1,11	0	6
APOYO	4,89	1,24	0	6
ESTIMULACIÓN	4,44	1,41	0	6

*Fuente: creación propia*

Los resultados de la encuesta aplicada a la muestra de directivos (n=103), tiene una media adquirida de 5,03, en un rango de distribución de puntos del valor “0” al “6”, es decir, que la medición registra un puntaje alto en la percepción de los directores. Esto significa que la práctica de los directores Generales de los CEBE encuestados está identificada con los atributos del liderazgo transformacional expuestos por el instrumento (visión, comunicación inspiracional, estimulación intelectual, consideración individual y reconocimiento personal).

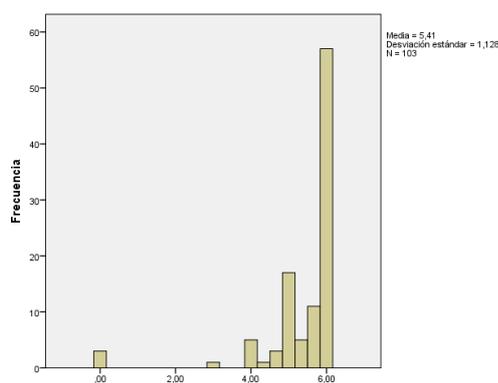
De manera específica significaría que los directivos posean conductas proactivas (D’Alesio, 2010), es decir, que procuren optimizar e innovar el desarrollo de los docentes de manera individual y grupal, promoviendo ello una cultura organizacional con una comunidad de visión e identidad compartida (Akfour, 2002); un clima organizacional percibido como positivo por los docentes (Rainieri, 2006; García, 2009); o una mayor satisfacción con el trabajo, mayor productividad, bienestar laboral; influencia positiva en

la eficacia organizacional a través de la consideración individual, el estímulo intelectual, que incrementaría las posibilidades de lograr esfuerzo extra y eficacia (Mendoza y Ortiz, 2006); favorecimiento de la satisfacción laboral o una evaluación afectiva – cognitiva favorable de la experiencia laboral (Peralta y Veloso, 2007; Peiro, 2007). Las condiciones de empoderamiento que genera el liderazgo transformacional, con la estimulación intelectual, las cuales originan vivencias emocionales de alto nivel en satisfacción y permite que los docentes muy probablemente se sientan más a gusto con su vida y la perciben de una manera más positiva, con mayor bienestar emocional y laboral (Restrepo y Ochoa, 2014); estaría generando en los docentes resultados superiores. Lo que en resumidas cuentas favorecería el desempeño individual y grupal de los directivos y docentes.

#### 4.1.1.1. Resultados en el factor “reconocimiento”

##### FIGURA N° 04

##### RESULTADOS EN BARRAS DE EL FACTOR DE RECONOCIMIENTO



Fuente: creación propia

Para la muestra de directivos encuestados (n=103), la media adquirida en el componente

“reconocimiento” del liderazgo transformacional, es de **5,41** en un rango de distribución de puntos del valor “0” al “6”, y es el componente que mayor puntaje exhibe en la escala, lo cual evidencia un mayor identificación significativa en la práctica de los directivos de la muestra encuestada.

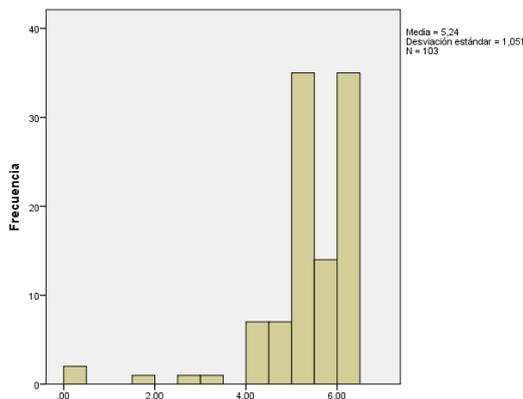
Esto significa que los Directores Generales de los CEBE encuestados asumen que tienen la capacidad de proveer o brindar recompensas a través de elogios y reconocimiento del esfuerzo para el logro de metas, y es bastante probable que entre sus prácticas se encuentren acciones como “dar la recompensa”, “comunicar con claridad lo que se recibirá por determinada acción”, “desarrollar acuerdos”, “negociar”, “mencionar el crédito de lo que se hizo”, “elogiar”, “agradecer”, “felicitar”, “recompensar de manera material o inmaterialmente”.

Estas acciones traerían como consecuencia que los docentes se sientan reconocidos, apreciados, atendidos, emocionalmente motivados, lo que a su vez favorece el bienestar laboral, el espíritu de competencia y el logro de los objetivos estratégicos. La puntuación de este factor podría remitir al modelo de liderazgo antecedente – transaccional – que aun sería vigente en los directivos. Esto se constituye en un aspecto positivo.

#### 4.1.1.2. Resultados en el factor “comunicación inspiracional”

**FIGURA N.º 05**

RESULTADO EN COLUMNAS DEL FACTOR DE COMUNICACIÓN INSPIRACIONAL



*Fuente: creación propia*

Para la muestra de directivos encuestada (n=103), la media adquirida en el componente “comunicación inspiracional” del liderazgo transformacional, es de 5,24, en un rango de distribución de puntos del valor “0” al “6”, y es el segundo componente con mayor puntaje en la escala, lo que evidencia mayor identificación significativa en la práctica de los directivos de la muestra encuestada.

Esto significa que en la práctica de los directores generales de los CEBE encuestados están altamente identificados con el factor “comunicación inspiracional”, y asumen que tienen la capacidad de ser modelo o referencia para los profesionales con quienes

trabaja; asume que sabe comunicar con sencillez las expectativas organizacionales o visión y lograr con ello integrar o enfocar los esfuerzos de todos, así logra orientar y construir confianza e inspiración en el equipo a la consecución de las metas.

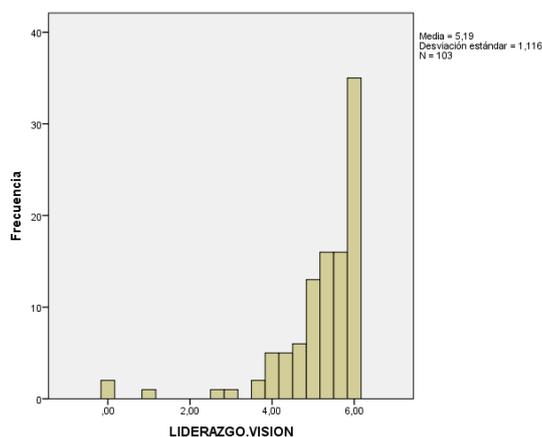
De manera más específica, el directivo reconoce que su práctica se identifica por el uso de comunicaciones que provocan en los seguidores orgullo de pertenecer a la organización, que valoran la institución a la cual se pertenece, y que permite que los profesionales vean en el cambio emprendido oportunidades; lo que traería como consecuencia mayores o altas probabilidades de involucramiento o implicación del personal motivado, sea a través de desempeños individuales o grupales.

Esta práctica se asocia a la práctica de “establecer direcciones” (Anderson, 2010), y las prácticas que la integran como establecer una visión del futuro, fomentar constantemente la aceptación grupal de objetivos y metas. Y la transmisión constante de altas expectativas al docente.

### 4.1.1.3. Resultados en el factor “visión”

**FIGURA N° 06**

*RESULTADO EN COLUMNAS DEL FACTOR DE VISIÓN*



*Fuente:* creación propia

Para la muestra de directivos encuestada (n=103), la media adquirida en el componente “visión” del liderazgo transformacional, es de 5,19, en un rango de distribución de puntos del valor “0” al “6”, y es el tercer componente o factor con mayor puntaje registrado en la medición, es decir, que la medición registra un puntaje mayor sobre los componentes “estimulación” y “apoyo”, en la identificación de los directores de la muestra encuestada.

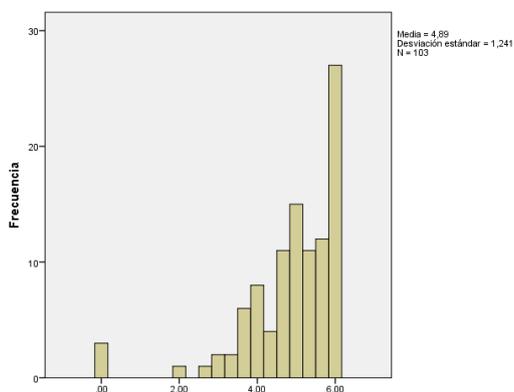
Esto significa que la práctica de los directores Generales de los CEBE encuestados asumen que tienen la capacidad de evocar una visión, de lograr confianza y credibilidad en los profesionales con quienes trabaja, a quienes considera les transmite entusiasmo y respeto; pues comprende a la perfección los objetivos, finalidades y metas de la institución que dirige; tiene

un perspectiva clara de lo que sucederá con esfuerzo y determinación en su gestión, y sabe en qué punto de ese trayecto se encuentra actualmente la organización de su institución; ello traería como consecuencia altas probabilidades de que el directivo se encuentre atento a identificar alternativas de solución a situaciones que desafían la gestión formulando itinerarios de acción en los procesos de planificación, implementación y mejora continua, lo cual se traduce en una gran oportunidad para la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los CEBE. Esta situación revela altos niveles de iniciativa y claridad, lo cual se constituye en un hallazgo coherente con el testimonio recogido en los mismos directivos por estudios referidos en la presente tesis.

#### 4.1.1.4. Resultados en el factor “apoyo”

**FIGURA N° 07**

*RESULTADO EN COLUMNAS DEL FACTOR APOYO*



*Fuente: creación propia*

Para la muestra de directivos encuestados (n=103), la media adquirida en el componente “apoyo” del liderazgo transformacional, es de 4,89 en un rango de distribución de puntos del valor “0” al “6”, es decir, y es el componente cuya puntuación registrada en la medición lo ubica penúltimo entre los cinco (5) factores.

Esta puntuación refiere una menor identificación con la capacidad de prestar atención personalizada o individual a los miembros del equipo docente, o al equipo mismo, en el desarrollo de sus labores en los CEBE.

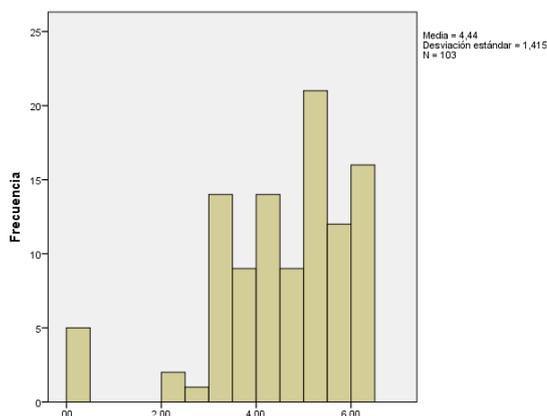
Ello significaría que habría una menor probabilidad, a diferencia de los anteriores factores, de generación de oportunidades de aprendizaje en un clima de apoyo, reconocimiento de necesidad y expectativas de desarrollo diferenciado.

Esto traería como consecuencia que el directivo probablemente tenga una intervención estándar o muy generalista respecto del apoyo que pudiera brindar al docente, lo cual sería coherente con la situación de vulnerabilidad que enfrenta la gestión del CEBE y la presión que ejerce la demanda laboral sobre las capacidades de los directivos y docentes, hallazgo similar que identifica a la realidad del directivo en II.EE de educación básica regula cuya labor es descrita como prevalementemente administrativa.

#### 4.1.1.5. Resultados en el factor “estimulación”

**FIGURA N° 08**

*RESULTADO EN COLUMNAS DEL FACTOR ESTIMULACIÓN*



*Fuente: creación propia*

Para la muestra de directivos encuestada (n=103), la media adquirida en el componente “estimulación” del liderazgo transformacional, es de 4,44, en un rango de distribución de puntos del valor “0” al “6”, y es el factor con menor puntaje registrado en el instrumento de medición entre los cinco (05) factores.

Esto refiere una menor probabilidad de identificación con las prácticas de favorecer enfoques nuevos, creativos y racionales para atender situaciones problemáticas de la gestión educativa.

De manera específica, esta menor puntuación referiría menor identificación con las prácticas de promover o incitar a los profesionales con quienes

trabaja – de manera individual o grupal – a la búsqueda de acciones innovadoras, la generación de propuestas diferentes a los problemas que afectan a la gestión del CEBE.

Esto traería como consecuencia la probabilidad de no ser críticos a situaciones que pudieran ser contraproducentes o poco favorables a un servicio de calidad; que los docentes no sientan estimulados a ser críticos y creativos, y que por ende prolonguen la situación de postración que afecta a los estudiantes.

Esta situación se podría explicar, como se indicó anteriormente, por la recarga o sobre exigencia a la labor del directivo, el cual estaría más concentrado en labores administrativas, además de una ausente formación que le permita conocer e implementar de manera fundamentada acciones de monitoreo y acompañamiento a los docentes, de manera individual o grupal.

#### ***4.1.2. Análisis, interpretación y discusión de los resultados en la variable independiente competencias socioemocionales***

En base a los baremos formales del instrumento que indican los terciles o el grado bajo, medio y alto de CE en cada faceta “intrapersonal” e “interpersonal” y considerando (Paez, Puente, Martínez, Ubillus, Filella y Sánchez, 2012) que la media es de “5,02”, lo cual remite al extremo de mayor puntaje “6”, se precisa que el nivel de implementación de la competencia emocional en la práctica

directiva se ubicaría en el “nivel medio”, como se indica en la tabla a continuación:

**TABLA N° 30**

*ESCALA DE INTERPRETACION DEL PEC*

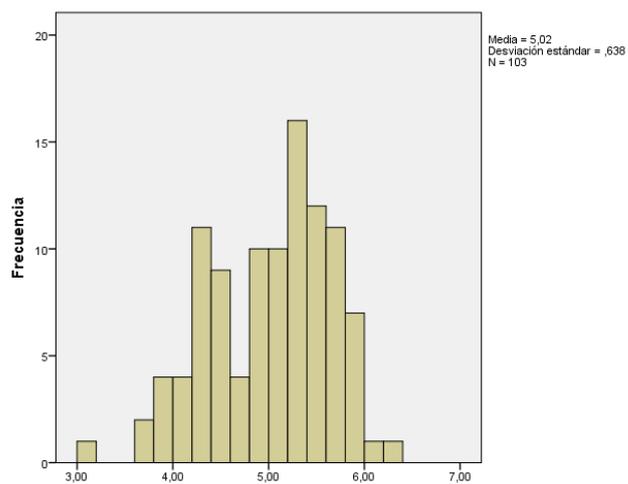
	<b>BAJA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>ALTA</b>
Intrapersonal	84 o menos	85-99	100 o más
Interpersonal	83 o menos	84-95	96 o más
<b>Total</b>	169 o menos	170-192	Más
<b>MEDIA</b>	0 - 3	4 - 5	6

*Fuente:* creación propia

En función del gráfico de columnas, los resultados generales son:

**FIGURA 09**

*RESULTADO TOTAL EN COLUMNAS DE LA ESCALA DE CSE*



*Fuente:* creación propia

Para la muestra de directivos encuestados (n=103), la media adquirida en la escala de habilidades socioemocionales es de 5,02 en un rango de distribución de puntos del valor “0” al “6”, lo cual es significativo estadísticamente y evidencia incorporación de estas variables en la práctica de los directivos de la muestra encuestada. Esto significa que en la práctica directiva de los Directores Generales de los CEBE encuestados, las habilidades socioemocionales están presentes en el desempeño profesional.

De manera específica significa que los directores asumen como sus habilidades la identificación, la comprensión o reconocimiento de fortalezas, la expresión, regulación y uso de sus emociones, y existe una alta probabilidad de que estén incorporadas en su práctica profesional, en las relaciones interpersonales y en el ámbito intrapersonal.

A nivel psicológico es altamente probable que exista una buena autoestima, sentimiento de bienestar, satisfacción con la vida y menor riesgo de desarrollar trastornos psicológicos o agotamiento; así mismo, también podría verse favorecidas conductas de aprendizaje, solución efectiva de problemas, conservación del puesto de trabajo, alto desempeño laboral especialmente para trabajos que involucren altos niveles de contacto interpersonal.

Esto significaría que, dado el poder predictivo de la C.E, el desempeño profesional del directivo tiene altas probabilidades de caracterizarse por capacidad de adaptación al entorno, mayor salud mental y física, tendencia a la felicidad, relaciones sociales satisfactorias y mayor éxito profesional.

Como consecuencia de este registro, y la presencia de las conductas referidas, este hallazgo se constituye en buenas condiciones para el ejercicio del liderazgo con modelo transformacional, así como condiciones para el desarrollo del bienestar laboral y condiciones para el alto desempeño grupal.

Este es un hecho cuya generalización requerirá más investigaciones, sin embargo, este hallazgo resulta oportuno para la naturaleza de la labor que realizan los directivos CEBE, las condiciones de vulnerabilidad en la que se desarrolla la gestión escolar y la presión que ejercen estas situaciones a las capacidades del directivo. La labor del CEBE se sostiene también en un óptimo nivel de competencias emocionales.

#### **4.1.2.1. Resultados en el factor “intra personal”**

**TABLA N.º 31**

*RESULTADOS GENERAL DEL FACTOR  
INTRAPERSONAL DE LA COMPETENCIA  
EMOCIONAL*

VARIABLE	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	MÍNIMO	MÁXIMO
COMPETENCIA EMOCIONAL	5	0,64	1	6
INTRA	5,17	0,69	1	6

*Fuente:* creación propia

Para la muestra de directivos encuestados (n=103), la media adquirida en la escala de habilidades socio emocionales, sub variable intrapersonal, es de 5 en un rango de distribución de puntos del valor “0” al

“6”, siendo el ámbito de la competencia socio emocional que mayor puntaje adquirió en la medición. Ello denota una mayor significatividad estadísticas y evidencia mayor identificación de los Directores Generales con las habilidades socioemocionales en el ámbito intrapersonal de su práctica.

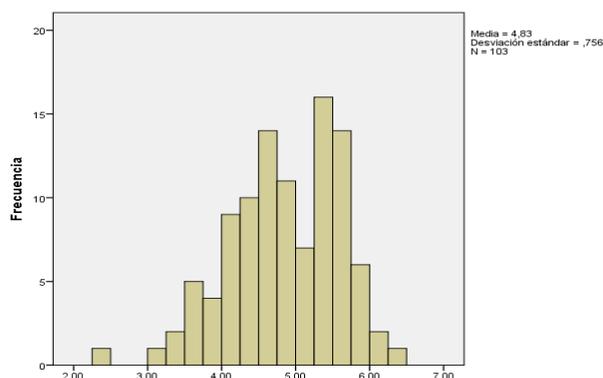
De manera específica, significa que los directores manifiestan capacidad para la identificación, la comprensión o reconocimiento de fortalezas, la expresión, regulación y uso de emociones, en la gestión de sus propias emociones, y existe una alta probabilidad de que estén incorporadas en su práctica profesional.

Este hallazgo guarda coherencia con la práctica profesional demandada normativa y socialmente, y que ya estaría en proceso de implementación, como es la reflexión sobre la práctica profesional, lo cual sostiene el desarrollo del mismo y demanda o requiere a su vez la capacidad de analizar la propia acción con valentía, objetividad y la determinación para enfrentar el reto de desaprender y aprender. A partir del desarrollo de este ámbito de la competencia, podrían verse favorecidos la autoeficacia o la autopercepción.

#### 4.1.2.2. Resultados en el factor “interpersonal”

**FIGURA N° 10**

*RESULTADO DEL FACTOR INTERPERSONAL DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL*



*Fuente:* creación propia

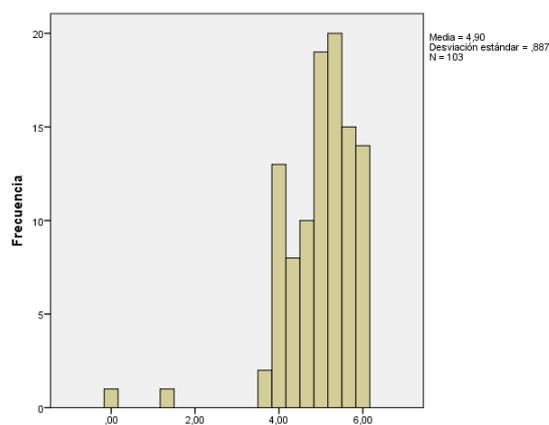
Para la muestra de directivos encuestados (n=103), la media adquirida en la escala de habilidades socio emocionales, sub variable interpersonal, es de 4,83 en un rango de distribución de puntos del valor “0” al “6”, lo cual es significativo estadísticamente y evidencia identificación de los Directores Generales con las habilidades socioemocionales en el ámbito interpersonal de su práctica.

Como consecuencia existiría una alta probabilidad de que las acciones y decisiones de los directivos estén exentos de arrebatos o apasionamiento o que actitudes iracundas y hostiles sean excepcionales, lo cual es coherente con los testimonios de profesionales CEBE, quienes comunican persistencia frente a la situación de postración y alta demanda en la que viven.

### 4.1.3. Análisis, interpretación y discusión de los resultados obtenidos de la variable autopercepción del desempeño grupal

**FIGURA N° 11**

#### **RESULTADO TOTAL EN COLUMNAS DE LA ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO GRUPAL EN DIRECTIVOS**



*Fuente:* creación propia

Para la muestra de directivos encuestados (n=103), la media adquirida en la variable “autopercepción del desempeño grupal” es de 4,90 en un rango de distribución de puntos del valor “0” al “6”, lo cual es significativo estadísticamente y evidencia que los directivos CEBE autoperciben que su desempeño si favorece el desempeño grupal del personal a cargo (docentes y administrativos).

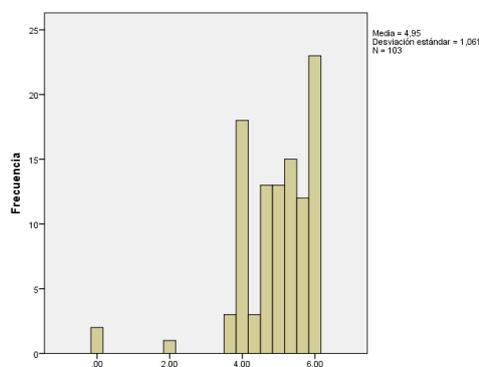
Es probable que la práctica directiva favorezca el desempeño grupal del personal a cargo, equipo directivo o comunidad educativa. Así, sus acciones estaría promoviendo el desarrollo de este desempeño grupal a través de reuniones periódicas, monitoreo y acompañamiento, buen trato, respaldo a las acciones de los equipos,

prácticas inherentes al liderazgo transformacional o a un buen liderazgo escolar (Anderson, 2010) o al MBDD (2014)

#### 4.1.3.1. Resultados en el factor “extra rol”

### FIGURA N° 12

#### RESULTADO EN COLUMNAS DEL FACTOR EXTRA ROL



*Fuente:* creación propia

Para la muestra de directivos encuestados (n=103), la media adquirida en la variable “autopercepción del desempeño grupal”, sub variable “desempeño extra rol” es de 4,95 y es el mayor puntaje de las dos subvariables de la autopercepción del desempeño grupal, en un rango de distribución de puntos del valor “0” al “6. Esto es significativo estadísticamente y evidencia que los directivos CEBE autoperceben que su desempeño si favorece el desempeño grupal extra rol del personal a cargo, sean equipos directivos y comunidad educativa docente.

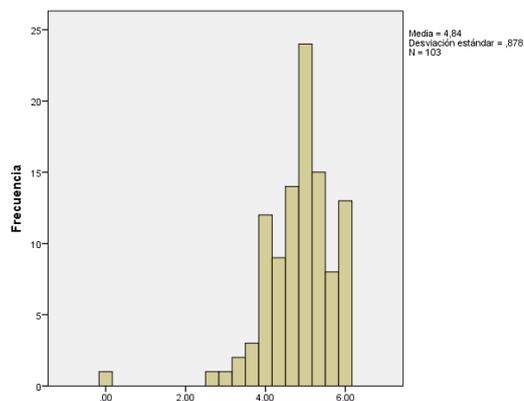
De manera más específica, las acciones del director estarían generando que el personal desarrolle actividades que no son formalmente su función, y en los que los miembros del equipo directivo y miembros de la comunidad docente se podrían ofrecer voluntariamente para realizarlo, demostrando además persistencia para concluir las contribuyendo así, de manera directa o indirecta, al logro de los objetivos de la institución.

Este hallazgo es coherente con las pocas evidencias recogidas en las investigaciones referidas en la presente tesis, las cuales señalan el hecho de que pese a las condiciones de vulnerabilidad y postración en los que se encuentran los CEBE, todos los miembros tienen la voluntad de persistir en la labor. Esto significaría que existe una alta probabilidad de que los equipos estén desarrollando actividades fuera de su horario, que no son reconocidas económicamente y que procuran atender a una necesidad de la comunidad educativa, como por ejemplo: participar de una reunión cuyo objetivo es reunir fondos para la adquisición de un bien que se donará a una persona de la comunidad educativa; participar de una faena de trabajo los fines de semana para arreglar la escuela; asistir a reuniones o eventos en la comunidad local, en representación de la escuela, para asegurar el involucramiento de la escuela; quedarse en la institución educativa fuera del horario asignado para desarrollar labores de limpieza, cuidado o aquellas requeridas en el marco del SANEE.

#### 4.1.4. Resultados en el factor “intra rol”

**FIGURA N° 13**

*RESULTADO EN COLUMNAS DEL FACTOR INTRA ROL*



*Fuente:* creación propia

Para la muestra de directivos encuestados (n=103), la media adquirida en la variable “autopercepción del desempeño grupal”, sub variable “desempeño intra rol” es de 4,84, unos puntos por debajo de lo registrado en “desempeño extra rol”, en un rango de distribución de puntos del valor “0” al “6. Esto es significativo estadísticamente y evidencia que los directivos CEBE autoperciben que su desempeño si favorece el desempeño grupal intra rol del personal a cargo (docentes y administrativos). Sin embargo, es significativo estadísticamente y es evidencia de que los directivos CEBE autoperciben que su práctica favorece el desempeño grupal del equipo directivo y de docentes en funciones o tareas que formalmente le corresponden, es evidencia de que su conducta podría estar fortaleciendo la determinación, buena disposición, persistencia y trabajo en equipo para el logro de objetivos institucionales.

Esto también guarda coherencia con los hallazgos en la literatura empleada, la cual señala que pese a la situación de vulnerabilidad y postración en la que se encuentre los CEBE, los equipos persisten en la ejecución de sus acciones, buen trato a sus estudiantes (no se tiene conocimiento de que este hecho ocurra de manera sistemática), reemplazo de compañero de trabajo, reuniones de planificación, evaluación, atención a padres de familia, labores en el SAANE, entre otros.

#### ***4.1.5. Análisis e interpretación de los resultados de las correlaciones***

El análisis de correlación nos ayuda a estimar el grado de relación o asociación entre las dos o más variables continuas (paramétricas) u ordinales (no paramétricas), lo cual nos señala la fuerza y dirección de la relación que de existir dará sentido o sostendrá el proceso de la obtención del modelo de regresión.

Las hipótesis de la presente tesis se sostienen en una correlación múltiple sobre la cual sé que sostiene que para su análisis se puede emplear técnicas paramétricas (correlación lineal de Pearson) o no paramétricas (correlación de Spearman), de acuerdo a si las variables sigan o no una distribución aproximadamente normal, respectivamente, así, “la correlación múltiple estudia la relación de X y Z con Y, ponderando cada variable por su contribución independiente. En R lo estimaremos como la raíz cuadrada del coeficiente de determinación múltiple obtenido en el ajuste lineal” (p. 6).

#### 4.1.5.1. Descripción de las correlaciones

- a. **Diagramas de dispersión.** Los diagramas de dispersión nos permiten observar cómo se relacionan las variables entre sí. Esto es lo que se conoce como correlación.

Hay tres tipos de correlación: positiva, negativa y nula (sin correlación).

- Correlación positiva: ocurre cuando una variable aumenta y la otra también.
- Correlación negativa: es cuando una variable aumenta y la otra disminuye.
- Sin correlación: no hay una relación aparente entre las variables.

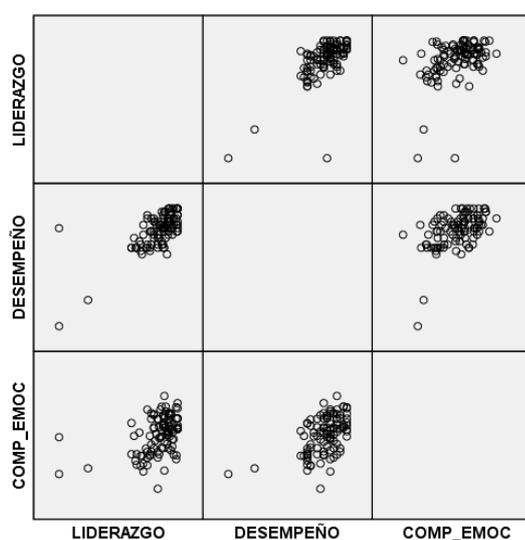
Para el caso de la presente investigación se puede identificar una correlación positiva en tanto que a mayor aumento de las variables “liderazgo transformacional” y “competencia socioemocional” (VI) mayor aumento en el registro de la variable “autopercepción de desempeño” (VD). La existencia de relación lineal entre dos variables se identifica en el diagrama de dispersión y la medida analítica adecuada es el coeficiente de correlación lineal.

Las correlaciones bivariadas presentan una relación lineal positiva; es decir, cuando existen correlaciones bivariadas, como es el caso de la presente tesis, hay una relación lineal positiva, lo que significa que a medida que aumenta el valor de la variable independiente aumenta también el

valor de la variable dependiente. Nótese estas características en el gráfico de dispersión a continuación:

**FIGURA N° 14**

*DISPERSIÓN DE LOS PUNTAJES EN LAS TRES VARIABLES CORRELACIONADAS*



*Fuente:* creación propia

- **Gráficos 13. Fila de Liderazgo.** Los gráficos del intersección “liderazgo transformacional – autopercepción de desempeño” y “Liderazgo transformacional – competencias socioemocionales” evidencian relación lineal positiva. Es decir que las variables independientes están relacionadas o asociadas de manera significativa.

➤ **Gráfico 13. Fila de la autopercepción de desempeño.** Los gráficos del intersección “autopercepción de desempeño - liderazgo transformacional” y “autopercepción del desempeño – competencias socioemocionales” evidencian relación lineal positiva. Es decir, que las variables independientes están relacionadas o asociadas de manera significativa.

➤ **Gráfico 13. Fila de competencia socioemocional.** Los gráficos del intersección “Liderazgo transformacional – competencias socioemocionales” y “competencia socioemocional – autopercepción del desempeño” evidencian relación línea positiva. Es decir, que las variables independientes están asociadas o relacionados de manera significativa.

Para los gráficos que muestran los intersecciones entre las variables independientes y la variable dependiente se comprueba que existe una tendencia lineal o una relación positiva moderada. A continuación se verificará el valor de esta relación asociación.

- b. **Matriz de correlación.** Para cuantificar el grado de asociación lineal entre las variables, y sus

respectiva significancia, se empleará la medida del coeficiente de correlación lineal de Pearson.

El coeficiente de correlación de Pearson es un índice cuyos valores absolutos oscilan entre 0 y 1. Cuanto más cerca de 1 mayor ser la correlación, y menor cuanto más cerca de cero. Si es igual a cero se concluirá que no existe relación lineal alguna entre ambas variables.

Para la correlación de Pearson, un valor absoluto de 1 indica una relación lineal perfecta. Una correlación cercana a 0 indica que no existe relación lineal entre las variables.

A continuación graficaremos esta diferencia:

- Cercano a -1: correlación lineal negativa
- Cercano a 0: ausencia de correlación lineal
- Cercano a 1: correlación lineal positiva

Si  $r > 0$  Hay correlación positiva: las dos variables se correlacionan en sentido directo. A valores altos de una le corresponden valores altos de la otra e igualmente con los valores bajos. Cuánto más próximo a +1 esté el coeficiente de correlación más patente será esta covariación. Si  $r = 1$  hablaremos de correlación positiva perfecta lo que supone una determinación absoluta entre las dos variables

(en sentido directo): Existe una relación lineal perfecta (con pendiente positiva).

De acuerdo a los datos obtenidos existe una correlación bivariada significativa positiva y moderada entre las variables independientes y la variable dependiente.

La significación estadística se mide mediante el p-valor. Éste es un valor que va del 0 al 1, con dos zonas, dentro de este intervalo, bien diferenciados. Estas dos zonas son: del 0 al 0,05 y del 0,05 al 1. Una correlación será significativa si su p-valor es inferior a 0,05.

Considerando que el programa SPSS 24 marca los coeficientes de correlación significativos al nivel 0,05 (5%) por medio de un solo asterisco y los significativos al nivel 0,01 (1%) con dos, para el caso de la presente investigación se identifica que la correlación es significativa en el nivel 0,01, y se muestra dos colas.

Todas las relaciones son significativas como se puede observar a continuación:

TABLA N° 32

*MATRIZ DE CORRELACIÓN DE LAS TRES  
VARIABLES*

		COMP_EMOC	DESEMPEÑO	LIDERAZGO
COMP_EMOC	Correlación de Pearson	1	,518**	,423**
	Sig. (bilateral)		.000	.000
	N	103	103	103
DESEMPEÑO	Correlación de Pearson	,518**	1	,688**
	Sig. (bilateral)	.000		.000
	N	103	103	103
LIDERAZGO	Correlación de Pearson	,423**	,688**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	103	103	103

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*Fuente: creación propia*

De acuerdo al patrón referido en el cuadro, se evidencia correlaciones positivas para las variables de estudio. Así tenemos:

- a. La variable “liderazgo transformacional” muestra correlación fuerte y positiva con las variables “autopercepción del desempeño grupal” y “habilidades socioemocionales” (.688\*\* y ,423\*\* respectivamente).
- b. La variable “autopercepción de desempeño” muestra correlación fuerte y positiva con las variables de “liderazgo transformacional” y “habilidades socioemocionales” (.688\*\* y ,518\*\* respectivamente).

- c. La variable de “habilidades socioemocionales” o competencia emocional muestra también correlación positiva y fuerte con las variables “liderazgo transformacional” y “autopercepción de desempeño grupal” ( $,423^{**}$  y  $,518^{**}$  respectivamente)

Esto quiere decir que las variables independientes y la variable dependiente si están asociadas, y existe una relación positiva y altamente significativa.

- 4.1.5.2. **Regresión.** Siendo el objetivo general de la presente investigación determinar la influencia o afectación de las variables independientes (liderazgo transformacional y habilidades socioemocionales) sobre la variable dependiente (autopercepción del desempeño grupal), además de determinar el grado de asociación o relación entre las mismas, para establecer la posible relación funcional entre las variables mencionadas, se empleará la regresión lineal.

Sobre esto se precisa que “es la tendencia de una medición extrema a presentarse más cercana a la media en una segunda medición. La regresión se utiliza para predecir una medida basándonos en el conocimiento de otra.”. (UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA UNI- NORTE - SEDE REGIONAL ESTELÍ, 2010, p. 3)

La regresión lineal nos permite modelar el valor de una variable según una o más variables, a través de

una función lineal. Es decir, asume que un cambio en la variable independiente (VI) resultará en un cambio en la variable dependiente (VD), y la cantidad del cambio en VD es constante para todo el rango de la VI.

En nuestro caso, estamos investigando la relación entre el liderazgo transformacional (VI) y competencia socioemocional (VI) sobre la autopercepción del desempeño grupal (VD). Si ajustamos nuestro modelo de regresión lineal estamos diciendo que un cambio en una unidad de liderazgo transformacional o competencia socioemocional tendrá el mismo efecto en la variable de autopercepción de desempeño grupal.

- 4.1.5.3. **Ajuste global del modelo (ANOVA).** Sobre el ajuste global de modelo (ANOVA), se precisa que “nos permite realizar la partición de varianza de tal manera de que podamos conocer qué parte de la variabilidad de la respuesta es explicada por su relación con las variables predictoras y qué parte no es explicada por dicha relación (residual). Esto permitirá contrastar si el modelo es significativo o no”. (Material didáctico del master en estadística, xxx, p. 14). Los resultados de la regresión muestran que el modelo es significativo ( $F(2,99)=98.3, p<0.05$ ), lo que significa que nuestro modelo predice la autopercepción de desempeño grupal. Sin embargo, tal como observamos en la tabla de regresión, el modelo explica el 65.8% de la variabilidad de la variable dependiente ( $R^2$ ). Esto quiere decir que el 34.2% de la variación de la autopercepción de desempeño grupal no puede ser explicado con la información que tenemos. Lo que significa debe existir otras variables, no consideradas, que explicar el porcentaje restante. Aun así, la predicción del modelo es bastante alta, teniendo en cuenta que solo hemos considerado 2 variables.

TABLA N° 33

## AJUSTE GLOBAL DEL MODELO

	DESEMPEÑO		
	<i>B</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	-0.03	-0.88 – 0.81	.937
LIDERAZGO	0.73	0.60 – 0.87	<.001
COMP_EMOC	0.24	0.06 – 0.42	.011
Observations	102		
R <sup>2</sup> / adj. R <sup>2</sup>	.665 / .658		

*Fuente:* creación propia

- 4.1.5.4. **Parámetros del modelo (ANOVA).** El ANOVA nos dice que el modelo en general es bueno, sin embargo, no nos dice nada acerca de la contribución de cada variable o término en el modelo. En los resultados podemos observar el apartado de coeficientes que contiene los parámetros del modelo (los valores  $\beta$ ) y su significación.

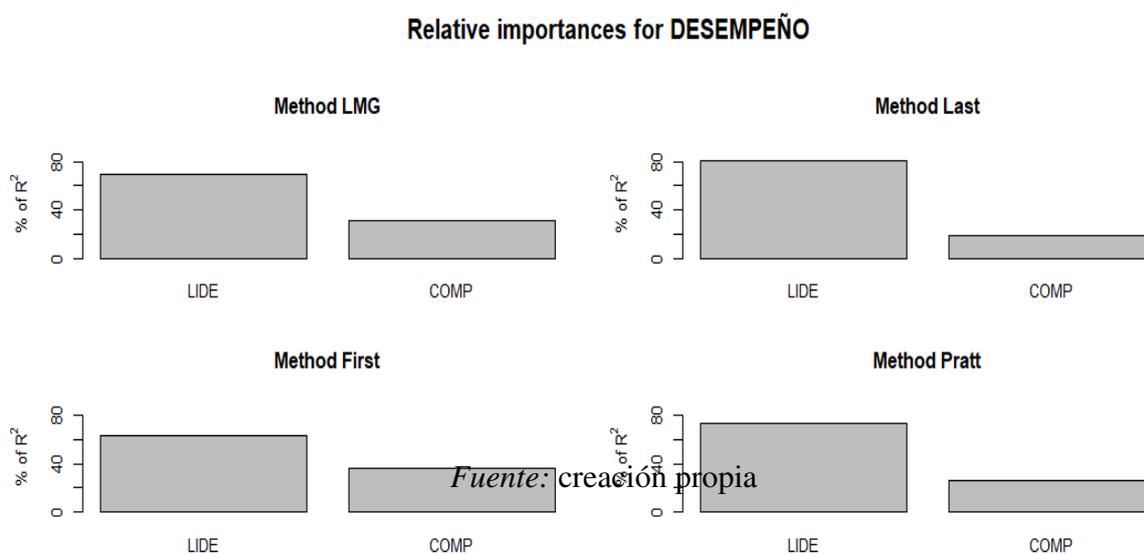
Los coeficientes del modelo, indican que para la variable liderazgo, el  $b = 0.73$ , lo que representa el cambio en la respuesta asociada a cada unidad extra del predictor. Es decir, que por cada incremento de una unidad en la variable de liderazgo, nuestro modelo predice un incremento en 0.73 unidades de la variable autopercepción del desempeño grupal. Según lo observado en la columna p valor, concluimos que el b reportado es significativo ( $p < 0.001$ ).

Asimismo, observamos que para la variable de competencia socioemocional, el  $b = 0.24$ , lo que significa que por cada incremento en la competencia emocional del directivo, la autopercepción de desempeño grupal aumenta en 0.24 unidades. Este parámetro es significativo ( $p = 0.01$ ) (debe ser menor a 0.05).

Referente al aporte de las variables competencia emocional y liderazgo transformacional sobre la autopercepción del desempeño grupal, observamos en la gráfica de importancia relativa de predictores que la variable Liderazgo tiene una importancia relativa mayor en la contribución del  $R^2$  comparado con la variable de competencia emocional.

FIGURA N° 15

**PARÁMETROS DEL MODELO**



$R^2 = 53.65\%$ , metrics are normalized to sum 100%.

**4.1.5.5. Diagnóstico del modelo (ANOVA).** “Queremos evaluar qué tan bien se ajusta el modelo a los datos observados. Para ello analizaremos: 1) si la recta es el modelo adecuado o existe no linealidad, y 2) si existen observaciones que puedan ser outliers que tengan una influencia indeseada en la estimación de los parámetros y en el ajuste del modelo.

El diagnóstico del modelo nos permitirá también probar los supuestos de normalidad, homogeneidad de varianza e independencia” (p. 16)

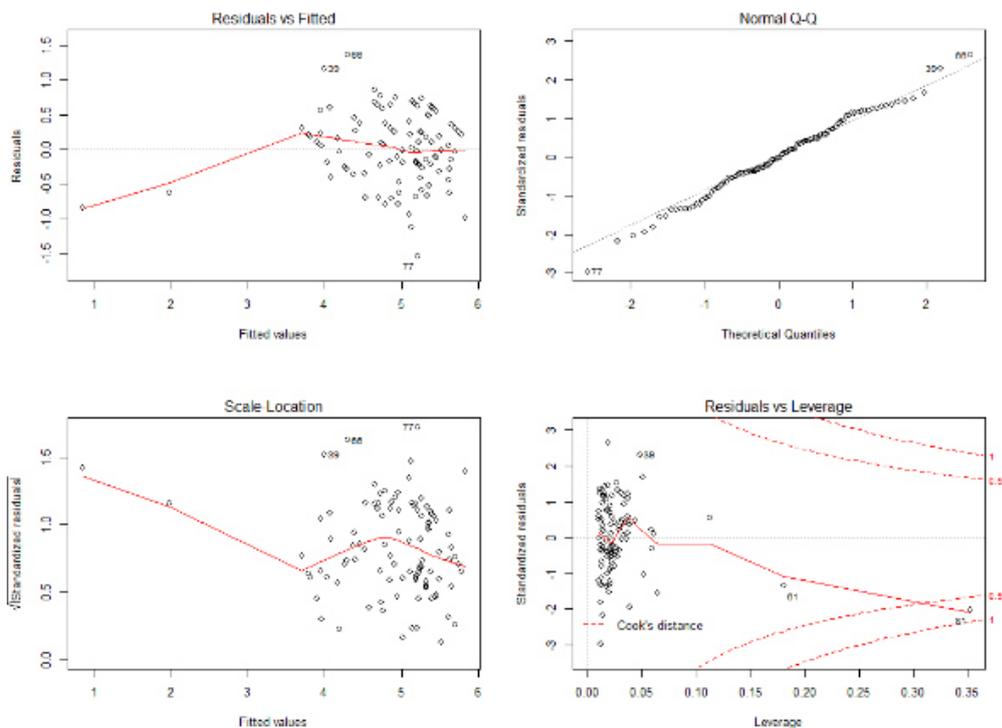
Si bien, el modelo estadísticamente es significativo y presenta buenos ajustes, previo a la discusión de resultados, evaluaremos el modelo a fin que cumpla con los criterios de validación de una regresión lineal.

- El primer gráfico corresponde a los residuos vs. los valores ajustados (predichos). Los residuos son una parte de la VD que no está explicada por el modelo y nuestra estimación del término de error del modelo. Bajo los supuestos del modelo de regresión lineal la variabilidad de los residuos no debería cambiar en el rango de la VD, y por tanto no deberíamos observar ningún patrón en los residuos. En el gráfico elaborado, comprobamos que no existe un patrón definido.

- El segundo lugar se observa el gráfico cuantil-cuantil normal de los residuos estandarizados. En el modelo de regresión lineal asumimos que los errores siguen una distribución normal, por lo que esperamos que el gráfico de los residuos siga una línea recta. Como se observa, en el gráfico este patrón existe en nuestro modelo.
- El tercer gráfico es similar al primero pero utiliza la raíz cuadrada de los residuos estandarizados. Al igual que en el primer caso, observamos que no hay patrón en la distribución de residuos.
- En el cuarto gráfico se observan las distancias de Cook que es un estadístico que identifica los puntos que tienen más influencia. Generalmente son puntos distantes del resto, tanto en la VD como en la VI. Los valores altos presentan etiquetas con los números de las observaciones e indican que es necesario considerarlo. En nuestro caso, solo hemos retirado la observación 69 (encuestado 69).

FIGURA N° 16

## DIAGNÓSTICO DEL MODELO



Fuente: elaboración propia

## 4.2. Proceso de prueba de hipótesis

A partir de los resultados obtenidos se pasa a contrastar las hipótesis:

### 4.2.1. Hipótesis de investigación

La presente investigación planteaba que “el liderazgo transformacional y las habilidades socioemocionales influyen positivamente en la autopercepción del desempeño grupal los

Directores Generales en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE)”, a partir de los resultados esta hipótesis queda confirmada.

El modelo explica el 65.8% de la variabilidad de la variable dependiente. Esto quiere decir que el 34.2% de la variación de la autopercepción de desempeño grupal no puede ser explicado con la información que tenemos. Lo que significa que deben existir otras variables, no consideradas, que explicar el porcentaje restante.

Aun así, la predicción del modelo es bastante alta, teniendo en cuenta que solo hemos considerado 2 variables.

#### **4.2.2. Sub hipótesis**

- a. Existe una relación positiva y significativa entre la autopercepción desempeño grupal y las habilidades socioemocionales de los Directores Generales en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE).

Esta hipótesis queda confirmada, pues por cada incremento de una unidad de la competencia socioemocional se produce un aumento en 0.24 unidades.

- b. Existe una relación positiva y significativa entre la autopercepción del desempeño grupal y el liderazgo transformacional de los Directores Generales en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE).

Esta hipótesis está confirmada, pues por cada incremento de unidad en la variable liderazgo transformacional el modelo predice un incremento

en 0.73 unidades de la variable de autopercepción de desempeño grupal'. Entre las dos variables independientes la variable del liderazgo transformacional tiene una importancia relativa mayor en la contribución o efecto sobre la variable dependiente (autopercepción del desempeño grupal).

#### ***4.2.3. Hipótesis nula***

No existe una relación entre la autopercepción del desempeño y las habilidades socioemocionales de los Directores Generales de los Centros de Educación Básica Especial (CEBE).

No existe una relación entre la autopercepción del desempeño y el liderazgo transformacional de los Directores Generales de los Centros de Educación Básica Especial (CEBE).

Ambas hipótesis no fueron confirmadas por el estudio.

### 4.3. Presentación de los resultados

El presente estudio tiene como finalidad generar información sobre una serie de variables sobre las cuales no existe algún estudio similar a nivel nacional. Si bien a nivel internacional existe una mayor cantidad de estudios en gestión escolar, a nivel nacional los pocos estudios ejecutados en gestión escolar asocian las variables de LT a sus efectos en clima, la cultura organizacional y el desempeño docente; así mismo, se identifican estudios en el que la competencia emocional, en su constructo de inteligencia emocional, es asociada con el desempeño laboral del docente en general. Sin embargo no existen estudios sobre la gestión escolar en las CEBE y específicamente sobre las prácticas profesionales de los directores generales y cómo estas influyen en aspectos como el desempeño grupal o el bienestar laboral, mediados por el liderazgo y la competencia emocional. El contexto descrito de los CEBE planteó dificultades en el diseño y desarrollo de la presente investigación, lo cual sumado a las condiciones presupuestales y logísticas determinó la toma de decisiones con un alto sentido de eficiencia.

Los hallazgos de la presente investigación permiten confirmar la hipótesis sustantiva, lo que significa que el liderazgo transformacional y las competencias emocionales, presentes de manera estadísticamente significativa, influyen positivamente en la autopercepción del desempeño grupal en los Directores Generales de los CEBE, y explican en un 65.8% la variabilidad de la variable dependiente, mientras que un 34.2% de la variación de la autopercepción de desempeño grupal no puede ser explicado con la información que tenemos, lo que significa que deben existir otras variables, no consideradas, que explican el porcentaje restante. Sin embargo, la predicción del modelo es bastante alta, teniendo en cuenta que solo hemos considerado dos variables.

Estos hallazgos permiten afirmar que se logró el objetivo general de la tesis el cual era establecer la estimación de la correlación e influencia de las variables independientes sobre la dependiente.

Las sub hipótesis también quedaron confirmadas, es decir, existe respecto de la variable independiente de “competencia emocional” una correlación positiva y significativa con la “autopercepción del desempeño grupal del directivo”, y a cada incremento de una unidad de la competencia emocional se produce un aumento en 0.24 unidades de la ADG.

Sobre la variable independiente del “liderazgo transformacional” también quedó confirmada la hipótesis pues existe una correlación positiva y significativa con la variable dependiente “autopercepción del desempeño grupal del directivo”, y el modelo predice un incremento en 0.732 unidades de la variable dependiente. El liderazgo transformacional tiene una importancia relativa mayor en la contribución o efecto. Estos hallazgos nos permiten afirmar que se logró los objetivos específicos “a” y “b” de la tesis.

Considerando estos hallazgos, se verifica que la sub hipótesis “d” y las hipótesis nulas no se confirmaron.

La variable independiente de “liderazgo transformacional” fue abordada desde el modelo de Rafferty y Griffin (2004), formulado a partir de la revisión del MLQ, el cual propone cinco dimensiones (visión, comunicación inspiracional, estimulación intelectual, apoyo y reconocimiento personal). Dichos autores presentan evidencia empírica de la estructura factorial del constructo atendiendo a estas cinco dimensiones (Cruz – Ortiz y varios, 2013).

Tal y como se señaló en páginas anteriores, existen estudios que explicitan una fuerte y positiva relación causa – efecto entre el liderazgo transformacional y resultados organizacionales como el desempeño grupal y el bienestar laboral, lo cual se vería incrementado por el rol mediador del engagement (Cruz – Ortiz et al., 2013). Zacaro, Ritmman y Marks (Tal y como lo citó Cruz – Ortiz et al., 2013) señalan que a través de los factores que componen el liderazgo transformacional se influye indirectamente en el desempeño grupal, así “el líder, a través de la influencia idealizada, motivación inspiracional y estimulación intelectual, puede favorecer el desempeño de los equipos de trabajo” (p. 185), lo cual es confirmado en los resultados obtenidos.

La presente investigación prosigue una de las dos grandes líneas de trabajo sobre liderazgo transformacional en estos últimos años (Cruz-Ortiz, Salanova, Martínez, 2013), y que se aboca a identificar las consecuencias o resultados del ejercicio del mismo en los seguidores y “la eficacia colectiva, el engagement” (Cruz – Ortiz et al., 2011, p. 21), lo cual a su vez es considerado un factor clave en el logro de los objetivos de la gestión (Murillo, 2009). En el marco del modelo de organizaciones saludables, si la organización implementa prácticas saludables como el liderazgo transformacional, ésto influirán en el desarrollo de los equipos de trabajo y en los resultados organizacionales saludables, influyendo así en las formas de estructurar y organizar los procesos de trabajo basados en una mejora constante. (Cruz – Ortiz et al., 2013, p. 186), lo cual constituye, en el contexto de las CEBE, mayores y mejores oportunidades.

Las características de este modelos de liderazgo no se oponen al enfoque de liderazgo que se formula en el *Marco de Desempeño del Director* formalizado por el Minedu y que explicita como liderazgo pedagógico distribuido y que literalmente es descrito por el mismo documento en mención como “...la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y

lograr las intenciones y metas compartidas de la escuelas” (MBDD, 2012, p. 12), lo cual literalmente explicita semejanzas.

La variable independiente de “competencia emocional” exhibe el empleo del modelo de competencia emocional de Mikolajczak (2009) y la aplicación del instrumento que proviene del mismo el cual fue formulado por Brasseur, S., Gregoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). Respecto a la categoría antecedente de la competencia emocional, Guil y Gil Olarte (2006) afirman que “el desarrollo de la IE se nos presenta como una herramienta útil, sino como una necesidad para garantizar un adecuado ajuste emocional de nuestros jóvenes”; así mismo

Lopes et al. (2006), expone que existe "evidencia de que las habilidades emocionales están asociadas con empatía, comportamiento prosocial y la calidad de las relaciones interpersonales"(p. 224). Específicamente Brasseur et al. (2013) afirman que la competencia emocional “es un factor importante para predecir la adaptación de los individuos a su entorno. Una mayor competencia emocional está asociada con una mayor felicidad, mejor salud mental y física, relaciones sociales y matrimoniales más satisfactorias y mayor éxito laboral” (p. 1). Razones por las cuales tiene un alto poder predictivo y explicativo del desempeño profesional del directivo y del desempeño grupal docente.

La variable dependiente de “autopercepción del desempeño grupal en el directivo” fue trabajada a partir de las variables del desempeño grupal formuladas en el modelo de Goodman y Svyantek (1999) y sus respectivas características adaptadas al ámbito de la gestión escolar. El instrumento de verificación de la presencia de estas características en la percepción del directivo obtuvo una óptima validez estadística. Esta variable y su respectivo instrumento, en el presente estudio, está lo más asociada posible al desempeño grupal docente, y al bienestar laboral como uno de los intereses

subyacentes dada la importancia capital de este aspecto en la consecución de la eficacia escolar (UNICEF, 2004; Murillo, 2007; OREAL/UNESCO, 2014), o de la provisión de un servicio educativo de calidad.

Respecto del tratamiento de las correlaciones de estas variables, para cuantificar el grado de asociación lineal entre las variables, y sus respectiva significancia, se empleó la medida del coeficiente de correlación lineal de Pearson, mientras que la identificación del mayor peso de las variables independientes del modelo fue abordado a través del empleo de la regresión lineal y del análisis de varianza (ANOVA).

Se optó por una muestra por conveniencia dada las condiciones de disponibilidad del universo poblacional. Cabe precisar el interés personal sobre el desarrollo de esta investigación en el ámbito de las CEBE, razón por la cual se tomaron decisiones que implican altos niveles de eficiencia en los procedimientos.

Los hallazgos específicos sobre la variable independiente de liderazgo transformacional registran un puntaje alto en la percepción de los directores sobre su práctica directiva con una media adquirida de 5.03 en un rango de distribución de puntos del valor “0” al “6”, lo que significa que existen altas probabilidades de que el desempeño de los directivos se caracterice por los atributos del liderazgo transformacional expuestos por el instrumento (visión, comunicación inspiracional, estimulación intelectual, consideración individual y reconocimiento personal). Es decir que existirían conductas que generen enganche respecto de las consignas o metas planteadas, que se muestren dispuestos a optimizar e innovar el desarrollo de los docentes de manera individual y grupal, que estén atentos a las diferencias de los docentes en el desarrollo de sus labores y el cómo motivarlos o apoyarlos, que brinden constante refuerzo, estímulo, felicitación y reconocimiento, lo cual es coherente con cada uno de los cinco factores del modelo.

Ello traería como consecuencias una alta probabilidad de que exista: una cultura organizacional una comunidad de visión e identidad compartida (Akfour, 2002); un clima organizacional percibido como positivo por los docentes (Rainieri, 2006; García, 2009), lo cual acarreará consecuencias positivas como una mayor bienestar y satisfacción con el trabajo y por asocio mayor productividad; una influencia positiva en la eficacia organizacional a través de la motivación, la consideración individual, el estímulo intelectual, lo cual genera mayores posibilidades para lograr satisfacción de los colaboradores, esfuerzo extra y eficacia (Mendoza y Ortiz, 2006); el favorecimiento del bienestar o la satisfacción laboral o una evaluación afectiva – cognitiva favorable de la experiencia laboral (Peralta y Veloso, 2007; Peiro, 2007), lo cual se ve favorecido por las condiciones de empoderamiento que genera el liderazgo transformacional, la estimulación intelectual, generando vivencias emocionales de alto nivel en satisfacción, lo cual permite que los docentes muy probablemente se sientan más a gusto con su vida y la perciben de una manera más positiva, con mayor bienestar emocional y laboral (Restrepo y Ochoa, 2014). Todo ello estaría generando de manera indirecta, un mejor desempeño grupal del equipo directivo y docente.

Los hallazgos específicos sobre la variable competencia emocional registran una media de 5.02 en un rango de distribución de del valor “0” al “6”, lo cual es significativo estadísticamente y evidencia incorporación de estas variables en la práctica de los directivos de la muestra. Esto significa que en la práctica directiva de los Directores Generales de los CEBE encuestados, las habilidades socioemocionales están presentes en el desempeño profesional.

De manera específica, significa que los directores asumen como sus habilidades la identificación, la comprensión o reconocimiento de fortalezas, la expresión, regulación y uso de sus emociones, y existe una alta

probabilidad de que estén incorporadas en su práctica profesional, en las relaciones interpersonales y en el ámbito intrapersonal.

Esto significaría que, dado el poder predictivo de la C.E, el desempeño profesional del directivo podría caracterizarse por capacidad de adaptación al entorno, mayor salud mental y física, tendencia a la felicidad, relaciones sociales satisfactorias y mayor éxito profesional.

A nivel psicológico es altamente probable que exista una buena autoestima, sentimiento de bienestar, satisfacción con la vida y menor riesgo de desarrollar trastornos psicológicos o agotamiento; así mismo, también podría verse favorecidas conductas de aprendizaje, solución efectiva de problemas, conservación del puesto de trabajo y alto desempeño laboral especialmente para trabajos que involucren altos niveles de contacto interpersonal, lo cual se constituye en un factor de alto valor predictivo para la incorporación del LT y el desarrollo de acciones que favorezcan el desempeño grupal.

Este es un hecho cuya generalización requerirá más investigaciones, sin embargo, este hallazgo resulta oportuno para la naturaleza de la labor que realizan los directivos, las condiciones de vulnerabilidad en la que se desarrolla la gestión escolar y la presión que ejercen estas situaciones a las capacidades del directivo y de sus equipos.

Los resultados estadísticos de la variable dependiente autopercepción del desempeño grupal tienen una media de 4.90 en un rango de distribución de del valor “0” al “6”, lo cual es significativo estadísticamente y evidencia que los directivos CEBE autoperceben que su desempeño si favorece el desempeño grupal del personal a cargo (docentes y directivos).

Como consecuencia de este registro de puntuación esto significa que es muy probable de que el desempeño directivo se caracterice por el desarrollo de acciones que promueven en los equipos de trabajo acciones que contribuyan directa e indirectamente a la base técnica de la organización así como el desarrollo de actividades que no son formalmente parte del trabajo. Así, el directivo estaría promoviendo el desarrollo de este desempeño grupal a través de reuniones periódicas, monitoreo y acompañamiento, buen trato, respaldo a las acciones de los equipos, prácticas inherentes al liderazgo transformacional o a un buen liderazgo escolar (Anderson, 2010).

Esto es coherente con los puntajes registrados en el liderazgo transformacional y la competencia emocional descritos anteriormente.

Estos hallazgos guardan coherencia con lo registrado en testimonios de directivos registrados a su vez en los estudios descritos en la presente tesis, es decir, que el directivo toma parte de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra el CEBE y de la manera más idónea genera condiciones para la provisión del servicio educativo, lo cual implica liderazgo (transformacional), competencia emocional y favorecimiento del desempeño grupal. Aún queda mucho por investigar, sin embargo lo hallado se constituye en un referente para posteriores estudios interesados en el ámbito de la práctica directiva en la educación básica especial.

## 5. CONCLUSIONES

- 5.1. La hipótesis principal de la presente tesis quedó confirmada, es decir, el liderazgo transformacional y la competencia emocional están relacionadas en influyen de manera significativa y positiva en la autopercepción del desempeño grupal en los directivos de los CEBE del Perú durante el 2018. Esto constituye la confirmación de las primeras dos sub hipótesis y el logro del objetivo general y del primer objetivo específico.
- 5.2. Ambos factores influyen, pero el puntaje ligeramente mayor obtenido en el instrumento de LT denota más influencia en la ADG de los directivos, sin embargo no resta importancia en respecto de la significatividad de la CSE.
- 5.3. La tercera hipótesis también quedó confirmada, aunque por una puntuación muy pequeña de diferencia, lo cual no descarta la importante presencia de la CSE relacionada al segundo objetivo específico y la cuarta sub hipótesis que no quedo confirmada.
- 5.4. Existe una alta identificación de los directivos de los CEBE con el LT, lo que significa que hay altas probabilidades de que los cinco (05) factores del modelo (visión, comunicación, estimulación, apoyo y reconocimiento), caractericen su práctica profesional.
- 5.5. Esto significa que en la práctica directiva existirían conductas proactivas, una claridad y determinación de lo que se quiere en el centro de labores, generación de enganche respecto de las consignas o metas planteadas, disposición a optimizar e innovar el desarrollo de los docentes de manera individual y grupal, atención a las diferencias de los docentes en el desarrollo de sus labores y el cómo motivarlos o apoyarlos, constante

refuerzo, estímulo, felicitación y reconocimiento, lo cual es coherente con testimonios registrados por los estudios citados en la presente tesis.

- 5.6. Ello traería como consecuencia que probablemente exista: una cultura organizacional con una comunidad de visión e identidad compartida; un clima organizacional percibido como positivo por los docentes lo cual acarreará consecuencias positivas como una mayor satisfacción con el trabajo, mayor productividad, bienestar laboral; una influencia positiva en la eficacia organizacional a través de la motivación, la consideración individual, el estímulo intelectual, lo cual genera mayores posibilidades para lograr satisfacción de los colaboradores, esfuerzo extra y eficacia; el favorecimiento de la satisfacción laboral o una evaluación afectiva – cognitiva favorable de la experiencia laboral lo cual se ve favorecido por las condiciones de empoderamiento que genera el liderazgo transformacional, la estimulación intelectual, que generan vivencias emocionales de alto nivel en satisfacción, lo cual permite que los docentes se sientan más a gusto con su vida y la perciben de una manera más positiva, con mayor bienestar emocional y laboral. Todo ello se convierte en condiciones favorables a un alto desempeño grupal del equipo directivo y docente.
- 5.7. Existe una alta identificación de los directivos con los factores que constituyen la CSE, lo que a su vez significaría altas probabilidades de que la práctica directiva se caracterice por la capacidad de adaptación al entorno, cambiante de la escuela, salud mental y física, relaciones sociales satisfactorias y mayor éxito laboral; a nivel psicológico es probable que exista buena autoestima, sentimientos de bienestar, satisfacción con la vida y menor riesgo de desarrollo de trastornos psicológicos o agotamiento, actitud resolutiva, desempeño laboral alto especialmente para trabajos que impliquen altos niveles de interacción interpersonal.
- 5.8. Esto significa que los directores asumen como sus habilidades la identificación, la comprensión o reconocimiento de fortalezas, la expresión,

regulación y uso de sus emociones, y existe una alta probabilidad de que estén incorporadas en su práctica profesional, en las relaciones interpersonales y en el ámbito intrapersonal. Dado el poder predictivo de la CSE, el desempeño profesional del directivo tiene altas probabilidades de facilitar el desempeño grupal del equipo directivo y docente.

- 5.9. Como consecuencia de este registro, y la presencia de las conductas referidas, es probable también que existan buenas condiciones para el ejercicio del LT, así como condiciones para el desarrollo del bienestar laboral y condiciones para el alto desempeño grupal.
  
- 5.10. Los directivos tienen una positiva y alta autopercepción respecto de sus prácticas orientadas a favorecer el desempeño grupal. Esto es muy valioso pues el desempeño grupal es un factor clave de la eficacia escolar, además del sentido de bienestar que podrían acarrear prácticas como el respaldo, el apoyo.

## 6. RECOMENDACIONES

Dada las condiciones de vulnerabilidad que afecta a la gestión en los CEBE y el imperativo de asegurar la presencia de la calidad educativa en la provisión de servicio educativo se recomienda.

- 6.1. Proseguir esta línea de investigación dado el poder predictivo de las variables de liderazgo transformacional, competencia emocional, autopercepción del desempeño grupal y su respectiva correlación, para aspectos relacionados al desempeño del directivo, del equipo de docentes y el bienestar laboral que acarrearía, factores explicativos de una gestión escolar eficiente o un servicio educativo de calidad.
- 6.2. Atender de manera estratégica y formal el desarrollo del liderazgo directivo a través de intervenciones de formación de servicio que fortalezcan las capacidades investigadas en la presente tesis lo cual podría muy bien sostener el desarrollo de las capacidades de autoeficacia o autopercepción, las cuales poseen valor predictivo o explicativo del desempeño integral.
- 6.3. Fortalecer las capacidades de directivos que a su vez permitan el fortalecimiento del desempeño grupal, dada la naturaleza de factor clave en la consecución de eficacia escolar.
- 6.4. Brindar programas de formación en servicio diferenciado a directivos CEBE para lo cual la presente información podría servir como parte del diagnóstico inicial y orientar la formulación del plan instruccional orientado a la formación del liderazgo transformacional – en la versión del MBDDr – las competencias emocionales y prácticas para favorecer el desempeño grupal en la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

Accariya, Z., & Khalil, M. (2016, 31 de agosto). The Relations between Management Style, Work Motivation and Feeling of Stress among the Arab School Community. *Creative Education*. Recuperado de: <http://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=70248>

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial – EURYDICE (2003). Necesidades Educativas Especiales. *Elaborado por la Agencia Europea con la contribución de las Unidades Nacionales Eurydice. Se ha publicado con el*

*apoyo de la Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura.*

Recuperado de: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar.*

Madrid: Wolters Kluwer.

Alvarez de Mon, S. (2009). *El mito del líder.* Prentice Hall, Barcelona.

Anaya Nieto, Daniel; Suárez Riveiro, José Manuel, (2010, 07 de mayo)

Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.* Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11532/11008>.

Anderson, S. (2010, 20 de agosto). Liderazgo directivo: *Claves para una mejor escuela.* *Psicoperspectivas.* Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>

Anzola, O (2003). *Una mirada a la cultura corporativa.* Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia

Araujo M. C. y Guerra M. (2007). *Inteligencia Emocional y Desempeño Laboral en las Instituciones de Educación Superior Públicas.* *CICAG: Revista del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 4(2), pp. 132-147.

Recuperado de: [https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL\\_TODO=Inteligencia+Emocional+y+Desempe%C3%B1o+Laboral+](https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Inteligencia+Emocional+y+Desempe%C3%B1o+Laboral+)

Aristóteles (1943) *La Política.* Madrid, España: Espasa Calpe, Col.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-Level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6 (2), pp. 199-218.

Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Individual\\_consideration\\_viewed\\_at\\_multi.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Individual_consideration_viewed_at_multi.pdf)

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership

- Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), pp. 441-462. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1348/096317999166789>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Princeton Hall, Inc.
- Barling, Julian & Weber, Tom & Kelloway, Kevin. (1996). Effects of Transformational Leadership Training on Attitudinal and Financial Outcomes: A Field Experiment. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), pp. 827-832. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.81.6.827>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, EE.UU: The Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Bass, Bernard y Riggio, Ronald (2006b). *Transformational leadership* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Bassi, M., Busso M., Urzúa S. y Vargas J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Obtenido de: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1894>
- Bellei, Cristián % Muñoz, Gonzalo & Pérez, Lus & Raczynski, Dagmar (2004) ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobres
- Bisquerra Alzina, Rafael. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Editorial Síntesis..
- Bisquerra Alzina, Rafael (2003). Educación Emocional y Competencias para la Vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/73791>
- Berruezo Adelantado, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), pp. 179-207.

- Bolívar López, J. y Rojas Velásquez, F. (2014, 15 de noviembre). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Número 44. Número monográfico sobre Buenas prácticas de Innovación Educativa: 13 (44), pp. 1 – 13. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/44>
- Bolívar, Antonio (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. EDUCAR. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130837004>> ISSN 0211-819X
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, 8 (5), 1 = 8. doi:10.1371/journal.pone.0062635.
- Çağanağa, Ç.K. (2015) Principals' Reflections on Effectively Managing Their Schools: Cooperative Leadership and Its Role in Schools. *Open Access Library Journal*, 2 (e1962). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1101962>
- Carrillo, Camilo (2019). Evaluando el impacto del Acompañamiento Pedagógico. En EDUCACIÓN. Diálogo informado. Recuperado de: <https://www.educacionperu.org/evaluando-el-impacto-del-acompanamiento-pedagogico/>
- Carnap, R. (1981). “*La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje*”. En A. J. Ayer (comp.), *La superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje*, pp. 66 – 87. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Cejudo Prado, Javier. (2015). *Diseño, Desarrollo y Evaluación del Programa de “Dulcinea” de Educación Emocional en un Centro de Educación Secundaria desde la Integración de Modelos de Inteligencia Emocional*. (Tesis Doctoral). UNED.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers'’ thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. 0 (72), pp. 225-296.

- CNE – MINEDU (2007) *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Aprobado como política de Estado por Resolución Suprema N 001-2007-ED.
- Congreso de la República (13 de diciembre del 2012). Ley General de la Persona con Discapacidad. [Ley 29973]. DO: El Peruano. Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (1968). *Ley General de Educación*. Decreto Ley N° 19326.
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley General de Educación*. Ley N° 28044.
- Cruz-Ortiz, Valeria, Salanova, Marisa, M. Martínez, Isabel (2013, 14 de marzo) Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Universidad & Empresa [en línea]*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187229746002>> ISSN 0124-4639
- Cuadra Peralta, Alejandro; Veloso Besio, Constanza (2007). Liderazgo, Clima y Satisfacción Laboral en la Organizaciones. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2, nú(22), pp. 43-58. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65027764004>
- Cuenca, R., & Cáceda, J. (2017). Ideales Normativos, Normas y Praxis: Patologías Sociales sobre los Directivos Escolares en el Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (2), pp. 5-29.
- Cueto, Santiago; Vanessa Rojas, Martin Dammert y Claudia Felipe. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Perú, Lima: GRADE, Documentos de Investigación, 87.
- Cueto, Santiago; Alejandra Miranda y María Cristina Vásquez. (2016). “*Inequidades en educación*”. En GRADE (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances*, pp. 55-108. Lima, Perú: GRADE.
- Cunha Barros, Gabriel, Mesquita Ribeiro, Isabel, Perla Moreno Arroyo, M., Boleto Rosado, Antonio Fernando, Tavares Sousa, Tiago Manuel, Silva Pereira, Pedro Filipe (2010, 17 de junio). Autopercepción de las competencias profesionales de

los entrenadores de fútbol en función de la experiencia personal y de la formación académica. *Cuadernos de Psicología del Deporte [en línea]*. 10 (1), pp. 26 – 36. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227014930002>> ISSN 1578-8423

Cunningham Wendy, Acosta Pablo y Muller Noël (2014). Mentas y Comportamientos en el Trabajo Fomentando las habilidades socioemocionales para el mercado laboral de América Latina. *En Direcciones en Desarrollo. Desarrollo Humano. Banca Mundial*. Resumen ejecutivo tomado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/24659/2108840vS.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Chang, C. P., & Hu, C. W. (2017, 27 de abril). Effect of Communication Competence on Self-Efficacy in Kaohsiung Elementary School Directors: Emotional Intelligence as a Moderator Variable. *Creative Education*, 8, 549-563. Recuperado de: <https://doi.org/10.4236/ce.2017.84043>

Chiavenato, Idalberto. (2009). *Gestión del Talento Humano*. Tercera edición. México, México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Chiavenato, Idalberto. (2007). *Administración de Recursos Humanos. El capital humano de las organizaciones*. Octava edición. Mexico, México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Defensoría del Pueblo (2011). *Los niños y niñas con discapacidad: alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria*. (Informe N° 155). Recuperado de <http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/informe-155.pdf>

Delgado Vásquez, A. (2014). El síndrome del Burnout en profesores de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología*, 6(2), 26-47. Recuperado de: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v6i2.5149>

De Pablos, J.; González, T. y González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), 45-55. Recuperado de: [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>]

- DORÉ, R., WAGNER, S., DORÉ, I. & BRUNET, J. P. (2002). "From Mainstreaming to Inclusion: A Transformation of Service Delivery". In R. L. SCHALOCK, P. C. BAKER & M. D. CROSER (Eds.), *Embarking on a New Century. Mental Retardation at the End of the 20th Century*, Washington D.C.: AAMR, 185-201.
- Daft, R. (Ed.). (2006). *La Experiencia del Liderazgo*. México: CENGAGE Learning.
- DÁlesio Ipinsa, F. (2010). *Liderazgo y atributos gerenciales: Una visión global y estratégica*. Primera edición. México, México: Prentice – Hall – Pearson Educación.
- De La María & Flores Galindo, María. (2011). Las emociones en la filosofía de la ciencia. *En Astrolabio. Revista internacional de filosofía*. 0 (12), pp. 37-46
- Domínguez A. (2017). *Dificultades y desafíos en la educación de niños y adolescentes con discapacidad*. CASUS. 2017;2(3):185-189.
- Dorsch, F (1985.) *Diccionario de Psicología*. España, Barcelona: Herder.
- Anónimo (2016). *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina / Anónimo*. - 1a edición especial – Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrada Mejía, Sandra (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia Et Technica*, XIII(34),343-348.[fecha de Consulta 17 de Septiembre de 2020]. ISSN: 0122-1701. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=849/84934058>
- Fernández Batanero, J. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro. *En Perfiles Educativos*, 30 (119), pp. 7-32.
- Fernández Berrocal, Pablo; Extremera Pacheco, Natalio. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 63-93
- Fragoso-Luzuriaga, Rocío (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista*

*Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), 6 (16), pp. 110-125,  
 Recuperado de:  
 <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>> ISSN

Fred E. Fiedler. (1996). *Enginer the Job to Fit the Manager*. Harvard Bussines Review 43, Num 43, Num. 5, septiembre – octubre de 1996.

Freire, S., & Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Perú, Lima: GRADE. Recuperado de: <https://www.grade.org.pe/publicaciones/1357-el-rol-del-director-en-la-escuela-el-liderazgo-pedagogico-y-su-incidencia-sobre-el-rendimiento-academico/>

FORO EDUCATIVO (2007). *La inclusión en la educación Como hacerla realidad*. Perú, Lima

Gallego Ortega, José Luis; Rodríguez Fuentes, Antonio. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5 (3), pp. 102-117.

García, Alicia (2014). La Atención Educativa al Alumnado de Educación Especial en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 24 (2014), 199-222 ISSN: 1137-8654.

García Solarte, M. (2009). Clima Organizacional y su Diagnóstico: Una aproximación Conceptual. Cuadernos de Administración [en línea]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225014900004>> ISSN 0120-4645

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507.

Goddard, R. (2001). Collective Efficacy: A Neglected Construct in the Study of

- Guadalupe, C., Leon J., Rodríguez, José S. y Vargas, S. (2017). *Estado De La Educación en el Perú. Análisis y Perspectivas de la Educación Básica*. Perú, Lima: FORGE – GRADE. Lima.
- Guardiola, C., & Basurto, K. (2015). Inteligencia emocional y desempeño laboral de los directivos del corporativo adventista del norte de México. *En Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 5 (1), pp. 69-77.
- Guay, R. P. (2013). The relationship between leader fit and transformational leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 28(1), pp. 55-73. Recuperado de: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/367542>
- Harvard Business School (2016) *Liderazgo y Dirección de Personas*. Lima, Lima: Punto y Coma Editores S.A.C.
- Harvey, James y Holly Holland. (2011). *The school principal as leader: guiding schools to better teaching and learning*. EE.UU, Nueva York: The Wallace Foundation.
- Hernández Samipieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio M del P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. México, México DF: MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, SA. DE CV.
- Hirschberger, Johannes. (1977). *Historia de la Filosofía*, España, Barcelona: Herder Editorial.
- Hulin, C., & Judge, T. (2003). *Jobs Attitudes. Handbook of Psychology*. 12: Industrial and Organizational Psychology, 255-276.
- Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS) (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción española del original OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. USA, Montreal. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4848>

- Kuhn, T. (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
- Lopes, P., Coté, S., Salovey, P. (2012). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. En Mestre Navas, J., Fernández Berrocal, P., (2012). *Manual de inteligencia emocional* (pp. 217 - 234). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Leithwood, Kenneth. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Chile, Santiago de Chile: Impreso en Salesianos
- Litwin, G. y Stringer, R. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Boston: Harvard University Press.
- Lussier R. y Achua C. (2011). *Liderazgo. Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. Cuarta edición. México, México DF: CENCAGE Learning Editores, S.A.
- Lucia-Casademunt, Ana María, & Morales-Gutiérrez, Alfonso Carlos, & Ariza-Montes, Jose Antonio (2012). La implicación emocional en el puesto de trabajo: Un estudio empírico. *Intangible Capital*, 8(2),364-405.[fecha de Consulta 24 de Octubre de 2020]. ISSN: 2014-3214. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=549/54924501006>
- Decreto supremo N.º 011-2012-ED. Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación. Obtenido el 15 de marzo del 2018. Recuperado de : <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ds-011-2012-24-11-2017.pdf>
- Marcos, A. (2008). “La experiencia de lo imposible. Conversión Conceptual Kuhniana y teoría de la información”, en: [http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/webMarcos/textos/A\\_Marcos\\_Experiencia\\_de\\_lo\\_imposible\\_Mx\\_2008.pdf](http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/webMarcos/textos/A_Marcos_Experiencia_de_lo_imposible_Mx_2008.pdf)
- Mariano Chóliz (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de: [www.uv.es/~choliz](http://www.uv.es/~choliz)

- Mateos Papis, Giannina (2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación [en línea]*. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80210101>> ISSN 0187-7690
- Martínez Carpio, Héctor (2009) Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology [en línea]*, 7(3), pp. 1175 – 1216. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984012>> ISSN
- Martínez-Otero, Valentín (2003). Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos, *Revista Educación y Futuro (digital)*. Recuperado de: <http://files.cer-lacandelaria.webnode.es/200000369-e99a0ea96e/autoconcepto%20DOCENTE.pdf>
- Maureira, F y Sánchez, C. (2015) Emociones biológicas y sociales. *En Psiquiatría Universitaria*, 7(2), p 183-189.
- Méndez Álvarez, C. (2006). Clima organizacional en Colombia, Bogotá. El IMCOC: Un método de análisis para su intervención. *Revista Universidad & Empresa*, 7 (9): 100-121. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5096800>
- Mendoza Torres, M. R.; Ortiz Riaga, C. (2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión [en línea]*. 14 (1), pp. 118 – 134. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90900107>> ISSN 0121-6805
- Mendoza Martínez, Ignacio Alejandro, Ortiz Arévalo, Maía Fernanda, Parker Rosell, Héctor Carlos (2007) Dos décadas de investigación y desarrollo en liderazgo transformacional. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 7 (27), 25-41.
- Maureira, Oscar (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. En REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 0.

- Mestre J., Comunian A., & Comunian M. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. *En Manual de Inteligencia emocional*, 1(2), pp. 47 – 68.
- Mestre Navas, J. M. y Fernandez Berrocal P. F. (Coordinadores). (2012). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Mikolajczak M (2009) Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology*. 5(2): 25-31.  
Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/265890136>
- MINEDU (2012). Marco de Buen Desempeño Docente
- MINEDU (2014). Marco de Buen Desempeño del Directivo.
- MINEDU (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva - balance y perspectivas*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>
- MINEDU (2015). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3707>
- MINEDU (01 de junio, 2006). Normas complementarias para la conversión de los Centros de Educación Básica Especial en Centros de Educación Básica Especial – CEBE – y los Servicios de Apoyo y asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales – SANEE (Resolución Directoral N° 0354-2006-ED). DO: El Peruano. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/discover>
- MINEDU (2012) Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación (PESEM) 2012 - 2016. (RM N 0518-2012.). DO: El Peruano. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/discover>
- MINEDU (2012). *Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación (PESEM) 2016 – 2021 Fase Estratégica del Proceso de Planeamiento Estratégico*. (R.M 0518-2012). DO: El Peruano. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/discover>

- Ministerio de Educación de España (2014). Las escuelas de éxito. Características y experiencias. España. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, 3 (4), pp. 9 – 39. Recuperado de: [http://ntic.educacion.es/cee/revista/n4/pdfs/PEn04\\_junio2014\\_web.pdf](http://ntic.educacion.es/cee/revista/n4/pdfs/PEn04_junio2014_web.pdf)
- Molero Alonso, Fernando; Recio Saboya, Patricia; Cuadrado Guirado, Isabel (2010) Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *En Psicothema*, 22 (3), pp. 495-501. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3758.pdf>
- Morin, Edgar (2001) *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Murillo Torrecilla, J. (Coordinador). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Revista Folios*, 2(44), 77-91. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3958/3437>
- Muñoz Olivero, Juan Ariel, Villagra Bravo, Carolina Pilar, & Sepúlveda Silva, Segundo Edgardo. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, (44), 77-91. Recuderado de: Retrieved July 23, 2019, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702016000200005&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702016000200005&lng=en&tlng=es).
- Murillo Torrecila J. (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Colombia, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Nolazco Rivas, E. A. (2012). *Autopercepción del desempeño docente y satisfacción laboral en una institución educativa pública del Callao*. (tesis de posgrado). Universidad San Ignacio de Loyola.

- Nwachukwu Prince Ololube (2003). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Essays in Education*, 18, pp. 3 – 20. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/229824348>
- OECD (2016), Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales, UNESCO Institute for Statistics, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.
- OREALC/UNESCO. *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>
- Ossa, C., Quintana, I., & Rodríguez, F. (2015). Valoración de salud mental en formación de profesores en dos universidades chilenas. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 125-176. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.70>
- Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (2016). *Evaluación de diseño e implementación del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Esenciales* (Saanee). Manuscrito no publicado, Minedu, Lima.
- Olvera J., Llorens S., Acosta H., Salanova M. (2017) El liderazgo transformacional y la confianza como antecedentes del desempeño en equipo en el ámbito sanitario. *En Anales de Psicología*, 33(2), pp. 365-375. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.237291>
- Otzen, T. & Manterola C. *Sampling techniques on a population study*. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232, 2017
- Palomo Vadilo, M. T. (2015). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. 9º edición. Madrid, España: ESIC EDITORIAL.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. México, México: Graó.

- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). *Gender differences in measured and selfestimated trait emotional intelligence*. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *En European Journal of Personality*, 17 (0), pp. 425-448
- Platón(1991). *Diálogos*. Espasa Calpe, Barcelona.
- (1995). *La República*. Espasa Calpe, Barcelona.
- Poggi, Margarita (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2981>
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2009), *Mejorar el liderazgo escolar*, Volumen 1: política y práctica, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264074026-es>.
- Presidente de la República del Perú (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación (Ley N° 28044)*. DO: El Peruano.
- Raineri Bernain, Andrés. (2006). *Estilos De Dirección Como Determinantes Del Clima Laboral En Chile*. *En Revista Abante, Escuela de Administración. Pontificia Universidad Católica de Chile*, 9(1), pp. 3-33.
- RAND CORPORATION (2012). *Teachers Matter. Understanding Teachers' Impact on Student Achievement*. *Plataforma virtual de RAND CORPORATION*. Recuperado de: [https://www.rand.org/pubs/corporate\\_pubs/CP693z1-2012-09.html](https://www.rand.org/pubs/corporate_pubs/CP693z1-2012-09.html)
- Roberts, Amy & Kim Elyn (2019). *To promote success in schools, focus on teacher well-being*. Education Plus Development. *In Brookings*. Recuperado de: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/05/06/to-promote-success-in-schools-focus-on-teacher-well-being/>
- Ruiz Coronado, W. (2018). *Liderazgo y empoderamiento directivo en instituciones educativas de Chiclayo*. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista De*

*Investigación De La Facultad De Humanidades*, 3(2), 33-42.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.35383/educare.v2i5.98>

Ruiz Corbella, M. (2016). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 0(14), 85-104. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2354/2173>

Salanova M., Martínez I. y Llorens S., (2014). Una mirada más “positiva” a la salud ocupacional desde la psicología organizacional positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. En *Papeles del Psicólogo*, 35 (1), pp. 22 – 30.

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I. M. (2012). We need a hero! Toward a validation of the healthy and resilient organization (HERO) model. *Group & Organization Management*, 37(6), 785-822. Recuperado en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/SalanovaLlorensCifreMartinezHEROGO M2012.pdf>

Salanova, Marisa, Martínez, Isabel M., & Llorens, Susana (2014) Una mirada más “positiva” a la salud ocupacional desde la psicología organizacional positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. En revista *Papeles del Psicólogo [en línea]*, Vol. 35(1), pp. 22-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77830184004> ISSN 0214-7823

Schools and Student. *Journal of Educational Psychology*, 467-476.

Gonzalo Muñoz, C. B.; Pérez, L. M., y Raczynski D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Stoner J. A., Freeman R. E. y Gilbert D. (S/F) *Administración*. Sexta edición. México Df., México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

Sun, Jinping; Leithwood, Kenneth (2012) Efectos del Liderazgo Escolar Transformacional en el Rendimiento de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, [S.l.], v. 12 (4), pp. 41 – 70. Disponible en: <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688003> ISSN

- Tintore, Mireia. (2003). Tintoré, M. (2003) *El liderazgo político en la Antigüedad clásica*. Revista de Estudios Políticos, 121, pp. 209-222. Publicado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=740729>
- Toro, Fernando (1992) *Desempeño y Productividad. Contribuciones de la Psicología Ocupacional*. Colombia, Medellín: Cincel Ltda.
- Tovar Samanez, M. T. (2013). *La década de la educación inclusiva 2003-2012: para niños con discapacidad*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4450>
- Tovar Samanez, T. y Fernández Castillo, P. (2005). *Aprender vida: la educación de las personas con discapacidad. Informe preparado para la Comisión Especial de Estudio sobre Discapacidad*. Recuperado de <http://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/images/PDFs/Estudio-Educa.pdf>
- REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 3, 2007, pp. 102-117. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- Restrepo, J., & Ochoa, A. (2016). Liderazgo transformacional, satisfacción laboral y desempeño. Una revisión de literatura. *En Nova Talenta 2014-2015, memorias del seminario de profundización en liderazgo*, 1 (1), pp. 25-34.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción. Quinta Edición. México, Mexico: McGraw-Hill*.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Cifre, E. & Llorens, s. (2009). La salud ocupacional desde la perspectiva psicosocial: aspectos teóricos y conceptuales. En M. Salanova (Ed.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 27-61). Madrid, España: Síntesis.
- Salvador, Margarita; Fuente, Manuel de la; Álvarez, Joaquín (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares *En European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), pp. 275-288.
- Shamir, B., House, R. J. y Arthur, M. B. (1993) The motivational effects of charismatic leadership: A self- concept based theory. *En Organization Science*, 4, pp. 577-594.

- Sosik, J., Potosky, D. & Jung, D. (2002). *Adaptive Self- Regulation: Meeting Others' Expectations of Leadership and Performance*. En: *The Journal of Social Psychology*, 142 (2), 211-232
- Stoner J., Freeman R., y Gilbert D. (1996). *Administración*. Sexta Edición. México, México: Prentice Hall Hispanoamérica, S.A.
- Toro, Fernando (1992). *Desempeño y Productividad. Contribuciones de la Psicología Ocupacional*. Medellín, Colombia: CINCEL Ltda.
- Vázquez Alatorre, A. (2013). INTERDEPENDENCIA ENTRE EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL, CULTURA ORGANIZACIONAL Y CAMBIO EDUCATIVO: UNA REFLEXIÓN. REICE. *En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (1), pp. 73-91.
- Vega, C. y Zavala, G. (2004). *Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo. (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno*. (Tesis de pregrado) Universidad de Chile. Recuperado de: [http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/vega\\_c/sources/vega\\_c.pdf](http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/vega_c/sources/vega_c.pdf)
- Villamizar Acevedo, G., Becerra Alvarez, D., Delgado Martinez, A. (2014). Autopercepción de estudiantes de psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativo y salud. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación [en línea]* 13 (26), pp. 151 – 167. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847009> ISSN 0717-6945
- WARNOCK, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, pp. 45-73. Recuperado de: <http://www.luisarro.es/inclusion/docs/warnock.htm>
- Zárate Torres, R., & Matviuk, S. (2012). Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas. *En Cuadernos de Administración*, 28 (47), pp. 89-102.

.....

## **ANEXOS**

- a. Matriz de problematización.



## MATRIZ DE PROBLEMATIZACIÓN

MAESTRISTA:	ELIO YVAN CHINININ NARIO		CÓDIGO	04067161	MENCIÓN	Maestría en Educación con mención en Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación		
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	JUSTIFICACIÓN	OBJETIVOS	HIPÓTESIS		VARIABLES	TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS	POBLACIÓN Y MUESTRA
¿Cuánto influyen la el liderazgo transformacional y la competencia emocional sobre la autopercepción de desempeño grupal del director CEBE del Perú?	La presente investigación permitirá brindar información sobre la influencia del liderazgo transformacional y la competencia emocional en la autopercepción del desempeño grupal de los Directores Generales de Centros Educativos Especiales (CEBE). Estos aspectos son valiosos dada la expectativa de sostener un servicio educativo de calidad considerando la situación de vulnerabilidad y postración en la que se encuentran, el alto valor predictivo de las variables de investigación en la generación de un buen desempeño grupal y bienestar laboral lo que permitiría hacer eficiencia de las capacidades profesionales existentes en los CEBE.	<p><b>General</b> Estimar la influencia del liderazgo transformacional y la competencia emocional sobre la autopercepción de desempeño grupal en los directores CEBE.</p> <p><b>Específicos</b> Establecer la correlación entre el estilo de liderazgo transformacional, la competencia emocional y la autopercepción del desempeño grupal en el directivo CEBE. Establecer la variable de mayor influencia sobre la autopercepción de desempeño grupal en los Directores Generales CEBE.</p>	<p><b>Hipótesis sustantiva</b> El liderazgo transformacional y la competencia emocional influyen en la autopercepción de desempeño grupal en los directores generales CEBE.</p> <p><b>Sub hipótesis</b> Existe una relación positiva y significativa entre la autopercepción de desempeño grupal del Director General CEBE y el liderazgo transformacional. Existe una relación positiva y significativa entre la autopercepción de desempeño grupal del Director General CEBE y la competencia emocional.</p> <p><b>Hipótesis nula</b> No existe una relación entre la autopercepción de desempeño grupal del Director General CEBE y las habilidades socioemocionales. No existe una relación entre la autopercepción de desempeño grupal del Director General CEBE y liderazgo transformacional.</p>		<p>Variables independientes: Liderazgo transformacional Competencias socioemocionales</p> <p>Variables dependientes: Autopercepción de desempeño grupal</p>	La presente investigación es de naturaleza cuantitativa correlacional pues analiza el comportamiento de la relación entre las variables del liderazgo transformacional y habilidades socioemocionales en la autopercepción del desempeño grupal de los Directores Generales de Centros Educativos Especiales (CEBE). Es una investigación ex post facto, pues se plantea la validación de las hipótesis cuando el fenómeno ya ha sucedido.	<p><b>Escala de competencia emocional</b>, escala PEC (Profile of Emotional Competence) de Brasseur et al. (2013)</p> <p>Escala de <b>Liderazgo Transformacional</b>. Este el tipo de Liderazgo que se promueven en líderes o jefes y evalúa el nivel de movilización que tiene sobre él y las personas que trabaja directamente con ellos.</p> <p><b>Escala de autopercepción del desempeño grupal</b> (intra y extra rol), de Goodman, S. A. &amp; Svyantek, D. J. (1999). Person-organization fit and contextual performance: Do shared values matter. Journal of Vocational Behavior, 55, 254-275.</p>	408 directivos CEBE. Muestra poblacional 103, a través del muestreo por conveniencia. Por el número de sujetos evaluados, los resultados objetivos pueden ser útiles.





Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
0	1	2	3	4	5	6

66	Logramos los objetivos del trabajo	0	1	2	3	4	5	6
67	Alcanzamos los criterios de desempeño establecidos	0	1	2	3	4	5	6
68	Cumplimos con todas las funciones y tareas exigidas por el Ministerio de Educación	0	1	2	3	4	5	6
69	Ayudamos a los compañeros con su trabajo cuando ellos tienen que ausentarse	0	1	2	3	4	5	6
70	Ayudamos a otros cuando están sobrecargados de trabajo	0	1	2	3	4	5	6
71	Realizamos funciones que no son requeridas pero que mejoran la imagen de la organización	0	1	2	3	4	5	6

**¡Muchas gracias!**