



Investigación Valdizana

ISSN: 1995-445X

revistavaldizana@unheval.edu.pe

Universidad Nacional Hermilio Valdizán

Perú

Núñez-Rojas, Flor de María I.
Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos
de gestión escolar del personal directivo de educación inicial
Investigación Valdizana, vol. 13, núm. 3, 2019, Julio-Septiembre, pp. 119-127
Universidad Nacional Hermilio Valdizán
Perú

DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.13.3.340>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=586062185001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNHEVAL
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos de gestión escolar del personal directivo de educación inicial

Emotional intelligence and compliance with the school management commitments of the initial education management staff

Flor de María I. Núñez-Rojas^{1,a,*}

Resumen

El objetivo del trabajo de investigación fue demostrar cómo se relaciona la inteligencia emocional con los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del Nivel Inicial, Red 1, UGEL Ventanilla Callao, 2018. La metodología empleada fue descriptiva correlacional. Para la recolección de datos se elaboraron dos instrumentos. Para la primera variable, una muestra de 13 instituciones educativas del nivel inicial de la red 01, 66 docentes, 13 directivos y 13 personales administrativos; para la segunda variable se utilizó una lista de cotejo a través de análisis documental. Los resultados indicaron que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con los compromisos de gestión escolar, entonces se concluye que la correlación es significativa y alcanza un nivel de 0.821 que corresponde a un nivel de correlación positiva alta.

Palabras clave: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía, habilidades sociales.

Abstract

The aim of the research work was to demonstrate how emotional intelligence is related to school management commitments in the management staff of the Initial Level, Network 1, UGEL Ventanilla Callao, 2018. The methodology used was descriptive correlational. For the collection of data, two instruments were elaborated. For the first variable, a sample of 13 educational institutions of the initial level of the network 01, 66 teachers, 13 managers and 13 administrative personnel, for the second variable a checklist was used through documentary analysis. The results indicated that emotional intelligence is significantly related to school management commitments, so it is concluded that the correlation is significant and reaches a level of 0.821 that corresponds to a high positive correlation level.

Keywords: self-awareness, self-regulation, self-motivation, empathy, social skills.

¹Institución educativa Inicial No 74, Los Próceres, Unidad de Gestión Educativa Local - Ventanilla, Lima, Perú

E-mail, ^aflorcita8222@hotmail.com

Orcid ID: ^{*}<https://orcid.org/0000-0001-7989-7110>

Recibido: 05 de febrero de 2019

Aceptado para publicación: 10 de junio de 2019

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)



Introducción

Hoy en el tema educativo se está empezando a tener en cuenta y a valorar más la denominada "inteligencia emocional", que determina cómo nos encaminamos consigo mismo y con la sociedad, es fundamental tener en cuenta la inteligencia emocional de todos los integrantes de la comunidad educativa para así cumplir y lograr los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del Nivel Inicial.

Un primer referente de trabajo fue el documento Criterios de buenas prácticas de dirección escolar (Minedu, 2012), el cual permitió identificar a las instituciones educativas nacionales que desarrollan, o han desarrollado, experiencias exitosas y buenas prácticas de gestión escolar, además de ayudar a contrastar los criterios identificados con estudios nacionales e internacionales que presentan evidencias sobre este tema. (Resolución N° 304, 2014)

"Las prácticas de dirección escolar, son el conjunto de acciones que, fruto de la identificación de una necesidad, son sistemáticas, eficaces, eficientes, sostenibles, flexibles, pensadas y realizadas por los miembros de la institución educativa, y que, además de satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes, suponen una mejora evidente en el logro de los aprendizajes, en un marco ético y técnico, alineadas con su misión, su visión y sus valores. Estas prácticas deben servir de referente a otros y facilitar la mejora de sus procesos". (Minedu, 2012)

Siendo el personal directivo que tiene una trascendencia de emociones, son muchas las ocasiones en que estas influyen decisivamente en su gestión, existen directores con un dominio de su faceta emocional mucho más desarrollado que otros.

Es necesario prestar más atención a esta clase de habilidades emocionales, que pueden marcar nuestra gestión como directivo y los actores educativos que lo rodean.

La capacidad de gestionar con eficacia las emociones es una parte crucial de la inteligencia emocional. La regulación de las

emociones en el personal directivo, responder de manera apropiada, y saber cómo y cuándo responder a las emociones de los demás, son todos aspectos importantes de su liderazgo educativo para el cumplimiento de los Compromisos de Gestión Escolar de la Unidad de Gestión Local (UGEL) Ventanilla. Por ello, para realizar el estudio de la inteligencia emocional de los directivos se utilizó el ICE Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (1997), test para la medida de inteligencia emocional.

Las instituciones educativas necesitan una reforma para lograr, cada vez, mejores aprendizajes. Si bien existen buenas prácticas directivas, se necesitan introducir cambios sistémicos e institucionales para mejorar y hacer cumplimiento de los Compromisos de Gestión Escolar.

Se busca una visión compartida sobre el liderazgo pedagógico, que revalore la importancia del rol directivo en la escuela, e identificar las prácticas de un directivo eficaz, orientando su desarrollo profesional en el cumplimiento de los Compromisos de Gestión Escolar. (Resolución N° 304, 2014)

Es indispensable contar con una definición clara de sus roles y responsabilidades, los ámbitos de influencia del personal directivo son claves para cumplimiento de los Compromisos de Gestión Escolar por lo que se puede afirmar que el rol del Directivo en la mejora de la calidad de la escuela es decisivo.

Actualmente en el monitoreo pedagógico se busca producir cambios en los actores involucrados con la tarea de generar condiciones para que el trabajo pedagógico se materialice en un servicio educativo de calidad. No solo se trata de observar cómo avanza el proceso de implementación de los Compromisos de Gestión Escolar, tampoco solo de la aplicación de los instrumentos de monitoreo (fichas de cotejo, fichas de monitoreo, etc.) sino de detectar errores y aciertos, crear espacios de reflexión e interaprendizaje, se brinde la retroalimentación y se establezcan compromisos orientados a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (Resolución N° 304, 2014)

Asimismo, la información recogida, conduce a la toma de decisiones oportunas para corregir el liderazgo pedagógico y garantizar los objetivos, metas y expectativas de avance esperados en la implementación de los compromisos de gestión escolar en las II.EE. del nivel inicial.

Por lo que podemos afirmar que el rol del directivo en la mejora de la calidad de la escuela es fundamental y necesaria. Desde la actual gestión del Ministerio de Educación, se asume como política priorizada el fortalecimiento de las instituciones educativas y la práctica ha mostrado que actualmente, los directores asumen un conjunto mucho más amplio de labores que hace una década. (Resolución N° 304, 2014)

Los directores suelen expresar altos niveles de estrés, manejo de emociones, sobrecarga de trabajo e incertidumbre debido a que muchas de estas nuevas responsabilidades de liderazgo escolar no están incluidas, de manera explícita, en sus descripciones de puesto. (Resolución N° 304, 2014)

Se debe tener en cuenta la inteligencia emocional del personal directivo para liderar las escuelas a través de sus destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de cada miembro de la comunidad educativa, sus reacciones, estados mentales, etc., y que puede definirse, según Goleman, como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones humanas. (Goleman, 2008)

En tal sentido, la escuela que queremos propone alcanzar un conjunto de resultados deseables, tanto a nivel de los aprendizajes de los estudiantes como de la propia escuela. Para ello, "las instituciones educativas asuman la responsabilidad de gestionar el cambio de los procesos pedagógicos, centrado a toda la organización en los aprendizajes, siendo un actor importante el personal directivo, para ello se requiere de procesos técnicos, transparentes y efectivos de selección, formación y organización, porque los cambios institucionales necesitan de liderazgo bien preparados para afrontar los retos de tales procesos." (Resolución Ministerial N° 0518,

2012)

Sin embargo, merece citarse el trabajo de adaptación para uso experimental en el Perú, de Abanto, Higuera y Cueto (2000), quienes tradujeron los aspectos principales del **Manual técnico del inventario de cociente emocional** (Bar-On, 1997) y presentaron normas expresadas en cocientes emocionales para interpretar los puntajes directos del inventario, las que han sido desarrolladas para una muestra peruana de 1.246 personas de ambos sexos, cuyas edades estaban comprendidas entre los 16 y más de 40 años.

La noción de inteligencia debe abarcar no solo ámbitos como la capacidad de abstracción, la lógica formal, la comprensión de complejas implicaciones y amplios conocimientos en un mundo cada vez más complicado y complejo, sino también otra serie de cualidades emocionales y sociales, como la creatividad, el talento para la organización, la motivación, la destreza psicológica y las actitudes humanitarias. (Dueñas, 2002)

Triglia, Regader y García-Allen (2018), en su libro, ayudan a tener una visión más global acerca de lo que es la cognición humana, las personas que han realizado contribuciones a este campo científico o el contexto en el que se han ido desarrollando estas investigaciones... aunque algunos han sido añadidos, sin más, porque resultan divertidos.

En la escala intrapersonal las cargas factoriales ofrecen los resultados más bajos, esto podría atribuirse a que tanto los niños como los adolescentes no desarrollan adecuadamente una autocomprensión de sus propias emociones, ya sea por factores de inmadurez o por la educación, que no favorece que se percaten de sus sentimientos y expresiones emocionales. (Ugarriza y Pajares, 2005)

La educación tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional. Sin embargo, crece el acuerdo en que la escuela debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad de los niños/as. Esto implica que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional. (Vallés y Vallés, 2000)

Ser emocionalmente inteligente supone conocer la propia vida emocional y la de las personas con quienes te relacionas, saber cómo manejar tus emociones y cómo expresar tus sentimientos y cómo afectas a otras personas con ellos; aprenderás a aprovechar el enorme dinamismo que tienen tus emociones y a expresarlas sin caer en los abismos de la inhibición ni del descontrol: aprenderás a mirar con verdadera empatía las emociones ajenas y a mejorar tus relaciones de padre o madre, de compañero, de trabajador, maestro. (Jiménez, 2007)

Niño, Paredes, Sánchez (2009) en su investigación concluyen, que existe relación directa altamente significativa entre la inteligencia emocional y el desempeño docente.

Salvador (2010) en su trabajo de investigación concluye que existe relación positiva y significativa entre las dimensiones de inteligencia emocional y la evaluación de liderazgo.

El desarrollo de la realidad problemática consiste en describir la realidad, "exige enunciar las características del medio en el cual está objetivamente el problema propuesto para investigar; se trata de una presentación de hechos, en especial de los más saltantes" (Tafur, 1995)

La IE se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer & Salovey, 1997).

Inteligencia emocional

Goleman, (1995), analizó y agrupó los rasgos de las empresas con más éxito mundial (entre las que se encontraban Lucent Technologies, British Airways y Credit Suisse) en tres categorías: aptitudes técnicas, capacidades cognoscitivas y elementos asociados con la inteligencia emocional.

En los resultados del análisis, el coeficiente intelectual resultó ser mucho más importante y determinante que los otros dos en los cargos

directivos de las empresas analizadas, hasta el punto de que cerca del 90% de la diferencia observada en el desempeño de los gerentes de las empresas estudiadas era atribuible a factores asociados con la inteligencia emocional.

Dimensiones de la inteligencia emocional

Salovey la definió como "un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno" (Mayer y Salovey, 1993: 433-442). Según Salovey y Mayer (1990), este concepto de IE subsume a los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal que propone Gardner (1983), dándole además un enfoque menos cognitivo, pero añadiéndole el componente emocional que Gardner obvia, probablemente por estar inmerso en el enfoque de la época, donde la Psicología Cognitiva todavía predominaba como paradigma. Este concepto propuesto por Salovey y Mayer incluye además el hecho de que son metahabilidades que pueden ser categorizadas en cinco competencias o dimensiones (Mayer y Salovey; 2003):

El conocimiento de las propias

emociones: El conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituye la piedra angular de la inteligencia emocional.

La capacidad de controlar las

emociones: La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.

La capacidad de motivarse uno mismo:

El autocontrol emocional, la capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad, constituye un imponderable que subyace a todo logro.

El reconocimiento de las emociones

ajenas: La empatía, otra capacidad que se asienta en la conciencia emocional de uno mismo, constituye la "habilidad popular" fundamental.

El control de las relaciones: El arte de las relaciones se basa, en buena medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.

Intenta reconocer el complejo rol del director: ejercer con propiedad el liderazgo y la gestión de la escuela que dirige; rol que implica asumir nuevas responsabilidades centradas en el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Este componente constituye la plataforma sobre la cual interactúan los demás, puestos que brinda insumos para la evaluación de acceso y desempeño, así como para la implementación de programas de formación a través de capacidades e indicadores.

La práctica ha mostrado que actualmente los líderes escolares asumen un conjunto mucho más amplio de labores que hace una década.

Por otro lado, las prácticas de los directores no se están centrando explícitamente en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, sino más bien, en las tareas tradicionales del director o el administrador burocrático.

Para que los líderes directivos alcancen un rendimiento eficiente, es esencial que sus responsabilidades estén bien definidas y las expectativas se enuncien con claridad. En este sentido, el Marco de Buen Desempeño del Directivo es un documento referencial en la construcción del sistema de dirección escolar, en tanto que configura un perfil de desempeño que permite formular las competencias necesarias para su formación y los indicadores para la evaluación. (Resolución N° 304, 2014; Ministerio de Educación, 2016)

El progreso anual de los aprendizajes de todas y todos los estudiantes de la institución educativa es un compromiso de resultado que evidencia la articulación, implementación y monitoreo de los otros compromisos de gestión escolar, entendiéndose estos como factores asociados al aprendizaje. (Minedu, S/A)

Retención anual e interanual de estudiantes. Es la relación que existe entre la cantidad de estudiantes que se mantienen matriculados en el transcurso del año lectivo y la matrícula inicial del año siguiente. (Minedu, S/A)

Cumplimiento de la calendarización planificada por la institución educativa.

Es un compromiso que incide en el cumplimiento de las horas lectivas, la asistencia de los docentes y el desarrollo oportuno de las actividades previstas. El ordenamiento de las acciones y la organización son elementos importantes en la generación de condiciones para lograr mejores aprendizajes. En la calendarización se consideran las fechas de inicio y término del año escolar, unidades didácticas, sesiones de aprendizaje, Jornadas de Reflexión, el acompañamiento y monitoreo a la práctica docente, el Día del Logro, reuniones técnico-pedagógicas y el periodo de vacaciones para los estudiantes. (Minedu, S/A)

Metodología

La investigación, por su carácter, es cuantitativa, se miden las variables a través de un estudio de campo. El tipo de investigación es correlacional porque relaciona las dos variables: la inteligencia emocional y compromiso de gestión escolar. Por el tipo de pregunta: teórico-descriptiva. por el método de constatación de hipótesis: correlacional, por el tipo de medición de las variables: cuantitativa. (Hernández, Fernández y Baptista, 2003)

Se enmarcó en el diseño correlacional, puede limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pueden pretender analizar relaciones de causalidad. (Mejía, 2005)

La población estuvo constituida por 92 personales de la institución de la referencia, con la cual se determinó la muestra mediante la prueba censal y quedó determinada por 92 encuestados.

Tabla 01: Muestra

Estratos	Muestra
Docentes	66
Directivos	13
Personal Administrativo	13
Total	92

FUENTE: Matrícula 2017

Instrumentos de recolección de datos: La fuente de información en el estudio ha sido primaria y personal, ya que se tuvo acceso

inmediato para la recolección de datos en forma directa y personal desde la unidad de análisis.

Para la recolección de datos se utilizó una encuesta a través de un cuestionario estructurado y la lista de cotejo para el análisis documental. Esta técnica consistió en la investigación de los documentos que contienen datos relacionados a una de las variables. (Rubio, 2005)

Para el monitoreo de la investigación se tuvieron: Ficha de monitoreo de la sesión de aprendizaje, ficha de autoevaluación del desempeño docente en la sesión de aprendizaje y test de inteligencia emocional de Daniel Goleman.

Análisis de datos y discusión

Se ha realizado la comparación sucinta de los resultados con otros hallazgos en trabajos de similar temática que ha radicado en demostrar cómo se relaciona la inteligencia emocional con los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del nivel inicial, Red 1, UGEL Ventanilla Callao, que han permitido analizar y demostrar a través de las dimensiones de la autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales, en la primera variable y el progreso anual de los aprendizajes de los estudiantes, retención anual e interanual de estudiantes, cumplimiento de la calendarización planificada, acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica, Gestión de la convivencia escolar, instrumentos de gestión educativa: formulación del PEI e implementación del PAT.

Tabla 02: Matriz de correlación entre la inteligencia emocional y los compromisos de gestión escolar en el personal directivo

		La inteligencia emocional	Los compromisos de gestión escolar en el personal directivo
La inteligencia emocional	Correlación de Pearson	1	,815**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	105	105
Los compromisos de gestión escolar en el personal directivo	Correlación de Pearson	,815**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	105	105

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

Interpretación: Como el valor $p = 0.000 < 0.05$, la inteligencia emocional se relaciona significativamente con los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del nivel inicial, asimismo la correlación es significativa y alcanza un nivel de 0.815 que corresponde a un nivel correlación positiva alta.

Tabla 03: Matriz de correlación entre la autoconciencia y los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del nivel inicial

		La autoconciencia	Los compromisos de gestión escolar en el personal directivo
La autoconciencia	Correlación de Pearson	1	,813**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	105	105
Los compromisos de gestión escolar en el personal directivo	Correlación de Pearson	,813**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	105	105

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

Interpretación: Como el Valor $p = 0.000 < 0.05$, se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa. Por lo tanto, la autoconciencia y la variable los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del nivel inicial, asimismo la correlación es significativa y alcanza un nivel de 0.813 que corresponde a un nivel correlación positiva alta.

Tabla 04: Matriz de correlación entre la autorregulación y los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del nivel inicial

		La autorregulación	Los compromisos de gestión escolar en el personal directivo
La autorregulación	Correlación de Pearson	1	,805**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	10	10
Los compromisos de gestión escolar en el personal directivo	Correlación de Pearson	,805**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	10	10

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

Interpretación: Como el Valor $p = 0.000 < 0.05$, la autorregulación se relaciona de manera significativa con los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del nivel inicial, Red 1, UGEL Ventanilla Callao, asimismo la correlación es significativa y alcanza un nivel

de 0.805 que corresponde a un nivel correlación positiva alta.

Tabla 05: Matriz de correlación entre la automotivación y los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del nivel inicial

		La automotivación	Los compromisos de gestión escolar en el personal directivo.
La automotivación	Correlación de Pearson	1	,807
	Sig. (bilateral)		,000
	N	105	105
Los compromisos de gestión escolar en el personal directivo.	Correlación de Pearson	,807	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	105	105

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

Interpretación: Como el Valor $p = 0.000 > 0.05$, la automotivación se relaciona significativamente con los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del nivel inicial, asimismo la correlación es significativa y alcanza un nivel de 0.807 que corresponde a un nivel correlación positiva alta.

Tabla 06: Matriz de correlación entre la empatía y los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del nivel inicial

		La empatía	Los compromisos de gestión escolar en el personal directivo.
La empatía	Correlación de Pearson	1	,826
	Sig. (bilateral)		,000
	N	105	105
Los compromisos de gestión escolar en el personal directivo.	Correlación de Pearson	,826	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	105	105

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

Interpretación: Como el Valor $p = 0.000 > 0.05$, se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alterna. Por lo tanto, la empatía se relaciona con los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del nivel inicial, asimismo la correlación es significativa y alcanza un nivel de 0.826 que corresponde a un nivel correlación positiva alta.

Tabla 07: Matriz de correlación entre las habilidades sociales y la variable los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del Nivel Inicial

		Las habilidades sociales	Los compromisos de gestión escolar en el personal directivo.
Las habilidades sociales	Correlación de Pearson	1	,812
	Sig. (bilateral)		,000
	N	105	105
Los compromisos de gestión escolar en el personal directivo	Correlación de Pearson	,812	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	105	105

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

Interpretación: Como el Valor $p = 0.000 > 0.05$, se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alterna. Por lo tanto, las habilidades sociales se relacionan con los compromisos de gestión escolar en el personal directivo del Nivel Inicial, asimismo la correlación es significativa y alcanza un nivel de 0.812 que corresponde a un nivel correlación positiva alta.

Otras diferencias y similitudes de nuestra investigación con otros estudios científicos radica en afirmar o negar las diferencias significativas de la inteligencia emocional en función del de la gestión escolar. Autores como Fulquez (2008), Marín-Sánchez, Teruel y Bueno (2006), Velásquez (2003) y Charbonneau y Nicol (2002) encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de la capacidad de sentir y expresar las emociones y el género. En nuestra investigación se encontró que existe correlación positiva alta entre las habilidades sociales y la variable de compromiso de gestión escolar.

Fulquez (2011), en su tesis afirma que se cumple la hipótesis y que las dimensiones de la inteligencia emocional percibida -atención, claridad y reparación emocional- se asocian con el ajuste psicológico personal -autoestima, autoconfianza, relaciones con los padres y relaciones con los iguales-. Y con la presente investigación, en las diferentes dimensiones concuerda con lo planteado.

Conclusiones

Vistos los resultados de la investigación concluimos que la relación de la inteligencia

emocional y el cumplimiento de los compromisos de gestión escolar en el personal directivo se relacionan para el cumplimiento de los objetivos y metas del nivel inicial, Red 1 UGEL Ventanilla Callao. El estudio ha demostrado que existe relación significativa entre La Inteligencia con los compromisos de gestión escolar, a un nivel de correlación positiva alta. La autoconciencia se relaciona con los compromisos de gestión escolar a un nivel de 0.813 que corresponde a un nivel correlación positiva alta. La autorregulación se relaciona de manera significativa con los compromisos de gestión escolar a un nivel correlación positiva moderada.

La automotivación se relaciona de manera significativa con los compromisos de gestión escolar a un nivel de 0.807 que corresponde a un nivel correlación positiva alta. La empatía se relaciona de manera significativa con los compromisos de gestión escolar con un nivel de 0.826 que corresponde a un nivel correlación positiva alta. La dimensión las habilidades sociales se relaciona de manera significativa con los compromisos de gestión escolar a un nivel de 0.812 que corresponde a un nivel correlación positiva alta.

Referencias Bibliográficas

- Abanto, Z., Higuera, L. y Cueto J. (2000). *ICE-Inventario de Cociente Emocional de Bar-On*. Lima: Manual Técnico.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i, Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence. (Technical manual)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Charbonneau, D., y Nicol, A. (2002). *Emotional intelligence and prosocial behaviours in adolescents*. Psychological Reports, 90, 361-370.
- Dueñas, M. (2002). *Importancia de la Inteligencia Emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Educación XX1. Vol. 5. Doi:10.5944/educxx1.5.1.384
- Fulquez, S. (2011). *La Inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural*. (Tesis de grado) Universidad Ramón Llull. Barcelona.
- Fulquez, S. (2008). *La inteligencia emocional y las conductas antisociales en adolescentes*. Trabajo de investigación no publicado. Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books; 440 pp.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html>
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Edit. Kairos. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=x8cTlu1rmA4C&printsec=frontcover&dq=inteligencia+emocional&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewjA7svYgKvWAhXLOyYKHUPjCY4Q6AEIJTAA#v=onepage&q=inteligencia%20emocional&f=false>
- Hernández, S., Fernández, A. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Jiménez, A. (2007). *Quiero y puedo acrecentar mi inteligencia emocional*. Colombia: Editorial Paulinas.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds)*. Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1993). *The Intelligence. Imagination of Emotional Intelligence*. Intelligence, 17, 433-442)
- Mayer, J. y Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence*. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211
- Marín-Sánchez, M., Teruel, M. y Bueno, C. (2006). *La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio*. Ansiedad y Estrés, 12 (2-3), 379-391.
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la Investigación Científica*. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la UNMSM. Isbn: 9972-46-285-4
- Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la UNMSM. Isbn: 9972-834-08-05
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Criterios de buenas prácticas de dirección escolar. Documento de trabajo*. Lima, Perú: MINEDU. Dirección General de Desarrollo de las Instituciones Educativas.
- Ministerio de Educación, (2016). *Reconocimiento a las Buenas Prácticas de Gestión Educativa en las UGEL 2016* Experiencias a replicar. Recuperado de:

- <http://www.minedu.gob.pe/buenaspractic asgestionugel/pdf/bp-resumen.pdf>
- Minedu, (S/A). *Manual de Gestión Escolar Directivos - construyendo escuela*. Recuperado de:
http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf /manual-de-gestion-escolar-2015_10marzo_alta.pdf
- Niño, C., Paredes, M. y Sánchez, F. (2009). *Inteligencia emocional y desempeño docente de las profesoras de educación inicial de las instituciones educativas estatales del distrito de Chiclayo*. (Tesis para optar el título profesional) Universidad Cesar Vallejo de Trujillo.
- Resolución Ministerial N° 0518, (2018). *Plan Estratégico Sectorial. Multianual de Educación (PESEM)*. Ministerio de Educación. Diario Oficial El Peruano.
- Resolución de Secretaría General N° 304, (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. Ministerio de Educación. Diario Oficial El Peruano.
- Rubio, A. (2005). *Técnicas de Muestreo*. (Maestría en estadística aplicada). Universidad Nacional Agraria La Molina. Lima.
- Salvador Atanancio, Adelina (2010). *Relación de la inteligencia emocional en el liderazgo del equipo directivo en las Instituciones Educativas de la zona de Canto Grande, Ugel N° 5 del Distrito de San Juan de Lurigancho*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Tafur, R. (1995). *La tesis universitaria*. Lima: Mantaro.
- Triglia, A., Regader, B. y García-Allen, J. (2018). *¿Qué es la inteligencia? Del CI a las inteligencias múltiples*. Barcelona. EMSE EDAPP, S.L., Edición: 1. ISBN 8417177566, 9788417177560.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes*. Persona. Num. 8. Pg. 11-58.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid, Editorial EOS.
- Velásquez, C (2003). *Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la ciudad de Lima metropolitana con y sin participación en actos violentos*. Revista de investigación en psicología del Instituto de Investigaciones Psicológicas, 6, (2) 153-164.