



Juan Carlos Nué La Matta

Universidad Internacional
Iberoamericana (UNINI)



juan.nuelamatta@doctora-
do.unini.edu.mx

The Interpersonal Component as a Predictor of Good Management in the Pedagogical Leadership of Educational Services

El Componente Interpersonal como Predictor de Buena Gestión en el Liderazgo Pedagógico de Servicios Educativos



Margarita Alcaide Risoto

Universidad Camilo José
Cela



malcaide@ucjc.edu

I. INTRODUCTION

The present study provides an in-depth look at the value that the Interpersonal component has for the management that leaders develop in school-level educational institutions.

Schools do not differ much from other types of institutions in seeking to achieve success in their mission. To do this, one of the things they do is draw indicators that represent objective measurements for their daily work. According to the McKinsey Report (Barber & Mourshed, 2007) there are, at the international level, educational experiences that are considered successful. In this sense, the view on the educational issue can be established following two approaches. The first, developing *benchmarking*; that is, learning from those who do well, repeating and improving on it, thus emphasizing praxis. While the second takes as a starting point the person, the leader who performs the action, their *Social Emotional Intelligence* (BarOn, 1997) and then considering what corresponds for him or her to do.

If we delve into what is stated in the abovementioned report, we see that successful experiences have Leadership Frameworks - also called Frameworks for Good Management Performance - and that



EXECUTIVE SUMMARY

Research highlights that relational dynamics are key components in good management of pedagogical leadership in educational services. A correlational study was carried out complemented by a mean difference analysis, applying an adaptation of the emotional inventory of BarOn (1997) to the 310 directors of the 63 schools of the largest network of private schools in Peru and was compared to the levels of satisfaction that 13,475 parents reported on their management. It was determined that there is a significant positive correlation and that the difference is highly significant between the Interpersonal dimension of the School Director and his or her management.

RESUMEN DEL ARTÍCULO

La investigación destaca que la dinámica relacional es clave en la buena gestión de liderazgo pedagógico en los servicios educativos. Se realizó un estudio correlacional complementado con un análisis de diferencia de medias aplicándose una adaptación del inventario emocional de BarOn (1997) a los 310 directivos de las 63 escuelas de la Red de colegios privados más grande del Perú y se relacionó con los niveles de satisfacción que 13,475 padres de familia reportaron sobre su gestión. Se determinó que existe correlación significativa positiva y que la diferencia es altamente significativa entre la dimensión Interpersonal del Director con su gestión.

these coincide in highlighting as the basis of their actions the personal resources of the leader. This is clearly seen in cases such as Ontario, Australia and Hong Kong; however, the same clarity is not evident in the Frameworks for good managerial performance in Spain or Peru, which is where the research sample is taken.

The question we ask ourselves is how has the greater or lesser development of the Social Emotional Intelligence of the directors contributed to the success of their school management during the pandemic? To answer this question, we have compared some Leadership Frameworks and looked particularly at some experiences that contributed to improving their ranking in the PISA tests until

they reached the first places. We developed a correlational descriptive study in the schools of the largest network of private schools in Peru and complemented it with a descriptive analysis.

We found the study to be significant for three reasons. Firstly, due to its focus on a particular component of Social Emotional Intelligence (SEI) in the Directors and their Pedagogical Leadership; secondly, because the pandemic has not yet ended and various aspects are still a matter of study; and thirdly, because it provides a key input at the macro level if taken into account as public policy and at the micro level if it is applied in the selection of new Directors or in the professional development plans of those who are currently in practice.

We hypothesize that the components of the Director's SEI are significantly and positively related to the school's management indicators. On this, we determined whether the same that is stated of the School Director can be affirmed for the Management Team as a whole, given that the school network promotes this shared leadership. In this sense, we seek to determine the level of impact that the SEI has on good educational management developed by school leaders.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Pedagogical leadership as a new management style

Before commenting on the Leadership Frameworks of the directors, it is convenient to share some notions about what all of them have as the first lesson learned, this is to opt for pedagogical leadership. Bolívar (2011), following the teachings of Leithwood (2009) reminds us that

how has the greater or lesser development of the Social Emotional Intelligence of the directors contributed to the success of their school management during the pandemic?

management, rather than being purely on administrative issues, must be a management focused on students and their learning. Similarly, Fullan and Hargreaves (2000) had already been proposing that, for this, it is up to the Director to support the work of professional interaction in the school.

To this first look at the centrality in students and collaborative work among the entire school team is added another key aspect for pedagogical leadership, the synergy resulting from collaborative work. In this regard, Murillo (2006) and Bolívar (2011) agree that it is thanks to this strong interrelation that we move from a transactional dimension to a transformative one in the school.

A very important aspect is then added to this, i.e., relational dynamics. Elmore (2010) promotes the notion of pedagogical core, which is comprised by the confluence of three elements in the educational endeavor, the teacher, the student, and the content. Here, there is a nuance that often goes unnoticed when viewing educational issues and that the pandemic has contributed to making it visible to a larger extent. Beyond the techniques and tools, the relationship between people in the educational field is vital. Recently, Orón (2021) promoted the dimension of relationship and community in all areas of social coexistence as a key to approaching the improvement of the school and of any formative task. While from a different angle Brackett (2019) calls for looking at the value that emotions have for children and adolescents, as well as for educators and for society as a whole. To what has been described above about pedagogical leadership, more recently Hargreaves & Fullan (2014) have been emphatic in pointing out that the authentic leader is a person capable of developing professional capital in his or her school. This concept integrates three complementary dimensions: human capital, social capital, and decision-making. Robinson (2019) testifies that what he has found five domains in his research as basic elements to take into account in Pedagogical Leadership: the establishment of goals and expectations, assigning resources strategically, ensuring quality teaching, leading learning and teacher development and ensuring an orderly and safe environment.

Note that in the above there is not only a concern in the work of the leader but mainly is his or her wellbeing, and who he or she is and how from the development of his or her personal wealth, actions and praxis are guided.

KEYWORDS

Emotional intelligence, leadership, school management, directors, and interpersonal component.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, liderazgo, gestión escolar, directores y componente interpersonal.

2.2. Observations of Successful Cases

This approach of a management focused on the personal nature of the student and their learnings is reflected in the Leadership Frameworks of some experiences that have been deemed successful.

Here we want to draw attention to something that apparently cannot be perceived frequently and is the basis, core, or sustenance of these Frameworks. We shall demonstrate this below.

- In the Canadian case of Ontario, the Directors' Leadership Framework (International School Leadership, 2015) structures its proposal considering five domains and in each of them sets strategic practices and specific actions for each one. The domains considered are: Setting Directions, Building Relationships and Developing People, Developing the Organization to Support Desired Practices, Improving the Instructional Program, and Securing Accountability.
- The Education Services Australia for the Standing Council on School Education and Early Childhood (2014) is seen to also consider five fields that it calls lines of management: Leading teaching and learning, Developing self and others, Leading improvement, innovation and change, Leading the management of the school, Engaging and working with the community.
- The Hong Kong Principals Institute (2013), considers four domains: Self, School, Professional Community of Principals and Connection to the local and international communities. It establishes 3 successive levels of progress: emerging, maturing and accomplished.

The personal resources of the Director, upon which his or her actions are based, is observed at the foundation and heart of all these proposals. That is, the proposal starts from a view focused on the person of the Director and from this his or her performance is observed.

These resources that the Director must gather or develop are organized under different names in what Ontario calls: cognitive, psychological, and social resources. And what we note here is that the "resources" are different elements present in the components of the SEI. We can well find them in what is described in the proposal of BarOn (1997, 2006). This is what a complete and in-depth look at pedagogical leadership gives us, not just a way to organize management but rather a particular way of approaching it from the key factor that is the person of the leader.



2.3. Leadership Resources or Components of Social Emotional Intelligence

We take here the term Social Emotional Intelligence because it is the expression that BarOn (2006) uses when highlighting the intelligent behavior of people. The Encyclopedia of Applied Psychology (Spielberger, 2004) points out three models on the subject of Emotional Intelligence: The Salovey-Mayer Model (2004) that highlights the notion that when the human being develops his or her abilities to perceive, understand and manage emotions, this facilitates thinking; that of Goleman (2005) which emphasizes the wide range of emotional skills that drives the efficient exercise of managerial tasks; and the BarOn model (2006) that presents a set of emotional facilitators whose interrelation allows for intelligent behavior. (See Table 1).

Table 1. **Dimensions of Social Emotional Intelligence.**

DIMENSIONS OF SOCIAL EMOTIONAL INTELLIGENCE	CONCEPTUAL COMPONENTS (NON-COGNITIVE VARIABLES THAT RESEMBLE PERSONALITY FACTORS)	FACTORIAL COMPONENTS
Intrapersonal EI	Skills, abilities, competencies, and abilities that belong to the inner self	1. Self-regard/ Self-esteem 2. Emotional self- awareness 3. Assertiveness 4. Independence 5. Self-actualization Self-realization
Interpersonal EI	People Skills	6. Empathy 7. Social responsibility 8. Interpersonal relationships
Adaptability EI	Ability to effectively recognize and respond to external demands in addressing problematic situations	9. Reality testing 10. Flexibility 11. Problem Solving
Stress Management EI	Ability to cope with and manage stress effectively	12. Stress tolerance 13. Impulse control
General Mood EI	Ability to enjoy life and maintain a positive disposition	14. Optimism 15. Happiness

Source: BarOn (1997, p. 6)

Thus, we see that some studies have been addressing certain areas of what is presented here. Regarding the importance of pedagogical leadership, we have the research of Gonzales-Fernández and López-Gómez (2020) that, at the basis of their study, provide a marked value to pedagogical leadership for any educational system that seeks to be successful. Also, Evans (2015) concludes in his research, on a

negative stance, that the managers considered in his study did not have an adequate development of the SEI for the responsibility that was entrusted to them, and Núñez-Rojas (2019) linked the SEI of directors with what the Ministry of Education determined as a *commitment to school management*.

3. METHODOLOGY

To assess if the components of the Director's SEI are significantly and positively related to the school's management indicators, a quantitative, descriptive, and correlational study will be carried out. To do this, we have considered the organization of schools named Innova Schools, which has 63 educational institutions in Peru, constituting thus a study on the largest private network of schools in the country since at the time of the pandemic it had 42 thousand students by the end of 2019, being the most numerous in number of schools and number of students (Innova Schools, 2020) and that in addition the results found would have relevance for Latin America given that it is currently present in Mexico and Colombia and according to the projection of the organization in the next five years it would begin to operate in 4 other countries in the region (Innova Schools, 2022, unpublished).

Once the corresponding authorization was obtained, the information of the directors of the schools was collected through the *BarOn* Emotional Quotient Inventory (2006) adapted for Peru (Abanto, Higuera & Cueto, 2000), taking considerations from Ugarriza (2001) and using a Google forms format to make it viable in the context of social isolation due to the pandemic. The modality was non-face-to-face, virtual, on a universe of 310 school directors, of which 216 (69.68%) answered the questionnaire validly. The management teams are made up of the Director, Academic Coordinators, Service Coordinators and Psychologists.

This assessment measures the emotional aptitudes of the personality as determinants for achieving overall success and maintaining positive emotional health. This test offers 1 overall emotional quotient and 5 composite emotional quotients based on the scores of the 15 subcomponents. In this way, its 132 key items, with brief formulation and Likert scale, would allow for proper characterization.

Initial results are converted to an average standard over 100 and a standard deviation of 15. The results out of 100 indicate that the



person is emotionally intelligent and low results indicate aspects of improvement in terms of the person's emotional skills.

Access was also obtained to the information that the organization itself collected on its management indicators, i.e., the results of the survey of parents on satisfaction, institutional climate of employees and renewal of school enrollment. All this information is received without the option of being altered or manipulated (Hernández et al., 1997). Herein the information was also collected in a non-face-to-face, virtual and anonymous mode. Parents were surveyed regarding satisfaction with the management of the directors. Of the total, made up of 32,052 people, 13,475 responded to the survey (42.04%), while 2,520 people from the organization (89.2%) received responses from the collaborators regarding institutional climate.

In the parents' survey, the questions related to the Director cover 4 elements: Communication (clarity and timeliness of the Director's communication), Response (the promptness and reliability of the answers that come from the Director), Support (the support that the parent experiences from the attitude and conduct of their Director) and Disposition (the availability to attend family needs).

The survey on institutional climate gathered answers on the components of credibility, respect, impartiality, pride, and camaraderie with three types of specifications for each case.

Due to the context of the pandemic, both surveys were also collected in digital format anonymously. Due to the pandemic and the decrease in income and job cuts, almost 20% of families left private schools looking for vacancies in public schools. For this reason, the management indicator on enrollment renewal was dispensed with and isolated from the study.

Once the inventory was applied, the level of development of the SEI in each of the members of the Management Teams was determined; secondly, the management indicators that Innova Schools takes into account annually to establish the levels of management success in its schools were analyzed; thirdly, we proceeded with the data analysis, applying Pearson, Spearman and Variance Analysis tests; to proceed with the selection of those schools with management results that are at the level of achieved and outstanding; finally, we determined by difference of means which components of IES stand out above the average.

To focus study on management issues, special attention was paid to the satisfaction of parents since we think that this indicator encompasses



aspects of service organization, attention to students, educational service and communication channels with parents that during the pandemic should manifest themselves with great skill; the work environment responded rather to internal care and showed fluctuating information due to one’s own health and that of close relatives, which involved in small manner issues of school management.

4. RESULTS

When analyzing the results, it was found that in relation to the first hypothesis there was a correlation between the Director’s SEI individually, highlighted in the Interpersonal component the subdimensions of Interpersonal Relationships (113,11) and Empathy (101); and regarding Mood, Optimism (110.56).

Faced with the above, we find at a general level similarity with what Evans (2015) had pointed out. **Figure 1** shows the result of our findings of Parental Satisfaction with the Director.

Figure 1. Correlation matrix between Parental Satisfaction with the Director.

		COMMUNI-CATION	ANSWER	SUPPORT	DISPOSITION	AVERAGE	SEI
Communi-cation	Pearson correlation	1	,931**	,880**	,860**	,954**	,250
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,094
	N	46	46	46	46	46	46
Answer	Pearson correlation	,931**	1	,926**	,899**	,974**	,306*
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,039
	N	46	46	46	46	46	46
Support	Pearson correlation	,880**	,926**	1	,939**	,970**	,307*
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,038
	N	46	46	46	46	46	46
Disposition	Pearson correlation	,860**	,899**	,939**	1	,957**	,276
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,064
	N	46	46	46	46	46	46
Average	Pearson correlation	,954**	,974**	,970**	,957**	1	,295*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,047
	N	46	46	46	46	46	46
SEI	Pearson correlation	,250	,306*	,307*	,276	,295*	1
	Sig. (bilateral)	,094	,039	,038	,064	,047	
	N	46	46	46	46	46	46

** . The correlation is significant at level 0.01 (bilateral).

* . The correlation is significant at level 0.05 (bilateral).

As can be seen, greater relevance is found in the Responsiveness and Support that the families highlighted by the Director towards them on elements such as Communication and Disposition. In this regard, it is also found that the result has an overall similarity with the research of Araujo & Guerra (2007) that had found correlational-causal applied on the higher education institutions of the state of Trujillo (Venezuela) between the SEI of the directors and the good performance of the educational institutions.

In contrast to the above, given the studies on which the proposals for international success are based, it should be clarified that none of them were carried out on directors and their management in times of the pandemic and that the context on which this research was developed offers a particular value in the context of isolation.

Applying the mean difference tests yields a positive significance result for the case of the Interpersonal component and for the Mood component, as shown in **Figure 2**.



Figure 2. Levene tests fore equality of variances.

		F	SIG.	T	GL	SIG. (BILATERAL)	AVERAGE DIFFERENCE	STANDARD DIFFERENCE
General (CE)	Equal variances are assumed	,275	,600	1,405	187	,162	6,311	4,491
	Equal variances are not assumed			1,607	9,110	,142	6,311	3,926
Intrapersonal (IA)	Equal variances are assumed	1,541	,216	1,312	187	,191	6,567	5,006
	Equal variances are not assumed			1,539	9,176	,158	6,567	4,268
Interpersonal (IE)	Equal variances are assumed	2,337	,128	2,038	187	,043	8,478	4,160
	Equal variances are not assumed			1,537	8,435	,161	8,478	5,516
Adaptability (AD)	Equal variances are assumed	,096	,758	1,684	187	,094	6,850	4,069
	Equal variances are not assumed			1,741	8,883	,116	6,850	3,935
Stress Management (ME)	Equal variances are assumed	,777	,379	,570	187	,569	2,311	4,052
	Equal variances are not assumed			,501	8,611	,629	2,311	4,617
Mood (AG)	Equal variances are assumed	10,217	,002	2,015	187	,045	8,633	4,283
	Equal variances are not assumed			5,062	16,762	,000	8,633	1,705

These results show the meaning of more specific components (such as Interpersonal and Mood) of the SEI that contribute to the impact for educational management.

From the information that we had access to, no research was found in the field of Latin American schools that came to determine particular components of SEI of directors. We found work on the importance of including *Emotional Intelligence* programs in the training of directors (Román, 2017; Evans, 2015; Ontario Ministry of Education, 2014), there are numerous works on SEI on teachers; however, all of them predate the pandemic. Those found during the pandemic refer to students (Gelvez, Ortiz & Clavijo, 2021), teachers (Moscoso & Mavel, 2021) and families (Ríos, 2022) mainly.

Likewise, when analyzing the level of management of the directors of the network of schools, it was possible to determine that the average of the Interpersonal and Mood components are higher in the group of directors of the schools whose level of management level is higher than in the group of directors of the schools whose management level is lower. This can be observed in **Table 2**.

Table 2. Comparative scores in Interpersonal and Mood by groups of Directors.

COMPONENT	SUBCOMPONENT	HIGH ACHIEVEMENT GROUP	REST OF THE GROUP
Interpersonal (IE)	Interpersonal Relationships (IR)	113,11	106,44
	Social Responsibility (SR)	97,33	95,51
	Empathy (EM)	101,00	96,11
Mood (M)	Happiness (HP)	117,56	117,46
	Optimism (OP)	110,56	100,87

It is striking that the component with the highest score of all is that of Happiness (117.56 and 117.46) both in the high achievement group and in the rest of the group. In the other subcomponents, there is a marked difference in the Directors of the first group compared to the average of the rest, even reaching 10 percentage points in the SEI.

5. CONCLUSIONS

We wondered at the beginning if the development of the SEI of the directors contributed to the success of their school management during the pandemic. It is evident that what impacts the most is the Interpersonal and Mood component of the director.

Faced with this, it is clear that pedagogical leadership focuses its management style on student learning and is today the management style that allows schools to achieve good performance and go from good to excellent (Barber & Mourshed, 2007).

Evans' work (2015) had already noted that directors in a region of Peru did not have the sufficient SEI required for their position. And although Núñez-Rojas (2019) had taken a step forward in affirming that it had an impact on management, the results of this research allow us to have a set of 5 subdimensions to consider.

The pandemic has been a phenomenon that raised alerts on various aspects of education, and school management was one of them.

Perhaps one of the main elements to consider is that the Frameworks of good managerial performance in Latin America explain the resources that the director must have to assume or develop his or her managerial task. This is a first and key recommendation for the Ministries of Education. It is not appreciated in several of the Spanish-speaking countries.

We also find it interesting that the development plans of the current directors include spaces for personal accompaniment focused on the growth of the SEI of the directors; especially, in the areas of Interpersonal Relationships, Empathy and Optimism. Likewise, adapting the recruitment and selection processes of future directors in assessing their mood and interpersonal components would be very positive and would benefit students, teachers, and families in schools. Interpersonal relationships must be developed not only in the Director but in all the administrative staff and all the educational activities. This is often left aside by paying greater attention to techniques, instruments, manners, or skills, forgetting that when the relationship is not saved (Orón, 2021) it falls into nonsense.

In this aspect we distance ourselves from Brackett (2019) and the current that follows Goleman (1996, 2005) in terms of the value on the control and regulation of emotions. From the research we find more accurate the view of assuming one's own history with the possibility of valuing the positive, taking advantage of it when it is necessary to heal some wounds and learning together (educator and learner) in the educational context.



In relation to this, we find very true the statement that “every leader goes through moments, some positive, while others are difficult. Leaders may be respected for “what they know” and “what they do,” but in reality successful leaders are recognized for “who they are,” particularly in the face of good times and bad. Put another way, it is often the strength of internal personal resources that defines leaders and adapts them to the role first” (Ontario Ministry of Education, 2014, p.2).

Based on the above, the notion is supported that personal resources, both social and psychological, are identified with the Interpersonal and Mood components that provide the sustenance that successful leaders reflect in their managerial practice.



REFERENCES

- Abanto, Z., Higuera, L. & Cueto, J. (2000). "I-CE. Inventario de cociente emocional de BarOn. Test para la medida la inteligencia emocional. Manual técnico". Lima: Grafimac
- Araujo, M. & Guerra, M. (2007). "Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas". *Revista del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*. Vol. 4, Nº. 2, 2007, págs. 132-147. ISSN-e 1856-6189
- BarOn, R. (1997). "Development of the BarOn EQ-I: A Measure of Emotional and Social Intelligence". 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- BarOn, R. (2006). "The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)". *Psychothema*. 2006. Vol 18, Suplem, 1, pp13-25. Recuperado el 15 de enero de 2021, en: <http://www.psychothema.com/psychothema.asp?id=3271>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). "¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?" Buenos Aires: McKinsey & Company (translated by Pablo Quintairo).
- Bolívar-Boña, A. B. (2011). "¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?": *Revisión de la investigación y propuesta*. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(5), 63-78.
- Cook, C.R. (2006). "Effects of Emotional Intelligence on Principals' Leadership Performance. Dissertation Paper". Montana State University. Montana
- Covey, R. S. (2005). "El 8º hábito. De la efectividad a la grandeza". (Gemma Andújar, Beatriz Bueno, Genis Sánchez Barberán y Lucas Verma, Trads.). Mexico: Paidós Empresa.
- Education Services Australia for the Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC) (2014). "Australian Professional Standard for Principals and the leadership profiles". Melbourne: Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles.
- Elmore, R. (2010). "Mejorando la escuela desde la sala de clases". Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Evans, E. (2015). "Tesis doctoral Interacción entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directivos de instituciones educativas", Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/43891>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). "La escuela que queremos". México DF: Biblioteca para la Actualización del Maestro
- Gonzales-Fernández, R., López-Gómez, E., Khampirat, B. & Gento, S. (2020). "Medición de la importancia del liderazgo pedagógico de acuerdo con la percepción de los evaluadores". *Revista de Educación*, 394. Octubre-Diciembre 2021, pp. 39-65. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2021-394-500.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). "Professional Capital". Madrid: Morata Editions.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1997). "Metodología de la investigación". Bogotá: Mc Graw Hill.
- Hong Kong Principals' Institute (2013). "Principals Capability Framework". Hong Kong: KPI.
- Innova Schools (2020). *Plan estratégico 2020-2022*. Internal document.
- International School Leadership. (2015). "Material de instrucción – Módulo 9: Cualidades personales, competencias y resolución de problemas". Ontario: OPC.
- Leithwood, K. (2009). "¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación". Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Murillo, F. J. (2006). "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Núñez-Rojas, F. de M. I. (2019). "Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos de gestión escolar del personal directivo de educación inicial". *Investigación Valdizana*, 13(3), 119–127. <https://doi.org/10.33554/riv.13.3.340>.
- Ontario Ministry of Education (2014). "Exploring the "Social" Personal Leadership Resources". *Ideas into Action. Bulletin #7 - Summer 2014*, (p. 2). Leadership Development: Ideas Into Action (gov.on.ca) <http://www.edu.gov.on.ca/policyfunding/leadership/ideasIntoAction.html>.
- Orón, J. (2021). "Proyecto Educativo UPTOYOU". En https://uptoyoueducacion.com/wp-content/uploads/2020/10/uptoyou_compressed-1.pdf. Retrieved August 6, 2021.
- Ugarriza, N. (2001). "La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana". *Person*, no. 4, 2001, pp. 129-160. Lima: Universidad de Lima. Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>.





Juan Carlos Nué La Matta

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI)

✉ juan.nuelamatta@doctorado.unini.edu.mx

El Componente Interpersonal como Predictor de Buena Gestión en el Liderazgo Pedagógico de Servicios Educativos

The Interpersonal Component as a Predictor of Good Management in the Pedagogical Leadership of Educational Services



Margarita Alcaide Risoto

Universidad Camilo José Cela

✉ malcaide@ucjc.edu

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio brinda una profundización entorno al valor que el componente Interpersonal tiene para la gestión que los líderes desarrollan en las instituciones educativas escolares.

Las escuelas no difieren mucho de otro tipo de instituciones al buscar alcanzar el éxito en su misión. Para ello, una de las cosas que hacen es trazarse indicadores que representen mediciones objetivas para su labor cotidiana. De acuerdo con el Informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007) existen, a nivel internacional, experiencias educativas que son consideradas exitosas. En este sentido, la mirada sobre el tema educativo puede establecerse siguiendo dos aproximaciones. La primera, desarrollando *benchmarking*; es decir, aprender de los que otros hacen bien para repetirlo mejorándolo, enfatizando así la praxis. Mientras que la segunda, toma como punto de partida a la persona, al líder que realiza la acción y cómo es su Inteligencia Emocional Social (BarOn, 1997) para luego considerar aquello que le corresponde hacer.

Si profundizamos en lo señalado en el Informe anteriormente mencionado, vemos que las experiencias exitosas cuentan con Marcos de Liderazgo también llamados Marcos para el buen desempeño di-



RESUMEN DEL ARTÍCULO

La investigación destaca que la dinámica relacional es clave en la buena gestión de liderazgo pedagógico en los servicios educativos. Se realizó un estudio correlacional complementado con un análisis de diferencia de medias aplicándose una adaptación del inventario emocional de BarOn (1997) a los 310 directivos de las 63 escuelas de la Red de colegios privados más grande del Perú y se relacionó con los niveles de satisfacción que 13,475 padres de familia reportaron sobre su gestión. Se determinó que existe correlación significativa positiva y que la diferencia es altamente significativa entre la dimensión Interpersonal del Director con su gestión.

EXECUTIVE SUMMARY

Research highlights that relational dynamics are key components in good management of pedagogical leadership in educational services. A correlational study was carried out complemented by a mean difference analysis, applying an adaptation of the emotional inventory of BarOn (1997) to the 310 directors of the 63 schools of the largest network of private schools in Peru and was compared to the levels of satisfaction that 13,475 parents reported on their management. It was determined that there is a significant positive correlation and that the difference is highly significant between the Interpersonal dimension of the School Director and his or her management.

rectivo y que estos coinciden en destacar como base de sus acciones los recursos personales del líder. Esto se aprecia con claridad en algunos casos como el de Ontario, Australia y Hong Kong; sin embargo, no se evidencia la misma claridad en los Marcos para el buen desempeño directivo de España tampoco de Perú que es en donde se toma la muestra de la investigación.

La pregunta que nos hacemos es ¿de qué manera el mayor o menor desarrollo de la *Inteligencia Emocional Social* de los directivos contribuye al éxito de su gestión escolar durante la pandemia? para dar respuesta a esta interrogante comparamos algunos Marcos de liderazgo, tomamos de manera particular algunas experiencias que

fueron mejorando su ranking en las pruebas de PISA hasta ubicarse en los primeros lugares. Desarrollamos un estudio descriptivo correlacional en los colegios de la red de colegios privados más grande del Perú y lo complementamos con un análisis descriptivo.

Encontramos significativo el estudio por tres motivos. El primero, por su carácter original al centrarse en un componente particular de la Inteligencia Emocional Social (IES) en los Directores y su Liderazgo Pedagógico; en segundo lugar, porque la pandemia aún no ha finalizado y diversos aspectos todavía siguen siendo materia de estudio; y en tercer lugar, porque proporciona un insumo clave a nivel macro si se toma en cuenta como política pública y a nivel micro si se aplica en la selección de nuevos Directores o en los planes de desarrollo profesional de los que actualmente se encuentran en ejercicio.

Planteamos como hipótesis, que los componentes de la IES del Director se relacionan de manera significativa y positiva con los indicadores de gestión de la escuela. Sobre esto, determinar si lo mismo que se afirma del Director de la escuela puede afirmarse para todo el Equipo Directivo en su conjunto, dado que la red escolar promueve este liderazgo compartido. En este sentido, buscamos determinar el nivel de impacto que tiene la IES en la buena gestión educativa que desarrollan los líderes de las escuelas.

**¿de qué manera
el mayor o menor
desarrollo de
la Inteligencia
Emocional Social
de los directivos
contribuye al éxito
de su gestión escolar
durante la pandemia?**

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El liderazgo pedagógico como nuevo estilo de gestión

Antes de comentar sobre los Marcos de liderazgo de los directores, conviene compartir algunas nociones sobre lo que todos ellos tienen como primera lección aprendida, esta es optar por el liderazgo pedagógico. Bolívar (2011) siguiendo las enseñanzas de Leithwood (2009) nos recuerda que la gestión más que una mirada centrada en lo puramente administrativo debe ser una gestión centrada en los estudiantes y sus aprendizajes. En el mismo sentido Fullan y Hargreaves (2000) ya venían planteando que, para ello, al Director le corresponde dar sustento a la labor de interacción profesional en la escuela.

A esta primera mirada sobre la centralidad en los estudiantes y de trabajo colaborativo entre todo el equipo escolar se suma otro aspecto clave para el liderazgo pedagógico, la sinergia fruto del trabajo colaborativo. Al respecto Murillo (2006) y Bolívar (2011) concuerdan que es gracias a esta fuerte interrelación que se pasa de una dimensión transaccional a una transformadora en la escuela.

A esto se suma un aspecto muy importante, la dinámica relacional. Elmore (2010) promueve la noción de núcleo pedagógico, el cual está comprendido por la confluencia de tres elementos en la tarea educativa, el maestro, el estudiante y el contenido. Aquí, hay un matiz que muchas veces pasa inadvertido en las miradas sobre el tema educativo y que la pandemia ha contribuido a que se visibilice en gran medida. Más allá de las técnicas y herramientas, la relación entre las personas en el campo educativo es vital. Recientemente, Orón (2021) impulsa como clave para aproximarse a la mejora de la escuela y de toda tarea formativa la dimensión de relación y de encuentro en todo ámbito de convivencia social. Mientras que desde un ángulo distinto Brackett (2019) hace un llamado a mirar el valor que tienen las emociones para los niños y adolescentes, así como para los educadores y para la sociedad en su conjunto.

A lo descrito anteriormente sobre el liderazgo pedagógico, más recientemente Hargreaves & Fullan (2014) han sido enfáticos en señalar que el auténtico líder es una persona capaz de desarrollar en su escuela el capital profesional. Este concepto integra tres dimensiones complementarias: el capital humano, el capital social y el decisorio. Por su parte, Robinson (2019) testimonia que lo que ha encontrado en sus investigaciones como elementos básicos para tener en cuenta

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, liderazgo, gestión escolar, directores y componente interpersonal.

KEYWORDS

Emotional intelligence, leadership, school management, directors, and interpersonal component.

en el Liderazgo Pedagógico son cinco dominios: el establecimiento de metas y expectativas, asignar recursos de manera estratégica, asegurar una enseñanza de calidad, liderar el aprendizaje y el desarrollo docente y asegurar un ambiente ordenado y seguro.

Notemos que en lo mencionado no se evidencia sólo una preocupación en el quehacer del líder sino principalmente es su ser, en quién es y cómo desde el desarrollo de su riqueza personal orienta su acción, su praxis.

2.2. Mirada recogida en los casos exitosos

Esta aproximación de una gestión centrada en la persona del estudiante y sus aprendizajes la vemos recogida en los Marcos de Liderazgo de algunas experiencias que han sido llamadas como exitosas. Aquí queremos llamar la atención sobre algo que al parecer no se logra percibir muchas veces y es la base, núcleo o sustento de esos Marcos. Vamos a mostrarlo a continuación.

- En el caso canadiense de Ontario, el Marco de liderazgo de directores (International School Leadership, 2015) estructura su propuesta considerando cinco dominios y en cada uno de ellos un conjunto de prácticas estratégicas y acciones específicas para cada una. Los dominios considerados son: Estableciendo direcciones, Construyendo relaciones y Desarrollando personas, Desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas, mejorando el programa instruccional y Asegurar la responsabilidad o rendición de cuentas.
- Desde su propio estilo, el Marco de Australia (Education Services Australia for the Standing Council on School Education and Early Childhood, 2014) se aprecia que también considera cinco campos que llama líneas de gestión: Liderar la enseñanza y el aprendizaje, Desarrollo personal y de otros, Liderazgo la mejora-innovación-cambio, Liderar la gestión de la escuela y Participar y trabajar con la comunidad.
- Por su parte, en el Marco para directores de Hong Kong (Hong Kong Principals' Institute, 2013), considera cuatro dominios: Propio, Escuela, Comunidad profesional de directores y Conexión con las comunidades locales e internacionales. Para los dominios establece 3 niveles sucesivos de progreso: inicio, madurez y logro.

En la base o corazón de estas propuestas está presente con distintos nombres unos recursos personales del Director que es aquello



en lo que se sustenta su accionar. Es decir, la propuesta parte de la mirada centrada en la persona del Director y de ello se desprende su desempeño.

Estos recursos que la persona del Director debe reunir o desarrollar están organizados con distintos nombres en lo que Ontario denomina: recursos cognitivos, psicológicos y sociales. Y lo que aquí hacemos notar es que los “recursos” son distintos elementos presentes en los componentes de la IES. Bien podemos encontrarlos en lo descrito en la propuesta de BarOn (1997, 2006). Esto es lo que una mirada completa y profunda del liderazgo pedagógico nos brinda, no sólo una forma de organizar la gestión sino una particular manera de aproximarse a ella desde el factor clave que es la persona del líder.

2.3. Recursos del líder o componentes de la Inteligencia Emocional Social

Tomamos aquí el término *Inteligencia Emocional Social* por ser la expresión que BarOn (2006) empleó al resaltar el comportamiento inteligente de las personas. La Enciclopedia de Psicología Aplicada (Spielberger, 2004) señala tres modelos sobre el tema de Inteligencia Emocional: El Modelo de Salovey-Mayer (2004) que destaca la noción que cuando el ser humano desarrolla sus capacidades de percibir, comprender y gestionar emociones, esto facilita el pensamiento; el de Goleman (2005) que enfatiza la amplia gama de habilidades emocionales que impulsa el ejercicio eficiente de tareas gerenciales; y el modelo de BarOn (2006) que presenta un conjunto de facilitadores emocionales cuya interrelación permite un comportamiento inteligente. (Ver **Tabla 1**).

Así, vemos que algunos estudios han ido abordando ciertos ámbitos de lo que aquí se presenta. Sobre el tema de la importancia del liderazgo pedagógico tenemos la investigación de Gonzales-Fernández y López-Gómez (2020) que, en la base de su estudio, da un marcado valor al liderazgo pedagógico para todo sistema educativo que busque ser exitoso. También, Evans (2015) concluye en su investigación, por la vía negativa, que los directivos considerados en su estudio no contaban con un adecuado desarrollo de la IES para la responsabilidad que se les encargó y Núñez-Rojas (2019) relacionó la IES de directivos con lo que el Ministerio de educación determinó como *compromiso de gestión escolar*.



Tabla I. Dimensiones de la Inteligencia Emocional Social.

DIMENSIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL SOCIAL	COMPONENTES CONCEPTUALES (VARIABLES NO COGNITIVAS QUE SE ASEMEJAN A FACTORES DE PERSONALIDAD)	COMPONENTES FACTORIALES
IE Intrapersonal	Habilidades, capacidades, competencias y destrezas que pertenecen al ser interior	1. Autoconcepto / Autoestima 2. Comprensión emocional de sí mismo 3. Asertividad 4. Independencia 5. Autoactualización / Autorrealización
IE Interpersonal	Capacidad y desempeño interpersonal	6. Empatía 7. Responsabilidad social 8. Relaciones interpersonales
IE Adaptabilidad	Capacidad para enfrentar con eficacia las exigencias medioambientales enfrentando situaciones problemáticas	9. Prueba de realidad 10. Flexibilidad 11. Solución de problemas
IE Manejo de estrés	Capacidad de enfrentar y administrar el estrés con eficacia	12. Tolerancia al estrés 13. Control de impulsos
IE Estado de ánimo en general	Capacidad de disfrutar la vida y mantener una disposición positiva	14. Optimismo 15. Felicidad

Fuente: BarOn (1997, p. 6)

3. METODOLOGÍA

Para ver si los componentes de la IES del Director se relacionan de manera significativa y positiva con los indicadores de gestión de la escuela se llevará adelante un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional. Para ello, se tomó a la organización de colegios Innova Schools que cuenta con 63 sedes en el Perú, constituyendo un estudio sobre la red privada de colegios más grande del país ya que al momento de la pandemia contaba con 42 mil estudiantes al cierre del 2019, siendo la más numerosa en cantidad de colegios y número de estudiantes (Innova Schools, 2020) y que además los resultados que se encuentren tendrían relevancia para América Latina dado que actualmente está presente en México y Colombia y según la proyección de la organización en el próximo lustro empezaría a operar en otros 4 países de la región (Innova Schools, 2022 sin publicar).

Conseguida la autorización correspondiente, se recogió la información de los directivos de las escuelas mediante el *Inventario de co-ciente emocional de BarOn* (2006) adaptado para el Perú (Abanto,

Higueras & Cueto, 2000), tomando consideraciones de Ugarriza (2001) empleado en formato de Google form para que sea viable en el contexto de aislamiento social por la pandemia. La modalidad fue no presencial, virtual, sobre un universo de 310 directivos de las escuelas, de los cuales 216 (69.68%) respondieron válidamente el cuestionario. Los equipos directivos están conformados por el Director, Coordinadores académicos, Coordinadores de servicio y Psicólogos.

Esta evaluación mide las aptitudes emocionales de la personalidad como determinantes para alcanzar el éxito general y mantener una salud emocional positiva. Esta prueba ofrece 1 cociente emocional general y 5 cocientes emocionales compuestos basados en las puntuaciones de los 15 subcomponentes. De esta manera sus 132 ítems claves, con formulación breve y escala de Likert permitiría caracterizarlos.

Los resultados iniciales se convierten a un estándar de promedio basados sobre 100 y una desviación estándar de 15. Los resultados sobre 100 señala que la persona es emocionalmente inteligente y los resultados bajos señalan aspectos de mejora en cuanto a las habilidades emociones de la persona.

De forma paralela, se tuvo acceso a la información que la propia organización recogió sobre sus indicadores de gestión. Los resultados de la encuesta a padres de familia sobre satisfacción, de clima institucional de los colaboradores y de renovación de matrícula escolar. Toda esta información se recibe sin opción a que pueda alterarse o manipularse (Hernández et al., 1997). Aquí también se recogió la información en modalidad no presencial, virtual y siendo anónima. En la encuesta de satisfacción con la gestión de los directivos se les consultó a los padres de familia. Del total, integrado por 32,052 personas, respondieron válidamente la encuesta 13,475 (42.04%), mientras que por parte de los colaboradores para el clima institucional se recibieron las respuestas de 2,520 personas de la organización (89,2%).

En la encuesta a los padres de familia, las preguntas relacionadas al Director abarcan 4 elementos: la Comunicación (la claridad y oportunidad de la comunicación del Director), la Respuesta (la prontitud y confiabilidad en las respuestas que provienen del Director), el Apoyo (el respaldo que el padre de familia experimenta por parte de la actitud y conducta de su Director) y el Soporte (la disponibilidad para atender a las familias).



Por su parte, la encuesta sobre clima institucional reúne respuestas sobre los componentes de credibilidad, respeto, imparcialidad, orgullo, camaradería con tres tipos de especificación para cada caso.

Por el contexto de la pandemia ambas encuestas también fueron recogidas en formato digital de forma anónima. Durante la pandemia y la disminución de ingresos y recorte de puestos laborales casi un 20% de familias dejaron las escuelas particulares buscando vacantes en escuelas públicas. Por este motivo, se prescindió del indicador de gestión sobre la renovación de matrícula y se aisló del estudio.

Aplicado el inventario, se determinó el nivel de desarrollo de la IES en cada uno de los integrantes de los Equipos Directivos; en un segundo momento, se analizaron los indicadores de gestión que Innova Schools toma en cuenta anualmente para establecer los niveles de éxito de gestión en sus escuelas; en tercer lugar, se procedió con el análisis de datos, aplicando pruebas de Pearson, Spearman y Análisis de varianza; para proceder con la selección de aquellos colegios con resultados de gestión que se encuentran en nivel de logrado y sobresaliente; para finalmente, determinar por diferencia de medias qué componentes de IES destacan sobre el promedio.

Para centrar el estudio orientado a la gestión se prestó especial atención a la Satisfacción de padres dado que pensamos que este indicador engloba aspectos de organización del servicio, atención a estudiantes, servicio educativo y canales de comunicación con padres de familia que durante la pandemia debían manifestarse con gran habilidad; mientras que el clima laboral respondía más bien a la atención interna y que mostraba información fluctuante a causa de la salud propia y de familiares cercanos lo cual poco intervenía la gestión escolar.

4. RESULTADOS

Al analizar los resultados se encontró que en relación a la primera hipótesis existía correlación entre la IES del Director de manera individual, destacando en el componente Interpersonal las subdimensiones de Relaciones interpersonales (113,11) y Empatía (101); y por el lado de Estado de ánimo la de Optimismo (110,56).

Frente a lo mencionado, encontramos a nivel general similitud con lo que Evans (2015) había señalado de investigación. En la **Figura 1**, se aprecia el resultado de nuestro hallazgo de la Satisfacción de padres ante el Director.



Figura 1. **Matriz de correlación entre Satisfacción de padres con el Director.**

		COMUNICACIÓN	RESPUESTA	APOYO	SOPORTE	PROMEDIO	CIE
Comunicación	Correlación de Pearson	1	,931**	,880**	,860**	,954**	,250
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,094
	N	46	46	46	46	46	46
Respuesta	Correlación de Pearson	,931**	1	,926**	,899**	,974**	,306*
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,039
	N	46	46	46	46	46	46
Apoyo	Correlación de Pearson	,880**	,926**	1	,939**	,970**	,307*
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,038
	N	46	46	46	46	46	46
Soporte	Correlación de Pearson	,860**	,899**	,939**	1	,957**	,276
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,064
	N	46	46	46	46	46	46
Promedio	Correlación de Pearson	,954**	,974**	,970**	,957**	1	,295*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,047
	N	46	46	46	46	46	46
CIE	Correlación de Pearson	,250	,306*	,307*	,276	,295*	1
	Sig. (bilateral)	,094	,039	,038	,064	,047	
	N	46	46	46	46	46	46

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Como se aprecia, mayor relevancia se encuentra en la Capacidad de respuesta y de Apoyo que las familias destacaron por parte del Director hacia ellos sobre elementos como los de Comunicación y Soporte. Al respecto, también se encuentra que el resultado a manera global tiene similitud con la investigación de Araujo & Guerra (2007) que había encontrado correlacional-causal aplicado sobre las instituciones educativas superiores del estado de Trujillo (Venezuela) entre la IES de los directores y el buen desempeño de las instituciones educativas.

Frente a lo mencionado anteriormente; así como, ante los estudios sobre las que se sustentan las propuestas de éxito internacional debe aclararse que ninguna de ellas se realizó sobre directores y su gestión en tiempos de pandemia y que el contexto sobre el cual se desarrolló esta investigación ofrece un valor particular en el contexto de aislamiento.

Al aplicar las pruebas de diferencia de medias se obtiene un resultado de significancia positiva para el caso del componente Interper-

sonal y también para el componente Estado de ánimo, tal como se muestra en la **Figura 2**.

Figura 2. Pruebas de Levene igualdad de varianzas.

		F	SIG.	T	GL	SIG. (BILATERAL)	DIFERENCIA DE MEDIAS	DIFERENCIA ESTÁNDAR
General (CE)	Se asumen varianzas iguales	,275	,600	1,405	187	,162	6,311	4,491
	No se asumen varianzas iguales			1,607	9,110	,142	6,311	3,926
Intrapersonal (IA)	Se asumen varianzas iguales	1,541	,216	1,312	187	,191	6,567	5,006
	No se asumen varianzas iguales			1,539	9,176	,158	6,567	4,268
Interpersonal (IE)	Se asumen varianzas iguales	2,337	,128	2,038	187	,043	8,478	4,160
	No se asumen varianzas iguales			1,537	8,435	,161	8,478	5,516
Adaptabilidad (AD)	Se asumen varianzas iguales	,096	,758	1,684	187	,094	6,850	4,069
	No se asumen varianzas iguales			1,741	8,883	,116	6,850	3,935
Manejo del estrés (ME)	Se asumen varianzas iguales	,777	,379	,570	187	,569	2,311	4,052
	No se asumen varianzas iguales			,501	8,611	,629	2,311	4,617
Estado de ánimo (AG)	Se asumen varianzas iguales	10,217	,002	2,015	187	,045	8,633	4,283
	No se asumen varianzas iguales			5,062	16,762	,000	8,633	1,705

Estos resultados muestran el significado particular componentes más específicos (como es el caso del Interpersonal y de Estado de ánimo) de la IES contribuyen en el impacto para la gestión educativa. De la información a la que se logró tener acceso, no se encontraron investigaciones en el ámbito de escuelas latinoamericanas que llegaran a determinar componentes particulares de IES de directores. Se hallaron trabajos sobre la importancia de incluir programas de *Inteligencia Emocional* en la formación de directores (Román, 2017; Evans, 2015; Ontario Ministry of Education, 2014), si hay numerosos trabajos sobre la IES en docentes; sin embargo, todos ellos son previos a la pandemia. Los que se encontraron durante la pandemia se refieren a estudiantes (Gelvez, Ortiz & Clavijo, 2021), docentes (Moscoso & Mavel, 2021) y familias (Ríos, 2022) principalmente.

Así también, al momento de analizar el nivel de gestión de los directores de la red de colegios se pudo determinar que el promedio de los componentes Interpersonal y Estado de ánimo son mayores en el grupo de los directores de las sedes cuyo nivel de gestión es mayor que en el grupo de directivos de las sedes cuyo nivel de gestión es menor. Tal como puede apreciarse en la **Tabla 2**.

Tabla 2. Puntajes comparativos en Interpersonal y Estado de ánimo por grupos de Directores.

COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	GRUPO LOGRO ALTO	GRUPO RESTO
Interpersonal (IE)	Relaciones Interpersonales (RI)	113,11	106,44
	Responsabilidad Social (RS)	97,33	95,51
	Empatía (EM)	101,00	96,11
Estado de ánimo (AG)	Felicidad (FE)	117,56	117,46
	Optimismo (OP)	110,56	100,87

5. CONCLUSIONES

Nos preguntábamos al inicio si el desarrollo de la IES de los directivos contribuye al éxito de su gestión escolar durante la pandemia. Se evidencia que lo que más impacta es el componente Interpersonal y de Estado de ánimo del director.

Frente a esto, queda claro que el liderazgo pedagógico centra su estilo de gestión en el aprendizaje de los estudiantes y es hoy en día el estilo de gestión que permite que las escuelas alcancen un desempeño bueno y pasen de bueno a excelente (Barber & Mourshed, 2007). Ya el trabajo de Evans (2015) había hecho notar que los directores en una región del Perú no tenían la IES suficiente que se requería para su puesto. Y aunque Núñez-Rojas (2019) había dado un paso adelante en afirmar que repercutía en la gestión, los resultados de la presente investigación permiten que contemos con un conjunto de 5 subdimensiones a considerar.

La pandemia viene siendo un fenómeno que hizo levantar las alertas sobre diversos aspectos de la educación, la gestión directiva fue uno de ellos.

Quizá uno de los principales elementos a considerar es que los Marcos de buen desempeño directivo en América Latina expliciten los

recursos con los que el director deba contar para asumir o desarrollar su tarea directiva. Esta es una primera y clave recomendación para los Ministerios de Educación. No se aprecia en varios de los países de habla hispana.

También encontramos interesante que en los planes de desarrollo de los actuales directores se incluyan espacios de acompañamientos focalizados en el crecimiento de la IES de los directivos; especialmente, en las áreas de relaciones Interpersonales, Empatía y Optimismo. Así también, adecuar los procesos de reclutamiento y selección de los futuros directivos en valorar sus componentes de Estado de ánimo e Interpersonal sería muy positivo y redundaría en bien de los estudiantes, docentes y familias de las escuelas.

En medio de todo lo mencionado, centrar la mirada en la persona, prestar atención a la dimensión relacional, como no recordar el legado de Elmore (2010) quien falleció en plena pandemia. No únicamente en la persona del Director sino toda la gestión y toda la tarea educativa se desarrolla en clave de relaciones interpersonales, esto muchas veces es dejado de lado por prestar mayor atención a las técnicas, instrumentos, modas o habilidades, olvidando que cuando no se salva la relación (Orón, 2021) se cae en el sinsentido.

En este aspecto nos distanciamos de Brackett (2019) y la corriente que sigue a Goleman (1996, 2005) en cuanto a lo referente al valor sobre el control y la regulación de las emociones. Desde la investigación encontramos más acertada la mirada en asumir la propia historia con la posibilidad de valorar lo positivo, aprovechar de ello cuando sea necesario sanar algunas heridas y aprender juntos (educador y educando) en el contexto educativo.

En relación con esto, nos parece muy cierta la afirmación que “cada líder pasa por momentos, algunos positivos, mientras que otros son molestos. Los líderes pueden ser respetados por “lo que saben” y “lo que hacen”, pero en realidad los líderes exitosos son reconocidos por “quiénes son”, particularmente frente a los buenos y a los malos tiempos. Dicho de otra manera, a menudo es la fuerza de los recursos personales internos lo que define a los líderes y los adapta al rol en primer lugar” (Ontario Ministry of Education, 2014, p.2).

En base a lo anterior se sustenta la noción que los recursos personales, tanto sociales como psicológicos, se identifican con los componentes Interpersonales y de Estado de ánimo que brindan el sustento que los líderes exitosos plasman en su práctica directiva.



REFERENCIAS

- Abanto, Z., Higuera, L. & Cueto, J. (2000). "I-CE. Inventario de cociente emocional de BarOn. Test para la medida de la inteligencia emocional. Manual técnico". Lima: Grafimac
- Araujo, M. & Guerra, M. (2007). "Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas". *Revista del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*. Vol. 4, Nº. 2, 2007, págs. 132-147. ISSN-e 1856-6189
- BarOn, R. (1997). "Development of the BarOn EQ-I: A Measure of Emotional and Social Intelligence". 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- BarOn, R. (2006). "The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)". *Psychothema*. 2006. Vol 18, Suplem, 1, pp13-25. Recuperado el 15 de enero de 2021, en: <http://www.psychothema.com/psychothema.asp?id=3271>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). "¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?" Buenos Aires: McKinsey & Company (translated by Pablo Quintairo).
- Bolívar-Boña, A. B. (2011). "¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?": *Revisión de la investigación y propuesta*. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(5), 63-78.
- Cook, C.R. (2006). "Effects of Emotional Intelligence on Principals' Leadership Performance. Dissertation Paper". Montana State University. Montana
- Covey, R. S. (2005). "El 8º hábito. De la efectividad a la grandeza". (Gemma Andújar, Beatriz Bueno, Genis Sánchez Barberán y Lucas Verma, Trads.). Mexico: Paidós Empresa.
- Education Services Australia for the Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC) (2014). "Australian Professional Standard for Principals and the leadership profiles". Melbourne: Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles.
- Elmore, R. (2010). "Mejorando la escuela desde la sala de clases". Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Evans, E. (2015). "Tesis doctoral Interacción entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directivos de instituciones educativas", Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/43891>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). "La escuela que queremos". México DF: Biblioteca para la Actualización del Maestro
- Gonzales-Fernández, R., López-Gómez, E., Khampirat, B. & Gento, S. (2020). "Medición de la importancia del liderazgo pedagógico de acuerdo con la percepción de los evaluadores". *Revista de Educación*, 394. Octubre-Diciembre 2021, pp. 39-65. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2021-394-500.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). "Professional Capital". Madrid: Morata Editions.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1997). "Metodología de la investigación". Bogotá: Mc Graw Hill.
- Hong Kong Principals' Institute (2013). "Principals Capability Framework". Hong Kong: KPI.
- Innova Schools (2020). *Plan estratégico 2020-2022*. Internal document.
- International School Leadership. (2015). "Material de instrucción – Módulo 9: Cualidades personales, competencias y resolución de problemas". Ontario: OPC.
- Leithwood, K. (2009). "¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación". Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Murillo, F. J. (2006). "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Núñez-Rojas, F. de M. I. (2019). "Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos de gestión escolar del personal directivo de educación inicial". *Investigación Valdizana*, 13(3), 119–127. <https://doi.org/10.33554/riv.13.3.340>.
- Ontario Ministry of Education (2014). "Exploring the "Social" Personal Leadership Resources". *Ideas into Action. Bulletin #7 - Summer 2014*, (p. 2). Leadership Development: Ideas Into Action (gov.on.ca) <http://www.edu.gov.on.ca/policyfunding/leadership/ideasIntoAction.html>.
- Orón, J. (2021). "Proyecto Educativo UPTOYOU". En https://uptoyoueducacion.com/wp-content/uploads/2020/10/uptoyou_compressed-1.pdf. Retrieved August 6, 2021.
- Ugarriza, N. (2001). "La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana". *Person*, no. 4, 2001, pp. 129-160. Lima: Universidad de Lima. Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>.

