

# Las competencias socioemocionales del directivo y el clima organizacional en las instituciones educativas

## The managerial socio-emotional competencies and the organizational climate in educational institutions

Recibido: mayo 19 de 2021 | Revisado: junio 22 de 2021 | Aceptado: agosto 19 de 2021

Juan Luis Condori - Gutiérrez

### ABSTRACT

The article aims to describe the socio-emotional competencies that are outlined in managers, framed from a positive leadership approach, which is a perspective oriented towards continuous learning and that directly influences the balance of relationships between members of the community educational. Managers who resolve situations in which the emotional states of both teachers, students and parents are involved, have a favorable impact, influencing the improvement of the organizational climate, increasing the quality of relationships between members of the educational institution. The thematic development of the article begins with the conceptual approaches on socio-emotional competencies and organizational climate. Then, two proposals for the organization of the manager's socio-emotional competencies are presented; the first takes as a starting point the Framework for Good Executive Performance, a document prepared by the Ministry of Education, which identifies competence and performance related to socio-emotional traits. The second proposal is of a synthetic nature and is oriented to the intrapersonal and interpersonal dimensions, with results for decision-making. Finally, the reflection of both proposals is carried out, guiding their progress in the reality of educational institutions, as well as their relevance in the development of the organizational climate and its relationship with educational leadership.

**Keywords:** Socio-emotional skills, organizational climate, manager's socio-emotional skills, educational leadership

### RESUMEN

El artículo se propone describir las competencias socioemocionales que se perfilan en los directivos, enmarcadas desde un enfoque del liderazgo positivo, que es una perspectiva orientada hacia el aprendizaje continuo y que influye de manera directa en el equilibrio de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Los directivos que resuelven situaciones en las cuales se involucran los estados emocionales tanto de docentes, estudiantes y padres de familia, impactan de manera favorable, influyendo en la mejora del clima organizacional, aumentando la calidad de las relaciones entre los miembros de la institución educativa. El desarrollo temático del artículo se inicia con las aproximaciones conceptuales sobre competencias socioemocionales y clima organizacional. Luego, se presentan dos propuestas de organización de las competencias socioemocionales del directivo; la primera toma como punto de partida el Marco de Buen Desempeño del Directivo, documento elaborado por el Ministerio de Educación, en el cual se identifica la competencia y los desempeños relacionados con rasgos socioemocionales. La segunda propuesta, es de carácter sintético y se orienta a

<sup>1</sup>SGCE, Agencia acreditadora de la calidad educativa  
ORCID: 0000-0002-2872-8023

Correspondencia: jcondorigcceclima@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24039/cv2021911064>

las dimensiones intrapersonales e interpersonales, con resultados para la toma de decisiones. Finalmente, se realiza la reflexión de ambas propuestas, orientando sus avances en la realidad de las instituciones educativas, así como su relevancia en el desarrollo del clima organizacional y su relación con el liderazgo educativo.

**Palabras clave:** Competencias socioemocionales, clima organizacional, competencias socioemocionales del directivo, liderazgo positivo

## Introducción

El desarrollo de las competencias socioemocionales como parte fundamental contenida en el perfil de los directivos que lideran organizaciones educativas es un tema de suma importancia para abordar sus implicancias en una coyuntura compleja generada por la crisis sanitaria, que ha conllevado a que las gestiones de formación asuman retos de cambios profundos en el contexto de la educación a distancia. Como señala Fullan (2002), el cambio es un proceso interminable bajo condiciones de compleja imprevisibilidad. Enfrentar al cambio y tener éxito en el logro de determinados objetivos, implica una constante actitud creativa para elaborar nuevas soluciones frente a la incertidumbre y a situaciones de riesgo.

El cambio y la incertidumbre han devenido de manera acelerada con la crisis sanitaria en el mundo y sus efectos han desequilibrado los sistemas, entre ellos el educativo. La coyuntura en pleno contexto pandémico ha obligado a las organizaciones a adoptar estrategias de emergencia avalados por normativas gubernamentales que aseguren la continuidad del servicio educativo. En consecuencia, el liderazgo ejercido por el directivo necesita poner en práctica una diversidad de capacidades para mantener la cohesión y los vínculos de los miembros de la organización educativa.

Ante esta situación, es importante que el directivo asuma un proceso de cambio que promueva la cohesión de la organización educativa. Este proceso implica adoptar un enfoque de *adentro hacia afuera* que consiste en concentrar los recursos para procurar la comprensión de las personas, recogiendo, de esa manera, información sobre sus expectativas, impresiones, ansiedades o frustraciones, y así llegar al centro de las cuestiones que atañen las relaciones interpersonales, proponiendo estrategias que asegure una adecuada predisposición de los miembros de la comunidad hacia el logro de los objetivos (Covey, 2020).

Por otra parte, una institución educativa debe procurar un adecuado clima organizacional que se base en el principio de que las personas de la comunidad reciban un trato justo, cordial, amable, empático y solidario. Por tanto, una educación integral y de calidad tienen sentido cuando es posible la existencia de un ambiente psicológico y profesional coherente con los valores y principios que manifiestan de manera formal (Trahtemberg, 2014).

Para construir climas organizacionales saludables se necesita que los directivos asuman un liderazgo educativo orientado hacia el aprendizaje continuo. Esta perspectiva predispone al directivo a instaurar una cultura o clima adecuado que fomente el desarrollo académico y social en toda la institución educativa. Las investigaciones empíricas al respecto consideran que los directivos que se preocupan por asegurar las condiciones necesarias para promover adecuados climas escolares, donde se exprese un real cuidado por los adultos y estudiantes, son más efectivos en su impacto, donde las capacidades relacionales entre los miembros de la comunidad actúan de la mejor manera en contextos de complejidad socioeducativa (Seashore & Murphy, 2019).

Frente a ello, los directivos están en la capacidad de practicar determinadas competencias socioemocionales para equilibrar los efectos relacionales que se suscitan en las interacciones diarias entre docentes, estudiantes y padres de familia, quienes se enfrentan a situaciones inciertas en el contexto de la pandemia, y en diversos niveles, desde lo personal, educativo, familiar, económico y social. En efecto, es importante definir cuáles son aquellas competencias que los directivos tendrían que tomar en cuenta para promover climas organizacionales adecuados. En las próximas líneas realizaremos dos propuestas de organización de estas competencias; aunque, previamente, haremos una revisión conceptual para aproximarnos a los términos de *competencia socioemocional y clima organizacional*.

## Aproximación conceptual: competencia socioemocional y clima organizacional

La *competencia socioemocional* se circunscribe en aquella dimensión de la inteligencia que Daniel Goleman lo estudió hace más de veinticinco años en su libro *Inteligencia emocional*, definiéndola como la capacidad que describe determinadas características entre ellas la automotivación, la perseverancia en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, el control de los impulsos, la autorregulación de nuestros propios

estados de ánimo, evitando que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás” (Goleman, 2009).

En 1990, Mayer y Salovey fueron los primeros en tratar este tipo de inteligencia y la concibieron como “una forma de inteligencia social que incluye la capacidad de regular los sentimientos y emociones propios y de los demás, distinguir entre ellos, y utilizar esta información como guía de los propios pensamientos y acciones” (Guilera, 2016, p.81). Desde estas líneas, podemos plantear la necesidad de desarrollar ciertas competencias de desempeño donde las emociones y la razón se combinen de la mejor manera para tomar decisiones acertadas en nuestras relaciones con las personas.

Definimos a la competencia socioemocional como actuaciones sociales y emocionales de las personas de forma ética en diferentes contextos. Incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la realidad (Rendón, 2015). Se le considera, además, como una habilidad para reconocer, controlar y gestionar adecuadamente un aspecto emocional, tanto internamente como hacia terceros (Cabanillas-Castrejón, 2014).

Por consiguiente, las competencias socioemocionales son un conjunto de habilidades que permiten gestionar de manera productiva las emociones y el comportamiento que es el resultado de su influencia. Gestionar el comportamiento desde el reconocimiento de las emociones implica evaluar de manera constante cómo la actuación personal tendría impacto en las relaciones con los demás.

Los estudios sobre las competencias socioemocionales (Goleman, 1998 y Boyatzis, 1994, citados en Cabanillas-Castrejón, 2014) han permitido elaborar una primera clasificación en dos grandes grupos que explicaría cuáles serían aquellas disposiciones que caracterizan la inteligencia emocional de un directivo. Veamos a continuación:

1. **Competencias personales** (cómo nos gestionamos a nosotros mismos):
  - Conciencia de sí mismo: Autoconciencia emocional y autoconfianza
  - Autogestión: Orientación al logro, iniciativa, optimismo y adaptabilidad

2. **Competencias sociales** (cómo gestionamos las relaciones con los demás):

- Conciencia social: Empatía, conciencia organizacional y orientación al servicio
- Gestión de las relaciones: Desarrollar a los demás, liderazgo inspirador, catalizador del cambio, gestión de los conflictos, establecimiento de vínculos y trabajo en equipo.

Asimismo, una segunda propuesta de clasificación alternativa es la que distingue tres competencias socioemocionales que se integran como parte de un todo (Cabanillas-Castrejón, 2014). Se presentan a continuación:

1. **Competencias emocionales subyacentes:** Pertenecen al ámbito personal y psicológico del directivo, y constituyen una parte fundamental de su forma de ser y actuar. Este tipo de competencias influyen prácticamente en todo el resto de las competencias emocionales. Se presentan a continuación: La autoestima, el autodomínio y el autoconocimiento.
2. **Competencias emocionales básicas:** Se pueden dar en cualquier puesto y función. Son más difíciles de aprender y desarrollar. Sin ellas, difícilmente puede desarrollarse de forma armoniosa competencias emocionales más sofisticadas o complejas. Se presentan las siguientes: La flexibilidad, la iniciativa, la empatía, el optimismo, la creatividad y el estilo emocional.
3. **Competencias emocionales ejecutivas:** Son competencias muy específicas adaptadas al mundo empresarial y a las organizaciones complejas en general (las que no tienen ánimo de lucro), como son la negociación, la gestión del estrés y el trabajo en equipo, entre otras. Su correcto dominio requiere de la ayuda directa de las competencias básicas y del apoyo indirecto de las competencias subyacentes. Pueden ser aprendidos y desarrollados con mayor facilidad. Se presentan las siguientes: Trabajo en equipo, Asertividad, Escucha activa, Comunicación efectiva, Negociación, Delegación, Gestión del estrés y Catalizador del cambio.

## Clima organizacional

Según Brunet (1999, citado en Rivera et al., 2016), define el clima organizacional como la atmósfera intangible que se manifiesta en una organización y que se desarrolla de manera positiva y negativa lo que favorece o dificulta alcanzar los objetivos deseados. Por otra parte, Chiavenato (2011), ofrece mayor alcance cuando asume el concepto de clima como el resultado de la cultura organizacional, que a la vez significa una forma de vida, un sistema de creencias, expectativas y valores, una forma de interacción y relaciones, representativos todos de determinada organización.

En ambos casos, el clima organizacional es el ámbito cultural que caracteriza a los sistemas o instituciones, y donde ocurren determinados cambios, adaptaciones y reestructuraciones. Además, se establecen vínculos entre los miembros quienes se comprometen a seguir ciertos objetivos desde una conciencia colectiva, contribuyendo a la concreción de las mismas.

El clima organizacional tiene influencia directa en el desempeño de los colaboradores, pues mientras más positiva sea su percepción a partir del ejercicio de un liderazgo efectivo, más se logran las metas trazadas asumiéndose que cada miembro es responsable de sus propios actos en concordancia con las funciones, estructura y valores de la organización.

En tiempos recientes, la perspectiva del clima organizacional ha virado hacia el teletrabajo. De hecho, las organizaciones han recibido el impacto de la flexibilidad laboral combinado con la sensación de recarga en tareas rebasando el periodo del tiempo de ingreso y salida de la jornada diaria. En efecto, el aseguramiento de un adecuado clima organizacional juega un rol importante en la satisfacción de los colaboradores con respecto a las tareas y funciones que realiza. Según Melamed (2020, citado en Culma et al., 2020), la pandemia ha permitido que se aproveche de la mejor manera la actitud colaborativa y constructiva llevando a las organizaciones a desarrollar una cultura de aprendizaje continuo que promueve la práctica inmediata de un nuevo conocimiento.

En recientes años, los paradigmas organizacionales se basaban en el control de las actividades del colaborador y los directivos tenían que supervisar de manera constante. Ahora, en los tiempos de crisis sanitaria, la postura ejercida se funda en el acompañamiento para la formación continua, instalando una cultura de

confianza para consolidar la formación de las actitudes de responsabilidad y autonomía del colaborador (Culma et al., 2020).

## Las competencias socioemocionales del directivo de la institución educativa

Presentaremos una primera propuesta de organización de las competencias socioemocionales tomando como punto de partida el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDi). En el dominio 1 que trata sobre la *Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes* (planificación, la promoción de la convivencia democrática e intercultural, y la participación de las familias y comunidad), se propone la Competencia 2, particularmente relacionada con el desarrollo de las competencias socioemocionales del directivo. La competencia mencionada señala que el Directivo “Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes; así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad” (MINEDU, 2014, p.41)

A partir del análisis de la Competencia 2, se presenta una propuesta de organización de las competencias socioemocionales establecidos desde los cuatro (4) desempeños que perfilan el actuar del directivo. En estos desempeños se deducen unos rasgos competenciales para desarrollar la inteligencia emocional, que bien podrían asumirse como un conjunto de capacidades que gestionan las emociones que operan en las vinculaciones relacionales que se necesitan para el logro de las metas de aprendizaje (Figura 1).

La competencia 2 que integra la matriz del Marco de Buen Desempeño del Directivo, específicamente en el dominio 1, *Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes* (MINEDU, 2014), es de suma importancia para el trabajo pedagógico porque se orienta a la construcción y sostenimiento del clima escolar, conllevando al fortalecimiento de los vínculos sociales y afectivos entre los actores (estudiantes, docentes y familias) de la comunidad educativa. A través del ejercicio en la toma decisiones, en relación con cuatro desempeños claves que definen la competencia, el directivo tendrá que conducir su escuela de manera colaborativa, fomentando la participación de los involucrados en el logro de las metas escolares y de los aprendizajes (desempeño 3).



Figura 1. Competencias socioemocionales del directivo identificados en el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MDDDi), en la competencia 2.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión del Marco de Buen Desempeño del Directivo (MINEDU, 2014, p.41) y del artículo *Competencias emocionales para directivos*, pp. 171-191, por M. Cabanillas-Castrejón, M., 2014, *Revista Perspectivas*, (15)10. <https://revistas.upagu.edu.pe/index.php/PE/article/view/410>

Luego, hará un esfuerzo en asegurar que las relaciones interpersonales sean positivas, y para ello tomará en cuenta las necesidades individuales y colectivas que se producen en el interior de los grupos de estudiantes, docentes, personal administrativo y familias, motivándolas a ser partícipes de los aprendizajes (desempeño 4). De allí, identificará situaciones conflictivas promoviendo la resolución de las mismas mediante el diálogo, el consenso y la negociación, asumiendo una actitud asertiva y empática en el manejo de estas situaciones (desempeño 5). Por último, reconocerá el rol educador de las familias estableciendo con ellos relaciones democráticas y organizativas para involucrarlos en la gestión de la escuela (desempeño 6).

Frente a los retos que suponen el ejercicio de los cuatro desempeños, en la realidad ocurre una dinámica distinta que concibe un perfil más cercano de directivo ante el papel que se la ha consignado como

es sostener el clima escolar en la institución educativa que lidera. Los directores se desempeñan en una incesante actividad en sus escuelas y los sentimientos y actitudes de los docentes se desarrollan de manera significativa dependiendo de cómo los directores viven aquella complejidad que les reta a lidiar el día a día liderando la comunidad. De hecho, la sensibilidad emocional, la apertura a los cambios, la comprensión, las demostraciones de cuidado hacia los estudiantes y al equipo docente, el nivel de confianza y las expresiones de optimismo, son relevantes para los sentimientos de los docentes (Leithwood, 2009).

Las prácticas de liderazgo del director que se han situado en la investigación empírica como sostenedores de las emociones de los docentes, se relacionan con determinadas habilidades socioemocionales que se reconocen como efectivas, entre ellas el trabajo colaborativo inspirando un propósito en común; la solidaridad y preocupación para apoyar el desarrollo

profesional, empoderando a aquellos docentes que se encuentran en situaciones de disrupción o vulnerabilidad; el desarrollo de la confianza designando roles y responsabilidades para fortalecer el liderazgo participativo o *distribuido*; y la generación de soportes socioafectivos para el desarrollo del aprendizaje continuo que la organización escolar y la sociedad demandan en el logro de los aprendizajes. La combinación de estas prácticas de liderazgo escolar brinda un ejercicio cercano a lo que las organizaciones experimentan como la satisfacción laboral de sus colaboradores. Esta variable ha sido objeto de diversos estudios en el mundo organizacional y los predictores en cuanto al desempeño han sido directos con respecto al nivel de eficiencia, eficacia y compromiso organizacional (Leithwood, 2009).

Una segunda propuesta de organización de las competencias socioemocionales, de carácter sintético, se enmarca en las dimensiones intrapersonales e interpersonales con resultados para la toma de decisiones. Esta propuesta se estructura tomando en cuenta el criterio de la agrupación competencial, que es la que se presenta a continuación en la Figura 2.

En ambas propuestas presentadas, las competencias socioemocionales del directivo se ubican en las dimensiones intrapersonal e interpersonal, lo que se definirían también como competencias personales y competencias sociales. En la propuesta del cuadro 1, las competencias socioemocionales que se determinan desde el MBDDi, están proyectadas desde la dimensión interpersonal, ya que se vincula con las características relacionales que se demandan en la formación del liderazgo pedagógico. En cambio, en la propuesta de la Figura 2 se incluyen las dos dimensiones y aporta con una tercera competencia que se relaciona con la dimensión moral y los principios éticos implicados en el actuar del directivo frente a situaciones que requieren la evaluación de los propios actos y de las relaciones con las otras personas, para asumir el impacto y las consecuencias que se dan en las organizaciones de acuerdo con el sistema de valores, el perfil laboral, las normas y reglas de la organización escolar, y con los objetivos y metas educativas, explicitados en la visión y misión de la institución educativa.

<b>Grupo competencial 2 (Según Cabanillas-Castrejón, 2014)</b>	<b>Competencia socioemocional</b>	<b>Grupo competencial</b>
Competencias emocionales subyacentes	Autoconciencia, Autogestión y Autoconocimiento	“Me conozco y me regulo”
Competencias emocionales básicas	Conciencia del otro, Solidaridad, Flexibilidad, Iniciativa, Empatía, Optimismo, Creatividad e Influencia emocional	“Te conozco y me relaciono”
Competencias emocionales ejecutivas	Discernimiento moral, Trabajo en equipo, Asertividad, Escucha activa, Comunicación efectiva, Negociación, Delegación, Gestión del estrés, Gestión de la incertidumbre y Catalizador del cambio	“Tomo decisiones con responsabilidad”

Figura 2. Competencias socioemocionales del directivo de acuerdo a grupos competenciales.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión del artículo *Competencias emocionales para directivos*, pp. 171-191, por M. Cabanillas-Castrejón, M., 2014, *Revista Perspectivas*, (15)10. <https://revistas.upagu.edu.pe/index.php/PE/article/view/410>

## Las competencias socioemocionales en la práctica cotidiana del directivo. Implicaciones

Las competencias socioemocionales del directivo escolar representan un perfil idóneo de liderazgo pedagógico que se encuentra en proceso de validación ya que los estudios acerca de la variable *clima organizacional* en las instituciones educativas del país, representan un campo de exploración con poca evidencia muestral, desde criterios estadísticos, en la investigación educativa.

Por otro lado, el directivo se ha encontrado en una disyuntiva con respecto a su rol como tomador de decisiones. El enfoque moderno de gestión educativa concibe que la función del directivo debe centrarse en la de ser un gestor que se encamina en el día a día, desarrollando un tipo de liderazgo que le permita enfrentar la complejidad de su escuela, superando el tradicional rol de gestor burocrático. En esta perspectiva, se demanda que el directivo integre a su repertorio profesional la formación de competencias emocionales y relacionales de índole intrapersonal e interpersonal para promover el desarrollo de culturas organizacionales educativas que aseguren las relaciones entre los miembros de la comunidad y, por consiguiente, lograr los aprendizajes esperados. La investigación educativa sobre el desempeño de los directores, cuando se inician en esta ardua tarea de liderar sus instituciones, ha demostrado que muchos de ellos aprenden en el camino y descubren sus propias estrategias.

En cuanto al desarrollo de las competencias socioemocionales, estas toman su tiempo de formación para que los directivos pueda apropiarse de ellas. Las más difíciles de adoptar son aquellas que se encuentran en el grupo de las competencias de orden subyacentes porque operan desde los procesos psicológicos más profundos, que tiene que ver con las motivaciones internas, la autoestima, la autoeficacia y la autoconciencia reflexiva. Este tipo de competencias socioemocionales encontrarían un terreno poco favorable en directivos que les cuestan sublimar sus emociones ya que se encuentran enfrentados a presiones administrativas y de gestión que ponen a prueba sus propias planificaciones de trabajo.

Otro aspecto que se relaciona con las competencias socioemocionales se refiere al establecimiento de vínculos para alumbrar liderazgos que generan diversas situaciones de climas organizacionales. Estos estilos de liderazgo educativos entre los directivos

agrupan ciertos rasgos que determinan unas maneras particulares de relacionarse con los docentes. Idone (2012), los considera estilos de liderazgo y se presentan de manera *autoritaria*, (el directivo adopta la rutina de dar órdenes sin consultar previamente y esperando solo el cumplimiento por parte de los docentes); *democrática*, (el directivo busca ser un miembro más del equipo y las decisiones se suelen tomar entre los docentes, aunque bajo la supervisión, guía y consentimiento del directivo); *permisiva* o *Laissez faire* (el directivo se muestra con poco poder para la regulación, permitiendo que los docentes transgredan las normas); y *transaccional* (el directivo reconoce las necesidades, a cambio que cumpla los objetivos específicos que realice ciertas tareas).

Si tradujéramos estos estilos de liderazgo en términos de condiciones plausibles para el desarrollo de climas organizacionales adecuados, pues habría que elegir aquella donde la toma de decisiones es el resultado de la participación bajo la guía del directivo, quien ejerce una comunicación de influjo sobre los intereses y particularidades de cada docente. Esta forma de comunicación se propone aumentar la sinergia en el grupo con el propósito de crear lazos para el logro colectivo de las metas. Según Covey (2020), cuando la organización llega a un nivel de comunicación sinérgica, supera los niveles de comunicación transaccional, que se limita al cumplimiento de tareas específicas. La comunicación sinérgica, en tanto, optimiza la confianza en el grupo estableciendo redes de colaboración estrecha y creativa.

Las competencias socioemocionales establecen un marco de acción potencialmente revelador de cómo los directivos podrían asegurar adecuados climas organizacionales en su institución educativa. Los niveles de confianza aumentan cuando los docentes sienten que el directivo y su equipo empatizan con ellos, en sus necesidades e intereses, además de que demuestra, más que con palabras, con acciones y ejemplos de que es capaz de conectar con sus expectativas. La confianza supone dominar la franqueza y la sinceridad con su comportamiento; es decir, “su palabra tiene que ser verdadera, pero también tiene que ser muy bueno en lo que haga” (Fullan, 2016, p. 89).

## **Importancia de la práctica de las competencias socioemocionales del directivo en el clima organizacional de la institución educativa**

Si bien es cierto que el desarrollo de las competencias socioemocionales en los directivos es un proceso que necesita aprendizajes y reaprendizajes constantes, y que las actitudes sean parte de un resultado de la reflexión continua a partir de las disonancias en la comprensión de la complejidad de la escuela misma, también su formación y práctica conlleva a la mejora escolar al mediano y largo plazo. La investigación educativa en el tema del clima organizacional y su relación con la adopción de competencias emocionales por parte del directivo, muestran resultados favorables en relación con la confianza que toman los docentes para trabajar de manera conjunta en el logro de las metas que son las que aseguran que los aprendizajes se muestren en niveles aceptables. Cuando los docentes perciben que el directivo ejerce un liderazgo efectivo que inspira confianza y perspectiva de acción, entonces ocurre los procesos de cambio, pues la única forma de asumir el mismo es cuando se cambia de mentalidad.

Según Leithwood y Louis (2011, citados en Seashore & Murphy, 2019), consideran que el liderazgo directivo también presenta “una relación significativa con los tipos de condiciones escolares más claramente asociadas con el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, como el sentido de eficacia colectiva de los enseñantes, (...) para el aprendizaje organizacional colectivo y el compromiso” (p. 155). En otras palabras, los directivos que desarrollan una formación socioemocional en sus relaciones, influirán en la toma de decisiones de los docentes para la mejora de sus prácticas porque, ellos perciben que el directivo les ofrece asistencia y confianza para poder aprender con él cuáles serían las estrategias que les permitiría enfrentar sus dificultades en su enseñanza.

Asimismo, los datos empíricos muestran que los líderes escolares que expresan su preocupación y cuidado por los adultos y los estudiantes son más efectivos en su incidencia sobre los procesos y resultados. Diversas investigaciones sugieren que los directores solidarios son más propensos a contribuir al clima escolar y a una enseñanza que apoye a los estudiantes con dificultades por diversas causas (Lomotey & Lowery, 2015; Wilson, 2016; Khalifa, 2018, citados en Seashore & Murphy, 2019). Estas relaciones entre el directivo y los docentes se basan en rituales de confianza y de construcción de expectativas compartidas. Además, se suma a ella la preocupación del directivo por los detalles particulares

de cada docente, que impacta en las relaciones de reciprocidad.

La reciprocidad entre el director y el docente refuerza la agencia y eficacia emergentes del seguidor y del líder. El liderazgo del director puede ser importante para mejorar los resultados de los estudiantes, pero la evidencia sugiere que sus efectos son indirectos, principalmente a través del desarrollo de una mayor participación de los docentes (Seashore & Murphy, 2019).

Por otra parte, la forma cómo los docentes se relacionan con sus pares de manera adecuada, favorece que el clima organizacional se constituya en un ambiente sólido para consolidar los procesos educativos que se requieren en el logro de los aprendizajes. Este rasgo constituye plenamente el desarrollo del liderazgo positivo que se define como la capacidad de los líderes escolares para establecer relaciones beneficiosas con toda su escuela, y el impacto de estas relaciones en el bienestar de docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Establecer relaciones positivas está estrechamente vinculado a compartir valores y una misión común. Contribuye, asimismo, a fortalecer variables tan determinantes en el aprendizaje como la autoestima, la motivación y el compromiso de los estudiantes (Murphy, 2018, citado en Trujillo, 2019).

Podemos afirmar que la práctica de competencias socioemocionales en los directivos debe ser parte fundamental en las relaciones con su equipo directivo y docente; los estudiantes y padres de familia. Establecer relaciones de confianza y reciprocidad es una consigna que el directivo deberá trabajar constantemente. Los resultados no se verán de manera inmediata, pues el trabajo con las personas para agilizar un proceso de cambio y adecuar las condiciones mínimas que se requieren para tener un capital profesional idóneo, demandarán los esfuerzos mancomunados de todos los miembros. Además, el liderazgo pedagógico se hace en el camino y las adaptaciones a las incertidumbres se manifiestan según la dinámica de las relaciones entre las personas que conforman la organización escolar. La evidencia demuestra que los climas organizacionales adecuados con la presencia de liderazgos positivos expresan predisposiciones de trabajo colectivo para alcanzar las metas escolares previstas.

Finalmente, para nuestros tiempos de crisis sanitaria y educación remota, el desarrollo de las habilidades socioemocionales del directivo conlleva además al

establecimiento de un nuevo modelo de acción que requiere la intervención comprensiva del directivo. Nos referimos al desarrollo del *liderazgo en contingencia*, que consiste en mantener simultáneamente una visión coherente a largo plazo y un conjunto de soluciones efectivas a corto plazo para atender aquellas situaciones inciertas que se presentan en la escuela. De hecho, los directivos deben actuar de manera calmada conduciendo los procesos implicados en la gestión escolar (gestión curricular, acompañamiento docente, gestión de los recursos y atención a las familias).

Liderar las contingencias implica desarrollar habilidades socioemocionales de manera inmediata para mantener activo el sistema escolar reorganizando el trabajo a través de redes de equipos; crear estrategias alternativas que impidan que la incertidumbre inhiba la toma de decisiones; actuar de manera empática con las personas en estado de vulnerabilidad; crear espacios para las reflexiones sobre lo que se hace y sucede en la escuela; fortalecer y expandir las experiencias de aprendizaje a través de redes comunicacionales mínimas y efectivas (televisión, radios locales, telefonía o plataformas virtuales); y anticipar a las personas y a los procesos a situaciones de contingencia que sobrevendrán en los próximos meses (Nielsen et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Harris, 2020; Horn, 2020, citados en Cortez, M., 2020)

## **A modo de conclusión**

Las competencias socioemocionales del directivo escolar se manifiestan en diversas actuaciones, teniendo implicancias en el ámbito de lo personal, social, ético y resolutivo, y en los diversos contextos que se presentan en la escuela. La investigación sugiere que las competencias socioemocionales del directivo tienen impacto en la institución educativa cuando se enmarcan desde un enfoque de liderazgo con un enfoque positivo, influyendo en la mejora del clima institucional, a la vez en la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Cuando los docentes perciben que el directivo demuestra capacidades de liderazgo con rasgos de empatía, escucha activa, atención a las expectativas, y preocupación por las relaciones interpersonales y necesidades de cada docente, entonces se refuerzan los lazos de confianza y reciprocidad para trabajar de manera colectiva en el logro de los objetivos y metas vinculados con los logros de aprendizaje.

En el trabajo desarrollado se presentan dos propuestas de organización de las competencias socioemocionales del directivo. Ambas propuestas de una u otra forma presentan agrupaciones de competencias de acuerdo con las dimensiones intrapersonales e interpersonales a los cuales se vinculan. En el modelo de la Figura 2 se incorpora una dimensión que se relaciona con la ética y la moral, ya que se atribuye a la responsabilidad para que el directivo asuma las consecuencias de sus decisiones.

Desde la experiencia, el desarrollo de las competencias socioemocionales en los directivos es un proceso de aprendizajes y reaprendizajes. Las competencias de orden subyacentes, que incluye la autoconciencia, la autogestión y el autoconocimiento, son las que mayor reto demandan en la práctica del liderazgo efectivo, pues se asocian con la formación de la persona y del cambio de mentalidad cuando lidera una escuela.

La investigación educativa ofrece mayores luces acerca de cómo un directivo con competencias socioemocionales asume un liderazgo positivo para mejorar no solo el clima de la escuela sino empoderar a los docentes a trabajar de manera colaborativa para alcanzar las metas educativas donde los aprendizajes obtienen niveles óptimos porque las prácticas de enseñanza también están alcanzando los niveles adecuados. Y todo ello ocurre porque existe un directivo comprometido, cuyo estilo de liderazgo promueve la transacción, la participación, las buenas relaciones, la confianza y la reciprocidad en cuanto a construir y concretar objetivos comunes.

Finalmente, podemos recomendar que el ejercicio del liderazgo directivo en las escuelas requiere paciencia y tolerancia frente a la complejidad que se sitúa cuando se gestiona una comunidad. Cuando un docente asume la dirección de una escuela, pues tendrá que partir desde el llano y construir con las personas que le acompañarán, un sentido de urgencia, que es lograr aprendizajes. Pero sólo si aquel sentido implique también comprender la diversidad y las necesidades de cada actor y grupo que conforma la institución escolar. En este contexto es que las competencias socioemocionales irán madurando conforme se establezcan los vínculos y las relaciones de colaboración para un propósito en común.

## Fuente de Financiamiento:

SGCE Agencia Acreditadora - Perú <https://sgce.com.pe/>

## Conflicto de Interés:

El autor del artículo declara que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el mismo.

## Referencias

- Cabanillas-Castrejón, M. (2014). Competencias emocionales para directivos. En: *Revista Perspectivas*, (15)10, 171-191. <https://revistas.upagu.edu.pe/index.php/PE/article/view/410>
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones* (9na Ed.). Mc Graw Hill.
- Cortez, M. (2020). Liderazgo escolar positivo: Una respuesta clave en tiempos de COVID-19. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/05/LIDERAZGO-ESCOLAR-POSITIVO.pdf>
- Covey, S.R. (2020). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. Lecciones magistrales sobre el cambio personal*. Planeta.
- Culma, B., Londoño, D., García, y Tabares, D. (2020). La cultura y el clima de las organizaciones en época del confinamiento a causa del Covid-19. *CIE*. Vol. 1. (9), 45-56. [http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs\\_viceinves/index.php/CIE/article/view/4085/2343](http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/CIE/article/view/4085/2343)
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*. Colección Ensayo. Editorial Kairós.
- Guilera, L. (2016). *Competencias directivas*. Design Knowledge & Future. – Universitat Ramon Llull.
- Idone, T. (2012). *Estilos de liderazgo del director según percepción docente y autoevaluación del desempeño docente en una institución de Ventanilla* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1185>
- Leithwood, K., (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). Marco de Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela. Lima.
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. En *Sophia*, (11) 2, 237-256. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/353>
- Rivera, C., Cegarra, O., Vergara, H., y Matos, Y. (2016). Clima Organizacional en el Contexto Educativo. *Revista Científica*, 1(2), 316-339. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.25422987.2016.1.2.18.316-339>
- Seashore, K. y Murphy, J. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela. En J. Weinstein y G. Muñoz (Ed), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas*, 153-191. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Cedele. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf>
- Trahtemberg, L. (2014). *Desaprender y reaprender. Reflexiones sobre la función directiva*. Fundación SM – Instituto Apoyo.
- Trujillo, D. (2019). Entrevista a Karen Seashore Louis. En: *Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*. Boletín N°3, 11-15. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/11/B%C2%B03\\_2019\\_13-11.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/11/B%C2%B03_2019_13-11.pdf)