

UNIVERSIDAD MAYOR  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
POSTGRADOS EDUCACIÓN

Relación de las prácticas docentes y su expresión en el liderazgo en el colegio  
Santiago Emprendedores, comuna de San Bernardo, Santiago

TESIS PARA OPTAR AL GRADO  
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON  
MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y  
EVALUACIÓN

Alumnos:

- Graniffo Ibarra, Katherine Sherley
- Leiva Miranda, Adriana del Carmen
- López Fuentes, Claudia Eugenia

Profesor Guía: Mg. Mario Vargas  
Gutiérrez

AÑO: 2018

## **Agradecimientos**

Primero que todo quisiéramos agradecer a nuestras familias por su apoyo incondicional en este largo camino, que no ha sido nada fácil, tomando en cuenta los diferentes roles que hemos tenido que asumir... no tan solo como estudiantes, sino también como trabajadoras y madres. Sin el apoyo de nuestros padres, hijos, hermanos, esposos, sin duda todo esto no hubiese sido posible.

En segundo lugar, agradecer a nuestro profesor guía por trabajar con nosotras arduamente durante la presente tesis.

Y finalmente agradecer a Dios, por darnos la posibilidad de tener salud y vida durante todo este tiempo.

## Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. Antecedentes	3
1.2. Formulación del problema	6
1.3. Justificación e importancia de la investigación	8
1.4. Pregunta de investigación	9
1.5. Objetivo general	9
1.6. Objetivos específicos	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	10
2.1. Inteligencia emocional	10
2.1.1. Modelo de habilidad de Mayer y Salovey	14
2.1.2. Modelo mixto de Daniel Goleman	16
2.1.3. Modelo mixto de Bar-On	18
2.2. Liderazgo carismático	24
2.2.1. Teoría de liderazgo	24
2.2.2. Teoría de los rasgos	31
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	37
3.1. Diseño de la investigación	37
3.2. Universo o Población y muestra	38

3.3. Instrumentos y técnicas de análisis	36
3.3.1. Instrumento Inteligencia Emocional	39
3.3.2. Instrumento liderazgo carismático	40
CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	44
4.1. Instrumento Inteligencia Emocional	44
4.2. Instrumento Liderazgo Carismático	54
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	70
5.1. Generales	70
5.2. Desde el objetivo específico teórico	71
5.3 Desde los objetivos específicos	73
5.4. Limitaciones	75
5.5. Proyecciones	76
BIBLIOGRAFÍA	77
ANEXOS	

## **Resumen**

La presente investigación hace referencia a un estudio descriptivo del rol de la inteligencia emocional en la práctica docente de los profesores y profesoras jefes del colegio Santiago Emprendedores, ubicado en la comuna de San Bernardo, y la percepción de liderazgo carismático que tienen sobre ellos los estudiantes de los cursos de séptimo año de educación general básica hasta tercer año de enseñanza media. Es un estudio cuantitativo, que involucra análisis bibliográfico así como la aplicación de instrumentos a ambos actores escolares, con el objetivo de responder a la pregunta sobre en qué medida las competencias emocionales de los docentes influyen en la actitud de los estudiantes con el fin de que la Institución que se está analizando, logre implementar mejoras que permitan asegurar el desarrollo de los distintos miembros del colegio.

## **Abstract**

The present investigation makes reference to a descriptive study of the role of emotional intelligence in the teaching practice of the professors heads of the Santiago Emprendedores school, located in the commune of San Bernardo, and the perception of charismatic leadership that students have over them of the seventh year courses of general basic education up to the third year of secondary education. It is a quantitative study, involving bibliographic analysis as well as the application of instruments to both school actors, with the aim of answering the question about the extent to which the emotional competencies of teachers influence the attitude of students with the purpose of that the Institution that is being analyzed, manages to implement improvements that allow to assure the development of the different members of the school.

## INTRODUCCIÓN

*“Educar la mente sin educar el corazón, no es educación en absoluto”*

(Aristóteles)

La educación en un país es la piedra angular para su desarrollo tanto en ámbitos económicos como sociales que permiten mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos logrando superar las desigualdades que pudiesen existir. Durante los últimos años en Chile se ha insertado el debate sobre qué hacer para mejorarla. Protesta tras protesta, reforma tras reforma, los cambios que ha vivido el sistema educativo nacional son insuficientes y pareciera ser que la añorada educación de calidad, entendida como el proceso de enseñanza-aprendizaje que pone al niño, niña, joven y/o adulto en el centro “promoviendo el despliegue de todas las dimensiones de su desarrollo” (MINEDUC, 2016, pág. 13), es cada vez más lejana generando que la equidad e inclusión de este derecho no alcance para todos. Es necesario, por tanto, encontrar diversas estrategias para llegar a esta meta comprendiendo todas las aristas que esto involucra.

El estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, el rol del docente es crucial para generar cambios en la mentalidad de quienes se está educando lo que se hace cada vez más difícil debido a la falta de comprensión de la relevancia que tiene el docente en la sociedad. Lamentablemente la gran mayoría de los docentes chilenos que no ejercen en colegios de elites, se estima que están en desventaja y atrás ha quedado esa admiración, respeto y vocación de la profesión; los profesores chilenos han perdido su estatus.

La sociedad, y en especial los niños, niñas y jóvenes, deben dejar de ver al docente como un personaje desagradable y los consideren como agentes de cambio esenciales del proceso transformador que está ocurriendo en la educación chilena.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, la investigación explora dos dimensiones psicológicas primordiales para provocar este cambio: el papel de la inteligencia emocional y el liderazgo de los docentes y cómo estos juegan un papel importante en los procesos escolares tanto afectivos como cognitivos en sus estudiantes.

Para poder desarrollar la investigación se ejecuta un estudio de campo centrado en el colegio Santiago Emprendedores, ubicado en la comuna de San Bernardo, donde se relacionan las prácticas de los docentes, asociadas con la inteligencia emocional de los profesores y profesoras jefes, y la percepción del grado de liderazgo carismático atribucional que tienen los estudiantes de ellos.

El corpus del siguiente documento incorpora la reseña de los antecedentes del colegio en cuestión, para luego intentar clasificar los perfiles de los profesores jefes de acuerdo con la teoría del liderazgo carismático y de la inteligencia emocional, así establecer la autopercepción de los profesores jefes respecto de las categorías de competencias personales y competencias sociales según Daniel Goleman complementado con un test de inteligencia emocional de elaboración propia, aplicado a los profesores jefes y, seguidamente, sondear el grado de percepción de liderazgo carismático que tienen los estudiantes sobre sus profesores jefes mediante un instrumento aplicado a los educandos.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Antecedentes**

Localizado en la comuna de San Bernardo, ubicada en la zona sur del Gran Santiago, el colegio Santiago Emprendedores, fundado en el año 2009, pertenece a la red educacional Creceamos, es particular subvencionado, mixto y atiende a una población que proviene, mayoritariamente, de la misma comuna (90%) y algunos estudiantes residen en La Pintana y El Bosque (Colegio Santiago Emprendedores, 2015, pág. 4), cuyas familias son de un grupo socioeconómico medio (MINEDUC, 2016-2017). Sus niveles de enseñanza van desde la educación parvularia hasta enseñanza media (científica – humanista), su matrícula total de alumnos es de 1.091 con un promedio de 38 estudiantes por curso (MINEDUC, 2017) y se rige por los planes y programas del Ministerio de Educación de Chile excepto por el subsector de inglés donde “cuenta con programas propios [...] elaborados por sus docentes” (Colegio Santiago Emprendedores, 2015, pág. 4) de Párvulos, Primer a Cuarto año de educación general básica.

De acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se promueven valores cristianos (pág. 3) a pesar de que su ficha en MINEDUC dice tener una orientación religiosa laica (MINEDUC, 2017); su visión es: “La Comunidad del Colegio Santiago Emprendedores [...] sueña: con una Comunidad Educativa que alcance el máximo desarrollo de las competencias individuales como colectivas para enfrentar con éxito oportunidades presentes y futuras” (Colegio Santiago Emprendedores, 2015, pág. 5) y establece que su misión es “Formar jóvenes con alto interés y excelencia por el crecimiento personal, la formación valórica y la preparación académica, para que sean capaces de “emprender” distintas acciones que aporten a su comunidad y la sociedad” (Colegio Santiago Emprendedores, 2015, pág 5). Su hoja de ruta, que determina los objetivos de la Institución, establece que:

- Su visión pedagógica no solo involucra la “adquisición de conocimientos de conocimientos por parte de los alumnos, sino también la formación de personas con mayor capacidad de aprender a aprender” (pág. 6);
- Promueve la participación de todos los actores de la comunidad educativa en “un marco de respeto, tolerancia, diálogo y valores democráticos” (pág. 6).
- Sus virtudes y prácticas se basan en la honestidad, la responsabilidad y el respeto.
- Valoran la diversidad.
- Propicia el trabajo en equipo.
- El centro de su quehacer es el aprendizaje de los alumnos, a quienes se les entregan con “total dedicación y excelencia” (pág. 6).

Como complemento de lo anterior, promueven los siguientes principios pedagógicos y curriculares:

- Pedagogía activa (Colegio Santiago Emprendedores, 2015, pág. 7).
- Disciplina en el trabajo.
- Vida democrática responsable.
- Centrado en la persona.
- Considera los diversos tipos de aprendizajes previos de sus estudiantes.
- Se promueve la interdisciplina.
- “Educa en el trabajo en equipo”.
- “Educa el cuerpo y el espíritu”.

Conforme a su marco pedagógico los educadores, estudiantes y familias deben poseer los siguientes perfiles:

**Cuadro N°1:**  
Perfiles educadores, estudiantes y familias de acuerdo con el PEI

<b>Educador (pág. 8)</b>	<b>Alumno (pág. 9)</b>	<b>Familias (pág. 10)</b>
Excelencia profesional.	Con vocación de servicio.	Comprometida.
Compromiso vocacional.	Con espíritu emprendedor <sup>1</sup>	Promueve valores.
Abierto a la innovación.	Responsable.	Manifiesta confianza.
Actitud reflexiva y autocrítica.	Respetuoso.	Participa en la comunidad educativa.
Afectuoso con los estudiantes.	Honesto.	
Saber trabajar en equipo.	Disciplinado.	
Reconocimiento de la diversidad.	Amante de su cultura y sus raíces.	
Alianza con la familia.		

(Elaboración propia a partir de la información relevada del PEI.)

A pesar de toda la intencionalidad hacia una educación de calidad, el colegio Santiago Emprendedores posee áreas críticas las que se esperan ser superadas para el año 2018 mediante las siguientes acciones:

- “Consolidar las bases que nos permitan asegurar la intencionalidad educativa” (pág. 13) expresadas en el PEI para alcanzar la excelencia en el área pedagógica;
- “Implementar y/o mejorar sistemas y procedimientos que permitan asegurar el desarrollo de los actores en la vida del Colegio” (pág. 14), y
- “Establecer mecanismos y procedimientos de evaluación y generación de responsabilidad institucional por los resultados”

Son estas áreas críticas las que no le han permitido a la Institución obtener la subvención por desempeño de excelencia, posicionándose en el puesto 184 dentro del grupo homogéneo (MINEDUC, 2016-2017) compuesto por 325 centros educativos, por tanto, careciendo de estímulo para que los docentes se comprometan en un proceso de mejora permanente.

---

<sup>1</sup> En el PEI (pág. 11) determina que un emprendedor tiene las siguientes características: idealista, enfrenta riesgos de manera planificada, sabe resolver problemas, reconoce que se puede equivocar, posee autoconfianza, su quehacer es orientado al logro, asunción de riesgos, toma responsabilidad de sus acciones, tolera la frustración, tiene buenas habilidades comunicativas e interpersonales.

## 1.2. Formulación del problema

Considerando los antecedentes expuestos en el acápite anterior en torno a la idea de que para que una institución escolar alcance la excelencia se debe realizar un trabajo de toda la comunidad que lo conforma, por tanto, el segundo factor de las áreas críticas señaladas en el capítulo anterior permite determinar que, pese a los diez años que lleva en funcionamiento el colegio, hay una gran dificultad para conseguir que los alumnos, padres y apoderados logren identificarse plenamente con su establecimiento y sea posible caminar en conjunto hacia la excelencia.

Los últimos resultados del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Institucional (en adelante SNED), que abarca los años 2016-2017, con relación al Factor Integración y participación de profesores, padres y apoderados compuesto por “Indicadores que miden la integración y participación de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento” (MINEDUC, 2016-2017), arrojaron los siguientes resultados:

Tabla N° 1:  
Resultados factor INT (SNED, 2016-2017)

Resultados SNED	INT
Puntaje establecimiento	87,1666
Puntaje promedio grupo homogéneo	51,4564
Puntaje máximo grupo homogéneo	100,0000
Puntaje mínimo grupo homogéneo	0,0000
Ranking dentro del grupo homogéneo	61,000

La tabla anterior muestra que el colegio Santiago Emprendedores alcanzó un buen puntaje, estando en la posición 61 del ranking. Es preciso mencionar que los indicadores son siete: existencia y funcionamiento del Consejo General de Profesores, existencia y funcionamiento del Centro de Padres, constitución, representatividad y funcionamiento del Centro de Alumnos, establecimiento incorpora a la comunidad en compromisos educativos, establecimiento informa/analiza resultados del Sistema de Medición de la Calidad en la Educación (en adelante SIMCE), establecimiento informa/analiza resultados SNED,

establecimiento integra a Padres y Apoderados (SNED, 2016-2017, pág. 21); los indicadores permiten inferir que sí hay una integración de los docentes y apoderados a la comunidad escolar, más no de los alumnos ya que hay solamente un ítem que los considera ante lo cual los estudiantes del Colegio no parecieran tener un rol importante, siendo que son ellos el centro de éste, por tanto no hay un apego de su parte hacia la Institución.

Ante este desapego los alumnos son desafiantes, críticos de la institución, no cumplen con los valores que la se promueven dentro de su PEI y esto se ve aún más proyectado cuando los alumnos rinden tanto pruebas internas como externas (SIMCE), donde los resultados cada día van más en decadencia. Entendemos que la calidad de educación en Chile se mide cuantitativamente con los resultados SIMCE, sin embargo, para este estudio también es relevante la calidad medida en la formación de seres humanos con valores éticos, respetuosos, responsables y que conviven en paz, y que además se sientan a gusto e identificados con sus profesores, compañeros y con la misma institución.

Actualmente se otorga gran importancia a la formación del estudiante y a una educación integral que favorezca el que las personas sean capaces de una participación y responsable en las actividades e interacción con su comunidad y de esta forma lograr que se identifiquen y sientan como suyo su establecimiento.

### **1.3. Justificación e importancia de la investigación**

La base de esta investigación fue lograr determinar si los profesores del Colegio Santiago Emprendedores de la comuna de San Bernardo, establecimiento particular subvencionado, son capaces de utilizar la Inteligencia Emocional como base de su liderazgo en sus prácticas pedagógicas dentro del aula y si éste tiene algún impacto en la calidad de la educación que se entrega a los alumnos. Los aportes de la investigación serán muy necesarios para concientizar a los profesores de este establecimiento de cómo debemos liderar en las aulas, como actores responsables que deben trabajar para formar mejores seres humanos, exitosos y desarrollar en ellos personas para una sociedad que cada día es menos empática y más individualista.

La investigación se desarrolló con profesores Enseñanza Media (desde Séptimo año de educación general básica a tercer año de educación media) que tengan jefatura de curso. Se realizó este estudio con una muestra de profesores de este nivel debido a la gran complejidad que existe en este proceso de la vida, en donde se debe lidiar con adolescentes que sufren cambios como; conducta, emociones diversas, relaciones sociales o la forma de pensar. En la adolescencia “el cerebro sigue perfeccionando sus capacidades cognitivas, la memoria, el lenguaje, el aprendizaje complejo [...] aquellas habilidades que ya domina y sigue utilizando consolidarán los circuitos que las sustentan” (Mas, María José), por lo tanto, debido a estos cambios naturales, es que se hace más interesante investigar con profesores que deben lidiar día a día con estos cambios y comprender que ellos son los formadores del futuro de nuestro país.

Esta investigación beneficiará tanto al colegio en estudio, como a sus profesores, debido a que, aportará información sobre las prácticas docentes y su expresión en el liderazgo como profesor jefe, con el propósito, de que a futuro fortalezcan sus prácticas en el aula y su formación en su rol de profesores y profesoras jefes y se potencien como líderes carismáticos.

#### **1.4. Pregunta de investigación**

¿En qué medida las competencias emocionales de los docentes influyen en la actitud de los estudiantes?

#### **1.5. Objetivo general**

Relacionar las prácticas de los docentes que ejercen jefatura de cursos en el colegio Santiago Emprendedores y su expresión en el liderazgo.

#### **1.6. Objetivos específicos**

- Caracterizar los perfiles de los profesores jefes de acuerdo con las teorías del liderazgo carismático y de la inteligencia emocional.
- Establecer la autopercepción de los profesores jefes respecto de las categorías de competencias personales y competencias social según Daniel Goleman
- Constatar la percepción de los estudiantes de los rasgos de liderazgo carismático que tienen los docentes.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

A continuación, se definirán algunos conceptos importantes de tener en cuenta como marco de referencia de apoyo al desarrollo del trabajo del estudio de campo.

### **2.1. Inteligencia emocional**

Las emociones están involucradas en todo lo que hace la gente: cada acción, decisión y juicio. Las personas emocionalmente inteligentes reconocen esto y usan su pensamiento para manejar sus emociones en lugar de ser administradas por ellos. En el transcurso de las últimas dos décadas, el concepto de Inteligencia Emocional (en adelante, IE) se ha convertido en un indicador muy importante del conocimiento, las habilidades y competencias de una persona en el lugar de trabajo, la escuela y la vida personal. El resultado general de las investigaciones sugiere que la IE desempeña un papel importante en el desempeño laboral, la motivación, la toma de decisiones, la gestión exitosa y el liderazgo. Por lo tanto, la aplicación de la metodología de IE en la educación puede tener muchos beneficios para los estudiantes.

Todos experimentan y relacionan sus sentimientos y emociones en la vida cotidiana. Las emociones tienen información valiosa sobre las relaciones, el comportamiento y todos los aspectos de la vida humana que nos rodea. La investigación más reciente muestra que las emociones son constructivas y contribuyen a mejorar el rendimiento y una mejor toma de decisiones tanto en el trabajo como en la vida privada.

Las primeras investigaciones de la inteligencia emocional fueron estudiadas en el trabajo inicial de Darwin que explica la importancia de la expresión emocional para la supervivencia. En la década de los 90, a pesar de que las definiciones de la inteligencia, se centraban solo en aspectos cognitivos, como la memoria y la resolución de problemas, varios investigadores en el campo del estudio de la inteligencia habían comenzado a ser conscientes de la importancia de los aspectos no cognitivos. De acuerdo a los autores, fue solamente cuando los

psicólogos comenzaron a pensar y escribir sobre la inteligencia, el momento en que se enfocaron en aspectos cognitivos, como la memoria y la resolución de problemas. Sin embargo, hubo investigadores que comprendieron que los aspectos no cognitivos también eran importantes en la inteligencia.

En 1920, E. L. Thorndike (Molero Moreno, Saiz Vicente, Esteban Martínez, 1998, pág. 15), usó el término inteligencia social para describir la habilidad de entender y manejar a otras personas. En otras palabras, propuso que los humanos poseen varios tipos de inteligencia, una forma se llama social inteligencia, o la capacidad de comprender y manejar hombres y mujeres, niños y niñas, y también para actuar sabiamente en las relaciones humanas.

A finales de la década del 30', David Wechsler (Molero Moreno, Saiz Vicente, Esteban Martínez, 1998), el creador de *la Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS, por sus siglas en inglés), se refirió a elementos de inteligencia no intelectivos e intelectivos. Los autores esclarecen como él describió los efectos de los factores no intelectivos en el comportamiento inteligente, los cuales incluían factores afectivos, personales y sociales, y posteriormente planteó la hipótesis de que eran esenciales para predecir la capacidad de uno de triunfar en la vida. Asegurando que Thorndike, sostuvo que nuestros modelos de inteligencia no estarían completos hasta que podamos describir estos factores de forma efectiva (págs. 15-16).

Fue, según los autores, que en 1983 Howard Gardner en su libro *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples (2001)* incluyó tanto la inteligencia interpersonal (la capacidad de comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) como la inteligencia intrapersonal (la capacidad de comprenderse uno mismo, de apreciar los propios sentimientos, miedos y motivaciones). Desde el punto de vista de Gardner, argumentan los autores, los tipos de inteligencia tradicionales, como el coeficiente intelectual, no explicaban completamente la capacidad cognitiva. Por lo tanto, existía la creencia común de

que las definiciones tradicionales de inteligencia carecen de la capacidad de explicar por completo los resultados del desempeño.

Los psicólogos John Mayer y Peter Salovey en su libro *La inteligencia de la inteligencia emocional* (1993), introdujeron el concepto de inteligencia emocional a principios de la década de 90. Según estos autores, las emociones son eventos internos que coordinan las respuestas fisiológicas, las cogniciones y la conciencia. Definieron la inteligencia emocional como, la capacidad de percibir emociones, acceder y generar emociones para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional y regular las emociones de manera reflexiva para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1993).

Como resultado de las crecientes necesidades de inteligencia emocional, la investigación llegó a un punto culmine con la publicación del libro de Daniel Goleman titulado *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ* (1995). A partir de entonces, los artículos sobre él comenzaron a aparecer con mayor frecuencia en una amplia gama de revistas académicas y populares.

En 1996, el Dr. Reuven Bar-On explicó que la inteligencia emocional refleja nuestra capacidad de tratar con éxito con otras personas y con nuestros sentimientos en su artículo *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence* (Bar-On, 1996); aquí también desarrolló el Bar-On EQ-I, y este inventario es la primera medida científicamente desarrollada y validada de inteligencia emocional que refleja la capacidad de uno para enfrentar los desafíos ambientales cotidianos y ayuda al éxito de uno en la vida profesional y personal. Este examen abarca cinco áreas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general.

En 1997, Richardson y Evans exploraron algunos métodos para enseñar la competencia social y emocional dentro de una sociedad culturalmente diversa. Su propósito era ayudar a los estudiantes a conectarse entre sí, con el fin de ayudarlos a desarrollar inteligencias interpersonales, intrapersonales y

emocionales, argumentando que estas inteligencias son esenciales para el logro personal (Richardson & Evans, 1997).

Jane Finegan en su texto *Measuring emotional intelligence: Where we are today* (1998) argumenta que las escuelas deberían ayudar a los estudiantes a aprender las habilidades de la inteligencia emocional. Poseer esas habilidades, o incluso algunas de ellas, puede conducir a un mejor rendimiento de la educación formal desde la infancia hasta la adolescencia en el lugar de trabajo y en la sociedad.

En 2001, Maurice Elias mencionó que enseñar habilidades emocionales y sociales es muy importante en la escuela, afecta el rendimiento académico positivamente de los estudiantes no solo durante el año que se les enseñó, sino también durante los años siguientes. La enseñanza de estas habilidades tiene un efecto a largo plazo en el logro de las metas académicas y, por, sobre todo, personales.

Es así como es posible decir que hay muchos argumentos sobre la definición de inteligencia emocional. A medida que el campo crece tan rápidamente, los investigadores están modificando constantemente sus propias definiciones.

En el transcurso de las últimas dos décadas, los investigadores de la IE han desarrollado tres modelos principales: modelos de IE con capacidad, mezcla y rasgo. La diferencia principal en estas tres categorías es si los modelos de los autores perciben su IE como un rasgo humano innato o una competencia que puede desarrollarse sistemáticamente a lo largo del tiempo. Por lo tanto, la medición de IE difiere según el modelo, desde la prueba de capacidad estricta con respuestas correctas e incorrectas a los tipos de medición de autoinforme subjetivos.

Los modelos de capacidad consideran la inteligencia emocional como una forma pura de habilidad mental y, por lo tanto, como una inteligencia pura. Por el contrario, los modelos mixtos de inteligencia emocional combinan la capacidad mental con las características de la personalidad, como el optimismo y el

bienestar. Mientras que, los modelos de rasgos de IE se refieren a la autopercepción de las capacidades emocionales de un individuo.

John Mayer y Peter Salovey en el texto escrito el año 2004 titulado *Inteligencia Emocional: teoría, descubrimientos e implicancias* proponen el modelo de capacidad de la inteligencia emocional. Dos modelos mixtos de inteligencia emocional han sido propuestos por Reuven Bar-On y Daniel Goleman, cada uno tiene una noción diferente.

### **2.1.1. Modelo de habilidad de Mayer y Salovey**

John Mayer y Peter Salovey acuñaron el término "inteligencia emocional" en 1990 y han seguido investigando sobre la importancia de la construcción. Su teoría pura de la inteligencia emocional integra ideas clave de los campos de la inteligencia y la emoción. Mencionaron además que la inteligencia emocional se basa en un modelo de inteligencia. Propone que la inteligencia emocional se compone de dos áreas: experiencial (capacidad de percibir, responder y manipular información emocional sin comprenderla necesariamente) y estratégica (capacidad de comprender y manejar emociones sin percibir necesariamente los sentimientos bien o completamente experimentarlos), desarrollando, así, cuatro ramas.

- La primera rama, la percepción emocional, es la capacidad de ser consciente de las emociones y expresar emociones y necesidades emocionales con precisión a los demás. La percepción emocional también incluye la capacidad de distinguir entre expresiones de emociones honestas y deshonestas.
- La segunda rama, la asimilación emocional, es la capacidad de distinguir entre las diferentes emociones, tales como los sentimientos que identifican aquellos que están influyendo en sus procesos de pensamiento.
- La tercera rama, la comprensión emocional, es la capacidad de comprender emociones complejas (como sentir dos emociones a la vez) y la capacidad de reconocer las transiciones de una a otra.

- La última y cuarta rama, el manejo emocional, es la capacidad de conectarse o desconectarse de una emoción dependiendo de su utilidad en una situación dada.

La concepción de IE de Salovey y Mayer (2000) se esfuerza por definir la IE dentro de los criterios estándar para una nueva inteligencia. Sus continuas investigaciones fueron revisadas a su definición inicial de IE donde está era “la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (pág. 189) a “la capacidad de percibir emociones, acceder y generar emociones para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y los significados emocionales, y regular las emociones de manera que promuevan el crecimiento emocional e intelectual” (2004, pág. 197)

Este modelo de IE incluye cuatro tipos de habilidades:

- a. Percepción de las emociones: la capacidad de identificar e interpretar las emociones en los rostros, las imágenes y las voces, incluidas la capacidad de identificar las propias emociones.
- b. Usar emociones: la capacidad de usar emociones para facilitar diversas actividades cognitivas, como pensar y resolver problemas. La persona emocionalmente inteligente puede verse beneficiada en sus cambiantes estados de ánimo en cualquier trabajo.
- c. Comprensión de las emociones: la capacidad de comprender el lenguaje de las emociones y apreciar las relaciones complicadas entre las emociones. Por ejemplo, comprender las emociones incluye la capacidad de ser sensible a pequeñas variaciones entre las emociones y la capacidad de reconocer y describir cómo las emociones crecen con el tiempo.
- d. Gestionar las emociones: la capacidad de regular las emociones tanto en nosotros como en los demás. Por lo tanto, la persona emocionalmente inteligente puede unir emociones, incluso negativas, y administrarlas para lograr los objetivos previstos (pág. 47).

La medida actual del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, el Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) se formó en una muestra de 5.000 hombres y mujeres. El MSCEIT está diseñado para personas de 17 años o mayores y tiene como objetivo medir las cuatro habilidades delineadas en el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer con 141 ítems. Cada habilidad (percepción, facilitación de pensamiento, comprensión y regulación) se mide mediante el uso de tareas específicas. La percepción de la emoción se mide al calificar la extensión y el tipo de emoción expresada en diferentes tipos de imágenes. La facilitación del pensamiento se mide pidiendo a las personas que tracen paralelismos entre las emociones y las sensaciones físicas (por ejemplo, luz, color, temperatura), así como las emociones y los pensamientos. La comprensión se mide al pedir al sujeto que explique cómo las emociones pueden combinarse con otras emociones (por ejemplo, cómo las emociones pueden cambiar de una a otra, como la ira a la felicidad). La regulación (o gestión) de las emociones se mide por las personas que han elegido el yo efectivo y otras técnicas de gestión.

### **2.1.2. Modelo mixto de Daniel Goleman**

Daniel Goleman, un psicólogo y escritor de ciencia que ha escrito anteriormente sobre el cerebro y la investigación del comportamiento para el New York Times, descubrió el trabajo de Salovey y Mayer en la década del 90. Inspirado por sus hallazgos, comenzó a realizar su propia investigación en el área y, finalmente, publicó *Inteligencia Emocional* (1995), el libro de referencia que familiarizó a los sectores público y privado con la idea de la inteligencia emocional (Goleman, 1998).

El primer modelo de inteligencia emocional de Goleman identificó cinco dominios, o dimensiones, de la inteligencia emocional que abarca veinticinco competencias.

Tres dimensiones, autoconciencia, autorregulación y motivación describieron las competencias personales relacionadas con el conocimiento y la gestión de las emociones en uno mismo. Las dos dimensiones restantes, la empatía y las

habilidades sociales, describieron las competencias sociales relacionadas con el conocimiento y la gestión de las emociones en los demás. A medida que Goleman refinaba su modelo, la distinción entre el yo y los demás seguiría siendo una dimensión importante de su tipología de inteligencia emocional. Así, su nuevo modelo considera los siguientes constructos:

- a. **Conciencia de sí mismo:** la capacidad de leer las propias emociones y reconocer su impacto mientras usa los instintos para guiar las decisiones.
- b. **Autogestión:** implica controlar las emociones y los impulsos y adaptarse a las circunstancias cambiantes.
- c. **Conciencia social:** la capacidad de sentir, comprender y reaccionar ante las emociones de los demás al tiempo que comprende las redes sociales.
- d. **Gestión de relaciones:** la capacidad de inspirar, influenciar y desarrollar a otros mientras se manejan los conflictos.

En base a lo anterior, el autor define el concepto como “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (1998, pág. 98) y explica los dominios de la siguiente manera:

: Tabla N°2:

Modelo de IE de Goleman

<b>Dominio</b>	<b>Competencia</b>
Auto-conocimiento	Autoconciencia emocional
	Autoevaluación precisa
	Auto confianza
Autogestión	Autocontrol emocional
	Transparencia
	Adaptabilidad
	Orientación al logro
	Iniciativa
	Optimismo

Conciencia social	Empatía
	Conciencia Organizacional
	Orientación al servicio
Gestión de relaciones	Desarrollando otros
	Liderazgo inspirador
	Influencia
	Manejo de conflictos
	Trabajo en equipo y colaboración

(Elaboración propia a partir de la información relevada desde los documentos del autor)

Se han desarrollado varias herramientas de medición basadas en el modelo de inteligencia emocional de Goleman y sus correspondientes competencias. Entre estos se incluyen el Inventario de Competencia Emocional (ECI), la Evaluación de Inteligencia Emocional (EIA) y el Cuestionario de Perfil de Trabajo - Versión de Inteligencia Emocional (WPQei) (Extremera Pacheco, Fernández Berrocal, & JM, 2004).

Daniel Goleman desarrolló el Inventario de Competencia Emocional (ECI) como una medida de inteligencia emocional basada en sus competencias de inteligencia emocional, así como en una medida anterior de competencias para gerentes, ejecutivos y líderes (el Cuestionario de autoevaluación). Mide 20 competencias, organizadas en los cuatro constructos descritos por el modelo de Goleman: autoconciencia, conciencia social, autogestión y gestión de relaciones. A cada encuestado se le pide que se describa a sí mismo o a la otra persona en una escala de 1 (el comportamiento es solo ligeramente característico del individuo) a 7 (el comportamiento es muy característico del individuo) para cada elemento.

### **2.1.3. Modelo mixto de Bar-On**

El director del Instituto de Inteligencias Aplicadas en Dinamarca y consultor para una variedad de instituciones y organizaciones en Israel, Reuven Bar-On (2006) desarrolló la primera herramienta de medición de la inteligencia emocional que se utilizó como el término "cociente emocional".

Él define la inteligencia emocional como, entenderse a uno mismo y a los demás, relacionarse bien con las personas, y adaptarse y enfrentar el entorno inmediato para tener más éxito en el manejo de las demandas ambientales. El modelo de inteligencia emocional de Bar-On se relaciona con el potencial de rendimiento y éxito, más que con el rendimiento o el éxito en sí mismo, y se considera orientado al proceso en lugar de orientado a los resultados (Bar-On, 2002). Se enfoca en (1) un grupo de habilidades emocionales y sociales, que incluyen la capacidad de estar consciente, comprender y expresarse, y la capacidad de estar consciente, comprender y relacionarse con los demás, (2) la capacidad de tratar con emociones fuertes y la capacidad de adaptarse para cambiar y resolver problemas de naturaleza social o personal (Bar-On, 1996). Bar-On mencionó que la inteligencia emocional se desarrolla con el tiempo y que se puede mejorar a través del entrenamiento, la programación y la terapia (Bar-On, 2002).

Bar-On descubrió que las personas con CE superiores a la media son, en general, más exitosas en satisfacer las demandas y presiones ambientales y la deficiencia en la inteligencia emocional pueden significar una falta de éxito y la existencia de problemas emocionales. En general, Bar-On considera que la inteligencia emocional y la inteligencia cognitiva contribuyen igualmente a la inteligencia general de una persona, lo que a su vez ofrece una indicación del potencial de uno para triunfar en la vida (Bar-On, 2002); define la IE como un “conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio” (1996, pág. 16).

Desde Darwin hasta el presente, la mayoría de las descripciones, definiciones y conceptualizaciones de inteligencia emocional-social han incluido uno o más de los siguientes componentes clave, todos los cuales están incluidos en el modelo conceptual Bar-On: (i) la capacidad de comprender las emociones como así como expresar nuestros sentimientos y nosotros mismos; (ii) la capacidad de comprender los sentimientos de los demás y relacionarse con las personas; (iii) la capacidad de administrar y controlar nuestras emociones; (iv) la capacidad de

gestionar el cambio y resolver problemas de naturaleza intrapersonal e interpersonal; (v) la capacidad de generar un estado de ánimo positivo y automotivado. Los meta-factores del modelo conceptual de la inteligencia emocional-social se mencionan a continuación en las medidas Bar-On de este modelo. Cada uno de estos cinco meta-factores comprende un número de competencias, habilidades y facilitadores estrechamente relacionados (15 en total), se enumeran y se definen brevemente a continuación:

a. Intrapersonal:

Este meta-factor de la inteligencia emocional-social se compone de auto-respeto, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización. Se relaciona principalmente con la autoconciencia y la autoexpresión, que rige nuestra capacidad de ser conscientes de nuestras emociones y de nosotros mismos en general, para comprender nuestras fortalezas y debilidades, y para expresar nuestros sentimientos y nosotros mismos de forma no destructiva.

- Auto-respeto: capacidad de percibir, comprender y aceptar con precisión a nosotros mismos. La autoestima es la capacidad de respetarnos y aceptarnos a nosotros mismos como básicamente buenos. Respetarnos a nosotros mismos es la forma en que nos gustamos y la autoaceptación es la capacidad de aceptar nuestros aspectos positivos y negativos, así como nuestras limitaciones y posibilidades. Una persona con buena autoestima se siente satisfecha.

- Autoconciencia emocional: capacidad de conocer y comprender nuestras emociones. La autoconciencia emocional es la capacidad de reconocer nuestras emociones.

- Asertividad: capacidad de expresar constructivamente nuestros sentimientos y a nosotros mismos en general. La asertividad está compuesta de tres componentes básicos: (i) la capacidad de expresar nuestros sentimientos; (ii) la

capacidad de expresar creencias y opiniones; y (iii) la capacidad de defender nuestros derechos y de no permitir que otros se molesten o se aprovechen de nosotros.

- Independencia: capacidad de ser autosuficiente y libre de dependencia emocional de los demás. Esta es la capacidad de ser autodirigido en nuestro pensamiento y acciones y de estar libre de dependencia emocional.

- Autoactualización: capacidad de establecer metas personales y el impulso para alcanzarlas a fin de actualizar nuestro potencial. Fundamentalmente, la autorrealización se refiere a la capacidad de realizar nuestras capacidades potenciales.

b. Interpersonal:

Este meta-factor de inteligencia emocional-social comprende Empatía, Responsabilidad Social y Relación Interpersonal como se define a continuación. Se relaciona principalmente con la conciencia social, las habilidades y la interacción. Este meta-factor está, esencialmente, relacionado con nuestra capacidad de estar conscientes de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de los demás, y de poder establecer y mantener relaciones cooperativas, constructivas y mutuamente satisfactorias. Ellos entienden, interactúan y se relacionan bien con los demás. Inspiran confianza y funcionan bien como parte de un equipo.

- Empatía: capacidad de conocer y entender cómo se sienten los demás. Es sensible a qué, cómo y por qué las personas se sienten como lo hacen. Ser empático significa poder "leer emocionalmente" a otras personas.

- Responsabilidad social: capacidad de identificarse con nuestro grupo social y cooperar con otros. La responsabilidad social es la capacidad de demostrarnos como miembros cooperativos, contribuyentes y constructivos de nuestro grupo social (en la familia, entre amigos y en el trabajo).

- Relaciones interpersonales: capacidad de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás. La satisfacción mutua describe interacciones sociales significativas que son potencialmente gratificantes y agradables para los involucrados.

c. Manejo del estrés:

Este meta-factor se compone de tolerancia al estrés y control de impulsos como se define a continuación. Este componente de inteligencia emocional-social se relaciona principalmente con el control emocional y gobierna nuestra capacidad para manejar las emociones para que funcionen para nosotros y no contra nosotros.

- Tolerancia al estrés: capacidad para manejar las emociones de manera efectiva y constructiva. En esencia, la tolerancia al estrés es la capacidad de resistir y lidiar con los eventos adversos y las situaciones estresantes sin abrumarse al enfrentar de forma activa y positiva el estrés.
- Control de los impulsos: capacidad de controlar las emociones de manera efectiva y constructiva. Más precisamente, el control de los impulsos es la capacidad de resistir o retrasar un impulso, o la tentación de actuar. Implica una capacidad para aceptar nuestros impulsos agresivos, ser compuesto y controlar la agresión, la hostilidad y el comportamiento irresponsable.

d. Adaptabilidad:

Este meta-factor de la inteligencia emocional-social comprende Pruebas de Realidad, Flexibilidad y Resolución de Problemas como se define a continuación. Se relaciona principalmente con la gestión del cambio, es decir, cómo nos adaptamos y nos adaptamos al cambio personal e interpersonal, así como a los cambios en nuestro entorno inmediato.

- Prueba de la realidad: capacidad de validar objetivamente nuestros sentimientos y pensar con la realidad externa. Las pruebas de realidad,

esencialmente, involucran entender la situación inmediata, tratando de mantener las cosas en la perspectiva correcta y experimentando las cosas como realmente son sin fantasear excesivamente o soñar despierto.

- Flexibilidad: capacidad de adaptar y ajustar nuestros sentimientos, pensamiento y comportamiento a nuevas situaciones. Esto implica ajustar nuestros sentimientos, pensamientos y comportamiento a situaciones y condiciones cambiantes.
- Solución de problemas: capacidad de resolver efectivamente problemas de naturaleza personal e interpersonal. La resolución de problemas implica la capacidad de identificar y definir problemas, así como de generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.

e. Humor general:

Este meta-factor de inteligencia emocional-social comprende Optimismo y Felicidad como se define a continuación. Está estrechamente relacionado con la automotivación. Determina nuestra capacidad de disfrutar de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general, y también influye en nuestra visión general de la vida y nuestra sensación general de satisfacción.

- Optimismo: capacidad de mantener una actitud positiva y esperanzada hacia la vida, incluso frente a la adversidad. Representa un enfoque positivo para la vida diaria y un factor de motivación muy importante en todo lo que hacemos
- Felicidad: capacidad de sentirse satisfecho con nosotros mismos, con los demás y con la vida en general. Es la capacidad de sentirse satisfecho con nuestra vida, disfrutar de los demás y divertirse. En este contexto, la felicidad combina la autosatisfacción, la satisfacción general y la capacidad de disfrutar la vida.

La medida de la inteligencia emocional de Reuven Bar-On, el *Inventario del Cociente de Emociones Bar-On* (EQ-i), es una medida de autoevaluación de

inteligencia emocional para personas de dieciséis años o más. Se utilizan ciento treinta y tres elementos para obtener un EQ Total (Cociente de Emoción Total) y para producir cinco escalas compuestas correspondientes a los 5 componentes principales del modelo Bar-On: Intrapersonal EQ, ecualización interpersonal, ecualización de adaptabilidad, ecualización de control de estrés y ecualización de ánimo general. Los ítems se miden en una escala de 5 puntos que va de 1 (muy raramente / no es cierto para mí) a 5 (con mucha frecuencia / a menudo es cierto para mí). Los puntajes brutos totales se convierten en puntajes estándar con una media de 100 y una desviación estándar de 15. (Bar-On, 2002).

Bar-On ha desarrollado varias versiones del "Inventario del cociente de emoción" para ser utilizado con diversas poblaciones y en diferentes situaciones. Entre ellos se encuentran la entrevista EQ (que se completará después del autoinforme), la Versión corta EQ-I (una versión de 52 elementos del original), el EQ-i: 125 (una versión de 125 elementos del original que excluye la escala de impresión negativa), la versión EQ-I para jóvenes (para niños y adolescentes de 7 a 15 años de edad) y la evaluación EQ-360 (un instrumento de múltiples evaluaciones utilizado en conjunto con el EQ-I de autoinforme regular para dar una evaluación más completa). Además, el EQ-I original está disponible en varios idiomas, incluidos español, francés, holandés, danés, sueco, noruego, finlandés y hebreo (Bar-On, 2002).

## **2.2. Liderazgo carismático**

### **2.2.1. Teoría de liderazgo**

El estudio del liderazgo ha sido importante para los humanos desde los albores de la civilización y es un rasgo de personalidad característico de aquellas personas que tienen éxito. El concepto de liderazgo; líder y seguidor fueron representados en jeroglíficos egipcios hace 5.000 años; entre 400 y 300 aC, los filósofos griegos Platón y Aristóteles escribieron sobre el liderazgo y los requisitos, las características y la educación de los líderes (Velasco y Ramírez, 2013, pág. 86). El liderazgo es fundamental para la condición humana (Moreno Pérez, 2010, pág. 83)

y ha resultado ser importante para todas las sociedades, aunque los patrones específicos de comportamiento varían en las horas extra y en las culturas (Bass, 1990a).

Las teorías de liderazgo han evolucionado en el siglo pasado hasta el punto en que comenzaron a ser la base de modelos que describen con precisión las actividades de los líderes con una buena correlación con su éxito en algunas situaciones (Antonakis & House, 2002). El liderazgo de Meindl (1990) se puede entender mejor como una percepción que desempeña un papel clave en los esfuerzos de las personas para dar sentido a los fenómenos organizacionales. Según su punto de vista, los sistemas, actividades y eventos de la organización son difíciles de comprender porque son ambiguos y complejos. Sin embargo, los miembros de la organización y los observadores tienen la necesidad de dar sentido a su entorno para preservar una ilusión de comprensión y control. Debido a que el liderazgo proporciona una explicación conveniente y plausible para los resultados importantes, pero causalmente ambiguos, se usa en exceso como una categoría explicativa. Básicamente, atribuye el liderazgo "romántico" como un determinante causal de los procesos y el desempeño de la organización.

En cierto sentido, las teorías de supervisión del liderazgo se refieren al liderazgo en las organizaciones. Las teorías estratégicas del liderazgo se refieren al liderazgo de las organizaciones (Acosta-Prado, 2015) e implica el proceso de fortalecimiento de la organización como un todo para lograr sus objetivos y metas como sistema o unidad, lo que a su vez significa probablemente generar procesos de liderazgo compartido, procesos de capacitación de sus miembros en función de los objetivos de la organización, procesos de toma de decisiones y sistemas de comunicación y apoyo eficaces, sistemas de distribución de roles y responsabilidades según capacidad, la creación de entornos de intercambio de información y recursos, un modelo o estilo de gestión adecuada en función del crecimiento y desarrollo organizacional (Silva & Martínez, 2004, pág. 34)

El liderazgo estratégico se centra en las personas que tienen la responsabilidad general de la organización e incluye no solo al jefe titular de la organización, sino

también a los miembros de lo que se conoce como el equipo directivo superior o la coalición dominante (Cyert & March, 2001, pág. 27). Como la estrategia puede entenderse como un patrón, es decir, la coherencia en el comportamiento a lo largo del tiempo. En el proceso de estrategia, puede haber intenciones que se realizan por completo, así como estrategias totalmente no realizadas (Montoya, 2009).

La primera literatura moderna sobre liderazgo apareció en el siglo diecinueve. Esta primera generación de investigación de liderazgo se estableció a partir de la afirmación de que la aparición de líderes debe estar conectada con ciertas dotes heredadas. Incluso había un libro llamado *Genio hereditario* (Galton, 1914). Ralph Stodgill escribió *Handbook of leadership: a survey of the literature* (1974) donde proporcionó evidencia de que los rasgos de liderazgo varían no solo de una situación a otra, sino también de vez en cuando. Solo unos pocos componentes permanecen comparativamente constantes a lo largo del tiempo. Las ediciones subsiguientes de este manual fueron revisadas por Bernard Bass, quien es el sucesor de Stodgill, en *Bass & Stodgill's Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications* (1981). En su última edición, titulada de la misma manera (1990b), Bass sacó más evidencia de investigaciones posteriores e identificó rasgos que eran constantemente relevantes para la efectividad del liderazgo. Estos incluían el nivel de actividad, la competencia de la tarea, la competencia interpersonal, el autoritarismo, la orientación del poder y el maquiavelismo, el valor, las necesidades, el bienestar, el estatus y la estima, y el carisma produjeron una lista similar. Desde entonces, el ritmo del desarrollo ha aumentado a medida que se intensificó la necesidad de su aplicación tras el desarrollo de la sociedad, especialmente en la gestión empresarial después de la Segunda Guerra Mundial. En términos de clasificación de esta evolución, una opinión ampliamente aceptada fue sugerida por James Hunt (1999). Según su argumento, esta evolución se puede dividir en tres generaciones; a saber:

- Teoría de los rasgos
- Teoría de contingencia situacional

- Teoría del liderazgo transformacional

Bass también agregó un capítulo adicional al manual, y este se dedicó al estilo de liderazgo carismático e inspirador. El liderazgo carismático es en realidad una de las áreas más importantes en la teoría del liderazgo, ya que tiene el reconocimiento más largo en la literatura y en realidad se extiende a través de las tres generaciones de estudios de liderazgo. Max Weber fue el primero en mencionar el concepto de carisma en su texto *Economía y Sociedad*, donde debe entenderse por carisma la cualidad que para por extraordinaria, condicionadamente en su origen [...] de una personalidad por cuya virtud se la considera en posesión de fuerzas sobrenaturales o sobrehumanas, o por lo menos específicamente extra cotidianas y no asequibles a cualquier otro, o como enviado de Dios, o como ejemplar, y en consecuencia como jefe, caudillos, guía o líder (pág. 74)

Desde mediados de la década de 1970, el interés de la investigación en el liderazgo carismático se desplazó desde el punto de vista de Weber a un énfasis en los líderes que podrían ejercer una influencia extraordinaria continuamente. Se descubrió que los líderes carismáticos generalmente podían mejorar el desempeño organizacional a través de su propio comportamiento y que esto podría tener un poderoso efecto en la moral de sus seguidores. Este tipo de liderazgo es referido por la escuela de contingencia situacional de investigadores como liderazgo carismático (Adair, 1973), (Kets de Vries, 1984) (Conger & Kanungo, Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings, 1987), liderazgo transformacional (MacGregor, 1978) (Bass, 1985), liderazgo inspirador (Yukl & van Fleet, 1982,) o liderazgo visionario (Bennis & Nanus, 2011) (Sashkin, 1988). Más tarde, los investigadores en la generación de liderazgo transformacional también lo clasificaron como gestión del cambio (Bass, 1990a) (Bass, 1990b). El primer autor en diferenciar entre liderazgo carismático e inspirador fue James Downton (1973), donde señaló que el respaldo del seguidor a los líderes carismáticos se basa en la fe ciega de los líderes, mientras que el

respaldo de los líderes inspiradores se basa en la lógica de que los seguidores creen y comparten la visión y la estrategia del líder.

### **2.2.2.1. Teoría del liderazgo carismático de Juliane House (y colaboradores), Jay Conger y Rabindra Kanungo.**

Hasta la última década del siglo XX, el término carisma, cuyo significado inicial es un regalo del cielo, en griego, se ha utilizado con frecuencia en la política y la religión para aducir legitimidad al poder definiéndolo como la calidad de la personalidad de un individuo (o al menos, específicamente sus poderes o cualidades excepcionales) en virtud de la cual él / ella está separado de la gente común y lo que legitima su ejercicio de influencia (Weber, 2014). Robert House (1977) desarrolló una teoría del liderazgo carismático que se encuentra entre los primeros intentos de construir una base teórica integral para el estudio del tema. La teoría del liderazgo, alternativamente denominada "carismática", "transformacional", "visionaria" o "inspiradora", ha surgido en las literaturas organizativas del mismo autor y de Jay Conger y Rabindra Kanungo (1987).

En relación con este nuevo género de teoría del liderazgo, dichos líderes transforman las necesidades, los valores, las preferencias y las aspiraciones de los seguidores del interés personal a los intereses colectivos. Además, hacen que los seguidores se vuelvan altamente comprometidos con la misión del líder, hagan sacrificios personales significativos en interés de la misión y se desempeñen más allá del cumplimiento del deber. Las teorías del liderazgo carismático destacaron efectos tales como el apego emocional al líder por parte de los seguidores; excitación emocional y motivacional de los seguidores; mejora de las valencias del seguidor con respecto a la misión articulada por el líder; autoestima del seguidor, confianza y confianza en el líder; valores del seguidor; y la motivación intrínseca del seguidor (Shamir, House, & Arthur, 1993).

En el pasado, la teoría del liderazgo ha sido vista como el dominio del comportamiento organizacional y las perspectivas micro-orientadas, donde están más orientados psicológicamente y definen el carisma como uno de los siguientes:

- Una relación entre un individuo (líder) y otros (seguidores) basada en valores ideológicos compartidos (opuestos a los materiales) profundamente arraigados;
- Un individuo que realiza hazañas inusuales a través de los esfuerzos de seguidores que son excepcionalmente leales al líder, tienen un alto grado de confianza en el líder y están dispuestos a hacer sacrificios personales en interés de la visión del líder y el colectivo dirigido por el líder;
- Un conjunto complejo de características personales y / o comportamientos de un individuo que conduce a los resultados anteriores. Los rasgos y comportamientos específicos se definen de manera algo diferente entre las teorías de los conductistas organizacionales. Los conductistas de la organización han utilizado las tres definiciones anteriores, ninguna de las cuales es incompatible con las demás (Fiol, Harris, & House, 1999).

Se asume que el liderazgo carismático tiene tres componentes básicos: visión, empatía y empoderamiento según Conger (2006), se ha dirigido una mayor atención durante las últimas décadas hacia el liderazgo carismático.

Conger y Kanungo (1992) desarrollaron un modelo que se enfoca en varias dimensiones de comportamiento del liderazgo carismático dentro de las organizaciones. Según el modelo, el liderazgo carismático es una atribución basada en las percepciones de los seguidores sobre el comportamiento de su líder. El comportamiento observado del líder es interpretado por los seguidores como expresiones de carisma en el mismo sentido en que los comportamientos de un líder reflejan las orientaciones participativas, de personas y de tareas del individuo. Los líderes carismáticos difieren de otros líderes por su capacidad para formular y articular una visión inspiradora y por comportamientos y acciones que fomentan la impresión de que ellos y su misión son extraordinarios. Como tal, las personas eligen seguir a tales líderes en entornos de gestión no solo por la autoridad formal sino por la percepción de lo extraordinario. Por lo tanto, cualquier medición del liderazgo carismático debe basarse en las percepciones del seguidor de los atributos conductuales específicos del líder que engendran dichos

resultados. El modelo Conger-Kanungo propuso varios componentes distintivos de comportamiento en tres etapas distintas del proceso de liderazgo.

Luego de una investigación experimental previa realizada por Robert House y colaboradores, demostraron que un líder que hacía sacrificios personales para lograr la visión colectiva en lugar de beneficiarse personalmente de su acción era percibido como más carismático. La literatura sobre comportamiento psicológico y organizacional más reciente ha abordado estas variables bastante extensamente, argumentando que los líderes carismáticos apelan fuertemente a los valores y autoconceptos de los seguidores articulando soluciones radicales a sus problemas (Shamir, House, & Arthur, 1993).

Durante el siglo XXI, la mayor parte de la investigación sobre liderazgo se ha centrado en el liderazgo transformacional y carismático. En contraste con la naturaleza racional del paradigma del liderazgo transaccional de los años 60 y 70 (Bass, 1990a), las teorías de liderazgo transformacional y carismático (Bass, 1985) (MacGregor, 1978) (Conger & Kanungo, 1998) (House, 1977) reconocieron las necesidades y respuestas afectivas y emocionales del desempeño de los seguidores, poniendo más énfasis en los aspectos emocionales, inspiradores y simbólicos de la influencia del liderazgo (Shamir, House, & Arthur, 1993) (Conger & Kanungo, 1998). Los intentos de integrar las múltiples teorías del liderazgo transformacional y carismático revelan muchas cosas en común, incluida la visión del líder y un estilo de comunicación carismático (Shamir, House, & Arthur, 1993). Los marcos más nuevos que se pueden aplicar a la teoría del liderazgo incluyen paradigmas de nivel meso (de contenidos) que intentan proporcionar una integración del comportamiento micro y macro de la organización (Klein & House, 1995). En paralelo con el desarrollo de paradigmas de nivel meso, el campo del liderazgo ha sido testigo de una infusión de teoría que trata sobre el liderazgo carismático donde el acto de visualización implica crear una imagen general de un estado futuro deseado con el que las personas puedan identificarse y que pueda generar entusiasmo. Además de formular una visión, son expertos en comunicar la visión e infundir el trabajo diario con un mayor sentido de propósito y un mayor

atractivo intrínseco (Conger, 1989a). La mayoría de los líderes carismáticos, por lo tanto, son conocidos como oradores persuasivos. A menudo confían en diversas técnicas retóricas como metáforas, analogías e historias para inculcar ideas clave en las mentes de los seguidores, de modo que su mensaje tenga un profundo impacto en los seguidores (Conger, 1989b).

Durante la última década y media, Jay Conger (1999) destacó que las áreas temáticas del liderazgo carismático y transformacional en los entornos organizacionales han experimentado una evolución significativa en términos de desarrollo teórico e investigaciones empíricas. Tanto la mayor parte del desarrollo de la teoría como la investigación empírica sobre el liderazgo carismático y transformacional han estado en el área de los comportamientos de los líderes y se define en términos del comportamiento del líder (como el modelado de roles) y las reacciones de los seguidores (como la confianza, el respeto y la admiración por la capacidad del líder).

### **2.2.2. Teoría de los rasgos**

Con el objetivo de hacer un estudio más preciso, hemos considerado necesario referirnos a la teoría de los rasgos de personalidad, la cual surge a comienzos del siglo XX, sentando las bases para analizar los atributos y características de los seres humanos.

En el idioma español, generalmente utilizamos conceptos como agradable, inteligente o arrogante para referirnos a los rasgos de un individuo; considerando esto, teóricos del área de la psicología han argumentado que estudiar estos rasgos en detalle es la mejor hoja de ruta para estudiar el comportamiento humano.

Un rasgo es “cualquier forma relativamente duradera en que un individuo difiere de otro” (Guilford, 1959, pág. 6), entonces, podemos decir que éste es la predisposición a responder de cierta manera en muchos tipos diferentes de situaciones: en la oficina de un dentista, en una fiesta o en un salón de clases. Así, los teóricos del rasgo enfatizan y tratan de explicar la consistencia del

comportamiento de un individuo sano y normal en diferentes situaciones considerando dos suposiciones básicas: primero, cada rasgo se aplica a todas las personas (por ejemplo, todos pueden ser clasificados como más o menos dependientes); en segundo lugar, estas descripciones pueden ser cuantificadas ya que es posible establecer una escala en la que una persona puede poseer una característica. Por lo tanto, cada rasgo se puede usar para describir y entender a las personas, y los utilizamos para predecir su comportamiento.

Sin embargo, los teóricos del rasgo van más allá de este tipo de análisis de sentido común para tratar de descubrir las fuentes subyacentes de la consistencia del comportamiento humano donde se preguntan, por ejemplo, cuál es la mejor manera de describir las características comunes del comportamiento de alguien, o qué rasgo subyacente explica mejor su comportamiento.

Algunos teóricos creen que unos pocos rasgos básicos son fundamentales para todas las personas. Un rasgo subyacente de confianza en uno mismo, por ejemplo, podría usarse para explicar más características superficiales como agresividad social y dependencia. Si esto fuera cierto, significaría que una persona sería dependiente porque carecía de confianza en sí mismo. Los psicólogos que aceptan este enfoque parten de su búsqueda teórica de rasgos básicos con muy pocas suposiciones.

Esto es muy diferente del punto de partida de otros teóricos de la personalidad. Freud, por ejemplo, comenzó con una teoría bien definida de los instintos. Cuando observó que algunas personas eran mezquinas, se propuso explicar esto en términos de su teoría. Los teóricos del rasgo no comenzarían tratando de entender la tacañería. Por el contrario, tratarían de determinar si la tacañería era un rasgo. Es decir, tratarían de averiguar si las personas tacañas en un tipo de situación también eran tacañas en los demás. Luego, podrían preguntarse si la tacañería es un signo de un rasgo más básico, como la posesividad: ¿es la persona mezquina también muy posesiva en las relaciones? Por lo tanto, la primera y más importante pregunta para los teóricos del rasgo es qué comportamientos van de la mano.

Considerando esta pregunta central, a continuación, reseñaremos las propuestas de los principales teóricos de los rasgos.

### **2.2.1.1. Gordon Allport**

Gordon W. Allport fue un psicólogo influyente en su época. Un rasgo, dijo Allport, hace que una gran variedad de situaciones "funcionalmente equivalentes" (1985, pág. 404); es decir, los rasgos de una persona serán consistentes en diferentes situaciones. Allport, junto con H.S. Odbert (1936), probó un diccionario de inglés, buscando palabras que describieran rasgos de personalidad. Encontraron casi 18,000 de esas palabras. Luego redujeron la lista al agrupar sinónimos y mantener solo una palabra para cada grupo de sinónimos. Asumiendo que cualquier rasgo de personalidad importante se refleje en el lenguaje, si el equipo de Allport encontró palabras tales como honestidad y deshonestidad, cada una fue asignada a un grupo separado con palabras contrastantes similares. Allport definió los rasgos comunes como los que se aplican a todos y los rasgos individuales como aquellos que se aplican más a una persona específica.

Allport describió tres tipos de rasgos individuales:

- Un rasgo cardinal es uno que es tan penetrante que la persona casi se identifica con ese rasgo.
- Un rasgo central hace a las personas predecibles en la mayoría de las situaciones (ella es asertiva, él es un coqueteo).
- Los rasgos secundarios, como nuestras preferencias en comida y música, son menos importantes para Allport y tienen una influencia menos constante en nosotros.

Un ejemplo de un rasgo individual se encuentra en *Cartas de Jenny* (1972) (1965), que consta de cientos de cartas que una mujer a quien él llama Jenny Masterson, dirigidas a un amigo entre las edades de 58 y 70 años, revelándose como una mujer compleja y ferozmente independiente. El intento de Allport de comprender a

Jenny comenzó con una búsqueda de los rasgos subyacentes que explicarían la consistencia de su comportamiento.

#### **2.2.1.2. Raymond Cattell**

Los teóricos más recientes se han concentrado en lo que Allport llamó rasgos comunes, que intentan cuantificar de una manera precisa y científica. Su herramienta principal en esta tarea ha sido el análisis de factores, una técnica matemática sofisticada que describe el grado en que se relacionan las diferentes variables de personalidad.

Utilizando la lista de rasgos de Allport, Raymond Cattell propuso que las características que se pueden observar en ciertas situaciones constituyen 46 características, llamadas rasgos superficiales, de comportamiento observable.

Estos rasgos hacen un comportamiento basado en las percepciones de la personalidad de las personas. Usando análisis de factores adicionales, Cattell encontró que ciertos rasgos superficiales parecen ocurrir en racimos. El autor investigó más sobre lo que estos grupos tenían en común. Este análisis resultó en 16 rasgos de origen, rasgos que él consideraba como el núcleo de la personalidad. Cattell creía que midiendo estos rasgos, los psicólogos podían predecir el comportamiento de las personas en ciertas situaciones (Cloninger, 2003, págs. 228-271).

#### **2.2.1.3. Hans Eysenck**

Usando el análisis factorial de los datos de personalidad, Hans Eysenck, un psicólogo inglés, concluyó que hay dos dimensiones básicas de la personalidad. La primera dimensión, la estabilidad frente a la inestabilidad, se refiere al grado en que las personas tienen control sobre sus sentimientos. En el extremo emocionalmente estable del espectro de la personalidad hay una persona que es tolerante, relajada, equilibrada y equilibrada. En el extremo del espectro dominado por la ansiedad está la persona temperamental, ansiosa e inquieta (Cloninger, 2003, págs. 259-261).

La segunda dimensión de Eysenck fue identificada años antes por Carl Jung como extraversión versus introversión. Los extravertidos son personas sociables, alegres, activas y animadas. Disfrutan de fiestas y buscan emoción. En el otro extremo de la dimensión están los introvertidos, que son más reflexivos, reservados, pasivos, insociables y callados.

Años después de haber identificado las dos primeras dimensiones, Eysenck agregó un tercero, el psicoticismo. En un extremo de esta dimensión hay personas egocéntricas, hostiles y agresivas, que actúan sin pensar demasiado. Los individuos en el otro extremo de esta dimensión tienen lo que Freud podría etiquetar superyó alto. Ellos tienden a ser socialmente sensibles, con gran afecto y empatía, y personas fáciles con quienes trabajar (Eysenck, 1973).

Con los años, los teóricos del rasgo han ideado varias formas de medir la personalidad. Cada uno involucra un número diferente de rasgos o factores. Los psicólogos que siguen esta teoría han demostrado que cinco rasgos aparecen repetidamente en diferentes estudios de investigación. A menudo llamados los cinco factores robustos o los cinco grandes (Cloninger, 2003, págs. 256-271), son:

- Extraversión, que se asocia con calidez, locuacidad y ser enérgico. Lo contrario de esta dimensión es introversión, es decir, silencio o reserva.
- Afabilidad, lo que implica simpatizar con los demás, amable y confiable; el oponente es cruel y desconfiado.
- Conciencia, que identifica personas que son obedientes, dedicadas a completar tareas, organizadas y responsables.
- Apertura a la experiencia, que describe a personas con una mente abierta y dispuestas a probar experiencias intelectuales, nuevas ideas o experiencias creativas.

Estabilidad emocional, que identifica a las personas que experimentan las cosas con relativa facilidad y sin enojarse. Lo opuesto es el neurotismo, una tendencia a experimentar emociones desagradables la mayor parte del tiempo.

#### **2.2.1.4. Harry Stack Sullivan**

Los teóricos del rasgo suponen que los rasgos son relativamente fijos o invariables. La ventaja de las teorías de los rasgos es que al identificar los rasgos de personalidad de una persona, el comportamiento de esa persona puede ser predicho. Sin embargo, los críticos argumentan que las teorías de los rasgos describen la personalidad en lugar de explicarla. Los teóricos del rasgo no pueden explicar o predecir comportamientos en diferentes situaciones. Por ejemplo, una persona puede ser callada y reservada en clase, pero extrovertida y salvaje en una fiesta. ¿Por qué? Los críticos de las teorías de los rasgos proponen que la personalidad es una interacción entre los rasgos de una persona y los efectos de estar en una situación particular. Por ejemplo, mientras que la mayoría de las teorías de la personalidad consideran a la persona como un individuo, algunos psicólogos consideran la personalidad como una función del entorno social de una persona. Uno de los primeros de estos pensadores fue Harry Stack Sullivan.

Las ideas de Sullivan se han organizado en un modelo bidimensional. Una dimensión es el poder, que va desde el dominio en un extremo de la escala hasta la sumisión en el otro. La segunda dimensión es la amistad, que va desde la amabilidad a la hostilidad. La mayoría de los comportamientos se pueden describir como una combinación de estas dos dimensiones (Stack Sullivan, 1959). Por ejemplo, la ayuda es una combinación de dominio y amistad, mientras que la confianza es una combinación de sumisión y amabilidad.

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Diseño de la investigación**

La presente tesis está elaborada bajo un diseño de investigación descriptivo ya que busca clasificar los perfiles de los docentes mediante el concepto de IE y liderazgo carismático de los profesores y profesoras jefes del colegio Santiago Emprendedores; recolectando información de manera independiente, desde el punto de vista de ellos mismos, y desde la percepción de los estudiantes miembros de sus jefaturas de curso, describiendo los hechos como son observados por las investigadoras. Además, es una investigación no experimental debido a que no hay una manipulación de la información recolectada ya que éstas se presentan en su ambiente natural para después analizarlos.

Para lograr esto, se utiliza una metodología cuantitativa, ya que, se recolectan datos a través de la aplicación de instrumentos a docentes y estudiantes con medición numérica, para luego realizar un análisis estadístico, con el fin de orientar a mejorar la práctica de los docentes con jefatura y la relación que ellos tienen con sus estudiantes.

A su vez, se utiliza un método deductivo debido a que las fuentes para responder la pregunta de investigación son empíricas, puesto que las evidencias se recolectan mediante la observación de éstas, gracias a la aplicación de instrumentos por medio de una investigación de campo al ejecutarse en las propias dependencias del colegio y analizadas, lo más naturalmente posible, con el apoyo de las fuentes bibliográficas. Lo anterior tiene como fin comprender la situación lo más cercana posible a la realidad de este centro educacional.

Tomando razón de lo expuesto en los párrafos anteriores, la investigación posee un diseño transeccional ya que los datos fueron recolectados únicamente durante el mes de diciembre del año 2017, en el caso de los estudiantes, y en el mes de enero del año 2018, en el caso de los docentes, midiendo el grado específico de ambos grupos en un momento dado. Es necesario destacar que si bien los

resultados son una retroalimentación para los docentes en estudio, servirán de igual manera como un instrumento para implementar procedimientos a largo plazo en este colegio, así asegurar el desarrollo correcto y óptimo de todos los actores que son parte de éste.

### **3.2. Universo o Población y muestra**

Con relación a la muestra de profesores jefes, ésta posee un carácter intencionado pues el instrumento fue respondido por 11 docentes de séptimo año de educación general básica a tercer año de educación media que tienen este cargo, donde cuatro de los participantes son de sexo masculino y 7 femenino; la edad de ellos oscila entre los 26 y 54 años (siendo el más joven docente del 7<sup>o</sup>B y el más adulto del III A) de cada uno de los cursos de séptimo año de educación general básica a tercer año de enseñanza media.

El instrumento fue aplicado durante el mes de enero, en el último consejo de profesores previo el cierre de año. En relación a los docentes que respondieron el instrumento, ellos tardaron entre 20 a 30 minutos en contestarlo existiendo una diferencia generacional en cuanto al resultado del análisis: mientras que los docentes más jóvenes estaban más ansiosos en ver los resultados tanto propios como los de sus educandos (73%), el 27% restante (los más adultos) no mostraron el mismo interés.

La muestra de los estudiantes fue de carácter aleatorio y considera una cantidad de 90 estudiantes (10 por cada curso) participando 50 niños y 40 niñas cuyas edades oscilan entre los 12 y 17 años; se realizó antes de que ellos salieran de vacaciones, en el mes de diciembre, previo a las pruebas finales. Se les pregunto abiertamente, curso por curso, qué estudiantes querían ser parte del estudio; nos sorprendió la dificultad de alcanzar el universo deseado, pues realizamos este ejercicio con la predisposición de que al estar ellos haciendo repasos para las evaluaciones considerarían dejarlos de lado y realizar la actividad para liberarse de las clases.

El instrumento fue aplicado en la Biblioteca del establecimiento y los estudiantes tardaron entre siete a diez minutos en responderlo, devolviéndose cada uno de ellos inmediatamente a sus aulas para continuar con los repasos.

Es necesario mencionar que, a pesar de que nuestra intención era incluir a los estudiantes de cuarto año de enseñanza media del establecimiento, esto no fue posible ya que terminaron sus actividades escolares en el mes de noviembre. Además, el instrumento aplicado a los estudiantes del séptimo año de educación general básica del curso A, no será incluido en el análisis y conclusiones debido a la ausencia de su profesor jefe en el momento de aplicar el instrumento de IE.

### **3.3. Instrumentos y técnicas de análisis**

#### **3.3.1. Instrumento Inteligencia Emocional**

La base teórica del siguiente instrumento es la propuesta de definición dada por Daniel Goleman en su libro *Inteligencia Emocional* (1995) donde define este concepto como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (pág. 89) y entrega cinco dimensiones claves que permiten establecer la capacidad emocional de una persona, desde las cuales hemos seleccionado 12 competencias claves que, según nuestro juicio, se relacionan con el liderazgo carismático.

Con el fin otorgarle validez al instrumento, hemos escogido una batería de preguntas del *Test de Inteligencia Emocional, para educadores* (Kurt Muñoz, 2009), relevado desde el sitio web *Red Maestros de Maestros*, y seleccionado aquellas atinentes al tema desde el *TMMS-24* elaborado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (Universidad de Málaga). Sin embargo, lo anterior, el instrumento cuenta con preguntas de elaboración propia apoyadas tanto en el *Marco para la buena enseñanza* (MINEDUC) como en la propia experiencia docente en el ámbito de las jefaturas de curso (en el ANEXO N°1, se encuentra un cuadro con la relación entre las fuentes que nos ayudaron a amar las preguntas y los indicadores.

El instrumento de IE que hemos elaborado se basa en el objetivo específico segundo de la presente investigación, el cual consiste en establecer la autopercepción de los profesores jefes respecto de las categorías de competencias personales y competencias social según Daniel Goleman.

**Cuadro N°2:**  
Relación entre objetivo, dimensión, sub-dimensión, indicador y preguntas

Objetivo	Establecer la autopercepción de los profesores jefes respecto de las categorías de competencias personales y competencias social según Daniel Goleman.				
Dimensión	Inteligencia emocional				
Sub-dimensión	Competencia personal			Competencia social	
Indicador	Conciencia de uno mismo	Autorregulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales
Preguntas	1,2, 3, 4, 5 y 6	7, 8, 9, 10 y 11	12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18	19, 20, 21, 22 y 23	24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30

(Elaboración propia)

### **3.3.2. Instrumento liderazgo carismático**

Este instrumento fue elaborado bajo la premisa de que “el Profesor Jefe es el guía de la clase, el líder que acompaña a los estudiantes en su proceso educativo durante un año y, a veces, por más tiempo” (educarchile, 2017) siendo “determinante en la organización del curso, su disciplina [articulando] las relaciones con el curso a su interior y con sus externos, en función del aprendizaje y el buen trato” (Valoras UC) y siguiendo la teoría atribucional del liderazgo carismático de Jay Conger y Rabindra Kanungo la cual tiene como núcleo el considerar que está cualidad es atribuida hacia las personas por terceros en situaciones dadas como dice Claudio Thieme en su tesis doctoral titulada *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria. El caso de Chile* (2005), donde también encontramos los por qué de la consideración de líderes carismáticos según Conger y Kanungo, reseñando Thieme como: gran confianza, plantean una visión que va más allá del status quo, capaces de articular su visión en términos tangibles, poseen fuertes convicciones acerca de su visión, desarrollan comportamientos fuera de lo convencional, percibidos como agentes de cambio, y son realistas ante el ambiente y los recursos necesarios para producir el cambio (pág. 166)

Entonces, considerando lo expuesto por el autor nacional, el instrumento considera como dimensión el liderazgo carismático como una atribución de los educandos a sus profesores o profesoras jefes, es decir, que los estudiantes asignan la cualidad de carismáticos a los docentes que poseen la jefatura de sus cursos. Siguiendo este supuesto, las sub-dimensiones son las características asignadas por la teoría: muestran gran confianza en ellos mismos, plantean una visión que va más allá del status quo, son capaces de articular la visión en términos tangibles, denotan fuertes convicciones acerca de su visión, desarrollan comportamientos fuera de lo convencional, son percibidos como agentes de cambio, y son realistas ante el ambiente y los recursos necesarios para producir el cambio.

Con el fin de relacionar la teoría con la realidad del colegio Santiago Emprendedores, los indicadores se han extraído desde *Proyecto Educativo Institucional* (Colegio Santiago Emprendedores, 2015) del centro educacional donde se establece el perfil del educador del mismo, seleccionándose aquellas cualidades que se atañen al tema de las emociones y liderazgo de los docentes quienes deben ser afectuosos con sus estudiantes, poseer un compromiso vocacional, tener una actitud reflexiva y autocrítica, trabajar en equipo, excelencia profesional, reconocimiento a la diversidad y propiciar una alianza con la familia (pág. 8).

Para atribuirle validez al instrumento, las preguntas y afirmaciones de éste han sido extraídas desde los *Cuestionarios Simce* relevados desde el sitio web de la Agencia de Calidad de la Educación que deben ser completados por estudiantes y apoderados, a saber:

- Cuestionario Estudiantes 8º básico, SIMCE, 2011 (Agencia de Calidad de la Educación)
- Cuestionario Padres y Apoderados 8º básico, SIMCE, 2011 (Agencia de Calidad de la Educación)
- Cuestionario Estudiantes 2º medio, SIMCE, 2010 (Agencia de Calidad de la Educación)

- Cuestionario Padres y Apoderados 2º medio, SIMCE, 2010 (Agencia de Calidad de la Educación)

A su vez, éstos se han complementado con la guía de trabajo *¿Cómo andamos como curso?* (Valoras UC), relevado desde el sitio web del MINEDUC en el ítem de Convivencia Escolar elaborada por el programa Valora UC, seleccionando aquellas relacionadas con el tema de investigación de la presente tesis.

Considerando el objetivo específico número tres el cual busca constatar la percepción de los estudiantes de los rasgos de liderazgo carismático que tienen los docentes, hemos elaborado el siguiente cuadro para explicar la relación entre éste, dimensión y sub-dimensiones a analizar, los indicadores y preguntas.

**Cuadro N° 3:**  
**Relación de objetivo, dimensión, sub-dimensión, indicador y pregunta**

Objetivo	Dimensión	Sub-dimensión	Indicador	Pregunta
Constatar la percepción de los estudiantes de los rasgos de liderazgo carismático que tienen los docentes.	Liderazgo carismático atribucional	Comportamiento personal	Son realistas ante el ambiente y los recursos necesarios para producir el cambio	¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora jefe hace lo siguiente en tu curso?
			Plantean una visión que va más allá del statu quo	Pensando en la relación de tu profesor o profesora jefe con tu curso, ¿qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones?
			Son capaces de articular la visión en términos tangibles	¿Tú profesor o profesora jefe hace lo siguiente?
			Muestran gran confianza en ellos mismos	Pensando en la actitud de tu profesor o profesora jefe cuando hay consejo de curso, señala si han ocurrido las siguientes situaciones.
			Denotan fuertes convicciones acerca de su visión	¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre las normas de convivencia o disciplina de tu establecimiento?
		Comportamiento social	Son percibidos como agentes de cambio	Señala con qué frecuencia tu profesor o profesora jefe se comporta de la siguiente forma.
			Desarrollan comportamientos fuera de lo convencional	¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre la relación de tu profesor o profesora jefe con tus papás o apoderados?
			Entusiasmo y motivación	Pensando en la actitud de tu profesor o profesora jefe cuando hay consejo de curso, señala si realiza las siguientes acciones.

(Elaboración propia)

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

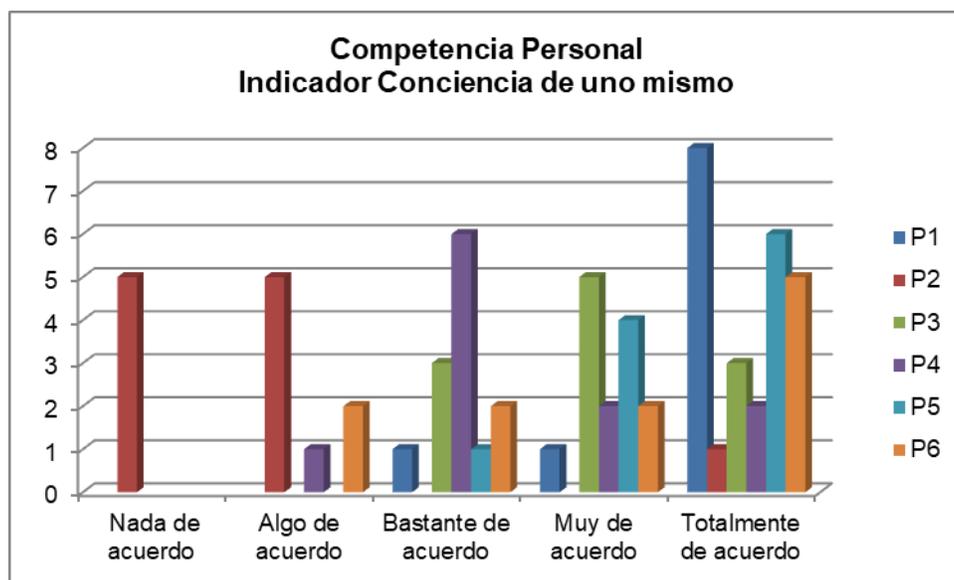
Con el objetivo de dar una respuesta a la pregunta de investigación la cual es poder saber en qué medida las competencias emocionales de los docentes influyen en la actitud de los estudiantes, se expondrán los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados de manera individual.

### 4.1. Instrumento Inteligencia Emocional

Como se ha señalado en el capítulo anterior, la dimensión IE es analizada en base a dos grandes sub-dimensiones.

- Sub-dimensión competencia emocional
  - Conciencia de uno mismo (considera las preguntas 1 a 6)

Gráfico nº1:



Con respecto al indicador conciencia de uno mismo, este se refiere al conocimiento de los estados internos propios de cada docente, los recursos e intuiciones que ellos utilizan para hacer razón de estos. Ocho docentes consideran que normalmente conocen sus sentimientos hacia sus estudiantes (P1) y solamente uno de ellos asume que sus problemas personales afectan la relación que tiene con sus educandos (P2); mientras que tres de ellos están muy de

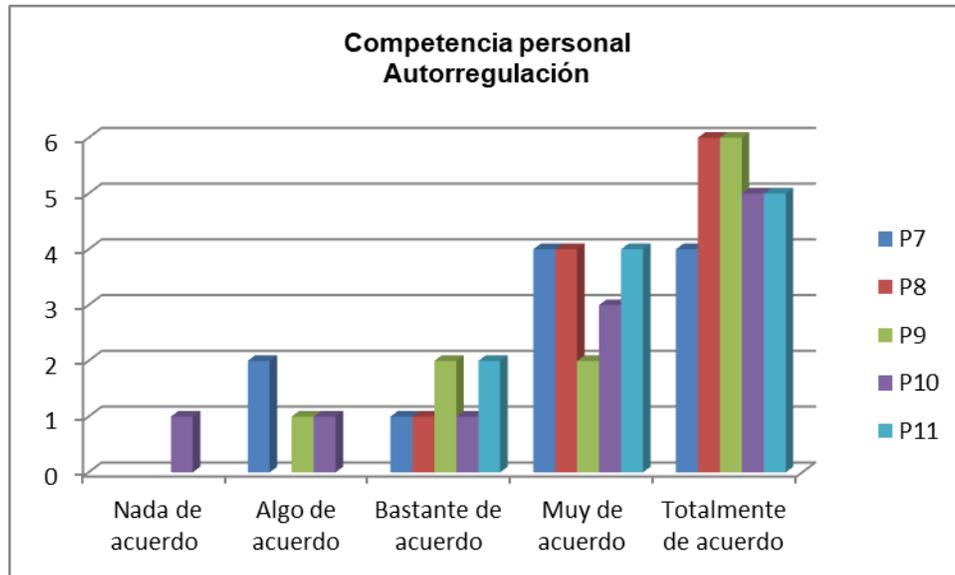
acuerdo con la necesidad de analizar la relación personal que tiene con cada uno de sus estudiantes (P3). Solamente cinco encuestados consideran estar de acuerdo en que, al momento de cometer un error, lo discuten abiertamente con los estudiantes (P4) y otros cinco consideran su propia experiencia personal como un recurso para dar consejos a sus estudiantes (P5) y que son capaces de mantener, durante consejo de curso, una relación de respeto entre ellos y los alumnos (P6).

A partir del gráfico se puede determinar que los profesores encuestados hacen un esfuerzo por establecer una relación cercana con sus estudiantes, reconoce como un recurso el saber separar sus problemas personales para clima de aula armónico para favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; todo esto lo puede hacer ya que busca como conocer las realidades de su grupo de curso lo que le permite demostrarse confidente frente a ellos y ser un modelo para que ellos mismos puedan aprender a manejar sus propias emociones.

Se piensa que se debe hacer una intervención con el profesor o profesora jefe que respondió que sí le afecta sus problemas personales, debido a que, como profesional, una característica fundamental es el poder mantener la calma, especialmente en situaciones de estrés o conflicto que es donde más puede aflorar un rasgo negativo de personalidad ya que, al estar agobiado por sus problemas personales, puede causar conflictos con sus estudiantes y el resto de la comunidad educativa.

- Autorregulación (considera las preguntas 7 a 11)

Gráfico nº2:



El indicador de autorregulación hace referencia a la capacidad de los docentes de controlar sus estados, impulsos y recursos. Las preguntas siete, ocho y nueve buscan responder a si son capaces de manejar adecuadamente las emociones y sus impulsos conflictivos, donde cinco de ellos están muy de acuerdo o totalmente de acuerdo en que buscan distintas herramientas para mantenerse optimistas al momento de estar tristes (P7), ocho de ellos están totalmente de acuerdo en su capacidad de tener un buen estado de ánimo y les interesa que sus alumnos lo perciban (P8) y ocho evitan gritar para que sus estudiantes los escuchan (P9).

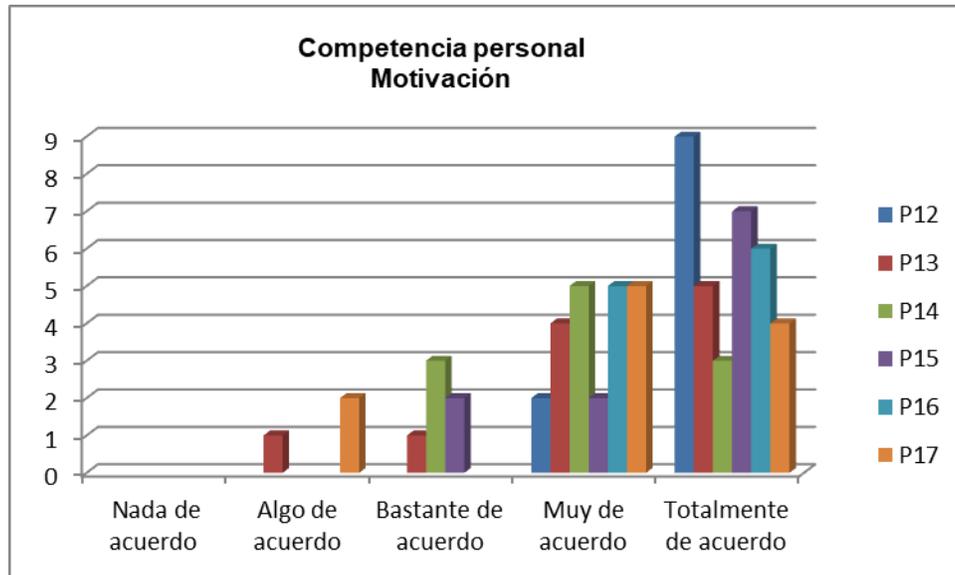
También en este indicador se considera la confianza en ellos al mantenerse fieles, sinceros e íntegros con los estudiantes, donde solamente uno de ellos no es capaz de confrontar a sus estudiantes cuando sabe que no dice la verdad (P10) y únicamente cinco son capaces de hablar con la verdad aun cuando se trate de temas dolorosos (P11).

El gráfico anterior arroja que hay un 73% de grado de autorregulación, sin embargo se deber trabajar con los profesores y profesoras jefes el autocontrol y

que puedan hablar con confianza sobre cualquier situación de vida, aunque implique ver sufrir a sus estudiantes, y poder pararse con optimismo en momentos que situaciones doloras se presenten. En síntesis, ser capaz de mostrarse optimista ante las situaciones de adversidad.

- Motivación (considera las preguntas 12 a 17)

Gráfico nº3:



El último indicador de la sub-dimensión competencia personal hace relación a la motivación la cual expresa las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de sus objetivos.

Las preguntas 12 y 13 interrogan sobre su capacidad de esforzarse por mejorar o satisfacer un criterio de excelencia resultando que nueve de ellos alientan a sus estudiantes a seguir tratando (P12) y uno de ellos está algo de acuerdo en variar las estrategias para crear y mantener un ambiente organizado (P13).

Como profesor jefe también hay un compromiso hacia sus estudiantes por sobre los propios y reflexiona sobre la capacidad de secundar los objetivos de su grupo curso; así, tenemos que tres están muy de acuerdo en la necesidad de orientar a sus estudiantes para que tomen decisiones durante el consejo de curso (P14), todos de ellos apoyan en alguna medida las decisiones que toman sus estudiantes durante el consejo de cursos (P15).

El optimismo juega un rol clave en la motivación del docente toda vez que son capaces de persistir en la consecución de los objetivos propuestos a pesar de los

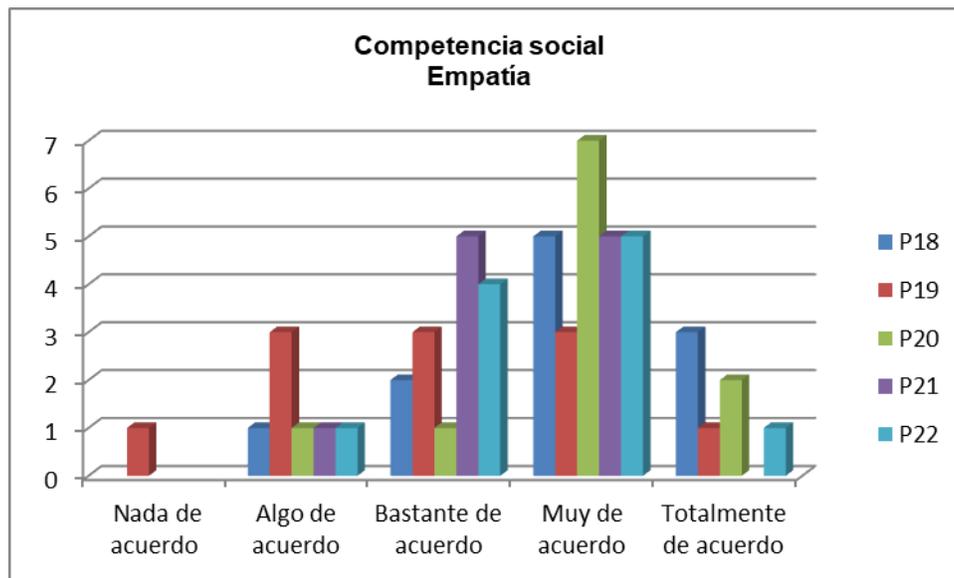
obstáculos: seis de ellos son capaces de mantenerse optimistas todo el tiempo (P16) y cinco de ellos están de acuerdo en buscar el lado humorístico a los problemas inclusive los propios (P17).

Con este gráfico, se establece que hay una incongruencia en las preguntas 7 y 16, pues ambas se relacionan a mantenerse optimistas: se esperaba que hubiese la misma cantidad de respuesta, sin embargo en el indicador de motivación arrojó un docente más.

Lamentablemente, muestra este gráfico que los profesores y profesoras jefes les cuesta cumplir con el rol de guía en consejo de curso, afectando en el desarrollo de la autonomía e independencia de sus estudiantes, la cual es una característica que debe poseer un líder.

- Sub-dimensión Competencia social
  - Empatía (considera las preguntas 18 a 22)

Gráfico n°4:



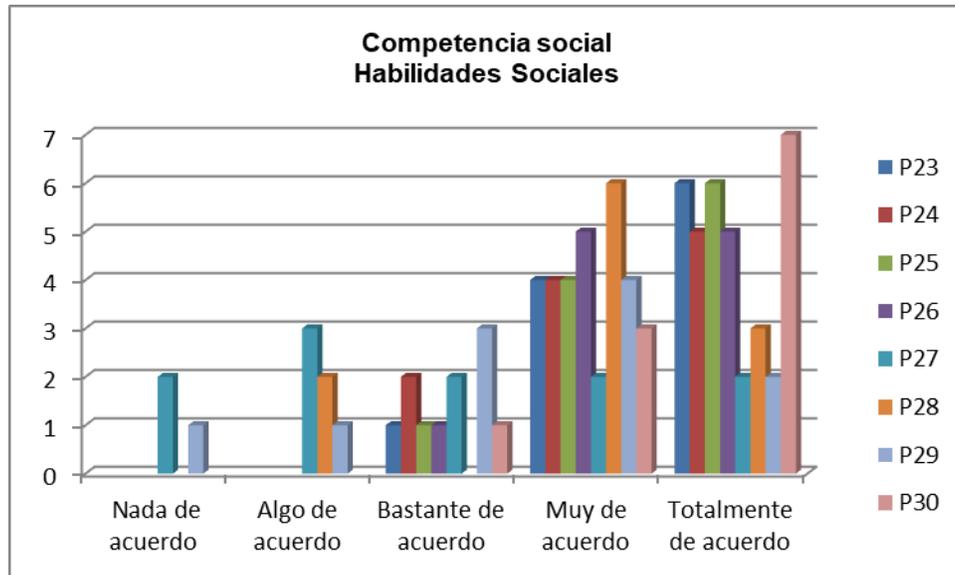
El indicador empatía se refiere a la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. La comprensión de los demás, es decir tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarse activamente por las cosas que los preocupan orienta la relación con los estudiantes, donde la mayoría de los encuestados están muy de acuerdo en que conocen las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes (P18).

Únicamente tres reconocen que entregan herramientas de relajación a sus estudiantes para superar situaciones difíciles (P19). Esta pregunta de sub-dimensión de competencia social, se relaciona con el indicador de autorregulación de la competencia personal en sus preguntas 10 y 11, ya que está habla de entregar estrategias a los estudiantes para enfrentar su estrés o ansiedad en relación con las dos previas implicando que se debe motivar a los docentes a trabajar más trabajar sus habilidades blandas.

Una reacción de la empatía es la ayuda que los profesores jefes prestan a sus educando para guiarlos en su proceso de enseñanza–aprendizaje: siete están muy de acuerdo en que sus estudiantes recurren a ellos para contarles sus problemas (P20), mientras cinco de ellos consideran ser flexibles con sus hábitos de estudio y la necesidad de organización de sus estudiantes (P21); solamente uno de ellos considera que en todo momento debe generar instancias para que todos los estudiantes participen (P22), mostrando un paradigma educacional con tendencias conductistas estando alejado de lo que se establece en su PEI que propone una pedagogía activa que promueve la co-construcción del proceso enseñanza-aprendizaje, apoyándose en la afirmación de que hay una carencia en favorecer la autonomía del estudiante.

- Habilidades sociales (considera las preguntas 23 a 30)

Gráfico nº5:



El segundo y último indicador de esta sub-dimensión son las habilidades sociales, entendida como la capacidad de inducir respuestas deseables en los demás. Considerando esto, los docentes deben ser capaces de influenciar a la comunidad escolar utilizando tácticas de persuasión eficaces; en correspondencia a esto, siete están totalmente de acuerdo en la necesidad de que sus estudiantes siempre exhiban buenos modales con los demás (P23), dos están bastante de acuerdo en la necesidad de usar estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia (P24).

Rol clave de las habilidades sociales es saber resolver conflictos del grupo curso. Todos los encuestados poseen formas claras y coherentes de ejercer disciplina y de hacer respetar las normas (P25). Con esta respuesta, se puede inferir por un lado que la administración del colegio no baja hacia sus docentes el manual de convivencia ni el reglamento interno o que sí lo hace, no obstante lo anterior, los docentes no muestran interés en conocerlo. En síntesis, no hay una co-construcción de éstos, existiendo la posibilidad de que ellos no están comprometidos con la institución escolar y su proceso normativo.

Lo anterior se fortalece con el resultado de la pregunta 26, donde seis de ellos están muy de acuerdo en la necesidad de intervenir cuando sus estudiantes experimentan dificultades para resolver un problema, una docente característica fundamental del rasgo del trabajo docente así como una actitud de líder es siempre actuar como mediador en los conflictos que se susciten.

Un tema crítico en muchas escuelas del país es la relación con la comunidad, donde la colaboración y la cooperación (ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta en común) es la forma de alcanzarlo. Solamente dos de ellos participan con regularidad en actividades de servicio a la comunidad con los estudiantes (P27) y seis de ellos están muy de acuerdo en que deben forzar actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes (P28); uno de los encuestados no trabaja con otros actores del colegio para solucionar los problemas de sus educandos (P29); y siete de ellos están totalmente de acuerdo en establecer relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados de los niños, niñas y jóvenes (P30).

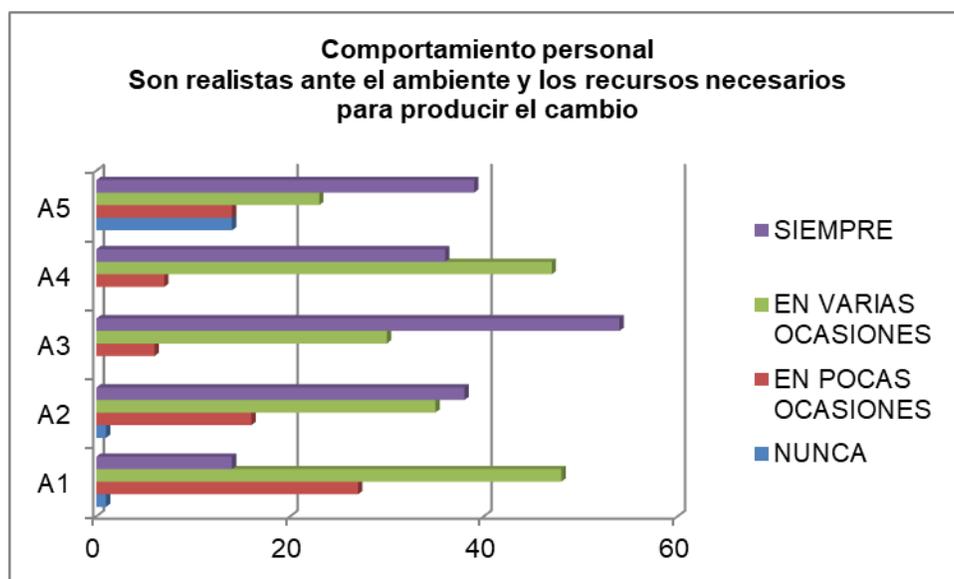
Las respuestas anteriores reflejan cómo está funcionando la carrera docente y el compromiso de ellos con la comunidad, ya que la tendencia en el sistema educacional chileno es el trabajo por hora por tanto, limitando los tiempos para fortalecer las relaciones interpersonales, debido a la sobrecarga laboral que tienen los docentes chilenos.

## **4.2. Instrumento Liderazgo Carismático**

La dimensión liderazgo carismático está compuesta por dos sub-dimensiones las cuáles tienen como fin poder analizar el comportamiento personal y social de los docentes con jefatura de curso desde la percepción de sus estudiantes. Cada uno de los ocho indicadores se ha elaborado en base a las características de un líder carismático según Conger y Kanungo como hemos expuesto en el capítulo segundo; esto se realiza con el objetivo de constatar la percepción de los estudiantes sobre los rasgos de liderazgo carismático que tienen hacia sus profesores y profesoras jefes. Considerando esto, a continuación se presentan los principales resultados que se obtuvieron al aplicar el instrumento a 90 estudiantes del centro educacional Santiago Emprendedores, desde séptimo año de educación general básica, curso B, hasta tercer año de enseñanza media, curso B. Para realizar un correcto análisis, presentamos los resultados en gráficos de barra según sub-dimensión e indicador, al igual que en el instrumento anterior.

- Sub-dimensión comportamiento personal, la cual busca, a grandes rasgos, constatar como los educandos perciben la vida emocional de sus profesores jefes.
  - Son realistas ante el ambiente y los recursos necesarios para producir el cambio

Gráfico n°6:



Este indicador busca constatar las principales experiencias de afecto de los profesores y profesoras jefes hacia sus estudiantes con la convicción que ellos son capaces de reconocer qué piensan y sienten por cada uno de sus estudiantes, siendo fundamental demostrar que no hay un especial afecto por alguno de ellos y que propicia un clima de respeto cuando está con su grupo curso.

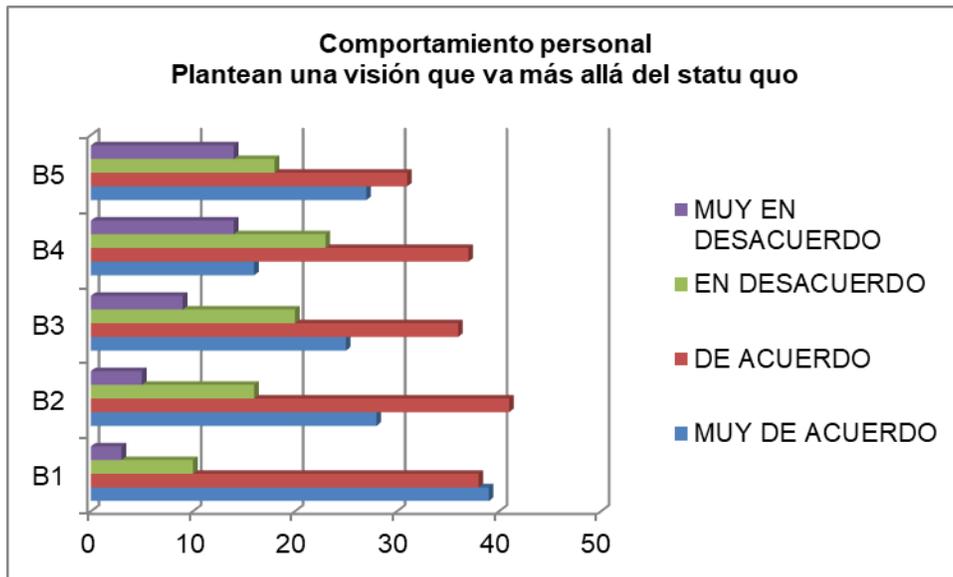
La percepción de los estudiantes en esta materia fue orientada por la pregunta ¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora jefe hace lo siguiente en tu curso?, donde 56% los encuestados han respondido que en varias ocasiones su profesor jefe los felicita cuando tienen buena conducta (A1), además que siempre felicita a los estudiantes que mejoran sus notas (42%; A2), que demostrar preocupación por aquellos compañeros con notas deficientes es algo que los profesores del colegio

Santiago Emprendedores hacen siempre (A3) y que no en pocas ocasiones motiva a todos los estudiantes para que se esfuercen y estudien más.

Lo que llama la atención en este indicador es que alrededor de 22% estudiantes consideran que sus profesores jefes en pocas ocasiones o nunca se preocupan que ningún compañero quede afuera o solo en las actividades grupales (A5) estando en concordancia con el último indicador de las competencias sociales del instrumento de IE, donde no se fortalece el trabajo en equipo al participar muy pocos docentes en actividades con la comunidad, obstaculizando el desarrollo del rol del colegio como un espacio colectivo.

- Plantean una visión que va más allá del statu quo

Gráfico n°7:



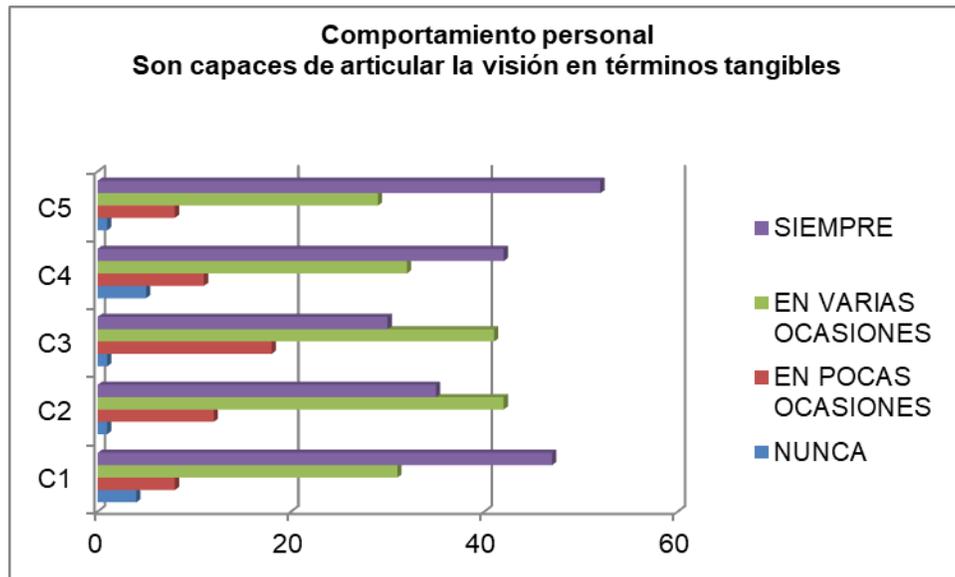
Con este indicador, buscamos constatar sobre qué piensan los estudiantes en base a la relación del grupo curso con su profesor o profesora jefe. En este gráfico se puede constatar los resultados obtenidos en la pregunta 25 sobre las habilidades sociales, en la sub-dimensión competencias sociales, del instrumento de IE. Esta pregunta hace referencia sobre la relevancia que tienen las normas al interior del colegio, manteniendo una visión pedagógica que no se ha modificado de acuerdo a los tiempos donde el educando no es estudiante, ya que no hay una relación de respeto, sienten que sus profesores les grita al ser incapaz de mantener el orden y que no sienten confianza para acercarse a sus profesores y profesoras jefes.

Este indicador sobre si los docentes plantean una visión que va más allá del *statu quo*, a la cual hace alusión el gráfico, saca a relucir que los profesores no manejan buenas estrategias para mantener la sana convivencia escolar, en general, y en el aula, en particular, limitando, por tanto, el rol participativo del estudiante y manteniendo los bajos resultados académicos que se obtienen en las pruebas

estandarizadas nacionales y lo que mengua las posibilidades de poder recibir bonos en dinero para mejorar la calidad de la educación en la Institución.

- Son capaces de articular la visión en términos tangibles

Gráfico n°8:

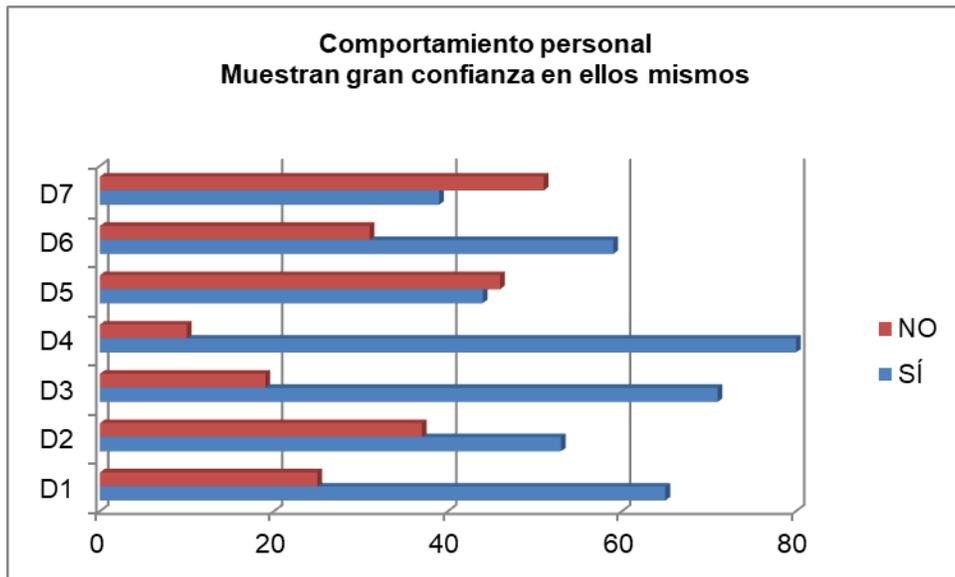


El octavo indicador considera analizar si los estudiantes perciben si sus profesores son capaces de articular la visión del PEI la cual propone que no solamente se involucre la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, sino también la formación de personas con mayor capacidad de aprender a aprender pues en particular la respuesta evidencia una preocupación por la formación de buenos ciudadanos, con capacidad de apoyar a los demás.

Según el 50% de los estudiantes (ya que ninguna respuesta alcanzó el universo total de la muestra) considera que los docentes incorporan a su práctica la enseñanza de habilidades blandas al curriculum formativo.

- Muestran gran confianza en ellos mismos

Gráfico n°9:



Una labor fundamental de los profesores y profesoras jefes, como ya hemos establecido en capítulos previos, el lograr que su curso logre establecer buenos lazos, siendo el trabajo en equipo una de las estrategias para y visibilizándose en el consejo de curso. El cuarto indicador busca analizar la confianza que tienen los profesores y profesoras jefes sobre ellos mismos y cómo la perciben sus estudiantes.

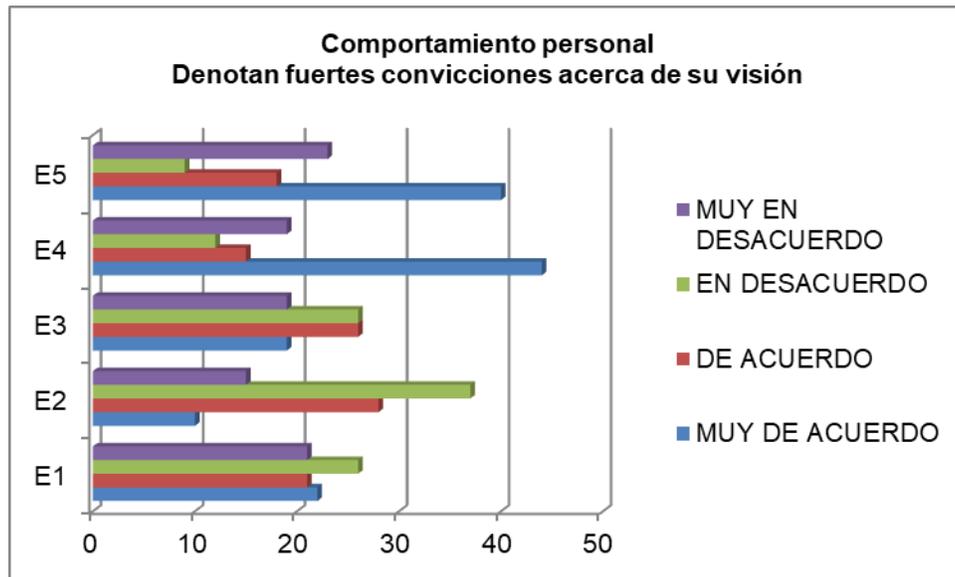
Como había de esperar, la directiva del curso fue elegida por votación de todos los estudiantes, donde un 89% de los encuestados contestaron que sí, pero que el profesor jefe no logra motivar a todos los estudiantes a ser parte del consejo de curso durante el año siendo una opinión dada por la mitad de la muestra. Esta respuesta se relaciona con el indicador motivación, encontrado en la su-dimensión referente a la competencia personal del instrumento de IE, donde se establece que los profesores y profesoras jefes les cuesta cumplir con el rol de guía en consejo de curso, afectando en el desarrollo de la autonomía e independencia de sus estudiantes, la cual es una característica que debe poseer un líder.

Se entiende que durante la instancia del consejo de curso es la oportunidad de los estudiantes de planificar y organizarse como una pequeña comunidad al interior de la Institución, con sus propias normas conductuales que responden a las necesidades propias de cada uno de los educandos y los define como grupo.

Es aquí donde el profesor o profesora jefe tiene la oportunidad de demostrar su liderazgo carismático atribucional, al actuar de forma armónica y democrática para que se alcancen los objetivos del grupo de curso y los niños, niñas y jóvenes que lo conforman, aprendan a asumir funciones de liderazgo y convertirse en buenos ciudadanos.

- Denotan fuertes convicciones acerca de su visión

Gráfico nº10:



Un elemento esencial de un docente que es de excelencia, es saber explicar y darse a entender bien y ser parte del proceso creativo del marco normativo de la escuela. En el ámbito de la jefatura de curso, se ha considerado que su visión y capacidad se ejecuta en el momento de explicar y aplicar las normas de convivencia las cuales los estudiantes deben seguir para cursar su año escolar sin mayores reparos.

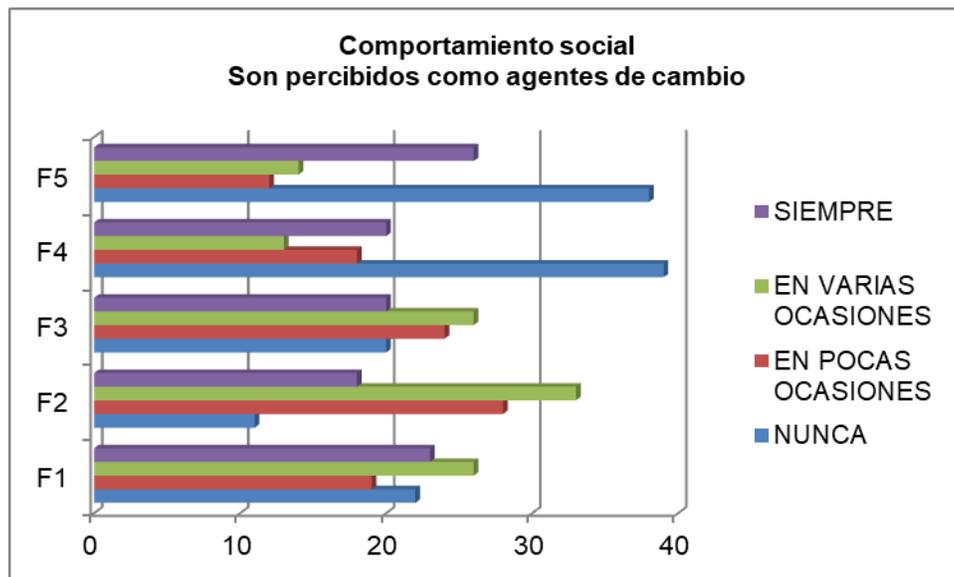
Este indicador que busca responder sobre las normas de convivencia y la percepción de los estudiantes sobre su democrática aplicación por el profesor o profesora jefe.

Nuevamente podemos percibir que los docentes no tienen dominio del manual de convivencia ya que el porcentaje más bajo de respuesta fue a la pregunta E1, que consulta sobre la entrega de normas de convivencia o disciplina, es solo de un 24%, siendo que en el ámbito de la pedagogía activa las normas se entregan y analizan con los estudiantes, al inicio del año escolar, para saber que ellos las comprenden a cabalidad.

Es necesario entender como las normas de convivencia se definen, asegurando que estas son pautas sociales basadas en la tolerancia y respeto de los actores que conforman la comunidad educativa, con el fin de alcanzar un clima organizacional dentro de la Institución en base al respeto y colaboración para cumplir las metas propuestas, desde el ámbito académico como en el conductual. El grafico demuestra que no se cumple en el colegio Santiago Emprendedores, en base a el porcentaje de respuesta de la pregunta E2 siendo solamente un 39%.

- Sub-dimensión comportamiento social donde, a diferencia de la anterior, se busca analizar la percepción desde los educandos del desenvolvimiento con el medio de sus profesores jefes
  - Son percibidos como agentes de cambio

Gráfico n°11:



La globalización ha hecho que la sociedad chilena sea cada vez más diversa y el docente tiene como tarea principal, el propiciar un buen trato entre sus estudiantes, siendo su comportamiento un ejemplo para las mentes que está formando.

El indicador número nueve busca resolver la interrogante sobre cómo se comporta el profesor o profesora jefe en situaciones de *bullying*.

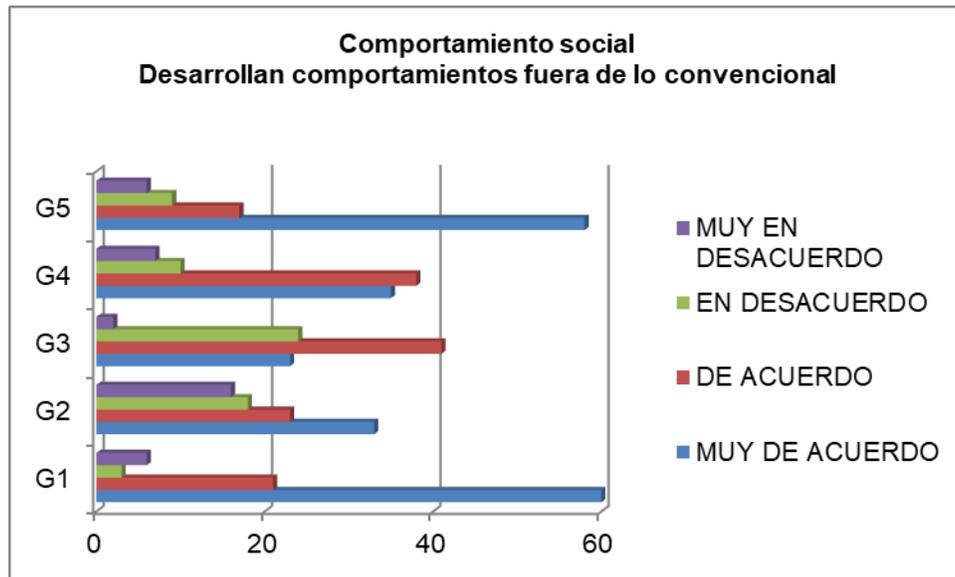
Al parecer los docentes del colegio Santiago Emprendedores están muy lejos de poder guiar a su grupo de curso en estas instancias, solo basta con ver las afirmaciones a las preguntas F4 (Explica a todos los estudiantes qué hacer cuando se producen situaciones de maltrato e intimidación) y F5 (Se preocupa de que nadie se burle de los demás) ya que ambas respuestas arrojan un índice

cercano a la media (44%), demostrando que son indiferentes a las situaciones de maltrato e intimidación entre los estudiantes.

Esta pregunta se relaciona con el indicador número cuatro sobre el manejo de la empatía, encontrado en la sub-dimensión competencia social del instrumento de IE. Se estima que la práctica docente de los profesores y profesoras jefes del colegio Santiago Emprendedores no está orientada, en la práctica, por el marco legal establecido por el MINEDUC, en cuanto a temáticas de convivencia y de inclusión, ya que los docentes carecen de ejecutar, de acuerdo a los estudiantes, los protocolos establecidos por el Ministerio.

- Desarrollan comportamientos fuera de lo convencional

Gráfico nº12:



Para que la comunidad escolar surja, debe contar con el apoyo y colaboración de todos los actores de la comunidad escolar, debiendo el profesor jefe generar estrategias para motivar a la familia de sus estudiantes a ser parte de este proceso.

El indicador analizado en el gráfico hace referencia a la relación del profesor o profesora jefe con los padres y apoderados de sus estudiantes.

El 67% de los encuestados percibe que su jefatura está haciendo una buena función en este sentido ya que se expresa de forma respetuosa sobre los padres y apoderados (G1) y el 61% de los estudiantes responde a que su profesor o profesora jefe tiene buena disposición para reunirse con sus papás o apoderados (G5).

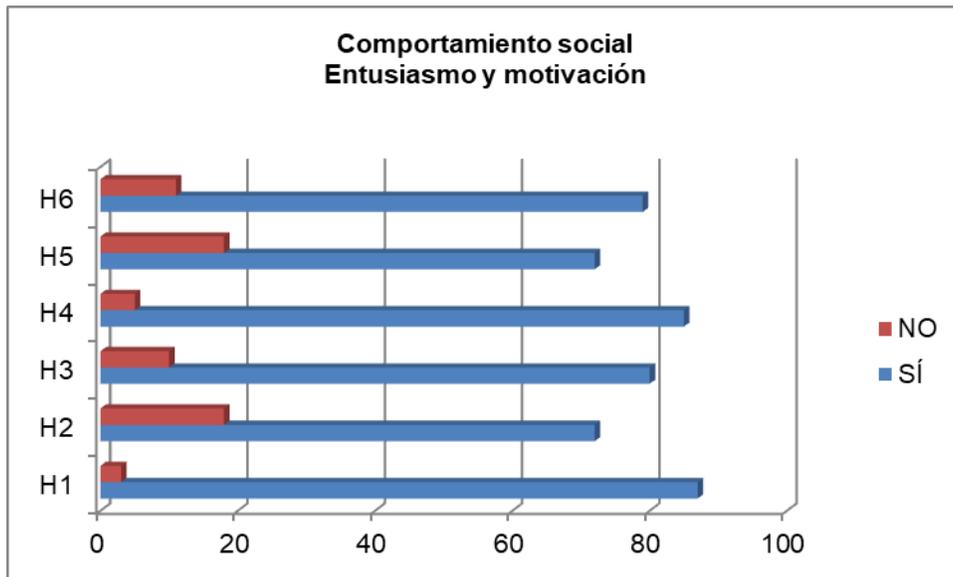
Sin embargo, parece que las actividades en común entre estos tres actores (docente, estudiantes, familia) no es algo habitual ya que solamente el 28% de los encuestados consideraron estar de acuerdo con esta afirmación (G2), pareciendo

que no motiva lo suficiente a los padres y apoderados debido a que el 44%(G3) concuerdan, y tampoco los mantiene al tanto de sus problemas escolares al ser el índice de respuesta ´positivo a esta pregunta solo un 35%(G4).

Para que los niños, niñas y jóvenes sean debidamente formados en cuantos ciudadanos responsables, es necesario la participación e inclusión de toda la comunidad escolar y sus lazos. Un docente no puede mantener a un padre o apoderado alejado del proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo o hija, más bien se espera que la educación escolar, así como la de su núcleo más cercano, vayan de la mano y se traten de aplicar modelos similares sobre la formación de los individuos.

- Entusiasmo y motivación

Gráfico nº13:



El indicador final presente en el instrumento de liderazgo carismático, hace referencia a los rasgos físicos visibles de liderazgo. Si bien ninguna afirmación alcanza un consenso en el universo, es posible confirmar que los profesores y profesoras jefes utilizan bien su cuerpo para lograr ser un ejemplo y un buen líder para su grupo curso pudiendo caracterizarlos como docentes que miran a los ojos cuando le habla a sus estudiantes ya que esta pregunta tiene un índice de respuesta positivo de un 94% (H1), es dinámico ya que al momento de leer algún texto, utiliza distintos tonos de voz, respondiendo afirmativamente un 78% (H2), un 89% de los encuestados considera que su profesor o profesora jefe usa lenguaje amigable (H3), 92% afirma que su profesor o profesora jefe no es estático (H4) y un 85% considera que él o ella busca que su voz sea oída por todos al momento de dar instrucciones (H5) y 87% de los estudiantes consideran que al momento de dirigirse a él o ella en forma privada, les presta atención (H6).

Se puede inferir de acuerdo a las respuestas a este indicador, que en la práctica natural del docente en el aula durante el consejo de curso, los estudiantes

perciben actitudes de líder ellos y ellas, en cuanto a comportamiento físico, ya que estas acciones buscan proporcionar dinamismo y motivación a las estrategias y didáctica para majear al grupo de curso

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**

### **5.1. Generales**

La presente tesis de magíster tuvo como fin resolver el problema consistente en la gran dificultad para conseguir que los estudiantes, padres y apoderados logren identificarse plenamente con su establecimiento y hacer posible que el colegio Santiago Emprendedores, ubicado en la comuna de San Bernardo, alcance estándares de excelencia.

La tesis comenzó con la exposición de los antecedentes principales del centro educacional en base a su PEI ya que este es el documento que da sentido a la gestión y estructuración de la escuela, se establece su hoja de ruta, principios pedagógicos, y se describen los perfiles de educadores, estudiantes y sus familias.

Dentro de este mismo instrumento corporativo, se presentan las áreas críticas de esta escuela lo que permitió generar la pregunta de investigación pues uno de sus puntos considera el acto de generar y efectuar mejoras para que los actores del colegio sean parte de la vida de éste. Muchas veces se da por sentado que las escuelas actúan como una comunidad, al menos es lo que plantea la teoría educacional moderna, y es desde este punto de vista que se alcanzan las metas y mejorar la calidad de la educación donde, en el sistema chileno, los buenos resultados académicos positivos acarrearán una compensación económica, situación que en el caso del colegio Santiago Emprendedores no sucede quedando la impresión que no hay una unión hacia alcanzar una meta común generándose de esta manera la pregunta sobre en qué medida las competencias emocionales de los docentes del establecimiento influyen en la actitud de los estudiantes.

Con el fin de poder responder esta pregunta e intentar aportar a la comunidad alguna estrategia para mejorar la vida en comunidad y la participación de los actores que lo conforman, la tesis propone un objetivo general el cual tuvo como

fin relacionar las prácticas de los docentes que ejercen jefatura de curso y su expresión de liderazgo debido a que el docente que ostenta esta jefatura es el líder del curso y, en una micro escala, es él o ella quien debe bajar a los estudiantes las herramientas para cumplir con la hoja de ruta de la institución.

Así, y siguiendo con el cuerpo de la tesis, se sugiere orientar la investigación en base a tres objetivos específicos.

## **5.2. Desde el objetivo específico teórico.**

El primero de estos considero el caracterizar los perfiles de los profesores jefes de acuerdo con las teorías de la inteligencia emocional y del liderazgo carismático, considerado como el componente teórico de la investigación encontrándose dividido de acuerdo a ambas áreas temáticas.

Se dio inicio con la definición de inteligencia emocional argumentando que las emociones están involucradas en cada acción del ser humano y, especialmente, en la de los docentes ya que estos deben saber manejarlas a cabalidad para que su práctica sea correcta y efectiva, lo que muchas veces es bastante difícil principalmente si se considera que un educador provechoso no debe hacer diferencia entre sus estudiantes, tratarlos a todos por igual, junto con fortalecer el respeto y la unión de su grupo curso.

Para encontrar una definición adecuada a la situación específica de los profesores y profesoras jefes del colegio Santiago Emprendedores se revisaron tres modelos de IE, a saber: modelo de habilidad de Mayer y Salovey, modelo mixto de Daniel Goleman, y modelo mixto de Bar-On.

El análisis de estos tres modelos enunciados, y explicados latamente en el cuerpo de la tesis, ha permitido concluir que es el segundo, el propuesto por Daniel Goleman, el que más se ajusta para comprender el concepto de IE debido a que sugiere un modelo compuesto por cuatro dominios (conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones) que debe tener un docente de manera personal y social.

El autor define IE como la habilidad de una persona de saber reconocer sus propios sentimientos y poder establecer relaciones interpersonales efectivas. Un docente no es un ser individual, todo lo contrario, es el nexo entre la escuela y estudiantes, por un lado, y entre escuela y padres y apoderados, por el otro; su función no es únicamente dar clases, sino que también motivar a sus educandos y familia a ser parte de la comunidad escolar la cual es a razón de sus alumnos y la confianza que depositan en ésta sus familias. Un docente de excelencia es, se piensa, quien sepa controlar sus emociones cuando no alcanza sus objetivos; comprende cómo se siente en cuanto a sí mismo, su grupo curso y núcleo cercano; es empático y sabe cómo relacionarse con personas aunque no esté de acuerdo con sus formas de actuar o ser con el fin de hacer que la comunidad escolar se articule sólidamente para alcanzar sus metas y formar a niños, niñas y jóvenes como ciudadanos con dedicación y excelencia.

Desde el ámbito de liderazgo carismático, se hace necesario mencionar que la primera palabra de este concepto cuenta con una larga data y que su estudio ha ido evolucionando a lo largo del tiempo considerando que el éxito del grupo curso como un ser dentro de la escuela radica en qué tan buen líder o guía es el profesor o profesora jefe, para poder llegar a concluir esto se analizaron las teorías de liderazgo en general y luego de forma particular la de liderazgo carismático de Juliane House; Jay Conger y Rabindra Kanungo.

Considerando el estudio anterior, lo que más hace sentido en cuanto a la relación profesor/profesora jefe y su grupo de curso es los postulados teóricos de Conger y Kanungo sobre cómo se le puede atribuir esta caracterización al docente con jefatura en la escuela, considerado como liderazgo carismático atribucional.

Si bien el cargo o rol de profesor jefe es otorgado por el área administrativa de una institución educacional al docente, ésta solo toma valor toda vez que los estudiantes perciben que su profesor o profesora jefe es el guía o líder del curso, por tanto, como sugieren los autores, es una atribución que los niños y niñas dan a su docente: no es exclusivamente la dominación administrativa del rol, sino que el componente central es la percepción de los educandos.

Ahora bien, y a pesar de que la presente investigación no lo tiene dentro de su componente teórico de análisis, con el fin de comprender más a fondo esta teoría del liderazgo carismático atribucional y aportar más al discernimiento de quienes han elaborado esta tesis de maestría, se revisó la teoría de los rasgos la cual busca analizar los atributos y características de las personas, lo que sirvió para afirmar que no todas las personas, en este caso específico los docentes, poseen las mismas cualidades pero que sí es posible identificar los rasgos específicos de una persona, como lo sugiere Harry Stack Sullivan; además, que muchas veces estos son determinados por situaciones particulares. No es la idea referirse a que los individuos tienen personalidades múltiples o bipolares, muy por el contrario, sino que son capaces de adecuarse y moldearse según el momento y espacio que deban enfrentar por tanto, un docente puede ser un excelente líder en su grupo de curso y guiar a sus educandos hacia un buen y correcto camino por amor a ellos y la profesión, más no necesariamente puede ser una persona que se sienta identificada con la escuela en la que trabaja y es participe de ésta.

### **5.3 Desde los objetivos específicos.**

Ahora bien, continuando con la idea de dar respuesta a la pregunta que orientó la investigación, el objetivo específico número dos consistió en establecer la autopercepción de los profesores y profesoras jefes respecto de las categorías de competencias personales y sociales elaboradas por Goleman. Para ver si hay un grado de relación, se elaboró un instrumento que fue respondido por los docentes que tuvieron jefatura de cursos de 7 básico a III medio durante el año 2017. Este instrumento, si bien siguió las orientaciones del autor en cuanto a las sub dimensiones de competencia, se tomó como referencia el propio cuestionario de él combinado con temáticas relacionadas a la realidad de la escuela basadas en el Marco para la Buena Enseñanza, otros autores que han orientado su investigación de la misma manera (Kurt Muñoz, 2009) y otras de elaboración propia guiadas por la información relevada por el PEI del establecimiento (áreas críticas). Al tomar el instrumento, si bien los docentes se mostraron de muy buena voluntad al hacerlo solamente los más jóvenes (73%) estaba ávido de conocer el resultado final, tanto

propio como de sus estudiantes, mientras que el 27% restante (los más adultos) no lo estaban. Esto puede ser atribuido al cansancio de los docentes y a las carencias del sistema educacional chileno: entre más adultos, los docentes están más cansados, han perdido entusiasmo en buscar mejoras de sus prácticas. En palabras más simples, han perdido la ilusión.

A pesar de esto, los resultados han arrojado que todos los docentes encuestados poseen una inteligencia emocional relativamente estable, lo que lleva a pensar que carecen de autocrítica y no han sido capaces de responder con confianza y veracidad el cuestionario. De todas maneras, el único punto débil concuerda con lo que se formula en el área crítica que se formula en el PEI de la Institución y que dio origen a la presente investigación consistente en la dificultad de implementar y/o mejorar sistemas y procedimientos que permitan un desarrollo eficaz de los actores en la vida de la escuela. Sabido es que la comunidad escolar no está únicamente compuesta por docentes y estudiantes, también por administrativos, padres y apoderados siendo clave la pregunta número 27 del cuestionario, donde solamente dos docentes consideran participar en actividades de la comunidad con sus estudiantes por tanto, mientras la totalidad de los educadores no sientan un lazo fuerte con la comunidad es prácticamente imposible que este sentimiento se le contagie a sus alumnos, por tanto ellos también se excluyen al no tener un ejemplo efectivo.

Si no fuese por el caso de la pregunta anterior antes expuesta, se permite dudar de la validez de la actividad anterior y la necesidad de enfocarse mucho más en el tercer objetivo de la investigación donde se buscó constatar la percepción de los estudiantes de los rasgos de liderazgo carismático que tienen sus profesores y profesoras jefes, especialmente por el hecho de que el instrumento que ellos completaron es más difícil identificar cuál educando lo respondió que eran anónimos y no fueron mostrados a sus docentes.

Como ya se ha mencionado, el instrumento de liderazgo carismático fue elaborado con material que incluye preguntas SIMCE y del programa Valoras UC, donde se pregunta a estudiantes, padres y apoderados su percepción sobre los profesores y

profesoras jefes. Se les pregunto abiertamente, curso por curso, qué estudiantes querían ser parte del estudio; nos sorprendió la dificultad de alcanzar el universo deseado, pues realizamos este ejercicio con la predisposición de que al estar ellos haciendo repasos para las evaluaciones considerarían dejarlos de lado y realizar la actividad para liberarse de las clases.

Un análisis micro de las respuesta dadas por los estudiantes arroja que no son líderes carismáticos debido a los resultados del indicador F, el cual busca percibir si son o no agentes de cambio, elemento central de la teoría de Conger y Kanungo; los estudiantes han considerado que sus profesores o profesoras jefes no se ocupan de resolver las situaciones de maltrato o que no existan burlas entres los compañeros, tema crucial en un momento donde Chile, especialmente el sector donde está ubicado el colegio, vive grandes transformaciones y las diferencias (especialmente las físicas) son cada vez más distintivas.

Un líder carismático debe ocuparse de incluir a todo su grupo y que exista respeto entre todos ellos para alcanzar las metas y hacer prevalecer la permanencia, en este caso, con el centro educacional.

#### **5.4. Limitaciones**

Con respecto a las limitaciones, se ha considerado que la carencia de tiempo con la que se realizó la presente investigación ha provocado dejar fuera a un actor muy importante: los padres y apoderados, que con su mirada más crítica podrían haber respondido no solamente si los profesores y profesoras jefes de sus hijos e hijas son carismáticos e inclusive saber en qué medida los invitan a ser parte de la comunidad educativa.

Se considera que podría haber consultado la opinión de la administración del establecimiento únicamente con los docentes que respondieron el instrumento para saber cómo se comportan en otros espacios, como son vistos y analizados desde la mirada de sus jefes, para comprender a mayor cabalidad sus respuestas y poder relacionar mejor su personalidad con su trabajo en la escuela como individuos que también tienen un líder.

## **5.5. Proyecciones**

Se argumenta que los docentes del colegio Santiago Emprendedores deben buscar herramientas para asegurar una convivencia pacífica entre sus estudiantes y asuman que no son seres perfectos debiendo prevalecer una autocrítica en su práctica docente la cual debe ser complementada con talleres de inteligencia emocional donde la voluntad de la dirección y el sostenedor es clave, no exclusivamente por el bien de los educadores, también con el fin de que el colegio alcance excelencia y pueda contar con más fondos para mejorar la calidad de la educación de todos sus estudiantes.

Se exhorta a buscar espacios de trabajo en común, donde el área crítica particular que insto la presente investigación sea analizada en mayor detalle; se piensa que la única forma de lograrlo es que la propia directiva tome su rol de líder y se comuniqué con las familias de sus estudiantes y tengan un espacio en común para que puedan, efectivamente y con sus propios ritmos, ser parte de la comunidad escolar. Además, que ésta misma se abra a los espacios vecinos e integren a aquellos que puedan ser un aporte a pesar de no ser parte nuclear de la misma.

Ahora bien, y con el fin de responder con acuciosidad a la pregunta de investigación, es necesario que la presente investigación puede requerir una futura investigación que considere a todos los actores mencionados en las limitaciones, con la misión de perfeccionar el trabajo docente y entusiasmar a aquellos profesores y profesoras que están más distantes a la comunidad del colegio Santiago Emprendedores. Inclusive, se podría considerar a los actores colindantes de la escuela para saber cómo ellos los ven. La escuela la construyen todos.

## Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.). *Cuestionarios 2010*. Recuperado el 23 de octubre de 2017, de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/cuestionarios/2010/cest2m\\_2010.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/cuestionarios/2010/cest2m_2010.pdf)

Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.). *Cuestionarios 2010*. Recuperado el 23 de octubre de 2017, de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/cuestionarios/2010/cpad2m\\_2010.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/cuestionarios/2010/cpad2m_2010.pdf)

Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.). *Cuestionarios 2011*. Recuperado el 24 de octubre de 2017, de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/cuestionarios/2011/cest8b\\_2011.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/cuestionarios/2011/cest8b_2011.pdf)

Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.). *Cuestionarios 2011*. Recuperado el 23 de octubre de 2017, de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/03/3.-Cuestionario-Padres-8%E2%94%AC%E2%95%91-B-2011-1.pdf>

Bisquerra, R. (24 de marzo de 2018). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. Obtenido de Rafael Bisquerra: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>

Caruso, D., Mayer, J., & Salovey, P. (2011). *Test de Inteligencia EMocional Mayer-Salovey-Caruso*. Santiago: TEA.

Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson.

Colegio Santiago Emprendedores. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago: s.n.

- Cyert, R., & March, J. (2001). *Behavioral Theory of the Firm* (2 ed.). Massachusetts: Blacwell.
- educarchile. (27 de octubre de 2017). *Profesor Jefe: el guía de la clase*. Obtenido de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=226448>
- Extremera Pacheco, N., Fernández Berrocal, P., Mestre Navas, J., & Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2(36), 209-228.
- García Fernández, M., & Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Kurt Muñoz, M. d. (29 de 05 de 2009). *Red Maestros de Maestros*. Recuperado el 29 de 11 de 2017, de Test de inteligencia Emocional, para Educadores: <http://www.rmm.cl/portales/62/articulos/test-de-inteligencia-emocional-para-educadores>
- Mas, M. J. (s.f.). *neuropediatria.org*. Recuperado el 1 de noviembre de 2017, de Neuronas de Crecimiento: <https://neuropediatria.org/2016/03/14/la-adolescencia-del-cerebro/>
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (diciembre de 2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplina*, 32(2), 307-329.
- MINEDUC. (2017). *mime.mineduc.cl*. Recuperado el 1 de noviembre de 2017, de <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>
- MINEDUC. (s.f.). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado el 29 de 11 de 2017, de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>

- MINEDUC. (2016-2017). *Datos SNED del establecimiento: Colegio Santiago Emprendedores*. Recuperado el 1 de noviembre de 2017, de <http://evaluacionsned.mineduc.cl/mvc/sned/master>
- Molero Moreno, C., Saiz Vicente Enrique., & Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Moreno Pérez, C. M. (2010). Liderazgo Humanista y acción directiva. *Aprende RH: la revista de los recursos humanos y del e-learning*(29), 78-90.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE*, 12, 13-40.
- SAC. (2016). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar, 2016-2019*. Santiago: MINEDUC.
- Silva, C., & Martínez, M. L. (2004). Empoderamiento: Proceso, Nivel y Contexto. *Psykhé*, 13(2), 29-34.
- SNED. (2016-2017). *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados y de los regidos por el Decreto Ley N° 3166*. Santiago: MINEDUC.
- Thieme, C. (Diciembre de 2005). Liderazgo y eficiencia en la educación primaria. El caso de Chile. *Tesis para optar al grado de PhD*. Bellaterra, Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Villalón, X. (Junio de 2014). El liderazgo transformacional como agente motivador en un establecimiento municipal. *Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en currículo y comunidad educativa*. Santiago, Chile: Universidad de Chile

Thieme, C., & Treviño, E. (2012). Liderazgo en educación: al final solo el carisma importa. *Espacio Abierto*, 21(1), 37-55.

Universidad de Málaga. (s.f.). *Inteligencia Emocional*. Recuperado el 23 de octubre de 2017, de <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf>

Valoras UC. (s.f.). *¿Cómo andamos como curso?* Recuperado el 23 de octubre de 2017, de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103070212140.Valoras%20UC%20Guia%20Como\\_andamos\\_como\\_curso.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070212140.Valoras%20UC%20Guia%20Como_andamos_como_curso.pdf)

Valoras UC. (s.f.). *Comunidad organizada: roles y funciones*. Recuperado el 24 de octubre de 2017, de [http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/FormacionDeComunidad/Fichas/Comunidad-organizada\\_Roles-y-funciones.pdf](http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/FormacionDeComunidad/Fichas/Comunidad-organizada_Roles-y-funciones.pdf)

## ANEXOS

### ENCUESTA ESTUDIANTES

Curso \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_

Sexo \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES:

*A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre tu relación con tu profesor o profesora jefe. Lee atentamente cada frase y señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.*

**A. ¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora jefe hace lo siguiente en tu curso? (Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación).**

		Nunca	En pocas ocasiones	En varias ocasiones	Siempre
1	Felicita a los estudiantes que se portan bien o tienen buena conducta				
2	Felicita a los estudiantes que mejoran sus notas durante el año				
3	Se preocupa por los estudiantes que tienen malas notas				
4	Motiva a todos los estudiantes para que se esfuercen y estudien más				
5	Se preocupa que ningún compañero quede afuera o solo en las actividades grupales				

**B. Pensando en la relación de tu profesor o profesora jefe con tu curso, ¿qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones? (Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación)**

		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Hay una relación de respeto entre los estudiantes y mi profesor o profesora jefe				
2	Sabemos coordinarnos con el profesor o profesora jefe para resolver los problemas de curso y organizarnos				
3	Mi profesor o profesora jefe nos tiene que gritar para mantener el orden.				
4	A mi profesor o profesora jefe le cuesta mantener el orden de nuestro curso				
5	Siento confianza para acercarme a mi profesor o profesora jefe cuando tengo un problema				

**C. ¿Tú profesor o profesora jefe hace lo siguiente? (Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación).**

		Nunca	En pocas ocasiones	En varias ocasiones	Siempre
1	Corrige a los alumnos que están cometiendo una falta como insultar o pegarle a un compañero, copiar en las pruebas, etc.				
2	Explica por qué está mal cometer faltas.				
3	Nos hace cumplir las sanciones que correspondan.				
4	Reconoce cuando ha cometido algún error				
5	Se preocupan de que aprendamos a ser buenos ciudadanos (respetuosos con los demás, honestos, solidarios, etc.).				

**D. Pensando en la actitud de tu profesor o profesora jefe cuando hay consejo de curso, señala si han ocurrido las siguientes situaciones. (Marca con una equis (X) Sí o No según corresponda para cada situación).**

		SÍ	NO
1	Tenemos consejo de curso una vez por semana		
2	El consejo de curso es dirigido por la directiva de curso		
3	En el consejo de curso se ven temas de interés de los compañeros y compañeras		
4	La directiva de curso fue elegida por votación de todos los estudiantes		
5	Tu profesor o profesora jefe influenció en la elección de la directiva		
6	El consejo de curso se interrumpe con frecuencia porque el profesor o profesora jefe nos hace callar o nos reta		
7	Todos los miembros del curso participan en el consejo de curso		

**E. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre las normas de convivencia o disciplina de tu establecimiento? (Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación)**

		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Tu profesor o profesora jefe te entregó las normas de convivencia o disciplina del colegio al inicio del año				
2	Tu profesor o profesora jefe explicó las normas de convivencia o disciplina del establecimiento contigo y tu curso				
3	Las normas de convivencia o disciplina se aplican en forma justa				
4	Las normas de convivencia o disciplina se aplican a todos por igual.				
5	Solicita justificativo a tus papás o apoderados si has faltado más de tres días				

**F. Señala con qué frecuencia tu profesor o profesora jefe se comporta de la siguiente forma. (Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada situación).**

		Nunca	En pocas ocasiones	En varias ocasiones	Siempre
1	Se da cuenta de que ocurre maltrato e intimidación entre estudiantes				
2	Interviene cuando se producen situaciones de maltrato e intimidación entre estudiantes				
3	Toma medidas contra los estudiantes que maltratan e intimidan a otros compañeros (anotaciones, suspensión de clases, entrevista con los apoderados, etc.).				
4	Explica a todos los estudiantes qué hacer cuando se producen situaciones de maltrato e intimidación.				
5	Se preocupa de que nadie se burle de los demás				

**G. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre la relación de tu profesor o profesora jefe con tus papás o apoderados? (Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada situación).**

		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Se expresa de forma respetuosa sobre mis padres y los de mis compañeros				
2	Tenemos una reunión de convivencia estudiantes – apoderados al menos una vez al año				
3	Motiva a que tus papás o apoderado se involucre en las actividades del colegio				
4	Informa a tus papás o apoderados si tienes algún problema				
5	Tiene buena disposición para reunirse con tus papás o apoderados				

**H. Pensando en la actitud de tu profesor o profesora jefe cuando hay consejo de curso, señala si realiza las siguientes acciones. (Marca con una equis (X) Sí o No según corresponda para cada situación).**

		SÍ	NO
1	Cuando te habla, te mira a los ojos.		
2	Al momento de leer algún texto, utiliza distintos tonos de voz		
3	En los instantes que le habla al curso, usa un lenguaje amigable		
4	Cuando tiene que expresar alguna idea, mueve sus brazos		
5	Al dirigirse al curso para dar instrucciones, se mueve por la sala		
6	En las ocasiones que hablas solo o sola con tu profesor o profesora jefe, sientes que te está prestando atención		

## ANEXOS

### INSTRUMENTO INTELIGENCIA EMOCIONAL

Curso Jefatura:

Edad:

Sexo:

#### INSTRUCCIONES:

*A continuación, encontraras algunas afirmaciones sobre tus emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase e indica, por favor, el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas cuando está con su grupo-curso donde eres profesor jefe. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.*

1: Nada de acuerdo	2: Algo de acuerdo	3: Bastante de acuerdo	4: Muy de acuerdo	5: Totalmente de acuerdo					
1	Normalmente conoces tus sentimientos hacia los estudiantes				1	2	3	4	5
2	¿Tus problemas personales afectan tu relación con tus estudiantes?				1	2	3	4	5
3	¿Analizas la relación personal que tienes con cada uno de tus estudiantes?				1	2	3	4	5
4	¿Discutes abiertamente tus errores con los estudiantes?				1	2	3	4	5
5	¿Le cuentas tus experiencias y das consejos a tus estudiantes?				1	2	3	4	5
6	En consejo de curso, los estudiantes mantienen una relación de respeto entre ellos y contigo				1	2	3	4	5
7	Aunque a veces te sientas triste, sueles tener una visión optimista y la compartes con tus estudiantes				1	2	3	4	5
8	Te preocupas por tener un buen estado de ánimo y te interesa que tus estudiantes lo perciban				1	2	3	4	5
9	Evitas gritar para que tus estudiantes te escuchen				1	2	3	4	5
10	¿Confrontas a tus estudiantes cuando sabe que no dicen la verdad, aún en cuestiones menores?				1	2	3	4	5
11	¿Eres veraz y sincero(a) con tus estudiantes, incluso con respecto a temas dolorosos?				1	2	3	4	5
12	¿Alientas a tus estudiantes a seguir tratando, aun cuando se quejen que es algo demasiado difícil, o inclusive cuando ellos(as) fracasan?				1	2	3	4	5
13	Utilizas diversas estrategias para crear y mantener un ambiente organizado				1	2	3	4	5
14	¿Tienes que orientar habitualmente a tus estudiantes para que tomen decisiones durante consejo de curso?				1	2	3	4	5
15	Apoyas las decisiones que toman				1	2	3	4	5

16	¿Te consideras una persona optimista?	1	2	3	4	5
17	¿Te tomas el tiempo para enseñar a tus estudiantes a percibir el aspecto humorístico de la vida cotidiana, incluyendo sus problemas?	1	2	3	4	5
18	Conoces las características, conocimientos y experiencias de tus estudiantes	1	2	3	4	5
19	¿Les enseñas a tus estudiantes a relajarse, como una forma de enfrentar el estrés o la ansiedad?	1	2	3	4	5
20	¿Tus estudiantes recurren a ti para contarte sus problemas?	1	2	3	4	5
21	¿Eres flexible con sus hábitos de estudio y la necesidad de organización de tus estudiantes?	1	2	3	4	5
22	¿Debes generar instancias para que todos los estudiantes participen o es natural en ellos?	1	2	3	4	5
23	¿Insistes en que tus estudiantes siempre exhiban buenos modales con los demás?	1	2	3	4	5
24	Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.	1	2	3	4	5
25	¿Tiene usted formas claras y coherentes de ejercer disciplina y de hacer respetar las normas?	1	2	3	4	5
26	¿Intervienes cuando tus estudiantes experimentan dificultades para resolver un problema?	1	2	3	4	5
27	¿Participas con regularidad en actividades de servicio a la comunidad con tus estudiantes?	1	2	3	4	5
28	¿Debes forzar actitudes compromiso y solidaridad entre los estudiantes?	1	2	3	4	5
29	Trabajas con otros actores del colegio para solucionar los problemas de tus estudiantes	1	2	3	4	5
30	Propicias relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados	1	2	3	4	5

Anexo

Competencias de la IE y preguntas instrumento

COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
<p><i>Conciencia de uno mismo: conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones</i></p>	<p><i>Empatía: conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas</i></p>
<p>-Conciencia emocional (reconocer nuestras emociones y sus efectos) Normalmente conoces tus sentimientos hacia los estudiantes (Universidad de Málaga) ¿Tus problemas personales afectan tu relación con tus estudiantes? (Elaboración propia) ¿Analizas la relación personal que tienes con cada uno de tus estudiantes? (Elaboración propia)</p>	<p>-Comprensión de los demás (tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan) Conoces las características, conocimientos y experiencias de tus estudiantes (MINEDUC) ¿Les enseñas a tus estudiantes a relajarse, como una forma de enfrentar el estrés o la ansiedad? (Kurt Muñoz, 2009) ¿Tus estudiantes recurren a ti para contarte sus problemas? (Elaboración propia)</p>
<p>-Confianza en uno mismo (valorización que hacemos de nosotros mismos y en nuestras capacidades) ¿Discutes abiertamente tus errores con los estudiantes? (Kurt Muñoz, 2009) ¿Le cuentas tus experiencias y das consejos a tus estudiantes? [MBE B1.1 (MINEDUC)] En consejo de curso, los estudiantes mantienen una relación de respeto entre ellos y contigo</p>	<p>-Ayuda ¿Eres flexible con sus hábitos de estudio y la necesidad de organización de tus estudiantes? (Kurt Muñoz, 2009) ¿Debes generar instancias para que todos los estudiantes participen o es natural en ellos? [MBE B1.2 (MINEDUC)]</p>
<p><i>Autorregulación: control de nuestros estados, impulsos y recursos internos</i></p>	<p><i>Habilidades sociales: capacidad para inducir respuestas deseables a los demás</i></p>
	<p>-Influencia (utilizar tácticas de persuasión eficaces) ¿Insistes en que tus estudiantes siempre exhiban buenos modales con los demás? (Kurt Muñoz, 2009) Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia. [MBE B3.3 (MINEDUC)]</p>
<p>-Autocontrol (Manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos) Aunque a veces te sientas triste, sueles tener una visión optimista y la compartes con tus estudiantes (Universidad de Málaga) Te preocupas por tener un buen estado de ánimo y te interesa que tus estudiantes lo perciban (Universidad de Málaga) Evitas gritar para que tus estudiantes te escuchen (Elaboración propia)</p>	<p>-Resolución de conflictos (capacidad de negociar y resolver conflictos) ¿Tiene usted formas claras y coherentes de ejercer disciplina y de hacer respetar las normas? (Kurt Muñoz, 2009) ¿Intervienes cuando tus estudiantes experimentan dificultades para resolver un problema? (Kurt Muñoz, 2009)</p>
<p>-Confianza (fidelidad al criterio de sinceridad e integridad) ¿Confrontas a tus estudiantes cuando sabes que no dicen la verdad, aún en cuestiones menores? (Kurt Muñoz, 2009)</p>	<p>-Colaboración y cooperación (ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común) ¿Participas con regularidad en actividades de servicio a la comunidad con tus estudiantes? (Kurt</p>

<p>¿Eres veraz y sincero(a) con tus estudiantes, incluso con respecto a temas dolorosos? (Kurt Muñoz, 2009)</p>	<p>Muñoz, 2009)          ¿Debes forzar actitudes compromiso y solidaridad entre los estudiantes? [MBE B1.3 (MINEDUC)]          Trabajas con otros actores del colegio para solucionar los problemas de tus estudiantes [MBE D3.3 (MINEDUC)]          Propicias relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados [MBE D4.3 (MINEDUC)]</p>
<p><i>Motivación: tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos</i></p> <hr/> <p>-Motivación al logro (esforzarse por mejorar o satisfacer un criterio de excelencia)          ¿Alientas a tus estudiantes a seguir tratando, aun cuando se quejen que es algo demasiado difícil, o inclusive cuando ellos(as) fracasan? (Kurt Muñoz, 2009)          Utilizas diversas estrategias para crear y mantener un ambiente organizado [MBE B4.1 (MINEDUC)]</p> <hr/> <p>-Compromiso (secundar los objetivos de un grupo)          ¿Tienes que orientar habitualmente a tus estudiantes para que tomen decisiones durante consejo de curso? (Elaboración propia)          Apoyas las decisiones que toman (Elaboración propia)</p> <hr/> <p>-Optimismo (persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos)          ¿Te consideras una persona optimista? (Kurt Muñoz, 2009)          ¿Te tomas el tiempo para enseñar a tus estudiantes a percibir el aspecto humorístico de la vida cotidiana, incluyendo sus problemas? (Kurt Muñoz, 2009)</p>	