

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**EL LIDERAZGO CON INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU
INCLUSIÓN EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE
DIRECTIVOS ESCOLARES DE LOS COLEGIOS
PÚBLICOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.
ESTUDIO COMPARATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DE
GÉNERO EN LA PROVINCIA DE GRANADA.**

TESIS DOCTORAL

**VANESA ROMÁN COSTELA
GRANADA, 2016**



DIRECTOR: Dr. Juan Antonio López Núñez

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Vanesa Román Costela
ISBN: 978-84-9163-500-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48105>

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: EL LIDERAZGO Y LA DIRECCIÓN ESCOLAR

| | |
|--|----|
| 1. Orígenes del liderazgo..... | 4 |
| 2. El liderazgo y su reflejo en el ámbito escolar..... | 5 |
| 3. Legislación vigente referida a los equipos directivos..... | 10 |
| 3.1. En el ámbito europeo..... | 14 |
| 3.2. En el ámbito estatal..... | 16 |
| 3.3. En el ámbito autonómico..... | 25 |
| 4. Miembros del Equipo Directivo: director, jefe de estudios y secretario..... | 27 |
| 4.1. El Director/a como miembro del Equipo Directivo..... | 28 |
| 4.1.1. Selección del Director/a..... | 31 |
| • Principios..... | 32 |
| • Requisitos..... | 33 |
| • Programas de formación de directores/as..... | 34 |
| • Nombramiento y cese..... | 34 |
| • Reconocimiento de la función directiva..... | 35 |
| 5. Competencias de los directores/as escolares:..... | 38 |
| 5.1. Desde la Teoría del enfoque competencial..... | 38 |
| 5.2. Desde la legislación vigente..... | 44 |
| 6. Diferentes estilos de liderazgo escolar..... | 51 |
| 6.1. Liderazgo situacional..... | 54 |
| 6.2. Liderazgo transformacional..... | 57 |
| 6.3. Liderazgo instruccional..... | 61 |
| 6.4. Liderazgo sostenible..... | 63 |

CAPÍTULO II: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

| | |
|---|-----|
| 1. Precedentes de la Inteligencia Emocional..... | 67 |
| 2. Conceptualización del término “Inteligencia Emocional”..... | 68 |
| 3. Las dimensiones de la inteligencia emocional:..... | 74 |
| 3.1. Conciencia emocional..... | 77 |
| 3.2. Regulación emocional..... | 79 |
| 3.3. Autonomía emocional..... | 80 |
| 3.4. Competencia social..... | 82 |
| 3.5. Competencias para la vida y el bienestar..... | 84 |
| 4. Hacia un nuevo modelo de liderazgo: el liderazgo emocional..... | 86 |
| 5. El liderazgo emocional y su repercusión en las instituciones educativas..... | 88 |
| 5.1. Repercusiones de la IE en el ámbito educativo..... | 89 |
| 5.1.1. Respecto a la salud física y mental de los miembros de la comunidad educativa..... | 90 |
| 5.1.2. Respecto a la mejora de las relaciones interpersonales..... | 92 |
| 5.1.3. Respecto al estrés y la ansiedad laboral..... | 93 |
| 6. Importancia de la inclusión de la IE en los programas de formación de directivos escolares..... | 94 |
| 7. Adquirir inteligencia emocional: entrenamiento o “coaching”..... | 97 |
| 7.1. Programas de formación en IE llevados a cabo en el ámbito educativo..... | 98 |
| 8. Distintas formas de medir la inteligencia emocional..... | 100 |

CAPÍTULO III:

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

LA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR.

| | |
|--|-----|
| 1. El papel de la mujer a lo largo de la historia..... | 103 |
| 2. Las mujeres en el siglo XXI:..... | 108 |
| 2.1. El liderazgo femenino..... | 111 |
| 3. ¿Existen diferencias entre el liderazgo femenino y el masculino?..... | 112 |
| 4. La mujer en el ámbito educativo..... | 114 |

| | |
|---|-----|
| 4.1. Normativa sobre paridad en el ámbito laboral y su reflejo en la legislación educativa..... | 118 |
| 4.2. Representatividad de la mujer en los diferentes niveles educativos..... | 121 |
| 4.3. Representatividad de la mujer en los Equipos Directivos de los CEIP..... | 124 |
| 5. El perfil de las directoras de los centros escolares..... | 127 |

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO I: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

| | |
|---|-----|
| 1. Precedentes de esta investigación..... | 132 |
| 2. Enfoques teóricos en investigación educativa..... | 133 |
| 3. Opciones metodológicas fundamentales..... | 135 |
| 4. Problema de investigación..... | 137 |
| 5. Justificación..... | 140 |
| 6. Objetivos de la investigación..... | 141 |
| 7. La muestra..... | 142 |
| 7.1. Visión global de la muestra seleccionada..... | 147 |
| 8. Instrumentos..... | 148 |
| 8.1. MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso-Emotional Intelligence Test)..... | 150 |
| 8.1.1. Tipos de puntuaciones..... | 151 |
| 8.1.2. Fiabilidad y validez del instrumento..... | 152 |
| 8.1.3. Muestra seleccionada..... | 154 |
| 8.1.4. Procedimiento de administración y corrección..... | 154 |
| 8.2. Entrevistas | |
| 8.2.1. Técnicas directas e indirectas..... | 158 |
| 8.2.2. Características de la entrevista semi-estructurada..... | 158 |
| 8.2.3. Guión de la entrevista para nuestro estudio..... | 159 |
| 8.2.4. Selección de informantes clave..... | 161 |
| 8.3. Grupo de discusión | |
| 8.3.1. Selección de los participantes y tamaño del grupo..... | 165 |
| 8.3.1.1. Invitaciones personales y consentimiento informado..... | 167 |
| 8.3.2. Lugar de realización y duración..... | 168 |
| 8.3.3. Guión del grupo de discusión: bloques temáticos..... | 169 |

| | |
|--|-----|
| 8.3.4. Recomendaciones para el análisis de los resultados..... | 170 |
| 8.4. Visión global de los instrumentos previstos para la recogida de datos y criterios de selección de los mismos..... | 171 |

CAPÍTULO II: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|--|-----|
| 1. Organización de la información obtenida en nuestro estudio de campo..... | 173 |
| 1.1. Organización de la información obtenida a través del cuestionario MSCEIT..... | 173 |
| 1.2. Organización de la información obtenida a través de las entrevistas..... | 175 |
| 1.3. Organización de la información obtenida a través del grupo de discusión..... | 176 |
| 2. Triangulación de datos | |
| 2.1. Puntuaciones totales CIE de los participantes y estilo de liderazgo ejercido..... | 177 |
| 2.2. Género de los sujetos que participaron en nuestro estudio de campo..... | 184 |
| 2.2.1. Correlación entre género y CIE general de los encuestados..... | 188 |
| 2.2.2. Análisis de las aportaciones de los entrevistados y participantes al grupo de discusión respecto al género y estilo de liderazgo..... | 191 |
| 2.3. Edad y género..... | 194 |
| 2.4. Cargo ocupado y género..... | 196 |
| 2.4.1. Análisis cualitativo del cargo ocupado y género..... | 199 |
| 2.5. Nivel de estudios y género..... | 200 |
| 2.5.1. Análisis cualitativo sobre el nuevo requisito de acceso al puesto de dirección: acreditación previa de un curso de función directiva..... | 204 |
| 2.6. Antigüedad como funcionario de carrera y género..... | 209 |
| 2.7. Resto de puntuaciones del cuestionario MSCEIT y género..... | 212 |
| 2.7.1. Puntuaciones de área: experiencial y estratégica | |
| 2.7.1.1. Análisis del área experiencial y el género..... | 213 |
| 2.7.1.2. Análisis del área estratégica y el género..... | 215 |
| 2.7.2. Puntuaciones de rama y género..... | 223 |

| | |
|--|-----|
| 2.7.2.1. Percepción emocional..... | 223 |
| 2.7.2.2. Facilitación emocional..... | 227 |
| 2.7.2.3. Comprensión emocional..... | 230 |
| 2.7.2.4. Manejo emocional..... | 233 |
| 2.7.3. Puntuaciones de tarea y género..... | 236 |
| 2.7.3.1. Caras..... | 237 |
| 2.7.3.2. Dibujos..... | 239 |
| 2.7.3.3. Facilitación..... | 241 |
| 2.7.3.4. Sensaciones..... | 243 |
| 2.7.3.5. Cambios..... | 245 |
| 2.7.3.6. Combinaciones..... | 247 |
| 2.7.3.7. Manejo emocional..... | 249 |
| 2.7.3.8. Relaciones emocionales..... | 251 |
| 2.8. Visión general del análisis cuantitativo..... | 253 |
| 2.8.1. Tablas de contingencia..... | 254 |
| 2.8.2. Prueba de Chi cuadrado de Pearson..... | 256 |

CAPÍTULO III:

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

| | |
|--|-----|
| 1. Conclusiones | |
| 1.1. Afirmaciones iniciales..... | 258 |
| 1.2. Conclusiones generales..... | 263 |
| 2. Futuras líneas de investigación..... | 266 |
| GLOSARIO DE TÉRMINOS..... | 267 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 269 |
| ANEXOS | |
| I. Cuestionario MSCEIT | |
| II. Perfiles MSCEIT de los encuestados | |
| III. Tabla comparativa de respuestas de las entrevistas semi-estructuradas | |
| IV. Invitaciones y consentimiento informado del grupo de discusión | |
| V. Grupo de discusión | |

A toda mi familia. A mis padres, mis tres hermanos y mis seis sobrinos, gracias por vuestro inestimable apoyo en los momentos más duros, por ofrecerme con total bondad y altruismo a cuidar de mi hijo mientras yo investigaba para elaborar esta tesis. En especial a mis queridos padres por inculcarme, aún sin saberlo, la importancia del sacrificio y la constancia necesarias para prosperar en esta vida; por ser un ejemplo de tesón y energía y porque desde vuestros humildes orígenes, sin apenas formación, me dais cada día una lección de generosidad y me hacéis sentirme orgullosa de pertenecer a esta familia tan unida.

A mi marido Juanfra, por haber sabido respetar mis decisiones y estar a mi lado animándome y acompañándome. Gracias por saber escucharme y compartir conmigo tus opiniones sobre liderazgo y emociones, por intentar comprender y por dejarte enseñar.

A mi hijo Arturo de dos años, gracias por alegrarme cada segundo de esta vida con tu inocente sonrisa y por inspirarme toda la fuerza del mundo para conseguir lo que me propongo.

A todos mis profesores, del colegio Compañía de María, el Instituto Padre Manjón y la Universidad de Granada. A todos aquellos que supieron avivar en mí la chispa de la curiosidad y de la tarea de enseñar tan necesaria para ser maestra primero e iniciar una investigación educativa después.

En especial, a todos los que me dedicaron su valioso tiempo en los seminarios del Doctorado, en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Y como no, al profesor y Doctor Juan Antonio López Núñez por ser mi director y al Profesor e Inspector de Educación Juan Ruiz Lucena. A Juan Antonio me gustaría agradecerle toda la paciencia demostrada y la serenidad transmitida, gracias por conseguir que todo parezca tan sencillo. A Juan Ruiz Lucena, al que he dejado para el final deliberadamente, porque lo considero el responsable de que iniciara este programa de doctorado; gracias de todo corazón por haberme alentado en esta tarea y por ejercer para mí como modelo a seguir tanto de humildad, como de experiencia, sabiduría y saber estar. Gracias por saber ver en mí las fortalezas más que las debilidades y por representar un verdadero ejemplo de liderazgo emocional.

“Nadie debería ser nombrado para una posición directiva si su visión se enfoca sobre las debilidades en vez de sobre las fortalezas de las personas”

Peter Drucker

INTRODUCCIÓN

Antes de comenzar se hace necesario explicar brevemente los propósitos que subyacen a esta investigación a medio o, quizás, largo plazo. Estos propósitos no son otros que mejorar las relaciones interpersonales entre los maestros y maestras, y entre los miembros del equipo directivo. En definitiva, se trata de mejorar el clima del Centro y propiciar canales de entendimiento y comunicación fluidos entre todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, además, de realzar la figura de la mujer como líder; en beneficio de la mejora de la calidad y del alumnado perteneciente a nuestros Centros Educativos Públicos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Granada.

Tras pasar por numerosos centros educativos como personal interino, provisional y, finalmente, con destino definitivo; cualquier maestro o maestra es consciente de las diferencias que se generan entre unos y otros Centros referidas a la calidad de las relaciones humanas entre los docentes, la motivación o no hacia nuevos proyectos de innovación educativa, el mayor o menor grado de satisfacción de los miembros de la comunidad educativa por su colaboración en la vida del Centro, entre otros; y todo ello nos hace preguntarnos por el liderazgo que se está ejerciendo en esa comunidad educativa, es decir, en el equipo directivo y sus integrantes, más concretamente, el director o directora, jefe o jefa de estudios y secretario o secretaria.

Al respecto se nos plantean una serie de interrogantes acerca de este órgano colegiado y su posible influencia en las relaciones humanas generadas en su Centro Educativo. Al preguntarnos sobre el nivel de influencia y el tipo de liderazgo ejercido, asomaron otras dudas con respecto a multitud de factores: ¿cómo se lleva a cabo la selección de directores/as?, ¿cuáles son los

requisitos de acceso al cargo?, ¿cuáles son las condiciones laborales de los directivos y el prestigio social de los mismos?, ¿qué competencias debe poseer un director o directora? y ¿cómo se lleva a cabo la evaluación de éstos?

A partir de aquí, sentimos la necesidad imperante de realizar una revisión bibliográfica sobre la figura del director y directora a nivel europeo, estatal y autonómico (**capítulo I**).

Tras esta revisión de la normativa vigente en numerosos países y la extracción de conclusiones sobre las semejanzas y las diferencias entre la figura del director o directora escolar, nos propusimos investigar sobre el ámbito de la inteligencia emocional para comprobar en qué grado o medida una persona que tenga adquirida la competencia emocional será capaz de generar relaciones humanas de calidad, será capaz de motivar a los demás en proyectos innovadores y valiosos para el Centro Educativo, será capaz de crear un equipo de trabajo eficaz y ,en definitiva, será capaz de liderar (**capítulo II**). Además en este capítulo II, se pretende dar una visión de un nuevo modelo de liderazgo: el liderazgo emocional. Y se fundamenta la importancia de incluir la inteligencia emocional (autoconocimiento, autoestima, escucha activa, empatía, asertividad, autorregulación, habilidades sociales y resolución de conflictos) como una competencia necesaria que un líder debe poseer y en el caso de un director o directora escolar debería ser requisito indispensable para el nombramiento como tal. Este será el núcleo central de nuestra investigación, en el cuál vamos a emplear todos nuestros esfuerzos para vislumbrar las diferencias entre aquellos directores y directoras que poseen inteligencia emocional y como sus Centros Educativos lo reflejan; y es lo que nos permitirá desarrollar el marco empírico de esta investigación.

Por último, al indagar sobre el cociente emocional (EQ) fuimos conscientes de que las mujeres suelen obtener mayor índice de EQ que los hombres (según investigaciones recientes), lo que nos hizo incluir en nuestro

análisis comparativo la perspectiva de género como un factor más que puede influir en la capacidad de liderar un equipo hacia una meta común. En el **capítulo III** se profundiza sobre el papel de la mujer a lo largo de la historia en relación al liderazgo y, más concretamente, en el perfil de las directoras de los centros escolares.

En resumen, los **capítulos I, II y III** constituyen la **fundamentación teórica** que nutre esta investigación para darle cuerpo y sentar las bases de las investigaciones precedentes en torno a los tres ejes fundamentales que la vertebran y que son: el liderazgo, la inteligencia emocional y la perspectiva de género.

A partir de la fundamentación teórica, se estructura la segunda parte de la investigación o **el marco empírico**. Este marco empírico está formado por el **Capítulo I** donde se explican detalladamente el diseño y la metodología y el **Capítulo II** donde se muestran y analizan los resultados de nuestro estudio.

Además debido a la naturaleza de esta investigación, se ha visto necesario la realización de un glosario de términos; incluyendo en él aquellos que han ido apareciendo a lo largo de la revisión bibliográfica y que son los más utilizados en el ámbito educativo actual.

Hasta aquí la introducción de nuestra investigación, que tiene como finalidad resumir las ideas principales de cada capítulo y que proporcionará al lector una visión general y más cercana del trabajo de campo que se propone desarrollar a partir de este momento.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: EL LIDERAZGO Y LA DIRECCIÓN ESCOLAR

1. Orígenes del liderazgo.

Ya desde el comienzo de nuestra historia, cuando surgieron las primeras civilizaciones humanas, pueden verse los primeros atisbos de liderazgo. Si bien, al principio este liderazgo era casi mágico ya que se consideraba a los líderes como seres superiores a los que había que obedecer y acatar sus decisiones de forma inmediata, para hacernos una idea no tenemos más que recordar como el pueblo egipcio veneraba a sus faraones los cuales eran considerados casi divinos.

John Baines (1989:473) propone que “La Paleta de Narmer” (una placa de pizarra tallada con bajorrelieves que se encuentra en el Museo del Cairo en Egipto): *“Representa símbolos de logro regio; cuyo propósito no es dar cuenta de un evento histórico, sino exponer el dominio del rey sobre el mundo en nombre de los dioses, para lo cual ha derrotado las fuerzas del caos internas y externas”*.

En los primeros albores de la humanidad ser líder era una cualidad innata relacionada con la fuerza, con la familia o dinastía a la que se pertenecía e incluso en algunas ocasiones con la superstición; pero esta condición ha ido cambiando con el paso de los años.

Es sabido que en el Antiguo Egipto (siguiendo con el ejemplo anterior) se dedicaba mucho esfuerzo a preparar a los futuros faraones desde su nacimiento para ser líderes de masas; es decir, se entendía que aunque era una cualidad innata, también era importante una formación a través de la transmisión de conocimientos y habilidades por parte de sus antecesores.

Además, numerosas investigaciones apuntan la necesidad de los seres humanos de ser liderados, lo que les permite tener alguien a quien seguir en su camino de vida y que les oriente hacia su mejor esfuerzo.

Esta necesidad de los grupos por ser liderados no ha cambiado desde la antigüedad hasta nuestros días (desde los egipcios hasta los asalariados de las empresas actuales); si bien, lo que sí ha cambiado de manera radical es la forma de liderar a esos grupos sociales.

2. El liderazgo y su reflejo en el ámbito escolar.

El concepto más moderno de liderazgo hace referencia a una función ejercida por el líder (entendido como el director/a de un centro escolar), el cual guía a los miembros de la comunidad, a la que él mismo pertenece como un miembro más. En definitiva, para Agüero Rossi (2009:54): *“El líder es el que sabe cómo dirigir a la gente hacia su mejor esfuerzo”*.

A continuación, demostraremos como las investigaciones sobre liderazgo educativo siguen estando en auge y se manifiestan como una de las vías de mejora de la calidad del sistema educativo a nivel internacional.

Como diría Valle Aparicio (2012:7):

El liderazgo escolar destaca como prioridad en la política educativa mundial, tal y como señala un estudio de la OCDE, mejorar el liderazgo escolar (**improving school leadership**); en el que se afirma que el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional.

Por su parte, Batanaz, L, 2006; Alvarez, M, 2004; Lorenzo, M., 2004; Montero, A. (2011: 4) consideran la función directiva y el liderazgo como

elementos clave, por tanto diferenciados, que repercuten en la calidad de un centro docente: *“La función directiva y el liderazgo que el director ejerce sobre un centro docente, constituyen elementos de esencial influencia como factores de calidad y mejora en la buena marcha del mismo”*.

Agüero Rossi (2009:54), reconoce la importancia de que el director/a escolar sea a la vez un líder:

Lo deseable es que toda persona que realice una función directiva en una organización escolar sea también un líder. Un líder se distingue de un jefe común y corriente, porque el personal bajo su cargo reconoce en él, no sólo la autoridad que emana de su puesto, sino la que deriva de sus conocimientos, experiencia, habilidades, cualidades; de tal forma que inspira confianza, respeto y lealtad suficientes para conducir y guiar a los subordinados hacia el logro de las metas de la organización.

Por otro lado, en la actualidad son evidentes las muestras de preocupación de diferentes organismos e instituciones públicas y privadas sobre el liderazgo escolar y su repercusión en los resultados escolares, así mismo se ve reflejado en el Prefacio del libro editado por la OCDE “Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica” y publicado en 2009, donde se dice que:

El **liderazgo escolar** es ahora una prioridad en la política educativa mundial. Una mayor autonomía escolar y un mayor enfoque en la educación y los resultados escolares han hecho que resulte esencial reconsiderar la función de los líderes escolares. Hay mucho margen de mejora en cuanto a la profesionalización del liderazgo escolar, al apoyo a los líderes escolares actuales, y a hacer del liderazgo escolar una carrera atractiva para candidatos futuros. Debido al envejecimiento de los directores actuales y la

gran escasez de candidatos calificados para remplazarlos después de su jubilación, es imperativo tomar medidas.

Como diría Lorenzo Delgado (2005:7): *“El liderazgo es una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido”*.

En resumidas cuentas, el liderazgo como lo conocemos en la actualidad implica las siguientes características adaptadas de Lorenzo Delgado (2005: 9) y Cáceres Reche (2007: 63)

- Es una **función ejercida por el líder** de una organización; que implica el desarrollo y perfeccionamiento de una serie de habilidades sociales y de relación con los demás por parte del líder, que favorecerán la confianza y la posibilidad de establecer unos canales de comunicación fluidos entre ambos (el líder y los miembros del grupo al que éste lidera).
- Es **estratégicamente eficaz** para toda la organización, ya que orienta a todos los miembros de la misma proporcionándoles una visión global de la realidad, así como una meta clara y delimitada hacia dónde dirigir sus esfuerzos. De esta forma se eliminan el azar o la improvisación en las actuaciones de los miembros del grupo y se procura no desperdiciar las energías de forma individual en aras de establecer prioridades y aunar esfuerzos comunes.
- Es **compartida**; puesto que la meta, a la que se proponen llegar bajo la orientación de su líder, ha sido o será establecida de forma consensuada y/o democráticamente; sólo en algunos casos surge de forma espontánea, como la respuesta ante la necesidad de mejorar algún aspecto que se sabe qué está fallando en la organización actual.
- Aparece **inmersa en la cultura grupal**, llegando a ser un valor más que comparten todos los miembros de esa organización.

- Forma parte de la **conciencia grupal**, no es una función individual; sin embargo, se requiere por parte del líder una formación inicial y permanente tanto en aspectos personales (expectativas, afán de superación, constancia, etc.), académicos (varían según el sector en el que será ejercido el liderazgo) y sociales (habilidades sociales, poder de persuasión, empatía, escucha activa, asertividad, etc.).

El liderazgo es una función de influencia que resulta de la interacción dinámica de tres variables, siguiendo a Cáceres Reche (2007:63):

- El líder o líderes de grupo con sus características.
- El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder.
- La situación o contexto problemático a superar, dinamizar o mejorar.

Hasta el momento nos hemos referido al concepto de “liderazgo” más general; esto es, aplicable a cualquier contexto u organización humana. Si bien, parece conveniente para nuestra investigación delimitar aún más entre “liderazgo” y “liderazgo escolar”, tal y como indica el título de este epígrafe.

Podría decirse que ambos conceptos difícilmente aparecen bien delimitados y que no existe un acuerdo por parte la comunidad científica educativa al respecto; o que todavía debería profundizarse más en el estudio sobre el liderazgo y más concretamente en el ámbito educativo.

Tanto es así, que el catedrático Lorenzo Delgado (2008:162) hace referencia a la dimensión caleidoscópica del liderazgo, es decir: *“Cada autor que trabaja con los componentes del liderazgo lo contempla de una manera diferente. Existen, por tanto, gran cantidad de visiones, imágenes de liderazgo y, en consecuencia, concepciones diferentes del mismo”*.

En el capítulo de Lorenzo Delgado llamado “Tendencias en los estudios de liderazgo organizacional en el ámbito hispano” (2008), inserto en el Congreso CIOIE realizado el mismo año, se exponen una serie de tendencias generales sobre el liderazgo:

- El liderazgo posee una **dimensión caleidoscópica**: susceptible de múltiples interpretaciones.
- El liderazgo organizacional es un **constructo integrador**: está dispuesto a integrar todas las teorías organizativas actuales (desde la más conservadora hasta la sostenible de Hargreaves y Fink), tomando lo mejor de cada una de ellas y llegando a hacerlas complementarias.
- El liderazgo aparece como una **propuesta codiciada**, es decir, apetitosa y deseable: el análisis y la investigación educativa sobre el liderazgo se ha visto incrementado en los últimos años.
- El liderazgo puede convertirse en una **propuesta engañosa e idealizada** en exceso: no debemos asignar al liderazgo una confianza exacerbada, como si fuera la única “panacea” de la calidad de los centros educativos.
- El liderazgo es un **constructo “recetario”**: todavía no existen datos de rigor científico e investigador, aportando los autores e investigadores del momento “recetas mágicas” carentes de operatividad en los centros actuales.
- El liderazgo debería ser una **competencia de la dirección escolar**: empieza a cobrar relevancia las teorías sobre el enfoque competencial y el liderazgo aunque de momento son escasas.
- El liderazgo como **propuesta separada de la realidad**: aunque existen numerosas investigaciones que aportan teorías innovadoras sobre el liderazgo, lo cierto es que en la realidad el directivo escolar se convierte en un mero gestor, que arrastra a las personas en lugar de motivarlas y que está únicamente preocupado por su supervivencia en el puesto.

En definitiva, aunque el liderazgo implica unas características comunes en aquellas personas que lo ejercen, ya sea en el ámbito empresarial o en el educativo; es sumamente importante distinguir entre liderazgo escolar y liderazgo “a secas”, porque es la única forma de concretar a quién o a quiénes va dirigido; teniendo en cuenta que esto influye, sobremanera, dando lugar a unas peculiaridades propias del liderazgo en el ámbito educativo que no se producirían en otro sector como el empresarial.

En este sentido podríamos decir que en el único punto en el que se ponen de acuerdo, todas y cada una de las publicaciones revisadas hasta el momento; es en la importancia de ejercer un buen liderazgo para la mejora de las organizaciones futuras, por ende en el ámbito educativo. En esa línea trabajan el “coaching” y el “management”, tan de moda en los últimos tiempos en el sector empresarial, y que poco a poco va ganando terreno en el ámbito educativo.

3. Legislación vigente referida a los equipos directivos desde el ámbito europeo, estatal y autonómico.

La escuela es uno de los agentes de socialización por excelencia, cuyo objetivo como tal es la incorporación a la vida activa de los alumnos/as que pasan por ella, haciéndoles miembros partícipes y útiles de la sociedad en la que viven. Es por ello, que debe adaptarse a la sociedad multicultural, cambiante y global actual del siglo XXI. Y es por ese mismo motivo que la escuela, por la circunstancia social actual, es un entorno clave para el desarrollo de las futuras generaciones.

Las administraciones educativas y delegaciones de educación a nivel europeo son conscientes de este papel primordial y por tanto están

comprometidas con la consecución de estrategias metodológicas unánimes, para mejorar la eficacia y la calidad de nuestras escuelas.

En palabras de Gabilondo (2010:30): *“Desde la administración educativa se busca consensuar planteamientos teóricos y prácticos que den lugar a un verdadero pacto educativo, que mejore la calidad de las escuelas en el que se incluyen medidas para mejorar la dirección escolar”*.

A continuación haremos un recorrido abordando el liderazgo desde una perspectiva supranacional, lo que nos permitirá tener una visión más amplia y esclarecedora de los principales mecanismos de actuación a nivel europeo y cuáles son las reformas y medidas más acertadas respecto a los directivos escolares en los diferentes países miembros de la Unión Europea.

Para ello, hemos tenido en cuenta fuentes procedentes de organismos tales como la OCDE, la UNESCO e incluso algunas declaraciones recientes por parte de los Ministros de Educación Europeos.

Antes de comenzar con este recorrido, resulta interesante señalar tres factores que influyen en la labor de los directivos escolares europeos. Estos tres factores aparecieron publicados en un artículo de la Revista Latinoamericana de Educación Comparada (2010: 56):

Tras una revisión de las políticas supranacionales se han detectado tres factores subyacentes en la propia labor de un director: el Factor Humano, el Factor de Gestión y el Factor Profesional. Éstos, considerados por separado y en conjunto hacen de un director un líder educativo de calidad.

De forma resumida y adaptada, teniendo en cuenta la publicación ya señalada con anterioridad, aclararemos a que se refieren estos factores y cómo influyen en la labor directiva a nivel europeo:

El factor humano: hace referencia al director como un individuo con convicciones propias a nivel político, cultural y social, las cuáles le aportan un “carisma” propio y particular. Además, posee unos valores culturales y una forma de ser que indiscutiblemente queda impregnada en sus actos de forma inconsciente. De ahí la importancia vital de que estos valores sean los deseables para el resto de la comunidad educativa y es por ello que se hace necesaria una formación en valores para llegar a ser un buen líder. Las delegaciones de educación europeas cada vez dan mayor importancia a esta faceta humana de los directivos escolares, implementando cursos de formación inicial y perfeccionamiento a través de técnicas de dinámicas grupales (modelo “coaching”). Además, debe aprovecharse la figura institucional del director/a escolar como modelo a imitar; éste deberá ser, comportarse y actuar como un modelo ejemplificador, a seguir tanto por sus compañeros/as docentes como por los alumnos/as del Centro.

Pont, Nusche y Moorman (2009:3): *“Para los docentes el director es el encargado de motivarles, darles apoyo y orientarles en y para su práctica profesional. Y para los alumnos será una figura más entre los responsables del nivel de aprendizaje alcanzado”*

El Factor de gestión: el líder como manager o “managament”, el cual parte de la idea de liderazgo como una conceptualización más novedosa. En este sentido trabajó Lorenzo Delgado (1996) proponiendo una relación con el Modelo de Gestión de la Calidad Total aplicado a la institución educativa, en la que se entiende que en cada contexto determinado puede encajar mejor un tipo de liderazgo u otro.

Gestionar es, en definitiva, sacar el máximo provecho a los recursos materiales y humanos de los que dispone un centro educativo; si bien liderar va más allá, buscando la colaboración y el compromiso por parte de todos los miembros de una comunidad educativa, persiguiendo la innovación y

mejorando continuamente. De esta manera, liderando en lugar de simplemente gestionando; los miembros de un Centro llegarán a estar satisfechos con su trabajo aunque éste haya supuesto para ellos mayor dedicación laboral y esfuerzo, ya que tienen como recompensa el logro de unos objetivos o metas comunes.

Aunque liderar es más enriquecedor para todos los sectores de la comunidad educativa, no podemos obviar la labor de gestión necesaria en los Centros educativos. Se trata, más bien de complementar ambos factores.

Los planteamientos a nivel europeo, se refieren a esta labor de gestión en los siguientes términos, recogidos por Pont, Nusche y Moorman (2009:1):

El director/a escolar ha de ser un profesional educativo con altas capacidades administrativas y presupuestarias. Y que, en base a ello, han de verse incrementadas sus responsabilidades para hacer de la escuela un centro autónomo autoadministrado y autogestionado.

A este respecto se refiere también controvertida ley educativa llamada popularmente LOMCE (Anteproyecto de Ley para la Mejora de la Calidad Educativa), la cual plantea la necesidad de que los Centros Educativos se autofinancien, por lo que se puede intuir que está claramente influenciada por las actuales corrientes europeas.

Y por último, se hace referencia al **Factor Profesional** de los directivos escolares: es obvio que el director/a escolar deberá estar bien formado tanto en lo teórico como en lo práctico. Pero Pont, Nusche y Moorman (2009: 4) van más allá, señalando que: *“La labor del director en los centros requiere de una formación que abarque competencias más allá de las estrictamente pedagógicas. Se trata de una formación libre que capacite al director en habilidades, estrategias y competencias que le capaciten para poder ejercer el cargo”*.

Cabe señalar, la importancia sublime de complementar y equiparar los tres factores anteriormente señalados (humano, de gestión y profesional) para no caer en el error de burocratizar en exceso nuestro actual sistema educativo.

3.1. En el ámbito europeo.

Tras realizar un recorrido por las peculiaridades de los sistemas educativos europeos y sus directores/as escolares, cabe mencionar que uno de los factores clave a la hora de marcar estas diferencias entre unos y otros países es: el mayor o menor grado de descentralización del gobierno escolar y su reflejo en las funciones que le son exigidas a los directivos escolares.

Beatriz Pont (2008:54) en “Los directores de escuela deben centrarse en la mejora de los resultados escolares”, nos aclara la influencia de la descentralización o no en los modelos de liderazgo escolar vigentes en la actualidad:

En sistemas altamente centralizados, donde la mayoría de las decisiones se adoptan a nivel nacional o estatal, la función del director se reduce casi a traducir las políticas decididas a altos niveles administrativos a una realidad para profesores y alumnos. Al otro extremo del proceso, es decir, en sistemas que han descentralizado la autoridad respecto al plan de estudios, al personal y a los presupuestos a nivel escolar, la función del director es bien distinta, con muchas más responsabilidades en áreas como la gestión de recursos humanos y financieros o la dirección educativa. Sin embargo, en la mayoría de los países el gobierno escolar está en un punto intermedio del proceso, con algunas funciones centralizadas, otras descentralizadas y una interacción sustancial entre directores a diferentes niveles del sistema.

En conclusión, si bien la adquisición de una mayor autonomía de los centros, la descentralización de las administraciones locales y un nuevo enfoque en los resultados escolares están influyendo en las reformas educativas de los países de la OCDE, todavía se hace necesaria una mejora de la dirección escolar para el futuro. En este sentido, Pont (2008:81) ha establecido cuatro factores clave que podrían ayudar a los gobiernos a la hora de elaborar las medidas necesarias para implementar una dirección de alta calidad, que son:

- (Re) definir las responsabilidades de la dirección escolar.
- Distribuir la dirección escolar.
- Desarrollar las habilidades para una efectiva dirección escolar.
- Hacer de la dirección escolar una profesión atractiva.

El primero y segundo de los factores ponen de manifiesto la importancia de esclarecer y delimitar las funciones del director/a escolar y los miembros del equipo directivo. Repartiendo responsabilidades y delegando funciones en otros miembros de la comunidad educativa como coordinadores de ciclo, equipos docentes, tutores, etc.

El tercer y cuarto factor, hacen referencia a la formación inicial y permanente de los futuros directores, así como la necesidad imperante de mayor consideración y prestigio social, e incluso económico, para dotar de mayor atractivo a este cargo de responsabilidad.

3.2. En el ámbito estatal.

Como podremos vislumbrar a lo largo de esta investigación, España ofrece diferencias con respecto a la formación y profesionalización de los directores escolares, en palabras de Valle Aparicio (2012: 261):

El modelo de dirección de centros públicos vigente en España no responde al patrón profesional existente en otros países europeos y americanos, en el sentido de que los directores no se han formado de una forma específica para dirigir una empresa educativa, no son profesionales de la dirección de centros, y tampoco realizan una labor en exclusiva.

Estas diferencias con el resto de países europeos han sido provocadas por las circunstancias políticas especiales de nuestro país. Los sucesivos cambios políticos que se han producido a lo largo de nuestra historia, sobre todo en los últimos 30 años, entre el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el Partido Popular (PP).

Ambos partidos políticos han promovido cambios en la legislación educativa, si bien la mayoría de las Leyes educativas que han conseguido entrar en vigor hasta el momento han sido las propuestas por el PSOE, a excepción de la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002) y más recientemente la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Puede verse, en la siguiente página, una tabla que resume los cambios políticos en materia de Educación desde 1970 hasta la actualidad. Más adelante y a continuación de esta tabla, se detallarán algunos aspectos interesantes sobre los cambios producidos por estas leyes educativas en lo que respecta a la dirección escolar en nuestro país.

| Legislación educativa española desde 1970 hasta 2016 |
|--|
| Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) |
| Constitución Española de 1978 |
| Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE) |
| Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) |
| Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) |
| Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, General de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Docentes (LOPEG) |
| Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) |
| Ley Orgánica 2 /2006,de 3 de mayo, de la Educación (LOE) |
| Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Versión 3, 14/02/2013. (anteproyecto de LOMCE) |
| Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). |

Tabla: Cambios legislativos en el ámbito educativo desde 1970 hasta nuestros días.

A continuación, haremos un breve recorrido por estas leyes educativas españolas que nos permitirán comprender las diferentes fases por las que ha ido pasando el directivo escolar en nuestro país durante los últimos cuarenta años:

La **Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970)** fue impulsada por José Luis Villar Palasí, ministro de Educación español desde 1969. Esta ley fue fruto del franquismo iniciado en el año 1939 y que tuvo grandes repercusiones para nuestro país. Llegó a estar en vigor desde 1970 hasta 1981 y algunas de sus aportaciones más destacadas fueron:

- La escolarización plena para las edades comprendidas entre los 6 y los 14 años (EGB).
- Se reconoció la función docente del Estado en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares.
- Mayor presencia de enseñanza privada en niveles no universitarios.
- Se concedió mayor importancia a la preparación para el mundo laboral.
- Se trataba de un sistema educativo centralizado.
- Pretendía la homogeneidad y uniformidad de las enseñanzas.

Más tarde, con la muerte del dictador Franco en 1975, apareció en escena **La Constitución Española de 1978**, que aunque no es una ley educativa en exclusiva, generó un nuevo marco político democrático que hacía necesaria la reforma de las leyes educativas actuales y estableció “el derecho a la educación de todos los españoles”. Fue entonces, bajo el mandato del actual presidente de gobierno Adolfo Suárez del partido Unión de Centro Democrático (UCD), cuando se redactó la **Ley Orgánica de la Jefatura del Estado que regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE, 1981)** aunque fue publicada en BOJA en 1980, verdaderamente nunca llegó a implantarse y fue derogada por la **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985)**.

Cabe mencionar como la LOECE hacía referencia en su artículo 24 a la estructuración de los órganos de gobierno educativos, clasificándolos en dos grupos: colegiados y unipersonales. Siendo los unipersonales el director, secretario, jefe de estudios y vicedirector, así como otros determinados reglamentariamente; y los colegiados, el consejo de dirección, el claustro de profesores, la junta económica, así como otros determinados reglamentariamente.

La LODE por su parte señalaba, en sus artículos 36 y 37, los requisitos necesarios para ocupar el cargo de director: tres años de experiencia docente,

1 año de permanencia en el centro en el cual se va ejercer el cargo directivo y aunque debería obtener la mayoría absoluta de todos los miembros del Consejo Escolar, su nombramiento correspondía en última instancia a la Administración Educativa.

Un lustro más tarde, aparece en escena la **Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)**. Esta Ley implantada por el gobierno socialista, hizo verdaderos esfuerzos en delimitar la función directiva y dedicó un Título completo a determinar la cualificación y la formación de los futuros directores escolares.

Además, la LOGSE (1990) hizo verdaderos avances en la lucha contra la discriminación y la desigualdad en el ámbito educativo, tal y como aparece descrito en su preámbulo: “La educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”.

En lo que respecta al equipo directivo, formación y selección de éste; se describe en el artículo 58, del Título Cuarto, “De la Calidad de la Enseñanza”, que dice lo siguiente:

1. Los centros docentes estarán dotados de los recursos educativos humanos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad.
2. Los centros públicos dispondrán de **autonomía en su gestión económica** en los términos establecidos en las leyes.
3. **Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que**

mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros.

4. Las Administraciones educativas **podrían adscribir a los centros públicos un administrador** que, bajo la dependencia del director del centro, asegurará la gestión de los medios humanos y materiales de los mismos. En tales centros, el administrador asumirá a todos los efectos el lugar y las competencias del secretario. Asimismo, se incorporará como miembro de pleno derecho a la Comisión económica a que se refiere el artículo 44 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Los administradores serían seleccionados de acuerdo con los principios de mérito y capacidad entre quienes acrediten la preparación adecuada para ejercer las funciones que han de corresponderles.

Cabe destacar, la **“figura del administrador”** que puede ser adscrito a los centros públicos aunque su presencia no es obligatoria. Éste, además de asumir las mismas competencias del “secretario” será el encargado de proveer al centro de los recursos materiales y humanos; y es seleccionado por la administración educativa.

Por otro lado, parece interesante para nuestra investigación resaltar la aparición en esta Ley de la autonomía en materia económica y de gestión, la cual va abriendo camino a una futura descentralización.

Y por último, aunque este artículo hace mención a la adopción de medidas que mejorarán la preparación y la actuación de los equipos directivos como medio para la mejora de la calidad de la enseñanza, cabe destacar como esas medidas no son descritas en ningún apartado de la presente Ley.

En 1995, entró en vigor la **Ley Orgánica General de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Docentes (LOPEG, 1995)**, la cual clarificó las funciones del director escolar, así como su designación y el proceso de elección (puede verse reflejado en sus artículos 17, 18, 21 y 29). Además, para realzar la figura del director escolar propuso una retribución económica y profesional (artículo 25).

Con el cambio político allá por el año 2000 y con la entrada en el gobierno el Partido Popular; comenzó a gestarse la que querría ser la nueva ley de educación: La **Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)**. Sin embargo, no llegó a establecerse debido a la nueva aparición del PSOE en la escena política y la entrada en vigor de la **Ley Orgánica 2 /2006, de 3 de mayo, de la Educación (LOE)**.

Tanto la LOGSE (en algunos artículos) como la LOE permanecen todavía en vigor en la actualidad y son las que regulan los principios, requisitos, selección y acceso, formación, nombramiento y cese de los directores que actualmente ocupan ese cargo en nuestro país. Si bien, nos dedicaremos a ellas con mayor detalle en el siguiente epígrafe.

En febrero de 2013 y de forma controvertida aparece en escena el **Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**. Dicho anteproyecto de Ley apareció en todos los debates educativos del momento y generó gran controversia, puesto que pretendía implantar grandes cambios en nuestro sistema educativo.

Este anteproyecto de ley (LOMCE: versión 3 de 14/02/2013) en su **Disposición transitoria única. Requisitos para participar en concursos de méritos para selección de directores de centros públicos**, aportaría aspectos nuevos sobre los requisitos para ejercer este cargo, que eran:

Durante los cinco años siguientes a la fecha de la entrada en vigor de esta ley orgánica, **no será requisito imprescindible para participar en concursos de méritos** para selección de directores de centros públicos **la posesión de la certificación acreditativa de haber superado el curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva**, indicada en el apartado 1, párrafo d), del artículo 134 de esta ley orgánica, si bien deberá ser tenida en cuenta como mérito del candidato que la posea.

Esta aportación nos parece a todas luces poco acertada; ya que si apostamos por una mejora de la labor directiva, estos cursos de formación a directores deberían ser mejorados a través de una especificación de sus contenidos en la legislación educativa y utilizados para formar verdaderos líderes.

Otro de los aspectos a tener en cuenta, que introduciría la LOMCE (2013:52), serían referidos a las competencias del director o directora, en los siguientes términos:

Artículo 122.bis. Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes.

Para la realización de las acciones de calidad, **el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos**. A tal efecto, dispondrá de las siguientes facultades, de acuerdo con las condiciones que el Gobierno determine reglamentariamente:

a) **Establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario docente, así como para la ocupación de puestos en interinidad.**

b) **Rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación a puestos en interinidad de personal docente procedente de las listas centralizadas.**

Esta decisión deberá ser refrendada por la Administración educativa correspondiente.

c) Cuando exista vacante y financiación adecuada y suficiente, proponer de forma motivada el nombramiento de profesores que, habiendo trabajado en los proyectos de calidad, sean necesarios para la continuidad de los mismos.

Estos cambios influirán radicalmente en la organización de los recursos humanos de los Centros educativos, ya que hasta ahora los maestros/as eran destinados según su antigüedad y méritos, mediante un concurso de traslados, a los Centros que ellos mismos elegían por orden de preferencia, siempre y cuando existiera una vacante en el Centro elegido.

Con este anteproyecto de la LOMCE se pretende que el director/a tenga mayor autonomía a la hora de elegir los miembros de su claustro atendiendo a un criterio de adecuación al Centro y a los proyectos que éste está llevando a cabo. Sin embargo, esta autonomía que puede ser muy beneficiosa ya que puede fomentar unos claustros motivados por la consecución de una meta común; también podría convertirse en un “arma de doble filo” si no se supervisan esos criterios de selección y no olvidemos el hecho de que obligaría a muchos maestros/as a trabajar lejos de sus hogares de por vida si no encajasen en estos criterios de selección de algún centro cercano a su domicilio.

En definitiva, como afirma el artículo 52 de la LOMCE (versión 3, 14/02/2013): *“Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, dotando a los Directores de la necesaria autonomía de gestión para impulsar y desarrollar las acciones de calidad educativa”.*

Casi un año después de la aparición de este anteproyecto de Ley y sin tener en cuenta las protestas de todos los partidos políticos de la oposición el Partido Popular, con el ministro de educación Wert a su frente, promulgó la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (BOE 10-12-2013) (LOMCE). La LOMCE al no ser una ley educativa consensuada democráticamente sino impuesta por el PP, que en ese momento gozaba de mayoría absoluta adjudicada por el pueblo español en las anteriores elecciones, está siendo y previsiblemente será, al menos, una ley muy controvertida.

Esta controversia generalizada queda ampliamente justificada según Peña Simón (2013), quien se pronuncia al respecto, en la Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España llamada “Avances en Supervisión Educativa”, número19:

La mencionada ley se aprueba tras un proceso de debate abierto por el Ministerio de Educación en el mes de septiembre del pasado año 2012 y al que ADIDE-Federación aportó el documento aprobado por la Junta directiva Federal, reunida en Alcalá de Henares en octubre de dicho año, durante la celebración del XII Congreso estatal de inspectores de educación. Debe añadirse que la mayor parte de las aportaciones efectuadas no fueron tenidas en cuenta ni, en consecuencia, incorporadas al texto del proyecto de ley..... Es importante destacar esta cuestión porque, pese a que nadie puede cuestionar la legalidad y la legitimidad para la aprobación de una ley educativa por una mayoría absoluta del Congreso de los diputados, no puede olvidarse que la LOMCE nace con el triste record de ser la única ley educativa de todas las promulgadas desde la vigente Constitución de 1978 que se aprueba con el apoyo de un solo partido político.

3.3. En el ámbito autonómico.

A nivel autonómico nos centraremos en la **Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA 26-12-2007) (LEA)**; la cual en su exposición de motivos, apartado II, página 5, dice que: *“Desde que Andalucía se constituyera en Comunidad Autónoma en el año 1981, se ha producido una transformación sin precedentes en el sistema educativo andaluz”*.

Para dar respuesta a esas nuevas demandas de la sociedad del siglo XXI, se creó el documento «La educación en Andalucía: un compromiso compartido, una apuesta por el futuro», con el que se pretendía analizar la situación actual del sistema educativo andaluz y someter a la consideración de todos los estamentos de la sociedad diferentes propuestas para mejorarlo y tras analizar las aportaciones se creó esta Ley, gracias a la cual, según Martínez (2007:10):

Con estos avances y las mejoras que restan por culminar, la educación andaluza debe alcanzar el nivel medio de los países más desarrollados de la Unión Europea. Asimismo, es preciso aplicar fórmulas que faciliten una mejor gestión de los centros educativos para hacerlos más adecuados a las necesidades actuales de la educación y más eficaces, así como modernizar sus infraestructuras, al tiempo que se incorporan nuevos sistemas de incentivos profesionales y nuevas orientaciones en la formación inicial y permanente del profesorado.

La Consejera de Educación, Cándida Martínez (2007), durante la reunión mantenida con los directores de centros de la provincia de Granada para informarles sobre las medidas y actuaciones recogidas en la Ley de Educación de Andalucía (LEA), expuso que: *“La LEA potenciará la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros docentes con el objetivo*

de mejorar su propio funcionamiento, así como los rendimientos educativos de su alumnado”.

Además, como se recoge en la misma nota de prensa del Portal de la Consejería de Educación, según Martínez (2007): “*La LEA refuerza la función directiva y la figura del director al que dota de nuevas competencias como la dirección pedagógica, la jefatura de personal o la gestión de las sustituciones del profesorado*”.

El ámbito de aplicación de la LEA aparece detallado en su artículo 1:

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación de la Ley.

1. La presente Ley tiene por objeto la regulación del sistema educativo andaluz y de su evaluación, así como el fomento de la participación efectiva de la sociedad y sus instituciones en el mismo, en el ejercicio de las competencias de la Comunidad Autónoma de Andalucía y en el marco de las bases establecidas para el sistema educativo español.
2. El ámbito de aplicación de la presente Ley es todo el sistema educativo andaluz, a excepción del universitario.

Esta misma Ley (LEA) dedica un capítulo completo (**capítulo II: La función directiva**) dentro del **Título IV** dedicado a los **Centros Docentes**, para realzar la figura del director a través del reconocimiento de su función directiva, así como delimitar su selección, formación y funciones una vez en el cargo.

Veremos estos aspectos referidos en la LEA, con mayor detalle, en el epígrafe siguiente; ya que esta Ley está todavía en vigor y queda regulada por la LOE. Ésta última a la espera de ser derogada, en breve, por la futura LOMCE.

4. Miembros del Equipo Directivo: director, jefe de estudios y secretario.

La LEA, en su **Artículo 131. El equipo directivo de los centros públicos**, dice que:

1. El equipo directivo de los centros públicos es el **órgano ejecutivo de gobierno** de dichos centros y estará integrado por el director o directora, el jefe o jefa de estudios, el secretario o secretaria y, en su caso, el vicedirector o vicedirectora.

2. Asimismo, se integrarán en el equipo directivo **las jefaturas de estudios** adjuntas, cuyo número será establecido reglamentariamente en función del número de unidades del centro y de las enseñanzas que imparte, así como, a los efectos que se determinen, el profesorado responsable de la coordinación de aquellos planes estratégicos que disponga la Administración educativa.

Un equipo directivo efectivo es la clave para hacer funcionar un aula, una escuela y una comunidad educativa. Los equipos directivos del futuro deberán encaminar todos sus esfuerzos a crear las condiciones ambientales, personales, espaciales y materiales necesarias para se desarrolle el proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera óptima.

Siguiendo a Hallinger & Heck (1998:57): *“En general, los directores/as escolares trabajan fuera de las aulas por lo que necesitan a otras personas, actividades y factores organizativos, como pueden ser los profesores, las prácticas en las aulas o el ambiente escolar”*

Respecto a la selección y nombramiento de los miembros del equipo directivo, aparece recogido en la LEA en su **artículo 131, apartado 3**:

Los restantes miembros del equipo directivo serán **nombrados y cesados por la Administración educativa a propuesta del director o directora del**

centro, previa comunicación al Claustro de Profesorado y al Consejo Escolar del mismo. La propuesta se realizará de forma que permita la presencia equilibrada entre hombres y mujeres en los términos previstos en el artículo 140 de la Ley 18/2003, de 29 de diciembre, por la que se aprueban medidas fiscales y administrativas.

4.1. El Director/a como miembro del Equipo Directivo.

Tal y como propone Pont (2008:50): *“Los directores escolares influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los profesores que, a su vez, determinan las prácticas de clase y el aprendizaje de los estudiantes”*.

En la actualidad, habiendo otorgado por parte del gobierno y las administraciones educativas mayor autonomía y responsabilidad a las escuelas, la dirección escolar cobra especial relevancia. Asimismo puede verse reflejado en la LEA, artículo 4, donde se reseñan los principios que sustentan esta Ley, entre ellos:

h) Autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional, como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes.

El mayor grado de autonomía concedido a las escuelas y a los directores escolares, influye en una serie de aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar y formar a los equipos directivos futuros; entre ellos:

- Aumento de las responsabilidades para los directivos escolares.
- Necesidad de que esas nuevas responsabilidades se delimiten y definan con claridad para cada uno de los miembros del equipo directivo.

El liderazgo con inteligencia emocional desde la perspectiva de género.

- Se requiere mayor apoyo por parte de la administración educativa a los equipos directivos.

Sin embargo, no debemos caer en la tentación de pensar que la autonomía por sí misma genera una mejora automática en la dirección escolar o en la calidad y rendimiento educativo de los centros, aunque existen organismos como la OCDE (2007^a) que se empeñen en demostrarlo: *“Los datos de los países de la OCDE encuestados, donde los directores evidencian, por término medio, altos niveles de autonomía en la mayoría de ámbitos de toma de decisiones, muestran un rendimiento medio de los alumnos superior.”*

La autonomía real y efectiva de un centro educativo, aquella que será beneficiosa tanto para la comunidad educativa como para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje; necesita estar muy bien definida y delimitada por parte de las administraciones, a través de leyes, reales decretos, decretos y órdenes que la regulen, que marquen el camino a seguir a los equipos directivos y más concretamente a los directores/as escolares.

De no ser así, una mayor autonomía mal entendida y gestionada puede acarrear una serie de riesgos como el de malgastar el tiempo de los directores/as en tareas que no sean de su competencia y que podrían delegarse en otras personas, aumentar las tareas administrativas y de gestión, sobrecargar de trabajo innecesario a los directores y desviar el tiempo y la dedicación de los directores escolares en ejercer un liderazgo de calidad y compartido.

Por una mayor autonomía, aboga la futura Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y como analizó Teixidó (2011: 102):

La reforma contribuirá también a reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confiriendo a los directores de centros, cuya profesionalización se refuerza a través de un sistema de certificación, la

oportunidad de ejercer un liderazgo que en este momento se encuentra seriamente restringido. A cambio, los directores deberán rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas.

El director/a como miembro del equipo directivo, aunque está bastante alejado de ser un mero administrador burocrático y responsable total de una escuela (como fue considerado durante el siglo XX), sigue siendo una figura esencial dentro del mismo.

Un resumen de las aportaciones de Beatriz Pont (2008:64), nos revela que:

- La dirección debe centrarse en el apoyo, la evaluación y el desarrollo de la calidad del profesorado, ya que este es el factor clave para la mejora del rendimiento de los alumnos/as.
- El establecimiento, por parte de la dirección, de objetivos de aprendizaje y la implementación de sistemas de evaluación inteligentes ayudará a los alumnos y alumnos a desarrollar todo su potencial.
- El uso estratégico de recursos y su alineación con propósitos pedagógicos, resultan fundamentales a la hora de adaptar las actividades a la consecución de las metas y objetivos propuestos con anterioridad.
- La dirección debe ir más allá de la escuela; es decir, ser capaz de crear canales de comunicación y participación colaborativa entre el centro educativo y otros centros de la zona, con organismos, con asociaciones, con entidades locales, etc....que permitan la ayuda mutua y el desarrollo de una mayor cohesión con la realidad del contexto sociocultural.
- La formación y desarrollo de la dirección puede ayudar a profesionalizar la práctica, tanto del propio director como del jefe de estudios y secretario.

Por otro lado, debemos tener en cuenta el papel del director al frente del equipo directivo y su influencia en las mejoras que se pretendan llevar a cabo en un centro:

“El rol que juega al director a la cabeza del equipo directivo, merece ser destacado, ya que los directivos han sido calificados como auténticos agentes de cambio, resaltando su papel central en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de los proyectos institucionales en materia educativa”.
(Gairín, J., 2004:159).

4.1.1. Selección del Director/a

La legislación vigente a nivel estatal y autonómico, respecto a la selección de directores y directoras escolares, es la siguiente:

A nivel estatal, la selección y nombramiento del director o directora se realizará de acuerdo con lo establecido en el **Título V, Capítulo IV de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo**, entre los artículos 131 y 139.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

A nivel autonómico, aparece regulada por la **Resolución de 25 de noviembre de 2015, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se convoca curso de formación sobre el**

desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La segunda línea estratégica de formación del **III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado**, aprobado por Orden de 31 de julio de 2014, establece la oferta de actuaciones formativas que contemplen la competencia profesional para la dirección de los centros educativos.

La LOMCE modifica el artículo 135 de la LOE, referida al procedimiento de selección del director, con su artículo 50 que dice: *“La selección será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros”*.

Estas aportaciones de la futura LOMCE parecen bastante ambiguas, en el sentido que aunque se dice que esa comisión deberá estar representada en un 30% por los representantes del centro, acto seguido también se indica que esa proporción quedará determinada por la Administración, sin especificar en qué casos o excepciones.

Principios

Según el **DECRETO 59/2007**, en su **Artículo 2 de Principios generales**, **apartado 1**, se dice que: “La selección de los directores y directoras de los centros docentes públicos se realizará por **concurso de méritos** (...) con la participación de la comunidad educativa y la administración educativa. Dicho

proceso debe permitir seleccionar a las candidaturas más idóneas profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa”.

Además de forma resumida, este **DECRETO 59/2007, artículo 2, apartados 3 y 4**, dice que se tendrán en cuenta tanto los **méritos académicos** (títulos universitarios distintos al aportado para el ingreso en el cuerpo de maestros y cursos de formación y perfeccionamiento relacionados) y **profesionales** (antigüedad, coordinaciones y participación en proyectos).

Requisitos

Aparecen definidos en el **DECRETO 59/2007, artículo 3 de Requisitos de los aspirantes**, y son los siguientes:

- a) **Tener una antigüedad, de al menos cinco años**, como funcionario de carrera.
- b) **Estar prestando servicios efectivos en el Centro** por el que se opta.
- c) **Presentar un Proyecto de Dirección** que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

Los requisitos a) y b) pueden eximirse en los siguientes casos:

- Centros específicos de Educación Infantil.
- Centros incompletos de Educación Primaria.

La LOMCE (versión 2, 2/12/2012) no modificó ninguno de estos requisitos, pero si añadió uno en su **artículo 49**, que dice: *“Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado el curso selectivo sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o en el ámbito de las Comunidades Autónomas el organismo que éstas determinen”*.

Sin embargo en su versión 3 de 14/02/2013, dice que esta certificación acreditativa no es indispensable para ser nombrado director aunque si será tenida en cuenta (Disposición Adicional Transitoria).

Programas de formación de directores/as noveles

Respecto a la Formación Inicial se determina, en el DECRETO 59/2007, sólo para aquellas candidaturas seleccionadas, las cuales deberán superar un programa de Formación Inicial. A excepción, de aquellas personas que acrediten en la función directiva una experiencia de, al menos, dos años.

El programa de formación inicial comenzará en la segunda quincena del mes de abril del año de la convocatoria, y se prolongará hasta el mes de junio del año siguiente. Las personas seleccionadas tendrán un nombramiento como director o directora en prácticas durante el tiempo que ejerzan la función directiva, mientras desarrollan el programa de formación inicial y hasta la superación del mismo.

Este programa, que será ofertado por los Centros de Educación Permanente del Profesorado (CEPs), está regulado por la **Orden de 20 de junio de 2007, de la Consejería de Educación**, por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y las directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Nombramiento y cese

En el DECRETO 59/2007, Capítulo IV, Del nombramiento, duración del mandato y cese, en su artículo 13, se dice que:

“El nombramiento se hará efectivo por un período de cuatro años, y podrá renovarse por un solo período de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final del mismo”

El cese de los directores y directoras puede ser inducido por diversas causas, que quedan estipuladas en el **artículo 14** del ya citado **DECRETO 59/2007** y que de forma resumida son las siguientes:

- a) Finalización del período de nombramiento (cuatro años) y la prórroga del mismo (cuatro años más).
- b) Renuncia motivada y aceptada por la Delegación Provincial competente.
- c) Incapacidad física o psíquica sobrevenida.
- d) Revocación motivada por la delegación provincial o el consejo escolar a causa de incumplimiento grave.

Reconocimiento de la función directiva

En nuestra sociedad actual, cambiante y plural, con un sistema educativo que tiene que hacer frente a las nuevas demandas que le son exigidas a un ritmo vertiginoso, cobra especial importancia que desde las administraciones educativas se haga un esfuerzo por reconocer la labor de los directores escolares.

La LEA, en su **Artículo 134. *Reconocimiento de la función directiva***, se pronuncia al respecto diciendo que:

1. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 139 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el ejercicio de cargos directivos, y en especial del cargo de director o directora, será **retribuido de forma diferenciada**, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigidas, de acuerdo con las cuantías que para los complementos establecidos al efecto fije el Consejo de Gobierno.

2. Asimismo, el ejercicio de cargos directivos y, en todo caso, del cargo de director o directora **será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo** en la función pública docente.
3. Los directores y directoras serán **evaluados al final de su mandato**.
4. Los directores y directoras que obtuvieren evaluación positiva obtendrán un reconocimiento personal y profesional en los términos que establezca la Administración educativa.
5. Los directores y directoras de los centros públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva, durante el periodo de tiempo que reglamentariamente se determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que se establezcan por el Consejo de Gobierno.
6. Los directores y directoras de los centros públicos podrán optar por cambiar de centro al final de su mandato, de acuerdo con lo que a tales efectos se establezca.

Por su parte, en el **Decreto 59/2007** en el capítulo VI DEL RECONOCIMIENTO, **Artículo 19. Reconocimiento de la función directiva**; se especifican algunos aspectos como:

1. De conformidad con lo establecido en el apartado 1 del artículo 139 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, **el ejercicio del cargo de director y directora será retribuido de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigida**, de acuerdo con lo que, a tal efecto, se determine por el Consejo de Gobierno.
2. El ejercicio del cargo de director o directora será **especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente** y para la participación en órganos o comisiones de consulta y asesoramiento.

3. Los directores y directoras de los centros docentes públicos que hayan desempeñado su cargo con evaluación positiva obtendrán un **reconocimiento personal y profesional** en los términos que reglamentariamente se establezca.

4. Los directores y directoras de los centros docentes públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva **mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de la parte del complemento retributivo correspondiente** en la proporción, condiciones y requisitos que se establecen en el Capítulo siguiente del presente Decreto.

5. Los profesores y profesoras **que hayan ejercido, con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos, el cargo de director o directora podrán acceder al cuerpo de inspectores de educación mediante concurso de méritos**, de conformidad con lo dispuesto en el apartado 4.c) de la disposición adicional duodécima de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. A tales efectos, la Administración educativa podrá reservar para este colectivo hasta un tercio de las plazas que se oferten en cada convocatoria.

En definitiva, hace referencia a las ventajas respecto a la retribución económica permanente proporcionada al número de años en el cargo, a la prioridad en la participación en órganos o comisiones y a la posibilidad de concursar aportando méritos al cuerpo de inspectores al cabo de tres mandatos con valoración positiva o 12 años.

5. Competencias de los directores/as escolares.

Como ya adelantábamos en nuestra introducción, pensamos que los directivos escolares deben poseer no sólo conocimientos teóricos sino también una serie de habilidades o competencias que les ayudarán en su labor.

5.1. Desde la Teoría del enfoque competencial.

Para ejercer un liderazgo eficaz son necesarias una serie de habilidades o **competencias de tipo social, personal y profesional**. Estas competencias que son necesarias, aunque no siempre exigidas por las administraciones educativas como vimos con anterioridad en el apartado de normativa vigente, son comunes a hombres y a mujeres.

Antes de vislumbrar cuales son las competencias necesarias para ejercer como director/a escolar, se hace necesario un acercamiento al concepto de “competencia profesional” desde una perspectiva psicológica.

Según González Maura (2002: 48):

La **competencia profesional** es una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personales que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente.

En resumidas cuentas, la competencia de cualquier profesional y más concretamente de un director/a abarcan el plano personal, el pedagógico y el organizacional. A continuación, haremos referencia a cada uno de estos planos a través de las contribuciones de la normativa actual y algunas investigaciones recientes.

Según Teixidó Saballs (2008:120):

El enfoque de la dirección escolar desde una perspectiva competencial depara la posibilidad de identificar un conjunto de factores inherentes al ejercicio del cargo que sean suficientemente sólidos para:

- Efectuar evaluaciones y pronósticos que permitan seleccionar las personas más adecuadas para acceder al cargo (lo cual resulta coherente con el actual modelo de acceso).
- Ayudar a los directivos en ejercicio y a los futuros candidatos a identificar sus necesidades de desarrollo profesional para establecer un plan de mejora.

Además, siguiendo a Ainscow y West (2008:27), para maximizar la productividad de una escuela, los directores y directoras tienen que:

- Cuestionar los enfoques tradicionales competitivo e individualista de la enseñanza.
- Inspirar una clara visión mutua de lo que la escuela debe y puede ser.
- Potenciar al profesorado mediante el trabajo compartido en equipo.
- Dirigir con el ejemplo, utilizando procedimientos cooperativos y asumiendo riesgos.
- Estimular al profesorado para que persista y continúe tratando de mejorar su pericia.

Teniendo en cuenta la definición del enfoque competencial dada por Teixidó y sus colaboradores (2008), se sugiere un cambio profundo y de mejora, ya que gracias a él se pasa de un modelo centrado en tareas a uno centrado en personas. Este planteamiento está estrechamente relacionado, por tanto, con las aptitudes y rasgos de personalidad del futuro directivo escolar. Aunque no sólo se refiere a la naturaleza interna de la persona y la forma en

que esta se relaciona con el mundo exterior (atributos personales), sino que además tiene en cuenta otros aspectos más complejos como las exigencias del cargo y las características del centro o el contexto. Y por si fuera poco, el enfoque competencial parte de la motivación como el factor clave.

La motivación del director/a es entendida como el interés por mejorar, por lograr los objetivos propuestos y por hacerlo de manera eficiente, también se refiere a la posibilidad de convencer y animar a los demás miembros de la comunidad educativa y hacerlos partícipes de esa motivación hacia el logro de un objetivo común a todos ellos. Estar motivado/a le permitirá ser capaz de progresar en el cargo directivo y en su carrera profesional así como progresar de forma paralela en el ámbito personal desarrollando nuevas habilidades sociales e incluso su inteligencia emocional. Esa motivación también hace referencia al deseo de estar bien con los demás, de ser aceptado y valorado por los demás miembros de un grupo y es por ello que un director/a motivado/a es esencial para la mejora de un centro educativo.

Como diría Teixidó (2008:123): *“El modelo competencial parte de la premisa de que el individuo está motivado para mejorar sus niveles de desempeño, lo cual le conduce a asumir un papel activo en su propio progreso”*.

A continuación, puede verse una tabla con 17 competencias clave que deberían formar parte del perfil competencial de un directivo escolar, ya sea hombre o mujer.

| COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES | ALGUNOS COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES |
|--|--|
| Adaptación al cambio | Anticipa las necesidades, prevé los riesgos y genera respuestas. Comunica su visión acerca de la estrategia ante lo imprevisto y busca el compromiso de los colaboradores. Modifica la propia conducta para alcanzar |

| | |
|--|---|
| | determinados objetivos cuando surgen dificultades. |
| Autogestión | Planifica el uso del tiempo. Establece prioridades, programa actividades, prevé imprevistos. Delimita el tiempo profesional y el personal. |
| Autonomía | Muestra suficiencia en las tareas a realizar sin necesidad de supervisión. Decide y lleva a cabo las cuestiones que son de su competencia, sin dejarse condicionar por intervenciones o interferencias externas. Asume responsabilidades. |
| Compromiso ético | Se siente comprometido con los objetivos del centro. Evalúa las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función directiva desde una perspectiva ética. Respetar los derechos de las personas. |
| Comunicación | Se comunica con claridad y precisión. Mantiene informadas a las personas que pueden verse afectadas por una decisión. Es hábil explicando las razones que le han llevado a tomar una decisión. |
| Control emocional | Mantiene controladas las propias emociones. Evita reacciones negativas ante provocaciones, oposición y hostilidad. Es resistente al trabajo en condiciones de estrés. |
| Desarrollo personal | Analiza críticamente su comportamiento. Selecciona acciones de formación adecuadas a sus necesidades y asiste a ellas. Se plantea nuevos comportamientos ante situaciones de dificultad y las ensaya. |
| Desarrollo profesional de colaboradores | Contribuye al desarrollo profesional y personal de los miembros del equipo directivo y del claustro. Ayuda a los colaboradores a identificar sus puntos débiles y a plantearse retos para mejorar. Asesora y anima a sus colaboradores. |
| Energía | Marca el ritmo de los acontecimientos mediante acciones concretas, no sólo |

| | |
|--|---|
| | <p>palabras. Capacidad para modificar las rutinas de la organización. Capacidad para trabajar duro en situaciones cambiantes, con interlocutores diversos, en jornadas laborales prolongadas.</p> |
| Fortaleza interior | <p>Se muestra sereno en circunstancias adversas. Comunica las intenciones y los sentimientos de manera abierta, noble. Es honesto e incluso en negociaciones difíciles con agentes externos.</p> |
| Liderazgo | <p>Influye en las personas para conducir al grupo hacia un determinado fin. Motiva a las personas a comprometerse en proyectos. Inspira confianza y confía en el equipo docente.</p> |
| Organización | <p>Establece claramente los objetivos. Delimita funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas. Coordina y supervisa el trabajo realizado por las diversas unidades: ciclos, departamentos, comisiones,...</p> |
| Orientación al aprendizaje de los alumnos | <p>Planifica la actividad del centro en función de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Fomenta el análisis en profundidad de los resultados escolares. Procura contribuir a la resolución de los problemas de las familias y de los alumnos.</p> |
| Participación | <p>Fomenta la participación de los diversos segmentos de la comunidad educativa. Plantea abiertamente los conflictos para optimizar la calidad de las decisiones tomadas buscando el compromiso de las partes. Es respetuoso con los argumentos e intereses de las partes, y los tiene en cuenta.</p> |
| Relaciones interpersonales | <p>Se dirige a otras personas y se integra en un grupo de manera efectiva. Muestra interés por las personas. Desarrolla y mantiene una</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| | amplia red de relaciones con personas cuya cooperación es necesaria, tanto en el interior del centro (profesorado, alumnado y Pas) como en el exterior (familias, administraciones, sindicatos, entidades sociales,...) |
| Resolución de problemas | Identifica las dificultades clave (tanto externas como las de la propia organización) de una situación compleja. Analiza y pondera las diversas alternativas. Elabora y propone estrategias de actuación oportunas y a tiempo. |
| Trabajo en equipo | Fomenta la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros de los equipos directivos y docentes. Plantea el trabajo individual en función de su contribución al logro de un objetivo común. Comparte los resultados con los demás. |

Teixidó (2008:128). Competencias clave de los directivos escolares. Versión adaptada.

Cabe destacar, algunas de las investigaciones que llevaron a cabo Teixidó y sus colaboradores (2008), en las cuales extrajeron conclusiones relevantes sobre estas 17 competencias clave utilizando como informantes a directivos escolares de Toledo y La Coruña.

La primera conclusión es que estas competencias se revelan como válidas para el perfil competencial de un director/a escolar, ya que todas ellas recibieron una puntuación mayor de 4 (estando los valores de la escala entre 0-5).

Además, obtuvieron mayores puntuaciones el trabajo en equipo, el liderazgo, el compromiso ético, la comunicación y la fortaleza interior. Mientras que las puntuaciones menores fueron asignadas a autonomía y energía.

Si bien, las competencias descritas influyen en los diferentes estilos de liderazgo; según la importancia que le conceda el propio líder, la eliminación o

carencia de alguna de ellas, etc. En el siguiente epígrafe vislumbramos esas distintas formas de liderar un centro y las características concretas de cada estilo.

5.2. Desde la legislación vigente.

A nivel estatal, Martín Bris (2012:86) resumió las competencias del director, reflejadas en la LOE (artículos 131-139), en las siguientes:

| Representación | Dirigir y coordinar |
|---|---|
| Ejercer la dirección pedagógica | Garantizar el cumplimiento de la ley |
| Ejercer jefatura del personal | Favorecer la convivencia |
| Impulsar la colaboración con las familias | Colaborar en los procesos de Evaluación |
| Convocar, presidir y ejecutar los acuerdos de los actos académicos y Claustro de profesores | Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos, ordenar pagos y visar certificaciones y documentos oficiales. |
| Proponer el nombramiento y cese de los miembros del Equipo Directivo | Cualesquiera otras que encomiende la administración educativa |

Tabla: Adaptación de la propuesta por Martín Bris (2012:86)

Según la legislación vigente para Andalucía, las funciones del director aparecen reguladas en la **Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), artículo 132:**

1. El director o directora representa a la Administración educativa en el centro, ostenta la **representación** del mismo, es el responsable de la **organización y funcionamiento** de todos los procesos que se lleven a cabo en este y ejerce la jefatura del personal que presta servicios en el centro y la dirección pedagógica, sin perjuicio de las funciones del resto de miembros del equipo directivo y de las competencias de los órganos colegiados de gobierno del centro.

2. Asimismo, es el **responsable** de que el equipo directivo, en el ámbito de sus competencias, establezca el horario que corresponde a cada área, materia, módulo o ámbito y, en general, el de cualquier otra actividad docente y no docente, de acuerdo con la planificación de las enseñanzas y en concordancia con el proyecto de dirección y con el Plan de Centro.
3. Los directores y directoras de los centros públicos dispondrán de autonomía para la **adquisición de bienes y contratación** de obras, servicios y suministros, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente y en esta Ley (...), incluida la **aprobación del gasto** correspondiente, relativas a cualquier tipo de contratos menores, de conformidad con la legislación aplicable en materia de contratación administrativa.
4. Los directores y directoras de los centros docentes públicos podrán **proponer requisitos de especialización y capacitación profesional** respecto de determinados puestos de trabajo docentes del centro, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine.
5. Los directores y directoras de los centros docentes públicos serán competentes para el ejercicio de la **potestad disciplinaria respecto del personal al servicio** de la Junta de Andalucía que presta servicios en su centro.

En definitiva, según Martín Bris (2012:88): *“Uno de los dilemas con los que debe convivir un directivo es su opción por ejercer como un mero gestor de la institución o ejercer un auténtico liderazgo pedagógico”*.

De este dilema surgen tres concepciones y estilos diferentes de la dirección escolar, según Martín Bris (20012:88): *“El director como gestor, el director como líder o el director integrador de ambas opciones”*.

Por otro lado, en nuestra comunidad autónoma andaluza la LEA se concreta en los siguientes DECRETOS que regulan el reglamento orgánico de

los Centros de Educación Secundaria y de Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Especial.

Atendiendo a la normativa vigente en el **DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria** y el **DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial**; aparecen reflejadas las competencias de los directores escolares como veremos a continuación.

En el preámbulo del **DECRETO 327/2010** y del **DECRETO 328/2010**, se dice que:

La atribución de mayores competencias a los directores y directoras, en desarrollo de lo establecido en la mencionada Ley 17/2007, de 10 de diciembre, junto con la simplificación administrativa constituyen, indudablemente, un novedoso marco regulador de la organización y funcionamiento de los institutos que, sin duda, va a contribuir a una mayor calidad del servicio educativo que presten, favoreciendo que los esfuerzos se concentren en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las tareas pedagógicas.

A continuación, aparecen detalladas **las competencias de los directores** de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Infantil, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial, según el **DECRETO 328/2010**, en su **Artículo 70. Competencias de la dirección.**

a) **Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo** y hacerle llegar a esta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.

b) **Dirigir y coordinar todas las actividades del centro**, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de Profesorado y al Consejo Escolar.

c) **Ejercer la dirección pedagógica, facilitar un clima de colaboración entre el profesorado, designar el profesorado responsable de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad**, promover la innovación educativa e impulsar y realizar el seguimiento de los planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.

d) **Garantizar el cumplimiento de las leyes** y demás disposiciones vigentes.

e) **Ejercer la jefatura de todo el personal** adscrito al centro.

f) **Ejercer la potestad disciplinaria** de acuerdo con lo establecido en el artículo 71.

g) **Favorecer la convivencia en el centro**, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que

correspondan al alumnado, en cumplimiento de la normativa vigente y del proyecto educativo del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar.

h) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral del alumnado en conocimientos y valores.

i) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.

j) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones del Consejo Escolar y del Claustro de Profesorado y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.

k) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos, todo ello de conformidad con lo que establezca la Consejería competente en materia de educación.

l) Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, así como de los centros privados que, en su caso, se adscriban a él, de acuerdo con lo que establezca la Consejería competente en materia de educación.

m) Proponer requisitos de especialización y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo docentes del centro, de acuerdo

con lo que a tales efectos se determine por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

n) **Proponer** a la persona titular de la Delegación Provincial de la Consejería competente en materia de educación **el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo**, previa información al Claustro de Profesorado y al Consejo Escolar.

ñ) **Establecer el horario de dedicación de los miembros del equipo directivo a la realización de sus funciones**, de conformidad con el número total de horas que, a tales efectos, se determine por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

o) **Proponer** a la persona titular de la Delegación Provincial de la Consejería competente en materia de educación **el nombramiento y cese de las personas coordinadoras de ciclo**, oído el Claustro de Profesorado.

p) **Nombrar y cesar a los tutores y tutoras de grupo**, a propuesta de la **jefatura de estudios**.

q) **Decidir en lo que se refiere a las sustituciones del profesorado que se pudieran producir, por enfermedad, ausencia u otra causa** de acuerdo con lo que a tales efectos se determine por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación y respetando, en todo caso, los criterios establecidos normativamente para la provisión de puestos de trabajo docentes.

r) **Cualesquiera otras que le sean atribuidas** por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

2. Las personas que ejerzan la dirección de los centros **adoptarán los protocolos de actuación y las medidas necesarias para la detección y atención a los actos de violencia de género dentro del ámbito escolar**, así como cuando haya indicios de que cualquier alumno o alumna vive en un entorno familiar o relacional en el que se esté produciendo una situación de violencia de género.

Tras un análisis de estas competencias exigidas a los directores según el reglamento orgánico, puede apreciarse que el director/a de un centro educativo no es sólo un gestor del mismo; sino que se hacen necesarias otras habilidades sociales y destrezas para poder ejercer el liderazgo pedagógico, impulsar la colaboración con las familias, fomentar un clima de convivencia en el Centro, velar por la igualdad entre los géneros, etc.

Si bien, cabría destacar que sigue teniendo mayor peso en las funciones del director/a de un centro escolar el visado de certificaciones oficiales, la presidencia de los actos públicos celebrados en el Centro, la contratación de empresas externas, el nombramiento y cese de los miembros de su equipo, el establecimiento de los horarios para ejercer las funciones atribuidas a esos miembros, la organización de las sustituciones del personal del Centro, etc...todas estas tareas relacionadas con la figura de un gestor que podamos encontrar en cualquier empresa externa al ámbito educativo. Es por ello, que

se hace necesario demostrar la importancia de una mayor inclusión de las competencias emocionales en la figura del director/a escolar.

Las competencias que posea o no un líder van a perfilar una forma de comportarse, en definitiva

6. Diferentes estilos de liderazgo escolar.

Como ya fuimos introduciendo en el capítulo I y como bien resumió Cáceres Reche (2007: 59):

El liderazgo se constituye como esa función desempeñada en un grupo y en un contexto determinado (teoría de la contingencia o situacional), empezándose a hablar más del liderazgo en detrimento del líder, entendido como aquellas personas a las que tradicionalmente se les habían conferido una serie de atribuciones innatas.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el directivo escolar como líder educacional, y al que recientemente le son exigidas nuevas competencias basadas en la eficiencia, la eficacia y la efectividad, el cambio y la innovación dentro del proceso educativo, deberá sumar a sus clásicas funciones como administrador y gestor de la organización la función de liderazgo.

Como ya apuntaba Lynch (1999) el administrador debe ser ahora un líder efectivo capaz de transformar empresas y organizaciones.

Existen distintas clasificaciones de los modelos de liderazgo que han ido evolucionando en función de las nuevas demandas sociales y que están estrechamente relacionadas con los llamados estilos de liderar y que son, atendiendo a las metáforas o visiones en la literatura científica de Lorenzo Delgado (1998, a y b):

- Centrado en principios (Covey, 1995)
- Intuitivo (Le Saget, 1997)
- Transcultural (Kreitner y Kinicki, 1996)
- Global (Kreitner y Kinicki, 1996)
- Líder como entrenador (Durcam y Oates, 1994)
- Estratégico (Ansoff, 1997)
- Visionario (Nanus, 1994)
- De liberación (Noer, 1997)
- Instructivo (Greenfield, 1987)

Esta clasificación fue completada y ampliada por el mismo Lorenzo Delgado (2005):

| Tipos de liderazgo | Conceptos |
|---|---|
| Ético (García y Dolan, 1997) | Una organización, especialmente educativa, implica por naturaleza confrontación de valores. |
| Carismático (Conger, 1991) | El liderazgo no sólo encarna la visión del centro sino su transmisión con un estilo propio. |
| Liderazgo con vocación de servicio (Autry, 2003; Zohar, 2001) | El liderazgo entendido como una función de servicio a la institución y sus miembros. |
| Liderazgo resonante (Goleman, 2002) | Dinamiza en base a la inteligencia emocional. |
| E-liderazgo (Quinn Mills, 2002) | Es el liderazgo afín a las ciber-organizaciones y a las comunidades virtuales. |
| Liderazgo lateral (Fisher y Sharp, 1999) | El liderazgo basado en ciertas habilidades personales y en el desarrollo de las mismas en los miembros del grupo. |
| Liderazgo basado en los resultados (Ulrich, 2000) | Aquel que dinamiza la organización en función de los resultados o productos. |

| | |
|--|---|
| Liderazgo sin Límites (Heifetz y Linsky, 2003) | El liderazgo que no le importa que surja el conflicto, el desafío de creencias arraigadas ni el reto de ver las cosas de otra manera. |
| Liderazgo emocional (Fernández y otros, 2001) | Es una metáfora similar a la de Goleman. Es un director de emociones. |
| Liderazgo creativo (Dilts, 1998) | Trabaja la creatividad y con creatividad preocupándose de la innovación institucional. |
| Liderazgo estratégico (Bou, 2004) | La innovación es el elemento clave de la dirección escolar actual. |
| El líder narcisista (Maccoby, 2004) | Destaca por su ansia de ser el centro de atención de toda la organización. |
| Liderazgo clarividente (Sharma, 2003) | En él predomina la visión de futuro. |

Adaptación de Cáceres Reche de Tipos de liderazgo (2007:67).

Como ha podido comprobarse en la tabla anterior los modelos de liderazgos son muy variados en función de las características determinantes de los estilos de liderar; tanto es así, que parece fundamental considerar el modelo de liderazgo atendiendo a las características peculiares del contexto donde se está llevando a cabo.

Traducido al ámbito educativo, existen tantos estilos de liderazgo como centros educativos. Esta afirmación es afín a la teoría de la contingencia o situacional (Tannenbaum y Schmidt, 1958; Fiedler, 1967; House, 1977; Hersey y Blanchard, 1987; Lorenzo Delgado, 2005).

Si bien, para nuestra investigación basada en el liderazgo con inteligencia emocional en el ámbito educativo parece conveniente centrarnos en algunos modelos como el situacional, el transformacional, el pedagógico, el relacional, el trascendente, el sostenible y el emocional.

A profundizar en estos modelos nos dedicaremos en los próximos epígrafes.

6.1. Liderazgo situacional

Numerosas investigaciones como las de Blanchard (1986); Hersey y Blanchard (1972); Álvarez (2001), blanchard et al. (2002) y Blanchard (2007) ponen de manifiesto que no existe un modelo estándar de liderazgo y que es necesario para definir un estilo de liderar tomar como punto de partida el contexto en el que se desarrolla una organización.

Estamos de acuerdo con esta premisa ya que parece obvio que no es lo mismo liderar una comunidad educativa en una zona rural que en una urbana, o con un grupo de maestros y maestras motivados/as o no, etc. Es por ello, que hemos contemplado este modelo como la base de todos los que describiremos a continuación y que resultan relevantes en el ámbito educativo.

Este modelo de liderazgo propuesto por Paul Hersey y Kenneth Blanchard (1972) se apoya en los siguientes supuestos:

1. En una importante medida la dirección es un SERVICIO que el LIDER brinda al COLABORADOR.
2. No existe un estilo único de LIDERAZGO que pueda considerarse el mejor, pero si existe el estilo óptimo en cada situación.
3. Las características de cada COLABORADOR en cada situación son diferentes y cambiantes, y requieren diferentes estilos de conducción.

4. La situación del COLABORADOR cambia, por lo tanto es el LIDER el que debe cambiar su comportamiento.

Por otro lado, según recoge Garda Montenegro (2010:277): *“El liderazgo situacional se basa en mantener dos tipos de comportamiento que ejerce un líder para adaptarse al nivel de desarrollo de su equipo de trabajo”*. Basado en:

- **Comportamiento directivo:** define las funciones y tareas de los subordinados, señala qué, cómo y cuándo deben realizarlas y controla los resultados.
- **Comportamiento de apoyo:** centrado en el desarrollo del grupo, fomenta la participación en la toma de decisiones y da cohesión, apoya y motiva al grupo.

La efectividad del liderazgo, según la Teoría del Liderazgo Situacional (TLS), se considera como la capacidad de adaptación del líder a las características contextuales (personales, materiales y espaciales). En cuanto a las características personales nos referimos al nivel y al tipo de madurez de los miembros de la organización.

Podemos hablar de dos tipos de madurez:

- Madurez psicológica (disposición o motivación para hacer algo).
- Madurez para el puesto (capacidad o competencia para hacer algo).

Los niveles de madurez de las personas, pueden ser:

- *M1: madurez baja* (no existe disposición ni capacidad para realizar una tarea).
- *M2: madurez baja-moderada* (existe la disposición pero no la capacidad para realizar una tarea).
- *M3: madurez moderada-alta* (existe la capacidad pero no la disposición para realizar una tarea)

- *M4: madurez alta* (existe la disposición y la capacidad para realizar una tarea).

Como recoge Garda Montenegro (2010:279) a partir de la TLS, el estilo del líder situacional se define como la combinación de dos dimensiones de conducta, que son:

- *Conducta de tarea*: el grado en qué el líder detalla las responsabilidades a cada miembro del grupo. Esta conducta incluye: explicar qué, cómo, cuándo, quién y dónde tiene que realizar una tarea.
- *Conducta de relación*: el grado en qué el líder practica una comunicación en dos o más direcciones. Esta conducta incluye: escuchar, facilitar y respaldar.

Recogemos a continuación los cuatro estilos del líder situacional resumiendo las aportaciones de Hersey y Blanchard (1972):

- *E1- Estilo directivo (dar órdenes)*: el líder da instrucciones específicas a sus seguidores y supervisa de cerca el desempeño de las tareas.
- *E2- Estilo persuasivo (persuadir)*: el líder intenta por medio de una comunicación bilateral y respaldo socio-emocional persuadir al miembro de la organización sobre la decisión que ha de tomarse.
- *E3- Estilo Participativo (participar)*: el líder y el seguidor (es) participan en la tarea mediante una comunicación bilateral y una conducta facilitadora, compartiendo ideas y toma de decisiones.
- *E4- Estilo Delegador (Delegar)*: el líder delega responsabilidades puesto que el seguidor(es) tienen alta madurez.

Para tener una visión más global parece interesante recoger en un gráfico todos los aspectos tenidos en cuenta hasta el momento de la teoría del liderazgo situacional.



Gráfico de la Teoría del liderazgo Situacional (Blanchard, 2007).

En el siguiente epígrafe, abordaremos otro estilo de liderazgo relevante para las organizaciones del futuro, más concretamente para los directivos escolares del s.XXI.

6.2. Liderazgo transformacional

Según Cuevas (2002) en referencia a la teoría de las micropolíticas de poder presentes en las organizaciones existen tres estilos de liderazgo: estilo interpersonal, administrativo y político.

De estos tres estilos de liderazgo el interpersonal basado en las relaciones positivas y humanas entre el líder y sus colaboradores de equipo, coincide con el liderazgo transformacional (Murillo, 1999).

Por otro lado, atendiendo al nivel de interacción e influencia entre el líder y sus colaboradores podríamos encontrar el liderazgo transformacional como

un tipo de liderazgo relacional. Siguiendo a Garda Montenegro (2010:262) existen tres tipos de liderazgo relacional:

- *Transaccional*: es el liderazgo definido por una relación de influencia económica. En esta relación el colaborador interactúa con el líder únicamente por motivación extrínseca.
- *Transformador*: es el liderazgo definido por una relación de influencia profesional. En esta relación, el colaborador interactúa con el líder por motivación extrínseca e intrínseca.
- *Trascendente*: el liderazgo definido por una relación de influencia personal. En esta relación el colaborador interactúa con el líder por motivación extrínseca, intrínseca y trascendente.

En resumen, en el liderazgo transformacional o transformador (se establecen relaciones interpersonales óptimas entre líder y sus colaboradores, desarrollando el talento independiente), el transaccional (no existe relación personal ya que el líder actúa únicamente como gestor) y el trascendente (existe una relación de tipo profesional y personal, desarrollando el talento interdependiente).

Atendiendo a las aportaciones de Cáceres Reche (2007:72) sobre el liderazgo transformacional diremos que: *“Se trata de llevar a cabo un gobierno participativo, compartido y democrático, que trata de implicar a todos los “entes personales, materiales y funcionales” presentes, ejerciendo acciones colaborativas y respaldadas por el grupo”*.

Este estilo es opuesto al liderazgo transaccional (Pascual y Villa, 1991), caracterizado por las labores administrativas y de gestión del líder en exclusividad, y el cual ha ido impregnando nuestras escuelas apoyado por las políticas educativas anglosajonas.

Según Duncan Waite (2005:393): *“El liderazgo educativo ha sucumbido a la arrogancia que caracteriza a la administración educativa, de los países anglosajones”.*

En este sentido, el liderazgo educativo necesitaba cambios para no caer en la simpleza de reducir las funciones de los directivos escolares a los meros trámites burocráticos, sino que se hace necesario ir más allá e incorporar entre sus funciones una serie de competencias que garanticen la motivación de los miembros del grupo y el establecimiento de relaciones interpersonales óptimas que permitan proponer metas conjuntas y llegar a alcanzarlas mediante trabajo en equipo.

Para tener una visión más concreta de las dimensiones que implica este liderazgo transformacional, y como contribuyen éstas a planificar esa acción dinamizadora y social, tomaremos la propuesta dimensional de Leithwood (1994) resumida en la siguiente tabla por Reche (2007:73):

| DIMENSIONES | ACTUACIONES |
|-------------------|---|
| Propósitos | Desarrolla una visión que es ampliamente compartida por la escuela. Establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela. Tiene expectativas de una excelente actuación. |
| Personas | Presta apoyo individual. Presta estímulo intelectual. Ofrece modelos de buen ejercicio profesional. |
| Estructura | Distribuye la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo. Concede a los profesores (individuales y grupos) autonomía en sus decisiones. Posibilita tiempo para la planificación colegiada. |

| | |
|----------------|---|
| Cultura | <p>Fortalece la cultura de la escuela.</p> <p>Favorece el trabajo en colaboración.</p> <p>Establece comunicación directa y frecuente.</p> <p>Comparte la autoridad y la responsabilidad.</p> <p>Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales.</p> |
|----------------|---|

Dimensiones del liderazgo transformacional. Cáceres Reche (2007).

En definitiva, según Garda Montenegro (2010:264):

El líder transformacional es capaz de infundir valores a una organización que explicitan el por qué y el para qué de su actividad. Es capaz de conducir hacia la calidad total proporcionando una visión de futuro que de sentido al trabajo en esa dirección y a crecer como persona.

Tras un análisis de contenido de lo expuesto hasta el momento respecto a al liderazgo transformacional y según las aportaciones de Cáceres Reche (2007) y Garda Montenegro (2010) en sus respectivas tesis doctorales, a continuación, proponemos una tabla de características referidas al líder transformador, que son:

| Características del líder transformador |
|--|
| Es carismático |
| Dedica tiempo y atención a las necesidades y diferencias individuales. |
| Estimula el potencial intelectual de sus colaboradores. |
| Fomenta una cultura de participación grupal. |
| Potencia el trabajo en equipo. |
| Delega responsabilidades. |
| Actúa como modelo para los demás. |
| Valora la creatividad. |
| Entiende que para mejorar es necesario asumir riesgos. |
| Abierto al cambio y a la innovación. |
| Crea actitudes proactivas en sus colaboradores. |

| |
|--|
| Desarrolla el talento independiente de cada uno. |
| Establece relaciones horizontales trascendentes. |
| Dirige hacia el futuro. Es visionario. |

Tabla propia. Resumen de las características del líder transformador.

A continuación, profundizaremos en otro estilo de liderazgo que está emergiendo con gran fuerza en el ámbito educativo formal y que está teniendo grandes repercusiones respecto a la mejora de la calidad en nuestras escuelas: el liderazgo pedagógico.

6.3. Liderazgo instruccional

Hoy en día, este tipo de liderazgo (también denominado liderazgo pedagógico) está cada vez más presente en la formación permanente de los directivos escolares, llegando a constituir una nueva visión menos encorsetada de las competencias de los directivos escolares y más afín a estilos democráticos, participativos, transformadores, trascendentes y situacionales.

Leithwood et al. (1999) se refieren a este modelo como el ejercido por personas en cargos de liderazgo formal, especialmente directores. Se enfoca en mejorar la efectividad de las prácticas de los profesores en clases, con la finalidad de mejorar los logros de los estudiantes.

Por su parte, Hallinger y Murphy (1985) se refieren a los líderes instruccionales del siguiente modo: *“Los líderes instruccionales definen la misión de la escuela, gestionan el programa educativo y promueven el clima escolar”*.

Greenfield (1977a y 1977b; 1985; 1987) fue el primero en emplear la teoría de la socialización organizacional en el estudio de la dirección escolar, lo cual sentó las bases para explicar el paso a la dirección por los profesores o asistentes de dirección anglosajones; pocos son los estudios que le otorgan ese reconocimiento. Según Greenfield (1987):

El líder instruccional posee la capacidad de convencimiento para conseguir que los demás se entusiasmen con su trabajo. Como consecuencia dedica la mayor parte del tiempo disponible a crear un ambiente de trabajo ordenado y satisfactorio facilitando los recursos posibles a su alcance para la realización del trabajo.

El liderazgo instruccional parece, en la actualidad, el perfil más deseable para una escuela de calidad, señalando cinco dimensiones que definen este tipo de liderazgo, atendiendo al resumen de las mismas realizado por Garda Montenegro (2010:274) y recogidas en la siguiente tabla de creación propia.

| DIMENSIONES | ACCIONES IMPLICADAS |
|---|--|
| Proyecto de Dirección | Poseer ideas, tener planteamientos, compromiso con valores educativos y definirlos en el proyecto de dirección. |
| Instrucción | Coordinación y articulación del currículum como elemento esencial del trabajo. |
| Formación | Asesorar, orientar y apoyar actividades curriculares, de orientación y extraescolares. |
| Interacción y relaciones humanas | Promover un clima positivo y ordenado de aprendizaje. |
| Evaluación | Seguimiento y supervisión de todos los procesos educativos mediante la observación de la actividad educativa, facilitando una retroalimentación enriquecedora. |

Tabla adaptada. Dimensiones y acciones del liderazgo instruccional (Montenegro, 2010).

A continuación, profundizaremos en el estudio teórico de un nuevo modelo emergente que pretende que todas las mejoras realizadas en los centros a través de los nuevos modelos de liderazgo puedan ser perdurables y sostenibles para garantizar la mejora de la calidad y del rendimiento escolar: el liderazgo sostenible.

6.4. Modelo emergente: el liderazgo sostenible.

No podríamos hablar de este modelo sin las aportaciones de Andy Hargreaves, autor y editor de más de veinticinco libros sobre educación y titular de la cátedra de educación “Thomas More Brennan” de la Lynch School of Education del Boston College; y Dean Fink, el cuál posee más de treinta años de experiencia en la educación pública, más concretamente en cargos directivos; ambos trabajaron juntos en el libro llamado “El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores” el cuál nos da una visión muy realista y esclarecedora sobre este nuevo modelo de liderazgo emergente.

Hargreaves (2008:16) decía que: *“La mejora sostenible depende de un buen liderazgo”*.

Es un reto ineludible para la sociedad cambiante y plural en la que vivimos que los modelos de liderazgo cambien hacia mejor, es decir, que evolucionen y se adapten a las nuevas competencias que le son exigidas; si bien este cambio deseable y factible debe poder ser duradero y sostenible. Y como afirma Hargreaves y Fink (2008:17): *“Como ocurre con todo cambio y todo liderazgo, la búsqueda de la sostenibilidad medioambiental empieza en uno mismo”*.

Sin embargo, aunque el cambio de modelo sea una necesidad no podemos caer en el denominado “*síndrome del cambio repetitivo*”, cuyos componentes según Abrahamson (2004:2), son:

-*Sobrecarga de iniciativas*: La tendencia de los organismos a lanzar más iniciativas de cambio de las que se pueden gestionar razonablemente”.

-*Caos relacionado con el cambio*: “el permanente estado de agitación que se produce cuando en el organismo se han dado tantas oleadas de iniciativas que casi nadie sabe cuáles de ellas se están llevando a la práctica, ni por qué.

Como puede deducirse del párrafo anterior, lo que persigue este modelo de liderazgo sostenible, tal y como su propio nombre indica, es la perdurabilidad del cambio. Esta perdurabilidad no es posible si queremos cambiar demasiado rápido el modelo ya existente, sino que metafóricamente hablando necesitaría cocinarse a fuego lento. Y esta forma de cocinado se hace relativamente difícil en la sociedad del s.XXI.

Vivimos en una sociedad consumista y esta ansiedad por consumir de forma rápida todo tipo de productos, también se ha extrapolado al ámbito educativo teniendo graves repercusiones en los modelos de liderazgo. Podemos observar como en la actualidad existe una “obsesión consumista” por alcanzar mayores niveles educativos y se pretende lograrlo en plazos cada vez más cortos, lo que llega a agotar tanto a los profesores como a los directores de los centros educativos.

Además, en este sentido, también influyen las presiones sociales y de las familias que comparan constantemente los ritmos de aprendizaje entre unos centros y otros, considerando que a mayor número de aprendizajes de sus hijos/as el nivel educativo del centro es mayor. Y son estas mismas familias, preocupadas por la educación que reciben sus hijos/as, las que no se dan

cuenta que es más importante la calidad que la cantidad de los aprendizajes (como puede verse reflejado en los Informes Pisa donde Finlandia obtiene una de las mayores puntuaciones y es sabido que esta comunidad educativa se esfuerza en transmitir los contenidos de forma lúdica y motivadora-sobre todo en la Etapa Infantil- sin dejarse llevar por ese afán de consumismo respecto a los mismos).

Como diría Hargreaves y Fink (2008: 25): *“Los resultados alcanzan un tope cuando la rapidez importa más que la sustancia”*.

El liderazgo sostenible como lo definen los autores mencionados anteriormente nace en un contexto mediatizado por el mundo empresarial y la defensa de lo medioambiental. En palabras de Hargreaves y Fink (2008:21):

A la educación, como proceso casi universal que conforma las generaciones del futuro, habría que tratarla como una de las empresas más duraderas de todas. Debería aprender del movimiento ecologista y de los principios y las prácticas que las empresas de mayor éxito y duraderas utilizan para conseguir y perpetuar una mejora y un liderazgo sostenible.

Uno de los problemas más evidentes que ha sufrido la educación pública tanto a nivel internacional como estatal, y lo que no ha permitido hasta el momento llevar a cabo cambios sostenibles en los modelos de liderazgo, es la obsesión por la estandarización educativa de los niveles de aprendizaje.

Según las investigaciones llevadas a cabo por Hargreaves y Fink en el Estado de New York y en Ontario (Cánada), durante las últimas tres décadas del siglo XX e incluso antes del impacto de la Ley “No Children left behind” (Ningún niño dejado atrás) de 1990, los educadores de ambos países achacaron a esta “estandarización” las siguientes desventajas: la restricción del

currículo lo que limitó la creatividad en el aula, la imposibilidad de conectar los aprendizajes de los alumnos/as con sus motivaciones haciendo los aprendizajes más significativos, encorsetamiento de los contenidos a lo que posteriormente sería evaluado en los test, aumento del distanciamiento entre los centros de élite y los demás, aparición de estrés y ansiedad en el profesorado provocando mayor número de dimisiones y abandonos, potenciación de la resistencia al cambio por parte del profesorado, sucesión de líderes educativos cada vez más desilusionados con su profesión; entre otros.

A través de esta investigación se pretende poner en valor un nuevo modelo de liderazgo relacionado con las habilidades emocionales del líder escolar: el liderazgo emocional. Dicho modelo de liderazgo hunde sus raíces en la Teoría de la Inteligencia Emocional, la cual desarrollaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El Capítulo I nos ha permitido conocer más profundamente el panorama actual referido al liderazgo escolar a nivel europeo, estatal y autonómico. A continuación, nos adentraremos en el ámbito de la inteligencia emocional ya que este es el segundo eje vertebrador de nuestra investigación; siendo el primero el liderazgo escolar y el tercero la perspectiva de género.

1. Precedentes de la “Inteligencia Emocional”

Los antecedentes de la IE podemos encontrarlos en Sigmund Freud y su teoría del psicoanálisis (1856-1939), en Carl Rogers y el counseling de la psicología humanista (1902-1987), Viktor Frankl y la logoterapia (1905-1997), Aaron Beck y la terapia cognitiva, Albert Ellis y su psicoterapia racional emotiva, Leuner (1966), Bar-On y su Emotional Quotient (1985), Payne y su teoría sobre la relación entre inteligencia, emoción y razón (1986), Salovey y Mayer (1990) quienes acuñaron definitivamente este término, Casel (1994), Herrstein y Murray (1994), Fraser (1995) hasta llegar a Daniel Goleman (1996).

En 1996, Goleman fue el encargado de difundir este término (IE), a nivel internacional, a través de su best-seller titulado “Inteligencia Emocional”. Tal fue su difusión que, según aseguraba el New York Times ese mismo año, se habían vendido más de cinco millones de copias y había sido traducido a más de treinta idiomas.

En la actualidad, como afirma Goleman (2012: 10): *“El concepto de IE ha llegado a prácticamente a todos los rincones de nuestro planeta, hasta el punto de que el cociente emocional (CE) ha acabado convirtiéndose, según me dicen, en una expresión conocida en lenguajes tan diversos como el chino, el alemán, el portugués, el coreano y el malayo”*.

El éxito y la trascendencia de la IE es tal que la renombrada revista Harvard Business Review ha llegado a calificar a la inteligencia emocional como *“un concepto revolucionario, una noción arrolladora, una de las ideas más influyentes de las últimas décadas”*.

La inteligencia emocional, en la actualidad, es un concepto en proceso de reformulación. Existen diferentes tesis y teorías que apuntan divergencias respecto al significado de la Inteligencia Emocional (IE en adelante) y los ámbitos de la persona que ésta abarca. En este sentido, parece obvio destacar que hoy día la discusión sigue abierta. En lo que si hemos avanzado es en el reconocimiento de que existen unas competencias emocionales que pueden ser aprendidas.

En el siguiente epígrafe nos adentraremos en el significado del término IE y algunas de las perspectivas más influyentes hasta el momento.

2. Conceptualización de Inteligencia Emocional

Según afirmaba Martorell (2006:161), en el V Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica:

Revisando la literatura sobre el tema, se observa la existencia de **diferentes definiciones de IE, dependiendo del enfoque e interpretaciones del investigador**. Tras los distintos enfoques existe una definición, más o menos amplia, en la que subyace un modelo teórico que la diferencia de las demás.

A continuación, veremos algunas de las concepciones sobre el término IE propuestas por distintos autores, las cuales inspiran los dos modelos existentes en la actualidad, que son:

El liderazgo con inteligencia emocional desde la perspectiva de género.

- El modelo de habilidad (Salovey y Mayer)
- El modelo mixto (Goleman y Bar-On)

El modelo de habilidad

Mayer y Salovey (1997:12) se refieren a la IE como una habilidad:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

El desarrollo de las habilidades emocionales, debe hacerse en el orden siguiente:

- 1) Habilidad para percibir
- 2) Habilidad para valorar
- 3) Habilidad para expresar emociones.

Esto es básico para la integración de los procesos implicados en cada uno de los niveles, que como resumió Martorell (2006:168), son:

Primer nivel: se trata de identificar las emociones ya que las emociones contienen información y, al mismo tiempo, son señales que proceden tanto del interior de las personas como del mundo que les rodea. Su objetivo es el de identificar las propias emociones para poder realizar una comunicación eficaz.

Segundo nivel: tiene como objetivo aprender a usar las emociones, ya que “cómo” se siente la persona influye en el modo de pensar sobre lo que siente.

Tercer nivel: se trata de entender o comprender las emociones con el fin de identificar lo que significan.

Cuarto nivel: trata de gestionar e integrar los niveles anteriores, es una integración inteligente que ayuda en la solución de problemas, en los razonamientos y actuaciones. Sólo así, se utilizarán de forma positiva los sentimientos y se estará preparado para que las nuevas emociones puedan integrarse en el funcionamiento general de la persona.

Más adelante, Mayer (2006:1) afirmó que:

La IE es una variable de la personalidad que describe la capacidad de percibir, entender y gestionar información emocional propia y ajena. El reconocimiento del papel que juega esta capacidad en los razonamientos y en la toma de decisiones complementa el modelo tradicional, basado únicamente en el cociente intelectual (IQ) con la introducción de un cociente emocional (EQ).

Salovey y Mayer (1990) definen la IE como la capacidad de controlar y regular los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás, discriminar entre ellos y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción.

Modelo Mixto

Este modelo está representado, fundamentalmente, por Goleman(1995) y Bar On (1997 y 2002) y en él se combinan aspectos de personalidad con habilidades emocionales.

El modelo propuesto por Goleman (1995) está basado en el mundo de la empresa y el liderazgo organizativo. Los principios fundamentales de la IE, según este mismo autor, son:

- La conciencia de uno mismo
- La autogestión
- La conciencia social
- La capacidad para manejar las relaciones

Todos estos principios según Goleman (2012) se traducen en el éxito en el mundo laboral.

Además, el modelo de Goleman se refiere a la IE como una serie de veinte competencias emocionales que pueden agruparse en los cuatro grandes grupos, mencionados anteriormente, y que pueden ser entrenadas. Según Goleman (2012:19):

La **competencia emocional** se refiere al grado de dominio de esas habilidades de un modo que se refleje en el ámbito laboral. El dominio de una determinada competencia emocional, como el servicio a los clientes o el trabajo en equipo, por ejemplo; requiere el desarrollo de algunas habilidades subyacentes a los principios fundamentales de la IE, concretamente la conciencia social y la gestión de relaciones para el ejemplo anterior. (...) Las competencias emocionales son habilidades aprendidas.

En definitiva, la inteligencia emocional puede ayudar a motivar a los equipos, mejorar la comunicación y reducir los conflictos interpersonales.

Y las principales áreas organizativas donde se puede aplicar la IE, son el Liderazgo, las Ventas, la Selección y la Potenciación del talento

Goleman (1998), se refiere a la IE como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con otros y con nosotros mismos.

Su modelo se orienta a explicar las causas del éxito personal y profesional y su objetivo es el de predecir la efectividad y el rendimiento en ambos ámbitos.

A Bar-On (1997) es el responsable del término EQ (coeficiente emocional) por extensión al ya muy difundido en la época término IQ (Coeficiente Intelectual). Su modelo de IE ha sido desarrollado tras varios años de investigación desde la década de los 80 y representa básicamente un modelo de bienestar psicológico.

Bar-On (1997) define la IE como el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno.

El instrumento de medida de la IE diseñado por este autor (1997) es el *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* en sus versiones de autoevaluación y heteroevaluación.

Cabe destacar, como las tres definiciones anteriores del término IE son complementarias y tras un análisis de contenido de las mismas llegamos a nuestra propia definición, que es:

La IE es un conjunto de habilidades, capacidades y competencias emocionales y sociales que nos permiten conocer, controlar y modificar los sentimientos propios y los de los demás; para alcanzar el bienestar y el éxito en la sociedad o grupo social del que somos miembros e incluso, en ocasiones, liderarlo de forma eficaz.

A continuación, exponemos una tabla comparativa construida y adaptada por Rego y Fernandes (2005:29) a partir de las diseñadas por Caruso et al. (2001) y de Mayer et al. (2000a), que nos permite descubrir cuáles son los puntos fuertes y las limitaciones del modelos de habilidad y mixto.

| | Puntos fuertes | Limitaciones |
|----------------------------|--|---|
| Modelo de habilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Se focaliza en el modo cómo las emociones pueden facilitar el pensamiento y el comportamiento adaptativo. • Se basa en competencias; considera la IE como un tipo particular de atributos mentales, distintos de los trazos y de las disposiciones. • Ha sido objeto de validación empírica. | <ul style="list-style-type: none"> • Aunque sea empíricamente validado, el constructo es aún reciente y carece de estudios atinentes a su validez predictiva. • Dada su parsimonia, y porque no incluye los resultados de la IE, denota niveles de poder predictivo inferiores a los facultados por los modelos mixtos (más amplios). |
| Modelo mixto | <ul style="list-style-type: none"> • Incluye una gran cantidad de trazos y denota un gran ámbito. • Muchos de los trazos en él contemplados revelan buena validez facial / aparente. • Es bastante útil para la comprensión de la eficacia en el mundo del trabajo. • Denota elevado poder predictivo de diversas variables relevantes para la vida de los individuos y el funcionamiento de las organizaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Algunos trazos incorporados en el modelo están ya consagrados en el modelo <i>Big Five</i> de la personalidad. • Ausencia de claridad en el modo como las competencias están agrupadas. • El modelo no incluye apenas trazos y competencias, pero también resultados de la IE. • Es difícil distinguir las fronteras entre algunos trazos. |

En el siguiente epígrafe, detallaremos cuáles son las dimensiones englobadas en el constructo de inteligencia emocional que determinan los modelos a los que nos acabamos de referir, y que como podrá observarse ha sufrido numerosas transformaciones desde que se acuñó el término y que todavía hoy provoca opiniones controvertidas entre los investigadores.

3. Las dimensiones de la inteligencia emocional:

El mérito y singularidad de la aportación de Goleman (1998) está en el desarrollo de un modelo de inteligencia emocional basado en competencias emocionales, un modelo que se perfila como una teoría del Rendimiento Goleman y Cherniss (2001:48): *“El mundo empresarial encuentra en este modelo algunas de las claves esenciales para el liderazgo eficaz”*.

Goleman (1998) distinguió cinco habilidades emocionales básicas:

| |
|---|
| 1. Conocimiento de las propias emociones. |
| Hace referencia a la capacidad de reconocer los propios sentimientos. Este es uno de los puntos más importantes de la IE. Las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas. |
| 2. Capacidad para controlar las emociones. |
| Es una habilidad básica que permite el autocontrol de los propios sentimientos según la circunstancia. Las personas que carecen de esta habilidad tienen que estar constantemente luchando con las tensiones desagradables. |
| 3. Capacidad para motivarse a sí mismo. |
| La motivación constituye un imponderable que subyace a todo logro. |
| 4. Reconocimiento de las emociones de los demás. |
| Es la capacidad de sintonizar con los demás a través de la empatía. Las personas empáticas suelen sintonizar con las señales sociales sutiles. |
| 5. Gestión de las relaciones. |
| Habilidad para relacionarse eficazmente con los demás. Las personas que sobresalen en este tipo de habilidades suelen ser auténticas “estrellas” y tienen éxito en sus actividades vinculadas a la relación interpersonal. |

Tabla adaptada de habilidades emocionales y sociales básicas de Goleman (1998).

El modelo de Goleman (1998) engloba habilidades muy distintas (25 competencias) y complementarias a las de la inteligencia académica y descritas en el siguiente cuadro:

| Competencias personales | Competencias sociales |
|--|--|
| <p>Conciencia de uno mismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Conciencia emocional ✚ Valoración de uno mismo ✚ Confianza en uno mismo | <p>Empatía:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Comprensión de los demás ✚ Orientación al servicio ✚ Desarrollo de los demás ✚ Aprovechamiento de la diverso ✚ Conciencia política |
| <p>Autorregulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Autocontrol ✚ Confiabilidad ✚ Integridad ✚ Adaptabilidad ✚ Innovación | <p>Habilidades sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Liderazgo ✚ Comunicación ✚ Influencia ✚ Catalizar el cambio ✚ Gestión de conflictos ✚ Crear vínculos ✚ Trabajo en equipo ✚ Colaboración y cooperación |
| <p>Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Motivación de logro ✚ Compromiso ✚ Iniciativa ✚ Optimismo | |

Tabla del modelo de Goleman (1998) en Martorell (2006:170).

Boyatzis, Goleman y Rhee (2002) redujeron estas 25 competencias a 18, mediante un proceso estadístico de integración de todas ellas en dos categorías (uno mismo y los demás) y en base a dos procesos (reconocimiento y regulación), quedando de esta manera clasificadas en cuatro grandes áreas: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, como veremos en la siguiente tabla.

| Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas | |
|---|--|
| COMPETENCIA PERSONAL | COMPETENCIA SOCIAL |
| <p>CONCIENCIA DE SÍ MISMO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional de uno mismo. - Valoración adecuada de uno mismo. - Confianza en uno mismo. | <p>CONCIENCIA SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía. - Conciencia de la organización. - Servicio. |
| <p>AUTOGESTIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol emocional. - Transparencia. - Adaptabilidad. - Logro. - Iniciativa. - Optimismo. | <p>GESTIÓN DE LAS RELACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo inspirado. - Influencia. - Desarrollo de los demás. - Catalizar el cambio. - Gestión de los conflictos. - Establecer vínculos. - Trabajo en equipo y colaboración. |

Competencias asociadas a la inteligencia emocional en Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, 72-73)

Como ha podido observarse hasta el momento, han existido multitud de clasificaciones de las competencias emocionales y sociales; si bien, para nuestra futura investigación en el ámbito educativo nos parece conveniente recoger las aportaciones de GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) donde se ha trabajado en el ámbito de la educación emocional en relación con la investigación y la docencia desde 1997, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales.

En este sentido, Bisquerra (2007: 70) recoge las aportaciones de GROPE diciendo que: *“Las competencias emocionales pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar”*.



Adaptado de Bisquerra y Pérez (2007:70) de las competencias emocionales propuestas por GROU

A continuación, desarrollaremos cada uno de estas competencias relacionadas íntimamente con el ámbito educativo, siguiendo las aportaciones de Bisquerra y Pérez (2007), ya que nos parecen muy provechosas para nuestro estudio y muy clarificadores para nuestra fundamentación teórica.

3.1. Conciencia emocional

Según Bisquerra (2003) se trata de *“la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado”*.

Además, en Bisquerra y Pérez (2007:70), se proponen los siguientes ámbitos a tener en cuenta dentro de esta competencia:

3.1.1 *Toma de conciencia de las propias emociones*: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

3.1.2 *Dar nombre a las emociones*: Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.

3.1.3 *Comprensión de las emociones de los demás*: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

El conocimiento de las emociones siempre debe llevarse a cabo desde lo más cercano hasta lo más lejano; es decir, es necesario tomar conciencia, identificar y comprender nuestras emociones si queremos, más adelante, poder tomar conciencia, identificar y comprender las emociones de los demás. Este paso previo basado en el autoconocimiento resulta fundamental. Por ejemplo: si el director/a de un colegio quisiera empatizar emocionalmente con el resto de profesorado para motivarles e implicarles en su proyecto educativo, debería primero conocerse a sí mismo, sus emociones y partir del autoconocimiento emocional, sino sería prácticamente imposible obtener resultados óptimos.

3.2. Regulación emocional

Está relacionada con el control emocional y la resolución de conflictos de forma constructiva y pacífica, tan necesario en cualquier ámbito social, mucho más en nuestras escuelas. Según Bisquerra (2007:71) 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”*.

Aparece definida por Bisquerra (2007:71) englobando los siguientes aspectos:

3.2.1. *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

3.2.2 *Expresión emocional*: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás.

3.2.3 *Regulación emocional*: los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.

3.2.4 Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

3.2.5 Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

Debemos ser conscientes del proceso cíclico e inacabado que suponen la emoción-el pensamiento y la conducta; es decir, nuestras emociones generan pensamientos positivos o negativos que pueden transformarse en maneras de actuar adecuadas o inadecuadas y así sucesivamente. Una vez más, lo primero es tomar conciencia de este proceso para poder ser capaces de establecer estrategias cognitivas que impidan aquellos comportamientos que no queremos que tengan lugar, y en contraposición a esos pensamientos nocivos para nosotros y la sociedad (gritar, golpear, insultar, etc.) debemos generar pensamientos positivos y controlar así nuestros actos.

3.3. Autonomía emocional

Según las aportaciones de Bisquerra (2007) la autonomía emocional se relaciona con la autogestión propuesta por Goleman. Dentro de ella podrían incluirse aspectos como la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Bisquerra y Pérez (2007: 72) describen estos aspectos del siguiente modo:

3.3.1 *Autoestima*: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

3.3.2 *Automotivación*: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

3.3.3 *Actitud positiva*: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

3.3.4 *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.

3.3.5 *Auto-eficacia emocional*: capacidad de auto-eficacia emocional, el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su 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. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

3.3.6 *Análisis crítico de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

3.3.7 *Resiliencia* para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

Aparecen detallados en esta clasificación realizada por Alzina (2007) aspectos de la Psicología que están en emergencia en la actualidad como el optimismo o la resiliencia, dándole al concepto de inteligencia emocional mayor dinamismo y recordándonos que, aunque parezca “pasada de moda” desde que se acuñó el término hace dos décadas, sigue en expansión.

3.4. Competencia social

La competencia social hace referencia a la capacidad de relacionarse con las demás personas que nos rodean de manera satisfactoria. El ser humano es un ser social. Vivimos en sociedad y por eso debemos ser capaces de comportarnos de la manera adecuada en las distintas situaciones que pueden presentarse a lo largo de nuestra vida.

Nuestras escuelas son el reflejo de la sociedad global en la que vivimos y por este motivo el directivo escolar necesita, sin lugar a dudas, disponer de esta competencia. Le será muy útil para relacionarse con todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa: equipo directivo, profesorado, padres y madres, alumnado, personal laboral, asociaciones, organismos públicos, etc.

Hopkins et al. (1994: 26): *“Gran parte de la bibliografía sobre el papel del liderazgo en relación con la mejora de la escuela hace hincapié en la importancia de las relaciones sociales”*

Atendiendo a Bisquerra y Pérez (2007:72), estos serían los aspectos más importantes a tener en cuenta si queremos dominar la competencia social:

3.4.1 *Dominar las habilidades sociales básicas:* escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.

3.4.2 *Respeto por los demás:* intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

3.4.3 *Practicar la comunicación receptiva:* capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

3.4.4 *Practicar la comunicación expresiva:* capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

3.4.5 *Compartir emociones:* conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

3.4.6 *Comportamiento pro-social y cooperación:* capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

3.4.7 *Asertividad:* mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la *presión de grupo* y evitar

situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

3.4.8 Prevención y solución de conflictos: Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas.

3.4.9 Capacidad de gestionar situaciones emocionales: habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

Si bien, parece importante resolver los conflictos de forma constructiva (gana-gana) que puedan presentarse en sociedad o en el ámbito educativo, mucho más lo es prevenirlos. Se trata como bien aporta Bisquerra (2007) de evaluar los riesgos y establecer los recursos necesarios para que ciertas situaciones de estrés o ansiedad puedan generar en conflictos.

3.5. Competencias para la vida y el bienestar

Estas competencias se refieren a los instrumentos necesarios para afrontar la vida diaria. Vivimos en una sociedad cambiante y plural, dinámica y a un ritmo acelerado que hace necesario estar preparados para afrontar una serie de desafíos que podrían presentarse, y de hecho se presentan, en nuestras vidas tanto en el ámbito doméstico, como el laboral como el personal.

Este bloque de competencias nos parece muy enriquecedor para las sociedades del siglo XXI, y es por ello que hemos recogido esta clasificación de competencias emocionales derivadas de la de Goleman (1999) y Salovey

(2000) entre otras. A continuación, Bisquerra y Pérez (2007:73) describieron los aspectos enmarcados dentro de esta competencia, que son:

3.5.1 *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar objetivos positivos realistas.

3.5.2 *Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre*, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

3.5.3 *Buscar ayuda y recursos*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

3.5.4 *Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida*: reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc.

3.5.5 *Bienestar subjetivo*: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).

3.5.6 *Fluir*: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Hasta aquí las aportaciones de Bisquerra y Pérez (2007) y el grupo GROU, las cuales nos han permitido una visión pormenorizada de las competencias emocionales; si bien, a continuación se nos plantean algunos interrogantes como: ¿Es posible desarrollar estas competencias? Y si lo fuera ¿qué métodos o estrategias utilizaríamos para entrenarlas?

4. Hacia un nuevo modelo de liderazgo: el liderazgo emocional.

Goleman (2012:18) sentó las bases para este nuevo modelo de liderazgo diciendo que: *“Los factores que mejor discriminan de entre un grupo de personas igualmente inteligentes, a quiénes mostrarán una mayor capacidad de liderazgo, no son el CI (cociente intelectual) ni las habilidades técnicas, sino las relaciones con la IE”*

Además, en su libro “El Líder resonante crea más” nos da una visión de las cualidades que debe poseer un buen líder.

Mayer (2006:2): *“El líder resonante es, según Goleman, aquella persona capaz de influir positivamente en las emociones del grupo, gestionando y canalizando la información emocional que recibe de manera que se produzca un efecto contagio que acabe creando un óptimo clima emocional donde trabajar”.*

Otra investigadora en este ámbito, es Agüero Rossi (2009:53), que va un poco más allá y propone lo siguiente:

La próxima generación de líderes debe estar en capacidad de manejar presiones de gran intensidad, formar recursos humanos de alta calidad integral y desarrollar comunidades corporativas ejemplares por su solidez estructural, misión y su visión de compromiso en organizaciones de aprendizaje, con directivos preparados....con sólida arquitectura organizacional.

El liderazgo del futuro es o debe ser emocional, compartido, contextualizado y transformacional. Como dicen Álvarez, M., Díaz, V., Estefanía, J.L. et al (2007:89):

Entendemos el estilo de un director/a escolar del futuro como un/a profesional de la educación que ejerce un liderazgo compartido,

situacional, emocional y transformacional capaz de implicar a sus colaboradores en un proyecto de futuro pensado en la satisfacción de las expectativas tanto de sus colaboradores como de las personas interesadas en la educación: alumnado y familias.

La idea que proponen estos autores llega a ser la clave del nuevo modelo de liderazgo emocional que se propone a través de esta investigación. Si entendemos el liderazgo de forma compartida, esto quiere decir que implica relaciones interpersonales entre distintos “colaboradores” como aparece en la cita anterior, y traducido a nuestro contexto educativo actual se refiere a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Por tanto, si queremos implicar a toda la comunidad educativa: ¿No serían necesarias una serie de habilidades sociales científicamente demostradas, que poseen aquellas personas que tienen un alto índice de Inteligencia Emocional? La respuesta es afirmativa; y, deberíamos añadir, que no sólo serían necesarias sino que resultan, a todas luces, totalmente imprescindibles.

De que mejor forma un director escolar puede motivar, persuadir y animar a su equipo directivo y al claustro de maestros/as en la realización de proyectos de mejora e innovación educativos; que a través de la negociación, la persuasión, el “gana-gana” (técnica de resolución de conflictos en la que las dos partes sacan un beneficio al llegar a un acuerdo) o la motivación, entre otros. No se nos ocurre mejor forma de hacerlo, y en este sentido se desenvuelven aquellos líderes considerados emocionalmente inteligentes.

5. El liderazgo emocional y su repercusión en las instituciones educativas.

Tras una revisión bibliográfica se exponen, a continuación, algunas aportaciones de distintos autores sobre la importancia de un liderazgo emocional en la mejora de la organización y de la calidad de los centros educativos.

La educación del s.XXI está basada, según la Unesco, en cuatro pilares fundamentales, a lo largo de la vida de una persona: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos; en este sentido, trabaja la Inteligencia Emocional a la que nos referimos, más concretamente, se refieren a los dos últimos y como diría Hargreaves (2008: 45):

Aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a vivir de forma sostenible, constituyen retos emocionales, morales y espirituales, y no sólo cognitivos e intelectuales. Toda enseñanza y todo aprendizaje son prácticas emocionales, para bien o para mal, porque así se quiera o por negligencia.

Además, según Hargreaves y Fink (2008:48) una de las funciones que un líder que ejerza el liderazgo sostenible debe poseer es, entre otras: *“Crear las condiciones emocionales para el aprendizaje”*

Agüero Rossi (2009: 69), profundizó en la materia llevando a cabo una investigación la cual generó un modelo teórico de liderazgo creativo emocional; a través de la historia de vida de nueve personas, para optimizar la calidad del proceso educativo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Barquisimeto (Venezuela), llegando a afirmar lo siguiente: *“El modelo propuesto no solamente va a la parte educativa sino que reconoce al liderazgo, a la creatividad y a la inteligencia emocional como pilares fundamentales en la formación del ser humano, como líder integral y transformador”*.

Con respecto a las relaciones que genera este modelo, Agüero Rossi (2009:69) propone que: *“La relación de influencia que ocurre entre los líderes (elementos) y sus seguidores debe ser abordada como objeto mediante el cual las dos partes pretenden llegar a cambios (emociones) y resultados reales (creatividad) que reflejen los propósitos que comparten”*

En definitiva, el liderazgo emocional podemos afirmar que tendrá repercusiones significativas en las organizaciones educativas en las que sea implementado; ya que, influye en la salud física y mental de los miembros de la comunidad educativa y en la mejora de las relaciones interpersonales de sus miembros creando lazos de grupo como veremos más adelante.

Además, cabe señalar uno de los datos extraídos en la investigación realizada por Teixidó (2008) sobre las competencias de los directivos escolares, puesto que hace alusión a que una de las competencias que los directores entrevistados señalaron como más difícil de conseguir y desempeñar es el Control emocional, seguida de Liderazgo, Fortaleza Interior y Adaptación al cambio. Es por ello, que una vez más, se pone de manifiesto la importancia de ampliar la formación de los futuros directores escolares en inteligencia emocional.

5.1. Repercusiones de la IE en el ámbito educativo

Rincón (2001) se pronunció, respecto las repercusiones en las organizaciones del liderazgo con inteligencia emocional, afirmando que un estilo de vida emocionalmente inteligente garantiza una vida más larga y más sana, gracias a una red amistosa de personas que brindan apoyo, a una toma de decisiones más prudente, a unas relaciones familiares más compasivas, a una disposición generosa y al dominio del estrés.

Cada vez mayor número de investigaciones refutan esta teoría y avalan las ventajas de la inteligencia emocional como una competencia del directivo escolar que debería ser transversal a todas las demás, e incluso, impregnar todas las actuaciones del líder. Cabría destacar algunas de estas investigaciones en torno a la mejora de la salud física y mental, mejora de las relaciones interpersonales y antídoto contra la aparición del estrés laboral y la ansiedad. A continuación, explicaremos brevemente algunas de estas aportaciones.

5.1.1. Respecto a la salud física y mental de los miembros de la comunidad educativa.

Resultan asombrosas algunas de las afirmaciones de Goleman (1995:114) el cual nos advierte sobre las repercusiones de la IE sobre la salud física y mental de las personas, por ende de los miembros de la comunidad educativa:

La toxicidad de las emociones negativas crónicas es equiparable a la ocasionada por el tabaquismo. Es por ello por lo que ayudar a que la gente domine mejor estas emociones comporta un beneficio médico potencial tan importante como lograr que un fumador empedernido abandone su hábito.

En la sociedad actual, donde a la escuela y a los maestros/as cada vez les son exigidas mayor número de funciones (muchas de ellas meros trámites burocráticos) y donde existen ciertos riesgos de salud para el profesorado propios de los ambientes escolares donde se desenvuelven; como el alto nivel de ruido (provocado por el mal aislamiento de las aulas, una ratio elevada, mala sonoridad y ecos), el cual obliga a los profesores a forzar sus cuerdas vocales, provocan riesgos para su salud física y mental que son muy difíciles de erradicar debido a la falta de medios materiales para ello.

Sin embargo, estos riesgos de la salud se verían mermados si se dotará a los docentes de las herramientas emocionales adecuadas, y esto parece factible a través de un liderazgo emocional, democrático, compartido, transformacional y pedagógico.

En las investigaciones en el campo de la medicina realizadas por Goleman (1995:114) en las que colaboró con algunos neurocientíficos, llegaron a conclusiones relevantes del tipo: *“Existe una ingente cantidad de investigaciones que subrayan la conexión existente entre el cerebro emocional y el sistema inmunológico”*.

Recordemos que el sistema inmunológico central es el encargado de protegernos de diversas enfermedades a través de generación de las defensas contra los microorganismos nocivos para la salud.

En este sentido, y aprovechando que la infancia es una puerta abierta a la oportunidad gracias a la plasticidad cerebral, Goleman (1995) propone una misión extra para las escuelas, se trata de enseñar a ser y enseñar a respetar; en definitiva, se trata de repensar la escuela:

El proceso de alfabetización emocional impone una carga adicional a la escuela (...) Una difícil tarea que exige dos cambios esenciales: que los maestros vayan más allá de la misión que tradicionalmente se les ha encomendado y que los miembros de la comunidad se comprometan más con el mundo escolar.

Consideremos tras lo expuesto que ha pasado más de una década desde que Daniel Goleman dio fama mundial a la teoría de la inteligencia emocional; las escuelas en la actualidad no ven la alfabetización emocional como una carga más, sino todo lo contrario porque se han dado cuenta que han mejorado los rendimientos a través de la formación de profesorado en esta temática. Y aunque podemos decir que la IE está plenamente integrada en el currículo del

alumnado y en la formación permanente del profesorado todavía no se ha avanzado demasiado en la inclusión de la misma en la formación de los futuros directores escolares.

5.1.2. Respecto a la mejora de las relaciones interpersonales.

Son indudables los beneficios que la IE aporta a las relaciones que se establecen en las organizaciones, por ende en los centros educativos.

La alfabetización emocional lleva implícitas una serie de habilidades que mejoran no sólo la competencia emocional sino también la social, y aunque como hemos señalado anteriormente este hecho está más ampliamente demostrado sobre la población infantil y juvenil, no nos queda la menor duda que tendrá los mismos efectos sobre la población adulta (profesorado, equipo directivo, familias, etc.).

Cabría destacar entre sus ventajas, las relacionadas con “Dirigir las relaciones” propuestas por el propio Goleman (1995: 174):

- Mayor capacidad de analizar y comprender las relaciones.
- Mejora en la capacidad de resolver conflictos y negociar desacuerdos.
- Mejora en la solución de los problemas de relación.
- Mayor afirmatividad y destreza en la comunicación.
- Mayor popularidad y sociabilidad. Amistad y compromiso con los compañeros.
- Mayor atractivo social.
- Más preocupación y consideración hacia los demás.
- Más sociables y armoniosos en los grupos.
- Más participativos, cooperadores y solidarios.
- Más democráticos en el trato con los demás.

Si además de todo lo anterior, tenemos en cuenta que el desarrollo de la inteligencia emocional implica la mejora de habilidades sociales, la capacidad de empatía, la asertividad, el optimismo,... parece evidente que estamos en el buen camino y no deberíamos abandonar esta formación ni en las escuelas desde los niveles iniciales ni en las etapas adultas ni en la formación de líderes.

En definitiva y para concluir, nos parecen interesantes las reflexiones sobre inteligencia emocional de Jiménez Muniáin (2008: 59):

Hay una mayor correlación del nivel de éxito personal y social de la persona con su grado de inteligencia emocional que con su nivel de inteligencia cognitiva. La inteligencia emocional es una capacidad clave para toda persona la hora de interrelacionarse eficazmente. Debe formar parte del carácter profundo de la persona e ir unida a la tenacidad y capacidad del esfuerzo. No se trata de meras simpatía o empatía, sino de fuerza, exigencia, optimismo y perseverancia para ser creíble y eficaz.

5.1.3. Respecto al estrés y la ansiedad laboral.

Como ya hemos ido adelantando, la sociedad del siglo XXI está mediatizada por un ritmo de vida vertiginoso y acelerado, que también se ve reflejado en nuestras escuelas. Este ritmo frenético al que nos vemos sometidos a diario, por horarios impuestos, por exigencias laborales y por ser una de las características de las sociedades creadas en torno al consumismo, nos provoca tensiones, ansiedades y estrés que tienen graves repercusiones para nuestro organismo.

Relacionado con el estrés y la ansiedad laboral, aparece también el burnout (síndrome del quemado) el cual se está convirtiendo en una de las mayores plagas de los sistemas educativos actuales. Su origen es multifactorial; si bien,

podrían señalarse aspectos como el desprestigio social de los maestros y profesores, la crisis económica y los consecuentes recortes salariales, la poca incentivación de las administraciones por programas innovadores y por la investigación educativa en general, etc...

En este sentido, trabajan los programas de formación en IE aplicados al profesorado y cabría señalar las conclusiones extraídas de las investigaciones llevadas a cabo por Extremera, Berrocal y Durán (2003: 264) en el ámbito de la IE y la aparición del burnout: *“Los hallazgos de este estudio proporcionan evidencias sobre ciertos factores emocionales y cognitivos relacionados con la aparición de desajuste emocional y burnout que deben ser tenidos en cuenta en futuros programas dirigidos a la prevención, formación y entrenamiento en el control del estrés laboral del profesorado”*.

Una vez argumentadas las ventajas para la salud física y psicológica de los individuos con adecuado desarrollo emocional, parece conveniente señalar a continuación cómo se traducirían estas ventajas en la inclusión de la IE en los programas de formación novel y permanente de los directivos escolares.

6. Importancia de la inclusión de la IE en los programas de formación de directivos escolares.

Como diría Senge (1990: 26): *“Las organizaciones que destacarán verdaderamente en el futuro serán las que descubran como suscitar el compromiso y la capacidad de las personas para aprender en todos los niveles de una organización”*.

Este compromiso implica un cambio necesario en las organizaciones escolares, y cabe señalar que muchos profesores son reacios a los cambios pues se sienten cómodos en lo que ya conocen y no quieren asumir ciertos riesgos. Es por ello, que para que estos programas de entrenamiento

emocional sean implantados entre los profesores, y más concretamente, entre los futuros directivos escolares sería útil disponer de una motivación extrínseca.

Senge (1990) se refirió a esta motivación como las “palancas para el cambio” y las describió como acciones que tienen el efecto de hacer avanzar la práctica, al modificar el comportamiento de una organización y de los individuos que están en ella.

Una vez hallada la determinación para cambiar a mejor, a través de programas de formación en IE, no sólo por parte del profesorado y de los directivos sino también de las administraciones educativas (ya que son las encargadas de regular estos programas de formación) podremos identificar las ventajas que conllevaría para la calidad de los centros y el rendimiento escolar de los alumnos/as.

Atendiendo a las aportaciones de Vargas Jiménez (2007:86): *“La inteligencia emocional se compone de cinco aspectos, de los cuáles se vinculan con el liderazgo: las relaciones interpersonales, las relaciones intrapersonales y la empatía”*.

Siguiendo con lo anterior, los líderes (en nuestro caso directivos escolares) que posean un grado elevado de IE, serán capaces de: manejar relaciones tensas que puedan generarse en el contexto educativo y tratar con personas “difíciles”, serán capaces de conocer sus propias emociones y exteriorizarlas o controlarlas en los momentos adecuados, de sentir lo que le sucede al interlocutor, saber escuchar y ser comprendido; y por último, serán capaces de motivar a los demás y de automotivarse. En definitiva, los directivos escolares que sean inteligentes emocionales podrán manejar adecuadamente la inteligencia interpersonal, la intrapersonal, la empatía y la capacidad para motivar equipos y automotivarse en la consecución de unos objetivos comunes.

Como afirma Vargas Jiménez (2007:86):

Se podría determinar que un buen liderazgo significa una adecuada inteligencia emocional o una adecuada inteligencia emocional significa poseer habilidades que se requieren para mantener y prolongar el liderazgo. (...) Los directores escolares deben conocer y procurar alcanzar el máximo provecho de sus potencialidades, aplicando para ello la inteligencia emocional con liderazgo.

Por tanto, parece obvia la importancia de ajustar los programas de formación de directivos escolares a las necesidades reales de los centros, incluyendo entre las competencias exigidas para el desempeño de su cargo la competencia emocional.

Es por ello que compartimos con Gairín (2003:22) que: *“Nuestro problema real es promover el paso de unos directivos ignorados e ignorantes a reconocidos y formados (...). La solución pasa por clarificar la encrucijada de elementos que inciden en la función directiva y, por ende, en la formación correspondiente”*.

Por otro lado, siguiendo a Sarramona et. al (1991) deberemos tener en cuenta que las necesidades de formación de los directivos escolares integran elementos como: habilidades y conocimientos vinculados a las tareas, aptitudes y actitudes vinculadas a la relación social y al desarrollo personal. Y esto nos hace preguntarnos: ¿Qué mejor programa de formación que aquel que incluya la inteligencia emocional con el objetivo de desarrollar estas habilidades, aptitudes y actitudes?

7. Adquirir inteligencia emocional: entrenamiento o “coaching”.

La importancia de desarrollar las dimensiones englobadas en la IE (competencias emocionales) parece obvia a estas alturas; y podemos seguir afirmando que este desarrollo a nivel emocional tendrá repercusiones en nuestras vidas ya que nos permitirá ser personas inteligentes emocionales y alcanzar nuestros propósitos, haciendo sentirnos útiles en la sociedad en la que nos ha tocado vivir, incluso llegando a cotas nunca soñadas de éxito y felicidad.

Es por ello, que desde diferentes esferas de la sociedad (ámbito empresarial, ámbito educativo e incluso en el ámbito personal y social) se están haciendo verdaderos esfuerzos por llevar a cabo programas de formación que potencien y desarrollen el entrenamiento emocional.

Cabría destacar la existencia de una corriente de entrenamiento emocional iniciada en el ámbito empresarial llamada “coaching” que se define del siguiente modo, según la psicóloga Ortiz de Zarate (2010:56):

El coaching es una disciplina que nació en Estados Unidos con el objetivo de incrementar el rendimiento individual de los profesionales del deporte. Desde entonces han transcurrido 30 años y estas lecciones se han extrapolado en los más diversos campos de la actividad humana. La estructura empresarial ha sabido hacer suya esta enseñanza y cada vez son más los profesionales de diferentes sectores que recurren a esta alternativa para mejorar su desempeño.

Este proceso de entrenamiento está íntimamente relacionado con la inteligencia emocional, ya que el “coach” o entrenador debe estar en posesión de una serie de habilidades socio-emocionales que son las que le van a permitir motivar a una persona o a un equipo en la consecución de objetivos

propuestos. Podríamos encontrar, por tanto, cierto paralelismo entre la figura del “coach” y la del líder (o en el ámbito educativo el directivo escolar).

Para reforzar esta idea utilizaremos las palabras de Ortiz de Zarate (2010:59): *“Hoy en día, grandes organizaciones e instituciones educativas de primera línea reconocen las importantes aportaciones del Coaching al desarrollo del liderazgo en todo el mundo”*.

El coaching que se está implantando poco a poco en nuestro país, tiene su origen en las tres grandes escuelas diferenciadas por su origen geográfico; si bien, las tres han experimentado una gran expansión por el resto del mundo: la Escuela Norteamericana, cuyo fundador es Thomas Leonard; la Escuela Europea, a partir de Timothy Gallwey y John Whitmore; y la Escuela Chilena u Ontológica, de Fernando Flores, Rafael Echeverría y Julio Olalla.

En definitiva y aunque podríamos seguir profundizando en este apartado, pues son muchos los paralelismos encontrados entre los modelos de liderazgo que están emergiendo en nuestras escuelas y el coaching, nos centraremos en a continuación en otros programas de formación en inteligencia emocional menos recientes pero que están obteniendo muy buenos resultados en la práctica diaria de los centros educativos.

7.1. Programas de formación en IE llevados a cabo en el ámbito educativo.

Desde que la IE ha ido ganado terreno en el ámbito educativo, se han ido implementando en las aulas distintos tipos de intervenciones psicopedagógicas, con la finalidad de desarrollar en el alumnado las ya señaladas competencias emocionales. Más concretamente, a nivel estatal, podemos señalar una serie de programas de intervención educativa que fueron reseñados por Sánchez y Hume (2004:260):

El liderazgo con inteligencia emocional desde la perspectiva de género.

- Educación emocional. Programas de actividades para ESO: Vicent Pascual Ferris y Monserrat Cuadrado Bonilla (2001).
- Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional. Manuel Güell Barceló y Joseph Muñoz Redon (2000).
- Desarrollando la inteligencia emocional. Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (D.I.E.). Antonio Vallés Arándiga y Consol Vallés Tortosa (1998).
- Programa S.I.C.L.E. (Siendo Inteligentes Con Las Emociones). Vallés Arándiga (1999).
- Emocion/ate Con Inteligencia. Antonio Vallés Arándiga (2003). Editorial Promolibro. Valencia.

Cabría destacar tras analizar las características de algunos de estos programas, los aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de llevarlos a cabo en el ámbito educativo, que son:

- Integración de los mismos en el currículum oficial, para poder garantizar la organización de los recursos humanos, materiales y temporales necesarios para su adecuado desarrollo.
- Fomentar las competencias emocionales exige que éstas se trabajen de forma transversal al resto de contenidos que están estipulados según la legislación vigente para los distintos niveles educativos.
- Se hace necesaria la libertad de expresión y la creatividad del alumnado, utilizando sus ideas para trabajarlas en el aula.
- Es preciso implicar a todo el profesorado del centro, así como al resto de la comunidad educativa para que ejerzan de modelos a la hora de

empatizar, ser asertivos, relacionarse con los demás en armonía y utilizando las habilidades sociales, etc.

- Es imprescindible que para que los equipos docentes puedan llevar a cabo estos programas de intervención en IE, tengan una formación previa al respecto sobre los mismos.

8. Distintas formas de medir la inteligencia emocional.

Existen en la literatura científica diversos métodos e instrumentos que permiten evaluar y medir la inteligencia emocional; podrían referirse los estudios realizados en este ámbito por Bar-On (1996), Mayer & Salovey (1997), Schutte et al. (1998), Davies et al. (1998), Goleman (1999), Ciarrochi et al. (2000), Dawda & Hart (2000), Mayer, Caruso, & Salovey (2000b), Goleman et al. (2002), Mayer et al. (2000a), Tapia (2001), Wong & Law (2002); entre otros.

Según Mayer et al. (2000b) se pueden identificar fundamentalmente, tres tipos de métodos:

- 1) tests de competencias
- 2) cuestionarios de autodescripción
- 3) método de los informadores

En los **test de competencias** se pide al individuo evaluado que realice una serie de tareas como identificar emociones, resolver conflictos sencillos, etc. y cada respuesta correcta lleva asignada una puntuación que revelará al final la puntuación total de cociente emocional (EQ). La desventaja es ajustar las tareas a las distintas competencias emocionales que se pretenden medir y designar la respuesta correcta y sus puntuaciones.

A este tipo de métodos de evaluación de la IE pertenece el MSCEIT (derivado del inglés: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), el cual está validado en cuanto a fiabilidad y validez, gracias a su utilización en numerosas investigaciones llevadas a cabo desde su creación en 2002.

Por su parte, los **cuestionarios de auto-descripción** se basan, como su propio nombre indica, en la propia descripción de los sujetos evaluados a través de frases afirmativas. Y aunque este tipo de cuestionarios son asequibles y garantizan una gran muestra, tienen entre sus inconvenientes que lo que realmente están evaluando es el auto-concepto de los sujetos y éste no tiene porque ser igual a su nivel de inteligencia emocional ya que influyen factores como la deseabilidad social.

Siguiendo a Rego y Fernandes (2005:27): *“Algunas escalas autodescriptivas pueden reflejar el auto-concepto del individuo y/ o sus percepciones de deseabilidad – pero no su “real” IE”*.

Por último, **el método de los informadores** (también llamado de observadores externos) permite que sean los colaboradores o personas cercanas al sujeto que se quiere evaluar los que rellenen un cuestionario dándole un valor a diferentes frases afirmativas que refieren la forma de comportarse y actuar del sujeto en cuestión. Este método aunque tiene la ventaja de aportar información externa al sujeto evaluado e incluso permite cruzar varias fuentes o informadores; tiene algunos riesgos, como que sólo se evalúan los comportamientos observables del sujeto.

Atendiendo a las aportaciones de Rego y Fernández (2005:28):

Esta forma de evaluar la IE solamente es válida para comportamientos observables, pues las capacidades mentales, siendo intrínsecas al propio individuo, no pueden ser accedidas de esta forma. Algunos autores

aducen que el método mide, fundamentalmente, la reputación de una persona, y no lo que ella es efectivamente.

En resumen, en este capítulo hemos tratado los aspectos teóricos generales de la Inteligencia emocional, los cuales nos han permitido profundizar en la IE como nuestro segundo eje de investigación, siendo el primero el liderazgo y el tercero la perspectiva de género, la cual analizaremos a continuación.

CAPÍTULO III: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: LA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR.

La visión del liderazgo, más concretamente del liderazgo escolar, puede considerarse una línea de investigación emergente; ya que hasta la década de los noventa los estudios e investigaciones realizados al respecto tienen una clara tendencia masculina. Es por ello de gran importancia, en nuestros días, profundizar en el estudio del liderazgo escolar con inteligencia emocional desde una perspectiva de género. A continuación, a lo largo de este capítulo haremos un recorrido por el rol de la mujer a lo largo de la historia en el marco de la dirección escolar.

1. El papel de la mujer a lo largo de la historia.

Para nuestra investigación del liderazgo escolar con inteligencia emocional desde una perspectiva de género, resulta de vital importancia conocer nuestro pasado histórico, social y cultural, ya que las características contextuales de cada momento histórico unidas a la transmisión de valores culturales e ideológicos son los responsables de la construcción estereotipada de género.

En otras palabras, nuestra herencia cultural ha relegado a las mujeres a la esfera de lo privado (mantenimiento del hogar y crianza de los hijos), mientras que a los hombres les ha permitido ocupar puestos de mayor prestigio social en la esfera de lo público (trabajar para mantener a la familia y liderar).

Afortunadamente con la entrada de la mujer en el mundo laboral y gracias al esfuerzo de las administraciones públicas, el asociacionismo y la emergencia de nuevos estilos de liderazgo la mujer está haciéndose un hueco en este mundo tradicionalmente masculino.

Tomando como referencia la tesis doctoral de Cáceres Reche (2007:24), donde se realiza un clarificador recorrido por los antecedentes históricos y educativos de la mujer en la sociedad occidental desde la Grecia Clásica hasta la sociedad moderna, podemos resumir el papel de la mujer a lo largo de la historia como sigue:

✚ **En la Grecia Clásica (Esparta y Atenas):** existía una diferenciación en los roles masculinos (símbolo de perfección humana) y femeninos (reproducción, crianza, educación y cuidado del hogar). Además, la educación que se daba a los niños varones estaba basada en las duras destrezas militares para formar parte del ejército, mientras que para las niñas se basaba en las tareas femeninas como algo propio de su naturaleza. El modelo griego es, fundamentalmente, patriarcal.

Según Castro Martínez (2005:12):

La mujer aparece esporádicamente, siempre al margen del ejercicio de la filosofía, la medicina o la literatura, salvo excepciones. Pocas habilidades bien consideradas y que exijan competencia y destreza se atribuyen a las mujeres: el tejido, el gobierno de la casa, el cuidado de los hijos. El griego era un pueblo patriarcal (...).

✚ **En la Roma Imperial:** se diferencian claramente las funciones y relaciones jerárquicas de las mujeres (ámbito privado) y de los hombres (ámbito público). El rol social de la mujer era, esencialmente, el cuidado y educación de los hijos dentro del matrimonio legítimo (entre romanos); si bien, el resto de mujeres eran esclavas y campesinas. El padre continuaba la educación de los hijos varones a partir de los 7 años. Esta educación también era diferenciada para los niños (pueri) y las niñas (puellae); basada en la religión, la moral y el conocimiento de las buenas maneras y la ley para ellos y las labores de la casa (domus) y el uso del telar para ellas.

✚ **En la Edad Media (desde el siglo VI hasta finales del siglo XV):** También llamado Medieval o Edad Medieval, se trata de un momento histórico marcado por el feudalismo. Éste deriva en una sociedad jerárquica y estamental: el estamento privilegiado que no paga impuestos (El Clero y la Nobleza) y el estamento no privilegiado que paga impuestos (el pueblo llano). En esta sociedad la mujer tenía tres alternativas: las mujeres nobles eran esposas y madres, y estaban educadas en la religión y la moral; las mujeres dedicadas a la vida monástica las cuales tenían la oportunidad de “cultivarse”; y por último, las mujeres pertenecientes al pueblo llano eran siervas analfabetas dedicadas al campo y a las tareas domésticas.

Diversos autores recogidos en Cáceres Reche (2007:30) ponen de manifiesto la figura pasiva de la mujer en la sociedad medieval y su papel subordinado a las decisiones de su esposo y/o padre.

Castro Martínez (2005:18) afirmaba que: *“En esta sociedad, la historia corresponde a los hombres, las mujeres son pasivas, siguen sometidas a la hegemonía masculina, no sólo en el terreno cultural sino en todos los ámbitos sociales”*

Castillo Gómez (1993:23): *“Las capacidades jurídicas de las mujeres medievales eran más reducidas que las de los varones. La mujer casada, soltera o viuda precisaba del consentimiento del marido, padre o pariente, para comprar, vender o arrendar bienes, empeñarlos, realizar un contrato,…”*

- **En la edad moderna (desde mediados del siglo XV hasta 1789):** este período coincide con la era de los descubrimientos (descubrimiento de América en 1492) y la invención de la imprenta por Gutenberg hacia 1450.

Aunque es una sociedad mucho más avanzada que la anterior cuyas corrientes principales fueron el capitalismo y la burguesía; el rol femenino se

mantenía aún en un plano secundario, respecto al ámbito educativo y cultural, vinculado exclusivamente al hogar. Desde el ámbito religioso, se inculcaban una serie de valores que seguían discriminando a la mujer. Por otro lado, existía un fuerte proteccionismo paterno sobre la mujer, primero por la figura paterna y más tarde por el marido.

Hemos podido comprobar cómo hasta este momento de la historia, la mujer había estado discriminada en función del género y relegada a su función de madre y esposa; sin embargo, veremos a continuación los primeros atisbos del surgimiento de la mujer como una mujer libre e independiente.

Si bien, nos parece oportuno ampliar el recorrido histórico realizado por Cáceres Reche (2007), incluyendo una etapa posterior:

- **Edad Contemporánea (iniciada en 1978 hasta nuestros días):** Este período está fuertemente marcado por la Ilustración y la Revolución Industrial de 1789. Siguiendo a De Miguel (1995:1): *“En la Revolución Francesa veremos aparecer no sólo el fuerte protagonismo de las mujeres en los sucesos revolucionarios, sino la aparición de las más contundentes demandas de igualdad sexual”*.

Aunque estas primeras manifestaciones de igualdad tuvieron muchas trabas por parte de la clase política, como apunta De Miguel (1995: 3): *“Fue desestimada la petición de Condorcet de que la nueva República educase igualmente a las mujeres y los varones, y la misma suerte corrió uno de los mejores alegatos feministas de la época, su escrito de 1790 sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía”*; sólo un año después en 1791 fue redactada por Olympe de Gouges, la Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana.

De Miguel (1995:5) nos recuerda que aunque a pesar de los esfuerzos individuales y colectivos de las mujeres de la época: *“La Revolución Francesa*

supuso una amarga y seguramente inesperada, derrota para el feminismo. Los clubes de mujeres fueron cerrados por los jacobinos en 1793, y en 1794 se prohibió explícitamente la presencia de mujeres en cualquier tipo de actividad política”.

De forma paralela, comenzó la incorporación de las mujeres en el mundo laboral aunque éstas seguían teniendo las mismas obligaciones en el seno familiar, relegadas a ciertos trabajos de poco prestigio social y con desigualdades en función del salario y el reconocimiento laboral.

Cabe destacar que poco después, en España en 1837; se concedió, por primera vez, acceso a la Biblioteca Real de Madrid a las mujeres.

El 1 de Octubre de 1931 en las Cortes Españolas vio la luz el artículo que promulgaba: *“los ciudadanos de uno u otro sexo mayores de veintitrés años, tendrán los mismos derechos electorales conforme determinen las leyes”.*

Si bien, aunque este hecho es un hito en el avance por la igualdad entre hombres y mujeres, puede hablarse de una “involución” en España respecto a los derechos conseguidos por las mujeres que tuvo lugar durante el franquismo.

Vega Díaz (2006:13) señalaba: *“Asusta pensar que hace tan sólo 70 años que se ha conquistado el voto en España (...). Asusta aún más pensar en que todos los derechos jurídicos, políticos y familiares que obtuvieron entre 1931 y 1939 les fueron arrebatados por la fuerza de la dictadura franquista”.*

Por tanto, Vega Díaz (2006:14) considera que: *“La involución es posible, se trata de derechos conquistados, que es necesario mantener mediante el esfuerzo sostenido y la vigilancia del conjunto de la sociedad”.*

A pesar de los grandes movimientos feministas, que tuvieron su origen en Francia, las mujeres eran consideradas inferiores a los hombres, Vega Díaz (2006:15) recoge en su artículo la siguiente afirmación, al respecto:

Hasta 1975 la mujer española estaba incapacitada para firmar contratos, el Código Civil la equiparaba con los niños y los locos, y su marido era siempre su tutor; el Código Penal, por el contrario y frente a toda lógica, siempre la consideró responsable de sus actos.

En 1975 se llevó a cabo La promulgación del Año Internacional de la Mujer, así como la realización de la I Conferencia Mundial de la Mujer. A partir de esa fecha los gobiernos han comenzado a integrar políticas de igualdad en distintos ámbitos de la vida social.

Llegados a este punto, en el siguiente epígrafe nos centraremos en las consecuciones y logros en materia de igualdad de las mujeres del siglo XXI.

2. Las mujeres en el siglo XXI.

Son muchas las conferencias y foros, llevados a cabo desde principios de este siglo, sobre la igualdad de la mujer, donde se ha ido reafirmando el principio de igualdad entre géneros; como la IV Conferencia Mundial de la Mujer (Beijín, 1995) y el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000).

Carrasco Macías (2004) resume los puntos más importantes de ambos, diciendo que:

En este Foro la igualdad de género es considerada como una estrategia dentro de su Marco de Acción. Al respecto, se declara el compromiso de aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de

cambiar las actitudes, los valores y las prácticas. En Dakar se reafirma la igualdad de género, entendida como “igual entre” y no como “igualdad a”, como uno de los objetivos centrales para el período 2000-2015 (...). Por tanto se apuesta por la educación como la más importante estrategia de cambio.

Aunque la preocupación de los gobiernos a nivel internacional por la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres es evidente, en la actualidad; todavía queda un largo camino por recorrer. Como diría Carrasco (2004:1):

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo primero expresa que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. En la Constitución Española se reconoce la igualdad ante la ley entre hombres y mujeres como uno de los principios de su ordenamiento jurídico. A pesar de ello, la distancia entre la igualdad legal y la igualdad real sigue siendo considerable. Tenemos que seguir hablando de mujeres, de sexismo, de discriminación y desigualdad.

Los más recientes enfoques giran en torno al “Mainstreaming” de género y fue traducido al castellano por la Plataforma de Acción como transversalidad, incorporación, integración, inclusión de la perspectiva o el enfoque de género a las políticas y a los programas.

Este término fue introducido en la Cuarta Conferencia Mundial de Mujeres de Beijing (1995), en el Capítulo 2, párrafo 25, en el Marco Global de Referencia; como una estrategia de acción a todos los niveles. En definitiva, se trata de una estrategia que involucra a todos los actores sociales en la búsqueda de la igualdad de género.

Como apunta Rigat-Pflaum (2008:1): *“Es un enfoque transformador con cuerpo teórico propio, que apunta a analizar los impactos diferentes del sistema de género en varones y mujeres, a tener en cuenta las especificidades de las personas como seres integrales, al mismo tiempo que a implementar medidas para corregir las desigualdades”*.

Tal y como se detalla en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2008:62): *“Cualquier iniciativa de gender mainstreaming, deberá tener en cuenta sus consideraciones estratégicas y sistémicas en cuatro componentes fundamentales: contexto, procesos, estructuras y mecanismos”*.

García Prince (2008:62) nos explica en qué consisten exactamente estos mecanismos:

- **El contexto** debe ser favorable, no sólo en términos de la factibilidad política sino en términos de las bases jurídicas o normativas adecuadas, el que haya mujeres involucradas en la toma de decisiones, un adecuado soporte financiero y activa participación de otros actores sociales.
- **Los procesos** suponen no sólo la adopción de los criterios de igualdad de género en los procesos de planificación, sino el diseño de un plan nacional de igualdad de género, todo ello soportado por la creación de las estructuras y mecanismos necesarios.
- **Las estructuras** se refieren a los órganos responsables de la estrategia que deben tener las condiciones básicas (...), el cual deberá contar a su vez con un equipo con capacidades para conducir y gerenciar el proceso en red con los *stakeholders* públicos y privados.

El liderazgo con inteligencia emocional desde la perspectiva de género.

- **Los mecanismos** que serán variados de acuerdo con el alcance que deba cubrir la estrategia pero que, en cualquier caso, deberán atender algunas exigencias fundamentales:
 - a) análisis de género,
 - b) producción y procesamiento de información,
 - c) concientización y capacitación
 - d) seguimiento y evaluación.

Esta es la tendencia a nivel internacional y europeo respecto la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres y la no discriminación por razón de género; a continuación, delimitaremos el liderazgo femenino y sus peculiaridades.

2.1. El liderazgo femenino.

Desde las investigaciones con perspectiva de género se ha profundizado en torno a cuatro temas básicos (Coronel, 2002):

- la ausencia de mujeres en la administración y el liderazgo
- las experiencias de las mujeres líderes
- las barreras y estrategias para las mujeres (discriminación de las estructuras, minimización/exageraciones de las diferencias, etc.)
- la reconstrucción del discurso del liderazgo en las organizaciones desde el punto de vista político.

Si bien son escasos, existen trabajos, sobre todo provenientes del contexto anglosajón, que han indagado en las características del estilo de liderazgo y gestión femenino.

Resumidos, por Padilla (2008:5), debemos destacar aspectos como los siguientes:

- El énfasis en las personas y en los procesos,
- La concepción del liderazgo como responsabilidad de todos/as,
- La constitución de estructuras menos burocratizadas, priorizando las relaciones sociales,
- La capacidad para activar conexiones con las personas y el “aprender con los demás”.

Estebaranz y Mingorance (2005:19) hacen referencia al “liderazgo femenino” en los siguientes términos: *“El liderazgo femenino se basa en “liderar para transformar” puesto que las mujeres han mostrado ser capaces de ejercer un liderazgo compartido, a distintos niveles. Es una forma de caminar hacia la colaboración y desmantelamiento de estructuras jerárquicas que se oponen al cambio real en las escuelas”*.

3. ¿Existen diferencias en el liderazgo femenino y masculino?

A lo largo de este epígrafe se pretende demostrar mediante los resultados extraídos de distintas investigaciones más o menos recientes, como las de Bardisa (1995), Padilla Carmona (2008) y Martín-Moreno Cerrillo (2007), entre otras; que sí existen ciertas diferencias generales con respecto a los liderazgos ejercidos por hombres y mujeres.

Estas diferencias son referidas a la concepción previa de liderazgo, a las habilidades comunicativas, habilidades de relación social...y son causadas por nuestra cultura, la cual como ya vimos anteriormente hunde sus raíces en estereotipos sociales, el androcentrismo y el patriarcado que todavía la sociedad del siglo XXI no ha sido capaz de superar por completo. Y estas

mismas diferencias, cada vez más atenuadas, son las que dan lugar a distintos modelos de liderazgo escolar.

Cabría señalar que es posible que las mujeres cuenten con una mayor proporción de habilidades de relación con los demás, comunicativas y sociales adecuadas para las competencias que le son exigidas de unas organizaciones democráticas y participativas. Lo que nos lleva a considerar la necesidad de estudiar a las mujeres en los procesos de gestión y liderazgo.

Haciendo referencia a Bardisa (1995), podríamos afirmar que existen diferentes estilos de liderazgo entre hombres y mujeres que acceden a los puestos de responsabilidad en los centros educativos. En general, se refiere cierto rechazo por parte de las mujeres de una dirección sustentada en características como la fuerza, la imposición y el dominio, frente a un tipo de atención al otro basado en la mediación, la colaboración y la empatía.

En una investigación llevada a cabo por Padilla (2008:5) para identificar las opiniones de las directoras de los centros escolares de Andalucía se llegó, entre otras, a la siguiente conclusión: *“Las mujeres líderes desarrollan un estilo de liderazgo que concede más importancia a la colaboración y a la pedagogía, orientado hacia las personas, las necesidades individuales y los procesos, más creativo, comunicativo y abierto, y que promueve la potenciación profesional y el compromiso colectivo de los miembros de la organización y conlleva una mejora de las escuelas”*.

Existen diferencias también respecto a la concepción del liderazgo por parte de hombres y mujeres, como demostraban los resultados de la investigación sobre liderazgo emocional y creativo, llevada a cabo por Agüero Rossi (2009: 68): *“El liderazgo fue definido por una buena parte de los entrevistados, principalmente por el grupo femenino, como una clase de dirigencia social; es decir, en donde alguien sirve y ayuda a sus seguidores”*.

Si bien; estas diferencias no se ven claramente reflejadas en los centros, puesto que las mujeres que han querido ocupar puestos directivos escolares han tenido que asumir estereotipos “masculinos” propios de la cultura corporativa dominante de los más veteranos directivos escolares.

Siguiendo a Daresh (2001): las mujeres se ven obligadas a “actuar como hombres” si deciden competir por una posición de liderazgo en su trabajo.

Estebaranz y Mingorance (2005:19) compararon las características de liderazgo entre hombres y mujeres como veremos en la siguiente tabla adaptada:

| MUJERES | HOMBRES |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Preocupación y capacidad para ayudar a los demás.• Capacidad de gestión de los recursos humanos.• Habilidad para delegar y usar recursos para lograr objetivos.• Proporcionar apoyo personal y profesional al personal del Centro.• Estar informada sobre lo que sucede dentro de la escuela.• Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo.• Ser capaz de tomar decisiones. | <ul style="list-style-type: none">• Ser capaz de liderar con el ejemplo.• Ser un poco actor, tener presencia y ser carismático.• Tener una visión más amplia y estratégica que el resto del personal del centro.• Saber cómo y cuándo ser flexible.• Estar informado sobre lo que sucede fuera de la escuela.• Filtrar y trasladar la información desde el mundo exterior al personal de la escuela. |

Características del liderazgo en función del género (Estebaranz y Mingorance, 2005:19).

4. La mujer en el ámbito educativo.

Es una realidad que el número de mujeres que accede a puestos de dirección escolar no ha parado de crecer desde la década de los 90; siendo

este crecimiento mayor en la Etapa Infantil y Primaria, menor en la Etapa Secundaria y una minoría en la Universidad.

Si reflexionamos al respecto de la aportación de esta autora, nos daremos cuenta que aunque hemos avanzado mucho en los últimos años en materia de igualdad, es necesario comprobar si esa igualdad es “real y efectiva” entre los hombres y mujeres que ejercen cargos directivos en el ámbito educativo.

Para comprender mejor que esta igualdad real todavía sigue siendo una meta futura de nuestro actual sistema educativo, deberíamos analizar nuestra cultura occidental y andaluza, la cual proviene directamente del “patriarcado” y el “androcentrismo”.

A continuación, nos resulta interesante definir ambos términos extraídos de una selección de metáforas sobre los estudios de género realizada por Cáceres Reche (2007):

Patriarcado: conjunto de relaciones asimétricas basadas en la dependencia y subordinación de la mujer al hombre, en base a los principios filosóficos, valores, normas y convencionalismos sociales basados en un perfil eminentemente masculino, que controla el poder y por tanto define un modelo de sociedad de la que obtengan un mayor beneficio.

Androcentrismo: sistema de valores, normas, ideas, creencias,... que se nutren de un enfoque tradicionalmente androcéntrico, esto es, centrado en las características propias del hombre.

En nuestra cultura la mujer, aunque ha sufrido discriminaciones por razón de género ni siquiera es consciente de ello, ya que ella misma ha nacido

y crecido conviviendo a diario con estereotipos sociales que ha ido asimilando sin darse cuenta.

Se trata del “**concepto de violencia horizontal mujer-mujer**” propuesto por Martín-Moreno (2008:189) que viene a decir que: *“las directoras de los centros educativos no ponen especial énfasis en los temas relativos a la discriminación de género, y parecen incapaces de trasladar sus experiencias personales a su trabajo de dirección”*.

Este hecho puede considerarse como un fenómeno de negación inconsciente, el cual hace que mujeres directoras asuman un papel similar al masculino a la hora de ejercer su puesto.

Según Schmuck y Schubert (1995), las directoras no suelen aplicar políticas institucionales que promuevan la igualdad de género en los centros educativos.

Martín-Moreno (2008:194) va un poco más allá en sus investigaciones estableciendo una serie de obstáculos que afectan al liderazgo de la mujer en los centros educativos, que son:

- El ejercicio del liderazgo femenino dentro de una cultura que todavía es bastante androcéntrica.
- La mayor penalización que reciben sus errores en comparación con los de sus colegas hombres.
- La magnificación de las mujeres del riesgo de fracaso que conlleva el desempeño de un puesto directivo.
- La fuerte tendencia a apoyar a los demás aún a costa de sus propios intereses profesionales.
- El uso del humor en las organizaciones como instrumento para preservar las estructuras patriarcales.

El liderazgo con inteligencia emocional desde la perspectiva de género.

- Todavía no suele esperarse que la mujer desempeñe determinados puestos directivos.
- Los problemas derivados de la creciente falta de respeto a la autoridad.

Si bien, Martín-Moreno (2008:197) planteó en esta misma investigación una serie de estrategias que facilitan el liderazgo femenino en los centros educativos, que son las siguientes:

- Aprender a considerar el riesgo como una oportunidad para el éxito, en lugar de percibir sólo el potencial de fracaso que conlleva.
- Conseguir apoyo profesional para “actuar sobre” y “contribuir a cambiar” la cultura predominantemente androcéntrica.
- Observar el surgimiento de directoras atípicas.
- Tomar conciencia del papel que frecuentemente desempeña el humor en el mantenimiento de la discriminación de género femenino. (“el toque femenino”).
- Mostrar al alumnado y demás profesorado del centro, en su ejercicio cotidiano de la dirección, un modelo de liderazgo que combata la discriminación de género.
- Establecer (por las administraciones educativas) prioridades familiares y profesionales que no conlleven necesariamente la marginación de las mujeres.

Una vez dados algunos de los argumentos que permiten ser más conscientes de esas diferencias respecto al liderazgo masculino y femenino, nos resulta interesante profundizar en el estudio de la legislación que regula la igualdad entre hombres y mujeres en nuestro sistema educativo actual. A este menester dedicaremos el siguiente epígrafe.

4.1. Normativa sobre la paridad en el ámbito laboral y su reflejo en la legislación educativa.

Los gobiernos han comenzado a incorporar la dimensión de género en las políticas públicas desde la implantación de la LOGSE en 1990; si bien, los antecedentes históricos en materia de igualdad podemos encontrarlos mucho antes, en 1948 cuando en la Asamblea General de las Naciones Unidas, celebrada en París, se elaboró la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DHDH) y; en 1978 con la Constitución Española.

- **Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de Diciembre de 1948), artículo 1:** *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.*
- **La Constitución Española de 1978, art. 9.2 y art. 14:** *“Igualdad de oportunidades para hombres y mujeres”. Como afirma Calatrava González (2013:11): “La Igualdad de Oportunidades tiene su origen en el principio de igualdad formal, sobre el que debemos recordar la “prohibición de discriminación” que establece el Artículo 14 de la Constitución Española, pero el cual, por sí solo, no implica que necesariamente se vaya a producir.”*

En el ámbito educativo, tanto a nivel estatal como autonómico, comenzaron a tener cabida políticas públicas en materia de igualdad. A continuación, veremos las más destacadas:

A nivel estatal:

- **Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)** y los Reales Decretos que la desarrollaron y que establecieron la coeducación y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, como uno de los

ámbitos de experiencia presentes en las diversas áreas y contenidos del Sistema Educativo español.

- **Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.** (BOE de 23-3-2007)
- **Ley 7/2007, de 12 de Abril, del Estatuto básico del Empleado Público.** (BOE de 13-04-2007)
- **I Plan de Igualdad entre mujeres y hombres en la Administración General del estado y en sus Organismos Públicos.** (BOE de 01-06-2011): los objetivos que persigue este Plan son los siguientes: igualdad en el empleo público y en las condiciones de trabajo, representación equilibrada de las mujeres y hombres, promoción de las posibilidades de acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad, formación y sensibilización y la elaboración del protocolo de actuación frente al acoso sexual y por razón de género.

A nivel autonómico:

- **I Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1990-1994)**, elaborado por el Instituto Andaluz de la Mujer, creado en 1988, mediante Ley del Parlamento Andaluz 10/1988, de 29 de diciembre.
- **II Plan de Igualdad de Oportunidades. Las Mujeres en Andalucía: Estrategias para avanzar (1995/1999)** del Instituto Andaluz de la Mujer.
- **I Plan de Acción del Gobierno Andaluz contra la Violencia hacia las Mujeres (2001-2004)**, impulsó medidas de concienciación y prevención en el ámbito educativo.
- **Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia (2007):** *“La Junta de Andalucía reafirma su voluntad de contribuir en el logro de una sociedad andaluza más justa y tolerante, con el objetivo de promover un sistema educativo presidido por la convivencia pacífica, en el que*

confluyan la adquisición de conocimientos y la formación responsable de la ciudadanía”.

- **I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres (2007)**, impulsado por la Comunidad Andaluza.
- **Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.** (BOJA 18-12-2007)
- **Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género en Andalucía** (BOJA, 18-12-2007); recoge en su Capítulo III del Título I, las medidas encaminadas a que la educación sea una forma de prevenir la violencia y de promoción de la igualdad de mujeres y hombres. Realza la importancia de los valores de coeducación y los principios de la escuela inclusiva de forma permanente y transversal en el currículo educativo.
- **Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía** (BOJA 10-12-2007); establece entre sus principios, la «Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo (art. 4.e).
- **I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía, (2010-2013)**. Este plan, que pretende ser cuatrianual, tiene como objetivo principal poner en marcha la estrategia de Mainstreaming o enfoque Integrado de Género en la Junta de Andalucía; siendo, además, un instrumento para la dinamización de la igualdad y el cambio social entre la ciudadanía.
- **Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía:** garantiza el derecho a la autodeterminación de género de las personas que manifiesten una identidad de género distinta a la asignada al nacer, estableciendo la

necesidad de asegurar desde el ámbito educativo la no discriminación por motivo de género.

- **II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021** (BOJA 2-03-2016), que tendrá una vigencia de seis años, se concibe como el marco de actuación y la herramienta para continuar impulsando la igualdad dentro del sistema educativo. Teniendo en cuenta la diversidad de identidades de género, de orientaciones sexuales, de modelos de familia y de formas de convivencia, evitando cualquier tipo de discriminación por causa de las mismas. Este plan contribuye a fomentar, desde una doble mirada a favor de las mujeres y a favor de los hombres, planteamientos cooperativos de «yo gano, tú ganas», que configuran los pilares básicos de una sociedad igualitaria y justa.

4.2. Representatividad de las mujeres en los diferentes niveles educativos.

Debemos reconocer que la enseñanza es una profesión “feminizada”, esto es, desempeñada fundamentalmente por mujeres. Si bien, cabría señalar que el porcentaje de mujeres va reduciéndose a medida que el nivel educativo es mayor y es más reducido en los cargos dentro de la enseñanza con un mayor prestigio social como directivos, profesores de secundaria, profesores de universidad, doctores, catedráticos, etc.

Como nos aporta en un artículo publicado sobre su tesis Carrasco Macías (2004:3):

La visión de la enseñanza como una versión de la maternidad responde no sólo al conjunto de características que debe reunir una maestra, sino a lo que debe ser un trabajo adecuado para las mujeres, donde esta idoneidad ha venido dada tradicionalmente en función de que esos trabajos representaban una continuidad de las tareas que ya venían realizando en el hogar.

Sin embargo, debemos recordar que esta feminización de la enseñanza ha sido gradual e incluso interrumpida en algunos momentos con la incorporación de hombres masiva a las escuelas (década de los 70-80) y un período de marginación de la mujer.

Fue a comienzos del siglo XX, cuando podemos hablar de tres factores que favorecieron el aumento de las mujeres en la educación, según Carrasco (2004):

- El incremento de la secularización de la sociedad.
- La “psicologización” de la enseñanza y su vinculación con la mujer.
- El impacto de la guerra.

Es en este proceso, según afirma Carrasco (2004:3), donde *“los hombres abandonan la enseñanza en busca de un mayor salario y de una posición social más considerada que la de maestro, y los que continúan es porque ocupan los puestos de poder en el sistema educativo”*.

En la actualidad, según los datos detallados del INE para Andalucía (curso 2010-11) en el cuerpo/categoría de maestros, de los centros Públicos, se contabilizan 45.529 de ambos sexos, siendo mujeres 35.362. De estos datos pueden calcularse los siguientes porcentajes: las mujeres representan un 77,7% de la población total activa, mientras que los hombres tan sólo representan un 22,3%.

Otros de los datos que nos aporta el INE que consideramos de interés, aparecen reflejados en la siguiente tabla adaptada:

| Profesorado clasificado por enseñanza que imparte. Centros Públicos | TOTAL | MUJERES |
|--|---------------|----------------|
| CURSO 2010-11 | | |
| ANDALUCÍA | 99.914 | 64.980 |
| INFANTIL Y PRIMARIA | 48.161 | 37.072 |
| ESO, BACHILLERATO Y FP | 47.509 | 25.061 |
| EDUCACIÓN ESPECIAL | 1.004 | 827 |
| GRANADA | 11.284 | 7.158 |
| INFANTIL Y PRIMARIA | 5.528 | 4.173 |
| ESO, BACHILLERATO Y FP | 5.264 | 2.670 |
| EDUCACIÓN ESPECIAL | 124 | 100 |

Tabla adaptada del INE. ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL (2013)

En la tabla anterior podemos observar como el porcentaje de mujeres en la enseñanza va disminuyendo de forma proporcional según el nivel educativo es más elevado.

Más recientes son las conclusiones extraídas del “Informe Español. Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2015” (2015:58), que dice:

La mayoría de los profesores son mujeres en casi todos los países de la OCDE. Para casi todos los países, el porcentaje de profesoras disminuye conforme aumenta el nivel educativo (...). En el promedio de los países OCDE, un 96,3% de los profesores son mujeres en Educación Infantil, un 82,1% en Educación Primaria, un 67,6% en la primera etapa de Educación Secundaria (...). En España, estas cifras son inferiores a la media de la OCDE: 95,2%, 75,9%, 57,8%, respectivamente.

Por otro lado, según el Informe de Evaluación de Impacto de Género del presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía (apartado 4.2), que

hace referencia al análisis del personal del sistema educativo público andaluz (2016:190):

En 2015 se produce un aumento de la presencia de mujeres entre el personal docente y se acentúa el desequilibrio en cuanto a la representación por sexo, por el volumen de participación femenina. En los niveles educativos más relacionados con el cuidado, como la Educación Infantil, Especial y Compensatoria, la presencia de mujeres sigue siendo especialmente elevada, en mayor medida incluso que el año anterior. Otro reflejo de cómo los roles de género persisten en el sistema educativo es, en cambio, la escasa participación femenina en las tareas de inspección y el elevado protagonismo que tienen los hombres en los puestos de cátedra en la Educación Secundaria, si bien en ambos casos se registró un cierto aumento de presencia femenina respecto a 2014.

Como puede observarse tras las aportaciones de estos análisis recientes de la realidad educativa; la tendencia sigue siendo la misma que en años anteriores, pese al esfuerzo de las administraciones por fomentar la igualdad entre los géneros.

4.3. Representatividad de las mujeres en los Equipos Directivos de los CEIP.

A continuación, se presentan los datos extraídos del anuario estadístico “Las cifras de la educación en España”. Esta publicación de síntesis ha sido elaborada por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y proporciona una panorámica de la situación de la educación española, a través de datos relevantes e indicadores, provenientes de distintas fuentes estadísticas. Aunque es a nivel estatal, nosotros hemos seleccionado sólo los datos pertenecientes a nuestra comunidad autónoma andaluza.

Los datos que siguen, a continuación, son los correspondientes al curso 2010-2011; si bien, su publicación es muy reciente, exactamente del 30 de enero de 2013.

| PORCENTAJE DE MUJERES EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIOS | | | |
|--|-------|------------------------|------------------------|
| CENTROS PÚBLICOS | | CURSO 2010-2011 | |
| DIRECTORAS | | | |
| | TOTAL | CENTROS DE E. INFANTIL | CENTROS DE E. PRIMARIA |
| ESPAÑA | 54,2 | 93,2 | 54,5 |
| ANDALUCÍA | 45,6 | 92,2 | 38,0 |
| SECRETARIAS | | | |
| | TOTAL | CENTROS DE E. INFANTIL | CENTROS DE E. PRIMARIA |
| ESPAÑA | 58,3 | 93,9 | 63,9 |
| ANDALUCÍA | 48,9 | 91,6 | 52,1 |
| JEFAS DE ESTUDIO | | | |
| | TOTAL | CENTROS DE E. INFANTIL | CENTROS DE E. PRIMARIA |
| ESPAÑA | 60,9 | 96,4 | 71,5 |
| ANDALUCÍA | 56,3 | 95,7 | 62,4 |

TABLA ADAPTADA: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estadísticas de la Educación. Indicadores y publicaciones de síntesis. Las cifras de la Educación en España. Edición 2013.

En la tabla anterior se facilita información sobre el porcentaje de mujeres que ocupa cargos directivos en los centros educativos de enseñanzas de Régimen General no universitarias, para cada cargo: Director, Secretario y Jefes de Estudio.

Cabe destacar como Andalucía, según los datos representados en la tabla anterior, queda por debajo de los porcentajes a nivel estatal y por si fuera poco es la Comunidad Autónoma con un porcentaje menor en todos los cargos que pueden ocuparse dentro de un equipo directivo.

Otro de los datos que llama nuestra atención y nos hace reflexionar es el hecho de que esos porcentajes son superiores al 91% en todos los cargos para la Educación Infantil; lo que nos indica claramente que la mujer todavía se relaciona con la ternura, la crianza de los más pequeños, el cariño y lo emocional y es por ello que le ha sido mucho más fácil ejercer en esta etapa educativa.

También hay que considerar que existe un porcentaje mayor de mujeres en puestos de menor responsabilidad dentro del equipo directivo (secretaria y jefa de estudios) con respecto al puesto de mayor responsabilidad que es el de directora. Es por ello que donde se encuentra un mayor desequilibrio entre hombres y mujeres es, precisamente, en la Etapa Primaria y en el cargo de director/a donde existe una diferencia del 16,5% a favor del liderazgo masculino. Además, este porcentaje si lo comparamos a nivel estatal, sólo es levemente inferior (menor número de mujeres directoras en la Educación Primaria) en Melilla y por el contrario es bastante superior en País Vasco y Cataluña (mayor número de mujeres directoras en Educación Primaria, superando la media española alrededor de un 20%).

Más recientes, aunque muy similares, son las aportaciones realizadas por el Informe de Evaluación de Impacto de Género del presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía; en su apartado 4.2.3., análisis de la representación por sexo de los equipos directivos (2016: 199):

Al igual que la presencia de mujeres disminuye entre el personal docente cuando aumenta la edad del alumnado, en los equipos directivos se reduce la participación femenina conforme avanzan los niveles educativos; una relación presente también en los centros docentes del entorno europeo.

Este mismo informe también concluye lo siguiente (2016: 198):

La composición de los equipos directivos de los centros docentes del Sistema Educativo Público de Andalucía viene asistiendo en los últimos años a un aumento gradual de la presencia de mujeres. Si en 2008 la participación femenina era tan sólo del 44%, el año pasado, por primera vez las mujeres ostentaban la mayoría de los puestos directivos (50,3%) y esta tendencia ha vuelto a confirmarse en 2015. En enero de 2015 había 5.706 mujeres y 5.477 hombres, registrándose una cuota de participación femenina del 51,5%, con una distribución por sexo que se mantiene muy cercana a la paridad.

A modo de conclusión; cabría señalar que, aunque estamos cada vez más cerca de la igualdad real entre hombres y mujeres a través del aumento de la participación femenina en los puestos directivos, este aumento aún no es suficiente existiendo aún ciertos obstáculos que impiden la igualdad total. Es decir, aunque los datos de la tabla anterior muestren sólo unas diferencias que puedan parecer poco significativas y las conclusiones del Informe del Impacto de Género puedan resultar halagüeñas; no nos confundamos, ya que como diría Martín-Moreno (2008:188): *“El acceso de la mujer a la dirección escolar no supone por sí solo un avance en las prácticas relativas a la igualdad de género en las instituciones docentes”*.

5. El perfil de las directoras de los centros escolares.

Cabe mencionar que no sería riguroso identificar los estilos de liderazgo atendiendo sólo y exclusivamente al género de la persona que lo ejerce; si bien, el género es uno de los elementos básicos que configuran las diferentes

formas de liderar. A continuación, daremos un perfil general de las directoras de los centros escolares.

Carrasco Macías (2004:9) publicó las conclusiones de su tesis doctoral, donde pueden observarse diferencias significativas con respecto a la opinión que tienen los profesores y maestros que trabajan en el centro sobre su directora y a la opinión de las directoras con respecto a ellas mismas: *“El profesorado manifiesta en un 68,7% que su directora demuestra confianza en sí misma, mientras que las directoras sólo en un 11,1% dicen tenerla”*.

Según la opinión del profesorado reflejada por Carrasco Macías (2004:9):

El perfil de la directora está marcado por su capacidad de trabajo, por demostrar competencias para ejercer la dirección, por actuar honestamente en el cargo, por mostrar entusiasmo en el desarrollo de su trabajo (...) por poseer un fuerte sentido de la justicia social, ser una persona cercana y demostrar confianza en sí misma.

En resumidas cuentas, el perfil de las directoras que sobresale, tras la investigación de Carrasco (2004), es el siguiente:

- Alto compromiso con su tarea y fuerte responsabilidad.
- Fuerte sentido de la igualdad: ellas no se sienten superiores al resto de sus compañeros/as.
- Gestionan la escuela de forma democrática y consensuada.
- Son conscientes de la importancia de la capacidad de escucha activa, el acercamiento entre posturas y la negociación.
- Gusto por la colaboración y el trabajo en equipo.
- Apoyan las iniciativas de los profesores y profesoras.
- Son capaces de admitir sus errores y que no saben de todo.
- Establecen una comunicación fluida entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Cabe destacar, respecto a los resultados de la investigación de Carrasco (2004), que los rasgos descritos recaen mayoritariamente sobre las directoras que llevan entre cinco y diez años desempeñando el cargo; mientras que las que llevan menos años son menos valoradas (supuestamente por una falta de confianza en sus habilidades para liderar de ellas mismas y de los demás).

Mucho más recientes son algunas de las conclusiones extraídas de un estudio multicaso, llevado a cabo en CEIP de Andalucía, respecto al estilo de liderazgo de ocho directoras escolares; el cuál fue publicado de forma resumida por Coronel, Carrasco y Moreno (2012:12): *“Las directoras participantes cultivan un ambiente de cuidado y atención a las relaciones y muestran una preferencia por facilitar un clima social de centro propicio para el trabajo”*.

Otra de las conclusiones de este estudio era respecto al estilo de gestión observado y percibido por los miembros de la comunidad educativa, y en este sentido las mujeres directoras según Coronel, Carrasco y Moreno (2012:13) eran: *“Percibidas como personas mediadoras que escuchan, consultan y dialogan con los diferentes sectores, desempeñan un papel fundamental en el funcionamiento de sus centros. Es un estilo de liderazgo basado en el reconocimiento del elemento emocional y afectivo”*.

En definitiva, aunque puedan existir ciertas diferencias en los estilos de liderar según las aportaciones anteriores, no podemos afirmar que estas diferencias vengan dadas por el género de las personas.

Hasta aquí nuestro marco teórico necesario para delimitar conceptualmente esta investigación; si bien, a partir de ahora dedicaremos todos nuestros esfuerzos al desarrollo de nuestro estudio y a sus resultados.

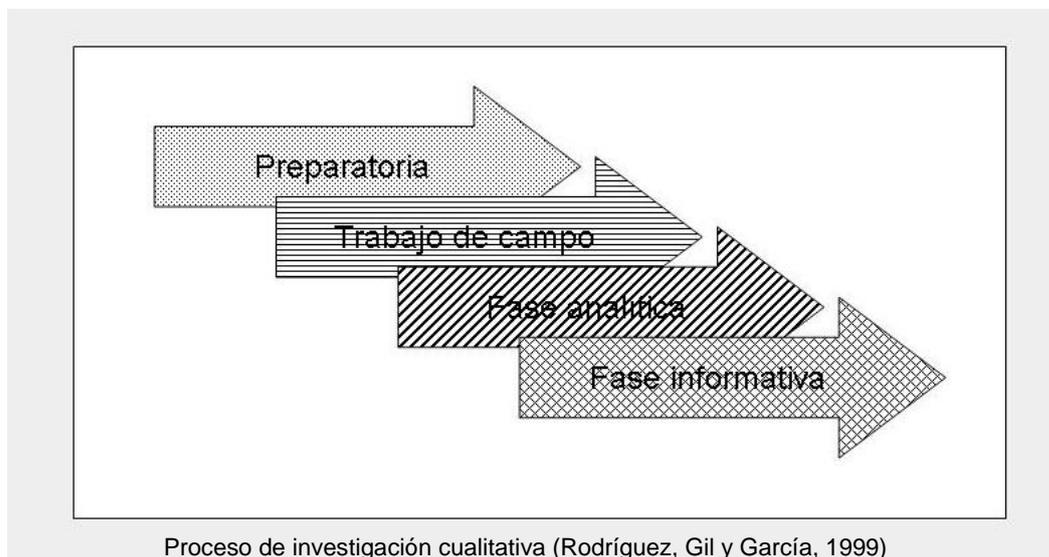
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO I: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez realizada la revisión bibliográfica gracias a la cual se estructura nuestra fundamentación teórica, nos planteamos a continuación los pasos necesarios para llevar a cabo esta investigación en un futuro inmediato; esto es el proceso de investigación.

Según MacMillan y Schumacher (2007:11): *“Definida en pocas palabras, una investigación es un proceso sistemático de recogida y de análisis lógico de información (datos) con un fin concreto”*.

Rodríguez Gil y García (1999:63) señalan cuatro fases a seguir en la investigación, que se ajustan al proceso que hemos iniciado y pretendemos seguir en nuestra investigación: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.



Estas fases insisten en señalar el carácter continuo del proceso de investigación, llegando a ser este un proceso sistémico, cíclico e inagotable.

En cada fase se diferencian etapas, y por lo general al terminar cada fase se observa algún tipo de producto. Las fases, las etapas y los productos son también representadas gráficamente por Rodríguez, Gil y García (1999:64) como refleja la siguiente figura.

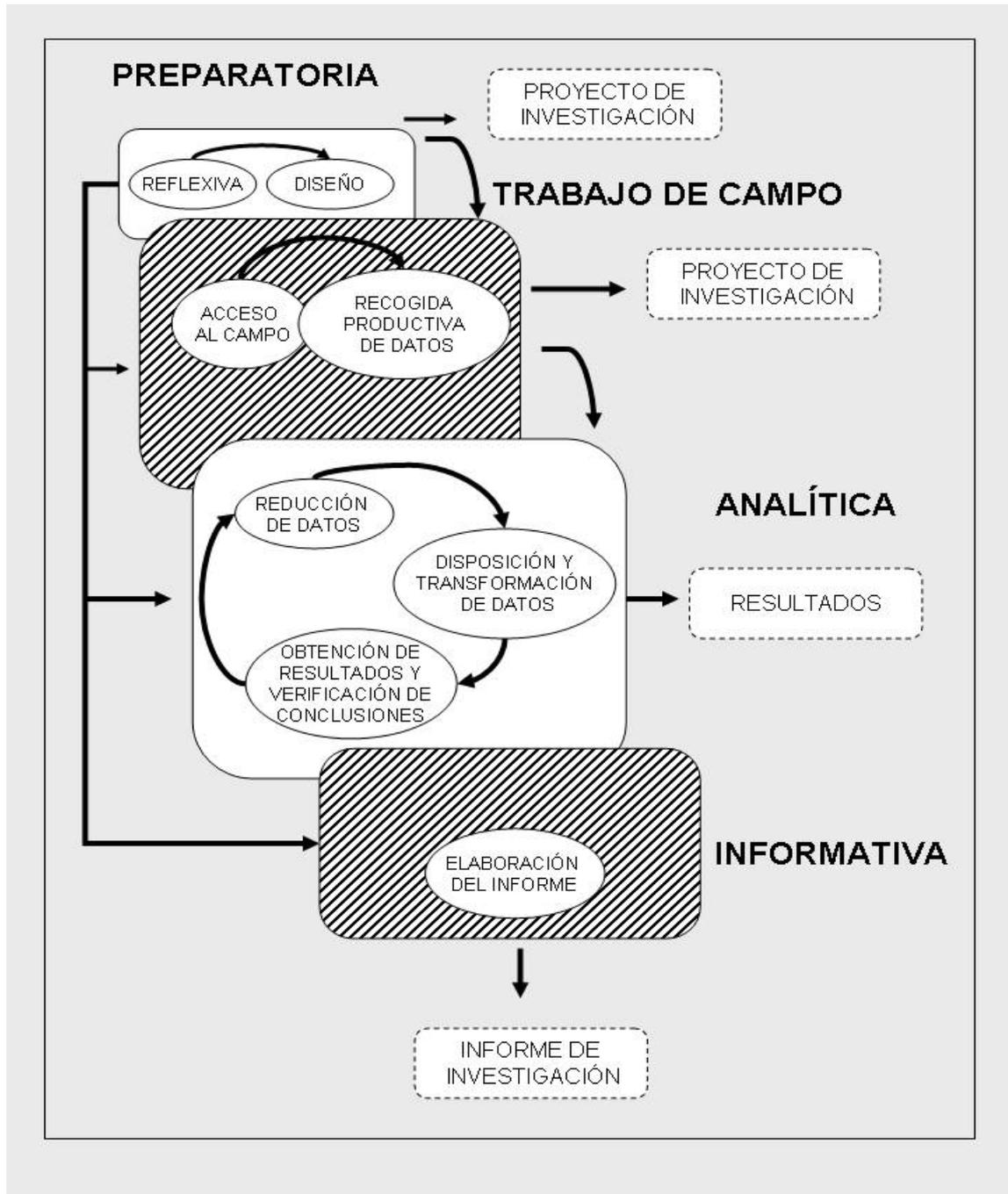


Figura: Fases y etapas de la investigación cualitativa, según Rodríguez, Gil y García (1999)

A continuación, se establece la fundamentación teórica del proceso de investigación correspondiente a la fase preparatoria de nuestra investigación. Esta fase incluye la descripción del enfoque metodológico, del diseño, del método que se va a utilizar, de la muestra seleccionada, de los instrumentos que previsiblemente se utilizarán; entre otros. Estas consideraciones establecerán nuestra “ruta de viaje” para las siguientes fases (trabajo de campo, analítica y de información de los resultados obtenidos). En definitiva, esta primera fase es la antesala para la puesta en práctica de este proyecto de investigación y para nuestra futura tesis doctoral.

1. Precedentes de esta investigación.

Nuestra investigación queda ampliamente justificada a través de diversos estudios e investigaciones realizadas con anterioridad en el ámbito de las ciencias sociales, más concretamente referidas a la inteligencia emocional y el liderazgo, como la de Salvador Granados (2003), Chamorro Miranda (2005), Arredondo Trapero (2007), Padilla Carmona (2008), Villanueva Sierra (2008), Garda Montenegro (2010), Carrasco Macías (2010), Gómez Delgado (2010), De Jose Belzunce (2011), Melim Soares (2012), entre otras muchas.

En definitiva, todas las investigaciones proponen como futuras vías de investigación seguir indagando en el liderazgo desde una perspectiva de género y a raíz de modelos de liderar emergentes como el liderazgo pedagógico, creativo, sostenible y emocional.

Gómez Delgado (2010:532) concluía lo siguiente, después de llevar a cabo su tesis doctoral sobre “La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía”: *“El modelo directivo mejoraría con más formación específica para todo el equipo directivo,*

más poder real, más autonomía para tomar decisiones y asumiendo la necesidad de trabajar en equipo”.

2. Enfoques teóricos en investigación educativa

Las investigaciones en el ámbito educativo pueden realizarse atendiendo a diferentes enfoques o paradigmas. Ritzer (1975:7) elaboró una amplia descripción del paradigma: *“Un paradigma es una imagen fundamental del contenido de una ciencia. Sirve para definir lo que va a ser su objeto de estudio, las cuestiones que se van a formular, la forma en que van a formularse, y las reglas a seguir a la hora de interpretar las respuestas que se obtengan.”*

Existen cuatro enfoques que son los más empleados para generar conocimiento a través de la investigación, que según Orozco (1996) son:

| ENFOQUES | OBJETIVOS | CARACTERÍSTICAS |
|-----------------|----------------|--|
| Positivista | Predicción | Alto interés en verificar y comprobar |
| Realista | Explicación | Centrado en el estudio de las causas de los fenómenos |
| Hermenéutico | Interpretación | Énfasis en la interpretación del objeto de estudio |
| Interaccionista | Asociación | Búsqueda conexión entre los elementos que actúan en el objeto de estudio |

Tabla propia adaptada de Orozco (1996)

Si bien, este tema de estudio ha interesado a numerosos investigadores hasta la actualidad, dando lugar a diferentes clasificaciones de estos enfoques, siendo todas ellas afines e incluso complementarias. Otra clasificación es la que nos aporta Colás (1992), el cual resume los cuatro anteriores y los reduce a tres:

| ENFOQUES | Visión de la realidad | Objetivo de la investigación | Rol del investigador |
|-----------------------|--------------------------------------|--|--|
| Positivista | La realidad es única y fragmentable | Control y dominio de esa realidad | El investigador es un elemento distante e independiente al objeto de estudio |
| Interpretativo | La realidad es múltiple e intangible | Comprensión de las acciones de los seres humanos | Hay interacción entre el investigador y el objeto de la investigación |
| Crítico | La realidad es dinámica | Contribución al cambio social | Entran en juego los valores del investigador |

Tabla propia adaptada según las aportaciones de Colás (1992).

Estos enfoques o paradigmas son los que orientan a los investigadores a la hora de decidir la metodología a utilizar; en la medida que cada uno de estos paradigmas presentan una visión específica, y en cierta medida contrapuesta, de la enseñanza, el currículo, el profesor, la escuela y su organización, la innovación y el cambio educativo y la investigación en el ámbito educativo.

Como bien señala Lorenzo Martín (2011:193): *“Habrá que optar por un camino u otro dependiendo de las siguientes variables: que el problema a investigar sea teórico (positivismo), se base en sensaciones y percepciones (interpretativo) o en vivencias (crítico)”*

Para Gairín (1988:183), el modelo de investigación (diseño, método y procedimiento de acceso al conocimiento) que más se adecúa al paradigma interpretativo-simbólico es:

El **diseño centrado en dimensiones internas y subjetivas** (valores, metas e interacciones), el **Método descriptivo/exploratorio y flexible** (busca identificar las reglas sociales que subyacen en los hechos sociales), los métodos cualitativos y etnográficos, y **el investigador forma parte del fenómeno y busca la descripción individual**.

Sáez Carreras (1989:70), la investigación dentro del paradigma interpretativo se define como:

La investigación es una **acción social intencional que trata de construir modelos interpretativos** que capten inteligibilidad de acción social revelando los significados de los actores. Es **Contextual**. Es Conocimiento “sobre” pero de práctica construida “por” (...) Es teórica-práctica.

Atendiendo a los esquemas sobre los paradigmas de Gairín (1988) y Sáez Carreras (1989), con respecto al modelo de investigación y su ajuste a las características de los paradigmas; podríamos afirmar que **nuestra investigación sobre el liderazgo con inteligencia emocional desde una perspectiva de género**, es afín al **paradigma interpretativo** ya que tratamos de comprender y describir la realidad del liderazgo con inteligencia emocional en los Colegios de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Granada.

3. Opciones metodológicas fundamentales

Las opciones metodológicas fundamentales son la que utilizan instrumentos fiables y válidos (enfoque positivista), técnicas cualitativas (enfoque interpretativo) o la comunicación personal (crítico).

Las principales diferencias entre métodos cuantitativos y cualitativos, según Hernández (1995) son:

| CUANTITATIVOS | CUALITATIVOS |
|---|---|
| Buscan objetividad | Buscan subjetividad |
| Establecen generalidades | Conocimiento exhaustivo de particularidades |
| Obtienen datos | Obtienen discursos |
| Estudia al individuo en poblaciones | Estudia al individuo en grupos |
| Diseño planificado | Diseño emergente |
| Evaluación de programas de gran alcance | Evaluación de programas locales |
| Evaluación de resultados (sumativa) | Evaluación del proceso (formativa) |

Tabla adaptada por Lorenzo Martín (2011:193) siguiendo a Hernández (1995).

Nuestra investigación opta por un enfoque ecléptico; esto es, que utiliza tanto métodos cualitativos como cuantitativos. Este enfoque mixto nos permite adoptar las ventajas de ambos métodos y hacerlos complementarios.

Según Reichardt (1992), recogido en Lorenzo Martín (2011:194), las **ventajas de combinar ambos estilos, el cuantitativo y el cualitativo** son:

- Se pueden atender varios objetivos dentro de una misma investigación.
- Las percepciones y puntos de vista que se obtienen no se pueden alcanzar con los métodos por separado.
- Permiten el replanteamiento de visiones más depuradas en el contraste de resultados.

Por otro lado, según Moreno Ortiz (2011) de los dos tipos de diseño cualitativo existentes (emergente o no emergente), nuestro diseño se correspondería con un **diseño no emergente basado en la recolección de datos y su análisis posterior**, ya que este es el más adecuado para un enfoque mixto.

4. El problema de investigación

Según Hernández Pina (1995:10):

Los problemas de investigación vienen expresados en forma de pregunta. La pregunta de investigación se convierte en el elemento desencadenante del paradigma de investigación, así como del método y la metodología que se adopte. Un problema de investigación es cualquier cosa que el investigador encuentra que no funciona o le resulta insatisfactorio. Los problemas de investigación implican áreas relacionadas con el investigador y que desea mejorar, o que son dificultades que desea eliminar, preguntas a las que desea encontrar respuesta, etc. El problema de investigación no sólo debe tener interés para el propio investigador, sino para algún segmento organizado de la comunidad educativa. Un problema de investigación debe añadir algo al conocimiento ya existente (dimensión creativa o acumulativa de la investigación) o contribuir a la mejora y al cambio de forma significativa (dimensión de la toma de decisiones).

Hernández Pina (1995:10) va un poco más allá afirmando que: *"Un problema de investigación es el foco central de toda la investigación"*.

Esta misma autora, Hernández Pina (1995:11) hace referencia a la formulación del problema de investigación como la primera fase o el primer paso del proceso de investigación educativa; y establece las características deseables de los problemas de investigación, así como la evaluación del problema de investigación. A continuación, resumiremos ambos aspectos a tener en cuenta:

Características deseables de los problemas de investigación:

- **Factible** (cuando se puede investigar por los medios de se dispone).
- **Claro** (cuando todo los términos empleados en su día ficción son claros y tienen algún referente, cuando se definen los términos incluidos en el).
- **Significativo** (el investigador tiene que valorar que lo que iba a hacer tiene algún Valor, bien sea por la aportación de nuevos conocimientos o bien porque soluciones mejora algún problema educativo).
- **La pregunta de investigación debe expresar descripción asociación o intervención.**

La evaluación del problema de investigación, según Hernández Pina (1995:13):

Un problema de investigación es adecuado cuando contribuye a aumentar el cuerpo de conocimientos, tanto el teórico como el práctico, de una disciplina; conduce a nuevos problema de investigación; se puede investigar por procedimientos empíricos y se ajusta a las posibilidades del investigador, como por ejemplo a su línea de investigación, a su preparación, las disponibilidades y al tiempo real con que cuenta para hacer su trabajo.

Siguiendo a Buendía Eisman (1993:71):

La etapa más creativa de todo el proceso de investigación es, sin duda, la formulación del problema. Éste puede estar motivado por situaciones diferentes: la experiencia, las propias teorías científicas, el conocimiento de investigaciones previas sobre el mismo o similar objeto de estudio (replicando el estudio o introduciendo modificaciones).

Una vez reseñados los aspectos teóricos a tener en cuenta para plantear el problema de investigación, podemos decir que nuestro problema surge de la propia experiencia docente, así como de la revisión bibliográfica de numerosas investigaciones similares citadas en el epígrafe anterior.

Respecto a la evaluación de **nuestro problema de investigación**, podemos afirmar que cumple las características indicadas por Hernández Pina (1996), ya que:

- **Nuestro problema de investigación es factible**, ya que prevé la colaboración de los directores y directoras de los centros escolares de Granada seleccionados. Además, existen instrumentos fiables y validados que nos ayudarán a medir el coeficiente emocional de los directores y directoras, así como programas informáticos que nos ayudarán a analizar los resultados.
- **Nuestro problema de investigación es claro**, ya que a través de la fundamentación teórica se clarifican todos los conceptos clave que intervienen en él: liderazgo y formación, inteligencia emocional y perspectiva de género. Además, se referencian con las aportaciones de autores en el marco de estudios e investigaciones más o menos recientes.
- **Nuestro problema de investigación es significativo**, porque inspeccionar las posibles carencias de los programas de formación de directivos escolares actuales, las ventajas de un liderazgo con inteligencia emocional, así como la valoración del papel de la mujer en puestos directivos; podrían tener repercusiones significativas a través de la inclusión de la inteligencia emocional en esos programas y la promoción de las mujeres en los puestos directivos en un futuro.
- **Los interrogantes de nuestro problema de investigación expresan descripción, asociación o intervención**: para comprobar que nuestra investigación cumple esta característica hemos organizado los interrogantes que dieron origen a nuestro problema de investigación en la siguiente tabla.

| Interrogantes que expresan “descripción” |
|--|
| ¿Cuáles son los modelos de liderazgo que se están llevando a cabo en los centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria en Granada? |
| ¿Cómo se lleva a cabo la selección y nombramiento, así como la formación inicial y permanente de los directivos escolares en Andalucía? |
| ¿Incluyen o deberían incluir los programas de formación de directivos escolares en Andalucía contenidos relacionados con la inteligencia emocional? |
| ¿Qué competencias o habilidades debe poseer un director o directora? ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación del director o directora? |
| Interrogantes que expresan “asociación” |
| ¿Cómo influye el modelo de liderazgo ejercido en un centro educativo con respecto a las relaciones que se establecen en el mismo con el resto de la comunidad educativa? |
| ¿Existen diferencias entre el liderazgo con inteligencia emocional entre hombres y mujeres? |
| Interrogantes que expresan “intervención” |
| ¿Cuáles son las posibles vías de inclusión de la inteligencia emocional como contenido en los programas de formación? |
| ¿Cómo afectaría el liderazgo con inteligencia emocional femenino a los centros escolares en el futuro? |

Tabla propia: Tipo de interrogantes del problema de investigación.

5. Justificación del problema de investigación.

Como ya hemos ido adelantando en epígrafes anteriores, esta investigación surge de la realidad de los centros educativos andaluces. Partiendo de la base de que cada centro escolar está impregnado por las características sociales, económicas y culturales del contexto en el que está ubicado, y que esas peculiaridades propias le hacen único; podemos comprobar que atendiendo a los estilos de liderazgo que se están llevando a cabo en los mismos, tanto por los equipos directivos como el director/a escolar, pueden establecerse diferencias fundamentales respecto a las relaciones que se producen entre los miembros de la comunidad educativa, el ambiente, el grado de consecución de objetivos y metas comunes, etc. Estos modelos de liderazgo que, supuestamente, deberían de corresponderse con distintos porcentajes de

inteligencia emocional de sus líderes, así como la perspectiva de género como un factor más que introduce notas de identidad con respecto a la forma de liderar, son los que han llamado nuestra atención desde hace varios años y sobre lo que pretendemos arrojar luz gracias a esta investigación.

Por si fuera poco, los resultados de nuestra investigación pretenden analizar las vías de inclusión de la inteligencia emocional en los programas de formación y permanentes de los directivos escolares de Granada.

Parece obvio, que si conseguimos demostrar la importancia de liderar con inteligencia emocional y sus repercusiones para la organización y gestión de los centros educativos, podremos verificar la necesidad de especialización de los programas de formación de directivos actuales.

6. Objetivos de la investigación

Una vez identificado el problema y justificado su posible impacto para el futuro, nos adentramos en la fase de planificación de la investigación, cuyas etapas según Hernández Pina (1995) incluyen la formulación de los objetivos.

Objetivo General:

- ✚ Describir el liderazgo con inteligencia emocional y su inclusión en los programas de formación inicial y permanente de los directivos escolares, a través del análisis comparativo desde una perspectiva de género de los Equipos Directivos y los directores/as escolares de la provincia de Granada.

Objetivos Específicos:

- ✚ Medir el coeficiente emocional (EQ) de los miembros que forman parte de los equipos directivos (hombres y mujeres) de los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) seleccionados de la provincia de Granada.
- ✚ Realizar un estudio comparativo de los resultados obtenidos tras la medición del EQ según el género (masculino o femenino); teniendo en cuenta: la edad, el cargo que ocupa dentro del equipo directivo, la antigüedad en el puesto y los requisitos previos para su selección y nombramiento (nivel de estudios y experiencia laboral).
- ✚ Analizar la inclusión del liderazgo emocional en los Programas de Formación novel y permanente de los Equipos Directivos escolares ofertados por los Centros del Profesorado de Granada (CEPs) y en el nuevo curso de función directiva.

7. La muestra

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, el siguiente paso será determinar quiénes pueden aportar la información buscada.

Según Hernández Pina (1998:50): *“Una buena caracterización de la población va a facilitar la selección de la muestra sobre la que se llevará a cabo el trabajo de investigación y la generalización de las conclusiones”*.

A continuación, se detallan aspectos importantes que se han tenido en cuenta para el trabajo de campo:

Población total: La población total, recogida a través de los datos ofrecidos por la Red Corporativa de la Junta de Andalucía, estaría distribuida en 193 Centros de Educación Infantil y de Primaria. Por lo que, 579 personas (incluyendo a

hombres y mujeres) forman parte de los equipos directivos de estos CEIPs en la provincia de Granada.

Muestra seleccionada: es el subconjunto de sujetos perteneciente a la población total descrita y que deberá cumplir el principio de representatividad. En nuestra investigación, la muestra seleccionada está formada por todos los miembros hombres y mujeres de los equipos directivos de todos los CEIPs de tres zonas de la provincia de Granada seleccionadas: la zona del Altiplano granadino (17 CEIPs), la capital de Granada (30 CEIPs) y la zona de Montes Orientales (20 CEIPs). En resumen, han sido seleccionados 67 CEIPs de la provincia de Granada (201 miembros de los respectivos equipos directivos) atendiendo a criterios de accesibilidad para la realización del trabajo de campo y respetando el principio de representatividad con respecto a la población total. La representatividad de nuestra muestra se corresponde con un 34,71%.

Tipo de muestreo utilizado:

Muestreo incidental: utilizado por el investigador en función de aquellos elementos de la población que le son fácilmente accesibles; en nuestro caso, delimitaremos tres zonas geográficas de la provincia de Granada por su accesibilidad a los equipos directivos y, además, delimitamos nuestro estudio a un tipo de centro: CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria), excluyendo de nuestra investigación los Centros Públicos Rurales (C.P.R.), Escuelas Infantiles (E.I.), Centros de Educación Preferente (C.E.PER.), entre otros.

A continuación detallaremos cuales son las tres zonas geográficas seleccionadas para nuestro estudio, así como los CEIPs que pertenecen a las mismas.

Zona 1. Altiplano granadino

Los pueblos que forman parte del altiplano de Granada son: Baza, Benamaurel, Caniles, Castelléjar, Castril, Cortes de Baza, Cuevas del Campo, Cúllar, Freila, Galera, Huéscar, Orce, Puebla de Don Fabrique y Zújar. Pueden observarse en el siguiente mapa de la zona.



Figura. Zona 1. Altiplano granadino.

Sin embargo, de entre estas poblaciones, deberemos excluir a Cortes de Baza y Freila ya que no poseen CEIP.

Concretamente, los **17 CEIPs** del Altiplano granadino que formarán parte de nuestro estudio son los siguientes:

1. CEIP Ciudad de Baza (Baza)
2. CEIP Francisco de Velasco (Baza)
3. CEIP Jabalcón (Baza)
4. CEIP San José de Calasanz (Baza)
5. CEIP Amancia Burgos (Benamaurel)
6. CEIP Juan XXIII (Caniles)
7. CEIP Los ríos (Castilléjar)

8. CEIP Ntra. Sra. Del Rosario (Castril)
9. CEIP San Isidro Labrador (Cuevas del Campo)
10. CEIP Mures (Cúllar-Baza)
11. CEIP Cristo de la Expiración (Galera)
12. CEIP Cervantes (Huéscar)
13. CEIP Natalio Rivas (Huéscar)
14. CEIP Princesa Sofía (Huéscar)
15. CEIP San José (Orce)
16. CEIP Ramón y Cajal (Puebla de Don Fabrique)
17. CEIP Santo Ángel (Zújar)

Zona 2. Montes Orientales

Pertencen a esta zona geográfica las siguientes poblaciones, como puede verse en el mapa siguiente: Alamedilla, Alicún de Ortega, Benalúa de las Villas, Campotejar, Colomera, Dehesas de Guadix, Dehesas Viejas, Deifontes, Domingo Pérez, Gobernador, Guadahortuna, Huélago, Iznalloz, Moclín, Montejicar, Montillana, Moreda-Laborcillas (Morelabor), Pedro Martínez, Piñar, Torre Cardela y Villanueva de las Torres.



Figura. Zona 2. Montes orientales.

De estas poblaciones se han descartado las siguientes por no tener CEIP:
Alicún de Ortega, Gobernador y Morelabor.

Los CEIPs ubicados en estas poblaciones son:

1. CEIP San Antonio (Alamedilla)
2. CEIP Andalucía (Benalúa de las Villas)
3. CEIP San Sebastián (Benalúa de las Villas)
4. CEIP Tirso de Molina (Campotéjar)
5. CEIP Juan Alonso Rivas (Colomera)
6. CEIP Nuestra Señora del Rosario (Dehesas Viejas-Iznalloz)
7. CEIP Nuestra Señora del Rosario (Domingo Pérez-Iznalloz)
8. CEIP San Isidoro (Deifontes)
9. CEIP Virgen de Loreto (Guadahortuna)
10. CEIP Francisco Ayala (Iznalloz)
11. CEIP San Juan de Ávila (Iznalloz)
12. CEIP Sierra Arana (Iznalloz)
13. CEIP El retamal (Tiena-Moclín)
14. CEIP Federico García Lorca (Olivares-Moclín)
15. CEIP San Andrés (Montejícar)
16. CEIP Félix Rodríguez de la Fuente (Montillana)
17. CEIP Padre Manjón (Pedro Martínez)
18. CEIP Hermanos Coronel Velázquez (Piñar)
19. CEIP Cristo de la Expiración (Torre-Cardela)
20. CEIP Agustín Serrano de Haro (Villanueva de las Torres)

Zona 3. Granada capital

En la capital de Granada, zona urbana por excelencia de nuestro futuro estudio, se han seleccionado los siguientes CEIPs:

1. CEIP Andalucía

2. CEIP Andrés Segovia
3. CEIP Arrayanes
4. CEIP Eugenia de Montijo
5. CEIP Elena Martín Vivaldi
6. CEIP Fuentenueva
7. CEIP García Lorca
8. CEIP Gallego-Burín
9. CEIP Genil
10. CEIP Gómez Moreno
11. CEIP Inmaculada del Triunfo
12. CEIP Jardín de la Reina
13. CEIP José Hurtado
14. CEIP Juan Ramón Jiménez
15. CEIP Los Cármenes
16. CEIP Luis Rosales
17. CEIP María Zambrano
18. CEIP Miguel Hernández
19. CEIP Parque de las Infantas
20. CEIP Parque Nueva Granada
21. CEIP Profesor Tierno Galván
22. CEIP Reyes Católicos
23. CEIP San José
24. CEIP Sancho Panza
25. CEIP Santa Juliana
26. CEIP Sierra Elvira
27. CEIP Sierra Nevada
28. CEIP Vicente Aleixandre
29. CEIP Victoria Eugenia
30. CEIP Virgen de las Nieves

A continuación, expondremos la información sobre la muestra seleccionada en una tabla para tener una visión global de la misma.

| Población total (197 CEIPs) 100% | Muestra seleccionada (67 CEIPs) 34,71% | | |
|--|--|--|--|
| | PROVINCIA DE GRANADA | ZONA GEOGRÁFICA 1: ALTIPLANO | ZONA GEOGRÁFICA 2: MONTES ORIENTALES |
| 17 CEIPs | | 20 CEIPs | 30 CEIPs |
| Nº de miembros de los equipos directivos | 51 miembros: 17 directores/as 17 jefes/as de estudios 17 secretarios/as | 60 miembros: 20 directores/as 20 jefes/as de estudios 20 secretarios/as | 90 miembros: 30 directores/as 30 jefes/as de estudios 30 secretarios/as |
| | Muestra total seleccionada | | |

Tabla propia. Visión general de la muestra seleccionada.

8. Instrumentos

En el trabajo de campo vamos a utilizar los siguientes instrumentos, que nos permitirán la recogida de datos tanto cuantitativos como cualitativos para su posterior análisis, que son:

- ✚ MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test)

✚ 4 Entrevistas semi-estructuradas

✚ 1 Grupo de discusión

Los criterios de selección de estos instrumentos han sido, fundamentalmente:

- Se ajustan a la consecución de nuestros objetivos específicos propuestos, por tanto, son útiles para nuestra investigación.
- Aportarán validez y fiabilidad a nuestra investigación, teniendo en cuenta distintas investigaciones realizadas al respecto.
- Permiten la triangulación de datos, una vez analizados estos.
- Son fáciles de administrar o realizar y accesibles para el investigador.
- Representan un medio para dar respuesta a nuestros interrogantes iniciales nunca un fin en sí mismos.

A continuación, describiremos cada uno de ellos con más detalle para aclarar cuáles fueron los motivos de selección de estos instrumentos y no otros, las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos; así como el procedimiento seguido para su aplicación.

8.1. Cuestionario MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test)

Entre la variedad de instrumentos que miden la IE nos hemos decidido por el Test MSCEIT, por ser el que mejor se ajusta a nuestro estudio y uno de los más utilizado y estudiados (en cuanto a su validez y fiabilidad) hasta el momento, como veremos a continuación.

El Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT, 2002) fue creado con el objetivo de salvar algunas de las limitaciones del Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), elaborado por Salovey y Mayer (1999).

El MSCEIT sirve para **medir la habilidad**, entendida ésta como la capacidad de ejecución en una tarea concreta y no en la creencia de la persona sobre esa capacidad.

Es una versión más corta y puede ser aplicada tanto en el ámbito profesional como al de la investigación, manteniendo las mismas 4 dimensiones principales del MEIS. Martorell (2006:175) resume estas dimensiones en:

- **1ª dimensión:** evalúa la percepción de emociones y su contenido son caras e imágenes.
- **2ª dimensión:** evalúa la asimilación del pensamiento y su contenido está relacionado con la facilitación y las sensaciones.
- **3ª dimensión:** evalúa la comprensión de las emociones se relaciona con los cambios emocionales
- **4ª dimensión:** evalúa la regulación afectiva de las emociones y se tiene en cuenta el manejo de emociones y las relaciones emocionales.

Según John Mayer (2006), en un resumen realizado para la Fundación para la motivación de los Recursos Humanos, el test MSCEIT consta de 4 áreas dónde se pide a los participantes que:

- Identifiquen las emociones representadas para determinados rostros.
- Produzcan estados emocionales y resuelven los problemas asociados.
- Identifiquen las causas de determinadas emociones.
- Describan como incorporar las emociones en razonamientos y decisiones que impliquen a otras personas.

En resumen, el MSCEIT se basa en dos tipos de tareas: una basada en la experiencia de identificar emociones y en el uso de éstas para facilitar el pensamiento; y la otra; en tareas de razonamiento mediante la comprensión de las emociones y el manejo de las emociones.

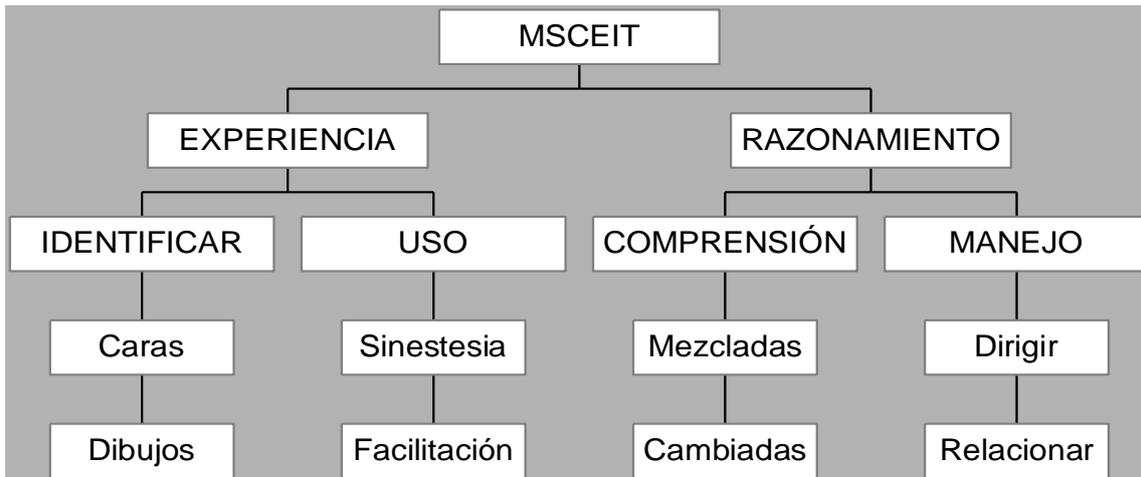


Tabla. Desarrollo del MSCEIT en 4 tipos de tareas cognitivas relacionadas con las emociones
(extraído y traducido de <http://www.emotionalIQ.com/MSCEIT.html>) Caruso, 2001

8.1.1. Tipos de puntuaciones del MSCEIT

El MSCEIT generará una puntuación total (CIE=coeficiente de Inteligencia Emocional General); dos puntuaciones de área (CIEX = Coeficiente Inteligencia Emocional Experiencial) y (CIES = Coeficiente de Inteligencia Emocional Estratégico), cuatro puntuaciones de rama: CIEP (percepción Emocional = rama 1), CIEF (facilitación emocional = rama 2), CIEC (comprensión emocional = rama 3) y CIEM (manejo emocional = rama 4) y ocho puntuaciones de tarea; además, de dos puntuaciones adicionales: una puntuación de dispersión y una puntuación de sesgo positivo-negativo.

| CIE | |
|--|---|
| Coeficiente de Inteligencia Emocional General | |
| CIEX | CIES |
| CI Emocional Experiencial | CI Emocional Estratégico |
| Describe el grado en que uno se “adentra” en la experiencia emocional, la reconoce, la compara con otras sensaciones y comprende cómo interacciona con el pensamiento. | Indica el grado en qué uno puede comprender los significados emocionales, sus implicaciones en las relaciones y cómo manejar las emociones de uno mismo y de los demás. |

| Rama 1-CIEP | Rama 2-CIEF | Rama 3-CIEC | Rama 4-CIEM |
|--|--|---|------------------------------------|
| Percepción emocional | Facilitación emocional | Comprensión emocional | Manejo emocional |
| Capacidad de un individuo para identificar las emociones. | Utilización de las emociones para ayudar y fomentar las ideas. | Conocimiento de uno mismo sobre las emociones. | Capacidad de regulación emocional. |
| Tareas individuales | | | |
| Caras | Facilitación | Cambios | Manejo emocional |
| Dibujos | Sensaciones | Combinaciones | Relaciones emocionales |
| Puntuaciones adicionales | | | |
| Dispersión | | Sesgo positivo-negativo | |
| Indica en qué medida la inteligencia emocional de un individuo es en general consistente o, por el contrario, sufre grandes variaciones de una tarea a otra. | | Evalúa el grado en que el examinando percibe las emociones positivas (felicidad) como opuestas a las emociones negativas (tristeza) en los estímulos visuales del MSCEIT. | |

. Tabla adaptada. Visión general de las puntuaciones del MSCEIT de Extremera y Fernández-Berrocal siguiendo a Mayer, Salovey y Caruso en Manual MSCEIT (2009:39)

8.1.2. Fiabilidad y validez del instrumento seleccionado: MSCEIT

Fiabilidad

Tal y como aparece descrito en el “Manual de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso” adaptado al español por Extremera y Fernández Berrocal (2009:53); el MSCEIT es un instrumento altamente fiable tanto en su puntuación general como en las puntuaciones de las áreas y ramas.

La fiabilidad de las tareas (de A hasta H), las ramas, las áreas y la puntuación total se ha estimado mediante el cálculo de la consistencia interna (una sola aplicación del test). En el caso de las tareas se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach. Para el resto de puntuaciones se obtuvo el coeficiente de Spearman-Brown (dos mitades). La versión española del

MSCEIT tiene una fiabilidad en la puntuación total de 0,95 y una fiabilidad en las áreas de 0,93 en la Experiencial y de 0,90 en la Estratégica.

En el mismo manual se recomienda a los evaluadores que sean cautos a la hora de interpretar las puntuaciones obtenidas en las tareas individuales por ser en éstas donde se ha encontrado una fiabilidad más baja aunque aceptable como es el caso de Facilitación (0,74). Es, por ello, que se recomienda dar más peso en la interpretación de los resultados a las puntuaciones de las escalas total, de áreas y de ramas, por encima de las tareas individuales.

Por otro lado, cabría destacar que puesto que el MSCEIT pretende medir un área de capacidad unitaria (Inteligencia Emocional), que puede dividirse en otras áreas específicas de capacidad; se hace necesario que las diferentes puntuaciones del MSCEIT correlacionen positivamente entre sí.

Según Extremera y Fernández Berrocal (2009:55):

En todos los casos las correlaciones obtenidas (tareas, ramas y áreas) son positivas y estadísticamente significativas ($p < 0,001$), como cabía esperar. Estos datos se pueden interpretar como evidencias a favor de la validez del test.

Validez

Por su parte, el MSCEIT como un instrumento de medida de la habilidad mejorado a partir del MEIS, según Barchard (2003) posee **validez discriminativa e incremental** adecuada en relación al rendimiento y al equilibrio psicológico del individuo.

Mestre Navas y Fernández Berrocal (2007:78), en el libro “Manual de Inteligencia Emocional”, se posicionaron en cuanto a la validez discriminante e incremental de este test:

La IE puede ser medida de forma fiable con el MSCEIT, que además el test es válido en contenido y estructura, que muestra validez discriminante en relación a otras capacidades cognitivas y rasgos de personalidad, y tienen validez incremental a la hora de predecir resultados que son importantes para el individuo y la sociedad.

8.1.3. Muestra seleccionada para la realización del MSCEIT

La muestra inicial seleccionada estaba compuesta por 201 personas (67 directores/as, 67 jefes/as de estudios y 67 secretarios/as); si bien, finalmente fue rellenado por un total de 65 miembros de los equipos directivos de la provincia de Granada.

8.1.4. Procedimiento de administración y corrección del MSCEIT

El proceso seguido para la administración y corrección de los cuestionarios MSCEIT queda resumido en los siguientes pasos:

1º) Adaptación del cuestionario MSCEIT a un formato válido, que hiciera posible su envío a través de Internet, sin perder rigurosidad ni fiabilidad de los resultados. Para ello, se pasaron a formato Word todas las secciones del cuestionario y se incluyeron las imágenes a color (para garantizar la máxima eficacia del cuestionario) en las secciones A y E.

En un primer momento los participantes contestaron directamente en el cuestionario marcando con X o resaltando la letra en negrita, pero se constató la dificultad para descargar el archivo que era bastante pesado y hubo que convertirlo a formato pdf para hacerlo más manipulable. Por lo que finalmente, se incluyó en el correo electrónico una hoja de respuestas que era donde los participantes marcaban sus respuestas a la vez que iban leyendo las preguntas en el documento pdf.

4º) Desde nuestra plantilla de corrección **se volcaron los resultados a la plataforma online Tea corrige** para obtener los perfiles de cada participante



Figura. Captura de pantalla de la plataforma de corrección on-line.

5º) Una vez obtenidos los 65 perfiles, que fueron nombrados con un código alfanumérico para garantizar el anonimato de los participantes, **se compararon entre sí y se analizaron los resultados** obtenidos. A continuación puede verse un ejemplo del perfil obtenido para cada sujeto participante en el cuestionario MSCEIT. El resto de perfiles aparecen como uno de los Anexos de esta tesis en formato digital.

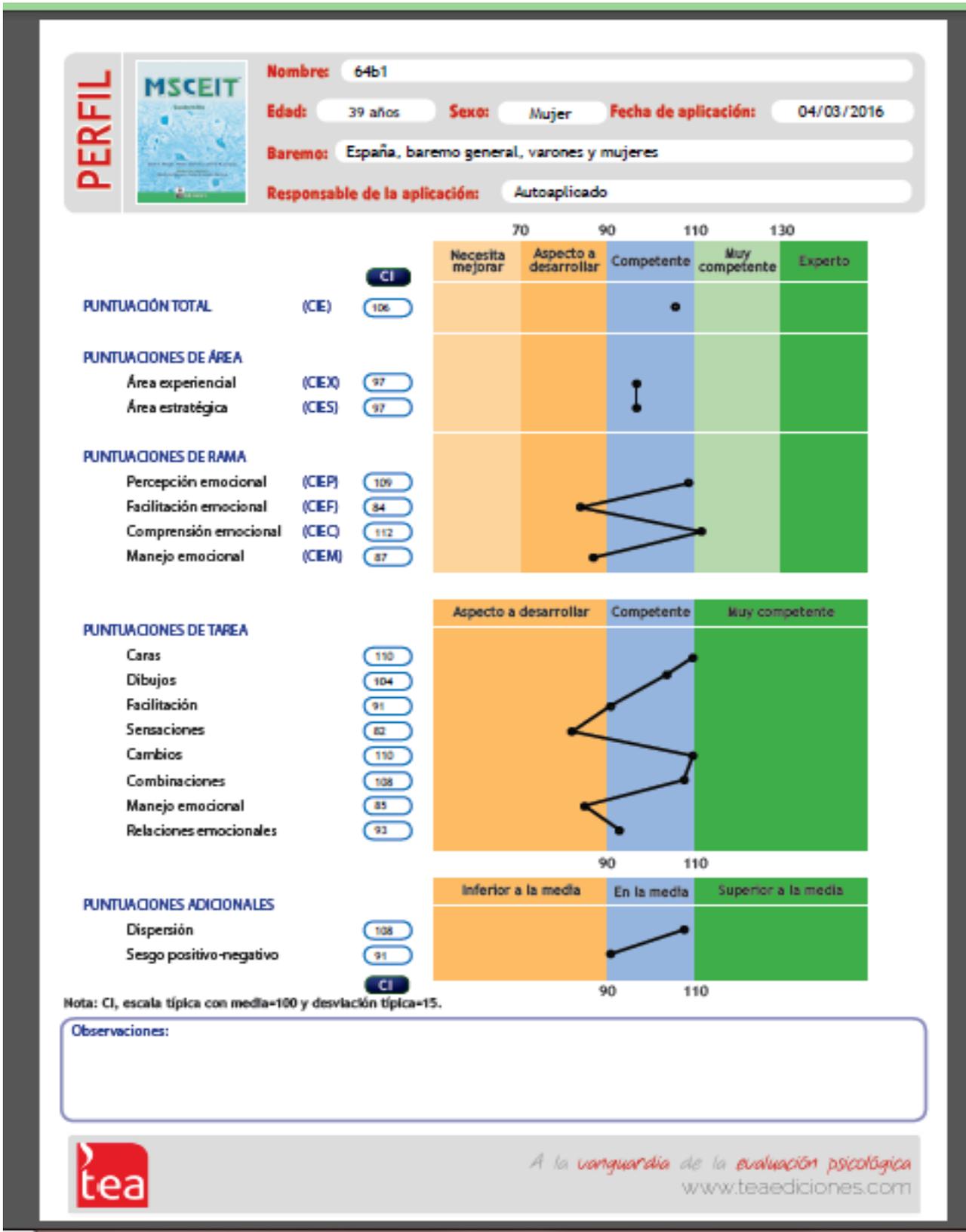


Figura. Captura de pantalla de uno de los 65 perfiles de resultados obtenidos en el MSCEIT.

8.2 Entrevistas

8.2.1. Técnicas directas o indirectas

Colás y Buendía (1998) sintetizaron las técnicas para la recogida de datos cualitativos en las siguientes:

A) TÉCNICAS DIRECTAS O INTERACTIVAS

- * Observación participante
- * Entrevistas cualitativas
- * Historias de vida

B) TÉCNICAS INDIRECTAS O NO INTERACTIVAS

- * Documentos oficiales: registros, documentos internos, dossiers, estatutos, expedientes personales, etc.
- * Documentos personales: diarios, cartas, autobiografías.

Para nuestro estudio de campo utilizaremos una técnica directa o interactiva: las entrevistas cualitativas.

8.2.2. Características de la entrevista cualitativa.

La entrevista cualitativa puede adoptar tres modalidades, según Patton (1984), implicando diferencias en su preparación e instrumentación; así como, en el menor o mayor grado de planificación de las preguntas antes de la realización de la misma:

- a) Entrevista no directiva (basada en una conversación informal).
- b) Entrevista focalizada (basada en unas directrices).
- c) Entrevista estandarizada (se construye según cuestiones cuidadosamente redactadas y organizadas).

Estas tres modalidades, según Colás Bravo (1992:261), presentan como características comunes las siguientes:

El liderazgo con inteligencia emocional desde la perspectiva de género.

- Que las personas entrevistadas expresan sus propias perspectivas personales.
- El entrevistador nunca determina frases o categorías que puedan ser utilizadas en las respuestas.
- El objetivo básico es comprender la posición de los participantes, conocer su terminología y captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales.

8.2.3. Guión de la entrevista utilizada en nuestro estudio.

Para nuestra investigación hemos seleccionado una **entrevista cualitativa del tipo informante focalizada** (según la clasificación de Patton en 1984) porque nos permite establecer una serie de directrices en torno a temas que son relevantes para arrojar luz a nuestro problema de investigación, a la vez que aporta flexibilidad para el desarrollo de la misma. Otra de sus ventajas es que el propio entrevistador es el que decide “ad hoc” la secuencia y el estilo de las preguntas durante el desarrollo de la entrevista.

Véase a continuación nuestro guión de la entrevista y sus directrices.

| ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA | |
|--|--------------------------|
| Director/a del CEP de | Edad: |
| Fecha de realización: | Antigüedad en el puesto: |
| Nivel de estudios realizados: | |
| <p>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.</p> | |
| <p>1. ¿Cuáles son los cambios más significativos que cree usted que se plantean con la entrada en vigor de la LOMCE, en lo referente a formación y actualización de directivos escolares?</p> | |
| <p>¿En qué cambiarán los cursos de actualización directiva? ¿Son los cursos de función directiva una ampliación de lo que se venía haciendo ya en la provincia de Granada? ¿Sustituyen a los cursos que se impartían para directores noveles?</p> | |

| | |
|--|---|
| <p>2.</p> <p>Puesto que se pretende potenciar la función directiva a través de un sistema de certificación previa requerida a los futuros directores, ¿Qué medidas organizativas se están llevando a cabo para hacer efectivos estos cursos en Andalucía, más concretamente en la provincia de Granada?</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Papel de los CEP • Otros convenios con Organismos o Instituciones Oficiales • Previsión de fecha de convocatoria de estos cursos: | <ul style="list-style-type: none"> • Previsión de lugar/es de realización: • Destinatarios • Personas encargadas de impartir los cursos (criterios de selección de formadores y evaluadores) |
| <p>3.</p> <p>Teniendo en cuenta que en apartado 1, del Anexo I. "Adquisición de competencias genéricas" y en el Módulo IV del Anexo II "Factores clave para una dirección eficaz" se hace referencia implícita al liderazgo emocional; ¿Considera usted importante el desarrollo y/o perfeccionamiento de la inteligencia emocional para desempeñar puestos directivos en los Centros Educativos Públicos de Andalucía? ¿Por qué?</p> | |
| <p>4.</p> <p>Antes de la entrada en vigor de la LOMCE, ¿estaba incluido el liderazgo emocional en la formación de los directivos escolares de la provincia de Granada?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vías de inclusión, duración, personas u organismos encargados de su inclusión. • Grado de inclusión del liderazgo emocional en los cursos de actualización de los directivos escolares de la provincia de Granada. • Grado de implicación por parte de los destinatarios. | |
| <p>5.</p> <p>¿Qué cree usted que aportan, en el ámbito del liderazgo emocional, las mujeres directoras en los Centros Educativos de la provincia de Granada?</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Censo de mujeres directoras • Características de la mujer como líder escolar • Posibles aportaciones de las directoras en el ámbito del liderazgo emocional | |
| <p>6.</p> <p>Entre los principios sobre los que se asienta la reforma promovida por la <i>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa</i>, se encuentran el aumento de la autonomía de los centros y el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los mismos, ¿cree usted que con la implantación de estos cursos se conseguirán ambos objetivos?</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Opinión personal respecto al futuro de la dirección escolar en Granada • Opinión personal respecto a los cambios propuestos por la LOMCE en formación de directivos. | |

Tabla. Entrevista cualitativa del tipo informante focalizada de creación propia.

8.2.4. Selección de informantes clave para la entrevista.

Por otro lado, siguiendo a Rodríguez, Gil et al. (1996:135) se hace necesaria una estrategia de selección de informantes-clave a los que se realizarán las entrevistas:

La investigación cualitativa propone estrategias de selección de informantes que suponen una selección deliberada e intencional (...) El proceso de selección de informantes no se interrumpe sino que continúa a lo largo de toda la investigación, según el tipo de información que se necesita en cada momento.

Como dirían Rodríguez, Gil et al. (1996:136): *“Los “informantes-clave” son aquellos miembros que destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado. Identificarlos no será fácil y requerirá no poco tiempo y esfuerzo por parte del investigador”.*

Nuestros **informantes- clave** han sido los directores/as de los Centros de Educación Permanente del Profesorado (CEP) de la provincia de Granada; puesto que son los máximos responsables de la formación inicial y permanente de los directivos escolares de nuestra provincia; teniendo en cuenta que, como ya indicábamos anteriormente, en Granada de forma exclusiva con respecto a otras provincias andaluzas, la formación a directivos escolares se lleva a cabo a través de estos CEP.

En nuestra provincia existen cuatro CEPs que son los encargados de cubrir las demandas formativas del profesorado y directivos escolares:

- **CEP de Granada.** Cmno. Santa Juliana, nº 3, C.P:18016 (Granada).

Este CEP cubre la zona geográfica denominada para nuestra investigación Granada capital.

Dirección: 1

Subdirección: 1

Nº de asesorías: 19

- **CEP de Guadix.** Avenida Medina Olmos, nº64, C.P:18500 (Guadix).

Este CEP cubre la zona denominada Montes Orientales.

Dirección: 1

Subdirección: 1

Nº de asesorías: 4

- **CEP de Motril.** Plaza de La Libertad, nº1, C.P: 18600 (Motril)

Este CEP cubre la zona Sur de Granada.

Dirección: 1

Subdirección: 1

Nº de asesorías: 3

- **CEP de Baza.** C/Jabalcón, s/n, C.P:18800 (Baza)

Este CEP cubre la zona del Altiplano granadino.

Dirección: 1

Subdirección: No

Nº de asesorías: 5

En resumen, las entrevistas semi-estructuradas fueron realizadas a los directores/as de todos los CEP de la provincia de Granada, que son:

- ✚ Director del CEP de Granada.
- ✚ Director del CEP de Guadix.
- ✚ Directora del CEP de Baza.
- ✚ Director del CEP de Motril.

Para justificar que los directores/as de estos CEPs son unos informantes-claves esenciales para nuestra investigación; sólo necesitamos observar que una de las funciones de los Centros del Profesorado en Andalucía es la formación de los directores noveles y actualización de los que ya están ejerciendo como tales.

Encontramos un reflejo de esta función de los CEP en relación a la formación de directivos escolares en Andalucía en:

- **Decreto 110/2003, de 22 de abril, artículo 9**, que nos indica las funciones de los CEPs y entre ellas, la siguiente: *“Colaborar con otras instituciones y entidades en el desarrollo de la formación del profesorado y los equipos directivos y realizar propuestas en este sentido”*.
- **Plan de Actuación 2011-2012 (Anexo I) del CEP de Granada**, aparece *“la actualización de los equipos directivos para que impulsen su liderazgo en los centros docentes”*; sin embargo, no se refiere a la Formación para directivos noveles.
- **Decreto 93/2013, de 27 de agosto**, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
 - **Artículo 2: Fines. f)** Favorecer el ejercicio de la función directiva y de coordinación docente en los centros educativos.
 - **Capítulo III: Formación para el ejercicio de la función directiva.**
 - **Artículo 14. Formación de los equipos directivos.**
 1. El objetivo de esta formación será dotarle de las competencias profesionales para la función directiva que le permitan orientar, dinamizar, encauzar y articular las iniciativas de los diferentes sectores de la comunidad educativa de su centro, favoreciendo su participación, ejercer el liderazgo pedagógico.
 2. La Consejería competente en materia de educación establecerá una oferta de actividades formativas específicamente dirigida a los miembros de los equipos directivos.
 3. La Consejería competente en materia de educación podrá establecer convenios de colaboración con las Universidades

andaluzas que contemplen en su oferta de titulaciones la formación para el liderazgo pedagógico y el desempeño de funciones directivas, con objeto de facilitar a los miembros de los equipos directivos una formación más específica.

- **III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, aprobado por Orden de 31 de julio de 2014**, establece la oferta de actuaciones formativas que contemplen la competencia profesional para la dirección de los centros educativos, dirigidas al desarrollo de las competencias específicas del perfil del profesorado en puestos de trabajo de dirección: liderazgo, gestión y dinamización del equipo docente, normativa educativa, gestión administrativa y planificación del centro y evaluación, innovación y formación en el centro.
- **Resolución de 25 de noviembre de 2015**, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se convoca curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Como puede verse a través de la normativa relacionada, los CEPs tienen una gran responsabilidad dentro de la comunidad educativa; ya que una de sus funciones principales es la formación previa y permanente de los líderes escolares, es decir, los equipos directivos de la provincia de Granada. Por ese motivo consideramos a los directores de estos CEP como piezas clave en esta investigación, y así quedará ampliamente demostrado a través del análisis de las entrevistas y por ende reflejado en las conclusiones de nuestro estudio.

8.3 Grupo de discusión

El grupo de discusión, también llamado "focus group" o "group interview" podría ser definido, según Gil Flores (1993:201), como sigue: *“El grupo de discusión es una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador”*.

Existen algunos aspectos clave que hemos tenido en cuenta respecto a la selección de los participantes en el grupo de discusión para nuestra investigación, que son: número de grupos de discusión a realizar, el tamaño ideal del grupo, homogeneidad o heterogeneidad de los participantes, selección adecuada de los participantes, duración, lugar de realización, etc.

8.3.1. Selección de los participantes y tamaño del grupo.

Lo habitual en la práctica de la investigación mediante grupos de discusión es que los grupos tengan un tamaño comprendido entre 6 y 10 sujetos (Wells, 1974; Morgan, 1988).

Como afirma Gil Flores (1993:204):

Teniendo en cuenta la homogeneidad en relación al tema tratado, el criterio general respecto a la composición es el de reunir en distintos grupos a sujetos capaces de producir el discurso de los diferentes segmentos de la población considerada en el estudio. Su composición y dinámica reproducirían los posicionamientos que, de cara a explorar un determinado tema, son considerados estratégicos.

Tuvimos en cuenta los siguientes **criterios de selección** a la hora de elegir a nuestros participantes:

- Equilibrio respecto al sexo de los participantes.
- Selección previa de los participantes según su experiencia, conocimiento sobre la temática y disponibilidad.
- Captación de los sujetos y mantenimiento del contacto hasta la realización del grupo de discusión.
- Garantizar la asistencia de los mismos en el lugar, día y hora prevista.
- Garantizar el anonimato y la confidencialidad de las respuestas.

Teniendo en cuenta las recomendaciones anteriores, seleccionamos a los participantes de nuestro grupo de discusión, que pueden verse en el siguiente gráfico:

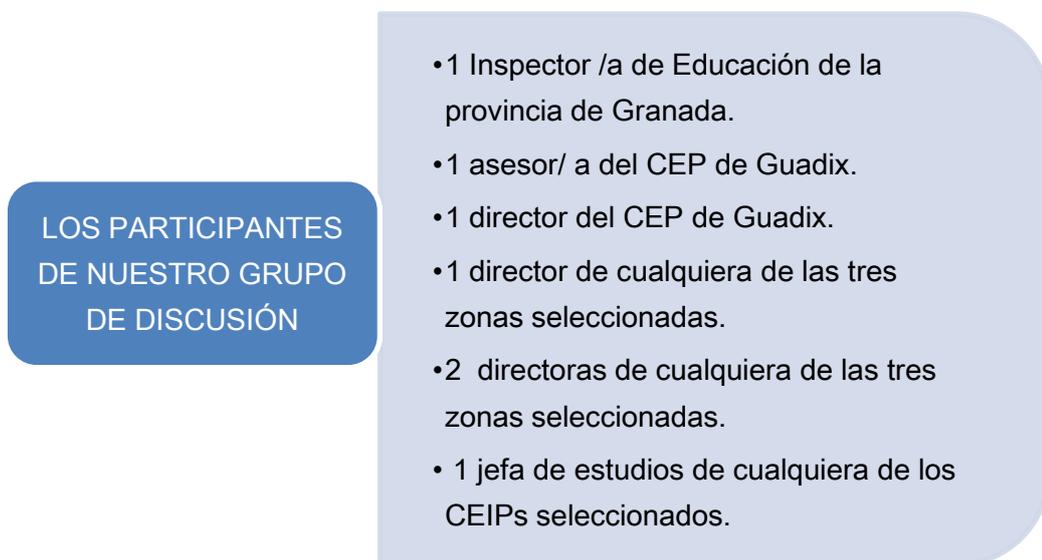


Figura 1. Participantes en el grupo de discusión.

8.3.1.1. Invitaciones personales y consentimiento informado.

Respecto a la captación previa de los sujetos, se les mandó una invitación de participación on-line personal e intrasferible, y posteriormente se mantuvo con ellos contacto telefónico para asegurar su asistencia y solucionar algunas pequeñas dudas hasta el día de la reunión.

Puede verse en los anexos de esta investigación el texto de la invitación que se mandó, con dos semanas de antelación, a los correos corporativos oficiales de los participantes seleccionados.

Por otro lado, para garantizar el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas, se les entregó para que lo firmaran (justo antes de comenzar la discusión) un documento que tenía como objetivo su consentimiento informado sobre los fines de dicho grupo para nuestro trabajo de investigación. Pueden verse también en los anexos.

8.3.2. Lugar de realización y duración.

No se pueden dejar al azar o la improvisación aspectos tan importantes como la organización del espacio y el tiempo; es por ello que, tanto el lugar de realización como la duración de nuestro grupo de discusión, fueron planificados previamente.

Lugar y fecha de realización del grupo de discusión:

Según Gil Flores (1993:206): *“Las características del lugar de reunión deben ser las de un local poco ruidoso, con sillas cómodas y capaz de facilitar la comunicación entre los sujetos participantes, permitiendo que todos puedan verse entre sí”.*

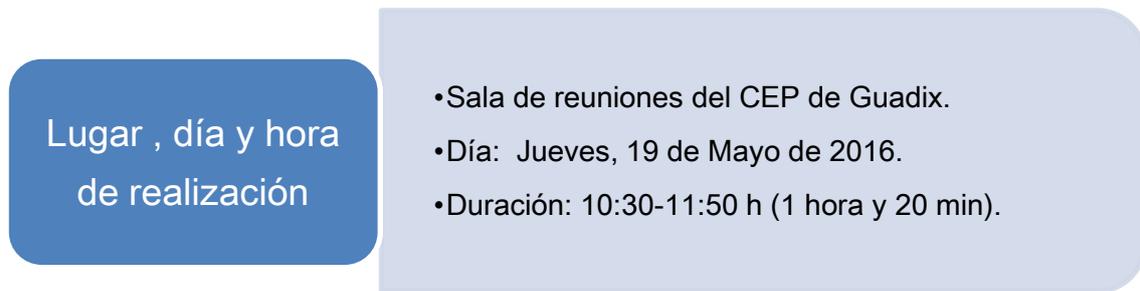


Figura 2. Lugar y fecha de realización del grupo de discusión.

Nuestra discusión de grupo se celebró en una aula bien iluminada, poco ruidosa y bastante cómoda para los participantes, garantizando el suficiente espacio vital entre ellos y teniendo en cuenta sus necesidades. Se prepararon cuatro mesas grandes para que se sentasen alrededor y pudieran verse unos a otros, se les puso a disposición un botellín de agua y un vaso a cada uno. Además, se les facilitó un dossier de ayuda que contenía información relevante para contestar a las preguntas (normativa actualizada, breve resumen sobre los modelos de liderazgo, el mismo guión que siguió el moderador a la hora de realizar las preguntas, el consentimiento informado, etc.).

La duración de nuestra discusión de grupo:

Aspectos como el tiempo han de controlarse para aprovechar al máximo las ventajas que nos ofrece esta técnica. La duración, según Ibáñez (1986: 274), deberá estar entre 1 y 2 horas:

La duración de una discusión de grupo suele ser de entre una y dos horas, dependiendo de las posibilidades del tema que se va a discutir y de la disponibilidad de tiempo con que cuentan los participantes. En cualquier caso, tanto la hora de comienzo como la de finalización deben ser conocidas previamente por los sujetos, ya que sólo un conocimiento anticipado del tiempo de concluir precipita el consenso.

Nuestro grupo de discusión duró exactamente 80 minutos; si bien, se dedicaron 10 minutos previos a la acogida, saludos y presentaciones de los participantes, la firma de documentos (consentimiento informado) y lectura individual del dossier entregado con el guión de las preguntas que iniciaron cada tema de nuestra discusión.

8.3.3. Guión y bloques temáticos del grupo de discusión.

A continuación, puede observarse este guión que sirvió para llevar a cabo el grupo de discusión.

| Grupo de discusión | 19 de Mayo de 2016 |
|--|-------------------------|
| Moderadora: Vanesa Román Costela | CEP de Guadix (Granada) |
| 1. <u>Estilos de liderazgo escolar</u> | |
| 1.1. ¿Qué estilo de liderazgo cree que se corresponde con él que se está ejerciendo en su Centro por parte del equipo directivo? (ver anexo I) | |
| 1.2. ¿De qué manera cree que este modelo de liderazgo ejercido está influyendo en las relaciones que se establecen en su Centro con el resto de miembros de la comunidad educativa? | |
| 1.3. ¿Cuáles cree son las ventajas y desventajas del estilo de liderazgo que se está ejerciendo en su centro y por qué? | |
| 2. <u>Proceso de selección y nombramiento de equipos directivos</u> | |
| 2.1. ¿Cómo definiría su propia experiencia respecto a su selección y nombramiento en el cargo que ocupa actualmente? | |
| 2.2. ¿Qué opinión le merece la tendencia futura para la selección y nombramiento de los directores/as? (ver anexo II) | |
| 2.3. ¿Cree que su formación inicial y permanente ha sido suficiente y adecuada? ¿Por qué? ¿Cree que debería mejorarse en un futuro o no sería necesario? | |
| 2.4. ¿Qué opina con respecto a la tendencia futura (formación inicial y permanente) según la normativa vigente? | |
| 3. <u>Inclusión de la Inteligencia Emocional en los cursos de formación</u> | |
| 3.1. ¿Considera que los contenidos relacionados con la inteligencia emocional (ver anexo III) estaban incluidos, en proporción suficiente y de la forma adecuada, en los cursos de formación inicial y actualización directiva a los que ha asistido? | |
| 3.2. ¿Considera importante su inclusión? ¿Por qué? | |
| 3.3. ¿Qué competencias cree que son más importantes para un líder escolar? (Ver anexo IV) ¿Incluiría o suprimiría alguna? | |

4. Perspectiva de género en los equipos directivos

4.1. ¿En su claustro existe un equilibrio (paridad) entre el número de hombres y el de mujeres? ¿Cree que este equilibrio o desequilibrio tiene alguna relación con el clima de trabajo que hay en su centro actualmente?

4.2. ¿Considera que el número de mujeres directoras es igual al número de hombres directores en su zona? ¿Cree que se debe a algún motivo concreto? ¿Opina que existe igualdad de oportunidades tanto para hombres como para mujeres a la hora de formar parte de un equipo directivo?

4.2. ¿Cree que existen diferencias entre el liderazgo ejercido entre hombres y mujeres?

5. Reflexión final

Para terminar, reflexione brevemente sobre los aspectos tratados en este grupo de discusión.

Tabla propia. Bloques temáticos del grupo de discusión.

8.3.4. Recomendaciones para el análisis de los resultados.

Una vez recogida la información se procederá al análisis de los datos, que según Flores (1993:208) se llevará a cabo en los siguientes términos:

La práctica dominante sitúa el análisis fundamentalmente en niveles descriptivos, dando lugar a informes de investigación en los que el material producido se estructura en torno a una serie de temas considerados relevantes. La codificación de los datos y el agrupamiento por categorías permite explorar el contenido expresado acerca de cada uno de los aspectos del tema discutido.

En resumidas cuentas, el grupo de discusión además de ser una técnica poco costosa, nos aporta una información subjetiva, contextualizada y espontánea que enriquecerá nuestra investigación y nos permitirá la triangulación de datos a posteriori. Esta información le dará a nuestro estudio un carácter más realista y dinámico, basado en la espontaneidad de las intervenciones de los participantes, según Flores (1993:210):

Los grupos de discusión producen un tipo de datos que difícilmente podrían obtenerse por otros medios, ya que configuran situaciones naturales en las que es posible la espontaneidad y en las que, gracias al

El liderazgo con inteligencia emocional desde la perspectiva de género.

clima permisivo, salen a la luz opiniones, sentimientos, deseos personales que en situaciones experimentales rígidamente estructuradas no serían manifestados.

8.4. Visión global de los instrumentos seleccionados para nuestro estudio.

En la siguiente tabla pueden observarse estos instrumentos de forma global.

| INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS | | | |
|--|---|--|---|
| Tipo de Instrumento | MSCEIT Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test | 4 ENTREVISTAS Semi-estructuradas o focalizadas | 1 GRUPO DE DISCUSIÓN |
| Objetivo principal | Conocer el EQ (coeficiente emocional) de los miembros de los equipos directivos de los CEIPs seleccionados. | Comprender la posición de los entrevistados y captar sus percepciones y experiencias individuales respecto a la influencia de la IE en la formación de directivos escolares desde una perspectiva de género. | Debatir entre el grupo de participantes reunidos, y durante un período de tiempo limitado, sobre la IE y las ventajas de su inclusión en la formación de directivos, teniendo en cuenta la perspectiva de género. |
| ¿A quién se aplicarán? | 65 sujetos: -directores/as -jefes/as de estudios -secretarios/as | 4 directores/as de Centros de Formación del Profesorado: -Directora CEP de Granada. -Director CEP de Guadix. -Directora CEP de Baza. -Director CEP de Motril. | 7 participantes: 1 Inspector /a de Educación. 1 director de un CEP 1 asesor/ a de un CEP. 1 director hombre de CEIP. 2 directoras mujeres de CEIP. 1 Jefa de estudios de CEIP. |
| Granada provincia | Zonas geográficas seleccionadas: Altiplano, Montes Orientales y capital. | | |
| Modo de aplicación | Auto-aplicado | Realizadas por la investigadora mediante un guión previamente diseñado. | Moderado por la investigadora |

Tabla propia: Visión global de los instrumentos de recogida de datos.

Finalmente, una vez detallados todos los instrumentos para la recogida de información que hemos utilizado y tenidas en cuenta sus características para sacar de ellos el máximo provecho, lo que nos permitirá una información veraz, extensa y adecuada a las peculiaridades de nuestra investigación; nos dedicaremos, en el siguiente capítulo, a detallar los resultados de nuestra investigación.

CAPÍTULO II: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de comenzar se hace necesario explicar que se trata de una investigación transversal y descriptiva; ya que, pretendió recoger información de una sola vez y en un solo momento, sobre la inteligencia emocional de los directivos en la provincia de Granada. Teniendo en cuenta los tres instrumentos utilizados para la recogida de datos (cuestionarios MSCEIT, entrevistas a los directores de los CEP y grupo de discusión) vamos a realizar un pormenorizado análisis de la información recopilada (cuantitativa y cualitativa) en todos ellos, estableciendo relaciones entre los mismos y garantizando así la cientificidad de los resultados de nuestra investigación.

El primer paso para comenzar nuestro análisis fue organizar los datos extraídos de los diferentes instrumentos utilizados en esta investigación.

3. Organización de la información obtenida en nuestro estudio de campo

A continuación, se detallarán tanto el procedimiento seguido para organizar la información obtenida como las tablas de recogida de datos para cada uno de los instrumentos seleccionados y descritos en el capítulo I de la segunda parte de nuestro estudio o marco empírico.

3.1. Organización de la información obtenida a través del cuestionario MSCEIT.

Tras realizar el cuestionario MSCEIT de forma on-line, a los 65 miembros de los equipos directivos de la provincia de Granada, organizamos la información extraída en la siguiente tabla; lo que nos facilitó una visión más global de las variables relacionadas con el género, la edad, el cargo, la experiencia, el nivel de estudios y el Coeficiente de Inteligencia Emocional general (CIE en adelante), para su posterior análisis.

Vanesa Román Costela

| Nº TEST | CÓDIGO (cargo-género) | CARGO (A,B,C) | MASCULINO(2) FEMENINO(1) | EDAD | AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO | AÑOS DE FUNCIONARIO DE CARRERA | NIVEL DE ESTUDIOS | ESPECIALIDAD | CIE TOTAL |
|---------|-----------------------|---------------|--------------------------|------|---------------------------------|--------------------------------|-------------------|--------------|-----------|
| 1 | B2 | B | M | 31 | 2 | 5 | DIPLOMATURA | EF | 96 |
| 2 | A2 | A | M | 36 | 6 | 12 | DIPLOMATURA | MÚSICA | 109 |
| 3 | C2 | C | M | 49 | 7 | 27 | DIPLOMATURA | INGLÉS | 94 |
| 4 | A2 | A | M | 60 | 28 | 39 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 90 |
| 5 | B1 | B | F | 39 | 4 | 16 | LICEN-PSICO | INFANTIL | 83 |
| 6 | C1 | C | F | 42 | 6 | 17 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 99 |
| 7 | A1 | A | F | 40 | 4 | 15 | LICEN-PSICO | INFANTIL | 82 |
| 8 | B1 | B | F | 35 | 3 | 6 | LICEN-PSICO | INFANTIL | 113 |
| 9 | C2 | C | M | 38 | 1 | 5 | DIPLOMATURA | EF | 104 |
| 10 | C2 | A | F | 39 | 1 | 10 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 108 |
| 11 | A2 | A | M | 53 | 8 | 27 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 121 |
| 12 | B1 | B | F | 55 | 4 | 32 | DIPLOMATURA | EI-EP | 102 |
| 13 | A1 | A | F | 63 | 12 | 40 | DIPLOMATURA | EF | 95 |
| 14 | B1 | B | F | 59 | 5 | 38 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 104 |
| 15 | C1 | C | F | 41 | 3 | 8 | DIPLOMATURA | MÚSICA | 107 |
| 16 | A1 | A | F | 43 | 8 | 17 | DIPLOMATURA | INFANTIL | 101 |
| 17 | B1 | B | F | 38 | 2 | 14 | LICEN-PSICO | PRIMARIA | 91 |
| 18 | C2 | C | M | 45 | 3 | 3 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 111 |
| 19 | A2 | A | M | 59 | 4 | 39 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 102 |
| 20 | B2 | B | M | 57 | 8 | 27 | LICEN-PSICO | PRIMARIA | 102 |
| 21 | C1 | C | F | 38 | 4 | 11 | DIPLOMATURA | EF | 102 |
| 22 | C1 | C | F | 36 | 1 | 8 | DIPLOMATURA | EF | 121 |
| 23 | B1 | B | F | 38 | 2 | 12 | DIPLOMATURA | INFANTIL | 101 |
| 24 | A2 | A | M | 54 | 10 | 31 | DIPLOMATURA | EF | 97 |
| 25 | A2 | A | M | 59 | 7 | 25 | DIPLOMATURA | EF | 101 |
| 26 | A2 | A | M | 60 | 13 | 35 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 80 |
| 27 | B1 | B | F | 56 | 7 | 22 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 115 |
| 28 | C2 | C | M | 55 | 1 | 35 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 118 |
| 29 | A1 | A | F | 53 | 3 | 15 | DIPLOMATURA | INFANTIL | 88 |
| 30 | B2 | B | M | 42 | 0 | 6 | LICENCIATURA | EF | 114 |
| 31 | A2 | A | M | 40 | 11 | 17 | LICEN-PSICO | PT | 103 |
| 32 | A2 | A | M | 52 | 4 | 22 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 97 |
| 33 | A1 | A | F | 55 | 2 | 33 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 95 |
| 34 | B1 | B | F | 50 | 1 | 26 | LICEN-PSICO | FRANCÉS | 101 |
| 35 | C2 | C | M | 37 | 7 | 14 | DIPLOMATURA | MÚSICA | 115 |
| 36 | A2 | A | M | 40 | 0 | 6 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 105 |
| 37 | B1 | B | F | 55 | 2 | 20 | LICEN-PSICO | PT | 105 |
| 38 | B2 | B | M | 38 | 0 | 14 | DIPLOMATURA | MÚSICA | 113 |
| 39 | A1 | A | F | 41 | 4 | 6 | DIPLOMATURA | MÚSICA | 113 |

El liderazgo con inteligencia emocional desde la perspectiva de género.

| | | | | | | | | | |
|----|----|---|---|----|----|----|--------------|----------|-----|
| 40 | C2 | C | M | 52 | 8 | 24 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 110 |
| 41 | A1 | A | F | 56 | 2 | 32 | LICEN-PSICO | PT | 125 |
| 42 | A2 | A | M | 34 | 3 | 12 | DOCTORADO | MÚSICA | 106 |
| 43 | A1 | A | F | 59 | 3 | 35 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 108 |
| 45 | C2 | C | M | 56 | 15 | 32 | DIPLOMATURA | EF | 99 |
| 46 | B2 | B | M | 55 | 8 | 32 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 110 |
| 47 | C2 | C | M | 35 | 2 | 6 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 115 |
| 48 | B1 | B | F | 51 | 4 | 4 | LICENCIATURA | FRANCÉS | 111 |
| 49 | A1 | A | F | 45 | 4 | 7 | DIPLOMATURA | INFANTIL | 107 |
| 50 | C2 | C | M | 38 | 4 | 10 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 102 |
| 51 | A1 | A | F | 49 | 0 | 8 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 109 |
| 52 | B1 | B | F | 34 | 0 | 4 | LICEN-PSICO | PT | 115 |
| 53 | C1 | C | F | 40 | 5 | 10 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 106 |
| 54 | A2 | A | M | 41 | 4 | 15 | DIPLOMATURA | MÚSICA | 105 |
| 55 | B1 | B | F | 53 | 8 | 24 | LICEN-PSICO | PT | 100 |
| 56 | B1 | B | F | 54 | 4 | 32 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 115 |
| 57 | C2 | C | M | 55 | 5 | 30 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 93 |
| 58 | A2 | A | M | 49 | 9 | 14 | LICEN-PSICO | PT | 100 |
| 59 | C2 | C | M | 44 | 4 | 8 | DIPLOMATURA | EF | 99 |
| 60 | A1 | A | F | 45 | 5 | 12 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 115 |
| 61 | C1 | C | F | 37 | 0 | 5 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 103 |
| 62 | C1 | C | F | 39 | 6 | 11 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 114 |
| 63 | B1 | B | F | 46 | 4 | 14 | DIPLOMATURA | PRIMARIA | 95 |
| 64 | B1 | B | F | 39 | 5 | 12 | DIPLOMATURA | INFANTIL | 106 |

Tabla. Visión general de la información obtenida a través del cuestionario MSCEIT.

Además, como ya adelantábamos en anteriores epígrafes, a partir del CIE general de los participantes (que puede observarse en la última columna de la tabla anterior) se extrajeron los 65 perfiles; los cuáles permitieron un análisis más pormenorizado de los resultados a través de la aplicación de fórmulas estadísticas y del programa SPSS (versión 23) que se exponen a continuación.

3.2. Organización de la información obtenida a través de las entrevistas.

Tras realizar las 4 entrevistas semi-estructuradas a nuestros informantes clave (directores de los Centros de Educación Permanente del Profesorado de la provincia de Granada) y teniendo en cuenta nuestro guión previo para su realización, organizamos la información recopilada (respuestas literales) en torno a cada pregunta. Además, para garantizar la confidencialidad y el

anonimato de los 4 entrevistados codificamos a los sujetos en D1m, D2m, D3f y D4m. Si bien, puesto que en este trabajo se ha dado gran importancia al género hemos considerado oportuno identificar masculino (m) y femenino (f) en los códigos de los entrevistados para tenerlos en cuenta a la hora de analizar sus respuestas.

Pueden verse las tablas con las respuestas a las 6 preguntas en los Anexos.

3.3. Organización de la información obtenida a través del grupo de discusión

Gracias a la grabación de audio, autorizada por todos los participantes y realizada durante el desarrollo del grupo de discusión, sacamos el máximo provecho de todas las intervenciones individuales. El proceso para organizar la información obtenida a través de este medio, fue el siguiente:

| FASES PARA ORGANIZAR Y ANALIZAR LA INFORMACIÓN OBTENIDA DEL GRUPO DE DISCUSIÓN | |
|--|--|
| 1º) CODIFICAR LAS RESPUESTAS | Asignamos un código alfanumérico a cada participante y a sus respuestas. |
| 2º) SELECCIONAR LO IMPORTANTE | Seleccionamos los fragmentos de audio más interesantes para nuestro estudio de cada una de las aportaciones individuales. |
| 3º) CONVERTIR A TEXTO | Convertimos estos fragmentos de audio seleccionados a formato Word de forma manual con la ayuda de unos auriculares. |
| 4º) ORGANIZAR LA INFORMACIÓN | Clasificamos estos fragmentos en torno a las preguntas y/o ítems del guión. |
| 5º) CREAR UNA TABLA DE VISIÓN GENERAL (Véase en los anexos) | Por último, organizamos los códigos asignados a los participantes y los fragmentos seleccionados en una tabla de visión general. |
| 6º) ANALIZAR Y EXTRAER CONCLUSIONES | Comparamos estos fragmentos entre sí y sacamos conclusiones al respecto sobre cada bloque temático o ítem relacionado con nuestro estudio. |

Tabla de creación propia. Fases del análisis de la grabación en audio del grupo de discusión (2016)

Cabría destacar, como los bloques temáticos en torno a los que gira nuestro grupo de discusión están estrechamente relacionados con los ítems que configuran las preguntas realizadas a nuestros informantes clave en las entrevistas semi-estructuradas y, a su vez, con las variables analizadas en el cuestionario MSCEIT. Esta relación entre los mismos, nos permitió un análisis simultáneo de los datos extraídos previamente organizados (TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS), a través de los tres instrumentos de recogida utilizados en nuestro estudio de campo, como veremos a continuación.

4. Triangulación de datos.

Una vez concluida la organización de los datos, analizaremos de forma simultánea, es decir, comparando la información obtenida de los tres instrumentos a la vez, cada uno de los objetivos específicos de nuestra investigación. De esta forma, sacaremos conclusiones iniciales sobre diferentes ítems que nos permitirán aglutinarlas después en conclusiones finales; las cuáles (estas últimas) deberían arrojar luz sobre el objetivo general que nos planteábamos al comienzo de este estudio.

4.1. Puntuaciones totales CIE de los participantes y estilo de liderazgo ejercido.

Recordemos que el primer objetivo específico que nos planteábamos hacía alusión a la medición del coeficiente emocional (EQ) o Coeficiente de Inteligencia Emocional General (CIE según la nomenclatura de los creadores del MSCEIT).

Más exactamente:

| Objetivo Específico 1 |
|--|
| Medir el coeficiente emocional (Emotional Quotient) de los miembros que forman parte de los equipos directivos (hombres y mujeres) de los Centros Públicos de educación Infantil y Primaria (CEIP) seleccionados de la provincia de Granada. |

Antes de continuar se hace necesario explicar que estas puntuaciones son el resultado de comparar sus respuestas con las de la población general y están agrupadas en distintos rangos que constituyen una estimación de su aptitud real y, ordenadas de menor a mayor, se definen de la siguiente manera en el Informe interpretativo del MSCEIT realizado por Caruso, Mayer y Salovey (Fernández-Pinto: 2011):

| RANGOS DE PUNTUACIONES DEL CIE (Coeficiente de IE general) | |
|--|--|
| Necesita mejorar (51-70 puntos) | Es posible que el sujeto tenga algunas dificultades en esta área. Seguramente le resultaría útil mejorar sus habilidades y conocimientos. |
| Aspecto a desarrollar (71-90 puntos) | Dado que no se trata de un punto fuerte, el sujeto puede considerar la posibilidad de mejorar en esta área si es un aspecto importante en su vida cotidiana. |
| Competente (91-110 puntos) | El sujeto posee habilidades suficientes para desenvolverse en esta área con cierto éxito. |
| Muy competente (111-130 puntos) | El sujeto tiene esta área bastante desarrollada y constituye un punto fuerte para él o para ella. |
| Experto (131-150 puntos) | El sujeto tiene esta área muy desarrollada. Su puntuación sugiere que tiene una elevada aptitud y potencial en ella. |

Tabla adaptada del Informe interpretativo del MSCEIT realizado por Caruso, Mayer y Salovey (Fernández-Pinto, 2011).

A continuación, pueden observarse las puntuaciones CIE totales de los sujetos que participaron en nuestro estudio.

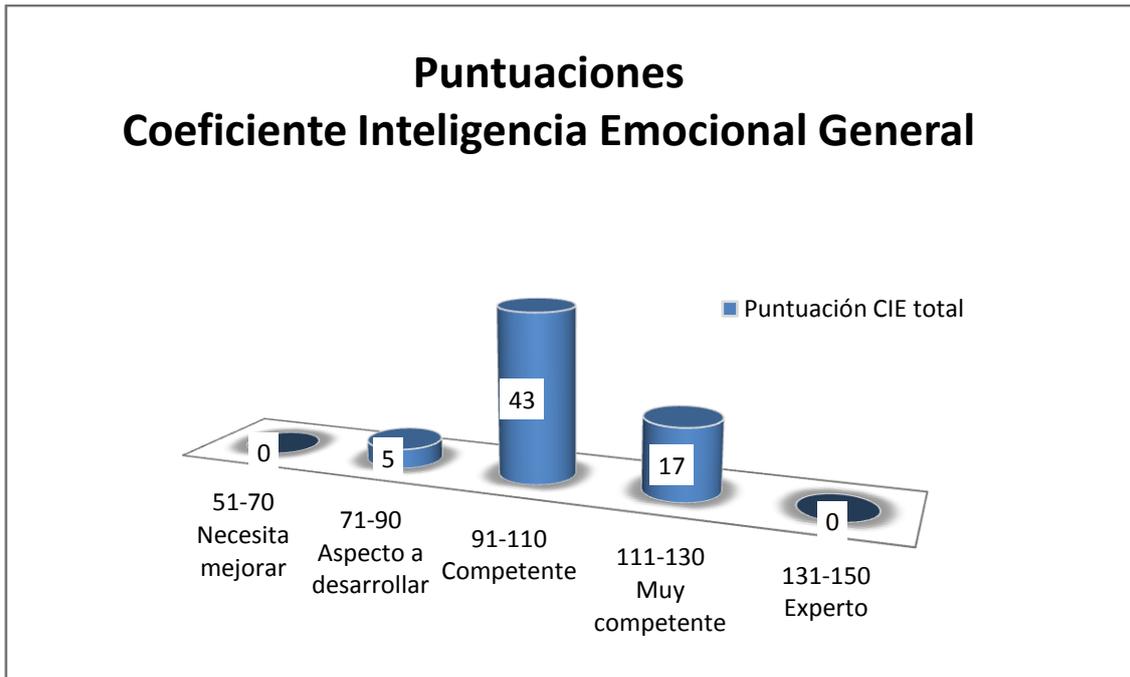


Gráfico. Puntuaciones CIE totales.

Como puede apreciarse en el gráfico anterior la mayoría de los sujetos que participaron en este estudio poseen una inteligencia emocional general considerada dentro del rango “competentes” o “muy competentes”; lo que, probablemente, repercute en su estilo de liderazgo y en las relaciones emocionales con los demás miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, nos planteamos si aquellos sujetos que han obtenido una puntuación total CIE entre 71-90 (una de las más bajas) son los más apropiados para desempeñar puestos de liderazgo en organizaciones humanas como lo son los Centros Educativos.

Las entrevistas realizadas a nuestros informantes clave (directores/as de los CEP de la provincia de Granada) nos ayudaron a extraer la conclusión de que:

Afirmación inicial 1

Los sujetos considerados competentes o muy competentes emocionalmente ejercerán un liderazgo de mayor calidad en sus centros educativos.

Estas fueron sus aportaciones literales a la tercera pregunta que era la que se relacionaba con este aspecto:

P.3. ¿Considera usted importante el desarrollo y/o perfeccionamiento de la inteligencia emocional para desempeñar puestos directivos en los Centros Educativos Públicos de Andalucía? ¿Por qué?

D1m: *“No es que lo considere importante sino imprescindible, tanto para los equipos directivos como para los propios docentes. La experiencia me dice que se puede ser un buen gestor pero no por eso gestionar bien a un grupo de personas”. Me reitero en mi respuesta: el desarrollo y/o perfeccionamiento de la inteligencia emocional resulta totalmente imprescindible para crear ambientes de aprendizaje”.*

D2m: *“Sí, puesto que para la dirección en ejercicio, el desarrollo de la competencia emocional es uno de los ejes centrales; porque liderar es movilizar a personas para que hagan cosas. En definitiva, en cualquier grupo humano (como lo son los Centros Educativos) no podemos desligar la emoción de la acción”.*

D3f: *“Sí, lo considero importante. Nuestro CEP ha colaborado en el desarrollo de los cursos de dirección y hemos organizado alguno. Uno de los módulos de estos cursos era el liderazgo emocional”.*

D4m: *“En mi opinión, una persona con un bajo índice en competencias emocionales nunca podrá ser un buen líder; sí podrá ser un buen gestor, un buen compañero/a,... pero no liderar.....Se necesitan unos mínimos de inteligencia emocional y a partir de ahí a mayor grado de competencia emocional mayor éxito profesional y como verdadero líder”.*

Por su parte, los **asistentes al grupo de discusión** opinaron lo siguiente al respecto (**bloque temático I: Estilos de liderazgo escolar**):

DCEPm: *“Es necesario buscar un equilibrio entre lo emocional y lo profesional sin darle más peso al lado emocional para no caer en un exceso de lo emocional”.*

ACEPm: *“Las relaciones son las que favorecen el cambio, la transformación y la mejora. Si no hay una buena base de relaciones personales es muy difícil fijar objetivos y cumplirlos. No podemos perder de vista la finalidad del centro que es ir hacia la mejora”.*

D1f: *“Tienes que marcar unos límites entre lo personal y lo profesional porque al ejercer un liderazgo basado en las relaciones existe el riesgo de no controlar y no marcar los límites.”*

D2f: *“Si no hay un buen ambiente de relaciones en el centro, este no funciona”.*

D1m: *“El liderazgo ideal sería desde las emociones y motivar a la gente pero, a veces, también hay que ejercer un liderazgo autoritario para cumplir la norma”.*

JdEf: *“Hay que escuchar y después tomar una decisión sobre la situación o problemática que se pueda plantear en un centro”.*

IdEm: *“No se pueden aplicar en un centro las características que emanan de un único modelo de liderazgo; el estilo de liderazgo ejercido dependerá de las características del centro y, sobre todo, del tipo de personas que integran su claustro”.*

En definitiva, tras analizar de forma conjunta el gráfico de puntuaciones totales CIE, las aportaciones de los directores de los CEP y la información obtenida de nuestro grupo de discusión, llegamos a la conclusión de que:

Afirmación inicial 2

La Inteligencia Emocional es considerada como una competencia de gran valor que debería ser desarrollada y/o perfeccionada por los líderes escolares, pero debería complementarse con otros estilos de liderazgo dependiendo de la situación y las personas integrantes de un claustro concreto.

Si bien, la mayoría de los miembros de los equipos directivos que están ejerciendo un liderazgo en Granada podemos afirmar que son competentes o muy competentes en este sentido; luego nos preguntamos lo siguiente: ¿se está llevando a cabo la formación de directivos escolares en inteligencia emocional de la forma correcta en Granada? o ¿las personas que han sido seleccionadas para desempeñar puestos en los equipos directivos eran aquellas que poseían inteligencia emocional? La respuesta nos la ofrecieron los asistentes a nuestro grupo de discusión.

Más concretamente, en el **bloque temático II** del grupo de discusión.

| 2. Proceso de selección y nombramiento de equipos directivos |
|--|
| 2.1. ¿Cómo definiría su propia experiencia respecto a su selección y nombramiento en el cargo que ocupa actualmente? |
| 2.2. ¿Qué opinión le merece la tendencia futura para la selección y nombramiento de los directores/as? (ver anexo II) |
| 2.3. ¿Cree que su formación inicial y permanente ha sido suficiente y adecuada? ¿Por qué? ¿Cree que debería mejorarse en un futuro o no sería necesario? |
| 2.4. ¿Qué opina con respecto a la tendencia futura (formación inicial y permanente) según la normativa vigente? |

Tabla del bloque temático II del grupo de discusión (2016).

Estas fueron algunas de las aportaciones más interesantes en relación a las preguntas de este bloque:

DCEPm: *“ Veo pocas diferencias entre la formación que se hacía antes y la que se hace ahora, sólo el momento de la formación, a priori (formación que se hace ahora) o a posteriori (formación que se hacía antes). Creo que es más*

ventajoso realizar la formación a priori porque es más llevadero para los directores noveles que no tendrían que hacer el curso a la vez que ejercen en prácticas, esta acreditación también sirve a nivel nacional y eso son ventajas; es cierto que este año se ha organizado el curso de forma muy precipitada por lo que tendrá que regularse en un futuro, pero en mi opinión el proceso no está mal del todo”.

ACEPm: *“Cuando el centro elige a la persona que va a ejercer el liderazgo está mejor garantizado que vayan a darse mejores relaciones personales entre los miembros de esa comunidad educativa. Con esta tendencia futura los claustros no elegirán a sus líderes”.*

D1f: *“Antes se podía presentar a director cualquier persona y la formación era después, por lo tanto no le cortabas las alas al que tiene unas cualidades para ser director/a”.*

D2f: *“Es necesaria una formación previa como establece la tendencia futura”.*

Si tenemos en cuenta la conclusión anterior, sobre la importancia de ejercer varios estilos de liderazgo según las circunstancias del momento y específicas de cada centro, así como que uno de estos tipos de liderazgo centrado en las relaciones humanas (liderazgo emocional) es una cualidad muy valorada por los miembros de los equipos directivos de la provincia de Granada en activo que han participado en esta investigación; deberíamos reflexionar sobre la manera en que se está llevando a cabo la formación de estos estilos de liderazgo (más concretamente, el liderazgo emocional) y tras valorar las respuestas del bloque temático II podemos afirmar que:

Afirmación inicial 3a

Aunque se están destinando algunas sesiones de formación a hacer visible la importancia de ejercer un liderazgo centrado en las emociones, esta formación es aún escasa y mejorable.

Frases como “antes no se cortaba las alas al que quería ser director”, “el curso de este año está organizado de forma precipitada”, “no está mal del todo” nos aportan pistas de la necesidad de mejora en la formación de los futuros líderes escolares.

Además, en relación a los interrogantes que planteábamos al principio de este epígrafe, de si se está formando a los equipos directivos en inteligencia emocional a través de los cursos o si esas personas ya tenían desarrollada su inteligencia emocional podríamos concluir lo siguiente:

Afirmación inicial 3b

Los miembros de los equipos directivos que rellenaron el cuestionario MSCEIT ya tenían muy desarrolladas las competencias emocionales, puesto que la formación en el área del liderazgo emocional aún es escasa y mejorable como han comentado los participantes al grupo de discusión y los directores de los CEP de Granada.

4.2. Género de los sujetos que participaron en nuestro estudio de campo.

Antes de seguir nuestro análisis parece conveniente recordar nuestro objetivo específico 2, que dice así:

Objetivo Específico 2

Realizar un estudio comparativo de los resultados obtenidos tras la medición del EQ según el género (masculino o femenino); teniendo en cuenta la edad, el cargo ocupado como miembro del equipo directivo, la antigüedad en el puesto, los años como funcionario de carrera, el nivel de estudios, la especialidad a la que pertenece y el Coeficiente de Inteligencia Emocional General (CIE).

Este objetivo engloba multitud de variables (CIE general, edad, cargo ocupado, antigüedad, nivel de estudios y especialidad); si bien, todas ellas están supeditadas a la perspectiva de género por lo que comenzaremos analizando el género de los encuestados.

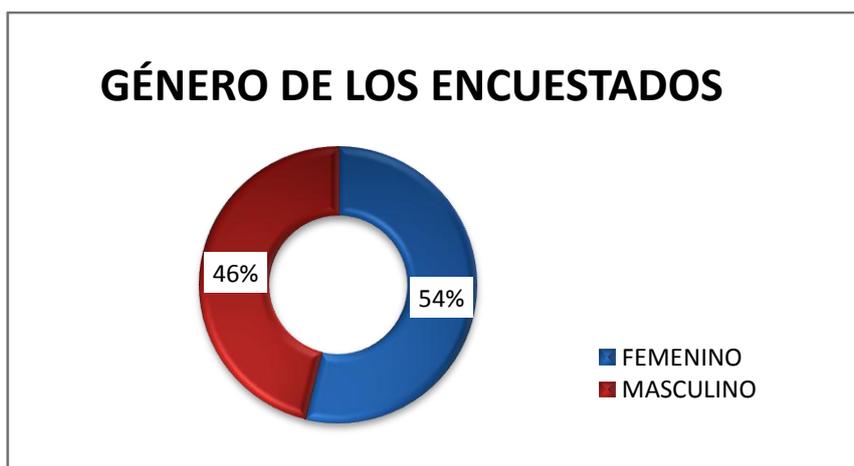


GRÁFICO 1: Género de los 65 encuestados del MSCEIT.

Como puede observarse a través del gráfico circular existe un equilibrio casi perfecto entre los géneros masculino y femenino de los sujetos que rellenaron el cuestionario MSCEIT. El porcentaje de participantes de género femenino es sólo algo superior (54%) al masculino (46%).

Afirmación inicial 4a

Los miembros de los equipos directivos de los CEIP de la provincia de Granada representan prácticamente una igualdad o equilibrio entre los géneros.

Sin embargo, vamos a analizar más profundamente este dato y para ello tendremos en cuenta el Informe de Evaluación del Impacto de Género del presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía para los años 2014 y 2015 (2016:192) que dice que: *“El aumento de la participación de mujeres entre el personal docente fue en 2015 generalizado en todos los niveles de enseñanzas”*. Según el análisis que realiza este informe, existe una sobrerrepresentación femenina en los centros de titularidad pública de Andalucía en general; más concretamente, en la etapa de Educación infantil y

Primaria que es la que atañe a nuestro estudio. Por lo que, nuestra conclusión cambiaría:

Afirmación inicial 4b

La presencia de mujeres en los equipos directivos debería ser mayoritaria al de los hombres, al igual que lo es en los Claustros.

Por su parte, los directores de los CEP (Centros de Educación del Profesorado) nos aportaron su opinión personal sobre este equilibrio o no entre los géneros dentro de los equipos directivos, más concretamente referidas al puesto de director/a escolar. Estas fueron sus respuestas ante la pregunta 5 del cuestionario (2015):

P.5 ¿Qué cree usted que aportan, en el ámbito del liderazgo emocional, las mujeres directoras en los Centros Educativos de la provincia de Granada?

D1m: “El porcentaje de mujeres, que ejercen la función de dirección en los Centros educativos pertenecientes a nuestro CEP, gira en torno al 50%”.

D2m: Aunque no se pronunció respecto al número de mujeres directoras y al de hombres directores; si manifestó de forma muy contundente la siguiente idea: “Estoy totalmente en desacuerdo con esta diferenciación entre hombre y mujer como líderes escolares”.

D3f: “Respecto al número de mujeres directoras he podido apreciar que es algo inferior al número de hombres directores; sin embargo, el número de mujeres es mayor al número de los hombres en el caso de los nombramientos a Secretaría y ligeramente mayor en la Jefatura de Estudios”

D4m: “Alrededor de un 93% del profesorado de Educación infantil son mujeres mientras que tan sólo alrededor de un 20% de los catedráticos de la Universidad son hombres”.

Cabría destacar que de los 4 directores de los CEP entrevistados de la provincia de Granada, sólo uno de ellos era mujer (por lo que la presencia femenina en la dirección del CEP de la provincia de Granada en ese momento representaba un 25% del total; si bien, en la actualidad la representación femenina es de 0%).

Por su parte, estas fueron las respuestas de los asistentes al grupo de discusión respecto a su percepción de la igualdad respecto al número entre hombres y mujeres:

| Bloque temático IV: Perspectiva de género en los equipos directivos |
|--|
| 4.1. ¿En su claustro existe un equilibrio (paridad) entre el número de hombres y el de mujeres? ¿Cree que este equilibrio o desequilibrio tiene alguna relación con el clima de trabajo que hay en su centro actualmente? |
| 4.2. ¿Considera que el número de mujeres directoras es igual al número de hombres directores en su zona? ¿Cree que se debe a algún motivo concreto? ¿Opina que existe igualdad de oportunidades tanto para hombres como para mujeres a la hora de formar parte de un equipo directivo? |

Tabla de las preguntas 4.1 y 4.2. del bloque temático IV del grupo de discusión (2016).

DCEPm: *“En el CEP hay más hombres que mujeres e incluso en años anteriores la plantilla de nuestro CEP éramos todos hombres. Parece que últimamente la tendencia va cambiando (actualmente somos 3 hombres y 2 mujeres)”.*

D1f: *“Obviamente no existe un equilibrio en cuanto al número de hombres y mujeres en los claustros de los centros de Granada. No lo veo lógico debería haber más mujeres. En mi centro tan sólo el 16% aproximadamente del Claustro suelen ser hombres”.*

D2f: *“Los claustros son mayoritariamente femeninos; sin embargo, la figura del director suele ser ostentada por un hombre”.*

D3m: *“Parece que este evidente desequilibrio en relación al número de mujeres en puestos directivos es debido a la dificultad de ejercer y conciliar la vida familiar de forma simultánea. Muchas mujeres renuncian a estos puestos”.*

porque dicen tener menos tiempo, para dedicarse al cuidado de sus hijos/as pequeños, etc.”

JdEf: *“En los claustros hay más número de mujeres que hombres. En Infantil, sobre todo, hay mayoría de mujeres y muy pocos hombres”.*

IdEm: *“En los equipos directivos la Ley de Paridad hace referencia al 40% - 60%. Las oportunidades de acceso a puestos directivos, según la normativa, son las mismas tanto para hombres como para mujeres. Las estadísticas nos indican que a medida que el puesto es de mayor responsabilidad disminuye el número de mujeres que lo ejercen. Un ejemplo de ello sería que la única mujer que ostenta el cargo de Rectora de la Universidad en España está ejerciendo actualmente en Granada.”*

Teniendo en cuentas sus palabras resumiremos, a modo de conclusión, lo siguiente:

Afirmación inicial 4c

La percepción de los asistentes al grupo de discusión es unánime respecto a la existencia de un desequilibrio a favor del número de mujeres en los Claustros e inversamente proporcional al número de hombres que ocupan cargos directivos en la provincia de Granada.

4.2.1. Correlación entre género y Coeficiente de Inteligencia Emocional general (CIE) de los encuestados.

Para seguir profundizando en nuestro análisis desde una perspectiva de género; estableceremos, a continuación, la correlación entre dos variables que son fundamentales en nuestra investigación: el género y las puntuaciones CIE totales, de todos los sujetos que participaron en el MSCEIT. Esta correlación puede verse en la siguiente tabla cruzada o de contingencia obtenida mediante análisis estadístico descriptivo con SPSS (versión 23).

Tabla cruzada GÉNERO*COEFICIENTE INTELIGENCIA EMOCIONAL

| | | PUNTUACIONES CIE | | | Total | |
|---------------|--------------------|---|----------------------|------------------------------|--------|--------|
| | | COEFICIENTE INTELIGENCIA EMOCIONAL | | | | |
| | | 71-90 Aspecto a desarrollar | 91-110 Competente | 111-130 Muy competente | | |
| GÉNERO | FEMENINO | Recuento | 3 | 22 | 11 | 36 |
| | | % dentro de GÉNERO | 8,3% | 61,1% | 30,6% | 100,0% |
| | | % dentro de COEFICIENTE INTELIGENCIA EMOCIONAL | 60,0% | 51,2% | 64,7% | 55,4% |
| | | % del total | 4,6% | 33,8% | 16,9% | 55,4% |
| | MASCULINO | Recuento | 2 | 21 | 6 | 29 |
| | | % dentro de GÉNERO | 6,9% | 72,4% | 20,7% | 100,0% |
| | | % dentro de COEFICIENTE INTELIGENCIA EMOCIONAL | 40,0% | 48,8% | 35,3% | 44,6% |
| | % del total | 3,1% | 32,3% | 9,2% | 44,6% | |
| Total | Recuento | 5 | 43 | 17 | 65 | |
| | % dentro de GÉNERO | 7,7% | 66,2% | 26,2% | 100,0% | |
| | % del total | 7,7% | 66,2% | 26,2% | 100,0% | |

Tabla cruzada 1. Género-Coeficiente de Inteligencia Emocional general (CIE total).

En la tabla anterior, puede observarse que en el recuento total 43 sujetos están situados dentro del rango cualitativo “Competente” en Inteligencia Emocional, exactamente un 66,2% del total; mientras que 17 sujetos (26,2% del total) son considerados/as “Muy Competentes” y tan sólo 5 sujetos (que corresponden a un 7,7% del total) están dentro del intervalo “Aspecto a desarrollar”. Por otro lado, cabe destacar que el recuento es de 0% para los

rangos “Necesita mejorar” y “Experto” que constituyen las puntuaciones extremas que podrían obtenerse en este cuestionario.

Al fijarnos en la variable “género” pueden apreciarse algunas diferencias respecto al recuento del intervalo “Muy Competente” (puntuación total obtenida entre 91-110):11 mujeres frente a 6 hombres. Si bien, debemos tener en cuenta que en nuestro estudio participaron más mujeres que hombres, concretamente 7 mujeres más que hombres, por lo que la apreciación anterior no parece tan relevante.

También hemos realizado la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado de Pearson, que nos ayudará a estimar el grado de asociación (o una razón de verosimilitud) entre las variables.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|-------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | ,951 ^a | 2 | ,622 |
| Razón de verosimilitud | ,962 | 2 | ,618 |
| Asociación lineal por lineal | ,369 | 1 | ,543 |
| N de casos válidos | 65 | | |

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5.

b. El recuento mínimo esperado es 2,23.

Tabla. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género-CIE total.

Al aplicar este estadístico y teniendo en cuenta que cuanto mayor sea el p-valor (grado de significación asintótica bilateral), menos verosímil es que la relación entre las variables sea de dependencia; podemos afirmar que p-valor = 0,622 >0.05 por lo que se acepta que la hipótesis es nula (H₀).

Afirmación inicial 5a

Las variables género y puntuaciones de Coeficiente de inteligencia Emocional no se relacionan entre sí.

Hasta aquí se ha realizado un análisis de tipo cuantitativo; si bien, como ya adelantábamos vamos a dedicarnos más adelante al cualitativo para poder triangular los datos.

4.2.2. Análisis de las aportaciones de los entrevistados y participantes al grupo de discusión respecto al género y estilo de liderazgo.

Para complementar este análisis y aportar información de tipo cualitativo, se preguntó a los directores de los CEP, sobre el liderazgo emocional y su relación con el género, y estas fueron sus aportaciones:

P.5. ¿Qué cree usted que aportan, en el ámbito del liderazgo emocional, las mujeres directoras en los Centros Educativos de la provincia de Granada?

D1m: *“Antes de nada tengo que aclarar que no me gusta distinguir entre las características personales referidas a hombres o a mujeres, ya que opino que el carácter y la personalidad dependen de la persona y no de su género. Si bien, tras mi experiencia y como apreciación muy personal me atrevería a señalar que las mujeres líderes se muestran (en la mayoría de los casos) más afables y más prudentes a la hora de tomar ciertas decisiones que algunos hombres. Mi sensación, muy personal vuelvo a señalar, es que las mujeres directoras aportan cierta serenidad en aquellos centros en los que ejercen su liderazgo”.*

D2m: *“Estoy totalmente en desacuerdo con esta diferenciación entre hombre y mujer como líderes escolares; puesto que, bajo mi punto de vista, existen multitud de variables como el carácter, la capacidad de gestión, la capacidad*

para tomar decisiones, para delegar en otros, etc...mucho más importantes que el género de la persona”.

D3f: *“Bajo mi punto de vista, sería conveniente que se promovieran más medidas de discriminación positiva; sin embargo, debemos tener en cuenta que esas mismas medidas pueden hacernos dudar del mérito y la capacidad de las mujeres directoras”.*

D4m: *“El papel de la mujer líder está en inferioridad, puesto que nos educaron de distinto modo; un ejemplo de ello es el hecho de que a una mujer que demuestra sus emociones se caracteriza como una persona sensible mientras que a un hombre con igual conducta en las mismas circunstancias se le tacharía de blandengue”.*

Como puede apreciarse tras estas respuestas y coincidiendo con nuestro análisis de los datos cuantitativos aportada por el SPSS y Chi-cuadrado:

Afirmación inicial 5b

La mayoría de los directores opinan que no existen diferencias significativas en cuanto al tipo de liderazgo ejercido en un centro según el género, si bien señalan cualidades distintas para hombres y mujeres.

Algunas de las cualidades señaladas por nuestros entrevistados, en relación a las mujeres eran la sensibilidad, la serenidad, la afabilidad y la prudencia que estarían relacionadas con el manejo emocional, el autocontrol, la empatía y la resolución de conflictos.

En este sentido y puesto que nuestra investigación hace especial hincapié en analizar y comparar los resultados obtenidos desde una perspectiva de género, se incluyó una pregunta perteneciente al bloque 4 sobre él mismo en nuestro grupo de discusión, como veremos a continuación.

| |
|---|
| Bloque temático IV. Perspectiva de género en los equipos directivos. |
|---|

| |
|---|
| 4.3. ¿Cree que existen diferencias entre el liderazgo ejercido entre hombres y mujeres? |
|---|

Tabla de la pregunta 4.3. del bloque temático IV del grupo de discusión (2016).

DCEPm: *“Personalmente opino que si existe una forma distinta de gestionar y manejar los posibles conflictos de un centro en relación al género. Hay situaciones en que si influye el género de las personas; por ejemplo, a la hora de resolver ciertos conflictos tanto para mejorarlas como para empeorarlas”.*

ACEPm: *“No creo que exista ninguna diferencia entre la forma de liderar entre mujeres y hombres. Yo opino que las personas que no cumplen sus responsabilidades sean hombres o mujeres actuarían del mismo modo independientemente del género de su director escolar. Creo que existen diferencias individuales en cuanto a las personas pero no por su género”.*

D1f: *“Yo creo que mi género femenino incluso me ha beneficiado a la hora de ejercer como directora”.*

D2f: *“En el trabajo diario como directora a los maestros hombres les cuesta que una mujer sea su líder”.*

JdEf: *“La desigualdad aún sigue siendo un problema social que quizás en el ámbito educativo creo que es menor”.*

IdEm: *“Existe un problema social que impide a las mujeres conciliar la vida familiar y laboral. Personalmente opino que los problemas mayoritariamente que han surgido en la dirección de centros suelen ser protagonizados por hombres. A la hora de intervenir o mediar la inspección educativa en un centro debido a un enfrentamiento; ha sido, casi siempre, porque la directora era mujer y a algunos miembros del claustro hombres les costaba asumirlo. Este hecho no tiene porque circunscribirse al ámbito educativo en exclusividad sino que se extiende a la sociedad en general”.*

En definitiva, la conclusión de estas aportaciones sería que:

Afirmación inicial 6

La mayoría de los asistentes al grupo de discusión opinan que existen algunas diferencias en el estilo de liderazgo según el género y que la igualdad a la hora de acceder a un puesto directivo o desarrollar las labores de dirección aún no se están llevando a cabo de forma real y efectiva para ambos géneros.

4.3. Edad y género

Respecto al resto de variables, que intervinieron en el cuestionario MSCEIT, vamos a compararlas entre sí y, a su vez, con el género a través de los siguientes gráficos.

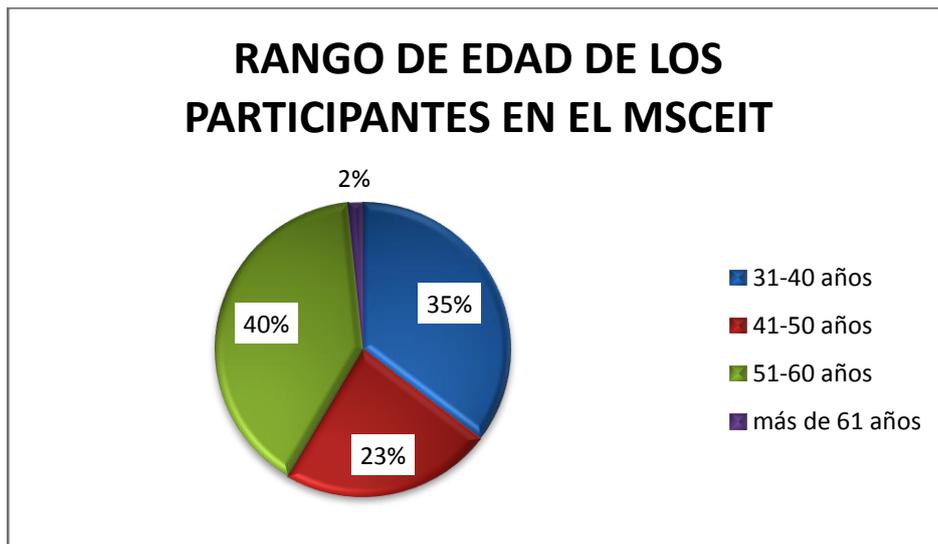


GRÁFICO 4. Rango de edad (9 años) de los participantes en el MSCEIT.

Comenzaremos por la variable que hace referencia a la edad de los encuestados y aunque en principio habíamos agrupado a los sujetos en dos gráficos por rangos de edad de 4 y 9 años, respectivamente; parece más significativo mostrar el gráfico de mayor rango; es decir, el que distribuye a los sujetos en tres tramos de 9 años de edad (desde los 31 años hasta los 61 años) como puede verse justo arriba. Respecto al mismo podemos reflexionar

que el tramo o rango que mayor número de sujetos engloba se trata del intervalo entre 51 y 60 años (40%), seguido muy de cerca por el tramo de 31 a 40 años (35%) y algo inferior a ambos se puede observar el tramo de 41 a 50 años (23%).

En definitiva, podríamos afirmar que:

Afirmación inicial 7a

No existe una diferencia significativa entre las edades de los miembros de los equipos directivos que rellenaron el cuestionario MSCEIT, a excepción de los mayores de 61 años que son casi inexistentes (2%) y los menores de 31 años (edad mínima de los sujetos encuestados).

Respecto a la conclusión anterior caben dos reflexiones posibles: la primera, referida a los mayores de 61 años, que no suelen ocupar puestos en cargos directivos o al menos no de forma habitual; y la segunda, es muy difícil (no imposible) llegar a ser miembro de un equipo directivo antes de los 30 años de edad, puesto que suponiendo que un sujeto haya terminado la carrera de Magisterio y haya aprobado las oposiciones sin perder ni un sólo curso, aún necesitaría cumplir dos requisitos previos para pertenecer a un equipo directivo: tener al menos 6 años de funcionario de carrera (7, en realidad, porque el primer año de prácticas no contabiliza) y ser definitivo en el Centro Educativo en el que se va a ser nombrado. Aunque, estos requisitos no son indispensables en casos excepcionales donde sea necesario reestructurar o nombrar un equipo directivo para un Centro de manera urgente.

También quisimos comparar las edades de los participantes respecto al género y ese aspecto es el que puede verse en los gráficos siguientes.

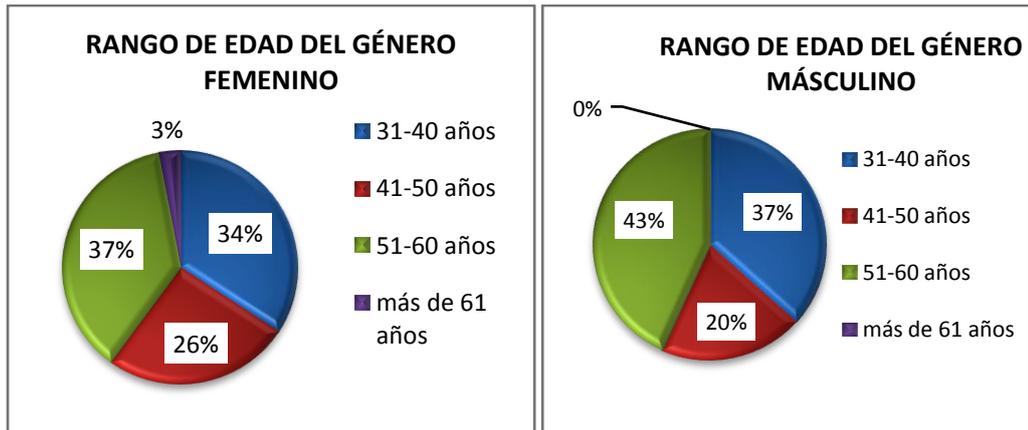


GRÁFICO 5. Relación entre el rango de edad (9 años) y el género femenino y masculino.

Como muestran ambos gráficos, no pueden apreciarse diferencias significativas respecto a la edad en relación con el género de los participantes en el MSCEIT, siendo muy similares los porcentajes y solo resultando levemente superior el número de participantes masculinos entre 51-60 años (43%) con respecto al femenino (37%).

En definitiva, podemos concluir lo siguiente:

Afirmación inicial 7

No existen diferencias significativas respecto a la edad de los participantes en relación al género.

4.4. Cargo ocupado y género

A continuación, analizamos el cargo ocupado en el equipo directivo en relación al género de los participantes.

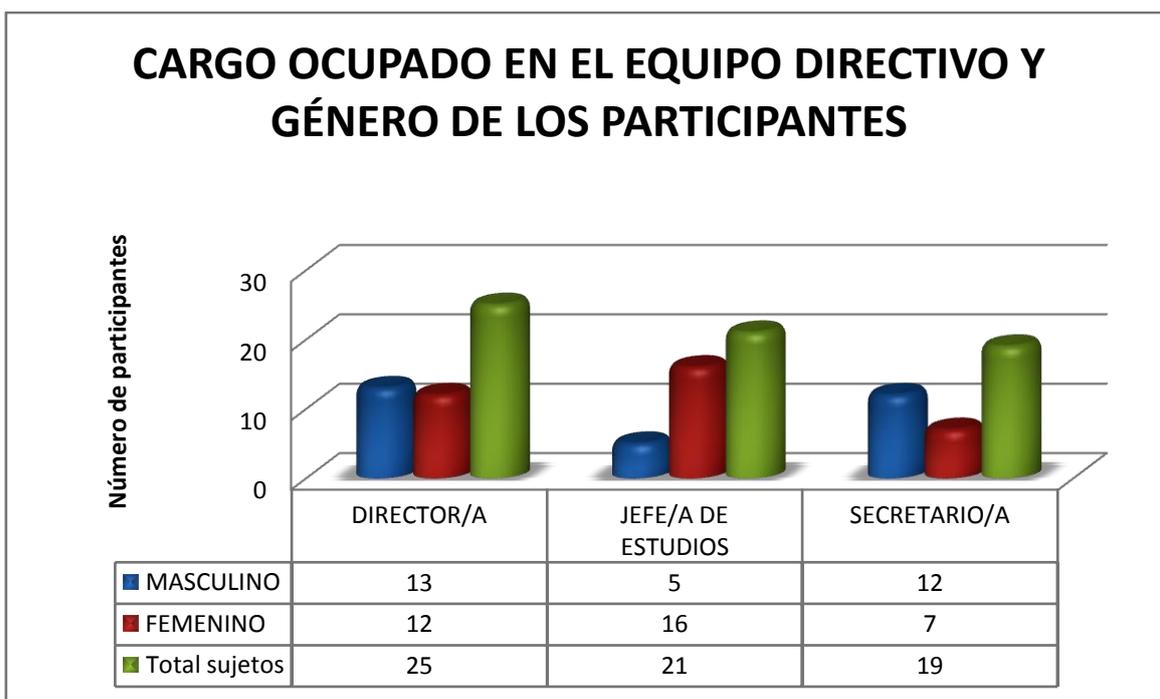


GRÁFICO 6. Relación entre el cargo ejercido en el equipo directivo y el género de los participantes.

Según el gráfico anterior, pese a observarse paridad casi absoluta con respecto al número de participantes que ocupan el cargo de director y directora respectivamente (recordemos que debería haber más mujeres directoras que hombres puesto que existe una sobrerrepresentación femenina en los claustros según el Informe de Evaluación de Impacto de Género del presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía de 2015); no ocurre lo mismo para los cargos de jefe/a de estudios y de secretario/a, ya que el número de mujeres nombradas jefas de estudios de los Centros Educativos que han rellenado nuestro cuestionario triplica al número de hombres que ocupaban ese mismo cargo y ocurre lo contrario con el puesto de secretario que parece ser ocupado de forma mayoritaria por hombres.

Según las reflexiones anteriores, podemos afirmar lo siguiente:

Afirmación inicial 8a

Las mujeres suelen ocupar de forma mayoritaria cargos de jefatura de estudios (76% del total) mientras que los hombres los ocupan de secretaría (63% del total). En cambio, respecto al cargo de director/a existe un aparente equilibrio (52% son hombres frente a 48% son mujeres).

Hablamos de un “aparente” equilibrio entre el número de hombres y mujeres que ocupan puestos directivos; debido a que, como ya hemos comentado en varias ocasiones, de las 65 personas que participaron en el MSCEIT había 7 mujeres más que hombres por lo que para verificar un equilibrio real sería necesaria una representación femenina levemente superior a la masculina.

Según el Informe de Evaluación de Impacto de Género del presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía (2015:198):

La composición de los equipos directivos de los centros docentes del Sistema Educativo Público de Andalucía viene asistiendo en los últimos años a un aumento gradual de la presencia de mujeres. Si en 2008 la participación femenina era tan sólo del 44%, el año pasado, por primera vez las mujeres ostentaban la mayoría de los puestos directivos (50,3%) y esta tendencia ha vuelto a confirmarse en 2015. En enero de 2015 había 5.706 mujeres y 5.477 hombres, registrándose una cuota de participación femenina del 51,5%, con una distribución por sexo que se mantiene muy cercana a la paridad.

Este hecho hace referencia a la afirmación anterior de nuestro estudio y constituye un aval para la misma; ya que trata sobre el equilibrio casi perfecto de los géneros, ligeramente superior en proporción para las mujeres que para

los hombres que formaron parte de la muestra de esta investigación (54% para el femenino y 46% para el masculino).

2.4.1 Análisis cualitativo del cargo ocupado y género.

Parece interesante incluir en este punto las aportaciones de dos de nuestros informantes clave entrevistados, en relación al cargo ocupado y el género de los miembros de los equipos directivos de la provincia de Granada (pregunta 5).

P.5. ¿Qué cree usted que aportan, en el ámbito del liderazgo emocional las mujeres directoras en los centros educativos de la provincia de Granada?

D1m: *“El porcentaje de mujeres, que ejercen la función de dirección en los Centros educativos pertenecientes a nuestro CEP, gira en torno al 50%”.*

D3f: *“El número de mujeres es mayor al número de los hombres en el caso de los nombramientos a Secretaría y ligeramente mayor en la Jefatura de Estudios. Además, llama la atención el hecho de que la mayoría de las mujeres directoras estén ejerciendo en colegios con un menor número de unidades, es decir, colegios más pequeños”.*

Por su parte los asistentes al grupo de discusión realizaron las siguientes reflexiones al respecto:

D1f: *“Afortunadamente no influye que el centro sea de difícil desempeño o rural en relación al género del directivo escolar”.*

D2f: *“En nuestra zona de actuación los claustros son mayoritariamente femeninos; sin embargo, la figura del director suele ser ostentada por un hombre”.*

IdEm: “En los equipos directivos formados por tres miembros la Ley de Paridad hace referencia a un 40% - 60%”.

Según estas afirmaciones podemos resumir que:

Afirmación inicial 8b

Parece ser percibida de forma mayoritaria cierta desigualdad o desequilibrio en el cargo ocupado en función al género, más concretamente en puestos de secretaría y jefatura de estudios (mayoría de mujeres) y dirección (mayoría de hombres).

Seguidamente analizaremos el nivel de estudios y lo compararemos con el género de los participantes del MSCEIT.

4.5. Nivel de estudios y género

Después de las reflexiones anteriores, parece evidente la necesidad de analizar la formación previa de los miembros de los equipos directivos y a ello dedicamos el siguiente diagrama de barras.

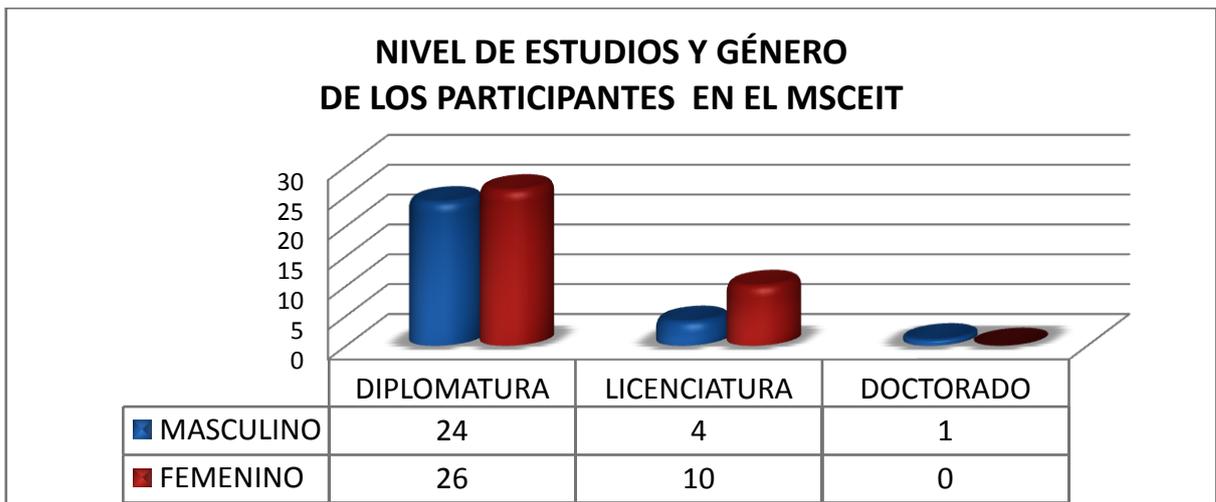


GRÁFICO 7. Relación entre el nivel de estudios y el género de los participantes.

Cabe destacar que de los 14 licenciados/as que rellenaron nuestro cuestionario más del doble son mujeres. Y un dato muy significativo a tener en

cuenta es que tan sólo un director hombre, de los 65 participantes (hombres y mujeres) en el MSCEIT, había realizado estudios superiores de doctorado.

Afirmación inicial 9a

El nivel de estudios no es un requisito previo para formar parte de un equipo directivo (aunque si es tenido en cuenta).

Respecto a esta conclusión y teniendo en cuenta la inmediatamente anterior que nos indicaba que el número de hombres que ocupan cargos directivos en la provincia de Granada, según nuestra muestra, es ligeramente superior al de mujeres podría pensarse que estos tenían mayor nivel de estudios; sin embargo, resulta bastante curioso que justo sea al contrario.

Afirmación inicial 9b

Pese a que las mujeres poseen un mayor nivel de estudios que los hombres, no ocupan mayoritariamente el cargo de directora dentro de los equipos directivos de la provincia de Granada.

Tras estas reflexiones deberíamos plantearnos lo siguiente: ¿existe la necesidad de mayor formación previa para aquellas personas que quieran formar parte de un equipo directivo?, ¿están los miembros de los equipos directivos de la provincia de Granada bien formados para ejercer un liderazgo apropiado en sus respectivos Centros Educativos?, ¿sería conveniente crear un cuerpo profesionalizado de directores/as?, ¿se está incentivando en los docentes de manera efectiva la formación permanente durante el ejercicio de la dirección para mejorar el rendimiento y la calidad de nuestras escuelas?.

Respecto a las preguntas que nos acabamos de plantear, parece conveniente incluir los comentarios de algunos participantes en nuestro grupo

de discusión en relación al **Bloque temático II: Proceso de selección, formación y nombramiento de equipos directivos.**

DCEPm: *“Creo que es más ventajoso realizar la formación a priori porque es más llevadero para los directores noveles que no tendrían que hacer el curso a la vez que ejercen en prácticas, esta acreditación también sirve a nivel nacional y eso son ventajas”.*

D1m: *“La figura del director-tutor, desde mi experiencia que llevo realizando esa función desde hace cuatro años, es muy importante; se trata de una ayuda para la puesta en marcha del día a día de un director/a. Que tengas el curso hecho no quiere decir que vayas a llevar sobre ruedas la dirección de un centro escolar”.*

IdEm: *“Lo que subyace detrás de esta nueva tendencia es el modelo de dirección que se pretende. En España tuvimos una experiencia corta de una selección basada en oposiciones (dirección profesionalizada). Después de la democracia y el art. 27 de la Constitución se opta por una dirección no profesionalizada que necesitaba unos mecanismos de selección. Ahora mismo se mantiene ese modelo de dirección no profesionalizada pero si especializada, pero se le añaden algunos elementos que quizás la hagan más profesional (curso de función directiva)...El anterior sistema de formación tiene la gran ventaja de incluir un año en prácticas con un director tutor experimentado (estás ejerciendo la dirección a la vez que estás aprendiendo), aunque quizás más adelante se regule de nuevo esa figura”.*

Tras analizar estos comentarios podemos deducir que con la entrada en vigor de la LOMCE y atendiendo al nuevo modelo de acceso a la dirección escolar:

Afirmación inicial 9c

Se está realizando una formación inicial más exhaustiva (curso de función directiva), pero se ha abandonado (de momento) la figura del director-tutor.

Recordemos que los directores-tutores, según los participantes en nuestro grupo de discusión, realizaban una gran labor en el seguimiento y formación permanente de los directores noveles.

Además, cabría señalar que hasta hace muy poco (entrada en vigor de la LOMCE en 2013), para llegar a ser director/a de un Centro Educativo los requisitos eran: tener al menos 6 años de funcionario de carrera (como ya adelantábamos arriba), tener plaza definitiva en el centro en cuestión, presentar un Proyecto de Dirección y ser votado positivamente por el Claustro y la comunidad educativa; así como, la obligación de asistir a un curso para directores/as noveles y ser nombrado como “director en prácticas” durante un curso escolar. Durante ese primer curso como director/a podían beneficiarse de ser ayudados por un director-tutor asignado de su zona (director/a experimentado).

En un futuro (a partir de 2018), gracias a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, que modificó el apartado 1 del artículo 134 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se incluye un nuevo requisito de participación que se trata de “*estar en posesión de una certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva*”.

Afirmación inicial 10

La tendencia respecto a la formación de directivos ha ido cambiando y el momento de su realización también (antes se realizaba “a posteriori” y a partir de ahora se realizará “a priori”).

Por otro lado, podemos seguir reflexionando al respecto, a raíz de los últimos acontecimientos. Si este curso de función directiva al que hemos hecho referencia ya ha sido impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y/o por las Administraciones educativas de las comunidades autónomas, las características del mismo han sido desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno y, por tanto, las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional... ¿por qué no se han convocado estos cursos a la vez en todas las Comunidades Autónomas? La primera Comunidad Autónoma en convocar dicho curso fue la Comunidad de Madrid (Junio- Noviembre de 2015) y le siguieron otras como Canarias, Murcia y muy recientemente Andalucía (Enero-Junio de 2016) aunque con escasas plazas ofertadas para la gran demanda existente.

Al resultar este aspecto tan controvertido, dedicaremos el siguiente apartado a analizar las aportaciones de los participantes en nuestro estudio.

4.5.1. Análisis cualitativo sobre el nuevo requisito de acceso al puesto de dirección: acreditación previa de un curso de función directiva.

Veamos a continuación, las opiniones de los asistentes al grupo de discusión, pertenecientes al **bloque temático II: Proceso de selección y nombramiento de equipos directivos.**

DCEPm: “Este año se ha organizado el curso de forma muy precipitada por lo que tendrá que regularse en un futuro, pero en mi opinión el proceso no está mal del todo... El tema de la acreditación sería fácil si no viniese de parte de los servicios centrales, si en lugar de 40 plazas para una provincia como Granada hubieran dado 30 plazas para cada uno de los cuatro CEP de la provincia, estarían dando oportunidad a 120 personas cada curso escolar para

acreditarse en este curso de función directiva y en varios cursos escolares todas aquellas personas que quisieran tendrían la oportunidad de hacerlo”.

ACEPm: *“Por un trámite burocrático, quizás no puedan acceder a este curso las personas interesadas en optar a un puesto de dirección. Yo si veo bien la formación previa pero no es posible hacer cursos para miles y miles de interesados”.*

D1f: *“Ha sido insuficiente el número de plazas ofertado para la realización del nuevo curso de función directiva y ha primado la experiencia en los centros por encima de la validez de las personas para ejercer este cargo. Hay personas que pueden tener más validez y no han tenido la oportunidad de hacer este curso. A mí no me parece lógico ni justo”.*

D2f: *“Estoy de acuerdo en que el número de plazas ha sido insuficiente, pero es necesaria una formación previa como establece la tendencia futura”.*

D3m: *“Con la tendencia futura en muchos colegios ocurrirá que va a ser una o dos persona solo las que tenga la acreditación y a lo mejor no coinciden con lo que el claustro quiere”.*

JdEf: *“Habrá un momento que no habrá suficientes personas acreditadas (en 2018) para optar a estos puestos directivos sino ofertan mayor número de plazas”.*

IdEm: *“Con el actual modelo existen dos tipos de selección: la acreditación (es una barrera importante) y el número de plazas ofertadas que parece escasa según la demanda existente (2436 personas han solicitado realizar este curso y tan sólo se han ofertado 400 plazas a nivel andaluz, más concretamente, 40 plazas para Granada). El modelo actual con esa exigencia de la acreditación a lo mejor está excluyendo a alguna persona que en un momento determinado quisiera optar a la dirección escolar y no tenga la citada acreditación. En*

definitiva, podríamos decir que se trata de un modelo más restrictivo pero se acerca más al modelo profesionalizado”.

A modo de resumen, según estas aportaciones, cabría concluir que:

- El número de plazas ofertadas para la realización del primer curso para acreditar la función directiva a nivel andaluz ha sido muy escaso (400 plazas ofertadas frente a 2436 personas solicitantes del mismo).
- El número de plazas ofertadas en la provincia de Granada representa tan sólo un 10% del total de plazas ofertadas a nivel andaluz.
- Es un modelo de formación más restrictivo que se acerca al modelo profesionalizado.
- La manera de organizar el curso y de seleccionar a las personas que tendrán la oportunidad de realizarlo ha provocado controversia.
- Es beneficioso que exista una formación previa al nombramiento para desempeñar las labores relacionadas con la dirección escolar.

En definitiva, a modo de conclusión, podríamos afirmar que:

Afirmación inicial 11a

La formación previa de los futuros directivos escolares es necesaria; si bien la forma de organizar los cursos de función directiva debe regularse y mejorarse, así como la oferta de plazas debería ampliarse en próximas convocatorias.

En nuestra entrevista semi-estructurada, realizada a los directores de los CEP, la primera pregunta hacía referencia directa a los recientes cambios en la normativa de selección y nombramiento de directores, más concretamente, al nuevo requisito de certificación previa.

Y a continuación, puede leerse lo que nos contestaron:

P.1. ¿Cuáles son los cambios más significativos que cree usted que se plantean con la entrada en vigor de la LOMCE, en lo referente a formación y actualización de directivos escolares?

D1m: *“El cambio más significativo hace referencia a los destinatarios de estos cursos por un lado y a su obligatoriedad o no por otro; ya que, los cursos específicos de función directiva antes eran obligatorios sólo para directores noveles y ahora son voluntarios, pudiéndolos realizar cualquier docente que esté interesado en ejercer como director en el futuro. Los cursos para directivos escolares serán realizados a priori (antes de ejercer como director/a) y no a posteriori como se venía haciendo. Respecto a la duración de los cursos en el tiempo; puesto que el curso para directores noveles tenía una duración de 40 horas y era prácticamente por completo on-line, mientras que ahora tendrán una duración de 120 horas y tendrá mayor carga de sesiones presenciales”.*

D2m: *“Se le da la vuelta al enfoque que había hasta el momento. Antes de la entrada en vigor de la LOMCE, se formaba al director en la práctica y era una formación obligatoria (resultando este modelo muy efectivo y demostrado desde 2005); si bien, a partir de ahora la formación de los directores será previa. En mi opinión, la estructura estatal que propone la LOMCE resta autonomía y contextualización a las Comunidades Autónomas. Sin embargo, como se venía estructurando con anterioridad garantizaba la autonomía pedagógica de las Comunidades Autónomas y de las provincias. En este sentido, la figura del coordinador pedagógico provincial garantizaba que se adaptase los contenidos de los cursos para directores a las peculiaridades y características de las provincias y de los propios directores/as. La formación de directores en prácticas estaba integrada por: un curso presencial en el CEP correspondiente, un grupo de trabajo, un curso on-line y el asesoramiento en el Centro por un tutor/a de prácticas y por el propio CEP.*

D3f: *“Considero que uno de los cambios más significativos es que una parte de la formación en función directiva sea exigida a los futuros directores como requisito previo (120 h) y se complemente con los actuales cursos de actualización directiva (60 h). Respecto a los módulos de estos cursos parecen ser prácticamente iguales a los que se estaban llevando a cabo. Si bien, me gustaría señalar que **no se trata de un cambio innovador** puesto que con la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, General de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Docentes (LOPEG) ya existió una formación previa para los que querían ocupar cargos directivos en los centros escolares. Esa formación constaba de los momentos: 1) 80 h presenciales sobre contenidos relacionados con el ejercicio de la dirección, 2) Tras la formación presencial se sería evaluado de forma positiva o negativa respecto a la función docente y los contenidos referidos a la función de la dirección y 3) Por último, se presentaba un proyecto de dirección por los candidatos y se les daba o no una acreditación para poder ejercer como directores escolares”.*

D4m: *“Exigir un curso a los directores como requisito previo para ejercer; volviendo a establecerlo tal y como ya se hacía en una etapa anterior de nuestro sistema educativo. En mi opinión, dicho curso, no establece ninguna novedad digna de mención en cuanto a la formación de directores/as se refiere. La LOMCE aporta muy poco y las razones por las que ha sido creada esta Ley Educativa tienen más que ver con aspectos partidistas que meramente educativos. Por su lado, respecto a los cursos de actualización directiva; la LOMCE tampoco establece nada nuevo”.*

Para resumir sus comentarios hemos extraído las ideas principales aportadas por cada uno de los entrevistados, que serían las siguientes:

- La LOMCE no establece nada nuevo por lo que no resulta un cambio innovador (un modelo parecido se estableció en 1995).

El liderazgo con inteligencia emocional desde la perspectiva de género.

- Si existen diferencias respecto a la LOGSE y al curso de función directiva que se convierte en requisito previo:
 - Los destinatarios: cualquier docente de forma voluntaria.
 - Momento de realización: antes de ser director/a.
 - Duración del curso (80 horas más y más carga de sesiones presenciales).
- Este modelo de formación para directivos resta autonomía a las Comunidades Autónomas y a las provincias.
- Desaparecen dos figuras: la del Coordinador Pedagógico Provincial y la del director-tutor de la fase de prácticas.

A modo de conclusión, diremos que:

Afirmación inicial 11b

La LOMCE recupera del pasado (1995) un modelo de formación previa para futuros directores, pero ampliando la duración y carga presencial del curso, haciéndolo voluntario a cualquier docente y estableciendo los contenidos a nivel estatal (desaparece la figura del Coordinador Pedagógico Provincial) por lo que se resta autonomía a las Comunidades Autónomas y a las provincias.

Hasta aquí el análisis relacionado con la formación, por lo que le toca el turno a otra de las variables que tuvimos en cuenta, a la hora de que los participantes rellenaran el cuestionario MSCEIT, que es la antigüedad como funcionario de carrera y es por ello que en el siguiente epígrafe vamos a analizarla.

4.6. Antigüedad como funcionario de carrera y género.

A continuación, pueden verse dos gráficos referentes a la antigüedad de los encuestados como funcionarios de carrera en general (primer gráfico) y en relación con el género (segundo gráfico).

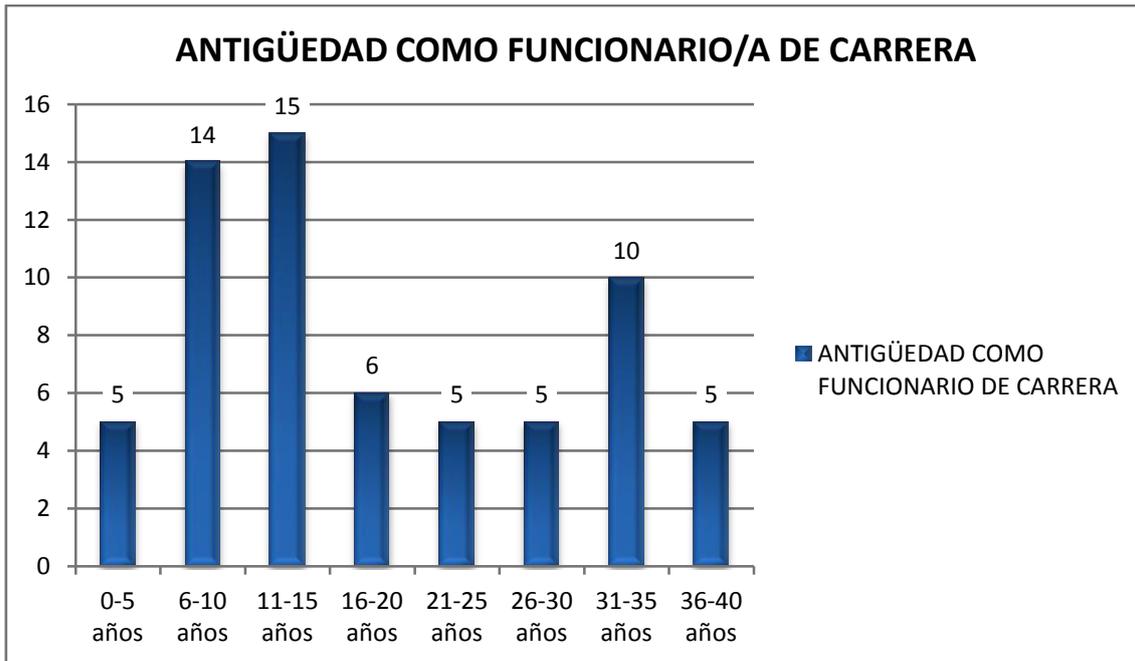


GRÁFICO 8a. Antigüedad de los participantes en el cuestionario MSCEIT como funcionarios/as de carrera.

Como puede observarse en el gráfico anterior, de las 65 personas que rellenaron el cuestionario MSCEIT, 15 de ellos/as (23 %) tenían una antigüedad como funcionarios de carrera de entre 11 y 15 años, 14 de ellos/as tenían una antigüedad de entre 6 -10 años (21.5 %) y 10 personas entre 31 y 35 años (15.3%), mientras que las 26 personas restantes tenían antigüedades muy dispares desde los 0 años hasta los 40 años.

Si analizamos este dato más profundamente, podremos afirmar de forma cualitativa que:

Afirmación inicial 12a

La mayoría de las personas que integran un equipo directivo en la provincia de Granada lo hacen con una antigüedad media como funcionarios/as de carrera de 13 o 33 años.

Es decir, si realizáramos una línea imaginaria de la vida laboral de un docente y la dividiéramos en cuatro tramos (10 años cada uno) desde que empezó a trabajar hasta los 40 años de haber ejercido esta profesión;

podríamos situar a las personas que ocupan puestos directivos en la provincia de Granada, según nuestro estudio, en la mitad entre el primer y segundo tramo de su vida laboral cuando, hipotéticamente, tienen suficiente experiencia pero no quieren estancarse y pretenden evolucionar adquiriendo nuevas responsabilidades. O bien cuando, previsiblemente, tienen mayor experiencia y madurez, es decir, en el último tramo antes de su jubilación.

Una vez analizado el conjunto de personas de forma global, analicemos ahora esta misma variable pero en función del género femenino o masculino.

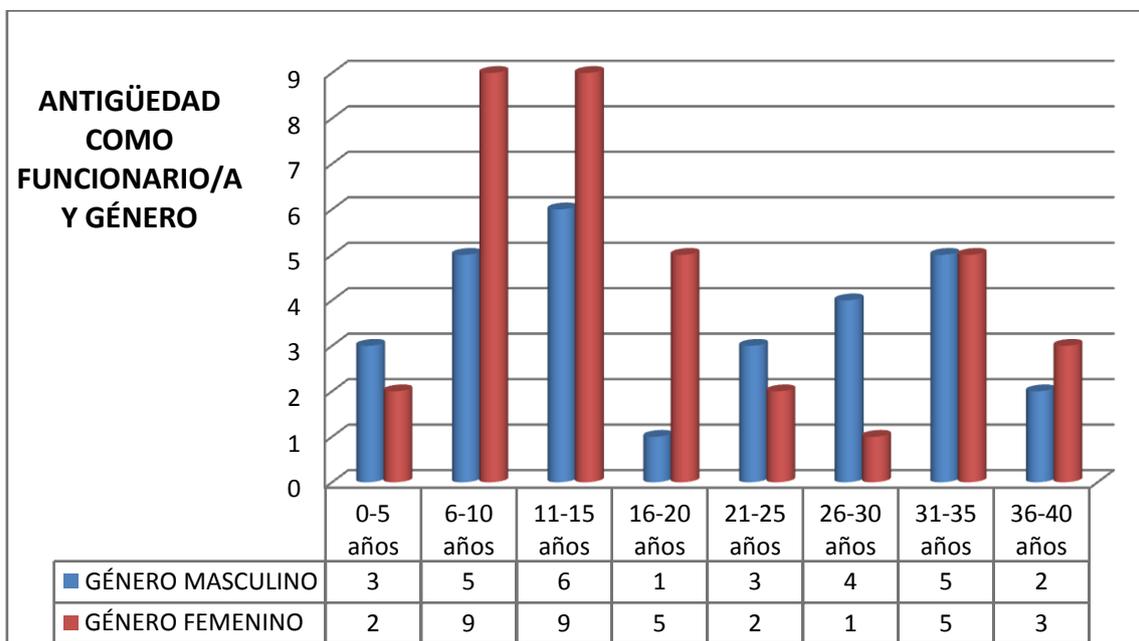


GRÁFICO 8b. Relación entre la antigüedad como funcionario/a de carrera y el género de los participantes en el cuestionario MSCEIT.

Respecto al gráfico anterior cabría destacar que aún sin existir diferencias significativas en cuanto a la antigüedad como funcionario/a de carrera respecto al género, si parece obvio que entre los 6-10 y 15-20 años de antigüedad (justo al principio y en la mitad de la vida laboral dedicada a la docencia respectivamente) son las mujeres las que más puestos como parte de equipos directivos ostentan. De todos modos, recordemos que contestaron a nuestro cuestionario 7 mujeres más que hombres por lo que prácticamente estaríamos

ante un equilibrio entre los géneros en relación a su antigüedad como funcionario /a de carrera y el momento en el que forman de equipos directivos.

A modo de resumen afirmaremos que:

Afirmación inicial 12b

No existen diferencias significativas en cuanto a la antigüedad como funcionario de carrera y el género de las personas que integran los equipos directivos de la provincia de Granada.

4.7. Resto de puntuaciones del cuestionario MSCEIT y género.

Hasta aquí el análisis de las puntuaciones CIE totales y del resto de variables tenidas en cuenta en nuestro estudio; si bien, se hace necesario continuar profundizando en los datos extraídos del cuestionario MSCEIT, puesto que hasta el momento no se han contemplado el resto de las puntuaciones más específicas, que recordemos que eran: de área (experiencial y estratégica), de rama (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional) y de tarea (caras, dibujos, facilitación, sensaciones, cambios, combinaciones, manejo emocional y relaciones emocionales).

De igual modo que hicimos con todas las variables y el CIE, relacionaremos en nuestro análisis todas las puntuaciones con el género y extraeremos conclusiones al respecto. Al tratarse de datos cuantitativos hemos utilizado el programa estadístico SPSS en su versión 23 para la creación de tablas de contingencia, para aplicar el descriptivo Chi-cuadrado de Pearson y para elaborar los diagramas de barras correspondientes.

4.7.1. Puntuaciones de Área: experiencial y estratégica.

Realizaremos este análisis comparativo desde las puntuaciones más generales hasta las más concretas; por lo que comenzaremos nuestra interpretación de los resultados obtenidos a través de las puntuaciones de área experiencial (en adelante CIEX) y estratégica (en adelante CIES).

4.7.1.1. Análisis del área experiencial y el género.

Ambas puntuaciones representan las dos áreas generales de habilidad en inteligencia emocional. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2009:38) en su traducción y adaptación del Manual del MSCEIT: *“El CIEX describe el grado en que el sujeto se “adentra” en la experiencia emocional, la reconoce, la compara con otras sensaciones y comprende cómo interacciona con el pensamiento”*.

| | | AREA EXPERIENCIAL | | | | Total | |
|--------|-----------|-------------------------------|---------------------|--------------------------|-------------------|--------|--------|
| | | 71 – 90 Aspecto a desarrollar | 91 - 110 Competente | 111 - 130 Muy competente | 131 - 150 Experto | | |
| GÉNERO | FEMENINO | Recuento | 4 | 15 | 15 | 2 | 36 |
| | | % dentro de GÉNERO | 11,1% | 41,7% | 41,7% | 5,6% | 100,0% |
| | | % dentro de AREA EXPERIENCIAL | 80,0% | 48,4% | 55,6% | 100,0% | 55,4% |
| | | % del total | 6,2% | 23,1% | 23,1% | 3,1% | 55,4% |
| | MASCULINO | Recuento | 1 | 16 | 12 | 0 | 29 |
| | | % dentro de GÉNERO | 3,4% | 55,2% | 41,4% | 0,0% | 100,0% |
| | | % dentro de AREA EXPERIENCIAL | 20,0% | 51,6% | 44,4% | 0,0% | 44,6% |
| | | % del total | 1,5% | 24,6% | 18,5% | 0,0% | 44,6% |
| | Total | Recuento | 5 | 31 | 27 | 2 | 65 |
| | | % del total | 7,7% | 47,7% | 41,5% | 3,1% | 100,0% |

Tabla cruzada 2. Genero - Área experiencial (CIEX).

Según los datos de la tabla, las mujeres que participaron en el MSCEIT obtuvieron puntuaciones más segmentadas que los hombres en lo que se refiere al área experiencial; es decir, mayor número de mujeres se sitúan en el rango cualitativo denominado “aspecto a desarrollar” (6,2% frente a 1,5% de los hombres) y en “experto” (3,1% frente a 0% de los hombres); si bien, la mayoría de los encuestados siguen situándose en el rango intermedio denominado “competente”. Esto podría significar que mientras que algunas mujeres son “expertas” en leer y expresar las emociones, otras deberían mejorar en la tarea de percibir, responder y manipular la información emocional. En el caso del género masculino, no parecen destacar en esta área ni siendo “expertos” ni tampoco teniendo la necesidad de mejorar, simplemente leen y expresan emociones de forma adecuada para relacionarse con los demás de manera satisfactoria. Esta interpretación puede entenderse más fácilmente en el siguiente gráfico de barras.

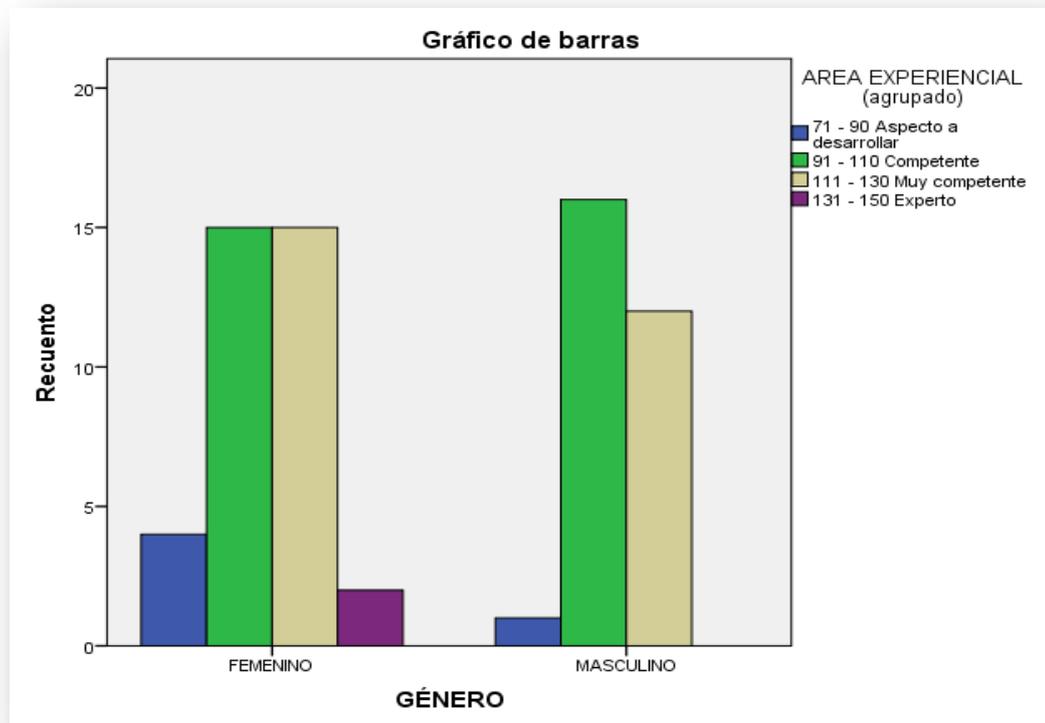


Gráfico 2.2. Relación entre el género de los encuestados y el área experiencial (CIEX).

Además hemos realizado la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado (véase abajo) y teniendo en cuenta que el $p\text{-valor} = 0,327 > 0.05$; podemos afirmar que, al igual que en el caso anterior, las variables género y área experiencial no ejercen relación de dependencia entre sí. Si bien, puesto que 4 casillas han esperado un recuento mayor que 5 (50%) cuando lo permitido según el autor es un 20% debemos interpretar estos resultados con cautela.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 3,452 ^a | 3 | ,327 |
| Razón de verosimilitud | 4,311 | 3 | ,230 |
| Asociación lineal por lineal | ,048 | 1 | ,826 |
| N de casos válidos | 65 | | |

Tabla 2.1. Prueba Chi-cuadrado de Pearson. Género-área experiencial.

4.7.1.2. Análisis del área estratégica y el género.

Seguimos analizando los resultados para el área estratégica, que según Extremera y Fernández-Berrocal (2009:38), en el Manual del MSCEIT: *“El CIES indica el grado en el que el sujeto puede comprender los significados emocionales, sus implicaciones en las relaciones y cómo manejar las emociones de uno mismo y de los demás”*.

Veamos a continuación la tabla de contingencia o cruzada extraída a través de análisis estadístico descriptivo a través del programa SPSS (v. 23).

| | | AREA ESTRATÉGICA | | | Total |
|-------------------------|---|-------------------------------|---------------------|--------------------------|--------|
| | | 71 - 90 Aspecto a desarrollar | 91 - 110 Competente | 111 – 130 Muy Competente | |
| GÉNERO FEMENINO | Recuento | 13 | 20 | 3 | 36 |
| | % dentro de GÉNERO | 36,1% | 55,6% | 8,3% | 100,0% |
| | % dentro de AREA ESTRATÉGICA | 56,5% | 51,3% | 100,0% | 55,4% |
| | % del total | 20,0% | 30,8% | 4,6% | 55,4% |
| GÉNERO MASCULINO | Recuento | 10 | 19 | 0 | 29 |
| | % dentro de GÉNERO | 34,5% | 65,5% | 0,0% | 100,0% |
| | % dentro de AREA ESTRATÉGICA (agrupado) | 43,5% | 48,7% | 0,0% | 44,6% |
| | % del total | 15,4% | 29,2% | 0,0% | 44,6% |
| Total | Recuento | 23 | 39 | 3 | 65 |
| | % dentro de GÉNERO | 35,4% | 60,0% | 4,6% | 100,0% |
| | % del total | 35,4% | 60,0% | 4,6% | 100,0% |

Tabla cruzada 3. Género - área estratégica (CIES).

En el caso del área estratégica y el género, podríamos afirmar que gran parte de los sujetos (60% del total) aparecen situados en el rango cualitativo denominado “competente”, lo que nos indica que son capaces de comprender y manejar las emociones en su vida diaria; aunque esto no implique, necesariamente, que sean capaces de percibir y experimentar los sentimientos de forma correcta. Por ejemplo, el sujeto comprende que la tristeza es un signo de pérdida pero no significa que siempre que una persona de su alrededor esté triste sea capaz de reconocerlo en sus gestos o expresiones faciales.

Si nos fijamos un poco más detenidamente, observaremos que parece más difícil la comprensión y el manejo emocional (habilidades relacionadas con el

área estratégica-CIES) que la percepción y facilitación emocional (habilidades relacionadas con el área experiencial-CIEX). Por lo que llegamos a la conclusión de que:

Afirmación inicial 13a

Las puntuaciones de los sujetos (tanto hombres como mujeres) son más bajas en el área estratégica que en la experiencial. Ningún sujeto de los 65 consigue una puntuación de experto en el área estratégica.

Más concretamente, el 35,4% del total de los sujetos se sitúan en “aspectos a desarrollar” frente al área experiencial (7,7% del total que se sitúa en ese mismo rango). Así mismo, mientras que el 41,5% de los sujetos totales se denominan “muy competentes” en el área experiencial, sólo un 4,6% lo son para la estratégica y ninguno sujeto es considerado “experto” en el área estratégica, mientras que en la experiencial consiguieron una puntuación “experto” tan solo 2 mujeres de los 65 sujetos encuestados.

En resumidas cuentas podemos afirmar lo siguiente:

Afirmación inicial 13b

Estas bajas puntuaciones en el área estratégica, para los sujetos que rellenaron nuestro cuestionario MSCEIT y que pertenecen a equipos directivos de Centros Educativos Públicos de la provincia de Granada, sugieren la necesidad de una mayor formación en esta área de la inteligencia emocional.

Y teniendo en cuenta que estas capacidades de comprensión y manejo emocional le van a ayudar en la capacidad para gestionar un centro y que son necesarias para ejercer, por tanto, un liderazgo de calidad; resulta muy interesante que los futuros directores/as posean estas capacidades “a priori” antes de ser nombrados como tales y ejercer dicha función. En este sentido,

avanza la tendencia futura la cual se asienta en la reforma promovida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y que pretende potenciar la función directiva a través de un sistema de certificación previa.

En torno a esta cuestión preguntamos a nuestros informantes clave (directores de los centros del profesorado) y estas fueron sus aportaciones a la pregunta 6 de nuestra entrevista semi-estructurada:

P.6. Entre los principios sobre los que se asienta la reforma promovida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se encuentran el aumento de la autonomía de los centros y el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los mismos, ¿cree usted que con la implantación de estos cursos se conseguirán ambos objetivos?

D1m: *“En definitiva, mi opinión personal respecto a la implantación de estos cursos como requisito previo para ejercer la dirección es que resultará muy positiva; puesto que los módulos, del Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, responden a un perfil de director no sólo gestor económico y pedagógico sino también gestor de grupos humanos”.*

D2m: *“En conclusión, bajo mi punto de vista, la formación directiva gana en importancia. Para terminar, cabría recalcar que los líderes escolares marcan la diferencia; es más, el impacto que la formación tiene en los resultados del Centro está muy influido por el estilo de liderazgo que la dirección ejerce”.*

D3f: *“Con la LOMCE se está produciendo un cambio en la ideología educativa”.*

D4m: *“El modelo de dirección existente hasta el momento, bajo mi punto de vista, es mejorable. La red de formación de Andalucía pone todos los medios*

para llevar a cabo los cursos demandados por los docentes andaluces; entre ellos, los relacionados con la Inteligencia Emocional y el liderazgo”.

Parece ser, a tenor de los comentarios realizados por los directores de los CEP de Granada, que existe **una visión optimista del futuro respecto a la formación de directivos escolares** marcada por la reforma educativa propuesta por la LOMCE, al menos, respecto a los contenidos que se quieren trabajar y al enfoque de aprendizaje previo y más profesionalizado de los futuros directores/as.

Por otro lado cabría señalar, que estas entrevistas fueron realizadas justo antes de que se llevará a cabo el primer curso de función directiva organizado en la provincia de Granada, por lo que quizás sería conveniente realizar nuevas entrevistas para verificar si la forma en la que se ha organizado el curso y se han transmitido los contenidos propuestos cumple con las expectativas previas sobre los mismos.

De igual modo, se dedicó un bloque temático de nuestro grupo de discusión a la inclusión de la Inteligencia Emocional en la formación de directivos escolares.

| Bloque temático III |
|---|
| Inclusión de la Inteligencia Emocional en los cursos de formación |
| 3.1. ¿Considera que los contenidos relacionados con la inteligencia emocional estaban incluidos, en proporción suficiente y de la forma adecuada, en los cursos de formación inicial y actualización directiva a los que ha asistido? |
| 3.2. ¿Considera importante su inclusión? ¿Por qué? |
| 3.3. ¿Qué competencias cree que son más importantes para un líder escolar? |
| ¿Incluiría o suprimiría alguna? |

Tabla propia. Bloque temático III del grupo de discusión.

DCEPm: *“Es fundamental la selección del personal que se encarga de transmitir los módulos relacionados con el liderazgo emocional y la forma de organizar y transmitir esos cursos tiene que ser muy cuidada. En un módulo de normativa*

daría igual el ponente, pero en este módulo tiene que ser muy empático y tener la capacidad de transmitir a los asistentes la importancia de ejercer un liderazgo centrado en las emociones. Es tan importante que no sólo los miembros de los equipos directivos, sino todos los tutores deberían tener formación en este sentido”.

ACEPm: *“La gestión y organización de un centro es una cuestión más objetiva, mientras que el liderazgo emocional es más subjetivo. La normativa puedes consultarla pero si no dispones de las habilidades emocionales adecuadas será mucho más difícil gestionar un centro”.*

D1f: *“Es importante para todos no sólo los directores sino también para los maestros. Nadie podría pensar que el módulo relacionado con la inteligencia emocional se trata de una tontería porque es importantísimo. Las competencias genéricas que son las habilidades de la persona son intrínsecas pero las otras, las profesionales, se aprenden”.*

D2f: *“El módulo relacionado con la inteligencia emocional creo que estaba incluido en el módulo III del curso. Mi opinión es que ha pasado un poco desapercibido en la provincia de Granada y ha habido muchas críticas porque se pensaba que el módulo era organización y gestión cuando en realidad se refería a liderazgo emocional. Pienso que no se le ha dado la importancia que merecía, las horas dedicadas al mismo eran insuficientes y aunque hubo dos ponencias de tres horas cada una de ellas, quedó poco tiempo para reflexionar sobre lo aprendido en el mismo. Además, la persona encargada de esta ponencia creo que no era la más apropiada”.*

D3m: *“Son muy importantes las emociones, puesto que la forma de interactuar en el grupo es la clave e incluirlas, sobre todo, en los cursos de formación para directores. Antes si se incluían bastantes sesiones relacionadas con el liderazgo emocional. Organizar es fácil pero lo difícil es ponerlo en práctica,*

mantener un equilibrio emocional en el colegio, con las familias y los alumnos, así que yo creo que habría que hacer especial hincapié en ese tema”.

JdEf: *“Consideramos muy importante este módulo porque estás trabajando con un grupo humano. Es importante para la escuela porque los problemas que tenemos en la sociedad actualmente; ya que trabajamos con muchas familias desestructuradas y debemos poseer habilidades sociales de este tipo para poder relacionarnos con ellas. Si tienes la capacidad para ser líder pueden ayudarte a través de la formación para desarrollarla”.*

IdEm: *“Es importante que el módulo relacionado con el liderazgo emocional esté incluido en la formación pero es más importante todavía el cómo se estén transmitiendo esos conocimientos y las habilidades emocionales y en ello influye la persona que se encarga de dar estos cursos. En definitiva, se valora muy positivamente la inclusión de las habilidades emocionales en la formación de los directivos escolares pero es más importante todavía el cómo se desarrolla y se transmite el mismo. El peso del módulo relacionado con el liderazgo emocional es el mismo parece ser, antes y ahora, sobre el papel; sin embargo, no en su desarrollo de forma práctica en los cursos presenciales. Si tuviera que resaltar una competencia que deber poseer los líderes escolares sería el liderazgo y trabajo en equipo”.*

En definitiva, tras los comentarios anteriores podemos afirmar que:

Afirmación inicial 14a

La inclusión de la IE en los cursos de formación de directivos escolares se valora muy positivamente, por los participantes en el grupo de discusión; si bien, se considera que la persona encargada de transmitir el módulo relacionado con el liderazgo emocional deberá ser seleccionada más cuidadosamente para garantizar el buen aprovechamiento del mismo.

Aunque estas apreciaciones resultan interesantes para nuestro estudio, cabe realizar, como ya venimos haciendo anteriormente, el estadístico descriptivo que nos aporta información sobre la relación entre el género de los participantes y el área estratégica.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 2,694 ^a | 2 | ,260 |
| Razón de verosimilitud | 3,822 | 2 | ,148 |
| Asociación lineal por lineal | ,233 | 1 | ,629 |
| N de casos válidos | 65 | | |

Tabla 3.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – área estratégica (CIES).

La interpretación, en este sentido, no varía puesto que el p-valor = 0,260 > 0.05, luego la hipótesis es nula; es decir, podemos afirmar que **la variable género y área estratégica no están relacionadas significativamente entre sí**. Sí bien, si recordamos los p-valor de las puntuaciones totales CIE (0,622) y del área experiencial CIEEX (0,327) y los comparamos con el de área estratégica CIES (0,260), podemos observar como **el grado de significación asintótica bilateral va tomando valores cada vez más bajos**; y teniendo en cuenta que, según la fórmula de Pearson, cuanto más se acerque a 0,05 mayor probabilidad existe de que las variables interrelacionen entre sí. Podemos afirmar que **cuanto más específicas sean las puntuaciones existe mayor probabilidad de que la variable género esté relacionada con alguna variable de rama y/o tarea medida por el MSCEIT**.

Afirmación inicial 14b

Según la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, no existe una relación de dependencia entre las variables de género y el área experiencial ni estratégica; si bien, el grado de significación asintótica bilateral va tomando valores cada vez más bajos.

4.7.2. Puntuaciones de rama y género

Las puntuaciones de rama del cuestionario MSCEIT se dividen en: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional.

4.7.2.1. Percepción emocional

La percepción emocional (CIEP) hace referencia a cómo las personas identificamos las emociones en nosotros mismos y en los demás. Según el Manual de corrección del MSCEIT (2009:77):

La capacidad de reconocer cómo se siente un individuo y los que le rodean. Implica la capacidad de percibir y expresar los sentimientos. Implica la capacidad de prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de las expresiones faciales, el tono de la voz y las expresiones artísticas.

A continuación, puede observarse la tabla de contingencia o tabla cruzada que relaciona el género de los sujetos que rellenaron el cuestionario con la percepción emocional.

| | | PERCEPCIÓN EMOCIONAL | | | | Total |
|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|------------------------|-----------------------------|----------------------|--------|
| | | 71 - 90 Aspecto a desarrollar | 91 - 110 Competente | 111 - 130 Muy Competente | 131 - 150 Experto | |
| GÉNERO | FEMENINO | | | | | |
| | Recuento | 0 | 11 | 21 | 4 | 36 |
| | Recuento esperado | 0,6 | 13,3 | 17,7 | 4,4 | 36,0 |
| | % dentro de GÉNERO | 0,0% | 30,6% | 58,3% | 11,1% | 100,0% |
| | % dentro de PERCEPCIÓN EMOCIONAL | 0,0% | 45,8% | 65,6% | 50,0% | 55,4% |
| | % del total | 0,0% | 16,9% | 32,3% | 6,2% | 55,4% |
| | MASCULINO | | | | | |
| | Recuento | 1 | 13 | 11 | 4 | 29 |
| | Recuento esperado | ,4 | 10,7 | 14,3 | 3,6 | 29,0 |
| | % dentro de GÉNERO | 3,4% | 44,8% | 37,9% | 13,8% | 100,0% |
| % dentro de PERCEPCIÓN EMOCIONAL | 100,0% | 54,2% | 34,4% | 50,0% | 44,6% | |
| % del total | 1,5% | 20,0% | 16,9% | 6,2% | 44,6% | |
| Total | | | | | | |
| Recuento | 1 | 24 | 32 | 8 | 65 | |
| Recuento esperado | 1,0 | 24,0 | 32,0 | 8,0 | 65,0 | |
| % dentro de GÉNERO | 1,5% | 36,9% | 49,2% | 12,3% | 100,0% | |
| % del total | 1,5% | 36,9% | 49,2% | 12,3% | 100,0% | |

Tabla cruzada. Género- Percepción emocional.

Cabría destacar, las siguientes afirmaciones al respecto:

- 1) La mayoría de los sujetos tanto hombres como mujeres (86.1%) se sitúan en los rangos competente (36.9%) y muy competente (49.2%), por lo que podemos afirmar que esta competencia emocional está bastante dominada por los miembros de los equipos directivos.

- 2) Dentro del rango “Muy competente” destacan en número las mujeres por encima de los hombres (65.6% frente 34.4%); por lo que podemos intuir que las mujeres tienen más desarrollada esta competencia que los hombres en esta rama.
- 3) 8 sujetos (4 hombres y 4 mujeres) que representan el 12.3% del total de los encuestados obtuvieron una puntuación de “Experto” que como ya venimos observando es bastante difícil alcanzar en otras áreas y ramas medidas por el MSCEIT.

A continuación, realizamos la prueba de Chi-cuadrado para contrastar si las diferencias observadas entre las dos variables son atribuidas al azar y valorar el grado de independencia entre las mismas.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 3,579 ^a | 3 | ,311 |
| Razón de verosimilitud | 3,976 | 3 | ,264 |
| Asociación lineal por lineal | 1,133 | 1 | ,287 |
| N de casos válidos | 65 | | |

Tabla 4.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – Percepción emocional.

En nuestro caso, una significación asintótica bilateral bastante alejada del 0.05, más exactamente 0,311 nos indica que las variables son independientes entre sí. Dicho de otro modo, no existe relación entre el género de los sujetos y las puntuaciones obtenidas en la rama de percepción emocional medida por el cuestionario MSCEIT.

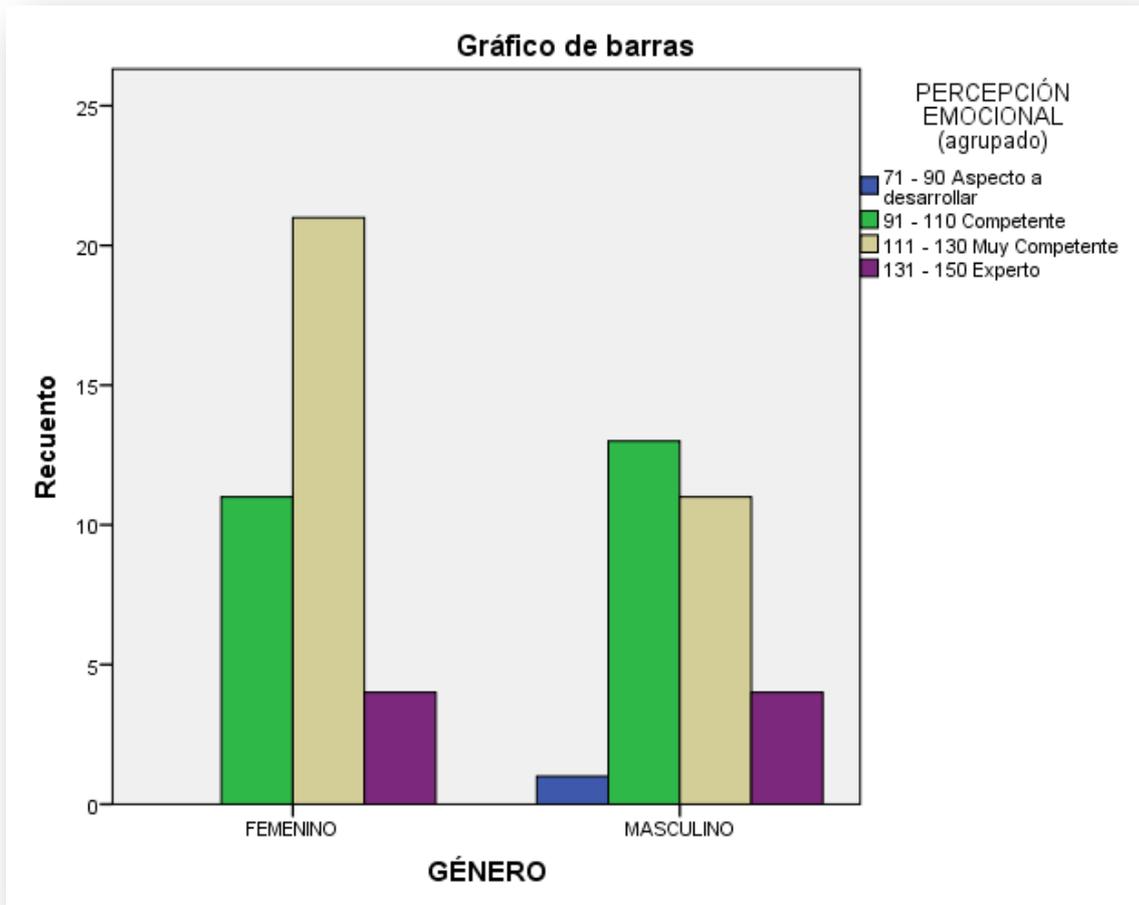


Gráfico 4.2. Diagrama de barras. Género y percepción emocional (CIEP).

En el diagrama de barras anterior puede observarse, de manera gráfica y con mayor facilidad, nuestra afirmación anterior referida al mayor número de mujeres respecto al de los hombres que obtienen una puntuación dentro del rango “Muy competente” en la rama de percepción emocional.

En definitiva, afirmaremos que:

Afirmación inicial 15

La rama de percepción emocional medida por el MSCEIT indica que la mayoría de los sujetos son “muy competentes” en la capacidad de reconocer las emociones propias y de los demás; si bien, las mujeres parecen tener mayor facilidad en esta tarea.

4.7.2.2. Facilitación emocional

La facilitación emocional (CIEF) se refiere al modo en que afectan las emociones percibidas por los sujetos a su cognición y posteriormente a sus conductas. Teniendo en cuenta que pueden afectar tanto positiva como negativamente.

Según el Manual MSCEIT (2009:77):

La puntuación facilitación emocional refleja en qué medida los pensamientos y demás actividades cognitivas del individuo utilizan la información de su experiencia emocional. Ser capaz de utilizar las propias emociones puede ayudar a una persona a resolver los problemas de una forma creativa, por ejemplo. (...) Pueden utilizarse para solucionar problemas, razonar, tomar decisiones y esforzarse de forma más efectiva.

A continuación, tal y como venimos haciendo con anterioridad, vamos a presentar una tabla de contingencia respecto al género y esta competencia emocional llamada "Facilitación emocional". Después analizaremos esta tabla y el Chi-cuadrado de Pearson y concluiremos con un diagrama de barras que nos aportara información más visual de todo lo anterior y complementara dicho análisis.

| | | FACILITACIÓN EMOCIONAL | | | Total | |
|--------|-----------|--|------------------------|--------------------------------|--------|--------|
| | | 71 - 90 Aspecto a desarrollar | 91 - 110 Competente | 111 - 130 Muy competente | | |
| GÉNERO | FEMENINO | Recuento | 7 | 20 | 9 | 36 |
| | | Recuento esperado | 5,0 | 23,8 | 7,2 | 36,0 |
| | | % dentro de GÉNERO | 19,4% | 55,6% | 25,0% | 100,0% |
| | | % dentro de FACILITACIÓN EMOCIONAL | 77,8% | 46,5% | 69,2% | 55,4% |
| | | % del total | 10,8% | 30,8% | 13,8% | 55,4% |
| | MASCULINO | Recuento | 2 | 23 | 4 | 29 |
| | | Recuento esperado | 4,0 | 19,2 | 5,8 | 29,0 |
| | | % dentro de GÉNERO | 6,9% | 79,3% | 13,8% | 100,0% |
| | | % dentro de FACILITACIÓN EMOCIONAL | 22,2% | 53,5% | 30,8% | 44,6% |
| | | % del total | 3,1% | 35,4% | 6,2% | 44,6% |
| Total | | Recuento | 9 | 43 | 13 | 65 |
| | | Recuento esperado | 9,0 | 43,0 | 13,0 | 65,0 |
| | | % dentro de GÉNERO | 13,8% | 66,2% | 20,0% | 100,0% |
| | | % dentro de FACILITACIÓN EMOCIONAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % del total | 13,8% | 66,2% | 20,0% | 100,0% |

Tabla cruzada 5. Género – Facilitación emocional (CIEF).

Según los valores aportados por esta tabla de contingencia o tabla cruzada, podemos afirmar que un 66.2% de los sujetos, tanto hombres como mujeres que rellenaron el cuestionario MSCEIT, se sitúan en el rango cualitativo denominado “Competente”; por otro lado, ningún sujeto es denominado “experto” y muy pocos sujetos (13.8% del total) son denominados dentro del rango cualitativo “aspecto a desarrollar”. Si bien, según el género podemos apreciar que las mujeres doblan en número a los hombres en el rango “muy competente” y lo triplican en el rango de “aspecto a desarrollar”.

Para poder extraer una conclusión, hemos aplicado la prueba de Chi-cuadrado de Pearson a través de SPSS y estos son los resultados obtenidos.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,205 ^a | 2 | ,122 |
| Razón de verosimilitud | 4,370 | 2 | ,112 |
| Asociación lineal por lineal | ,008 | 1 | ,927 |
| N de casos válidos | 65 | | |

Tabla 5.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – Facilitación emocional (CIEF).

Teniendo en cuenta que el valor Alfa (0.05), el cual hace referencia al nivel de confianza del 95%, y el valor de significación asintótica 0.122 podemos aceptar la hipótesis nula, es decir, las variables género y facilitación emocional son independientes la una de la otra. Sin embargo, hasta ahora es uno de los valores más bajos de significación hallados a través de esta prueba.

A continuación, puede verse el gráfico de barras relacionado con la tabla de contingencia anterior.

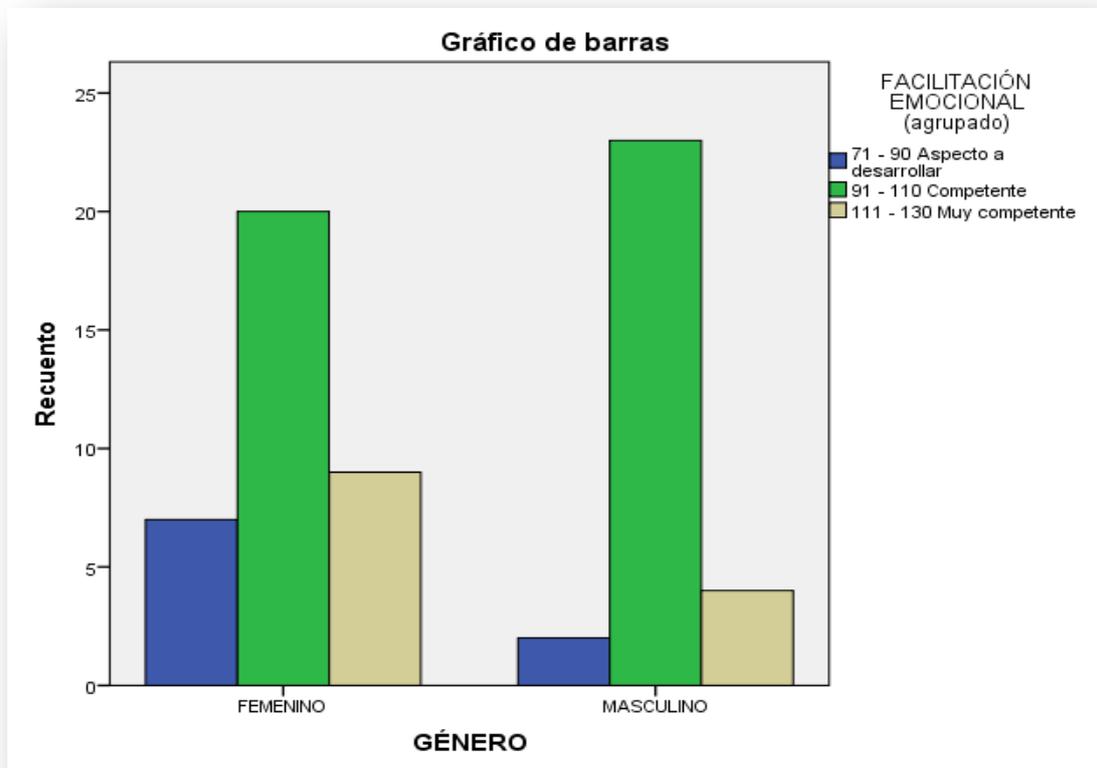


Gráfico 5.2. Diagrama de barras. Género y facilitación emocional

En resumen y tras analizar de forma conjunta la tabla de contingencia, la prueba de Pearson y el diagrama de barras, diremos que:

Afirmación inicial 16

La mayoría de los miembros de los equipos directivos (66.2%) se denominan “competentes” a la hora de utilizar la información de su experiencia emocional para solucionar problemas de forma creativa. Si bien, las mujeres obtienen puntuaciones más repartidas (Competente, Muy competente y aspecto a desarrollar), que los hombres. Ningún sujeto obtiene puntuación de experto. No existe relación de dependencia entre género y facilitación emocional.

4.7.2.3. Comprensión emocional

Según la adaptación de Extremera y Fernández Berrocal del Manual MSCEIT (2009:77) la comprensión emocional (CIEC) es: *“La capacidad de etiquetar las emociones, es decir, de reconocer que hay grupos de términos relacionados con las emociones. Por ejemplo: el enojo y la irritación pueden dar lugar a la ira, si la causa de la irritación persiste y se hace más intensa”.*

| | | COMPRENSIÓN EMOCIONAL | | | | Total | |
|---------------|------------------|---|------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------|--------|
| | | 71 - 90 Aspecto a desarrollar | 91 - 110 Competente | 111 - 130 Muy competente | 131 - 150 Experto | | |
| GÉNERO | FEMENINO | Recuento | 8 | 20 | 7 | 1 | 36 |
| | | Recuento esperado | 5,5 | 22,2 | 7,8 | ,6 | 36,0 |
| | | % dentro de GÉNERO | 22,2% | 55,6% | 19,4% | 2,8% | 100,0% |
| | | % dentro de COMPRENSIÓN EMOCIONAL | 80,0% | 50,0% | 50,0% | 100,0% | 55,4% |
| | | % del total | 12,3% | 30,8% | 10,8% | 1,5% | 55,4% |
| | MASCULINO | Recuento | 2 | 20 | 7 | 0 | 29 |
| | | Recuento esperado | 4,5 | 17,8 | 6,2 | ,4 | 29,0 |
| | | % dentro de GÉNERO | 6,9% | 69,0% | 24,1% | 0,0% | 100,0% |

| | | | | | | |
|-------|--|-------|--------------|-------|------|--------|
| | % dentro de COMPRESIÓN EMOCIONAL | 20,0% | 50,0% | 50,0% | 0,0% | 44,6% |
| | % del total | 3,1% | 30,8% | 10,8% | 0,0% | 44,6% |
| Total | Recuento | 10 | 40 | 14 | 1 | 65 |
| | Recuento esperado | 10,0 | 40,0 | 14,0 | 1,0 | 65,0 |
| | % dentro de GÉNERO | 15,4% | 61,5% | 21,5% | 1,5% | 100,0% |
| | % del total | 15,4% | 61,5% | 21,5% | 1,5% | 100,0% |

Tabla cruzada 6. Género – Comprensión emocional (CIEC).

Podemos observar en la tabla, que 40 sujetos de los 65 (61.5% del total) que rellenaron el MSCEIT han obtenido puntuaciones que los denominan “Competentes” en la capacidad de entender qué es lo que da lugar a las emociones y cómo se pueden combinar éstas. Esta capacidad es fundamental para un líder a la hora de relacionarse con los demás y de mejorar su autoconocimiento.

Si bien las puntuaciones están muy equilibradas tanto para hombres como para mujeres, cabe mencionar que una vez más las puntuaciones del género femenino están más repartidas entre todos los rangos y cuatriplican el número de hombres en el rango denominado “aspecto a desarrollar”, lo que nos hace pensar que a algunas mujeres no tienen suficientemente desarrollada esa habilidad (22.2% dentro del género femenino necesita desarrollar este aspecto de la Inteligencia Emocional). A continuación, analizaremos los resultados de la prueba no paramétrica de Chi cuadrado de Pearson.

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 3,891 ^a | 3 | ,273 |
| Razón de verosimilitud | 4,486 | 3 | ,214 |
| Asociación lineal por lineal | ,783 | 1 | ,376 |
| N de casos válidos | 65 | | |

Tabla 6.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – Comprensión emocional (CIEC).

Como ya venimos afirmando anteriormente, teniendo en cuenta que el p-valor = 0.05, y siendo el valor de significación asintótica bilateral obtenido de 0.273, se vuelve a confirmar la Hipótesis Nula (H_0), es decir, se confirma que las variables género y comprensión emocional son independientes una de la otra.

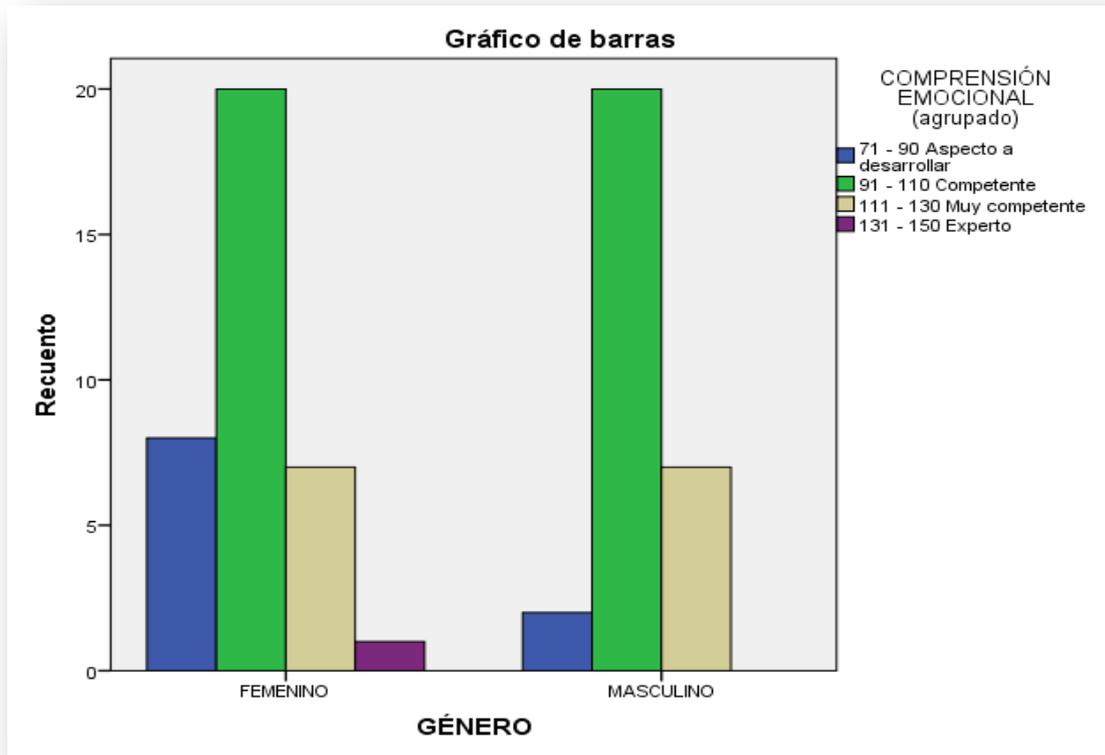


Gráfico 6.2. Diagrama de barras. Género y Comprensión emocional

En este gráfico puede verse más fácilmente la diferencia existente en el rango cualitativo, que abarcaba las puntuaciones entre 71 y 90, denominado “Aspecto a desarrollar” entre hombres y mujeres. Según la tabla de contingencia anterior, 80% del total estaría representado por la barra azul del diagrama de barras del género femenino mientras que un 20% del total estaría representado con la barra azul para el género masculino.

Por último, tras analizar conjuntamente las dos tablas y el diagrama de barras, podemos resumir que:

Afirmación inicial 17

La mayoría de los sujetos (66.5% del total) son Competentes en la capacidad de Comprensión emocional. Las variables género y comprensión emocional no son dependientes una de la otra. A algunas mujeres (22.2%) deberían desarrollar más este aspecto de la IE.

4.7.2.4. Manejo emocional

Según el Manual del MSCEIT, adaptado por Extremera y Fernández - Berrocal (2009:78): *“El manejo emocional significa que, en los momentos apropiados, uno siente el sentimiento en lugar de reprimirlo y lo utiliza para tomar mejores decisiones”.*

| | | MANEJO EMOCIONAL | | Total |
|---------------------|------------------------------|-------------------------------------|------------------------|--------|
| | | 71 - 90 Aspecto a desarrollar | 91 - 110 Competente | |
| GÉNERO FEMENINO | Recuento | 19 | 17 | 36 |
| | Recuento esperado | 19,4 | 16,6 | 36,0 |
| | % dentro de GÉNERO | 52,8% | 47,2% | 100,0% |
| | % dentro de MANEJO EMOCIONAL | 54,3% | 56,7% | 55,4% |
| | % del total | 29,2% | 26,2% | 55,4% |
| GÉNERO MASCULINO | Recuento | 16 | 13 | 29 |
| | Recuento esperado | 15,6 | 13,4 | 29,0 |
| | % dentro de GÉNERO | 55,2% | 44,8% | 100,0% |
| | % dentro de MANEJO EMOCIONAL | 45,7% | 43,3% | 44,6% |
| | % del total | 24,6% | 20,0% | 44,6% |
| Total | Recuento | 35 | 30 | 65 |
| | Recuento esperado | 35,0 | 30,0 | 65,0 |
| | % dentro de GÉNERO | 53,8% | 46,2% | 100,0% |
| | % del total | 53,8% | 46,2% | 100,0% |

Tabla cruzada 7. Género – Manejo emocional (CIEM).

Atendiendo a la tabla cruzada anterior, diremos que las puntuaciones obtenidas en referencia al manejo emocional se reparten en dos rangos únicamente “Aspecto a desarrollar” y “Competente” (53.8% y 46.2% del total de sujetos tanto hombres como mujeres respectivamente). Por lo que parece obvio que esta capacidad está poco desarrollada por los sujetos que rellenaron el MSCEIT, por ende, por los miembros de los equipos directivos de la provincia de Granada.

En definitiva, creemos que debería incluirse el manejo emocional como un aspecto muy importante a trabajar dentro de los módulos relacionados con el liderazgo emocional, de los cursos de formación previa y permanente de los directivos escolares de la provincia de Granada.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) | Significación exacta (bilateral) | Significación exacta (unilateral) |
|--|-------------------|----|--------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | ,037 ^a | 1 | ,847 | | |
| Corrección de continuidad ^b | ,000 | 1 | 1,000 | | |
| Razón de verosimilitud | ,037 | 1 | ,847 | | |
| Prueba exacta de Fisher | | | | 1,000 | ,523 |
| Asociación lineal por lineal | ,036 | 1 | ,849 | | |
| N de casos válidos | 65 | | | | |

Tabla 7.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – Manejo Emocional (CIEM).

Teniendo en cuenta que el valor de significación asintótica bilateral (0.847) es mayor que p-valor (0.05) consideraremos que la H₀ (hipótesis nula) es verdadera, esto es, las variables género y manejo emocional no tienen una relación de dependencia entre sí, sino que son independientes una de la otra.

En el diagrama de barras anterior podemos observar el equilibrio de los géneros masculino y femenino, respecto a las puntuaciones obtenidas en referencia al manejo emocional. Recordemos que de los 65 sujetos había 7 mujeres más que hombres.

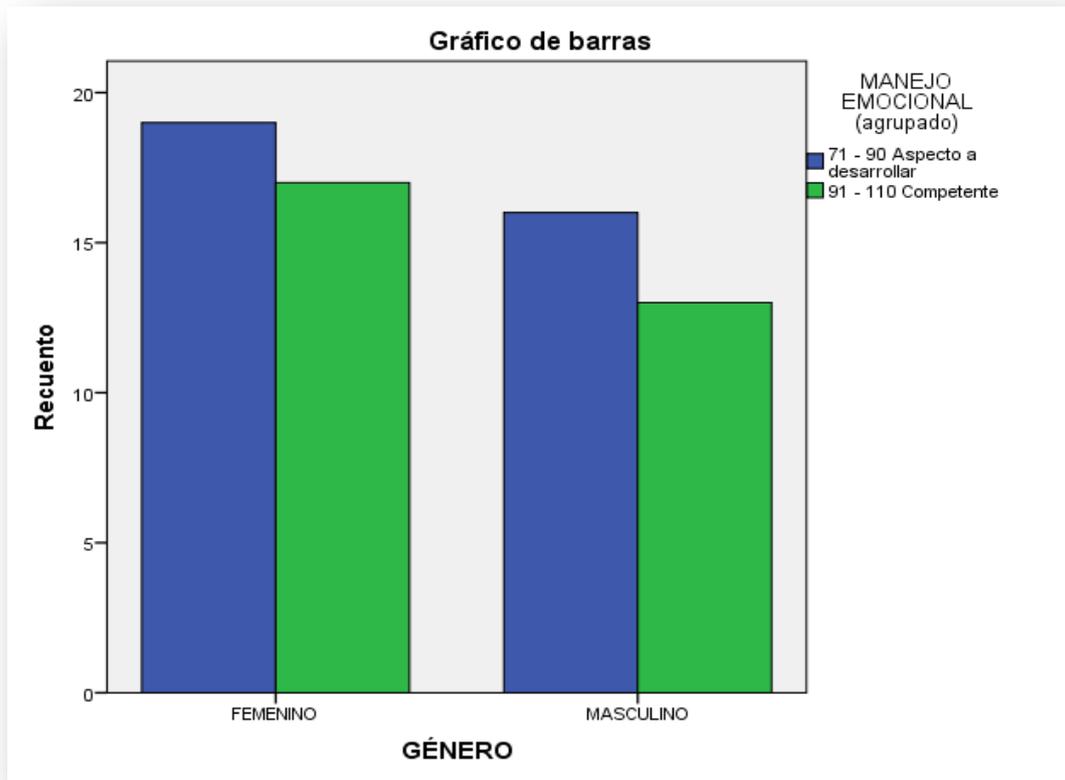


Gráfico 7.2. Diagrama de barras. Género y Manejo emocional (CIEM).

En resumen, afirmaremos lo siguiente:

Afirmación inicial 18

No existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a su manejo emocional; ya que la mayoría de los sujetos (53.8% del total), que desempeñan puestos en equipos directivos de la provincia de Granada, necesitan mejorar en esta faceta de la inteligencia emocional.

Hasta aquí el análisis de las 4 ramas de la Inteligencia Emocional medidas por el MSCEIT desde una perspectiva de género, a continuación nos dedicaremos a analizar las puntuaciones de las 8 tareas (teniendo en cuenta su relación con cada una de las ramas anteriores).

4.7.3. Puntuaciones de tarea y género

Las puntuaciones de tarea obtenidas a través del cuestionario MSCEIT, son ocho y son las más específicas de todo el cuestionario MSCEIT: caras, dibujos, facilitación, sensaciones, cambios, combinaciones, manejo emocional y relaciones emocionales.

Antes de comenzar nuestro análisis, se hace necesario recordar en qué consiste exactamente la relación entre las 8 tareas, las 4 ramas anteriormente analizadas y las 2 áreas; para ello presentamos el siguiente cuadro.

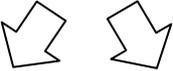
| ÁREA Experiencial  | | ÁREA Estratégica  | |
|---|------------------------|---|------------------------|
| Rama 1 | Rama 2 | Rama 3 | Rama 4 |
| Percepción emocional | Facilitación emocional | Comprensión emocional | Manejo emocional |
| Tareas  | | | |
| Caras | Facilitación | Cambios | Manejo emocional |
| Dibujos | Sensaciones | Combinaciones | Relaciones emocionales |

Tabla adaptada. Visión general de las puntuaciones del MSCEIT de Extremera y Fernández-Berrocal siguiendo a Mayer, Salovey y Caruso en Manual MSCEIT (2009:39).

Teniendo en cuenta esta tabla adaptada, las puntuaciones obtenidas en las tareas deberían estar relacionadas con las puntuaciones obtenidas en las ramas correspondientes; es decir si los sujetos obtuvieron puntuaciones altas en la rama 2 de facilitación emocional, por ejemplo, deberían obtener puntuaciones parecidas en las tareas de facilitación y sensaciones. Y así debería ocurrir para el resto de puntuaciones.

Sin embargo, debemos tener muy presente la información suministrada por el Manual MSCEIT en relación a la correcta interpretación de los resultados del

test, ya que, nos advierte según Extremera y Fernández- Berrocal (2009:78) que: *“Las puntuaciones de tarea deben utilizarse con precaución, ya que la fiabilidad de estas puntuaciones es menor que la de las demás puntuaciones del MSCEIT”.*

En definitiva, las puntuaciones de las tareas tratan de especificar qué aspectos deberán ser mejorados por cada uno de los sujetos; aún así, vamos a analizarlos a modo general desde una perspectiva de género a continuación.

4.7.3.1. Caras

| | | CARAS | | | | Total | |
|--------|-----------|-------------------------------------|------------------------|-----------------------------|--------------------|-------|--------|
| | | 71 - 90 Aspecto a desarrollar | 91 - 110 Competente | 111 - 130 Muy competente | 131-150 Experto | | |
| GÉNERO | FEMENINO | Recuento | 0 | 8 | 22 | 6 | 36 |
| | | % GÉNERO | 0,0% | 22,2% | 61,1% | 16,7% | 100,0% |
| | | % CARAS | 0,0% | 34,8% | 68,8% | 66,7% | 55,4% |
| | | % del total | 0,0% | 12,3% | 33,8% | 9,2% | 55,4% |
| | MASCULINO | Recuento | 1 | 15 | 10 | 3 | 29 |
| | | % GÉNERO | 3,4% | 51,7% | 34,5% | 10,3% | 100,0% |
| | | % CARAS | 100,0% | 65,2% | 31,3% | 33,3% | 44,6% |
| | | % del total | 1,5% | 23,1% | 15,4% | 4,6% | 44,6% |
| | Total | Recuento | 1 | 23 | 32 | 9 | 65 |
| | | % GÉNERO | 1,5% | 35,4% | 49,2% | 13,8% | 100,0% |
| | | % del total | 1,5% | 35,4% | 49,2% | 13,8% | 100,0% |

Tabla cruzada 8. Tarea 1. Género – caras.

Según la tabla cruzada entre las variables género y la tarea “caras”, que consistía en identificar a través de fotografías los sentimientos de otras personas, podemos observar que existen diferencias bastante significativas entre las puntuaciones obtenidas por hombres y por mujeres. Más

concretamente, las mujeres obtienen mejores puntuaciones en esta tarea. Véase en la tabla marcadas de rosa las puntuaciones de las mujeres y las de los hombres marcadas en azul. En definitiva, el 33.8% de las mujeres se sitúan en el rango “Muy Competente”, el 12.3% en “Competente”, el 9.2% en “Experto” y ninguna en Aspecto a desarrollar; sin embargo, los hombres se sitúan el 23.1% en “Competente”, el 15.4% en “Muy Competente”, el 4.6% en “Experto” y el 1.5% en “Aspecto a Desarrollar”.

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 7,969 ^a | 3 | ,047 |
| Razón de verosimilitud | 8,427 | 3 | ,038 |
| Asociación lineal por lineal | 5,851 | 1 | ,016 |
| N de casos válidos | 65 | | |

Tabla 8.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – Tarea individual caras.

Teniendo en cuenta que el valor de significación asintótica bilateral es de 0.047, en este caso menor que 0.05; diremos que no se verifica la hipótesis nula, por lo que las variables género y la tarea caras medida por el cuestionario MSCEIT, según la prueba de Chi cuadrado, son variables dependientes entre sí. En resumen, según todo lo anterior, afirmaremos que:

Afirmación inicial 19

Existen diferencias entre el género femenino y masculino, en relación a la mejor identificación de emociones a través de gestos o expresiones faciales (capacidad de empatizar con los demás) por parte de las mujeres.

4.7.3.2. Dibujos

Según Extremera y Fernández Berrocal (2009:78): *“La percepción emocional también implica determinar las emociones que están siendo expresadas por la música, el arte y el entorno que nos rodea”.*

| | | DIBUJOS | | | | Total |
|---------------------|---------------------|-----------------------------|-------------------|------------------------|-----------------|--------|
| | | 71-90 Aspecto a desarrollar | 91-110 Competente | 111-130 Muy competente | 131-150 Experto | |
| GÉNERO FEMENINO | Recuento | 1 | 16 | 16 | 3 | 36 |
| | % dentro de GÉNERO | 2,8% | 44,4% | 44,4% | 8,3% | 100,0% |
| | % dentro de DIBUJOS | 33,3% | 57,1% | 55,2% | 60,0% | 55,4% |
| | % del total | 1,5% | 24,6% | 24,6% | 4,6% | 55,4% |
| GÉNERO MASCULINO | Recuento | 2 | 12 | 13 | 2 | 29 |
| | % dentro de GÉNERO | 6,9% | 41,4% | 44,8% | 6,9% | 100,0% |
| | % dentro de DIBUJOS | 66,7% | 42,9% | 44,8% | 40,0% | 44,6% |
| | % del total | 3,1% | 18,5% | 20,0% | 3,1% | 44,6% |
| Total | Recuento | 3 | 28 | 29 | 5 | 65 |
| | % dentro de GÉNERO | 4,6% | 43,1% | 44,6% | 7,7% | 100,0% |
| | % del total | 4,6% | 43,1% | 44,6% | 7,7% | 100,0% |

Tabla cruzada 9. Tarea 2. Género – Dibujos.

Según la tabla anterior, en lo referente a la tarea de identificar emociones a través de imágenes de paisajes de la naturaleza y cuadros abstractos con diferentes colores y tramas (que era lo que se pedía que hicieran los examinados en el MSCEIT), las puntuaciones obtenidas para ambos géneros son muy similares. A grandes rasgos diremos que la gran mayoría de los sujetos (43.1 % + 44.6% = 87.7 %) se sitúan en el rango cualitativo que los denomina “Competentes” o “Muy Competentes”. Aunque cabe mencionar que

el resto de sujetos aparece repartido entre “Aspecto a Desarrollar” (4.6%) y “Experto” (7.7%). Tengamos en cuenta, que de todas las facetas de la inteligencia emocional estudiadas hasta el momento, la asociación de emociones a imágenes es la que mayor número de sujetos han obtenido puntuación de experto (entre 131 y 150 puntos); más concretamente, 5 sujetos (3 mujeres y 2 hombres) de los 65 que rellenaron el MSCEIT.

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|-------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | ,669 ^a | 3 | ,880 |
| Razón de verosimilitud | ,670 | 3 | ,880 |
| Asociación lineal por lineal | ,140 | 1 | ,708 |
| N de casos válidos | 65 | | |

Tabla 9.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – Tarea Dibujos.

Tal y como venimos analizando:

$$p - \text{valor} = 0.880 > 0.05$$

Las variables género e identificación de emociones a través de imágenes no ejercen una relación de dependencia entre sí, es decir, son independientes una de la otra.

Afirmación inicial 20

Las puntuaciones obtenidas por la gran mayoría de los sujetos de ambos géneros (87.7% del total), los sitúan dentro del rango “Competente” y “Muy Competente” e incluso algunos de ellos/as (7.7%) son considerados expertos. Además, la identificación adecuada o no de emociones a través de dibujos no depende del género de los sujetos encuestados.

4.7.3.3. Facilitación

Según Extremera y Fernández Berrocal (2009:79): *“La tarea facilitación mide el conocimiento del examinando sobre cómo interactúan sus estados de ánimo y ayudan a sus procesos de pensamiento y razonamiento”*.

| | | FACILITACIÓN | | | | Total | |
|--------|-----------------------|-------------------------------------|------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------|--------|
| | | 71 - 90 Aspecto a desarrollar | 91 - 110 Competente | 111 - 130 Muy competente | 131 - 150 Experto | | |
| GÉNERO | FEMENINO | Recuento | 7 | 17 | 10 | 2 | 36 |
| | | % dentro de GÉNERO | 19,4% | 47,2% | 27,8% | 5,6% | 100,0% |
| | | % dentro de FACILITACIÓN | 87,5% | 42,5% | 66,7% | 100,0% | 55,4% |
| | | % del total | 10,8% | 26,2% | 15,4% | 3,1% | 55,4% |
| | MASCULINO | Recuento | 1 | 23 | 5 | 0 | 29 |
| | | % dentro de GÉNERO | 3,4% | 79,3% | 17,2% | 0,0% | 100,0% |
| | | % dentro de FACILITACIÓN | 12,5% | 57,5% | 33,3% | 0,0% | 44,6% |
| | | % del total | 1,5% | 35,4% | 7,7% | 0,0% | 44,6% |
| Total | Recuento | 8 | 40 | 15 | 2 | 65 | |
| | % dentro de GÉNERO | 12,3% | 61,5% | 23,1% | 3,1% | 100,0% | |
| | % del total | 12,3% | 61,5% | 23,1% | 3,1% | 100,0% | |

Tabla cruzada 10. Género – Tarea Facilitación.

Según los porcentajes observados en esta tabla de contingencia, diremos que la mayoría de los sujetos (40 sujetos que representan el 61,5% del total) se muestran competentes en esta tarea. Si bien, al comparar ambos géneros podemos afirmar que las mujeres (como ya viene siendo costumbre) obtienen puntuaciones más repartidas en todos los rangos desde “aspecto a desarrollar” hasta “experto”; mientras que los hombres se sitúan mayoritariamente (35.4%) en el rango que los denomina como “Competentes”. Aún así, las mujeres parecen tener más desarrollada esta faceta de la inteligencia emocional tal y

como indican las puntuaciones dentro del rango cualitativo Muy Competente y Experto.

Esta apreciación queda refutada con la siguiente tabla que nos da los valores de la prueba estadística de Chi Cuadrado, hallados con SPSS (versión 23), y que rechaza la H_0 (hipótesis nula) que nos planteábamos.

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 8,410 ^a | 3 | ,038 |
| Razón de verosimilitud | 9,682 | 3 | ,021 |
| Asociación lineal por lineal | ,113 | 1 | ,737 |
| N de casos válidos | 65 | | |

Tabla 10.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – Tarea Facilitación.

Esto es, si el p -valor = 0.038 < 0.050, significa que la variable género ejerce una relación de dependencia con la tarea Facilitación (conocimiento de cómo ciertos estados de ánimo ayudan o no a tipos de actividad cognitiva).

Aunque no hemos incluido los gráficos de las tareas individuales analizadas anteriormente, si nos parece conveniente incluirlo para esta tarea; puesto que en él pueden observarse con mayor facilidad todas las apreciaciones anteriores. Véase en la página siguiente.

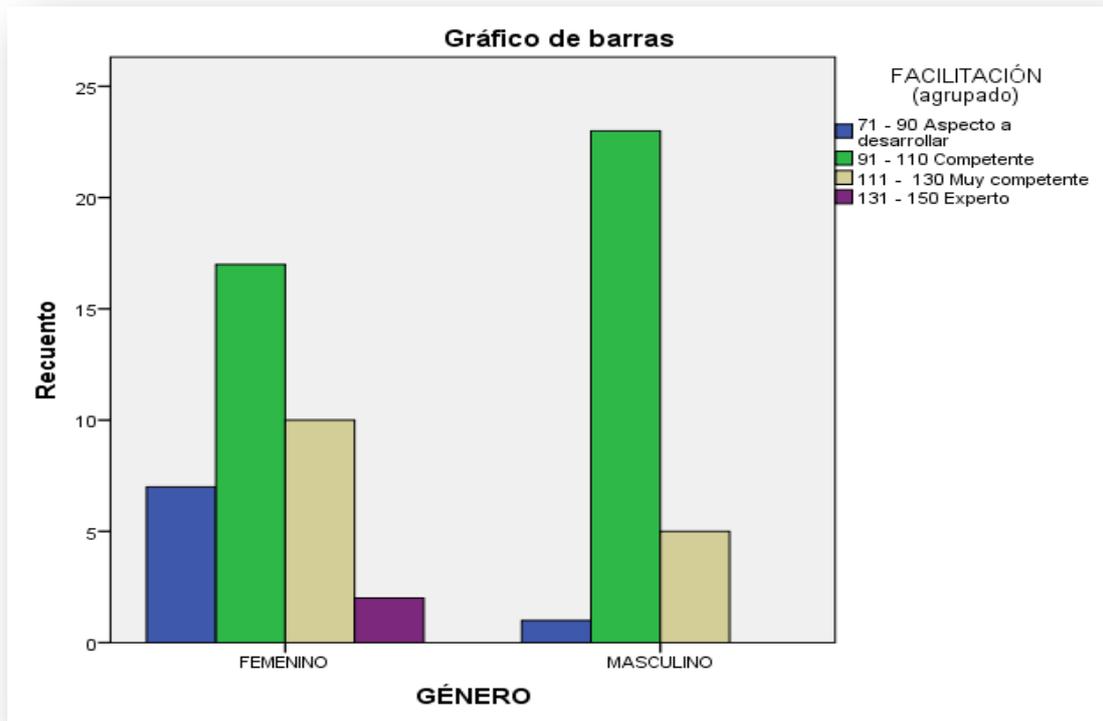


Gráfico 10.2. Diagrama de barras. Género y tarea Facilitación.

En definitiva, resumiremos todo lo anterior en la siguiente idea:

Afirmación inicial 21

La mayoría de los sujetos (6.5%) son competentes en conocer cómo las emociones influyen en sus propios procesos cognitivos; aunque, según nuestro estudio, algunas mujeres pueden llegar a ser expertas en dicha tarea de facilitación. La variable género y facilitación son dependientes entre sí.

4.7.3.4. Sensaciones

Atendiendo a las instrucciones de corrección e interpretación de los resultados del MSCEIT, según Extremera y Fernández Berrocal (2009:78): *“Una puntuación elevada en sensaciones requiere que el examinando genere una emoción determinada para después compararla y contrastar las sensaciones que le produce con otras modalidades sensoriales”*.

| | | SENSACIONES | | | Total | |
|--------------|-------------------------|-------------------------------|---------------------|--------------------------|--------|--------|
| | | 71 - 90 Aspecto a desarrollar | 91 - 110 Competente | 111 - 130 Muy competente | | |
| GÉNERO | FEMENINO | Recuento | 6 | 25 | 5 | 36 |
| | | % dentro de GÉNERO | 16,7% | 69,4% | 13,9% | 100,0% |
| | | % dentro de SENSACIONES | 66,7% | 50,0% | 83,3% | 55,4% |
| | | % del total | 9,2% | 38,5% | 7,7% | 55,4% |
| | MASCULINO | Recuento | 3 | 25 | 1 | 29 |
| | | % dentro de GÉNERO | 10,3% | 86,2% | 3,4% | 100,0% |
| | | % dentro de SENSACIONES | 33,3% | 50,0% | 16,7% | 44,6% |
| | % del total | 4,6% | 38,5% | 1,5% | 44,6% | |
| Total | Recuento | 9 | 50 | 6 | 65 | |
| | % dentro de GÉNERO | 13,8% | 76,9% | 9,2% | 100,0% | |
| | % dentro de SENSACIONES | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| | % del total | 13,8% | 76,9% | 9,2% | 100,0% | |

Tabla cruzada 11. Género – Tarea Sensaciones.

El 76.9% del total de los sujetos que rellenaron el cuestionario MSCEIT obtuvieron puntuaciones entre 91 y 110, lo que indica que se muestran Competentes en la tarea de comparar distintas emociones con distintas sensaciones como el color, la luz y la temperatura. Ningún sujeto obtiene puntuación de Experto (entre 130 y 150 puntos) y muy pocos dan puntuaciones entre 71 y 90 (13.8%) y entre 111 y 130 (9.2%).

A continuación analizaremos estas puntuaciones en relación al género de los encuestados.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 2,947 ^a | 2 | ,229 |
| Razón de verosimilitud | 3,175 | 2 | ,204 |
| Asociación lineal por lineal | ,117 | 1 | ,732 |
| N de casos válidos | 65 | | |

Tabla 11.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – Tarea Sensaciones.

Teniendo en cuenta que:

$$p\text{-valor} = 0.05 > 0.229, H_0 \text{ se verifica.}$$

Las variables género y la tarea denominada “Sensaciones” son independientes entre sí.

Afirmación inicial 22

La mayoría de los miembros de los equipos directivos de la provincia de Granada que participaron en nuestro estudio son Competentes en establecer comparaciones adecuadas entre las emociones y las sensaciones de luz, color y temperatura. El género no ejerce una relación de dependencia en esta capacidad.

4.7.3.5. Cambios

Según Extremera y Fernández Berrocal (2009: 79): *“La tarea Cambios mide el conocimiento del examinando sobre las cadenas emocionales o cómo las emociones evolucionan de unas a otras (p.ej., cómo el enfado puede convertirse en furia)”*.

| | | CAMBIOS | | | | | Total |
|---------------------|--------------------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|------------------------|-----------------|--------|
| | | 51-70 Necesita mejorar | 71-90 Aspecto a desarrollar | 91-110 Competente | 111-130 Muy competente | 131-150 Experto | |
| GÉNERO | FEMENINO | | | | | | |
| | Recuento | 1 | 8 | 20 | 7 | 0 | 36 |
| | % dentro de GÉNERO | 2,8% | 22,2% | 55,6% | 19,4% | 0,0% | 100,0% |
| | % dentro de CAMBIOS | 100,0% | 80,0% | 50,0% | 53,8% | 0,0% | 55,4% |
| | % del total | 1,5% | 12,3% | 30,8% | 10,8% | 0,0% | 55,4% |
| | MASCULINO | | | | | | |
| | Recuento | 0 | 2 | 20 | 6 | 1 | 29 |
| | % dentro de GÉNERO | 0,0% | 6,9% | 69,0% | 20,7% | 3,4% | 100,0% |
| % dentro de CAMBIOS | 0,0% | 20,0% | 50,0% | 46,2% | 100,0% | 44,6% | |
| % del total | 0,0% | 3,1% | 30,8% | 9,2% | 1,5% | 44,6% | |
| Total | Recuento | 1 | 10 | 40 | 13 | 1 | 65 |
| | % dentro de GÉNERO | 1,5% | 15,4% | 61,5% | 20,0% | 1,5% | 100,0% |
| | % dentro de CAMBIOS (agrupado) | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 1,5% | 15,4% | 61,5% | 20,0% | 1,5% | 100,0% |

Tabla cruzada 12. Género – Tarea Cambios.

Aunque, una vez más, la mayoría de sujetos (61.5%) tanto hombres como mujeres sean competentes en la tarea denominada “Cambios”, puede observarse cierto desequilibrio en cuanto al género; más concretamente, los hombres obtienen mejores puntuaciones en general que las mujeres.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,981 ^a | 4 | ,289 |
| Razón de verosimilitud | 5,949 | 4 | ,203 |
| Asociación lineal por lineal | 2,806 | 1 | ,094 |
| N de casos válidos | 65 | | |

Tabla 12.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – Tarea Cambios.

El valor de significación asintótica bilateral ($0.289 > 0.05$), hallado mediante la prueba no paramétrica de Pearson, nos indica que las variables género y la variable denominada “Cambios” no dependen una de la otra.

En definitiva:

Afirmación inicial 23

40 de los 65 sujetos que, perteneciendo a equipos directivos de Granada rellenaron el cuestionario MSCEIT, fueron denominados “Competentes” en el conocimiento de cómo van cambiando y evolucionando unas emociones en otras. Aunque existen sujetos del género masculino que han obtenido mayores puntuaciones respecto al género femenino, no podemos decir que exista relación de dependencia entre el género y la tarea “Cambios” según la prueba de Chi- cuadrado.

4.7.3.6. Combinaciones

Según el Manual del MSCEIT adaptado por Extremera y Fernández Berrocal (2009:79): *“La tarea Combinaciones evalúa la capacidad del examinando para analizar las combinaciones de emociones separándolas en sus componentes y, al revés, de unir emociones simples para generar sentimientos complejos”.*

| | | COMBINACIONES | | | | Total |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------|------------------------|-----------------|--------|
| | | 71-90 Aspecto a desarrollar | 91-110 Competente | 111-130 Muy competente | 131-150 Experto | |
| GÉNERO | FEMENINO | | | | | |
| | Recuento | 6 | 23 | 6 | 1 | 36 |
| | % dentro de GÉNERO | 16,7% | 63,9% | 16,7% | 2,8% | 100,0% |
| | % dentro de COMBINACIONES | 46,2% | 59,0% | 60,0% | 33,3% | 55,4% |
| | % del total | 9,2% | 35,4% | 9,2% | 1,5% | 55,4% |
| | MASCULINO | | | | | |
| | Recuento | 7 | 16 | 4 | 2 | 29 |
| | % dentro de GÉNERO | 24,1% | 55,2% | 13,8% | 6,9% | 100,0% |
| % dentro de COMBINACIONES | 53,8% | 41,0% | 40,0% | 66,7% | 44,6% | |
| % del total | 10,8% | 24,6% | 6,2% | 3,1% | 44,6% | |
| Total | Recuento | 13 | 39 | 10 | 3 | 65 |
| | % dentro de GÉNERO | 20,0% | 60,0% | 15,4% | 4,6% | 100,0% |
| | % del total | 20,0% | 60,0% | 15,4% | 4,6% | 100,0% |

Tabla cruzada 13. Género – Tarea Combinaciones.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 1,328 ^a | 3 | ,722 |
| Razón de verosimilitud | 1,327 | 3 | ,723 |
| Asociación lineal por lineal | ,013 | 1 | ,909 |
| N de casos válidos | 65 | | |

Tabla 13.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – Tarea Combinaciones.

En esta ocasión analizaremos de modo global, tanto la tabla de contingencia como la prueba de Chi Cuadrado, debido a la falta de relevancia de los datos aportados por las mismas. Los sujetos se sitúan mayoritariamente (60%) en el rango cualitativo denominado “Competente” y podemos observar que existe un equilibrio entre los géneros en la tabla cruzada, que más tarde es refutado mediante análisis estadístico ($p\text{-valor} = 0.05 < 0.722$): las variables género y la tarea de combinar las emociones unas con otras son independientes entre sí.

Sin embargo, cabría destacar que se trata de una de las tareas donde mayor número de sujetos (13 sujetos en total - 7 hombres y 6 mujeres) ha encontrado especial dificultad lo cual puede ser debido a la naturaleza de dicha tarea (recordemos que es la concreción de la rama 3 de comprensión emocional perteneciente al área estratégica) o al cansancio derivado de la atención ejercida en las primeras secciones del cuestionario, siendo ésta una de las últimas.

Afirmación inicial 24

La mayoría de los sujetos (60%) son competentes en el conocimiento de cómo se pueden combinar las emociones; si bien, para algunos (20%) supone un aspecto a desarrollar para mejorar su inteligencia emocional. Respecto al género, resulta irrelevante para desempeñar de la manera adecuada dicha tarea (ambas variables son independientes).

4.7.3.7. Manejo emocional

Tal y como describen Mayer, Salovey y Caruso en el Manual MSCEIT (2003) y según la adaptación española del mismo realizada por Extremera y Fernández-Berrocal (2009: 79): *“La tarea manejo emocional mide la capacidad del examinando para incorporar sus emociones en el proceso de toma de decisiones.”*

| | | MANEJO EMOCIONAL | | Total |
|-------------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------|--------|
| | | 71-90 Aspecto a desarrollar | 91-110 Competente | |
| GÉNERO FEMENINO | Recuento | 22 | 14 | 36 |
| | % dentro de GÉNERO | 61,1% | 38,9% | 100,0% |
| | % dentro de MANEJO EMOCIONAL | 57,9% | 51,9% | 55,4% |
| | % del total | 33,8% | 21,5% | 55,4% |
| GÉNERO MASCULINO | Recuento | 16 | 13 | 29 |
| | % dentro de GÉNERO | 55,2% | 44,8% | 100,0% |
| | % dentro de MANEJO EMOCIONAL | 42,1% | 48,1% | 44,6% |
| | % del total | 24,6% | 20,0% | 44,6% |
| Total | Recuento | 38 | 27 | 65 |
| | % dentro de GÉNERO | 58,5% | 41,5% | 100,0% |
| | % dentro de MANEJO EMOCIONAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 58,5% | 41,5% | 100,0% |

Tabla cruzada 14. Género – Tarea Manejo Emocional.

Según los datos de la tabla anterior, la tarea denominada “manejo emocional” debería ser más desarrollada por los sujetos que participaron en nuestro estudio; ya que, parece que encuentran dificultades en evaluar la eficacia o no de las actuaciones llevadas a cabo por otros sujetos con un objetivo determinado (véase la sección D del cuestionario MSCEIT en los Anexos).

Aún así los sujetos que deberían desarrollar más esta faceta de su inteligencia emocional representan un 58.5%, mientras que un 41.5% siguen siendo competentes en la misma.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) | Significación exacta (bilateral) | Significación exacta (unilateral) |
|--|-------------------|----|--------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | ,233 ^a | 1 | ,629 | | |
| Corrección de continuidad ^b | ,053 | 1 | ,818 | | |
| Razón de verosimilitud | ,233 | 1 | ,629 | | |
| Prueba exacta de Fisher | | | | ,800 | ,409 |
| Asociación lineal por lineal | ,230 | 1 | ,632 | | |
| N de casos válidos | 65 | | | | |

Tabla 14.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – Tarea Manejo emocional.

Tanto el valor de significación asintótica bilateral (0.629) como el de significación exacta bilateral (0.800) siguen siendo mayor que el valor de significancia (0.05), por lo que podemos afirmar que la H_0 vuelve a verificarse: las variables género y la tarea “manejo emocional” son independientes entre sí.

En resumen:

Afirmación inicial 25

El 58.5% de los sujetos tanto hombres como mujeres que participaron en nuestra investigación, deberían desarrollar más la capacidad para integrar sus emociones en la toma de decisiones; aunque muchos de estos sujetos tenemos que decir que ya son competentes (41.5%). Respecto a la variable género podemos afirmar que no correlaciona con la variable tarea denominada “manejo emocional”.

4.7.3.8. Relaciones emocionales

Según Extremera y Fernández Berrocal (2009:79): *“La tarea Relaciones Emocionales mide la capacidad del examinando para incorporar las emociones en el proceso de toma de decisiones que implican a otras personas”.*

Al igual que en el manejo emocional, se trata de incorporar las emociones en nuestra capacidad de cognición y a través del pensamiento ser capaz de tomar una decisión lo más beneficiosa posible tanto para nosotros como para los demás que nos rodean. La diferencia esencial con la tarea Manejo emocional radica en que en la primera la decisión que tomamos sólo nos afectará a nosotros mismos (por ejemplo: salir a pasear o no); pero en la tarea Relaciones emocionales afectará a una o más personas de nuestro alrededor (por ejemplo: asistir o no a una reunión de amigos).

| | | RELACIONES EMOCIONALES | | | Total | |
|------------------------------------|--------------------|------------------------------------|-----------------------------|-------------------|--------|--------|
| | | 51-70 Necesita mejorar | 71-90 Aspecto a desarrollar | 91-110 Competente | | |
| GÉNERO | FEMENINO | Recuento | 0 | 8 | 28 | 36 |
| | | % dentro de GÉNERO | 0,0% | 22,2% | 77,8% | 100,0% |
| | | % dentro de RELACIONES EMOCIONALES | 0,0% | 50,0% | 58,3% | 55,4% |
| | % del total | 0,0% | 12,3% | 43,1% | 55,4% | |
| | MASCULINO | Recuento | 1 | 8 | 20 | 29 |
| | | % dentro de GÉNERO | 3,4% | 27,6% | 69,0% | 100,0% |
| % dentro de RELACIONES EMOCIONALES | | 100,0% | 50,0% | 41,7% | 44,6% | |
| % del total | 1,5% | 12,3% | 30,8% | 44,6% | | |
| Total | Recuento | 1 | 16 | 48 | 65 | |
| | % dentro de GÉNERO | 1,5% | 24,6% | 73,8% | 100,0% | |
| | % del total | 1,5% | 24,6% | 73,8% | 100,0% | |

Tabla cruzada 15. Género – Tarea relaciones emocionales.

Como puede observarse en la tabla anterior, la inmensa mayoría de los sujetos (73.8%) tanto hombres como mujeres son denominados “Competentes” en la tarea denominada “Relaciones emocionales”; la cual afecta también a los demás, no sólo a ellos mismos. Aunque también debemos tener en cuenta a 16 sujetos (24.6%) que necesitarían desarrollar más esta capacidad a la hora de integrar las emociones y tomar decisiones que resulten beneficiosas para todos.

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 1,598 ^a | 2 | ,450 |
| Razón de verosimilitud | 1,971 | 2 | ,373 |
| Asociación lineal por lineal | 1,029 | 1 | ,310 |
| N de casos válidos | 65 | | |

Tabla 15.1. Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Género – Tarea Relaciones emocionales.

Atendiendo a la prueba Chi cuadrado diremos que:

El p -valor = $0.05 < 0.450$, por lo que las variables género y la variable tarea denominada “Relaciones emocionales” (capacidad para incorporar las emociones en el proceso de toma de decisiones implicando a otras personas) no interrelacionan entre sí de forma significativa.

4.8. Visión general del análisis cuantitativo

A continuación pueden verse dos tablas de visión general de los resultados obtenidos a través de análisis estadístico con el programa SPSS (v.23), cuya finalidad es facilitar una visión global de todos los datos analizados y ayudarnos a extraer las conclusiones generales de nuestro estudio.

4.8.1. Tablas de contingencia

A continuación se presenta un resumen de las tablas de contingencia o tablas cruzadas que se han ido analizando a lo largo de este trabajo.

| Grupo de escalas | Escalas | Baremo MSCEIT y porcentajes % | | | | |
|------------------|--|----------------------------------|-------------|-------------|---------------|-----------|
| | | NM -71 | AD 71-90 | C 91-110 | MC 111-130 | E +130 |
| Total | Coficiente de Inteligencia Emocional general (CIE) | | 7.7 | 66.2 | 26.2 | |
| Áreas | Área experiencial (CIEEX) | | 7.7 | 47.7 | 41.5 | 3.1 |
| | Área estratégica (CIES) | | 35.4 | 60.0 | 4.6 | |
| Ramas | 1.Percepción emocional (CIEP) | | 1.5 | 36.9 | 49.2 | 12.3 |
| | 2.Facilitación emocional (CIEF) | | 13.8 | 66.2 | 20.0 | |
| | 3.Comprensión emocional (CIEC) | | 15.4 | 61.5 | 21.5 | 1.5 |
| | 4.Manejo emocional (CIEM) | | 53.8 | 46.2 | | |
| Rama 1: CIEP | A. Caras | | 1.5 | 35.4 | 49.2 | 13.8 |
| | E. Dibujos | | 4.6 | 43.1 | 44.6 | 7.7 |
| Rama 2: CIEF | B. Facilitación | | 12.3 | 61.5 | 23.1 | 3.1 |
| | F. Sensaciones | | 13.8 | 76.9 | 9.2 | |
| Rama 3: CIEC | C. Cambios | 1.5 | 15.4 | 61.5 | 20.0 | 1.5 |
| | G. Combinaciones | | 20.0 | 60.0 | 15.4 | 4.6 |
| Rama 4: CIEM | D. Manejo | | 58.5 | 41.5 | | |
| | H. Relaciones | 1.5 | 24.6 | 73.8 | | |

Tabla propia. Visión general porcentajes obtenidos por los sujetos según el baremo MSCEIT en las diferentes escalas.

Según la tabla de la página anterior, la mayoría de los sujetos tanto hombres como mujeres (más 50% del total) obtienen puntuaciones que los denominan “Competentes” en Inteligencia Emocional en CIE, CIES, CIEF, CIEC y en todas las tareas individuales excepto manejo, caras y dibujos (en estas dos últimas tareas es donde los sujetos obtuvieron mayores puntuaciones que los sitúan en Muy Competentes o incluso Expertos).

Por otro lado, la rama de la inteligencia emocional que más debería desarrollarse a través de los cursos de formación para directivos escolares es, sin duda, el “Manejo Emocional”; ya que es en ella donde se obtienen las puntuaciones más bajas.

Por último, cabe mencionar como aparece prácticamente “desierto” el extremo inferior del baremo MSCEIT (Necesita mejorar) y como en el rango cualitativo o escala denominada “Experto” aparecen un mayor porcentaje de sujetos en Percepción emocional y caras (12.3% y 13.8% respectivamente), lo que indica que entre los miembros de los equipos directivos de la provincia de Granada existen algunas personas muy preparadas para identificar las emociones de los demás (empatizar o ponerse en el lugar de los otros); si bien, parece que les cuesta utilizar esa empatía en el manejo o control emocional. En definitiva, saben o intuyen cómo se están sintiendo los docentes que les rodean pero no saben cómo incentivarlos o motivarlos hacia la consecución de objetivos comunes que beneficien al Centro Educativo (manejo emocional).

Parece interesante realizar una tabla similar para los valores obtenidos de Chi cuadrado que nos permita relacionar las escalas de MSCEIT con la variable “género”. Teniendo en cuenta que nuestra investigación está enmarcada desde una perspectiva de género, a continuación puede observarse dicha tabla.

4.8.2. Prueba de Chi cuadrado de Pearson

| Grupo de escalas | Escalas | Valor de significación asintótica bilateral |
|------------------|--|---|
| Total | Coficiente de Inteligencia Emocional general (CIE) | 0.622 |
| Áreas | Área experiencial (CIEX) | 0.327 |
| | Área estratégica (CIEX) | 0.260 |
| Ramas | 1.Percepción emocional (CIEP) | 0.311 |
| | 2.Facilitación emocional (CIEF) | 0.122 |
| | 3.Comprensión emocional (CIEC) | 0.273 |
| | 4.Manejo emocional (CIEM) | 0.847 |
| Tareas | | |
| Rama 1: CIEP | A. Caras | 0.047* |
| | E. Dibujos | 0.880 |
| Rama 2: CIEF | B. Facilitación | 0.038* |
| | F. Sensaciones | 0.229 |
| Rama 3: CIEC | C. Cambios | 0.289 |
| | G. Combinaciones | 0.722 |
| Rama 4: CIEM | D. Manejo | 0.629 |
| | H. Relaciones | 0.450 |

Tabla propia. Comparativa valores de significación asintótica bilateral y escalas del MSCEIT.

En la tabla anterior se muestran los valores de significación asintótica bilateral calculados a partir de las puntuaciones directas de los encuestados en las áreas, ramas y tareas del MSCEIT, según la prueba no paramétrica de Chi cuadrado de Pearson. Las letras de la “A” hasta la “H” indican la sección del cuestionario, que contestaron los miembros de los equipos directivos, en relación a la capacidad medida en cada caso.

Existen dos valores menores al p-valor = 0.05 (marcados en negrita y con asterisco), exactamente los que se refieren a la tareas caras (0.047) y facilitación (0.038). Recordemos que cuando el valor de significación asintótica bilateral era menor que el nivel de significancia establecido en 0.05 (lo que indica una probabilidad del 0.95 de que la H_0 sea verdadera), la hipótesis nula (H_0) no se verifica. En definitiva, según las instrucciones para interpretar esta prueba dados por Pearson, las tareas individuales “caras” y “facilitación” correlacionan con la variable “género de los sujetos”.

Sin embargo, cabe señalar que la prueba de Chi Cuadrado de Pearson tiene una limitación, y es que a pesar de que nos indica si existe o no una relación entre las variables, no indica el grado de influencia ni el tipo de relación. Es por ello, que hemos complementado esta prueba con tablas de contingencia, diagramas de barras, perfiles de los encuestados, entrevistas a los directores de los CEP y el grupo de discusión. Según nuestras observaciones podemos afirmar que las mujeres obtienen mejores puntuaciones en ambas tareas que están estrechamente relacionadas con la percepción emocional (capacidad para identificar las emociones de otras personas) y con facilitación emocional (capacidad para generar emociones y utilizarlas para mejorar el razonamiento).

CAPÍTULO III:

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. Conclusiones

En primer lugar se presenta un resumen de las afirmaciones iniciales que se han ido realizando para cada una de las variables que intervienen en nuestra investigación; en segundo lugar, fruto de la síntesis de las recién mencionadas afirmaciones iniciales, llegamos a las conclusiones generales de nuestro estudio.

1.1. Afirmaciones iniciales

- Los sujetos considerados competentes o muy competentes emocionalmente ejercerán un liderazgo de mayor calidad en sus centros educativos.
- La Inteligencia Emocional es considerada como una competencia de gran valor que debería ser desarrollada y/o perfeccionada por los líderes escolares, pero debería complementarse con otros estilos de liderazgo dependiendo de la situación y las personas integrantes de un claustro concreto.
- Aunque se están destinando algunas sesiones de formación a hacer visible la importancia de ejercer un liderazgo centrado en las emociones, esta formación es aún escasa y mejorable.
- Los miembros de los equipos directivos que rellenaron el cuestionario MSCEIT ya tenían muy desarrolladas las competencias emocionales, puesto que la formación en el área del liderazgo emocional aún es escasa y mejorable como han comentado los participantes al grupo de discusión y los directores de los CEP de Granada.

- Los miembros de los equipos directivos de los CEIP de la provincia de Granada representan prácticamente una igualdad o equilibrio entre los géneros.
- La presencia de mujeres en los equipos directivos debería ser mayoritaria al de los hombres, al igual que lo es en los Claustros.
- La percepción de los asistentes al grupo de discusión es unánime respecto a la existencia de un desequilibrio a favor del número de mujeres en los Claustros e inversamente proporcional al número de hombres que ocupan cargos directivos en la provincia de Granada.
- Las variables género y puntuaciones de Coeficiente de inteligencia Emocional no se relacionan entre sí de forma significativa.
- La mayoría de los asistentes al grupo de discusión opinan que existen algunas diferencias en el estilo de liderazgo según el género y que la igualdad a la hora de acceder a un puesto directivo o desarrollar las labores de dirección aún no se están llevando a cabo de forma real y efectiva para ambos géneros.
- La mayoría de los directores opinan que no existen diferencias significativas en cuanto al tipo de liderazgo ejercido en un centro según el género, si bien señalan cualidades distintas para hombres y mujeres.
- No existe una diferencia significativa entre las edades de los miembros de los equipos directivos que rellenaron el cuestionario MSCEIT, a excepción de los mayores de 61 años que son casi inexistentes (2%) y los menores de 31 años (edad mínima de los sujetos encuestados).
- No existen diferencias significativas respecto a la edad de los participantes en relación al género.
- Las mujeres suelen ocupar de forma mayoritaria cargos de jefatura de estudios (76% del total) mientras que los hombres los ocupan de secretaría (63% del total). En cambio, respecto al cargo de director/a existe un aparente equilibrio (52% son hombres frente a 48% son mujeres).

- Parece ser percibida de forma mayoritaria cierta desigualdad o desequilibrio en el cargo ocupado en función al género, más concretamente en puestos de secretaría y jefatura de estudios (mayoría de mujeres) y dirección (mayoría de hombres).
- El nivel de estudios no es un requisito previo para formar parte de un equipo directivo (aunque si es tenido en cuenta).
- Pese a que las mujeres poseen un mayor nivel de estudios que los hombres, no ocupan mayoritariamente el cargo de directora dentro de los equipos directivos de la provincia de Granada.
- Se está realizando una formación inicial más exhaustiva (curso de función directiva, pero se ha abandonado (de momento) la figura del director-tutor.
- La tendencia respecto a la formación de directivos ha ido cambiando y el momento de su realización también (antes se realizaba “a posteriori” y ahora se realiza “a priori”).
- La formación previa de los futuros directivos escolares es necesaria; si bien la forma de organizar los cursos de función directiva debe regularse y mejorarse, así como la oferta de plazas debería ampliarse en próximas convocatorias.
- La LOMCE recupera del pasado (1995) un modelo de formación previa para futuros directores (desaparece la figura del director-tutor de la fase de prácticas), pero ampliando la duración y carga presencial del curso, haciéndolo voluntario a cualquier docente y estableciendo los contenidos a nivel estatal (desaparece la figura del Coordinador Pedagógico Provincial) por lo que resta autonomía a las Comunidades Autónomas y a las provincias.
- La mayoría de las personas que integran un equipo directivo en la provincia de Granada lo hacen con una antigüedad media como funcionarios/as de carrera de 13 o 33 años.

- No existen diferencias significativas en cuanto a la antigüedad como funcionario de carrera y el género de las personas que integran los equipos directivos de la provincia de Granada.
- Las puntuaciones de los sujetos (tanto hombres como mujeres) son más bajas en el área estratégica que en la experiencial.
- Estas bajas puntuaciones en el área estratégica, para los sujetos que rellenaron nuestro cuestionario MSCEIT y que pertenecen a equipos directivos de Centros Educativos Públicos de la provincia de Granada, sugieren la necesidad de una mayor formación en esta área de la inteligencia emocional.
- La inclusión de la IE en los cursos de formación de directivos escolares se valora muy positivamente, por los participantes en el grupo de discusión; si bien, se considera que la persona encargada de transmitir el módulo relacionado con el liderazgo emocional deberá ser seleccionada más cuidadosamente para garantizar el buen aprovechamiento del mismo.
- Según la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, no existe una relación de dependencia entre las variables de género y el área experiencial ni estratégica; si bien, el grado de significación asintótica bilateral va tomando valores cada vez más bajos.
- La mayoría de los miembros de los equipos directivos (66.2%) se denominan “competentes” a la hora de utilizar la información de su experiencia emocional para solucionar problemas de forma creativa. Si bien, las mujeres obtienen puntuaciones más repartidas (Competente, Muy competente y aspecto a desarrollar), que los hombres. Ningún sujeto obtiene puntuación de experto. No existe relación de dependencia entre género y facilitación emocional.
- La mayoría de los sujetos (66.5% del total) son Competentes en la capacidad de Comprensión emocional. Las variables género y comprensión

emocional no son dependientes una de la otra. Algunas mujeres (22.2%) deberían desarrollar más este aspecto de la IE.

- No existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a su manejo emocional; ya que la mayoría de los sujetos (53.8% del total), que desempeñan puestos en equipos directivos de la provincia de Granada, necesitan mejorar en esta faceta de la inteligencia emocional.
- Existen diferencias entre el género femenino y masculino, en relación a la mejor identificación de emociones a través de gestos o expresiones faciales (capacidad de empatizar con los demás) por parte de las mujeres.
- Las puntuaciones obtenidas por la gran mayoría de los sujetos de ambos géneros (87.7% del total), los sitúan dentro del rango “Competente” y “Muy Competente” e incluso algunos de ellos/as (7.7%) son considerados expertos. Además, la identificación adecuada o no de emociones a través de dibujos no depende del género de los sujetos encuestados.
- La mayoría de los sujetos (6.5%) son competentes en conocer cómo las emociones influyen en sus propios procesos cognitivos; aunque, según nuestro estudio, algunas mujeres pueden llegar a ser expertas en dicha tarea de facilitación. Las variables de género y facilitación son dependientes entre sí.
- La mayoría de los miembros de los equipos directivos de la provincia de Granada que participaron en nuestro estudio son Competentes en establecer comparaciones adecuadas entre las emociones y las sensaciones de luz, color y temperatura. El género no ejerce una relación de dependencia en esta capacidad.
- 40 de los 65 sujetos que, perteneciendo a equipos directivos de Granada rellenaron el cuestionario MSCEIT, fueron denominados “Competentes” en el conocimiento de cómo van cambiando y evolucionando unas emociones en otras. Aunque existen sujetos del género masculino que han obtenido mayores puntuaciones respecto al género femenino, no podemos decir que

exista relación de dependencia entre el género y la tarea “Cambios” según la prueba de Chi- cuadrado.

- La mayoría de los sujetos (60%) son competentes en el conocimiento de cómo se pueden combinar las emociones; si bien, para algunos (20%) supone un aspecto a desarrollar para mejorar su inteligencia emocional. Respecto al género, resulta irrelevante para desempeñar de la manera adecuada dicha tarea (ambas variables son independientes).
- El 58.5% de los sujetos tanto hombres como mujeres que participaron en nuestra investigación, deberían desarrollar más la capacidad para integrar sus emociones en la toma de decisiones; aunque muchos de estos sujetos tenemos que decir que ya son competentes (41.5%). Respecto a la variable género podemos afirmar que no correlaciona con la variable tarea denominada “manejo emocional”.

1.2. Conclusiones generales

Todas las afirmaciones iniciales anteriores aparecen englobadas, a continuación, en las conclusiones generales de nuestra investigación que son:

- 1) Los miembros de los equipos directivos (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) de los CEIP de la provincia de Granada representan prácticamente una igualdad o equilibrio entre los géneros; si bien, al fijarnos en los cargos de jefe/a de estudios y de secretario/a puede apreciarse que el número de mujeres jefas de estudios es tres veces superior al número de hombres (16 frente a 5) e inversamente ocurre lo mismo con el puesto de secretario que está ocupado mayoritariamente por el género masculino (12 hombres frente a 7 mujeres).
- 2) A pesar de que las mujeres poseen un mayor nivel de estudios que los hombres, no ocupan mayoritariamente el cargo de directora dentro de los equipos directivos de la provincia de Granada.

- 3) La gran mayoría de los sujetos que rellenaron el cuestionario obtuvieron una puntuación de Coeficiente de Inteligencia Emocional general (CIE) entre 91-110 (66.2 %) lo que los identifica como “Competentes”, otro grupo estaría formado por los “Muy Competentes” (26.2 %) y un reducido grupo (7.7%) que necesitan desarrollar algún aspecto de su CIE, quedando desiertos los rangos cualitativos denominados “Necesita Mejorar” (51-70 puntos) y “Experto” (131-150 puntos) que constituyen los extremos del baremo del cuestionario MSCEIT.
- 4) Las variables género y puntuaciones totales de Inteligencia emocional general (CIE), no están relacionadas significativamente entre sí al igual que ocurre con los coeficientes de inteligencia emocional experiencial (CIEEX) y estratégica (CIES).
- 5) De la mayoría de las puntuaciones de rama y tarea extraídas a partir del MSCEIT, podemos concluir que no correlacionan con el género de los encuestados. Si bien, las puntuaciones obtenidas para las tareas individuales “Caras” y “Facilitación”, si aparecen relacionadas con la variable género; más concretamente, ambas tareas ejercen una correlación positiva con el género femenino.
- 6) Las puntuaciones de los sujetos (tanto hombres como mujeres) son más bajas en el área estratégica (4.6 % son muy competentes) que en la experiencial (lo son un 35.4%). El área experiencial mide la capacidad de los sujetos para percibir y utilizar las emociones; mientras que el área estratégica mide la capacidad de comprender y manejar esas emociones percibidas; por lo que podemos concluir que ambas áreas se complementan y que resulta más difícil para los sujetos la comprensión y el manejo emocional respecto a la percepción y facilitación.
- 7) Las entrevistas realizadas a nuestros informantes clave (directores/as de los Centros de Educación Permanente de la provincia de Granada), así como las aportaciones de los asistentes al grupo de discusión, nos ayudaron a

extraer la conclusión de que los sujetos considerados “competentes” o “muy competentes” emocionalmente ejercen un liderazgo de mayor calidad en sus centros educativos. Por tanto, la Inteligencia Emocional es considerada como una competencia de gran valor que debería seguir siendo desarrollada y/o perfeccionada por los líderes escolares en los cursos de actualización y formación de directivos.

- 8) Identificamos tanto la comprensión como el manejo emocional (área estratégica del MSCEIT), como necesidades formativas que deberían ser incluidas en los planes de formación de directivos escolares de la provincia de Granada debido a su importancia para ejercer un liderazgo de calidad en los Centros educativos.
- 9) La tendencia respecto a la formación de directivos ha ido cambiando y el momento de su realización también. Se está realizando una formación inicial más exhaustiva (curso de función directiva de mayor duración y carga presencial de sesiones, voluntario para cualquier docente y con contenidos establecidos a nivel estatal), pero se ha abandonado (de momento) la figura del director-tutor de prácticas y desaparece la figura del Coordinador Pedagógico Provincial; por lo que se resta autonomía a las Comunidades Autónomas y a las provincias.
- 10) La formación previa de los futuros directivos escolares es necesaria y la inclusión de la IE en los cursos de formación de directivos escolares se valora muy positivamente; si bien la forma de organizar los cursos de función directiva debe regularse y mejorarse, la oferta de plazas debería ampliarse en próximas convocatorias, así como la persona o personas encargadas de transmitir el módulo relacionado con el liderazgo emocional deberá ser seleccionada más cuidadosamente para garantizar el buen aprovechamiento del mismo.

2. Futuras líneas de investigación.

A lo largo de nuestro estudio han ido surgiendo nuevos interrogantes que podrían ser el eje de nuevas investigaciones futuras. A continuación, recogeremos algunas de ellas:

- Realizar un estudio comparativo entre el Coeficiente de Inteligencia Emocional General (CIE) de los miembros de los equipos directivos que hayan asistido al nuevo curso de función directiva y los que no.
- Establecer una comparativa entre los contenidos del curso de formación para directivos propuesto por la LOGSE y los contenidos del nuevo curso de función directiva propuestos por la LOMCE.
- Indagar y comparar los resultados respecto a los principales motivos por los que los docentes de Centros Públicos están interesados en formar parte de un equipo directivo en Andalucía.
- Analizar y extraer conclusiones sobre los modelos de selección, nombramiento, formación y actualización de directivos escolares que se han ido implementando en España y Andalucía desde la aparición de la Constitución Española.
- Investigar sobre las competencias atribuidas a los estilos de liderazgo femenino en los Centros Educativos y establecer una comparativa con las competencias relacionadas con el liderazgo emocional.
- Realizar un estudio sobre la satisfacción laboral docente en aquellos centros donde sus líderes hayan obtenido altas puntuaciones en el MSCEIT (muy competente) y compararlas con otros centros donde sus líderes hayan obtenido bajas puntuaciones en el MSCEIT (aspecto a desarrollar).
- Replicar esta investigación pero seleccionando una muestra mayor a nivel andaluz.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ADIAN: Asociación de Directoras y Directores de Instituto de Andalucía

ADIDE: Asociación de Directores y Directoras

ASADIPRE: Asociación Andaluza de Directores/as de Educación Infantil, Facilitación emocional Primaria y Residencias Escolares

C.E.I.P.: Centro Público de Educación Infantil y Primaria

C.E.P.: Centro de Educación del Profesorado

CIE: Coeficiente de Inteligencia Emocional General

CIEC: Coeficiente de Inteligencia de Comprensión emocional

CIEF: Coeficiente de Inteligencia de Facilitación emocional

CIEM: Coeficiente de Inteligencia de Manejo emocional

CIEP: Coeficiente de Inteligencia de Percepción Emocional

CIES: Coeficiente de Inteligencia Emocional del Área Estratégica

CIEX: Coeficiente de Inteligencia Emocional del Área Experiencial

C.P.R.: Centro Público Rural

E.I.: Escuela Infantil

EQ: Coeficiente Emocional (derivado del inglés: Emotional Quotient)

FEDADI: Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos

Públicos

GROP: Grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)

IE: Inteligencia Emocional

I.E.S.: Instituto de Educación Secundaria

INCE: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

INE: Instituto Nacional de Estadística

LEA: Ley de Educación en Andalucía

LGE: Ley General de Educación

LOCE: Ley Orgánica de Calidad en la Educación

LODE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOECE: Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

LOPEGCE: Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros.

MSCEIT: Test de evaluación de IE (derivado del inglés: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test)

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

BIBLIOGRAFÍA

- Abrahamson, E. (2004). *Change without pain: How managers can overcome initiative overload, organizational chaos, and employee burnout*. Boston: Harvard Business School.
- Agüero Rossi, C. (2010). Aproximación teórica a un modelo de liderazgo creativo emocional en el contexto Universitario (p. 51–70).
- Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Álvarez Fernández, M. (2007). Los estilos de dirección. In *Equipos Directivos y Autonomía de Centros*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa, Abril*, 1–7.
- Anguera, M. T. (1995). Metodología cualitativa. In *Método de investigación en psicología* (pp. 513–522). Madrid: Síntesis Psicología.
- Arias Gago, A. R. (2005). *La dirección y el liderazgo de calidad en los centros educativos*. Universidad de León, León.
- Arredondo Trapero, F. G. (2007). *Integridad del directivo de empresa y su relación con los estilos de liderazgo. Una aproximación al modelo de liderazgo transformacional de Bernard M. Bass*. Universidad de Deusto, Deusto.
- Baines, J. (1989). Communication and display: The integration of early egyptian art and writing. *Antiquity*, 63 (240), 471–482.
- Bardisa, T. (1995). La participación democrática en las instituciones educativas. In *Los retos de la educación en el siglo XXI* (pp. 125–141). Madrid: E. Popular.
- Batanaz, L. (2006). *La función directiva, elemento clave para el desarrollo de funciones directivas*. Avances en supervisión educativa Núm. 4. Retrieved from www.adide.org
- Barchard, K. A. (2003). *The relation of emotional intelligence to academic success*. University of British Columbia, Vancouver, BC.

- Benavides Amarís, C. (2010). *El liderazgo pedagógico basado en el trabajo colaborativo del cuerpo docente*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
- Bernal Agudo, J. L. (2006). *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira.
- Bernal Agudo, J. L. (2008). Competencias de liderazgo. In *Organizaciones educativas*.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61–82.
- Blanchard, K. (2007). *Liderazgo al más alto nivel: cómo crear y dirigir organizaciones de alto desempeño*. Editorial Norma.
- Buendía Eisman, L. (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bueno, J. & Ramalho, P. (2006). Inteligência emocional em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (3), 305-316.
- Cáceres Reche, M. P. (2007). *El liderazgo estudiantil en la universidad de Granada desde una perspectiva de género*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
- Carrasco Macías, M.J. (2010). Ser madre, maestra y directora: ¿Tareas difíciles de conciliar? In *Orientaciones para una educación no sexista* (pp. 105–120). Oviedo: Septem Ediciones S.L.
- Carrasco Macías, M.J., Moreno, E., Padilla, T., & Coronel, J. M. (2009). Barreras para el acceso y el ejercicio de puestos de responsabilidad: el caso de las directoras de centros escolares de Educación Infantil y Primaria. In *Género, ciudadanía y globalización* (Vol. I, pp. 395–427). Sevilla: Alfar.

- Carrasco Macías, M. J. (2002). *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en los centros escolares de contextos desfavorecidos*. Universidad de Huelva, Huelva.
- Carrasco Macías, M.J. (2004). Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Caruso, D. R. (2005). *Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test*.
- Castillo Gómez, A. (1993). Entre la marginación y el silencio: las mujeres en la España medieval. *Dirección general de la Mujer. Comunidad de Madris*.
- Castro Martínez, E. (2005). Mujeres matemáticas en la historia de Occidente. Presented at the Lección Inaugural, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Chamorro Miranda, D. J. (2005). *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director/a*. Complutense de Madrid, Madrid.
- Colás, P. (1998). Incorporación de la metodología cualitativa a la investigación educativa. In *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (capítulo 7). Madrid: McGraw Hill.
- Colás, P., & Buendía, L. (1992). La metodología cualitativa. In *Investigación educativa* (pp. 249–290). Sevilla: Alfar.
- Cooper, R. K., Sawaf, A., & Cárdenas Nannetti, J. (1988a). *Inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Barcelona: Grupo Editorial Norma.
- Coronel, J. M., Moreno, E., & Padilla, T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*.
- Coronel Llamas, J. M., Carrasco Macías, M. J., & Moreno Sánchez, E. (2012). Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de Educación*, 357. Enero-abril 2012, pp. 537-559.
- Daresh, J. (2001). *Supervision as Proactive Leadership*. Illinois: Waveland Press, Inc.

- De Jose Belzunce, M. (2011). *Operativizar las competencias emocionales desde un nuevo concepto de liderazgo. Propuesta de un modelo conceptual*. Universidad Europea de Madrid, Madrid.
- De Miguel, A. (1995). Feminismos. In *Diez palabras clave sobre mujer*. Navarra: Estella.
- De Miguel, A. (2005). El feminismo a través de la historia I. *Feminismo premoderno*. Consultado en <http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php>.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Retrieved May 15, 2013, from http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- Del Estado, J. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE de*, 4.
- Del Estado, J. (1978). Constitución Española. *BOE de*, 311.
- Del Estado, J. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE de*.
- Del Estado, J. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE de*.
- Del Estado, J. (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE de*.
- Del Estado, J. (2013). Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa.
- Del Estado, J. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa. *BOE de*.
- Del estado, J. (2014). Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas. *BOE de*.
- Donadello Anadón, B. L. (2011). *El Director en los Centros de Educación Primaria: Gestión del conocimiento, gestión de competencias, liderazgo e impacto en la*

calidad educativa de centro. Estudio de caso de un CRA. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

Estadística de Personal de Universidades. Curso 2009-2010. (2013). *S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

Estebaranz, A., & Mingorance, P. (2005b). Mujeres y liderazgo educativo: una experiencia. *El liderazgo pedagógico. Temáticos Escuela, 14.*

Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2009). *Adaptación española del test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT): manual y cuadernillo.* Madrid: TEA ediciones.

Extremera, N., Fernández Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social, 1(5), 260–265.*

Extremera Pacheco, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas.* Universidad de Málaga, Málaga.

Fernández, Á., Díaz Rodríguez, Estefanía Lera, Fernández González, González Chasco, López Martínez, & Vaello Orts. (2007). *Equipos directivos y autonomía de Centros.* Secretaría General Técnica: Subdelegación General de Información y Publicaciones.

Fernández Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 29(1), 6.*

Fernández-Pinto, I. (2011). *Adaptación Informe Interpretativo Test de Inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso.* Madrid: TEA ediciones.

Gabilondo, A. (2010). Pacto Social y Político por la Educación. *MEC.* Retrieved from http://www.fe.ccoo.es/general/160_pac_educ_220410.pdf

Gairín, J. (2004). En la dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza, 22, 159–191.*

- Gairín, J. & Antúnez, S. (2008). *Organizaciones Educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Gairín Sallán, J. (2004a). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. In *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Gairín Sallán, J. (2004b). La dirección de directivos: ¿Una encrucijada con solución? *Organización y Gestión Educativa*, 11(2), 22–27.
- García Carmona, M. (n.d.-a). Liderazgo educativo. In *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas* (2012th ed.). Granada: Universidad de Granada.
- García Garduño, J. M., Slater, C. L., & López Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 30–50.
- García Prince, E. (2008). Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming. Marco Conceptual: ¿de qué estamos hablando? Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Retrieved from http://webs.uvigo.es/pmayobre/descargar_libros/evangelina_garcia_price/politic as.pdf
- Garda Montenegro, V. R. (2010). *El liderazgo y supervisión del director en el trabajo docente y su influencia en el clima organizacional en una gestión escolar de calidad*. Universidad de Granada, Granada.
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica.*, 11, 199–214
- Goleman, D. (2015). *Cómo ser un líder*. Barcelona: Ediciones B. Grupo Zeta.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. España: Plaza y James editores.

- Goleman, D. (1995). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Delgado, A. M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía: memoria para optar al grado de doctora*. Universidad de Huelva, Huelva.
- González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45–53.
- González, R. C., Aranda, D. R., & Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41–49.
- Gorrochotegui-Martell, A. (2011). A Model for Coaching School Administrators. *Educación y Educadores*, 14(2), 369–387.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teacher's perceptions of their interactions with students. *Teacher and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hargreaves, Andy, & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Ediciones Morata.
- Harris, B. (2004). Leading by heart. *School leadership and Management*, 25(4), 391–404.
- Hernández Pina, F. (1995a). Conceptualización del proceso de investigación educativa. In *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 2–60). Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández Pina, F. (1995b). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (Vols. 1-I). Murcia: DM.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1972). *Liderazgo situacional*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson, D. (1998). *Administración del comportamiento organizacional: liderazgo situacional*. Prentice Hall.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in a Era of Change*. London: Cassell.

I Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres en la Administración General del Estado y en sus Organismos Públicos. Retrieved from http://www.seap.minhap.gob.es/dms/es/publicaciones/centro_de_publicaciones_de_la_sgt/Otras_Publicaciones/parrafo/I_Plan_Igualdad/I_Plan_Igualdad-INTERNET.pdf

Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *Profesorado clasificado por enseñanza que imparte. Centros Públicos*. Madrid. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/profesorado/estadistica/2010-2011-Ultimos-RD.html>

Jiménez Muniain, S. (2008a). *Cuestión de confianza. Más allá de la inteligencia emocional*. (2ª ed.). Madrid: ESIC.

Junta de Andalucía (2015a). Consejería de Hacienda y Administración Pública. Informe de Evaluación de Impacto de Género del Presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía para 2016. Servicio de Estudios y publicaciones. Sevilla. España. *BOJA de*.

Junta de Andalucía. (2015b). Informe de evaluación de impacto de género del presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Análisis del personal del sistema educativo público andaluz. *BOJA de*.

Junta de Andalucía. (2015c). Resolución de 25 de noviembre de 2015, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se convoca curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOJA de, núm. 233*.

Junta de Andalucía (2014). Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. *BOJA de*.

Junta de Andalucía. (2010a). Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA 16-07-2010).

Junta de Andalucía. (2010b). Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial (BOJA 16-07-2010).

Junta de Andalucía. (2007a). Orden de 20 de junio de 2007, de la Consejería de Educación, por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y las directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. *BOJA de*.

Junta de Andalucía. (2007b). Orden de 26 de marzo de 2007, por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los directores y directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, y se establece el baremo a aplicar en dicha selección. *BOJA de, núm. 66*.

Junta de Andalucía. (2007c). Decreto 59/2007, de 6 de marzo, por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los Directores y Directoras de los Centros Docentes Públicos, a excepción de los universitarios. *BOJA de, núm. 59*.

Junta de Andalucía. (2007d). Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *BOJA de, núm. 247*.

Junta de Andalucía. (2007e). Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género en Andalucía *BOJA de, núm. 247*.

Junta de Andalucía. (2007f). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *BOJA de*.

- Junta de Andalucía. (2007g). Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia. *BOJA de*. Retrieved May 15, 2013, from <http://www.juntadeandalucia.es/servicios/planes/detalle/11683.html>
- Junta de Andalucía. (2006). *La educación en Andalucía. Un compromiso compartido, una apuesta por el futuro*. Propuestas para el debate de una Ley de Educación en Andalucía. *BOJA de*.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Sant Adrià del Besos: Jordi Hurtado Monpeó-Editor.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Lorenzo Delgado, M., & López Sánchez, M. (2012a). *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas* (2012th ed.). Granada: Universidad de Granada.
- Lorenzo Delgado, & López Sánchez. (2012b). Funciones de los directores escolares: una nueva gestión pública hacia el gerencialismo. In *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas* (2012th ed.). Granada: Universidad de Granada.
- Lorenzo Delgado, M. (2008). Tendencias en los estudios de liderazgo organizacional en el ámbito hispano. In *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 162–170). Bilbao: Wolters Kluwer España, S.A.
- Lorenzo Delgado, M. (2004a). La función del liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, *22*, 193–211.
- Lorenzo Delgado, M. (2004b). Variables organizacionales de las redes de aprendizaje: el liderazgo reticular en la sociedad del conocimiento. In *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 11–22). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo Delgado, M. (2000). La investigación en torno a la dirección de centros y el liderazgo. In *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Lorenzo Delgado, M. (1999). *El liderazgo educativo en los centros docentes. Técnicas de formación reflexiva y colaborativa*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Lorenzo Martín, M. E. (2011). *Estudio de las necesidades formativas para el desempeño profesional de los empleados de las entidades de crédito. El caso de la Caja Rural de Granada*. Universidad de Granada.
- Martín Bris, Mario. (2012). La dirección de instituciones educativas: breve referencia de España y Europa. In *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas*. Universidad de Granada.
- Martín Bris, M, & Muñoz Martínez, Y. (2009). La participación de los profesores y las familias en el proceso de cambio educativo: una experiencia en educación primaria. *Participación Educativa*, 10, 27–40.
- Martín Bris, M. (2010). *El equipo directivo como líder de los procesos de calidad*. Innovación y Formación. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. núm 5, p. 4-5.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2008). La mujer en la dirección de las organizaciones educativas. In *Educación y género. El conocimiento invisible*. (pp. 337–362). Tirant Lo Blanch.
- Martorell, C. (2006). Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica. Retrieved from http://www.aidep.org/03_ridep/R20/R20conf1.pdf
- Mayer, J. (2006). *Unidad de Conocimiento: La inteligencia emocional* (pp. 1–6). Fundació per a la motivació dels recursos human. Retrieved from http://www.factorhumana.org/attachments_secure/article/8301/IE_cast.pdf
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002a). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002b). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. (London and Washington, D.C.: Falmer Press.
- Medina Domínguez, M. del C. (2011). *La inteligencia emocional en el ámbito profesional*. Universidad de Jaén.
- Melim Soares, G. I. (2012). *Emociones, personalidad y liderazgo: Un estudio con directores de centros educativos*. Universidad de Cádiz.
- Mestre Navas, J. M., & Fenández Berrocal. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Panorama de la Educación* (Indicadores de la OCDCE 2012). Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Retrieved from <http://www.educacion.gob.es/inee>
- Montero Alcaide, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275–298.
- Moreno Ortiz, M. (1993). Problemas en el uso de los términos cualitativo/cuantitativo en investigación educativa. *Investigación en la escuela*, (21), 39-52.
- Orozco, G. (1997). *Televisión y audiencia. Un enfoque cualitativo*. México: Editorial de la Torre.
- Ortiz de Zarate, M. (2010). Psicología y Coaching: marco general, las diferentes escuelas. *Capital Humano*, 243, 56–58.
- Padilla Carmona, M. T. (2008a). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía. Retrieved from http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_1.htm
- Padilla Carmona, M. T. (2008b). El acceso a la dirección escolar de las profesoras de Educación Infantil y Primaria: Barreras y oportunidades. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60 (3), 77–90.

- Peña Simón, J.I. (2013). Una nueva ley educativa. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 19.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar* (No. Volumen 1: Política y Práctica). OCDE.
- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligencia Emocional: Desarrollo y Validación de un Instrumento de Medida. *Interamerican Journal of Psychology.*, 39 (1), 23–38.
- Reigh, E. (2004). *Liderazgo emocionalmente inteligente*. México: McGraw Hill.
- Rigat-Pflaum, M. (2008). Gender Mainstreaming Un enfoque para la igualdad de género. *Nueva sociedad*, 218.
- Rincón, D. M. G. (2010). Inteligencia Emocional del Gerente Educativo y su Desarrollo Personal. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(18).
- Rincón, C. (2001). *Inteligencia emocional en el personal profesional y técnico*. Universidad Rafael Bellosó Chacín, Maracaibo-Venezuela.
- Ritzer, G. (2007). *Classical Sociological theory*. McGrawhill Humanities.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J. L. S., Ortiz, I. M., & Ger, P. M. (2011). *Uso de estándares aplicados a TIC en educación* (Vol. 16). Ministerio de Educación.
- Sáez Carreras, J. (1989). *La construcción de la educación (entre la tecnología y la crítica)*. Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, (9), 185–211.
- Salvador Granados, M. (2003). *Habilidades sociales y estilos de liderazgo en directores de centros educativos. Implicaciones para la intervención*. Universidad de Granada.
- Sánchez Núñez, M. T., & Hume Figueroa, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Docencia e*

Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 29(14), 237–266.

Sánchez Moreno, M., & Murillo Estepa, P. (2011). Innovación educativa en España desde la perspectiva de Grupos de Discusión.

Sarramona, J., Vázquez, G., & Ucar, J. (1991). *Evaluación de la educación no formal*. (X Seminario Interuniversitario de Teoría y Educación). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Schumck, P. A., & Schubert, J. (1995). Women Leading in Education (pp. 274–287). Albany, New York: State University of New York Press.

Secretaría General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). Estadística de la Enseñanza en España niveles no universitarios. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.

Senge (1993). *La quinta disciplina*. Barcelona: Garnica.

Stone, F. M. (2007). *Coaching, Counseling and Mentoring: How to Choose and Use the Right Technique to Boost Employee Performance* (2ª ed.). New York: AMACON.

Teixidó Saballs, J. (2008). Competencias profesionales inherentes al ejercicio de la dirección escolar. Identificación y desarrollo. Presented at the Ponencias a las XVII Jornadas de Equipos Directivos de Educación Infantil y Primaria. La Coruña.

Teixidó Saballs, J. (2011a). El futuro de la dirección escolar. El arte de avanzar mirando por el retrovisor.

Teixidó Saballs, J. (2011b). El nuevo perfil del director/a escolar. Análisis y acotaciones al anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). In *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas* (2012th ed.). Granada: Universidad de Granada.

Tejero, C. M., Fernández Díaz, M. J., & Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361–383.

- Tiana Ferrer, A. (2009). Nuevos desafíos para la educación y la formación en España y en la Unión Europea. *Participación Educativa*, 10, 65–73.
- Valencia, L. (2009): *Liderazgo directivo y satisfacción laboral docente*. Tesis de doctorado. Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá.
- Valencia Virgen, L. V. & Martín Bris, M. Los estilos de liderazgo y las competencias en la dirección escolar. *Directivos en educación para el siglo XXI*, 4, 87-102.
- Valle Aparicio. (2012). *Los directores de CEIPs ante el espejo. El liderazgo educativo en tiempo de cambio*. Anthropos Editorial.
- Vargas Jiménez, I. (2007). El ejercicio del liderazgo y su relación con la inteligencia emocional en la administración educativa. *Educare*, X(1), 79–88.
- Vega Díaz, C. (2008). La mujer en la historia y la historia de las mujeres. In *Mujer y Educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (2ª Edición., pp. 13–20). Barcelona: Graó.
- Villanueva Sierra, J. J. (2008). *La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación aq procesos grupales, cognitivos y de desempeño*. Universidad de Salamanca.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Wilkins, R. (2012). El director como líder pedagógico o instruccional. Retrieved from <http://www.mineduc.cl/usuarios/fde/doc/201207301759390.PptRaphaelWilkinsSeminararioPFD2012.pdf>