

MENTES QUE DIRIGEN

Inteligencias Múltiples en la Gestión
Educativa Alternativa



Roberto Marroquin Peña, Carlos Percy Cisneros Valentin,
Fernando Antonio Flores Limo, Francisca Caverro Ramirez,
Maggali Marroquin Rivera

Mentes que Dirigen

Inteligencias Múltiples en la Gestión Educativa Alternativa

Editor



Roberto Marroquin Peña

 <https://orcid.org/0009-0002-7886-8953>

rmarroquin@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima – Perú

Carlos Percy Cisneros Valentin

 <https://orcid.org/0000-0001-7814-7203>

ccisneros@une.edu.pe

Docente Ordinario de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima – Perú

Fernando Antonio Flores Limo

 <https://orcid.org/0009-0002-7886-8953>

ffloresl@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima – Perú

Francisca Caveró Ramirez

 <https://orcid.org/0000-0002-1404-8836>

fcavero@une.edu.pe

Resolución No 2786-2021-R-UNE, Lima – Perú

Maggali Marroquin Rivera

 <https://orcid.org/0000-0003-1826-3178>

maggalimarr@gmail.com

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta,
Lima – Perú

INDICE

RESEÑA.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPITULO I	9
1.1. Referentes conceptuales	10
1.1.1. Antecedentes nacionales e internacionales.....	11
1.1.2. Evolución del concepto de inteligencia y crítica al paradigma del coeficiente intelectual.....	15
1.1.3. Principales aportes de Gardner y corrientes complementarias contemporáneas.	19
1.1.4. Aplicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples.	25
1.2. Estructura y dimensiones de las inteligencias múltiples	30
1.2.1. Definición y principios fundamentales.....	31
1.2.2. Caracterización de las ocho inteligencias propuestas por Gardner.	36
1.2.3. Inteligencia emocional y organizacional como extensiones de la teoría.....	41
1.2.4. Estrategias de desarrollo y estimulación de las inteligencias múltiples en el ámbito educativo.	46
1.2.5. Relevancia de las inteligencias múltiples en la formación y desempeño de los directores de CEBA.	49
CAPITULO II	55
2.1. Marco conceptual	56
2.1.1. Enfoques contemporáneos de la gestión educativa.	58
2.1.2. Naturaleza, dimensiones y características de la gestión institucional.	60
2.1.3. Rol del director en el liderazgo pedagógico y administrativo.	62
2.1.4. Enfoque sistémico y estratégico de la gestión educativa.....	64
2.2. Dimensiones y procesos de la gestión	66
2.2.1. Gestión de los recursos académicos y humanos.....	68
2.2.2. Gestión de los recursos materiales y financieros.....	71
2.2.3. Instrumentos de gestión institucional: PEI, PCI, PAT, RI, PSE, IGA.	74
2.2.4. Criterios de eficiencia, eficacia y calidad en la gestión educativa.	77
2.2.5. La gestión educativa en la EBA: desafíos y proyecciones.	80
CAPITULO III	86
3.1. Diseño metodológico.....	87

3.2. Selección y validación de los instrumentos	90
3.2.1. Coeficiente de confiabilidad	90
3.2.2. Coeficiente de validez	92
3.3. Presentación de los resultados estadísticos	92
3.3.1. Variable 1: Inteligencias múltiples	92
3.3.2. Variable 2: La gestión educativa	145
3.4. Prueba de hipótesis	201
3.4.1. Prueba de hipótesis general	201
3.4.2. Prueba de hipótesis específicas	205
3.5. Discusión de resultados	212
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	218
Conclusiones teóricas, metodológicas y prácticas	219
Recomendaciones para la mejora de la gestión educativa en la EBA.	221
Líneas de investigación futuras.	224
BIBLIOGRAFÍA	228

RESEÑA

Este libro constituye una contribución sustantiva al estudio de la **relación entre las inteligencias múltiples y la gestión educativa**, especialmente en el contexto de la **Educación Básica Alternativa (EBA)**. Su propuesta se enmarca en una visión científica y humanista que busca comprender cómo las capacidades cognitivas, emocionales y organizacionales del ser humano pueden fortalecer la labor directiva en los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, promoviendo una gestión más integral, ética y transformadora.

A lo largo de sus capítulos, la obra desarrolla un recorrido coherente que une teoría, análisis y aplicación. En la **primera parte**, se presenta un sólido marco conceptual sobre la evolución del pensamiento acerca de la inteligencia, partiendo de las limitaciones del paradigma del coeficiente intelectual hacia la teoría de las **inteligencias múltiples** propuesta por **Howard Gardner**. Se examinan sus fundamentos, principios, y extensiones contemporáneas —como la inteligencia emocional y la organizacional—, resaltando su impacto en el liderazgo educativo.

El **segundo capítulo** profundiza en las bases teóricas de la **gestión educativa**, entendida no solo como un proceso administrativo, sino como una práctica estratégica, participativa y humanamente inteligente. Se aborda el papel del director como líder pedagógico y gestor institucional, destacando los enfoques sistémico y estratégico, así como las dimensiones de la gestión de recursos humanos, académicos, materiales y financieros. Se analizan también los principales **instrumentos de gestión institucional (PEI, PCI, PAT, RI, PSE e IGA)** y los criterios de eficiencia, eficacia y calidad que sustentan el desempeño institucional.

El **caso de estudio**, aplicado a los CEBA de la **UGEL N° 06 de Ate Vitarte**, aporta evidencia empírica sólida sobre la **correlación entre las inteligencias múltiples y la gestión educativa**. A través de un diseño metodológico correlacional-causal, los resultados estadísticos confirman la existencia de relaciones directas y significativas entre ambas variables, especialmente en las dimensiones lingüística y lógico-matemática, con altos coeficientes de correlación. Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que el

desarrollo de las inteligencias múltiples potencia la efectividad de la gestión institucional y el liderazgo educativo.

Finalmente, el libro ofrece un conjunto de **conclusiones, recomendaciones y proyecciones** que trascienden la investigación original. Se plantea la necesidad de reformular los programas de formación directiva, promover la inteligencia organizacional como eje de la gestión escolar, fortalecer la inteligencia emocional de los líderes educativos y fomentar la innovación pedagógica como motor del cambio institucional.

En síntesis, esta obra se presenta como un **aporte relevante al pensamiento educativo contemporáneo**, combinando rigor académico con sensibilidad humana. Es un texto de lectura esencial para **directores, docentes, investigadores y responsables de políticas educativas**, que invita a repensar la educación alternativa como un espacio de desarrollo integral, liderazgo ético y transformación social sostenida.

INTRODUCCIÓN

La Educación Básica Alternativa (EBA) constituye una modalidad del sistema educativo peruano que busca ofrecer oportunidades de aprendizaje a jóvenes y adultos que no iniciaron o no concluyeron la Educación Básica Regular. Su propósito esencial es garantizar una educación inclusiva, flexible y adaptada a las necesidades de una población diversa, permitiendo la adquisición de competencias académicas, laborales y ciudadanas que favorezcan la inserción social y productiva. En este marco, los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) cumplen una función social estratégica al brindar un espacio educativo que promueve la equidad, la reinserción y el desarrollo personal continuo.

A pesar de su relevancia, los CEBA enfrentan limitaciones estructurales, administrativas y pedagógicas que dificultan el cumplimiento pleno de sus fines. Entre las principales dificultades se identifican la carencia de recursos, la baja estabilidad del personal, la débil articulación institucional y la necesidad de liderazgo eficaz para orientar los procesos académicos y organizacionales. En este contexto, la figura del director adquiere una importancia decisiva, ya que su capacidad de gestión y liderazgo influye directamente en la calidad educativa, el clima institucional y la motivación del equipo docente.

El desempeño del directivo en la EBA exige mucho más que la ejecución de tareas administrativas. Supone la habilidad de comprender las dinámicas humanas, conducir equipos, resolver conflictos, comunicar eficazmente y proyectar una visión estratégica compartida. Estas competencias, más allá del conocimiento técnico, reflejan una concepción amplia de la inteligencia humana, entendida no como una capacidad única, sino como un conjunto de potencialidades diversas que pueden desarrollarse a lo largo de la vida.

En este sentido, la teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner, ofrece un marco explicativo y formativo pertinente para la gestión educativa contemporánea. Esta teoría sostiene que cada persona posee diferentes tipos de inteligencia —lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista—, las cuales se manifiestan de manera única en cada individuo y pueden potenciarse mediante experiencias de aprendizaje adecuadas. En el ámbito

directivo, el conocimiento y la aplicación de estas inteligencias permiten fortalecer el liderazgo, optimizar la comunicación, fomentar la creatividad institucional y promover una gestión basada en la comprensión integral de las personas.

Partiendo de este enfoque, la presente investigación busca analizar la relación entre las inteligencias múltiples y la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa pertenecientes a la UGEL N.º 06 de Ate Vitarte. Se plantea que la comprensión y el desarrollo de las distintas inteligencias pueden favorecer un liderazgo más reflexivo, participativo y efectivo, capaz de responder a los retos actuales de la EBA y de impulsar la mejora continua de la calidad del servicio educativo.

El estudio reviste importancia teórica, metodológica y práctica. En el plano teórico, contribuye a la comprensión del liderazgo educativo desde una visión humanista y multidimensional de la inteligencia. En el ámbito metodológico, ofrece un modelo analítico que correlaciona las inteligencias múltiples con la gestión institucional, permitiendo identificar patrones de comportamiento directivo asociados al éxito de la gestión. Finalmente, su valor práctico radica en la posibilidad de generar estrategias formativas y de acompañamiento que fortalezcan las capacidades de los directores, consolidando instituciones más eficientes, innovadoras y centradas en las personas.

En síntesis, esta investigación pretende aportar al desarrollo de una gestión educativa más consciente y transformadora, sustentada en la diversidad de las capacidades humanas y orientada al logro de aprendizajes significativos y sostenibles. De este modo, se busca contribuir al fortalecimiento de la Educación Básica Alternativa como espacio de equidad, inclusión y desarrollo integral.

CAPITULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El estudio de la inteligencia humana ha sido, a lo largo de la historia, un campo de amplio debate entre la psicología, la educación y las ciencias cognitivas. Tradicionalmente, los modelos clásicos la entendieron como una capacidad única, medible y estática, asociada a la lógica y al razonamiento verbal. Sin embargo, con el avance de la investigación neuropsicológica y pedagógica, surgieron enfoques que cuestionaron esa visión reduccionista, proponiendo una concepción más plural, dinámica y contextual de la inteligencia. En este marco, la teoría de las inteligencias múltiples formulada por Howard Gardner en la década de 1980 marcó un punto de inflexión al redefinir la manera en que se comprende el potencial humano y su expresión en el aprendizaje y la vida profesional.

Esta teoría sostiene que la inteligencia no es una entidad única ni homogénea, sino un conjunto de capacidades independientes pero interrelacionadas que cada persona posee en diferente grado. Gardner identificó inicialmente ocho tipos de inteligencia — lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista—, las cuales se manifiestan en la resolución de problemas y en la creación de productos valiosos en un determinado contexto cultural. De esta manera, se amplía el concepto de inteligencia más allá del rendimiento académico, reconociendo la diversidad de talentos humanos como base del desarrollo integral y de la innovación educativa.

En el ámbito de la gestión educativa, este enfoque adquiere especial relevancia, ya que permite comprender al directivo como un sujeto con múltiples capacidades cognitivas, emocionales y sociales que influyen en su estilo de liderazgo y en la toma de decisiones. El director que reconoce y desarrolla sus inteligencias múltiples puede gestionar con mayor equilibrio la dimensión humana e institucional, articular equipos de

trabajo de manera efectiva y promover una cultura organizacional orientada al aprendizaje y la mejora continua.

El presente capítulo aborda los fundamentos teóricos que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples, con el propósito de analizar su origen, evolución y aportes al campo educativo. Asimismo, se examinan los principales referentes conceptuales y las dimensiones que conforman cada tipo de inteligencia, resaltando su aplicabilidad en el desempeño de los directivos de los Centros de Educación Básica Alternativa. Este análisis busca establecer un marco interpretativo sólido que sirva de base para comprender la relación entre las inteligencias múltiples y la gestión educativa, en el contexto de los CEBA de la UGEL N.º 06 de Ate Vitarte.

1.1. Referentes conceptuales

El análisis de los referentes conceptuales de la teoría de las inteligencias múltiples permite comprender la evolución histórica y epistemológica del concepto de inteligencia, así como su impacto en los modelos educativos contemporáneos. Desde los primeros enfoques psicométricos hasta las teorías cognitivas actuales, la noción de inteligencia ha pasado por un proceso de transformación profunda que refleja cambios en la manera de entender al ser humano, su potencial de aprendizaje y su relación con el entorno social y cultural.

Durante gran parte del siglo XX, la inteligencia fue concebida como una facultad única, cuantificable a través de pruebas estandarizadas, lo que dio origen al conocido coeficiente intelectual (CI). Este paradigma, aunque útil para medir determinadas capacidades lógicas y lingüísticas, excluyó otras formas de conocimiento y creatividad presentes en los individuos. Frente a esta visión limitada, surgieron nuevas corrientes psicológicas y pedagógicas que propusieron modelos más integrales, donde la inteligencia es entendida como una capacidad múltiple, dinámica y contextual.

En este contexto, Howard Gardner, psicólogo de la Universidad de Harvard, presentó en 1983 su obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, en la cual propuso un cambio de paradigma al reconocer la existencia de diversas inteligencias que operan de manera relativamente independiente entre sí. Esta concepción abrió nuevas

perspectivas para la educación, al valorar las diferencias individuales y la diversidad de talentos como elementos esenciales del proceso formativo.

El presente apartado desarrolla los principales fundamentos teóricos y antecedentes que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples, analizando los aportes de Gardner y de otros autores que han enriquecido su comprensión desde el campo de la neurociencia, la psicología del aprendizaje y la gestión educativa. Asimismo, se examina la pertinencia de este enfoque en el contexto de la Educación Básica Alternativa (EBA), resaltando su potencial para fortalecer el liderazgo pedagógico y la gestión institucional en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA).

1.1.1. Antecedentes nacionales e internacionales.

1.1.1.1. Antecedentes nacionales

En el Perú, los estudios sobre las inteligencias múltiples han sido abordados desde una perspectiva educativa que busca comprender la diversidad cognitiva de los estudiantes y su incidencia en los procesos de aprendizaje y gestión institucional. Aunque aún escasos en comparación con la literatura internacional, estos trabajos ofrecen aproximaciones relevantes para contextualizar la presente investigación en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA).

Uno de los aportes pioneros fue el de **Enciso (2009)**, quien realizó una investigación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N.º 138 “Próceres de la Independencia”, perteneciente a la UGEL 05. Su estudio identificó una **correlación positiva débil entre la inteligencia general y la comprensión lectora**, medida en palabras comprendidas por minuto, sin relación significativa con la velocidad lectora. Este hallazgo refleja una realidad educativa en la que las pruebas psicométricas tradicionales (como las de Cattell) resultan limitadas para captar la complejidad del pensamiento humano. Si bien los resultados fueron metodológicamente consistentes, el estudio mantuvo una visión unidimensional de la inteligencia, dejando en evidencia la necesidad de modelos más amplios —como la teoría de las inteligencias múltiples— que valoren los diversos modos de aprender y pensar.

Por su parte, **Sucari (2009)** examinó la relación entre la **inteligencia emocional y la calidad del aprendizaje** en estudiantes de maestría del Convenio de Capacitación Docente del Gobierno Regional del Callao. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes poseían niveles medios de inteligencia emocional y aprendizaje, existiendo **una correlación significativa entre ambas variables**. Las dimensiones de autoconocimiento y autorregulación fueron las más influyentes en el rendimiento académico, mientras que la empatía y las habilidades sociales presentaron menor impacto. Este trabajo evidenció la importancia de la dimensión intrapersonal —una de las inteligencias planteadas por Gardner— en el desarrollo profesional docente, estableciendo un puente entre las emociones, el liderazgo y la eficacia educativa.

Asimismo, **Delgado (2004)** llevó a cabo un estudio comparativo en dos universidades peruanas (Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad Ricardo Palma) con 514 estudiantes de maestría. Empleó el inventario de estilos de aprendizaje de Kolb y el inventario de estilos de pensamiento de Sternberg–Wagner. Los resultados demostraron la **predominancia del estilo divergente**, seguido por los estilos asimilador y acomodador, lo que refleja perfiles cognitivos diversos entre las instituciones. En los estilos de pensamiento, los predominantes fueron el **legislativo, jerárquico, local, externo y liberal**, indicadores de flexibilidad intelectual y creatividad. Estos hallazgos coinciden con la teoría de Gardner al reconocer que cada persona combina de manera singular distintas capacidades, configurando un perfil cognitivo propio que influye en su desempeño académico y profesional.

En conjunto, los antecedentes nacionales revelan una preocupación constante por comprender la inteligencia desde su relación con el aprendizaje y la práctica pedagógica, pero muestran **tres limitaciones recurrentes**:

1. Predominio de enfoques psicométricos que no reconocen la multiplicidad de inteligencias.
2. Escasa aplicación del modelo de Gardner al campo de la gestión educativa.

3. Ausencia de investigaciones en la modalidad de **Educación Básica Alternativa**, un ámbito donde la heterogeneidad de los estudiantes y la necesidad de liderazgo flexible son evidentes.

Estas brechas justifican la pertinencia del presente estudio, que busca correlacionar las inteligencias múltiples con la gestión educativa de los directores en los CEBA, aportando un enfoque innovador en el contexto peruano.

1.1.1.2. Antecedentes internacionales

A nivel internacional, la teoría de las inteligencias múltiples ha tenido una amplia difusión y ha sido objeto de diversas investigaciones que validan su aplicabilidad en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión institucional. Desde su formulación inicial por **Howard Gardner** en 1983, el concepto ha evolucionado desde una hipótesis psicológica hasta convertirse en un paradigma educativo que promueve la atención a la diversidad y el desarrollo integral del individuo.

En su obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, **Gardner (1983, 1991)** propuso que la inteligencia no es una capacidad única, sino un conjunto de potencialidades que permiten resolver problemas o elaborar productos de valor cultural. Inicialmente identificó siete inteligencias —lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal—, a las cuales más tarde añadió la naturalista y consideró la posibilidad de una novena, la **existencial**. Esta teoría rompió con el paradigma del coeficiente intelectual, que durante décadas había reducido la inteligencia a un número derivado de pruebas estandarizadas.

El aporte de Gardner fue trascendental porque introdujo una visión **holística y contextualizada del ser humano**. En el ámbito educativo, su teoría permitió reconocer que cada estudiante aprende de manera distinta, dependiendo del tipo de inteligencia que predomina en su perfil. Esta perspectiva ha inspirado numerosas innovaciones curriculares y metodológicas en países como Estados Unidos, España, Chile y México.

Por ejemplo, **Barbigorriz (2008)** destaca que la aplicación de las inteligencias múltiples en el aula permite diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas, al considerar que los alumnos comprenden el mundo a través de distintos canales cognitivos —visual,

auditivo, corporal, lógico o interpersonal—. Este enfoque fomenta el aprendizaje significativo, la creatividad y la autoestima, ya que valora las fortalezas individuales en lugar de centrarse en las debilidades.

Desde el campo de la neuropsicología, **Gómez (2001)** aportó evidencias sobre la especialización funcional de los hemisferios cerebrales, demostrando que el hemisferio izquierdo se relaciona con los procesos lógicos, secuenciales y lingüísticos, mientras que el derecho interviene en los procesos espaciales, visuales y emocionales. Aunque la neurociencia contemporánea ha superado la visión estrictamente lateralizada, estos hallazgos contribuyeron a sustentar la idea de que la mente opera mediante **múltiples sistemas interconectados**, lo cual coincide con el planteamiento de Gardner.

Asimismo, **Gardner (1991)** analizó los procesos de selección universitaria en Estados Unidos y criticó el uso exclusivo de pruebas estandarizadas como el SAT, que evalúan principalmente las inteligencias lingüística y lógico-matemática, dejando de lado otras formas de talento. Este análisis sirvió para fundamentar la necesidad de sistemas de evaluación más amplios y justos, capaces de reconocer las múltiples formas de competencia humana. Instituciones como el **Bates College** y el **Franklin & Marshall College** adoptaron modelos alternativos de admisión basados en portafolios y entrevistas, validando en la práctica los postulados de la teoría.

La influencia internacional de esta corriente también se refleja en el ámbito de la gestión educativa. **Thomas Armstrong (2006)**, uno de los principales divulgadores del modelo, sostiene que los líderes escolares eficaces desarrollan un equilibrio entre las distintas inteligencias: la **lingüística** para comunicarse, la **intrapersonal** para reflexionar, la **interpersonal** para motivar a su equipo, y la **lógico-matemática** para planificar estratégicamente. Esta visión integradora concibe la dirección escolar como un acto de inteligencia colectiva, donde el desarrollo personal del líder se traduce en una mejora institucional sostenida.

Los antecedentes revisados, tanto nacionales como internacionales, permiten identificar una tendencia clara hacia la **revalorización de la inteligencia humana como fenómeno múltiple y contextual**. Los estudios peruanos revelan avances en la comprensión de las dimensiones emocionales y cognitivas del aprendizaje, mientras que

los aportes internacionales consolidan la teoría de Gardner como un marco teórico robusto para la transformación educativa.

Sin embargo, se observa una **brecha significativa** en la investigación aplicada a la gestión directiva, especialmente en la modalidad de Educación Básica Alternativa. Los CEBA, por su naturaleza flexible y su atención a poblaciones diversas, requieren líderes capaces de integrar competencias cognitivas, emocionales y sociales en su gestión. En este sentido, la teoría de las inteligencias múltiples no solo ofrece un enfoque para entender las diferencias individuales, sino también una guía práctica para **mejorar el liderazgo, la comunicación, la resolución de conflictos y la innovación institucional**.

Por lo tanto, este estudio se propone contribuir a llenar ese vacío, explorando cómo las **inteligencias múltiples de los directores** se relacionan con la **eficacia de la gestión educativa** en los Centros de Educación Básica Alternativa de la UGEL N.º 06 de Ate Vitarte. Con ello, se busca no solo validar empíricamente la teoría de Gardner en el contexto peruano, sino también generar un marco de referencia que fortalezca el liderazgo pedagógico y la calidad educativa en esta modalidad.

1.1.2. Evolución del concepto de inteligencia y crítica al paradigma del coeficiente intelectual.

El concepto de **inteligencia** ha experimentado una evolución profunda a lo largo de los siglos, transitando desde una visión esencialista y cuantificable —propia de la psicología clásica— hacia una comprensión más amplia, dinámica y contextualizada del potencial humano. En este recorrido se refleja el paso de una ciencia centrada en la medición a otra interesada en la comprensión integral de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales del individuo.

De las raíces filosóficas a la psicometría moderna

El pensamiento filosófico griego ya concebía la inteligencia como un atributo distintivo del ser humano. **Platón** asociaba la inteligencia (*nous*) con la capacidad de acceder al conocimiento verdadero a través de la razón, mientras que **Aristóteles** la concebía como la facultad de deliberar y elegir en función de un fin. Durante siglos, esta idea racionalista dominó la reflexión sobre el intelecto, hasta que el advenimiento de la

psicología experimental en el siglo XIX permitió abordar científicamente el estudio de la mente.

En este contexto surge la **psicometría**, disciplina que buscó **medir la inteligencia** a través de pruebas objetivas. El psicólogo francés **Alfred Binet**, junto con Théodore Simon, diseñó en 1905 la primera escala de inteligencia con el propósito de identificar a los niños que requerían apoyo educativo especial. Este instrumento, conocido como la **Escala Binet-Simon**, fue pionero en establecer el concepto de **edad mental**, comparando el rendimiento del niño con el promedio correspondiente a su edad cronológica.

Posteriormente, el trabajo de **Lewis Terman** en la Universidad de Stanford (1916) adaptó y amplió la prueba de Binet, dando origen al **Stanford-Binet Intelligence Test** y al célebre **coeficiente intelectual (CI)**, calculado como el cociente entre la edad mental y la cronológica multiplicado por 100. Este índice se convirtió en el referente dominante durante gran parte del siglo XX, y su éxito en contextos escolares, militares e industriales consolidó una visión reduccionista de la inteligencia como una **capacidad general única y estable**, susceptible de cuantificación numérica.

El paradigma del CI: aportes y limitaciones

El paradigma del coeficiente intelectual aportó sin duda avances significativos en la psicología aplicada, al permitir diagnósticos comparativos y detectar talentos o dificultades cognitivas. Sin embargo, su influencia fue tan amplia que terminó restringiendo la comprensión de la inteligencia humana a un **enfoque cuantitativo, lineal y excluyente**.

Entre las principales **limitaciones del modelo del CI**, los autores contemporáneos destacan tres dimensiones críticas:

1. **Reduccionismo cognitivo:** al centrarse en tareas lógico-verbalizadas, las pruebas de CI **privilegian el pensamiento abstracto y analítico**, ignorando habilidades prácticas, creativas o emocionales igualmente esenciales para el éxito personal y profesional (Gardner, 1983; Sternberg, 1988).

2. **Sesgo cultural y socioeconómico:** las escalas de inteligencia tradicionales reflejan **contextos culturales específicos**, por lo que tienden a desfavorecer a individuos provenientes de entornos lingüísticos, sociales o educativos distintos del estándar para el cual fueron diseñadas (Cole & Scribner, 1974).
3. **Desconexión con la realidad educativa:** la alta puntuación en un test de CI no garantiza la **eficacia en la resolución de problemas cotidianos** ni la capacidad de liderazgo, comunicación o empatía, competencias que la escuela y la sociedad contemporánea valoran cada vez más (Goleman, 1996).

Así, el CI se convirtió en un **índice de rendimiento limitado**, más útil para clasificar que para comprender. Su aplicación masiva contribuyó a etiquetar a los estudiantes, reforzando prácticas pedagógicas uniformes que desconocían la diversidad de talentos y estilos cognitivos.

De la inteligencia unitaria a la inteligencia múltiple

La crítica al paradigma del CI comenzó a consolidarse en la segunda mitad del siglo XX, con los avances en psicología cognitiva, neurociencia y educación. Diversos investigadores evidenciaron que el funcionamiento mental no responde a un solo factor general (*g*), como postulaba **Charles Spearman (1904)**, sino a una **red compleja de habilidades interdependientes**.

Autores como **Louis Thurstone (1938)** propusieron la existencia de **aptitudes mentales primarias** —razonamiento, comprensión verbal, memoria, velocidad perceptiva—, mientras que **Joy Paul Guilford (1967)** planteó un modelo tridimensional de la inteligencia, compuesto por operaciones, contenidos y productos, que admitía hasta 120 factores distintos. Estos modelos fueron los precursores teóricos que abrieron el camino hacia una visión plural de la inteligencia.

Sin embargo, fue **Howard Gardner (1983)** quien logró articular de manera coherente esta diversidad bajo una base empírica sólida, en su célebre obra *Frames of Mind*. Gardner identificó **ocho tipos de inteligencias** que operan de forma relativamente autónoma: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Posteriormente, consideró la posibilidad de una

novena inteligencia, la **existencial**, vinculada a la reflexión sobre los grandes interrogantes de la vida y el sentido humano.

El modelo de Gardner marcó un punto de inflexión al afirmar que la inteligencia no puede reducirse a una puntuación global, sino que debe entenderse como un **conjunto de potencialidades biopsicológicas** que el individuo desarrolla en interacción con su entorno cultural. Esta premisa transformó radicalmente la práctica educativa al proponer que **todas las personas son inteligentes**, aunque difieren en la forma y en el contexto en que expresan su inteligencia.

Aportes complementarios y surgimiento de nuevos enfoques

La teoría de Gardner coincidió con otros enfoques contemporáneos que también desafiaron el paradigma del CI. Entre ellos, la **teoría triárquica de la inteligencia de Robert Sternberg (1988)**, que distingue tres componentes: la inteligencia **analítica**, asociada al razonamiento lógico; la **creativa**, vinculada con la innovación y la resolución de problemas nuevos; y la **práctica**, relacionada con la adaptación eficaz al entorno. Sternberg subraya que la inteligencia debe evaluarse no solo por su rendimiento académico, sino por su capacidad de aplicación en la vida real.

Asimismo, **Daniel Goleman (1996)** desarrolló el concepto de **inteligencia emocional**, ampliando el marco de Gardner al ámbito afectivo y social. Según Goleman, la habilidad de reconocer, comprender y manejar las propias emociones y las de los demás influye de manera determinante en el éxito personal, las relaciones interpersonales y el liderazgo. Su obra revalorizó las dimensiones intrapersonal e interpersonal de la inteligencia, mostrando que el dominio emocional es tan crucial como el cognitivo en el desempeño profesional y educativo.

Desde la neurociencia, **Antonio Damasio (1994)** aportó evidencia empírica sobre la conexión entre emoción y razonamiento en los procesos de toma de decisiones, demostrando que las emociones no son un obstáculo para la inteligencia, sino una condición necesaria para su funcionamiento integral. Estos hallazgos consolidaron la idea de que la mente humana es un **sistema interdependiente** donde lo cognitivo, lo emocional y lo social interactúan permanentemente.

Hacia una nueva comprensión de la inteligencia en la gestión educativa

El tránsito del paradigma del CI hacia la teoría de las inteligencias múltiples representa también un cambio de paradigma en la **concepción del liderazgo y la gestión educativa**. Mientras el modelo psicométrico enfatizaba la racionalidad técnica, el nuevo enfoque reconoce que dirigir instituciones educativas implica movilizar habilidades diversas: comunicativas, analíticas, interpersonales, creativas y éticas.

En los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, donde la población estudiantil es heterogénea en edad, experiencia y motivaciones, la gestión basada en inteligencias múltiples permite a los directores adaptarse a contextos complejos y promover aprendizajes significativos. Un líder con alta **inteligencia lingüística** comunica eficazmente sus ideas; uno con **inteligencia lógico-matemática** planifica y evalúa con precisión; quien posee **inteligencia interpersonal** inspira y coordina equipos; mientras que la **inteligencia intrapersonal** le permite autorregularse y actuar con coherencia ética.

Por tanto, superar el paradigma del coeficiente intelectual no implica desechar la medición del pensamiento, sino **redefinir el sentido de la inteligencia como un potencial multifacético, humanista y funcional** a la realidad educativa contemporánea. Esta comprensión abre el camino hacia un liderazgo pedagógico más inclusivo, reflexivo y transformador, capaz de responder a los desafíos de la educación del siglo XXI.

1.1.3. Principales aportes de Gardner y corrientes complementarias contemporáneas.

La obra de **Howard Gardner** marcó un antes y un después en la concepción de la inteligencia humana. Su propuesta transformó la manera en que la psicología, la pedagogía y la gestión educativa entienden el potencial cognitivo del individuo. Más allá de una simple teoría psicológica, las **Inteligencias Múltiples (IM)** constituyen una filosofía de la educación que promueve la diversidad, la equidad y la innovación como pilares del desarrollo humano. En este apartado se profundiza en los principales aportes de Gardner y en las corrientes teóricas que han complementado y enriquecido su planteamiento en las últimas décadas.

El paradigma de Gardner: una visión plural del talento humano

En 1983, Gardner presentó *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, una obra que desafió la hegemonía de la psicometría y propuso una comprensión más integral del ser humano. Basándose en estudios de neuropsicología, biología evolutiva, antropología y educación comparada, el autor sostuvo que **la inteligencia no es una capacidad única y monolítica**, sino un conjunto de potencialidades relativamente independientes, cada una con su propio sistema de procesamiento simbólico.

Gardner (1993, 2001) definió la inteligencia como **“la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en uno o más contextos culturales”**, incorporando así una dimensión cultural y funcional al concepto. Esta definición se distancia radicalmente de la noción clásica de inteligencia como mera habilidad lógico-verbal y reconoce la diversidad de formas en que los seres humanos expresan su capacidad de comprensión y creación.

El autor estableció **ocho inteligencias básicas**, cada una sustentada en bases biológicas y manifestaciones observables:

1. **Lingüística:** habilidad para emplear el lenguaje de manera eficaz, tanto oral como escrita.
2. **Lógico-matemática:** capacidad para razonar, calcular, identificar patrones y formular hipótesis.
3. **Espacial:** aptitud para percibir el mundo visual y recrearlo mentalmente.
4. **Musical:** sensibilidad al ritmo, tono, timbre y estructura musical.
5. **Corporal-kinestésica:** dominio del cuerpo para expresar ideas o ejecutar tareas físicas complejas.
6. **Interpersonal:** facultad de comprender las emociones, motivaciones y comportamientos de los demás.
7. **Intrapersonal:** autoconocimiento, autorreflexión y manejo consciente de las propias emociones.

8. **Naturalista:** habilidad para reconocer, clasificar y comprender elementos del entorno natural.

Posteriormente, Gardner (1999, 2001) consideró la existencia de una novena inteligencia, la **existencial o espiritual**, asociada a la capacidad de reflexionar sobre las grandes cuestiones del sentido de la vida, la ética y la trascendencia. Si bien no la incorporó formalmente al modelo, reconoció su importancia en las culturas y sistemas educativos que promueven la reflexión filosófica y la dimensión espiritual del ser humano.

El aporte más revolucionario de Gardner fue haber situado la inteligencia en el **cruce entre la biología y la cultura**, mostrando que cada individuo posee un perfil único de inteligencias que puede ser estimulado mediante experiencias educativas significativas. Este enfoque rompió con la idea del “alumno promedio” y abrió paso a una educación diferenciada, donde el aprendizaje se construye a partir de las fortalezas individuales.

Principios estructurales y criterios de identificación

Gardner (1999) formuló una serie de **criterios para identificar una inteligencia**, entre los cuales destacan:

- La existencia de un **potencial biológico identificable** (bases neuronales específicas).
- La presencia de **operaciones o mecanismos centrales** de procesamiento de información.
- Un **desarrollo evolutivo identificable**, observable a través de etapas o hitos de dominio.
- La posibilidad de **aislamiento por daño cerebral** (casos de afasia, amusia, etc.) que afecten una inteligencia sin comprometer las demás.
- La **presencia en la historia cultural** de formas simbólicas o productos asociados (lenguajes, sistemas numéricos, música, arte).

Estos criterios confirieron **rigor científico** al modelo, diferenciándolo de simples tipologías de aprendizaje o preferencias personales. Al mismo tiempo, Gardner enfatizó que ninguna inteligencia opera de manera aislada: todas interactúan y se complementan en la vida cotidiana. Por ejemplo, un director educativo combina la inteligencia lingüística para comunicarse, la interpersonal para liderar y la lógico-matemática para planificar estratégicamente.

Aportes educativos y repercusiones en la gestión

El impacto pedagógico de la teoría de Gardner ha sido profundo. En el ámbito educativo, su aplicación ha llevado a **replantear la enseñanza tradicional**, centrada en la memorización, hacia una pedagogía basada en proyectos, resolución de problemas y experiencias significativas.

Armstrong (2006), uno de los principales divulgadores del modelo, sostiene que reconocer la multiplicidad de inteligencias permite diseñar **entornos de aprendizaje más ricos e inclusivos**, donde todos los estudiantes pueden demostrar sus habilidades y alcanzar la excelencia desde sus propias fortalezas. Las escuelas que implementan esta teoría reportan mejoras en la **motivación, autoestima, creatividad y desempeño académico** de los estudiantes.

En el campo de la **gestión educativa**, las inteligencias múltiples se convierten en herramientas esenciales para el liderazgo. Los directivos con una alta inteligencia intrapersonal y emocional pueden mantener el equilibrio y la empatía en contextos de cambio; aquellos con inteligencia interpersonal facilitan la comunicación y la cohesión del equipo; y los que desarrollan la inteligencia lógico-matemática planifican y evalúan con precisión las acciones institucionales. En suma, la gestión eficaz surge de la **complementariedad entre diversas inteligencias** aplicadas al quehacer organizacional.

Corrientes complementarias contemporáneas

El pensamiento de Gardner ha sido ampliado y reforzado por diversos autores que, desde diferentes perspectivas, coinciden en la necesidad de **superar la rigidez del pensamiento racionalista y unidimensional**.

1. **Robert Sternberg y la teoría triárquica de la inteligencia (1988):**
Sternberg plantea que la inteligencia es un equilibrio entre tres dimensiones: **analítica, creativa y práctica**. La inteligencia analítica se asocia con la resolución de problemas académicos; la creativa, con la innovación y la generación de nuevas ideas; y la práctica, con la adaptación al entorno social. Este modelo complementa a Gardner al enfatizar que la inteligencia también implica **uso contextual del conocimiento**, un aspecto fundamental para la gestión educativa y el liderazgo.
2. **Daniel Goleman y la inteligencia emocional (1996):**
Inspirado parcialmente en las inteligencias interpersonal e intrapersonal de Gardner, Goleman desarrolla el concepto de **inteligencia emocional**, entendida como la capacidad para reconocer, comprender y manejar las emociones propias y ajenas. Sus investigaciones evidencian que el éxito personal y profesional depende más de la **competencia emocional** que del CI tradicional. En el ámbito directivo, esto se traduce en habilidades para **motivar equipos, resolver conflictos y mantener relaciones positivas**, todas fundamentales en la administración de los CEBA.
3. **Antonio Damasio y la neurociencia afectiva (1994, 2000):**
Damasio demuestra que **razón y emoción son procesos inseparables** en el cerebro humano. Su teoría del “marcador somático” explica cómo las emociones guían la toma de decisiones racionales, corroborando que la inteligencia no puede comprenderse sin integrar el componente afectivo. Esta perspectiva respalda neurobiológicamente la idea de Gardner de que las inteligencias son **potencialidades interconectadas** más que compartimentos aislados.
4. **David Perkins y la inteligencia distribuida (1995):**
Perkins propone que la inteligencia no reside exclusivamente en el individuo, sino que **se distribuye en los sistemas sociales, tecnológicos y culturales**. Desde esta óptica, las organizaciones educativas pueden considerarse sistemas inteligentes cuando logran compartir conocimientos, aprender colectivamente y adaptarse al cambio. Este planteamiento dialoga con la noción de **inteligencia organizacional**, relevante para la gestión en los CEBA.

5. **Thomas Armstrong y la pedagogía de las inteligencias múltiples (2006, 2018):**

Armstrong amplía el enfoque de Gardner hacia la práctica docente, desarrollando estrategias para **diagnosticar, estimular y evaluar cada inteligencia**. Su propuesta pedagógica defiende que el rol del educador no es transmitir información, sino **crear contextos de aprendizaje** donde los estudiantes puedan descubrir y potenciar sus inteligencias dominantes, en un proceso continuo de autodescubrimiento y desarrollo personal.

La convergencia entre Gardner y estas corrientes contemporáneas configura un marco teórico **multidimensional, humanista y aplicado**. Todas coinciden en que la inteligencia es:

- **Flexible y desarrollable**, no fija ni predeterminada.
- **Contextual y culturalmente mediada**, no universal ni homogénea.
- **Integral**, abarcando lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo ético.

En el terreno de la **gestión educativa**, esta comprensión invita a concebir al director no como un simple administrador, sino como un **líder inteligente integralmente**, capaz de leer la realidad desde múltiples perspectivas, de actuar con sensibilidad humana y de promover comunidades de aprendizaje colaborativas.

Así, las inteligencias múltiples dejan de ser una teoría abstracta para convertirse en un **instrumento de transformación institucional**, pues permiten entender cómo las diversas formas de pensamiento y emoción confluyen en la toma de decisiones, la planificación estratégica y la creación de un clima educativo favorable.

En síntesis, los aportes de Gardner y las corrientes complementarias contemporáneas consolidan una visión de la inteligencia **como el núcleo de la gestión educativa moderna**, al servicio de una escuela que valora la diversidad, la creatividad y el desarrollo integral de todas las personas.

1.1.4. Aplicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples.

Desde su formulación en 1983, la **teoría de las inteligencias múltiples (IM)** de Howard Gardner ha tenido una profunda influencia en la educación contemporánea, redefiniendo la manera en que se conciben el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y el liderazgo escolar. Su aplicación práctica ha generado transformaciones significativas en diversos niveles educativos y contextos institucionales, proponiendo una pedagogía más humanista, equitativa y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

Esta teoría, al reconocer que cada persona posee una combinación única de inteligencias, impulsa una visión **inclusiva y personalizada** del aprendizaje. En lugar de enseñar a todos por igual, propone enseñar **de acuerdo con las diferencias individuales**, valorando los diversos modos en que los seres humanos piensan, sienten y actúan. De este modo, las inteligencias múltiples se convierten en el eje de una educación que busca potenciar las fortalezas de cada individuo y convertir la diversidad en un recurso pedagógico, no en una dificultad.

Principios pedagógicos derivados del modelo de Gardner

La aplicación educativa del modelo de Gardner se sustenta en tres principios básicos que transforman la práctica docente:

1. **Pluralidad de talentos y estilos de aprendizaje.** Cada estudiante posee una combinación singular de inteligencias, lo que implica que los procesos de enseñanza deben ofrecer **múltiples vías de acceso al conocimiento**. En lugar de imponer un único método o formato, se promueve la flexibilidad didáctica, adaptando estrategias, materiales y experiencias según los perfiles individuales.
2. **Aprendizaje significativo y contextualizado.** Gardner (1999) subraya que el conocimiento se construye cuando se **relaciona con la experiencia real del estudiante**. Las inteligencias múltiples orientan a los docentes a diseñar actividades conectadas con la vida cotidiana, con los intereses personales y con las metas del grupo. Esta conexión fortalece la motivación intrínseca, la comprensión profunda y la transferencia de los aprendizajes.

3. **Evaluación auténtica e integral.** A diferencia de los exámenes estandarizados, la teoría de las IM propone **evaluaciones cualitativas y formativas**, que consideren no solo los resultados, sino también los procesos, esfuerzos, estilos y productos de cada alumno. Portafolios, proyectos, dramatizaciones, debates, composiciones musicales o representaciones visuales se convierten en instrumentos legítimos para evidenciar el aprendizaje.

En síntesis, la teoría de Gardner redefine el paradigma educativo al pasar de una enseñanza centrada en la homogeneidad y el rendimiento a una enseñanza centrada en la **diversidad y el potencial humano**.

Modelos y experiencias de aplicación en distintos niveles educativos

El impacto del modelo de inteligencias múltiples ha sido amplio y documentado en distintas latitudes. Instituciones, docentes y sistemas escolares lo han implementado con resultados notables, adaptándolo a sus contextos culturales y pedagógicos.

1. **Educación inicial y primaria: aprendizaje experiencial y lúdico.** En los primeros niveles educativos, las IM se aplican a través del **juego, la exploración sensorial y la expresión artística**, que permiten descubrir tempranamente las fortalezas cognitivas de cada niño. Escuelas como la *New City School* (Misuri, EE.UU.), dirigida por Thomas Hoerr, integran las inteligencias múltiples en su currículo desde hace más de dos décadas. Cada aula está organizada por “centros de aprendizaje” que estimulan distintas inteligencias —lectoescritura, música, arte, movimiento, naturaleza, dramatización— y los docentes actúan como **mediadores del talento individual**.
2. **Educación secundaria: proyectos interdisciplinarios y resolución de problemas.** En este nivel, las IM favorecen metodologías activas como el **aprendizaje basado en proyectos (ABP)**, el estudio de casos y la investigación. Se estimula al estudiante a aplicar sus diferentes inteligencias en la resolución de problemas reales: escribir artículos (lingüística), diseñar experimentos (lógico-matemática), elaborar maquetas (espacial) o componer canciones educativas (musical). En América Latina, experiencias en Chile, Colombia y México

muestran que la aplicación del modelo incrementa la **motivación, la convivencia y la creatividad** de los adolescentes (García-Cepero, 2008).

3. **Educación superior: formación de líderes y profesionales reflexivos.** En el ámbito universitario, el enfoque de las IM ha servido para rediseñar programas de formación docente, gerencial y artística. Se prioriza el desarrollo de la **metacognición, la inteligencia emocional y la capacidad crítica**, dimensiones esenciales para el liderazgo y la investigación. Las universidades que aplican el modelo han reportado mejoras en la colaboración entre equipos, la capacidad de comunicación y la innovación (Armstrong, 2018).
4. **Educación Básica Alternativa (EBA): atención a la diversidad y la experiencia vital.** En los CEBA, donde convergen estudiantes de distintas edades, trayectorias y realidades socioculturales, el modelo de las inteligencias múltiples adquiere un valor estratégico. Permite reconocer los saberes previos y las experiencias laborales o familiares de los alumnos como **formas válidas de inteligencia práctica**, integrando lo cognitivo con lo vivencial. Esto fortalece la autoestima y la permanencia en el sistema educativo, reduciendo la deserción. Además, brinda a los directores herramientas para **personalizar la gestión pedagógica**, fomentar el trabajo colaborativo y optimizar los recursos humanos desde una mirada holística.

Estrategias pedagógicas basadas en las inteligencias múltiples

Diversos autores han desarrollado metodologías derivadas de la teoría de Gardner que permiten implementarla de forma operativa en el aula y en la gestión institucional. Entre las más reconocidas destacan:

- **Aprendizaje multinivel:** adaptar una misma actividad para distintos niveles de complejidad, permitiendo que cada estudiante progrese según su ritmo y su tipo de inteligencia predominante (Armstrong, 2018).
- **Rincón de inteligencias o estaciones de aprendizaje:** espacios organizados en el aula para desarrollar tareas asociadas a distintas inteligencias: lectura

(lingüística), experimentos (lógico-matemática), dramatización (interpersonal), pintura (espacial), reflexión (intrapersonal).

- **Proyectos integradores:** combinar varias inteligencias en torno a un mismo propósito educativo (por ejemplo, diseñar una campaña ambiental que implique redacción, ilustración, interpretación musical y análisis científico).
- **Mapas de inteligencias:** diagnóstico del perfil de inteligencias de cada estudiante, usado para orientar el acompañamiento pedagógico y la orientación vocacional.
- **Evaluación auténtica:** creación de rúbricas que valoren distintos tipos de desempeño: conceptual, artístico, emocional y práctico.

Estas estrategias, cuando son aplicadas con rigor y creatividad, no solo enriquecen la práctica docente, sino que también **transforman la cultura institucional**, generando ambientes de aprendizaje más humanos y democráticos.

Impacto en la gestión educativa y el liderazgo pedagógico

La teoría de las inteligencias múltiples no se limita al aula; también constituye un **marco para la gestión educativa y el liderazgo institucional**. Gardner (2006) señala que un director eficaz no solo coordina tareas, sino que ejerce un liderazgo basado en la comprensión profunda de las personas y en la integración de diversas capacidades.

En este sentido:

- La **inteligencia lingüística** favorece la comunicación asertiva y la construcción de mensajes motivadores.
- La **inteligencia lógico-matemática** permite planificar, evaluar y tomar decisiones estratégicas con base en evidencias.
- La **inteligencia interpersonal** promueve la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la cohesión del equipo docente.

- La **inteligencia intrapersonal** asegura la autocrítica, la reflexión y la estabilidad emocional en la toma de decisiones.
- La **inteligencia naturalista** impulsa el compromiso ambiental y la responsabilidad social en la escuela.

De esta manera, la aplicación del modelo de Gardner en la dirección de los CEBA contribuye a construir una **inteligencia organizacional colectiva**, donde la toma de decisiones se basa en el conocimiento compartido y la cooperación. En palabras de Halal (1997), una institución inteligente es aquella que “aprende, adapta y utiliza su conocimiento para mejorar continuamente su desempeño”.

Retos y perspectivas futuras

Si bien la teoría de las inteligencias múltiples ha demostrado su eficacia pedagógica, enfrenta también desafíos en su implementación: la falta de formación docente específica, la presión de los sistemas de evaluación estandarizados y la tendencia a reducirla a simples “test de inteligencias” o actividades lúdicas sin rigor pedagógico. Gardner (2011) advierte que su modelo no debe interpretarse como una lista de categorías rígidas, sino como un **marco conceptual flexible** que orienta la reflexión y la innovación educativa.

La educación del siglo XXI —marcada por la tecnología, la globalización y la complejidad social— requiere precisamente esa flexibilidad. La integración de las IM con enfoques como la **neuroeducación**, la **educación emocional** y el **aprendizaje basado en competencias** configura una pedagogía del futuro que busca desarrollar seres humanos autónomos, creativos y éticos.

Las **aplicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples** constituyen un movimiento transformador que revaloriza la diversidad cognitiva como un activo social. Su implementación en los diferentes niveles de la educación, y especialmente en la **Educación Básica Alternativa**, ofrece una vía concreta para lograr una gestión y una práctica docente más humana, inclusiva y eficaz.

En definitiva, el legado de Gardner trasciende la psicología para convertirse en una **ética del aprendizaje**, donde enseñar no significa uniformar, sino liberar el potencial de cada persona. Bajo esta perspectiva, los Centros de Educación Básica Alternativa pueden convertirse en espacios de desarrollo integral, donde el conocimiento, la emoción y la acción confluyen en una gestión educativa inteligente, sensible y transformadora.

1.2. Estructura y dimensiones de las inteligencias múltiples

El estudio de la **estructura y las dimensiones de las inteligencias múltiples** constituye el núcleo operativo del modelo propuesto por **Howard Gardner (1983)**, al permitir comprender cómo se manifiestan, interactúan y se desarrollan las diversas potencialidades humanas. En esta sección se examinan las bases conceptuales y estructurales que sustentan el funcionamiento de las ocho inteligencias reconocidas por el autor, así como las implicaciones que estas tienen en la educación, la gestión institucional y el liderazgo pedagógico.

Gardner parte del principio de que la mente humana **no opera de manera unitaria ni lineal**, sino como un sistema dinámico compuesto por múltiples módulos o competencias cognitivas, cada una con una organización neurobiológica particular y con formas específicas de expresión cultural. En lugar de una sola capacidad general —como sostenían los enfoques psicométricos clásicos—, el autor plantea una **constelación de inteligencias autónomas e interdependientes**, que reflejan la complejidad de la mente y la riqueza de las experiencias humanas.

Cada inteligencia, según Gardner (1999, 2001), se define por su **base biológica, su dominio simbólico, su conjunto de operaciones mentales y su manifestación cultural**. Por ejemplo, la inteligencia lingüística utiliza los sistemas de signos verbales y escritos para construir significado; la lógico-matemática se apoya en estructuras abstractas de razonamiento; la espacial emplea la visualización tridimensional; la interpersonal y la intrapersonal operan en el ámbito de la emoción y la autorreflexión. En conjunto, estas inteligencias configuran un **perfil cognitivo único en cada individuo**, resultado de la interacción entre la herencia biológica, el contexto sociocultural y las experiencias de aprendizaje.

En el ámbito educativo, esta perspectiva supone un cambio radical: **no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, ni expresan su conocimiento por los mismos medios**. Reconocer la estructura de las inteligencias múltiples implica diseñar estrategias pedagógicas diversificadas, donde cada tipo de inteligencia encuentre un canal de expresión y desarrollo. Asimismo, en el plano de la gestión educativa, comprender estas dimensiones permite a los directores y líderes institucionales **potenciar las capacidades de su equipo docente**, crear entornos colaborativos y generar procesos de toma de decisiones más creativos y participativos.

Por tanto, el análisis de las dimensiones de las inteligencias múltiples no solo ofrece una descripción teórica de las facultades humanas, sino que constituye una **herramienta práctica para la innovación educativa**. Explorar su estructura implica comprender que cada inteligencia es una vía legítima de acceso al conocimiento, y que la verdadera eficacia educativa reside en saber articularlas de manera armónica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En las páginas siguientes se desarrollará en detalle cada una de estas inteligencias, su fundamento teórico, sus características esenciales y sus posibles aplicaciones en la formación integral y la gestión pedagógica de los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**.

1.2.1. Definición y principios fundamentales.

El concepto de **inteligencias múltiples** formulado por **Howard Gardner (1983, 1993, 2001)** representa uno de los giros epistemológicos más significativos en la historia de la psicología y la educación contemporánea. En oposición al paradigma tradicional que concebía la inteligencia como una capacidad única, medible y estable —asociada al rendimiento lógico-verbal o al coeficiente intelectual (CI)—, Gardner propone entenderla como un **conjunto de potencialidades biopsicológicas** que los seres humanos utilizan para resolver problemas, crear productos y adaptarse eficazmente a contextos culturales diversos.

Según el propio Gardner (1999:47), la **inteligencia** es “la capacidad de resolver problemas o de elaborar productos que sean valiosos en uno o más contextos culturales”. Esta definición, aparentemente sencilla, encierra una profunda transformación conceptual: desplaza la inteligencia del terreno exclusivo de lo cognitivo hacia un campo

interdisciplinario, dinámico y culturalmente situado. En otras palabras, la inteligencia no es una entidad cuantificable ni una estructura monolítica, sino un conjunto de competencias en continua interacción con el entorno.

Una redefinición del paradigma cognitivo

El modelo de las inteligencias múltiples emerge como una respuesta crítica al reduccionismo psicométrico dominante en el siglo XX. Las pruebas de CI, al centrarse en el razonamiento lógico y verbal, ignoraban dimensiones esenciales del pensamiento humano como la creatividad, la sensibilidad estética, la autorreflexión o la empatía. Gardner (1983) sostiene que estas limitaciones condujeron a una visión empobrecida del potencial humano, pues **confundieron la inteligencia con la escolarización**, reduciéndola a habilidades académicas formales.

En su investigación interdisciplinaria en la Universidad de Harvard, Gardner combinó hallazgos de la **neuropsicología, la antropología, la biología evolutiva y la educación comparada** para demostrar que la mente humana está compuesta por varios sistemas semiautónomos, cada uno con sus propias operaciones mentales, representaciones simbólicas y mecanismos de aprendizaje. Así, la inteligencia se entiende como una **red de capacidades especializadas**, no como un atributo general.

En palabras del autor, “no existe una sola inteligencia que mida el potencial humano, sino múltiples inteligencias que interactúan, se combinan y se complementan según las demandas de la situación” (Gardner, 2001:31). Este enfoque integrador permitió vincular la cognición con la emoción, la creatividad, el cuerpo y la cultura, abriendo la puerta a una concepción más humanista del conocimiento.

Principios fundamentales de la teoría

La teoría de las inteligencias múltiples se articula sobre un conjunto de **principios epistemológicos y pedagógicos** que le otorgan coherencia científica y aplicabilidad educativa. A continuación, se presentan los más relevantes:

1. **Pluralidad cognitiva y diversidad humana.** La inteligencia no es una capacidad uniforme; **todas las personas poseen una combinación única de inteligencias**, que se manifiestan en distintos grados y formas. Esta pluralidad implica que cada individuo aprende, comprende y crea de modo diferente. Para Gardner (1999), reconocer esta diversidad es esencial para una educación inclusiva: “la uniformidad educativa es una injusticia, porque presupone que todos los estudiantes piensan igual” (p. 63).
2. **Potencial biológico y desarrollo cultural.** Cada inteligencia posee una **base biológica** observable en regiones cerebrales específicas, pero su desarrollo depende de la **estimulación cultural y la experiencia vital**. De este modo, la genética proporciona el potencial y el contexto social determina su grado de expresión. Gardner (2006) afirma que “la inteligencia se desarrolla en la interacción entre la biología y la cultura; es una semilla que germina según el terreno en que se planta”.
3. **Interdependencia funcional.** Aunque las inteligencias son relativamente autónomas, no operan de manera aislada. Las actividades humanas combinan distintas inteligencias simultáneamente: un director educativo, por ejemplo, usa su **inteligencia lingüística** para comunicarse, su **inteligencia interpersonal** para liderar, y su **inteligencia lógico-matemática** para planificar y evaluar. Esta **interacción funcional** otorga flexibilidad al modelo y explica por qué las inteligencias se refuerzan mutuamente.
4. **Contextualización cultural.** Gardner subraya que la inteligencia debe valorarse en función de su **utilidad dentro de una cultura determinada**. Una habilidad considerada inteligente en un contexto —como la orientación espacial en comunidades marinas o la musicalidad en culturas orales— puede carecer de relevancia en otro. La inteligencia, por tanto, es **contextual, no universal**, lo que obliga a revisar los criterios educativos occidentales basados exclusivamente en la lógica y el lenguaje.
5. **Educabilidad y transformación.** Las inteligencias no son fijas ni inmutables. Pueden **desarrollarse mediante experiencias significativas, estrategias**

pedagógicas y ambientes estimulantes. Gardner (2001) insiste en que toda persona es capaz de ampliar sus inteligencias si se le ofrecen oportunidades adecuadas para explorar y aplicar sus talentos. Esta idea convierte a la educación en un proceso de **descubrimiento y potenciación**, no de clasificación o etiquetado.

6. **Evaluación cualitativa y auténtica.** La evaluación, desde este paradigma, debe centrarse en **lo que el individuo puede hacer con lo que sabe**, más que en su capacidad de responder a preguntas estandarizadas. Gardner (1993) propone la **evaluación del desempeño**, basada en la observación de tareas reales que demuestren la aplicación práctica de las inteligencias. Esta perspectiva se opone a la cuantificación rígida del CI y promueve una visión más justa del aprendizaje.

Fundamentos neuropsicológicos

Las investigaciones neurocientíficas posteriores han brindado sustento empírico al modelo de Gardner. Estudios sobre la **plasticidad cerebral** y la **especialización funcional de los hemisferios** confirman que las distintas áreas del cerebro están implicadas en habilidades específicas: el lóbulo temporal en la musicalidad, el parietal en la orientación espacial, el frontal en la planificación y la toma de decisiones, y el sistema límbico en la regulación emocional.

Autores como **Antonio Damasio (1994)** y **Joseph LeDoux (1996)** demostraron que la cognición y la emoción son procesos interdependientes, lo que refuerza la inclusión de las inteligencias interpersonal e intrapersonal dentro del marco de Gardner. Asimismo, los avances en **neuroeducación** evidencian que la estimulación multisensorial, el trabajo colaborativo y el aprendizaje emocional potencian la conectividad neuronal y el desarrollo de las distintas inteligencias.

Desde esta óptica, la mente humana no es un conjunto de compartimentos estancos, sino una **red plástica y dinámica**, capaz de reorganizarse a partir de la experiencia. La educación, por tanto, debe convertirse en el medio privilegiado para activar y fortalecer estas potencialidades.

Implicancias educativas y éticas

El reconocimiento de la multiplicidad de inteligencias tiene implicaciones trascendentales para la educación y la gestión institucional. En primer lugar, exige una **redefinición del concepto de éxito escolar**, que no puede reducirse a calificaciones académicas, sino que debe incluir la creatividad, la empatía, la cooperación y la capacidad crítica. En segundo lugar, implica **una transformación del rol docente**, que deja de ser transmisor de contenidos para convertirse en **facilitador del desarrollo integral**.

En la **Educación Básica Alternativa (EBA)**, donde confluyen estudiantes con trayectorias vitales diversas, aplicar los principios de las inteligencias múltiples permite valorar los saberes previos y la experiencia como formas legítimas de conocimiento. Los directores de los CEBA, al comprender estas dimensiones, pueden diseñar estrategias de gestión que integren lo académico con lo humano, promoviendo una educación que **reconozca y dignifique la diversidad**.

Finalmente, el modelo de Gardner también encierra una **dimensión ética y social**: al afirmar que todos somos inteligentes en distintas maneras, se combate la exclusión educativa y se promueve la equidad. Como sostiene Gardner (2009:12), “una sociedad justa no clasifica a las personas por su tipo de inteligencia, sino que ofrece oportunidades para que cada una florezca desde sus propias capacidades”.

En suma, la **definición y los principios fundamentales** de la teoría de las inteligencias múltiples configuran una visión profundamente **humanista, plural y transformadora** de la mente humana. La inteligencia deja de ser un privilegio de pocos para convertirse en un patrimonio de todos. Esta concepción redefine los fines de la educación: ya no se trata solo de acumular conocimientos, sino de **desarrollar integralmente las capacidades cognitivas, emocionales, éticas y creativas** de cada persona.

En este marco, la gestión educativa moderna —y especialmente la que se desarrolla en los Centros de Educación Básica Alternativa— debe orientarse a descubrir, articular y fortalecer las múltiples inteligencias de estudiantes, docentes y directivos. Solo así la educación podrá cumplir su función esencial: **formar seres humanos plenos, competentes y conscientes de su valor como individuos y como miembros de una comunidad inteligente y solidaria**.

1.2.2. Caracterización de las ocho inteligencias propuestas por Gardner.

El modelo de **las ocho inteligencias múltiples** propuesto por **Howard Gardner (1983, 1999, 2001)** constituye uno de los aportes más influyentes en la comprensión contemporánea de la mente humana. A partir de sus estudios sobre el desarrollo cognitivo, la neurología y la antropología cultural, Gardner postuló que la inteligencia no puede reducirse a una única habilidad o a un coeficiente numérico, sino que debe concebirse como un **conjunto de potencialidades distintas, pero interrelacionadas**, que permiten a las personas actuar con eficacia en diferentes contextos de la vida.

Estas ocho inteligencias son: **lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista**. Cada una representa una manera particular de procesar la información, resolver problemas, expresar la creatividad y comprender el mundo. Lejos de ser categorías rígidas, constituyen **dimensiones flexibles del pensamiento humano** que se combinan entre sí, formando un mosaico cognitivo único en cada individuo.

Gardner (1999) subraya que “no hay dos personas que tengan exactamente el mismo perfil de inteligencias; así como cada rostro es único, también lo es la configuración mental que nos distingue como seres humanos”. Este principio de singularidad constituye la base de una pedagogía centrada en la diversidad, que valora las fortalezas personales como punto de partida del aprendizaje y la gestión educativa.

A continuación, se describen las características esenciales de cada una de las ocho inteligencias, sus fundamentos teóricos, manifestaciones prácticas y su relevancia en el ámbito educativo, especialmente en la **Educación Básica Alternativa (EBA)**, donde la heterogeneidad de los estudiantes exige enfoques pedagógicos integrales y flexibles.

1. Inteligencia lingüística o verbal

Es la capacidad de **utilizar el lenguaje de manera eficaz**, tanto oral como escrita, para expresar ideas, persuadir, relatar, enseñar o crear. Incluye el dominio de la sintaxis, la semántica, la fonología y el uso pragmático del lenguaje en distintos contextos. Según Gardner (1993), esta inteligencia es fundamental en todas las culturas porque posibilita la comunicación y la transmisión del conocimiento.

Se manifiesta en escritores, poetas, oradores, periodistas, docentes y líderes que emplean la palabra como instrumento de pensamiento y transformación social. En el contexto educativo, esta inteligencia se potencia mediante la lectura crítica, la escritura creativa, los debates, la narración oral y las estrategias de comunicación asertiva.

En la **gestión educativa**, la inteligencia lingüística es clave para los directores y docentes, ya que les permite **comunicar con claridad, argumentar con coherencia y generar discursos inspiradores** que fortalezcan el clima institucional y la cohesión de los equipos de trabajo.

2. Inteligencia lógico-matemática

Se define como la habilidad para **razonar, calcular, analizar patrones, establecer relaciones causa-efecto y resolver problemas abstractos o cuantitativos**. Gardner (1983) la asocia con el pensamiento científico y el razonamiento formal, que permiten formular hipótesis, deducir conclusiones y validar ideas mediante la evidencia.

Las personas con alta inteligencia lógico-matemática muestran gusto por la precisión, el orden y la búsqueda de soluciones mediante la experimentación y la verificación empírica. Esta inteligencia está muy desarrollada en científicos, ingenieros, economistas y programadores.

En la educación, se promueve a través del aprendizaje basado en problemas, la resolución de ejercicios lógicos, el análisis estadístico y la exploración de modelos numéricos aplicados a la vida cotidiana. En la **gestión institucional**, es esencial para la **toma de decisiones estratégicas**, la evaluación de resultados y la planificación eficiente de recursos, competencias propias del liderazgo directivo en los CEBA.

3. Inteligencia espacial

Es la capacidad para **percibir el mundo visual y espacial de manera precisa** y transformar esa percepción en representaciones mentales. Implica visualizar objetos desde diferentes perspectivas, anticipar movimientos o trayectorias y recrear imágenes tridimensionales. Gardner (1999) considera que esta inteligencia fue crucial para la

supervivencia humana, pues permitió la orientación, la caza y la organización del espacio físico.

En la actualidad, se asocia con arquitectos, diseñadores, pilotos, artistas visuales, ingenieros o navegantes, personas que dominan el pensamiento visual y la imaginación constructiva. En el aula, se estimula mediante el dibujo, la cartografía, el diseño gráfico, la fotografía o la elaboración de maquetas.

Para los **directores educativos**, la inteligencia espacial es relevante en la **planificación del entorno institucional**, la organización física de los espacios de aprendizaje y la **visualización de escenarios futuros** en la gestión estratégica.

4. Inteligencia corporal-kinestésica

Se refiere a la habilidad para **utilizar el propio cuerpo de manera expresiva, coordinada y precisa**, ya sea en la ejecución de movimientos físicos o en la manipulación de objetos. Gardner (1983) señala que esta inteligencia combina el control motor con la creatividad expresiva, integrando la mente y el cuerpo como una unidad funcional.

Bailarines, deportistas, cirujanos, artesanos o actores son ejemplos de individuos con un alto desarrollo de esta inteligencia, que se manifiesta en la destreza manual, la sincronía, el equilibrio y la conciencia corporal.

En la educación, favorece el aprendizaje mediante la acción, el juego, el teatro o las dinámicas participativas, lo que resulta especialmente efectivo en contextos de **Educación Básica Alternativa**, donde el aprendizaje experiencial contribuye a fortalecer la autoestima y la participación.

Desde la perspectiva de la gestión educativa, la inteligencia corporal-kinestésica se traduce en la **capacidad para actuar con presencia, energía y coherencia**, proyectando liderazgo y control emocional en las interacciones cotidianas.

5. Inteligencia musical o rítmica

Es la capacidad para **percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales**: ritmo, tono, timbre, melodía y armonía. Gardner (1993) sostiene que esta inteligencia se manifiesta desde edades tempranas, incluso antes del desarrollo del lenguaje verbal, y que está estrechamente vinculada a las emociones y la memoria.

Las personas con alta inteligencia musical poseen sensibilidad para los sonidos, facilidad para reproducir melodías, componer o dirigir grupos musicales. En el contexto educativo, la música no solo fomenta la creatividad, sino también la concentración, la cooperación y la autorregulación emocional.

En los CEBA, incorporar la dimensión musical en las estrategias pedagógicas contribuye a crear ambientes de aprendizaje más motivadores e inclusivos, especialmente en estudiantes que encuentran en la expresión artística un canal de comunicación y desarrollo personal.

6. Inteligencia interpersonal

Se entiende como la capacidad para **comprender y relacionarse eficazmente con los demás**, interpretando emociones, motivaciones, deseos e intenciones. Gardner (1999) la describe como una forma de inteligencia social que permite cooperar, negociar y liderar grupos humanos de manera empática y constructiva.

Esta inteligencia es crucial en profesiones que implican interacción constante —docentes, psicólogos, mediadores, líderes—, y en general en cualquier entorno donde se requiera sensibilidad social.

En la gestión educativa, la inteligencia interpersonal se traduce en **habilidades de liderazgo participativo**, resolución de conflictos, comunicación asertiva y trabajo en equipo. Los directores de los CEBA que la desarrollan logran un clima institucional armónico, promueven la colaboración y potencian la eficacia organizacional.

7. Inteligencia intrapersonal

Es la capacidad de **comprenderse a sí mismo**, reconocer los propios sentimientos, motivaciones, fortalezas y limitaciones, y utilizarlos de manera constructiva. Gardner (2001) la considera la base de la autorregulación emocional y del crecimiento personal.

Quienes poseen esta inteligencia suelen tener una profunda introspección, claridad de metas, estabilidad emocional y capacidad de autoevaluación. En la educación, fomenta la autonomía, la reflexión crítica y la toma de decisiones responsables.

Para los líderes educativos, la inteligencia intrapersonal es indispensable, ya que **sustenta el equilibrio emocional, la ética y la autenticidad del liderazgo**. Un director con autoconocimiento puede guiar a otros con empatía y coherencia, asumiendo su rol con visión y humanidad.

8. Inteligencia naturalista

Incorporada por Gardner en 1996, esta inteligencia se refiere a la **habilidad para observar, clasificar, comprender e interactuar con el entorno natural**. Implica reconocer patrones en la naturaleza, sensibilidad hacia los seres vivos y conciencia ambiental.

Esta inteligencia es evidente en biólogos, agricultores, ambientalistas o personas con afinidad por los ecosistemas y los procesos naturales. En la educación, se promueve mediante la observación directa, los proyectos ecológicos, el trabajo al aire libre y la educación ambiental.

En la gestión educativa contemporánea, la inteligencia naturalista se vincula con la **sostenibilidad institucional** y la responsabilidad social. Los directores que la ejercen integran políticas ecológicas en la administración del centro, fomentan el cuidado del entorno y promueven una cultura institucional comprometida con el medio ambiente.

Las ocho inteligencias múltiples no operan de manera aislada, sino que interactúan constantemente en la vida real. Gardner (2006) sostiene que el desarrollo armónico de estas inteligencias conduce a una **inteligencia integral**, donde razón, emoción, cuerpo y cultura se articulan para construir conocimiento significativo.

En el caso de los **Centros de Educación Básica Alternativa**, comprender y aplicar este modelo ofrece una herramienta invaluable para la gestión directiva: permite identificar el potencial humano de cada docente y estudiante, diversificar las estrategias pedagógicas y promover una educación más inclusiva, democrática y humanizadora.

En definitiva, la caracterización de las ocho inteligencias de Gardner no solo amplía el entendimiento científico de la mente, sino que redefine la práctica educativa bajo una nueva premisa ética: **todas las personas son inteligentes, pero cada una lo es a su manera**. Esta afirmación, simple en apariencia, constituye la base de una educación verdaderamente transformadora, donde el conocimiento se convierte en un acto de reconocimiento, libertad y justicia cognitiva.

1.2.3. Inteligencia emocional y organizacional como extensiones de la teoría.

La teoría de las **inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983)** abrió un horizonte de reflexión que trascendió el ámbito estrictamente cognitivo para incorporar las dimensiones afectivas, sociales y organizacionales del comportamiento humano. Con el paso del tiempo, distintos autores profundizaron en esta perspectiva, extendiéndola hacia nuevos campos de aplicación. Entre estas ampliaciones destacan dos enfoques que han adquirido gran relevancia en el siglo XXI: la **inteligencia emocional**, desarrollada por Daniel Goleman (1995, 1996, 2001), y la **inteligencia organizacional**, formulada por Halal (1997), Orozco (2003) y otros investigadores en el ámbito de la gestión del conocimiento.

Ambas teorías no solo complementan la propuesta de Gardner, sino que la **enriquecen al situar la inteligencia en contextos sociales y estructurales más amplios**, reconociendo que el éxito individual y colectivo depende tanto de la comprensión racional como de la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad de cooperación. En otras palabras, si Gardner demostró que existen múltiples formas de ser inteligente, Goleman y los teóricos organizacionales explicaron cómo estas inteligencias se manifiestan y gestionan en la vida emocional y en las instituciones humanas.

A. La inteligencia emocional: de la cognición al equilibrio afectivo

El concepto de **inteligencia emocional** propuesto por **Goleman (1995)** parte de los fundamentos de las inteligencias personales —la interpersonal y la intrapersonal— planteadas por Gardner. Mientras este último las concibió como facultades para comprender a los demás y a uno mismo, Goleman amplió su alcance, integrando las emociones en el corazón de la inteligencia humana.

Para Goleman, la inteligencia emocional es la **capacidad de reconocer, comprender y manejar las propias emociones, así como de percibir y responder adecuadamente a las emociones de los demás**. Este modelo supuso una ruptura con la idea de que la inteligencia se limitaba a la razón; introdujo la noción de que **la emoción es también una forma de conocimiento**, indispensable para la adaptación social, el liderazgo y la toma de decisiones.

Según Goleman (1996:54), las competencias que conforman la inteligencia emocional incluyen:

1. **Autoconciencia:** reconocer los propios estados emocionales y comprender su impacto en la conducta.
2. **Autorregulación:** manejar los impulsos, canalizar la frustración y mantener el equilibrio emocional ante la adversidad.
3. **Motivación:** orientarse hacia metas con perseverancia y optimismo.
4. **Empatía:** interpretar los sentimientos y necesidades de los demás.
5. **Habilidades sociales:** establecer relaciones saludables, comunicarse con eficacia y ejercer influencia positiva.

Estas competencias reflejan la idea de que el pensamiento racional y el emocional son sistemas complementarios y no opuestos. La neurociencia, especialmente a través de los estudios de **LeDoux (1996)**, **Damasio (1994)** y **Ekman (2003)**, ha demostrado que el sistema límbico —donde se procesan las emociones— está estrechamente interconectado con la corteza prefrontal, responsable del razonamiento. Este vínculo biológico confirma que **el equilibrio emocional potencia la cognición, la creatividad y la toma de decisiones éticas**.

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional se traduce en la **capacidad del docente y del directivo para crear climas de convivencia positivos**, gestionar el estrés institucional y promover la empatía entre los actores escolares. Los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), por ejemplo, requieren de una alta

inteligencia emocional para conducir equipos diversos, mediar conflictos y sostener un liderazgo basado en la comprensión humana más que en la autoridad formal.

Como afirma Bisquerra (2009:22), “educar emocionalmente significa preparar a las personas para la vida, capacitarlas para comprenderse y comprender a los demás, y actuar con equilibrio en los contextos sociales en los que se desarrollan”. En ese sentido, la gestión educativa emocionalmente inteligente constituye un pilar indispensable para fortalecer la cultura institucional y el bienestar colectivo.

B. La inteligencia organizacional: del individuo a la colectividad

Mientras que la inteligencia emocional se centra en el individuo, la **inteligencia organizacional** traslada el concepto al ámbito de los sistemas humanos complejos, como las instituciones educativas, las empresas o las comunidades. Este enfoque reconoce que las organizaciones también **aprenden, se adaptan, comunican y deciden colectivamente**, y que su efectividad depende de su capacidad para gestionar el conocimiento y la información de manera inteligente.

Para **Halal (1997)**, la inteligencia organizacional es “la capacidad de una organización para procesar información, aprender de la experiencia y transformar ese aprendizaje en acción efectiva”. De modo similar, **Orozco (2003)** sostiene que se trata de la “habilidad colectiva para construir sentido, compartir conocimiento y responder de manera innovadora a los desafíos del entorno”.

En el contexto educativo, la inteligencia organizacional se manifiesta en la **coordinación estratégica de todos los componentes de una institución**: su estructura, su cultura, sus procesos y su capital humano. Las instituciones inteligentes no se limitan a administrar recursos, sino que **aprenden de sus errores, comparten saberes, fomentan la creatividad y se orientan hacia la mejora continua**.

Los principios básicos de la inteligencia organizacional pueden sintetizarse en los siguientes ejes:

1. **Aprendizaje institucional continuo**: la escuela aprende cuando sus miembros aprenden; cada experiencia se convierte en una oportunidad de reflexión y mejora.

2. **Gestión del conocimiento:** se promueve la circulación de información y la creación de redes de colaboración entre docentes, estudiantes y directivos.
3. **Cultura de innovación:** se fomenta la creatividad colectiva y la búsqueda de soluciones nuevas a problemas recurrentes.
4. **Visión compartida:** todos los actores institucionales comprenden y se comprometen con la misión educativa común.
5. **Comunicación efectiva:** la información fluye de manera transparente, favoreciendo la confianza y la cooperación.

Aplicada a la **Educación Básica Alternativa (EBA)**, la inteligencia organizacional permite a los CEBA convertirse en **comunidades de aprendizaje sostenibles**, donde el liderazgo del director actúa como motor de articulación y transformación. Un directivo con inteligencia organizacional no solo gestiona, sino que **inspira procesos de cambio, moviliza recursos humanos y promueve una cultura institucional reflexiva y solidaria**.

C. Convergencia entre inteligencia emocional y organizacional

Ambos enfoques —el emocional y el organizacional— convergen en una visión integradora del desarrollo humano. Mientras la inteligencia emocional enfatiza la **autoconciencia y la empatía individual**, la inteligencia organizacional amplía ese horizonte hacia la **conciencia colectiva y el aprendizaje institucional**. En conjunto, forman el núcleo de lo que hoy se denomina **inteligencia social aplicada**, un paradigma que une la gestión del conocimiento con la gestión de las emociones.

En el liderazgo educativo, esta convergencia se traduce en un modelo de dirección **humanista, participativo y estratégico**. Un director emocionalmente inteligente comprende a las personas; un director organizacionalmente inteligente comprende los

sistemas. Pero solo quien integra ambas dimensiones logra **instituciones que piensan, sienten y aprenden**.

Como afirma Goleman (2001:213), “los líderes más eficaces son aquellos que combinan la competencia técnica con la inteligencia emocional; no mandan, inspiran”. Esta inspiración, cuando se traduce en estructuras organizacionales inteligentes, genera entornos laborales más creativos, resilientes y éticos.

D. Implicaciones para la gestión educativa

En el contexto actual de transformación educativa, caracterizado por la complejidad social y la diversidad cultural, la integración de la inteligencia emocional y organizacional se convierte en una exigencia impostergable. En los **Centros de Educación Básica Alternativa**, donde confluyen estudiantes de diferentes edades, trayectorias y motivaciones, estas inteligencias constituyen **herramientas de gestión esenciales** para garantizar una educación inclusiva, humana y de calidad.

El liderazgo directivo debe sustentarse en tres competencias clave derivadas de esta convergencia:

1. **Empatía estratégica:** comprender las necesidades humanas sin perder la visión institucional.
2. **Comunicación emocional efectiva:** transmitir mensajes que conecten con las personas y movilicen la acción colectiva.
3. **Gestión del conocimiento emocional:** transformar las experiencias afectivas y sociales en aprendizajes organizacionales que fortalezcan la identidad institucional.

Cuando una institución desarrolla inteligencia emocional y organizacional, logra un equilibrio entre la **racionalidad administrativa y la sensibilidad humana**, entre la eficiencia y el sentido ético. De este modo, la gestión deja de ser una práctica burocrática para convertirse en un proceso de desarrollo integral.

Las teorías de la inteligencia emocional y la inteligencia organizacional representan **la evolución natural del paradigma de Gardner** hacia horizontes más complejos y aplicados. Ambas comparten una misma raíz: la convicción de que la inteligencia humana no se agota en la lógica ni en el conocimiento técnico, sino que **incluye la emoción, la ética, la colaboración y la capacidad de aprender colectivamente**.

Así, la escuela —y especialmente los CEBA— puede entenderse como una **organización emocionalmente inteligente**, capaz de formar personas críticas y sensibles, de aprender de su entorno y de reinventarse ante los desafíos. Integrar estas formas de inteligencia en la gestión educativa significa construir instituciones donde pensar, sentir y actuar estén profundamente entrelazados; donde la razón se nutra del corazón y donde el liderazgo se ejerza con empatía, visión y compromiso humano.

En palabras de Gardner (2009:112), “la educación del futuro no solo debe enseñar a pensar, sino también a convivir y a construir juntos un mundo más inteligente y más humano”.

1.2.4. Estrategias de desarrollo y estimulación de las inteligencias múltiples en el ámbito educativo.

El desarrollo de las inteligencias múltiples en el ámbito educativo implica un cambio de paradigma en la forma de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la gestión escolar. Si durante décadas la escuela se centró en un modelo homogéneo, basado en la repetición y la evaluación estandarizada, la teoría de Gardner propone una educación **centrada en el potencial, la diversidad y la creatividad humana**, donde el objetivo no es formar estudiantes iguales, sino **cultivar las múltiples formas de ser inteligente**.

Desde esta perspectiva, la educación deja de entenderse como un proceso lineal para convertirse en una experiencia integral que **involucra la mente, las emociones, el cuerpo y la cultura**. Desarrollar las inteligencias múltiples no significa enseñar ocho materias diferentes, sino **crear entornos de aprendizaje ricos y variados** donde cada estudiante encuentre oportunidades para desplegar sus fortalezas cognitivas y personales.

Howard Gardner (2001) sostiene que las inteligencias pueden potenciarse mediante tres condiciones esenciales: **la estimulación temprana, la enseñanza diferenciada y la evaluación auténtica**. En el contexto de la Educación Básica Alternativa (EBA), estas condiciones adquieren una relevancia particular, ya que los estudiantes provienen de trayectorias educativas discontinuas, laborales y sociales diversas. Los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) se convierten, entonces, en espacios de reconstrucción del aprendizaje, donde las estrategias deben atender tanto la dimensión cognitiva como la emocional y motivacional del sujeto.

La primera estrategia fundamental es la **personalización del aprendizaje**. Cada estudiante posee un perfil único de inteligencias, por lo que los métodos de enseñanza deben adaptarse a sus formas preferentes de aprender. Tomlinson (2017) enfatiza que la diferenciación pedagógica no es una concesión, sino una exigencia ética: “enseñar a todos igual es una forma de desigualdad”. En este sentido, los docentes de EBA deben diseñar actividades que permitan a los alumnos **aplicar sus inteligencias predominantes** —ya sea lingüística, lógico-matemática, musical o interpersonal— como vías de acceso al conocimiento.

En segundo lugar, el aprendizaje debe ser **experiencial y significativo**. Gardner (1999) propone que las inteligencias se desarrollan mediante la práctica y la resolución de problemas reales. La escuela no puede limitarse a la transmisión de contenidos; debe convertirse en un laboratorio de experiencias donde los estudiantes piensen, creen, manipulen, construyan y colaboren. Las estrategias basadas en proyectos, talleres y estudios de caso permiten **vincular la teoría con la acción**, estimulando simultáneamente varias inteligencias. Por ejemplo, un proyecto sobre reciclaje combina la inteligencia naturalista (comprensión del entorno), la interpersonal (trabajo cooperativo), la lingüística (comunicación de resultados) y la lógico-matemática (organización de datos).

Otra estrategia de estimulación es la **integración de las artes y el movimiento** en la práctica educativa. Las inteligencias musical, corporal-kinestésica y espacial han sido tradicionalmente subvaloradas en el currículo formal, pese a su enorme potencial para activar procesos cognitivos complejos. La neuroeducación ha demostrado que el arte y la música favorecen la plasticidad cerebral, la memoria y la atención sostenida (Sousa, 2016). Incorporar expresiones artísticas en la enseñanza no solo diversifica las vías de

aprendizaje, sino que también fortalece la autoestima y la expresión emocional de los estudiantes, algo crucial en los programas de EBA, donde muchos adultos retoman sus estudios después de experiencias escolares frustrantes.

La **colaboración y la interacción social** son también pilares de la estimulación de las inteligencias múltiples. Gardner (2004) reconoce que la inteligencia interpersonal se desarrolla cuando los individuos aprenden en comunidad, compartiendo conocimientos, resolviendo conflictos y construyendo acuerdos. Las metodologías cooperativas y el aprendizaje-servicio, por ejemplo, fomentan la empatía, la responsabilidad y la conciencia colectiva. En los CEBA, donde la diversidad etaria y cultural es alta, estas prácticas contribuyen a crear un sentido de pertenencia y de aprendizaje horizontal, rompiendo la jerarquía tradicional entre maestro y alumno.

La **inteligencia intrapersonal**, por su parte, requiere espacios de introspección y autorreflexión. Goleman (2001) plantea que la autorregulación emocional y el autoconocimiento son habilidades básicas para el éxito personal y profesional. En la práctica educativa, esta inteligencia se estimula mediante la autoevaluación, el portafolio reflexivo, la escritura personal y la meditación guiada. Al promover que los estudiantes comprendan sus propias emociones y procesos de aprendizaje, la escuela forma personas más conscientes, resilientes y autónomas.

Otro componente indispensable es la **evaluación auténtica**, entendida no como medición estandarizada, sino como un proceso continuo de observación, retroalimentación y demostración de competencias reales. Gardner (1993) argumenta que las pruebas tradicionales son incapaces de captar la complejidad de las inteligencias humanas, por lo que recomienda utilizar **evaluaciones de desempeño**, portafolios, rúbricas y exposiciones prácticas. En este marco, la evaluación deja de ser un acto punitivo para convertirse en una herramienta de crecimiento y autodescubrimiento.

Desde la gestión educativa, estimular las inteligencias múltiples implica una **transformación institucional profunda**. Los directores de los CEBA deben liderar procesos de cambio que promuevan una cultura de innovación, creatividad y aprendizaje colaborativo. Como señala Fullan (2014), el liderazgo pedagógico no se ejerce desde la autoridad, sino desde la inspiración: “los líderes educativos eficaces son aquellos que

logran que las personas se sientan parte de un propósito compartido”. En este sentido, los directivos emocionalmente inteligentes pueden detectar las fortalezas de su equipo, distribuir responsabilidades y generar climas laborales positivos que potencien las inteligencias colectivas.

Por último, la estimulación de las inteligencias múltiples requiere **alianzas con el entorno y la comunidad**, ya que la inteligencia no se desarrolla en el aislamiento. La interacción con contextos reales —familias, organizaciones sociales, espacios culturales— permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos de manera práctica y vivencial. El aprendizaje situado, como plantea Wenger (1998), convierte la escuela en una **comunidad de práctica** donde se aprende haciendo, observando y participando.

En suma, las estrategias de desarrollo de las inteligencias múltiples suponen una **reinención del modelo educativo**: del aula rígida al espacio flexible; del alumno receptor al aprendiz activo; del docente transmisor al mediador creativo. En la Educación Básica Alternativa, esta transformación no es solo pedagógica, sino también social: es una vía para **restituir la dignidad cognitiva y emocional** de quienes, en algún momento, fueron marginados por un sistema que no reconoció sus formas de ser inteligentes.

Como concluye Gardner (2009:119), “una educación que se limita a enseñar lo que se puede medir forma técnicos competentes, pero no seres humanos plenos”. Estimular las inteligencias múltiples, en cambio, significa **educar para la vida**, cultivar el pensamiento, la sensibilidad y la acción en todas sus dimensiones. Es, en última instancia, un acto de justicia y de fe en el potencial ilimitado del ser humano.

1.2.5. Relevancia de las inteligencias múltiples en la formación y desempeño de los directores de CEBA.

La gestión educativa contemporánea exige un tipo de liderazgo que vaya más allá de la mera administración de recursos o del cumplimiento normativo. En el caso de los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, esta demanda adquiere una dimensión aún más compleja, pues el director debe conducir procesos educativos dirigidos a poblaciones heterogéneas, con trayectorias escolares discontinuas y necesidades formativas diversas. En este contexto, el enfoque de las **inteligencias**

múltiples de Howard Gardner ofrece un marco teórico y práctico que permite comprender y fortalecer las competencias directivas desde una visión integral del ser humano y de la organización educativa.

La relevancia de las inteligencias múltiples en la formación y el desempeño de los directores de CEBA radica, ante todo, en su **capacidad para transformar el liderazgo tradicional en un liderazgo pedagógico, humanista y estratégico**. Gardner (1999) plantea que cada individuo posee una combinación única de potencialidades cognitivas que, debidamente estimuladas, le permiten adaptarse a contextos cambiantes y resolver problemas complejos. En el caso del director, estas inteligencias se manifiestan como **habilidades para comunicar, planificar, organizar, inspirar y tomar decisiones con empatía y creatividad**.

El director con alta **inteligencia lingüística**, por ejemplo, puede articular una comunicación eficaz con docentes, estudiantes, padres y autoridades, construyendo un discurso institucional claro y motivador. En la gestión educativa, el lenguaje no solo transmite información: **crea realidades, alinea visiones y moviliza voluntades**. En esa misma línea, la **inteligencia lógico-matemática** se expresa en la capacidad de analizar datos, gestionar presupuestos, evaluar resultados y diseñar estrategias basadas en evidencias. Como señala Bolívar (2010), “la racionalidad técnica y la sensibilidad humana deben coexistir en toda decisión educativa si se pretende una gestión eficaz y ética”.

La **inteligencia espacial**, aunque menos evidente en la gestión, resulta crucial en la **planificación y organización del espacio institucional**. Un director con pensamiento visual puede imaginar escenarios, proyectar mejoras en la infraestructura, reorganizar ambientes de aprendizaje y visualizar rutas de desarrollo institucional. En contextos como los CEBA, donde los recursos suelen ser limitados, esta inteligencia se traduce en la **capacidad de optimizar espacios físicos y simbólicos**, generando ambientes inclusivos y acogedores.

Por su parte, la **inteligencia interpersonal** se convierte en una de las competencias más determinantes para el liderazgo directivo. Gardner (2001) describe esta inteligencia como la habilidad para comprender las emociones, motivaciones y

comportamientos de los demás. En la práctica, un director con alta inteligencia interpersonal sabe escuchar, dialogar y mediar en los conflictos, construyendo confianza y sentido de comunidad. En los CEBA, donde los docentes trabajan con adultos y adolescentes en riesgo de exclusión, **la empatía y la comunicación asertiva** son herramientas esenciales para sostener relaciones humanas positivas y fortalecer el clima institucional.

En estrecha relación con ella, la **inteligencia intrapersonal** dota al director de autoconocimiento, autorregulación emocional y claridad en sus valores. Goleman (1996) enfatiza que los líderes emocionalmente inteligentes son aquellos que **conocen sus limitaciones, manejan sus emociones y actúan con coherencia ética**, generando respeto y estabilidad en su entorno. En la gestión educativa, esta inteligencia se traduce en una conducción equilibrada, donde las decisiones no surgen del impulso o la presión externa, sino de la reflexión y la serenidad interior.

Otra dimensión relevante es la **inteligencia naturalista**, que en el contexto actual adquiere un nuevo significado. Si bien Gardner la vinculó originalmente con la sensibilidad hacia el entorno natural, su aplicación en la gestión educativa se amplía hacia la **ecología institucional**, entendida como el cuidado del ambiente físico y emocional donde se desarrolla el aprendizaje. Un director con conciencia naturalista promueve prácticas sostenibles, fomenta la educación ambiental y cultiva una cultura de respeto y armonía entre las personas y su entorno.

Asimismo, la **inteligencia corporal-kinestésica** tiene un papel simbólico y funcional en el ejercicio del liderazgo. La presencia física del director, su postura, sus gestos y su energía comunican tanto como sus palabras. La gestión educativa, al ser un proceso interpersonal, requiere **liderazgo visible, participativo y cercano**, donde la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace refuerza la credibilidad ante la comunidad.

Finalmente, la **inteligencia musical o rítmica**, aunque aparentemente alejada de la administración, encierra un principio profundo: la armonía. En términos metafóricos, un director eficaz “dirige su institución como un director de orquesta”, coordinando voces, ritmos y talentos diversos hacia un mismo propósito. Esta visión sinfónica de la

gestión alude a la **capacidad de sincronizar esfuerzos humanos**, mantener el equilibrio institucional y transformar la diversidad en una melodía educativa coherente.

La integración de todas estas inteligencias permite concebir al director de CEBA como un **líder polifónico**, capaz de pensar, sentir y actuar desde múltiples registros. Su desempeño no se mide solo por los resultados administrativos o académicos, sino por su habilidad para **movilizar el talento colectivo**, construir un clima organizacional saludable y proyectar una visión compartida de futuro. En palabras de Fullan (2014), “el verdadero liderazgo educativo no se impone: se contagia”. Ese contagio positivo nace de la combinación equilibrada de las inteligencias múltiples, aplicadas con conciencia y propósito.

En la práctica, esto implica replantear los programas de formación de directores. La preparación tradicional, centrada en la normativa y la gestión burocrática, resulta insuficiente para los retos de la educación actual. Es indispensable incorporar **procesos formativos que estimulen las inteligencias personales, sociales y creativas**, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y éticas. Las universidades y las políticas públicas deben considerar que la dirección educativa no es solo una función técnica, sino una **tarea humanizadora**.

En los CEBA, donde los directores enfrentan realidades adversas —limitaciones materiales, alta rotación docente, estudiantes en situación de vulnerabilidad—, el liderazgo basado en las inteligencias múltiples se convierte en una **herramienta de resiliencia institucional**. Un director que comprende y aplica estas inteligencias no solo gestiona recursos, sino que **gestiona emociones, talentos y sueños**. Y ese acto, más que un procedimiento administrativo, constituye una forma de pedagogía viva: educar desde el ejemplo, inspirar desde la acción y transformar desde la empatía.

En síntesis, la relevancia de las inteligencias múltiples en la formación y desempeño de los directores de CEBA se expresa en su potencial para **construir liderazgos integrales, flexibles y humanos**. Este enfoque permite superar la visión fragmentada del gestor como mero administrador, para concebirlo como un **líder pedagógico con pensamiento crítico, sensibilidad social y visión estratégica**. Así, la inteligencia múltiple se convierte en el corazón de la gestión educativa moderna: una

gestión que no solo busca resultados, sino que promueve el desarrollo pleno de las personas y la dignificación del acto educativo.

Como bien lo señala Gardner (2009:115), “una escuela inteligente es aquella donde las inteligencias de sus líderes se ponen al servicio de las inteligencias de los demás”. En los CEBA, esto significa dirigir no desde el poder, sino desde la comprensión; no desde la jerarquía, sino desde la humanidad. Solo así, la educación alternativa será verdaderamente transformadora.

El recorrido conceptual desarrollado en este primer capítulo permite comprender que la **teoría de las inteligencias múltiples** no es únicamente una propuesta psicológica, sino una **revolución epistemológica y pedagógica** que reconfigura la manera en que entendemos la mente humana, el aprendizaje y el liderazgo educativo. Desde su formulación por Howard Gardner en la Universidad de Harvard durante la década de 1980, esta teoría abrió un horizonte plural donde **la inteligencia dejó de ser una medida unidimensional** —basada en el coeficiente intelectual— para convertirse en un conjunto dinámico de capacidades interdependientes, moldeadas por la cultura, la experiencia y el entorno.

A través de los antecedentes revisados, tanto nacionales como internacionales, se evidencia que el estudio de la inteligencia ha evolucionado desde los enfoques psicométricos clásicos hasta modelos más integradores, donde la emoción, la creatividad y el contexto social adquieren protagonismo. Gardner no solo amplió el concepto de inteligencia, sino que lo **humanizó**, al reconocer que cada persona posee un modo singular de comprender el mundo y de expresarse en él. Esta visión fue profundizada posteriormente por autores como **Daniel Goleman**, con la inteligencia emocional, y **William Halal** y **Eduardo Orozco**, con la inteligencia organizacional, quienes trasladaron las ideas de Gardner al terreno de la convivencia, la gestión y la toma de decisiones colectivas.

El análisis de las **dimensiones y estructuras** de las inteligencias múltiples demuestra que cada una de ellas —lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista— constituye una vía legítima y complementaria de aprendizaje. En este sentido, la educación verdaderamente

inclusiva no consiste en homogeneizar, sino en **personalizar los procesos educativos** para que cada estudiante, docente o directivo desarrolle al máximo su potencial. Esta premisa resulta especialmente relevante en los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, donde la diversidad de trayectorias vitales y estilos cognitivos exige una gestión flexible, empática y creativa.

Las estrategias de desarrollo de las inteligencias múltiples, por su parte, revelan que el aprendizaje no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe **integrar la emoción, la acción, la reflexión y la cooperación**. La escuela del siglo XXI —y con mayor razón la Educación Básica Alternativa— debe concebirse como un espacio vivo de aprendizaje permanente, donde el conocimiento se construye en comunidad y se pone al servicio de la transformación social.

En este marco, la relevancia de las inteligencias múltiples en la **formación y desempeño de los directores de CEBA** adquiere un sentido trascendental. El liderazgo educativo ya no puede sostenerse únicamente en la racionalidad técnica, sino que debe incorporar la inteligencia emocional, la creatividad, la ética y la visión estratégica. El director se convierte así en un **mediador del conocimiento y de las relaciones humanas**, capaz de integrar las distintas inteligencias para guiar a su comunidad hacia metas comunes. Como plantea Fullan (2014), el liderazgo auténtico “no se ejerce desde la autoridad, sino desde la influencia moral y la inspiración colectiva”.

El capítulo, en suma, permite establecer las **bases teóricas** que sostienen la relación entre las inteligencias múltiples y la gestión educativa. Ambas comparten un núcleo común: la búsqueda de la **excelencia humana a través del conocimiento, la sensibilidad y la acción reflexiva**. En los CEBA, esta articulación se traduce en la posibilidad de construir organizaciones educativas más

CAPITULO II

BASES TEÓRICAS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

La gestión educativa constituye el eje articulador de toda acción pedagógica y administrativa dentro de una institución escolar. En ella confluyen la planificación, la organización, la dirección, la evaluación y la toma de decisiones, orientadas al logro de una educación de calidad, equitativa y transformadora. En el contexto actual, caracterizado por la acelerada transformación social, tecnológica y cultural, la gestión educativa debe ser entendida no solo como un conjunto de procedimientos técnicos, sino como un **proceso estratégico, ético y humano**, que impulsa el desarrollo integral de la comunidad educativa.

En las últimas décadas, la educación ha pasado de ser un sistema estructurado verticalmente a un **espacio de aprendizaje abierto, flexible y participativo**, donde la figura del director adquiere un rol decisivo. Su función ya no se limita a administrar recursos, sino a **liderar procesos pedagógicos**, generar climas institucionales saludables, fomentar la innovación y garantizar la pertinencia del aprendizaje. En este marco, la gestión educativa se convierte en un **instrumento de cambio y de justicia social**, pues a través de ella se puede incidir en la calidad de los aprendizajes, en la equidad de oportunidades y en la cohesión comunitaria.

Autores como Carrasco (2009), Calero (2005) y Fullan (2014) coinciden en que la gestión educativa moderna debe comprenderse como un **sistema integral de acciones estratégicas y colaborativas**, orientadas a movilizar los recursos humanos, materiales, financieros y simbólicos de la institución. No se trata de ejecutar procedimientos burocráticos, sino de **construir una cultura organizacional basada en la participación, la comunicación y el aprendizaje colectivo**. De esta manera, la gestión se convierte en una praxis transformadora que une teoría y acción, liderazgo y pedagogía, innovación y ética.

En el caso de los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, esta visión adquiere una dimensión particular. Los directores de CEBA gestionan instituciones que atienden a jóvenes y adultos con trayectorias educativas interrumpidas, contextos sociales vulnerables y altas demandas de reinserción laboral. Por ello, la gestión educativa en este ámbito requiere **liderazgo empático, pensamiento estratégico y sensibilidad humana**, sustentados en la capacidad de reconocer la diversidad y promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

La gestión educativa en los CEBA debe ser concebida, entonces, como una **práctica de transformación social**, donde el director asume un rol de mediador, orientador y facilitador del desarrollo institucional. Su gestión implica comprender las necesidades del entorno, coordinar los recursos disponibles, impulsar la formación docente y fortalecer la identidad del centro como comunidad de aprendizaje.

Este capítulo desarrolla los **fundamentos teóricos de la gestión educativa**, abordando su evolución conceptual, los principales enfoques que la sustentan y las dimensiones que la configuran. Se analizan los **procesos de gestión** vinculados a los recursos académicos, humanos, materiales y financieros, así como los instrumentos que la regulan en el sistema educativo peruano. Finalmente, se examina la relación entre gestión, liderazgo y calidad educativa, con énfasis en las estrategias que permiten a los directores de CEBA optimizar su desempeño institucional.

En suma, este capítulo propone una comprensión profunda y crítica de la gestión educativa como campo de acción integral, en el que convergen la **planificación estratégica, la inteligencia organizacional y el liderazgo pedagógico**, elementos esenciales para garantizar el desarrollo sostenible y humano de las instituciones de Educación Básica Alternativa.

2.1. Marco conceptual

El marco conceptual constituye el entramado teórico que orienta la comprensión profunda de los fenómenos abordados en esta investigación. En el ámbito educativo, todo estudio sobre gestión y liderazgo requiere una base conceptual sólida que permita integrar los distintos saberes —pedagógicos, administrativos, psicológicos y sociales— en una

estructura coherente y operativa. En este sentido, el presente apartado tiene como propósito delimitar, definir y relacionar los conceptos esenciales que sustentan la comprensión de la **gestión educativa** y su articulación con el enfoque de las **inteligencias múltiples** en el contexto de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA).

El marco conceptual no se limita a la descripción de definiciones aisladas; por el contrario, busca **establecer un sistema de significados interrelacionados** que expliquen las dinámicas de dirección, liderazgo y toma de decisiones dentro de la institución educativa. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), un marco conceptual “es la red de conceptos y relaciones que sirven de base para formular hipótesis, interpretar los resultados y dar sentido al objeto de estudio”. Por tanto, su función es estructurar el pensamiento científico que guía la investigación, traduciendo la teoría en una matriz analítica aplicable al caso empírico.

En el contexto de los CEBA, este marco conceptual adquiere una relevancia particular, ya que dichas instituciones se desarrollan en condiciones de alta heterogeneidad social, cultural y económica. La gestión en estos centros no puede reducirse a un modelo burocrático, sino que debe **responder a la complejidad humana** de los sujetos que la conforman. De allí la necesidad de integrar conceptos como **aprendizaje organizacional, inteligencia emocional, liderazgo pedagógico y gestión del conocimiento**, los cuales complementan la visión clásica de la administración educativa y la transforman en un proceso dinámico, participativo y adaptativo.

Este apartado, por tanto, define los conceptos centrales de **aprendizaje, enseñanza, calidad educativa, gestión, planeación, eficiencia, eficacia y procesos de gestión**, estableciendo sus interrelaciones dentro del marco de la Educación Básica Alternativa. Asimismo, se precisan las nociones de **inteligencia, inteligencias múltiples e inteligencia organizacional**, con el fin de comprender cómo estas capacidades humanas y colectivas se convierten en herramientas estratégicas para la mejora institucional.

Finalmente, el marco conceptual servirá como **columna vertebral del estudio empírico**, permitiendo interpretar los resultados a la luz de los fundamentos teóricos y establecer puentes entre la reflexión académica y la práctica directiva. Desde esta

perspectiva, la gestión educativa se concibe no solo como una función técnica, sino como una **expresión de la inteligencia aplicada a la organización**, donde el conocimiento, la emoción y la acción convergen para transformar la educación en un proceso humano, ético y sostenible.

2.1.1. Enfoques contemporáneos de la gestión educativa.

La gestión educativa contemporánea se ha transformado en las últimas décadas, transitando desde una visión centrada en la administración burocrática hacia un modelo integral, dinámico y orientado a resultados, donde el liderazgo pedagógico, la innovación y la participación de la comunidad educativa constituyen sus pilares fundamentales. Este cambio responde a las nuevas exigencias del sistema educativo global, marcado por la necesidad de garantizar la calidad, la equidad y la pertinencia de los aprendizajes en contextos complejos y diversos.

Según Bolívar (2015), la gestión educativa actual debe entenderse como una “acción estratégica que articula la dirección, la pedagogía y la organización institucional en función del aprendizaje y la mejora continua”. Desde esta perspectiva, la gestión no se reduce a un conjunto de procedimientos administrativos, sino que se convierte en una práctica transformadora, donde los directivos son agentes de cambio capaces de generar visión, orientar procesos y promover culturas institucionales colaborativas.

En la misma línea, Fullan (2014) sostiene que la gestión educativa en el siglo XXI implica liderar el cambio desde la confianza, el compromiso y la construcción colectiva del conocimiento. El gestor educativo se convierte en un facilitador de procesos, un mediador entre las políticas públicas y las realidades locales, y un impulsor del desarrollo profesional docente. Esta mirada humanista y relacional contrasta con los enfoques clásicos de administración escolar, que priorizaban la planificación rígida y el control jerárquico.

Por su parte, Murillo (2011) y Gairín (2016) destacan que los nuevos enfoques de gestión educativa se apoyan en **modelos de liderazgo distribuido y de aprendizaje organizacional**, donde la toma de decisiones se comparte y las escuelas se conciben como comunidades de aprendizaje que reflexionan sobre su práctica. De este modo, la gestión

se orienta hacia la creación de condiciones institucionales que favorezcan la innovación pedagógica, la participación democrática y la mejora sostenida.

Entre los principales enfoques contemporáneos se pueden reconocer tres grandes corrientes:

1. **El enfoque sistémico**, que considera a la institución educativa como un sistema abierto en permanente interacción con su entorno. Cada decisión, acción o cambio afecta al conjunto de la organización, por lo que la gestión debe mantener un equilibrio entre sus dimensiones académica, administrativa, social y comunitaria (Carrasco, 2009).
2. **El enfoque estratégico**, que concibe la gestión como un proceso de planificación anticipada orientado al logro de metas institucionales. Según Mintzberg (2013), la estrategia educativa no solo define objetivos, sino que construye caminos flexibles y adaptativos para alcanzarlos, teniendo en cuenta la realidad cambiante del contexto educativo.
3. **El enfoque participativo o democrático**, que reconoce la importancia de la corresponsabilidad y la toma de decisiones compartida entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Este enfoque promueve la transparencia, el diálogo y la rendición de cuentas, principios esenciales para consolidar una cultura institucional sólida y ética (Carbonell, 2019).

En el ámbito de la Educación Básica Alternativa (EBA), estos enfoques adquieren una relevancia aún mayor, pues la gestión debe responder a las características específicas de una población diversa, con trayectorias educativas interrumpidas y necesidades de aprendizaje flexibles. El director de un CEBA actúa no solo como administrador, sino como **líder pedagógico, gestor social y agente de inclusión**, capaz de integrar los distintos enfoques en una práctica coherente con la realidad de su comunidad.

En síntesis, los enfoques contemporáneos de la gestión educativa suponen un cambio de paradigma: pasar del control a la confianza, del orden jerárquico a la colaboración, y de la administración de recursos al liderazgo para el aprendizaje. En palabras de Hargreaves y Fullan (2020), “las escuelas del futuro no se gestionan desde la

autoridad, sino desde la inteligencia colectiva”. Bajo esta lógica, la gestión educativa se convierte en un ejercicio de liderazgo ético, emocional y organizacional, orientado a construir instituciones capaces de aprender, innovar y transformar su entorno.

2.1.2. Naturaleza, dimensiones y características de la gestión institucional.

La gestión institucional constituye el núcleo operativo de toda organización educativa, en la medida en que integra los procesos administrativos, pedagógicos, humanos y comunitarios en una dinámica orientada al logro de los fines formativos. En su naturaleza más profunda, la gestión institucional no se limita a la dirección o al control de los recursos, sino que representa una **práctica social, ética y estratégica** destinada a generar condiciones que hagan posible una educación de calidad, equitativa y sostenible.

Según Calero (2005), la gestión institucional es “el conjunto de procesos de toma de decisiones y ejecución de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas y su evaluación”. Esta definición subraya que la gestión no es una acción aislada del quehacer educativo, sino una **dimensión transversal** que articula la planificación, la organización, la dirección y la evaluación, garantizando la coherencia entre la misión institucional y las demandas del entorno.

En el contexto contemporáneo, autores como Bolívar (2015) y Gairín (2016) coinciden en señalar que la gestión institucional se caracteriza por su **carácter integral y sistémico**. No puede entenderse solo como la suma de procesos administrativos, sino como un entramado de interacciones humanas y culturales que configuran la identidad de la institución. En esta perspectiva, la gestión adquiere un sentido transformador: orienta el cambio, dinamiza las relaciones y promueve la innovación como motor del desarrollo educativo.

Desde el punto de vista estructural, la gestión institucional se compone de diversas **dimensiones** que, al interactuar, conforman la vida escolar en su totalidad. Diversos estudios (Murillo, 2011; UNESCO, 2018; Lück, 2019) destacan las siguientes:

1. **Dimensión pedagógica o académica**, que engloba la planificación curricular, la enseñanza, la evaluación del aprendizaje y la innovación metodológica. Es el corazón del proceso educativo y el referente principal del liderazgo directivo.

2. **Dimensión administrativa**, que asegura la organización, el control y la optimización de los recursos materiales, financieros y tecnológicos. Implica el uso racional y transparente de los medios institucionales para el cumplimiento de los objetivos educativos.
3. **Dimensión humana o de gestión del talento**, centrada en la conducción, acompañamiento y desarrollo profesional del personal docente y administrativo. Aquí el director actúa como facilitador de aprendizajes y promotor de climas laborales saludables.
4. **Dimensión comunitaria o social**, orientada al fortalecimiento del vínculo entre la escuela y su entorno. Supone la participación activa de estudiantes, familias y actores sociales en la vida institucional, reconociendo la escuela como un espacio de construcción ciudadana y de inclusión social.

Estas dimensiones no actúan de manera aislada, sino que se interrelacionan constantemente, generando una red de interdependencias que define el funcionamiento real de la institución. De acuerdo con Lück (2019), una gestión educativa efectiva es aquella que logra **armonizar las dimensiones técnicas con las humanas**, los procedimientos con los valores, y la eficiencia con la equidad.

En cuanto a sus **características**, la gestión institucional contemporánea se distingue por su:

- **Carácter dinámico y flexible**, al adaptarse a los cambios del contexto educativo y social.
- **Enfoque participativo**, que fomenta la corresponsabilidad y la toma de decisiones colectivas.
- **Orientación estratégica**, basada en la planificación y la evaluación permanente de resultados.
- **Dimensión ética**, que promueve la transparencia, la equidad y el compromiso con el bien común.

- **Vocación de liderazgo pedagógico**, entendiendo la gestión no solo como administración, sino como conducción formativa.

En el marco de los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, estas características adquieren una relevancia particular. La gestión institucional en este tipo de centros debe responder a las condiciones de estudiantes jóvenes y adultos, a la diversidad de horarios y modalidades, y a la necesidad de articular la educación con el trabajo y la comunidad. El director de un CEBA, por tanto, debe ejercer una gestión que combine la rigurosidad técnica con la **sensibilidad social y la inteligencia emocional**, garantizando la pertinencia de las decisiones y la humanización de los procesos.

En síntesis, la naturaleza de la gestión institucional se expresa en su capacidad de **integrar lo pedagógico con lo administrativo y lo humano con lo estratégico**. Su fuerza radica en el equilibrio entre la estructura y la acción, entre la planificación racional y la comprensión del entorno humano. En palabras de Fullan y Quinn (2020), “gestionar una institución educativa es liderar el aprendizaje colectivo de una comunidad”, lo que implica convertir la escuela —o el CEBA— en un espacio de crecimiento compartido, innovación constante y compromiso ético con la transformación social.

2.1.3. Rol del director en el liderazgo pedagógico y administrativo.

El director ocupa un lugar estratégico dentro de la organización educativa. Más allá de ser un gestor administrativo o un supervisor del cumplimiento normativo, su papel se ha redefinido en la educación contemporánea como el de **líder pedagógico, mediador cultural y motor de transformación institucional**. Su liderazgo se ejerce en un espacio de alta complejidad, donde confluyen la gestión de recursos, la orientación de procesos pedagógicos, el acompañamiento del personal docente y la relación con la comunidad. En este sentido, el rol del director es fundamental para articular la visión, la misión y los valores institucionales con las prácticas cotidianas que hacen posible el aprendizaje y la calidad educativa.

Diversos autores coinciden en que el liderazgo del director constituye el **factor clave de la mejora escolar**. Según Bolívar (2015), “no existe escuela eficaz sin un liderazgo directivo fuerte, ético y pedagógicamente comprometido”. Esta afirmación

resume la centralidad de su función: inspirar, orientar y coordinar a la comunidad educativa hacia metas compartidas. Para Fullan (2014), el liderazgo del director no se reduce a dirigir personas, sino a **movilizar la inteligencia colectiva** de la organización, creando un clima que promueva la innovación, la colaboración y la reflexión permanente sobre la práctica docente.

El liderazgo pedagógico implica que el director asuma un compromiso activo con la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con Hallinger (2011), esta forma de liderazgo se centra en tres grandes tareas: definir una misión clara y compartida, supervisar y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y promover un clima de altas expectativas y mejora continua. El director, en esta línea, no solo gestiona, sino que **enseña a enseñar**, acompañando a los docentes en la construcción de estrategias efectivas y en la evaluación reflexiva de los resultados educativos.

Por otro lado, el liderazgo administrativo es el complemento indispensable del liderazgo pedagógico. Se refiere a la capacidad del director para planificar, organizar, coordinar y evaluar el uso racional de los recursos institucionales —humanos, materiales y financieros—. Según Calero (2005), el director debe combinar el rigor técnico con una **visión humanista de la gestión**, garantizando tanto la eficiencia operativa como la satisfacción de los actores educativos. En este equilibrio reside su verdadera autoridad: liderar con conocimiento, sensibilidad y justicia.

No obstante, el liderazgo contemporáneo exige superar el modelo verticalista y autoritario del pasado. Hoy se promueve un **liderazgo distribuido**, donde el director comparte responsabilidades y empodera a su equipo docente, reconociendo las capacidades de cada miembro como parte del capital institucional. Leithwood y Jantzi (2008) destacan que este enfoque fomenta la autonomía profesional, la confianza y la corresponsabilidad, fortaleciendo la cultura organizacional y la sostenibilidad del cambio educativo.

En el contexto de los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, el rol del director se torna aún más complejo y decisivo. Dirige una comunidad diversa en edad, formación y expectativas, con docentes que trabajan en condiciones flexibles y estudiantes que combinan su educación con responsabilidades laborales y familiares. Su

liderazgo debe ser inclusivo, empático y contextualizado, capaz de articular la misión educativa con los principios de equidad, oportunidad y pertinencia.

El director de un CEBA, por tanto, debe ejercer un **liderazgo pedagógico transformador**, sustentado en las inteligencias múltiples y en la inteligencia emocional. Requiere comprender a su equipo y a sus estudiantes desde la empatía, la comunicación asertiva y la gestión del talento humano. Al mismo tiempo, debe planificar y administrar con eficacia, garantizando el uso transparente de los recursos y la implementación de proyectos de innovación institucional.

En síntesis, el rol del director como líder pedagógico y administrativo se define por su capacidad de **inspirar, organizar y transformar**. Su tarea no consiste solo en mantener el funcionamiento de la institución, sino en orientarla hacia la excelencia y el sentido social de la educación. Como plantea Hargreaves (2020), “liderar una escuela no es mandar, sino generar las condiciones para que otros aprendan y enseñen mejor”. En esta perspectiva, el liderazgo directivo en los CEBA debe ser un liderazgo con propósito, fundamentado en la ética, la inteligencia y la pasión por la educación como instrumento de emancipación y desarrollo humano.

2.1.4. Enfoque sistémico y estratégico de la gestión educativa.

La gestión educativa contemporánea ha evolucionado hacia modelos más integrales y adaptativos, en los cuales la institución escolar se concibe como un sistema vivo, dinámico y en constante interacción con su entorno. Desde esta perspectiva, el **enfoque sistémico y estratégico** constituye uno de los pilares conceptuales más sólidos para comprender y orientar la acción directiva en los centros educativos. Este enfoque trasciende la visión fragmentada de la administración tradicional para entender la escuela como una totalidad orgánica donde cada componente —humano, material, pedagógico y social— interactúa de manera interdependiente para alcanzar los fines institucionales.

De acuerdo con Bertalanffy (1968), creador de la teoría general de sistemas, “todo sistema está compuesto por partes que se relacionan entre sí y con el entorno, configurando un equilibrio dinámico que permite su supervivencia y desarrollo”. Aplicado a la educación, esto implica que ninguna decisión o acción puede analizarse de

manera aislada, pues cada cambio en una dimensión del sistema educativo repercute en las demás. En esta lógica, **la gestión educativa se concibe como un proceso de interacciones constantes**, donde la planificación, la organización, la dirección y la evaluación conforman un ciclo de retroalimentación continua orientado a la mejora institucional.

Carrasco (2009) profundiza esta idea al señalar que el enfoque sistémico permite visualizar la escuela como un conjunto de subsistemas —académico, administrativo, comunitario y humano— que deben funcionar de manera coordinada para garantizar la efectividad organizacional. Desde esta perspectiva, la tarea del director no consiste únicamente en administrar recursos o supervisar procesos, sino en **articular sinergias, equilibrar tensiones y favorecer la coherencia interna de la institución**. La gestión sistémica exige reconocer que los flujos de información, comunicación y liderazgo son los verdaderos motores de la organización escolar.

Paralelamente, el **enfoque estratégico** se consolida como una extensión natural del pensamiento sistémico, al proponer una gestión basada en la planificación anticipada, la visión de futuro y la toma de decisiones informadas. Según Mintzberg (2013), la estrategia es “la capacidad de una organización para adaptarse creativamente a los cambios de su entorno y convertirlos en oportunidades”. En el ámbito educativo, esto significa diseñar proyectos institucionales que respondan a las necesidades reales de la comunidad y que orienten los esfuerzos colectivos hacia metas medibles, coherentes con la misión y visión institucional.

El enfoque estratégico otorga a la gestión educativa un **carácter proactivo y prospectivo**, que va más allá de la mera ejecución de políticas. Lück (2019) plantea que una gestión estratégica se sustenta en tres principios esenciales:

1. La **anticipación**, que implica prever escenarios y planificar acciones sostenibles;
2. La **coherencia**, que garantiza la alineación entre objetivos, recursos y resultados;
3. La **evaluación continua**, entendida como mecanismo de retroalimentación y mejora permanente.

Estos principios permiten a los directivos formular políticas institucionales flexibles y adaptativas, capaces de responder a los desafíos de la educación en contextos cambiantes. La gestión estratégica, por tanto, transforma a la institución educativa en una **organización inteligente**, donde la información, la innovación y el aprendizaje colectivo se convierten en recursos clave para el éxito.

En el caso particular de los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, el enfoque sistémico y estratégico adquiere especial relevancia. La complejidad de su población estudiantil, la diversidad de horarios y modalidades, y las limitaciones materiales que suelen enfrentar, exigen una planificación rigurosa, pero también flexible. El director de un CEBA debe ser capaz de leer su contexto, anticipar necesidades y construir alianzas con instituciones, empresas y organizaciones locales que potencien los resultados educativos. Su gestión debe integrar la visión sistémica —que garantiza la cohesión interna— con la visión estratégica —que orienta la acción hacia el futuro—.

En este marco, la **retroalimentación** se convierte en el núcleo operativo del proceso de gestión. Cada acción, evaluación o resultado genera información que debe ser analizada para mejorar la práctica institucional. Así, la gestión deja de ser una secuencia lineal de etapas para convertirse en un **proceso cíclico de aprendizaje organizacional**.

En síntesis, el enfoque sistémico y estratégico redefine la gestión educativa como una práctica inteligente, participativa y orientada al cambio. Permite a los directivos transitar de una administración reactiva a una gestión transformadora, donde la planificación se concibe como aprendizaje continuo y la institución como un sistema abierto al diálogo con su entorno. Como señala Hargreaves (2020), “las escuelas eficaces no se adaptan al cambio: lo lideran”. De esta manera, los CEBA, guiados por una dirección con visión sistémica y estratégica, pueden convertirse en espacios sostenibles de innovación, equidad y desarrollo humano integral.

2.2. Dimensiones y procesos de la gestión

El estudio de las **dimensiones y procesos de la gestión educativa** permite comprender la complejidad interna de las instituciones escolares y el modo en que las acciones organizativas, pedagógicas y humanas convergen para generar una educación de

calidad. En la actualidad, hablar de gestión implica reconocer que esta no es una tarea unidireccional ni limitada a la administración de recursos, sino un **proceso articulado de planificación, ejecución, evaluación y mejora continua**, en el que intervienen múltiples dimensiones interdependientes.

La gestión educativa se configura, por tanto, como un sistema integral de acciones que se orienta a **garantizar la coherencia entre los fines institucionales y las prácticas concretas**, asegurando la eficacia y la equidad de los resultados educativos. Según Lück (2019), gestionar implica “conducir la acción educativa desde una perspectiva de totalidad, donde cada dimensión —académica, administrativa, humana y social— contribuye al desarrollo armónico del proyecto institucional”. Esta visión holística es la que permite a los centros educativos, y en particular a los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, responder con flexibilidad y pertinencia a las demandas de contextos sociales diversos y en constante cambio.

Las **dimensiones de la gestión** —académica, administrativa, humana, comunitaria y financiera— constituyen los pilares sobre los que se construye la acción directiva. Cada una de ellas cumple una función esencial: la dimensión académica orienta el aprendizaje; la administrativa organiza los medios; la humana impulsa el liderazgo y el trabajo colaborativo; la comunitaria fortalece los vínculos con el entorno; y la financiera asegura la sostenibilidad de los proyectos institucionales. No obstante, su verdadero valor reside en su **interacción dinámica**, pues solo a través de su integración es posible alcanzar una gestión eficiente, ética y transformadora.

En cuanto a los **procesos de gestión**, autores como Gairín (2016) y Murillo (2018) destacan que estos no deben concebirse como etapas lineales, sino como **ciclos permanentes de mejora**. Cada proceso —planificación, organización, dirección y evaluación— se alimenta del anterior y prepara el terreno para el siguiente, en un flujo constante de aprendizaje institucional. Esta lógica circular convierte a la gestión en una práctica reflexiva y autocrítica, donde el análisis de resultados y la toma de decisiones informadas se traducen en estrategias de innovación y calidad educativa.

En el caso de los CEBA, comprender las dimensiones y procesos de la gestión es aún más relevante, ya que estos centros operan bajo **condiciones de flexibilidad**

curricular, diversidad etaria y multiplicidad de horarios. El director y su equipo deben adaptar los procesos de gestión a las características de estudiantes jóvenes y adultos, promoviendo una educación contextualizada, inclusiva y orientada al desarrollo personal y social.

En suma, este apartado se propone **analizar en profundidad las dimensiones estructurales y los procesos funcionales** que configuran la gestión educativa, enfatizando su importancia para la dirección efectiva de los CEBA. El propósito es demostrar que una gestión articulada y coherente no solo garantiza la eficiencia institucional, sino que también constituye una herramienta de equidad y transformación social, capaz de convertir a la escuela en una organización inteligente, ética y orientada al aprendizaje permanente.

2.2.1. Gestión de los recursos académicos y humanos.

La gestión de los recursos académicos y humanos constituye el núcleo vital de toda organización educativa, ya que de su adecuada administración depende la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, el logro de los objetivos institucionales. Ambos recursos —el académico y el humano— están estrechamente vinculados: el primero define el qué y el cómo de la acción educativa, mientras que el segundo representa el quién la ejecuta, orienta y evalúa. En el contexto de los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, donde los procesos formativos se desarrollan en escenarios de alta diversidad y complejidad, esta gestión adquiere un valor estratégico y humanista, al buscar la articulación entre la excelencia pedagógica y la formación integral de los estudiantes.

Gestión de los recursos académicos

Los recursos académicos abarcan el conjunto de elementos que sostienen el quehacer pedagógico de una institución: el currículo, los materiales didácticos, la tecnología educativa, la supervisión pedagógica y los procesos de evaluación. Según Alvarado (1999), estos recursos son aquellos “que inciden directa y efectivamente en el acto educativo, constituyendo el soporte técnico y pedagógico del aprendizaje”. Su adecuada gestión no se limita a la simple administración de medios, sino que implica

diseñar, contextualizar y evaluar estrategias curriculares que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y a las metas institucionales.

En la educación alternativa, el currículo debe concebirse como un **instrumento flexible y adaptativo**, capaz de integrar saberes académicos, prácticos y socioemocionales. Ander (1996) sostiene que “el currículo es la planificación sistemática de la enseñanza y el aprendizaje, construida colectivamente para garantizar la pertinencia educativa”. En los CEBA, esto significa adecuar los contenidos y metodologías a las características del adulto trabajador, promoviendo aprendizajes significativos, colaborativos y orientados al desarrollo de competencias para la vida y el trabajo.

La supervisión educativa, por su parte, es una herramienta de mejora continua. Almeyda (2007) la define como “el proceso de acompañamiento pedagógico que busca la eficiencia en la enseñanza y la calidad en los aprendizajes”. En una gestión moderna, la supervisión deja de ser un mecanismo de control para convertirse en un **espacio de diálogo profesional y reflexión compartida**, donde el director y los docentes analizan evidencias, intercambian experiencias y construyen soluciones innovadoras.

Asimismo, los recursos académicos incluyen el uso de tecnologías y materiales didácticos actualizados. En los CEBA, la tecnología educativa cumple un rol democratizador, al facilitar el acceso al conocimiento y generar nuevas formas de aprendizaje. El uso de plataformas virtuales, recursos multimedia y herramientas digitales fomenta la autonomía y la motivación de los estudiantes, potenciando su desarrollo cognitivo y socioemocional.

Gestión de los recursos humanos

La gestión de los recursos humanos en educación va más allá de la administración de personal. Implica reconocer en cada docente, directivo y trabajador administrativo a un **agente transformador de la institución**, portador de valores, saberes y experiencias que deben ser potenciados. Según Marcelo y Cojal (2005), la gestión de los recursos humanos consiste en “un conjunto interrelacionado de criterios, procedimientos y normas orientadas a la racional incorporación, desarrollo y empleo de la fuerza laboral educativa”. Su finalidad es asegurar que cada miembro de la organización pueda

desarrollarse personal y profesionalmente, contribuyendo al logro de los objetivos comunes.

Los principios de esta gestión se sustentan en la **motivación, el desarrollo profesional, la equidad y la ética institucional**. Alvarado (1999) subraya que “motivar, desarrollar y retener al personal competente es la base de una gestión educativa eficaz”. En esta línea, el director debe promover un clima organizacional favorable, caracterizado por la comunicación horizontal, el reconocimiento del mérito y la participación colectiva en la toma de decisiones.

El **desarrollo profesional docente** es un eje esencial. Se manifiesta a través de la formación continua, la actualización pedagógica y la reflexión sobre la práctica. Gairín (2016) plantea que la escuela debe convertirse en una “organización que aprende”, donde los docentes investigan, innovan y comparten experiencias para fortalecer su desempeño. En los CEBA, donde los desafíos educativos son mayores, la capacitación permanente adquiere una dimensión ética: actualizarse no es solo una exigencia técnica, sino una responsabilidad social frente a estudiantes que buscan nuevas oportunidades de vida.

La **evaluación del desempeño** es otro componente relevante. Debe orientarse a la mejora y no al castigo, valorando tanto los logros profesionales como las necesidades de acompañamiento. Según Murillo (2018), “la evaluación del desempeño docente solo tiene sentido cuando genera reflexión, aprendizaje y transformación”. En consecuencia, el liderazgo del director debe ser empático y formativo, promoviendo procesos de retroalimentación constructiva que fortalezcan la identidad y la autoestima profesional del equipo educativo.

Por otro lado, la gestión de los recursos humanos requiere una política institucional de **bienestar y condiciones laborales adecuadas**. No puede haber calidad educativa sin dignidad docente. Las instituciones deben garantizar entornos seguros, apoyo emocional, equilibrio entre trabajo y vida personal, y una cultura de respeto y colaboración. En este sentido, la gestión humana es también gestión ética: reconocer el valor del otro como sujeto de derechos, como ser humano y como educador.

Integración y sentido estratégico

Tanto los recursos académicos como los humanos forman un binomio inseparable dentro del sistema educativo. Mientras los primeros aseguran la estructura técnica del aprendizaje, los segundos constituyen la energía vital que lo impulsa. En una visión sistémica, ambos deben gestionarse de manera integrada, mediante una planificación estratégica que combine eficacia operativa y sentido humanista.

En los CEBA, esta integración cobra un significado especial. El director, como líder pedagógico y administrativo, debe articular los recursos académicos con la gestión del talento humano para construir **comunidades de aprendizaje inclusivas y resilientes**, donde cada docente se sienta parte del proyecto educativo y cada estudiante encuentre oportunidades reales de desarrollo.

En síntesis, la gestión de los recursos académicos y humanos no se limita a coordinar materiales y personas, sino que representa una tarea profundamente ética, social y pedagógica. Su propósito último es **transformar la escuela en un espacio vivo de conocimiento, crecimiento y justicia educativa**, donde la excelencia técnica se conjuga con el compromiso humano, haciendo realidad el principio de que toda gestión educativa auténtica es, ante todo, gestión del aprendizaje y del sentido.

2.2.2. Gestión de los recursos materiales y financieros.

La **gestión de los recursos materiales y financieros** constituye una dimensión esencial dentro del proceso global de la gestión educativa, ya que asegura la operatividad, sostenibilidad y eficiencia de las instituciones escolares. En el contexto de los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, esta gestión adquiere un matiz particularmente relevante: las limitaciones presupuestarias, la necesidad de infraestructura adecuada y la optimización del uso de los bienes disponibles son factores determinantes para garantizar un servicio educativo de calidad, inclusivo y sostenible.

Gestión de los recursos materiales

Los recursos materiales comprenden el conjunto de bienes físicos, tecnológicos y logísticos que posibilitan el funcionamiento cotidiano de una institución educativa: infraestructura, mobiliario, equipamiento, materiales educativos, medios tecnológicos y servicios generales. Según Alvarado (2003), la gestión de los recursos materiales

“engloba las funciones administrativas de construcción, mantenimiento y seguridad de los edificios, equipos e instalaciones, asegurando su conservación y uso racional al servicio de los fines educativos”.

En la actualidad, la infraestructura educativa ya no se concibe solo como un espacio físico, sino como un **ambiente de aprendizaje integral** que debe favorecer el bienestar, la seguridad y la creatividad de los estudiantes. Lück (2019) señala que “el entorno físico influye directamente en la calidad del aprendizaje y en la motivación de quienes enseñan y aprenden”. En los CEBA, donde las condiciones materiales suelen ser limitadas, el reto del director radica en **gestionar con ingenio**, aprovechar los recursos disponibles y promover alianzas estratégicas con gobiernos locales, empresas y organizaciones civiles para fortalecer la infraestructura y el equipamiento.

Asimismo, la gestión moderna de los recursos materiales debe incorporar criterios de **sostenibilidad ambiental y eficiencia energética**. Esto implica adoptar prácticas ecológicas —como el reciclaje, el ahorro de energía y la gestión responsable de residuos— que no solo reducen costos, sino que también educan mediante el ejemplo. De esta manera, la institución se convierte en un modelo de responsabilidad social y ambiental.

Por otro lado, la gestión de los materiales educativos y tecnológicos requiere planificación, actualización y pertinencia. Benigno (2007) sostiene que los materiales didácticos “son medios que facilitan la comprensión, la motivación y la retención del aprendizaje, siempre que se seleccionen de acuerdo con las necesidades y características del alumnado”. En los CEBA, donde los estudiantes son jóvenes y adultos con trayectorias diversas, el uso de recursos visuales, digitales y audiovisuales, así como la incorporación de plataformas virtuales, puede generar experiencias de aprendizaje más flexibles, autónomas y significativas.

Gestión de los recursos financieros

La gestión de los recursos financieros se refiere al conjunto de procesos mediante los cuales se **obtienen, administran y controlan los fondos económicos** necesarios para el funcionamiento institucional. Marcelo (2005) la define como “la acción racional y

planificada destinada a generar y disponer de los recursos monetarios requeridos para sostener la marcha operativa y el desarrollo de la institución educativa”.

Desde esta perspectiva, el director debe actuar como un gestor estratégico capaz de **alinear los objetivos pedagógicos con las posibilidades económicas**. Ello implica planificar presupuestos, priorizar gastos, buscar financiamiento alternativo y garantizar la transparencia en la rendición de cuentas. Como sostiene Calero (2005), “la eficacia de la gestión educativa depende en buena medida de la coherencia entre la planificación institucional y el uso responsable de los recursos financieros”.

En los CEBA, la gestión financiera presenta desafíos particulares. Muchos de estos centros operan con **presupuestos limitados y fuentes de financiamiento restringidas**, lo que exige creatividad para diversificar los ingresos mediante proyectos productivos, programas de emprendimiento o convenios con entidades públicas y privadas. La generación de recursos propios no solo contribuye a la sostenibilidad, sino que también fortalece la autonomía institucional y la cultura de gestión participativa.

Asimismo, la transparencia y la rendición de cuentas son elementos indispensables. En la gestión educativa moderna, el manejo financiero debe sustentarse en principios de **ética, responsabilidad social y participación comunitaria**. El director debe garantizar que cada inversión responda a criterios de equidad, necesidad y beneficio educativo, priorizando siempre el bienestar de los estudiantes.

El control financiero implica la supervisión constante del gasto y la evaluación de su impacto en la mejora de la calidad educativa. Alvarado (2005) subraya que la función del administrador educacional no se limita a custodiar los fondos, sino a **orientar su utilización hacia la eficacia institucional y el logro de resultados**. En este sentido, la planificación presupuestaria debe vincularse estrechamente con los instrumentos de gestión —PEI, PAT, PCI, IGA—, de modo que cada decisión económica contribuya al cumplimiento de los objetivos estratégicos de la institución.

Integración y sentido de sostenibilidad

La gestión de los recursos materiales y financieros no puede entenderse como dos procesos separados. Ambos forman parte de una **estrategia integral de sostenibilidad**

institucional, en la que la disponibilidad de bienes y fondos se articula con la planificación académica y las metas pedagógicas. La calidad educativa no depende solo de tener más recursos, sino de **utilizarlos con inteligencia, equidad y visión de futuro**.

En los CEBA, donde la eficiencia del gasto se convierte en una exigencia ética y social, el liderazgo del director debe orientarse a **maximizar el valor educativo de cada recurso invertido**. Ello implica tomar decisiones basadas en evidencia, promover la participación de la comunidad en la elaboración del presupuesto y fortalecer la cultura de corresponsabilidad.

En síntesis, la gestión de los recursos materiales y financieros representa una dimensión estratégica de la educación contemporánea. No se trata únicamente de administrar bienes y dinero, sino de garantizar las condiciones que posibilitan la enseñanza, la innovación y la equidad. Una gestión eficaz en este campo transforma las limitaciones en oportunidades, convierte la escuela en un espacio sostenible y fortalece la confianza social en la institución educativa. Tal como afirma Fullan (2020), “el liderazgo educativo eficaz no se mide por lo que tiene, sino por lo que logra construir con lo que tiene”. En los CEBA, esta premisa se convierte en una verdadera filosofía de acción.

2.2.3. Instrumentos de gestión institucional: PEI, PCI, PAT, RI, PSE, IGA.

La gestión educativa moderna se sustenta en una serie de **instrumentos normativos, estratégicos y operativos** que orientan la acción institucional hacia el logro de sus fines educativos. Estos instrumentos no son simples documentos administrativos, sino **herramientas dinámicas de planificación, conducción y evaluación** que permiten articular los esfuerzos del personal directivo, docente y administrativo dentro de una visión común. En el contexto de los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, su importancia se multiplica, ya que estos centros operan con estructuras flexibles, diversidad de usuarios y recursos limitados, por lo que requieren una gestión rigurosa, coherente y basada en evidencias.

De acuerdo con el **Decreto Supremo N.º 009-2005-ED**, los principales instrumentos de gestión institucional son: el **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**, el

Proyecto Curricular Institucional (PCI), el **Plan Anual de Trabajo (PAT)**, el **Reglamento Interno (RI)**, el **Plan de Supervisión Educativa (PSE)** y el **Informe de Gestión Anual (IGA)**. Todos estos documentos, en conjunto, conforman el sistema operativo de la escuela, garantizando que las acciones pedagógicas y administrativas respondan a una lógica de continuidad, participación y mejora constante.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El **PEI** constituye el documento matriz de la institución educativa. Es la carta de navegación que define su identidad, su misión, visión, valores, objetivos estratégicos y políticas de desarrollo. Según Calero (2005), el PEI es “una herramienta de planificación estratégica que orienta las decisiones institucionales, vinculando la realidad del entorno con las metas de transformación educativa”. En los CEBA, el PEI debe reflejar la especificidad de la modalidad: el trabajo con jóvenes y adultos, la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida, la inclusión de saberes productivos y la atención a la diversidad. Su elaboración requiere participación democrática de todos los actores: docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad local. De este modo, el PEI se convierte en un **instrumento de liderazgo compartido**, donde la gestión educativa se nutre de la visión colectiva.

El Proyecto Curricular Institucional (PCI)

El **PCI** traduce los objetivos estratégicos del PEI al campo pedagógico. Representa la concreción del currículo nacional en la práctica educativa del centro. De acuerdo con Alvarado (1999), el PCI “es el instrumento técnico-pedagógico que permite adaptar los contenidos, estrategias y metodologías a la realidad de los estudiantes y a los recursos del entorno”. En los CEBA, esta adaptación es crucial: el PCI debe considerar la experiencia previa de los adultos, sus horarios de trabajo, sus intereses formativos y su ritmo de aprendizaje. Además, debe incorporar enfoques de educación inclusiva, intercultural y por competencias. En ese sentido, el PCI es una herramienta de **innovación curricular y pedagógica**, que da sentido y coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Plan Anual de Trabajo (PAT)

El **PAT** es la expresión operativa del PEI y del PCI. Define las actividades, responsables, plazos y recursos necesarios para cumplir los objetivos institucionales durante el año escolar. Según Carrasco (2009), “el PAT constituye la hoja de ruta operativa de la gestión educativa, donde se concreta la planificación estratégica en acciones medibles y evaluables”. En el marco de los CEBA, el PAT debe ser flexible y contextualizado, capaz de adaptarse a los cambios en la matrícula, la disponibilidad de docentes y los requerimientos del entorno. Es, además, una herramienta de **seguimiento y control de la gestión**, que permite evaluar los avances, identificar problemas y reorientar las estrategias de manera oportuna.

El Reglamento Interno (RI)

El **RI** regula la convivencia y las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Define los derechos y deberes de los actores, las normas de comportamiento, las sanciones y los procedimientos para la resolución de conflictos. Para Hidalgo (2009), “el reglamento interno es la expresión jurídica de la cultura institucional, pues traduce los valores del PEI en normas de conducta”. En los CEBA, donde conviven jóvenes y adultos con realidades diversas, el RI adquiere una función formativa y preventiva. No se trata solo de imponer disciplina, sino de **promover la convivencia democrática, el respeto mutuo y la responsabilidad compartida**.

El Plan de Supervisión Educativa (PSE)

El **PSE** tiene como finalidad garantizar la calidad del proceso pedagógico mediante la observación, acompañamiento y asesoría al docente. Almeyda (2007) sostiene que “la supervisión educativa es un proceso formativo que busca optimizar el desempeño profesional de los maestros, elevando la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En los CEBA, la supervisión adquiere una dimensión humanista y constructiva. El PSE debe orientarse al fortalecimiento de las competencias docentes, la innovación metodológica y el trabajo colaborativo. La figura del supervisor deja de ser la de un

fiscalizador y se transforma en la de un **mentor pedagógico**, capaz de guiar, inspirar y acompañar el desarrollo profesional.

El Informe de Gestión Anual (IGA)

Finalmente, el **IGA** es el instrumento que sistematiza y evalúa los resultados del año escolar. Recoge los logros, dificultades y aprendizajes institucionales, proponiendo acciones de mejora para el siguiente periodo. En palabras de Marcelo (2005), “el informe de gestión es la evidencia de la rendición de cuentas institucional, un ejercicio de transparencia y autocrítica orientado a la mejora continua”. En el caso de los CEBA, el IGA permite analizar el impacto de las estrategias aplicadas, tanto en los aprendizajes como en la gestión organizacional. Su correcta elaboración fortalece la cultura de evaluación y la responsabilidad institucional frente a la comunidad.

En conjunto, estos instrumentos conforman un sistema coherente de planificación y control, en el que cada uno cumple una función complementaria dentro del **ciclo de gestión institucional**: el PEI marca la dirección, el PCI define el cómo, el PAT ejecuta, el RI regula, el PSE acompaña y el IGA evalúa. Su articulación garantiza que la institución educativa funcione como una **organización inteligente**, capaz de aprender de su práctica, ajustarse al cambio y avanzar hacia la excelencia.

En los CEBA, esta articulación adquiere un sentido profundamente transformador. Los instrumentos de gestión no son meros requisitos burocráticos, sino **expresiones del compromiso ético y pedagógico** de los directores y docentes con una educación inclusiva, flexible y de calidad. Gestionarlos adecuadamente significa construir una escuela que aprende, innova y se reinventa para responder con eficacia y humanidad a las necesidades de quienes más lo necesitan.

2.2.4. Criterios de eficiencia, eficacia y calidad en la gestión educativa.

La gestión educativa contemporánea se sustenta en principios de **eficiencia, eficacia y calidad**, los cuales constituyen pilares fundamentales para garantizar el funcionamiento óptimo de las instituciones educativas y el cumplimiento de su misión social. En un entorno caracterizado por la globalización del conocimiento, las demandas sociales cambiantes y la necesidad de rendición de cuentas, estos criterios adquieren un

valor estratégico, especialmente en los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, donde la diversidad de los estudiantes y la escasez de recursos exigen una gestión responsable, innovadora y orientada a resultados.

Eficiencia: el uso racional de los recursos

La **eficiencia** en la gestión educativa se refiere a la capacidad de una institución para **alcanzar sus objetivos utilizando de manera óptima los recursos disponibles** — humanos, materiales, financieros y tecnológicos—. Según Chiavenato (2011), la eficiencia “consiste en hacer las cosas correctamente, con el menor uso posible de recursos y en el menor tiempo”. En el ámbito escolar, este principio implica planificar adecuadamente, evitar duplicidades, optimizar los tiempos administrativos y asegurar que cada acción institucional contribuya de manera efectiva al aprendizaje de los estudiantes.

En los CEBA, lograr la eficiencia requiere creatividad y liderazgo. Los directores deben gestionar con prudencia presupuestos reducidos, reorganizar horarios flexibles y aprovechar alianzas externas sin afectar la calidad del servicio educativo. Lück (2019) enfatiza que “una gestión eficiente es aquella que transforma la limitación en oportunidad, logrando más con menos, sin sacrificar la equidad ni el propósito pedagógico”. Así, la eficiencia no se limita al ahorro, sino que representa una cultura de responsabilidad institucional y compromiso con el bien común.

Eficacia: el logro de los objetivos institucionales

Mientras que la eficiencia se centra en los medios, la **eficacia** pone el foco en los resultados. De acuerdo con Robbins y Coulter (2020), ser eficaz “implica alcanzar las metas establecidas, independientemente del costo de los recursos empleados”. En el contexto educativo, la eficacia se traduce en la **capacidad de una institución para cumplir sus objetivos pedagógicos, administrativos y sociales**, garantizando aprendizajes significativos y una gestión coherente con su misión.

En los CEBA, la eficacia se manifiesta en la mejora del rendimiento académico, la reducción de la deserción, la satisfacción de los usuarios y la consolidación de una cultura institucional participativa. Sin embargo, alcanzar la eficacia requiere **claridad de metas, liderazgo visionario y evaluación permanente**. Fullan (2020) señala que “la

eficacia de una escuela no depende solo de sus planes, sino de su capacidad para aprender de la práctica y ajustar sus estrategias en función de la evidencia”. En este sentido, el director cumple un rol decisivo al establecer indicadores claros, promover el trabajo colaborativo y garantizar la coherencia entre la planificación y la ejecución.

Calidad educativa: un enfoque integral

El concepto de **calidad educativa** ha evolucionado desde una visión técnica hacia una perspectiva **integral, ética y humanista**. No se reduce a la obtención de buenos resultados en pruebas estandarizadas, sino que abarca la pertinencia del currículo, la equidad en el acceso, la inclusión, la formación docente y la satisfacción de la comunidad educativa. Para UNESCO (2021), la calidad se define como “la capacidad de un sistema educativo para formar ciudadanos competentes, críticos y comprometidos con el desarrollo sostenible”.

En el caso de los CEBA, hablar de calidad implica reconocer la diversidad de trayectorias y necesidades de los estudiantes jóvenes y adultos. La calidad no se mide únicamente por indicadores cuantitativos, sino también por la **relevancia de los aprendizajes, la dignidad del trato y la pertinencia de las oportunidades formativas**. Una gestión de calidad es aquella que combina eficacia académica con sensibilidad humana, orientando todos sus esfuerzos hacia la mejora continua y la justicia educativa.

Interrelación de los tres criterios

Eficiencia, eficacia y calidad no son conceptos aislados, sino **dimensiones interdependientes** de una gestión integral. La eficiencia garantiza el uso racional de los medios; la eficacia asegura el cumplimiento de los fines; y la calidad sintetiza ambos en una perspectiva ética y transformadora. Tal como sostiene Bolívar (2015), “la calidad educativa surge del equilibrio entre la eficiencia de los procesos, la eficacia de los resultados y la equidad de los fines perseguidos”.

En la práctica, esto significa que una institución educativa puede ser eficiente pero no eficaz si economiza recursos sin alcanzar sus objetivos; o eficaz pero no eficiente si logra metas a un costo desproporcionado. La verdadera calidad se alcanza cuando ambos

criterios se armonizan dentro de un sistema de mejora continua, evaluado mediante indicadores claros, participativos y contextualizados.

Cultura de mejora y evaluación permanente

Implementar estos criterios exige instaurar una **cultura de evaluación y aprendizaje organizacional**. Los procesos de autoevaluación institucional, los informes de gestión y los mecanismos de retroalimentación docente son herramientas que permiten medir los avances y orientar las decisiones. Gairín (2016) afirma que “una escuela de calidad es aquella que se evalúa, se transforma y aprende de sí misma”.

En los CEBA, donde la dinámica educativa es especialmente compleja, esta cultura de mejora requiere liderazgo transformacional, participación activa de los docentes y compromiso ético de la dirección. Evaluar no debe entenderse como control, sino como **oportunidad para aprender y crecer colectivamente**.

Los criterios de eficiencia, eficacia y calidad constituyen, en conjunto, el **sello distintivo de la gestión educativa moderna**. Su aplicación equilibrada permite convertir a las instituciones educativas en organizaciones inteligentes, sostenibles y humanas. En los CEBA, estos principios adquieren un significado especial: son el camino para garantizar que la educación alternativa cumpla su propósito de brindar segundas oportunidades con excelencia, equidad y sentido.

Como resume Lück (2019), “la calidad en la educación no es un estado, sino un proceso continuo de búsqueda, reflexión y mejora”. La gestión educativa, cuando se guía por estos principios, deja de ser una función administrativa para convertirse en una práctica ética y transformadora al servicio del aprendizaje y la dignidad humana.

2.2.5. La gestión educativa en la EBA: desafíos y proyecciones.

La **Educación Básica Alternativa (EBA)** constituye una de las expresiones más significativas del principio de equidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Nace como respuesta a la deuda social acumulada con amplios sectores de la población que, por razones económicas, laborales o sociales, no pudieron acceder o culminar su educación básica en la edad regular. En este sentido, la **gestión educativa en los CEBA**

(Centros de Educación Básica Alternativa) asume una función profundamente transformadora: garantizar el derecho a una educación de calidad para jóvenes y adultos, generando condiciones que permitan su desarrollo personal, laboral y ciudadano.

Un modelo educativo con identidad propia

La EBA se caracteriza por su enfoque **flexible, inclusivo y contextualizado**, lo que exige una gestión diferenciada respecto a la Educación Básica Regular. Los directores y equipos docentes deben articular procesos pedagógicos y administrativos que respondan a la diversidad etaria, los horarios variables, las responsabilidades laborales y las trayectorias disímiles de los estudiantes. Como señala Torres (2018), “la EBA no es una modalidad residual, sino una propuesta educativa con identidad y sentido, que requiere estructuras de gestión adaptadas a sus características y fines”.

En este escenario, el liderazgo directivo se convierte en un factor decisivo. Los CEBA demandan líderes capaces de **gestionar la heterogeneidad**, impulsar la innovación curricular y construir comunidades educativas solidarias. La gestión educativa debe integrar componentes de orientación vocacional, inserción laboral, emprendimiento y educación para la vida, de modo que el aprendizaje se vincule con las necesidades concretas de los estudiantes y sus contextos.

Desafíos actuales de la gestión en los CEBA

La gestión educativa en la EBA enfrenta múltiples desafíos estructurales y coyunturales. Entre los más relevantes destacan:

1. **Limitaciones de recursos:** la escasez de presupuesto, infraestructura y equipamiento tecnológico limita las posibilidades de innovación pedagógica. Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2022), más del 60 % de los CEBA carecen de espacios adecuados para talleres productivos o laboratorios tecnológicos.
2. **Formación y estabilidad docente:** muchos educadores de la EBA carecen de especialización en educación de adultos, lo que dificulta la implementación de

metodologías pertinentes. A ello se suma la alta rotación del personal, que interrumpe la continuidad de los proyectos institucionales.

3. **Reconocimiento institucional:** la modalidad aún enfrenta prejuicios que la asocian con una educación de “segunda oportunidad”. Superar esta visión requiere una gestión que visibilice sus aportes sociales y promueva políticas de igualdad y valorización profesional.
4. **Innovación pedagógica y tecnológica:** la digitalización educativa plantea nuevos retos. El acceso desigual a dispositivos y conectividad exige modelos híbridos flexibles, basados en la creatividad y la autonomía de aprendizaje.
5. **Articulación interinstitucional:** la sostenibilidad de los CEBA depende también de su capacidad para establecer alianzas con municipios, empresas y organizaciones sociales. La gestión moderna debe fortalecer estas redes de cooperación, convirtiendo a la escuela en un nodo comunitario de desarrollo local.

En palabras de Gairín (2016), “la escuela contemporánea no puede gestionarse desde la soledad institucional, sino desde la construcción de redes que amplíen su impacto social y educativo”.

Proyecciones y horizontes de mejora

Frente a estos desafíos, la gestión educativa en la EBA debe orientarse hacia un **modelo estratégico, participativo e innovador**, que combine la eficiencia organizacional con la sensibilidad social. Las proyecciones más relevantes incluyen:

- **Consolidar una cultura de liderazgo pedagógico** basada en el acompañamiento, la investigación y la innovación. Los directores deben convertirse en mediadores del cambio y facilitadores del aprendizaje colectivo.
- **Fortalecer la formación docente especializada** en educación de jóvenes y adultos, incorporando competencias en gestión del conocimiento, orientación laboral y desarrollo comunitario.

- **Impulsar la transformación digital** mediante el uso inclusivo de tecnologías, plataformas virtuales y recursos abiertos, garantizando que ningún estudiante quede excluido del acceso al aprendizaje.
- **Promover una gestión sostenible y ética**, con criterios de transparencia, rendición de cuentas y participación comunitaria.
- **Revalorizar la modalidad EBA** como espacio de innovación educativa y justicia social, evidenciando su contribución a la empleabilidad, la ciudadanía activa y la cohesión social.

Como afirma Fullan (2020), “el liderazgo educativo auténtico no busca administrar lo existente, sino construir futuro”. Esta visión resume el espíritu de la gestión en la EBA: transformar la educación alternativa en una **educación transformadora**, capaz de abrir caminos de inclusión, dignidad y desarrollo humano sostenible.

Gestionar la EBA no significa reproducir modelos tradicionales, sino **redefinir la función educativa en clave social y emancipadora**. Los CEBA deben proyectarse como espacios de oportunidad, donde la gestión se funde con la esperanza y el compromiso. Su desafío no es solo administrar recursos, sino construir sueños posibles.

En síntesis, la gestión educativa en la Educación Básica Alternativa representa hoy un campo estratégico para la equidad y la innovación pedagógica. Su futuro dependerá de la capacidad de sus líderes para combinar racionalidad técnica con sensibilidad humana, proyectando instituciones flexibles, justas y profundamente comprometidas con el derecho universal a aprender a lo largo de toda la vida.

La gestión educativa, entendida como el arte de **conducir estratégicamente los procesos pedagógicos, administrativos y comunitarios de una institución educativa**, se configura como una de las competencias más determinantes del liderazgo directivo en el siglo XXI. A lo largo de este capítulo, se ha analizado cómo la gestión contemporánea se construye sobre principios de planificación estratégica, eficiencia organizacional, liderazgo pedagógico y compromiso social, dimensiones que cobran especial relevancia en los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**.

El recorrido teórico permitió comprender que una gestión eficaz y de calidad no se reduce al cumplimiento de procedimientos, sino que representa un proceso integral donde la **visión institucional, la participación democrática y la cultura de mejora continua** se convierten en los ejes del desarrollo educativo. Los instrumentos de gestión —como el PEI, PCI, PAT, RI, PSE e IGA— fueron presentados como herramientas vivas, que, más allá de su función normativa, actúan como vehículos para la innovación, la transparencia y la construcción de comunidades de aprendizaje.

Asimismo, la discusión sobre los **criterios de eficiencia, eficacia y calidad** evidenció la necesidad de equilibrar la racionalidad técnica con la dimensión ética y humana del proceso educativo. La verdadera calidad no se mide solo en resultados cuantitativos, sino en la pertinencia y equidad con las que se responde a las necesidades de los estudiantes, especialmente en una modalidad como la EBA, donde la diversidad, la inclusión y la flexibilidad son principios rectores.

Finalmente, el análisis de los **desafíos y proyecciones de la gestión educativa en la EBA** reveló la urgencia de consolidar un modelo de liderazgo transformacional, capaz de enfrentar las limitaciones estructurales con creatividad y compromiso. La gestión en este contexto requiere visión estratégica, competencias pedagógicas y sensibilidad social para garantizar que la educación alternativa se consolide como un espacio de dignificación y oportunidad.

En síntesis, la gestión educativa moderna en la EBA no debe concebirse como un conjunto de tareas administrativas, sino como un proceso humano y social orientado a la transformación. El director deja de ser un simple gestor de recursos para convertirse en **un líder del aprendizaje y un constructor de comunidades educativas sostenibles**. Su misión trasciende la administración: es, ante todo, un ejercicio de ética, visión y esperanza.

De este modo, la gestión educativa se erige como el pilar que articula las **inteligencias múltiples, la innovación pedagógica y la equidad social**, garantizando que la Educación Básica Alternativa cumpla su promesa de ofrecer no solo instrucción, sino también **restitución del derecho al aprendizaje, la autonomía y la dignidad humana**.

CAPITULO III

CASO DE ESTUDIO: RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y GESTIÓN EDUCATIVA EN LOS CEBA DE LA UGEL 06

El presente capítulo constituye el eje empírico de la investigación, donde se integran los fundamentos teóricos previamente desarrollados con la realidad observada en los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)** pertenecientes a la **UGEL N° 06 de Ate Vitarte**. A través de un estudio sistemático, se busca comprender cómo las **inteligencias múltiples**, en su diversidad y complementariedad, influyen en el **desempeño directivo y la gestión educativa** dentro de esta modalidad, caracterizada por la atención a poblaciones jóvenes y adultas en contextos de desigualdad y vulnerabilidad social.

Este capítulo tiene como propósito **contrastar la teoría con la práctica**, demostrando empíricamente la correlación entre las capacidades cognitivas, emocionales y organizacionales de los directores y la efectividad de su gestión institucional. La investigación se sustenta en un enfoque cuantitativo con diseño correlacional, orientado a establecer la fuerza y dirección de la relación entre las variables **“Inteligencias múltiples”** y **“Gestión educativa”**. El estudio se llevó a cabo con una muestra representativa de **155 docentes de CEBA**, a quienes se aplicaron instrumentos validados y confiables, diseñados específicamente para medir las dimensiones teóricas de cada variable.

La relevancia de este caso radica en que la gestión educativa de la EBA, lejos de ser una simple aplicación de procedimientos administrativos, requiere un **liderazgo humanista, reflexivo y creativo**, capaz de movilizar las potencialidades del equipo docente y promover un clima institucional armónico. Las inteligencias múltiples — lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal, musical, corporal y naturalista— se convierten en **herramientas cognitivas y emocionales esenciales** para que los directores afronten los desafíos de una gestión integral en contextos complejos.

Asimismo, este capítulo analiza cómo estas inteligencias, cuando se aplican de manera consciente y estratégica, **potencian la comunicación institucional, la resolución de conflictos, la planificación pedagógica y la innovación educativa**. Se busca evidenciar que los directores con un mayor dominio de las inteligencias múltiples logran generar entornos de aprendizaje más inclusivos, colaborativos y eficientes, fortaleciendo así la calidad educativa de los CEBA.

En las secciones que siguen, se describe detalladamente el **diseño metodológico** del estudio —tipo de investigación, población, muestra, instrumentos y procedimientos de análisis—, seguido por la **presentación e interpretación de los resultados estadísticos** obtenidos. Posteriormente, se realiza una **discusión crítica** de los hallazgos, comparándolos con los postulados teóricos de Gardner, Goleman, Halal, y otros autores contemporáneos que han aportado al entendimiento de la relación entre inteligencia, liderazgo y gestión educativa.

En suma, este capítulo representa el punto de convergencia entre la teoría y la práctica, donde el análisis científico de los datos permite **validar la hipótesis central**: que el desarrollo equilibrado de las inteligencias múltiples en los directores de los CEBA **contribuye significativamente a la mejora de la gestión educativa**, fortaleciendo la eficiencia institucional y la calidad del servicio educativo en la modalidad de Educación Básica Alternativa.

3.1. Diseño metodológico

El presente estudio se estructura dentro de un enfoque **cuantitativo, descriptivo y correlacional**, orientado a establecer el grado de relación entre las **inteligencias múltiples** y la **gestión educativa** de los directores en los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)** pertenecientes a la **UGEL N° 06 de Ate Vitarte**. Este diseño metodológico permite no solo describir las características de ambas variables en su contexto real, sino también **analizar estadísticamente su interdependencia**, aportando evidencia empírica a los fundamentos teóricos previamente expuestos.

Tipo y diseño de investigación

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2022), el tipo de investigación **correlacional** busca “determinar el grado de asociación existente entre dos o más variables dentro de un contexto determinado, sin manipularlas deliberadamente”. En esta línea, el presente trabajo se enmarca dentro de una **investigación aplicada**, ya que sus resultados tienen un propósito práctico: fortalecer la gestión educativa mediante el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales en los directores de CEBA.

El **diseño de investigación** adoptado es **no experimental, transversal y correlacional**. No experimental, porque no se manipulan las variables independientes (inteligencias múltiples), sino que se observan tal como se manifiestan en la realidad educativa; transversal, porque la recolección de datos se realizó en un único momento del tiempo; y correlacional, porque el objetivo es **determinar el grado de relación** entre las inteligencias múltiples y la gestión educativa.

El enfoque cuantitativo permitió transformar la información obtenida en **datos estadísticos**, posibilitando la comparación, análisis y validación de hipótesis mediante técnicas de correlación. Como sostiene Sampieri (2022), este enfoque ofrece “la posibilidad de comprobar relaciones hipotéticas entre variables mediante procedimientos objetivos y replicables”, garantizando así la rigurosidad científica del estudio.

Población, muestra e instrumentos de recolección de datos

La **población** del estudio estuvo conformada por los **docentes y directores de los Centros de Educación Básica Alternativa** pertenecientes a la **UGEL N° 06 de Lima Metropolitana**, que incluye los distritos de Ate, Santa Anita, Chaclacayo y Lurigancho-Chosica. Esta población fue seleccionada por su relevancia en la gestión institucional y su participación directa en los procesos educativos de la modalidad EBA.

La **muestra** fue **intencional y representativa**, compuesta por **155 docentes**, quienes respondieron a dos instrumentos diseñados específicamente para este estudio:

- **Cuestionario 1:** destinado a medir la variable **Inteligencias múltiples**, compuesto por ítems que evalúan las dimensiones lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal e intrapersonal.

- **Cuestionario 2:** destinado a medir la variable **Gestión educativa**, estructurado en ítems que abordan las dimensiones académica, humana, material y financiera.

Cada cuestionario fue elaborado con base en modelos de escalas tipo **Likert**, que permitieron recoger percepciones y niveles de acuerdo en una escala de cinco puntos, desde “nunca” hasta “siempre”. Esta técnica permitió obtener una medición precisa y cuantificable de las variables, facilitando el análisis estadístico posterior.

La **recolección de datos** se realizó de manera presencial y controlada en los CEBA participantes, previa autorización institucional y consentimiento informado de los encuestados. Este procedimiento garantizó la **autenticidad y veracidad de las respuestas**, respetando los principios éticos de la investigación educativa.

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para garantizar la **rigurosidad metodológica**, ambos cuestionarios fueron sometidos a un proceso exhaustivo de **validación y confiabilidad**.

En primer lugar, se aplicó la **validez de contenido** a través del **juicio de expertos**, conformado por tres especialistas en gestión educativa y psicometría, quienes evaluaron la pertinencia, coherencia y claridad de cada ítem en relación con las dimensiones teóricas definidas. Tras sus observaciones, se realizaron los ajustes necesarios para asegurar la adecuación conceptual y lingüística de los instrumentos.

Posteriormente, se procedió a determinar la **confiabilidad estadística** mediante una **prueba piloto** aplicada a un grupo de 30 docentes de CEBA no incluidos en la muestra principal. Los resultados fueron procesados con el **coeficiente Alfa de Cronbach**, que mide la consistencia interna de los ítems.

Los valores obtenidos fueron los siguientes:

- **Instrumento de inteligencias múltiples:** $\alpha = 0.89$
- **Instrumento de gestión educativa:** $\alpha = 0.91$

De acuerdo con Nunnally y Bernstein (1994), un coeficiente alfa superior a 0.80 indica una confiabilidad alta, lo que confirma que ambos instrumentos presentan **una estabilidad y coherencia interna adecuadas** para su aplicación en contextos educativos.

Además, se verificó la **validez empírica** mediante el análisis de correlaciones inter-ítem, confirmando que las preguntas dentro de cada dimensión guardaban una relación positiva y consistente. Este proceso metodológico asegura que los cuestionarios realmente midan los constructos teóricos propuestos y que los resultados reflejen de manera fiel la realidad observada.

En conclusión, el diseño metodológico de la presente investigación se caracteriza por su **enfoque empírico, sistemático y verificable**, sustentado en principios científicos que garantizan la validez de los hallazgos. La combinación de un diseño correlacional no experimental con instrumentos de alta confiabilidad permite establecer una **base sólida para el análisis estadístico posterior**, en el cual se comprobará la hipótesis central: la existencia de una **relación significativa y positiva** entre las inteligencias múltiples de los directores y la gestión educativa en los CEBA de la UGEL N° 06.

De este modo, el diseño metodológico se erige como el puente entre la teoría y la evidencia empírica, demostrando que la investigación educativa, cuando se realiza con rigor y sentido social, puede convertirse en una herramienta transformadora para la mejora de la calidad y la equidad en la educación alternativa.

3.2. Selección y validación de los instrumentos

3.2.1. Coeficiente de confiabilidad

El Coeficiente de Confiabilidad del Cuestionario de Encuesta que sirvió para medir las Inteligencias múltiples y la “Gestión educativa” fue realizado mediante el método de mitades partidas, el cual se sintetiza de la siguiente manera:

0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1.0	Confiabilidad perfecta

Como se obtuvo 0,910 en el primer caso y 0,967 en el segundo caso, se deduce de acuerdo a los dos cuestionarios de la encuesta, que se tienen una excelente confiabilidad.

3.2.2. Coeficiente de validez

El Coeficiente de Validez del cuestionario de encuesta sobre las Inteligencias Múltiples y la Gestión educativa se muestra en las fichas de validación en los anexos respectivos. Porcentualmente, las puntuaciones alcanzan en la variable Inteligencias múltiples el 92,00% y en el caso de la variable Gestión educativa el 94,00%. Ver anexos, como quiera que para que los ítems sean válidos se necesita un completo acuerdo entre los jueces, a decir de Ecurra, L.M. (1991), concluimos que ambos cuestionarios de encuesta son válidos.

3.3. Presentación de los resultados estadísticos

3.3.1. Variable 1: Inteligencias múltiples

A continuación, presentamos el consolidado de la variable Inteligencias múltiples, el cual se resume en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 01

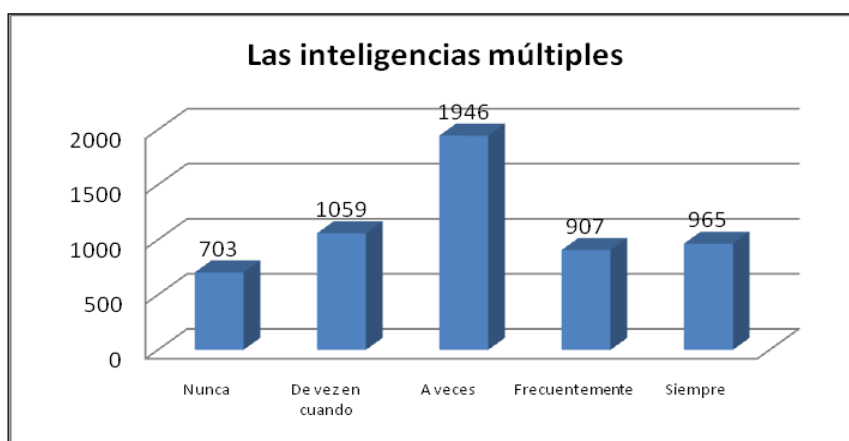
Las inteligencias múltiples							
N°	Nunca	De vez en cuando	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total	Pond.
1	21	20	68	34	12	155	461
2	15	22	66	24	28	155	493
3	31	37	41	10	36	155	448
4	23	27	56	13	36	155	477
5	18	34	49	41	13	155	462
6	0	26	73	36	20	155	515
7	20	19	74	32	10	155	458
8	31	22	52	17	33	155	464
9	28	30	44	13	40	155	472
10	21	32	40	26	36	155	489
11	18	26	75	18	18	155	457
12	27	43	36	13	36	155	453
13	24	28	47	12	44	155	489

14	18	30	33	62	12	155	485
15	0	33	74	22	26	155	506
16	22	19	70	34	10	155	456
17	40	17	37	11	50	155	479
18	5	32	50	25	43	155	534
19	11	49	47	29	19	155	461
20	20	30	75	17	13	155	438
21	15	34	49	45	12	155	470
22	0	26	73	35	21	155	516
23	21	21	73	29	11	155	453
24	31	23	48	17	36	155	469
25	25	33	41	14	42	155	480
26	0	37	66	31	21	155	501
27	28	20	68	26	13	155	441
28	33	24	43	18	37	155	467
29	27	32	35	13	48	155	488
30	16	41	39	30	29	155	480
31	26	29	64	18	18	155	438
32	24	42	31	14	44	155	477
33	23	32	39	13	48	155	496
34	12	34	34	61	14	155	496
35	0	38	69	24	24	155	499
36	29	17	67	30	12	155	444
Total	703	1059	1946	907	965	5580	17112
Porcentaje	12,60	18,98	34,87	16,25	17,29	100,00	

Fuente: Cuestionario de encuesta sobre las Inteligencias Múltiples.

Ahora veamos su gráfico respetivo:

Gráfico N° 01



Fuente: Gráfico N° 01.

Del Cuadro N° 01 y Gráfico N° 01, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar cuáles son los niveles de inteligencias múltiples alcanzados. Por los directores, se tiene que de 1946 respuestas el 34,87%, a veces lo practican. Asimismo, 1059 respuestas, el 18,98%, que de vez en cuando, luego. Luego 965 respuestas el 17,29% fue siempre. Así también fue 907 respuestas, el 16,25%, fue frecuentemente. Finalmente, 703 respuestas, el 12,60%, fue que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, es el 34,87%, mencionó que a veces lo practican el cual desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen un grupo de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

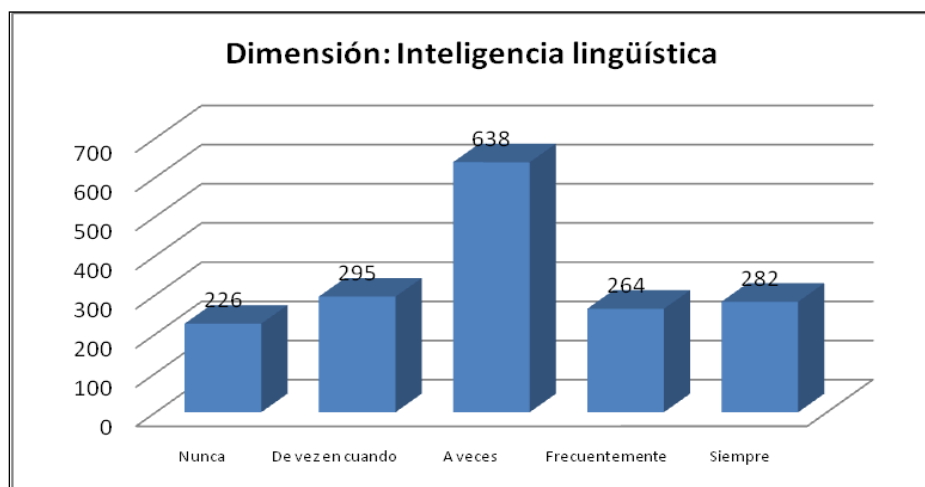
Ahora veamos las dimensiones de la variable inteligencias múltiples que en total son cinco (5), los cuales son los siguientes:

Cuadro N° 02

Dimensión: Inteligencia lingüística							
N°	Nunca	De vez en cuando	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total	Pond.
1	21	20	68	34	12	155	461
2	15	22	66	24	28	155	493
3	31	37	41	10	36	155	448
4	23	27	56	13	36	155	477
5	18	34	49	41	13	155	462
6	0	26	73	36	20	155	515
7	20	19	74	32	10	155	458
8	31	22	52	17	33	155	464
9	28	30	44	13	40	155	472
10	21	32	40	26	36	155	489
11	18	26	75	18	18	155	457
Total	226	295	638	264	282	1705	5196
Porcentaje	13,26	17,30	37,42	15,48	16,54	100	

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 02



Fuente: Cuadro N° 02.

Del Cuadro N° 02 y Gráfico N° 02, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar cuáles son los niveles de inteligencia lingüística alcanzados por los directores, se tiene que 638 respuestas, el 37,42%, que fue a veces lo practican, asimismo, 295 respuestas, el 17,30%, que de vez en cuando, luego, 282 respuestas, el 16,54% siempre. Asimismo 264 respuestas, el 15,48%, fue que frecuentemente. Finalmente, 226 respuestas, fue el 13,26%, fue que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos fue el 37,42%, mencionó que a veces lo practica, el cual desde la óptica del Ministerio de Educación no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen un grupo de personas, (niños, adolescentes, jóvenes y adultos).

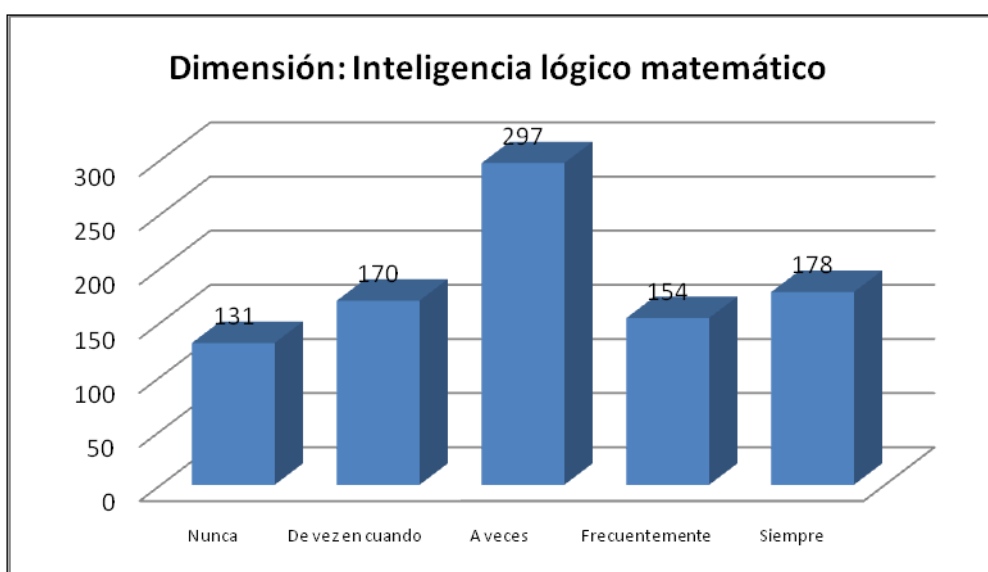
Ahora veamos la segunda dimensión de la primera variable Inteligencias Múltiples:

Cuadro N° 03

Dimensión: Inteligencia lógica matemática							
N°	Nunca	De vez en cuando	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total	Pond.
12	27	43	36	13	36	155	453
13	24	28	47	12	44	155	489
14	18	30	33	62	12	155	485
15	0	33	74	22	26	155	506
16	22	19	70	34	10	155	456
17	40	17	37	11	50	155	479
Total	131	170	297	154	178	930	2868
Porcentaje	14,09	18,28	31,94	16,56	19,14	100	

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 03



Fuente: Cuadro N° 03.

Del Cuadro N° 03 y Gráfico N° 03, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar cuáles son los niveles de inteligencia lógico-matemática alcanzados por los directores, se tiene que de 297 respuestas, el 31,94%, fue que veces lo practican. Asimismo, 170 respuestas, el 18,28%, fue que de vez en cuando. Luego, 178 respuestas, fue el 19,14%, fue que siempre. Asimismo, 154 respuestas, el 16,56%, fue que frecuentemente. Finalmente 131 respuestas, el 14,09%, fue nunca. De conformidad al tratamiento estadístico, podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante,

eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 31,94%, mencionó que a veces lo practican, el cual desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen un grupo de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos).

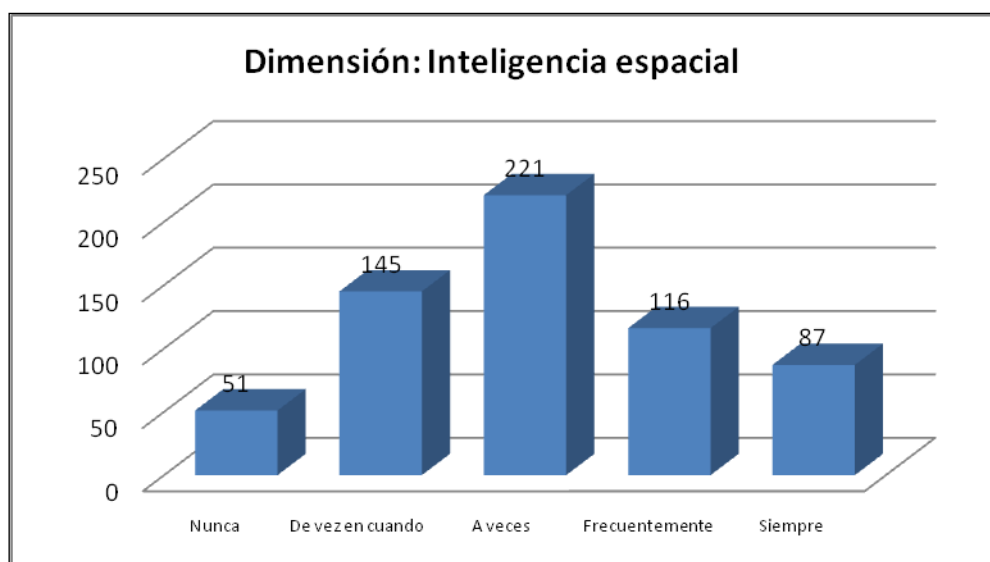
Ahora veamos la tercera dimensión de la primera variable Inteligencias Múltiples:

Cuadro N° 04

Dimensión: Inteligencia espacial							
N°	Nunca	De vez en cuando	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total	Pond.
18	5	32	50	25	43	155	534
19	11	49	47	29	19	155	461
20	20	30	75	17	13	155	438
21	15	34	49	45	12	155	470
Total	51	145	221	116	87	620	1903
Porcentaje	8,23	23,39	35,65	18,71	14,03	100	

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 04



Fuente: Cuadro N° 04.

Del Cuadro N° 04 y Gráfico N° 04, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar cuáles son los niveles de inteligencia espacial alcanzados

por los directores, se tiene que 221 respuestas, el 35,65%, fue que a veces lo practican. Por otro lado 145 respuestas, el 23,39%, fue que de vez en cuando. luego, 87 respuestas, el 14,03%, fue siempre. Asimismo, 116 respuestas, el 18,71%, fue fue ue frecuentemente. Finalmente 51 respuestas, 8,23%, fue nunca. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos que es el 35,65% mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria, en vista de que son directores los que dirigen los Centros de Educación Básica Alternativa.

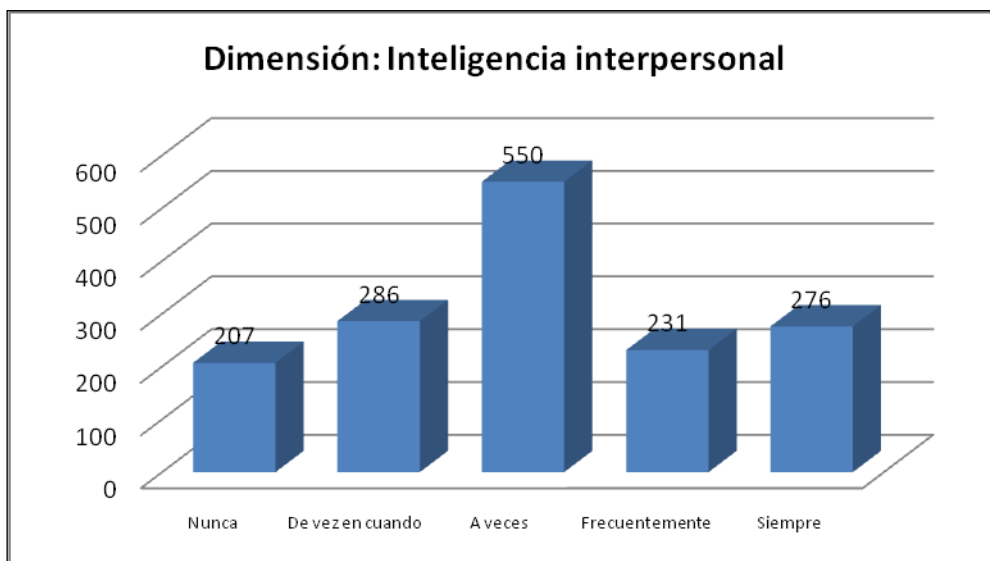
Ahora veamos la cuarta dimensión de la primera variable inteligencias múltiples:

Cuadro N° 05

Dimensión: Inteligencia interpersonal							
N°	Nunca	De vez en cuando	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total	Pond.
22	0	26	73	35	21	155	516
23	21	21	73	29	11	155	453
24	31	23	48	17	36	155	469
25	25	33	41	14	42	155	480
26	0	37	66	31	21	155	501
27	28	20	68	26	13	155	441
28	33	24	43	18	37	155	467
29	27	32	35	13	48	155	488
30	16	41	39	30	29	155	480
31	26	29	64	18	18	155	438
Total	207	286	550	231	276	1550	4733
Porcentaje	13,35	18,45	35,48	14,90	17,81	100	

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 05



Fuente: Cuadro N° 05.

Del Cuadro N° 05 y Gráfico N° 05, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar cuáles son los niveles de inteligencia interpersonal alcanzados por los directores, se tiene que 550 respuestas, el 35,48%, fue que a veces lo practican. Asimismo, 286 respuestas, el 18,45%, fue que de vez en cuando. Luego, 276 respuestas, el 17,81%, fue siempre también, 231 respuestas, el 14,90%, fue que frecuentemente. Finalmente 207 respuestas, fue el 13,35%, fue nunca. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 35,48%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria, en vista de que son directores los que dirigen los Centros de Educación Básica Alternativa.

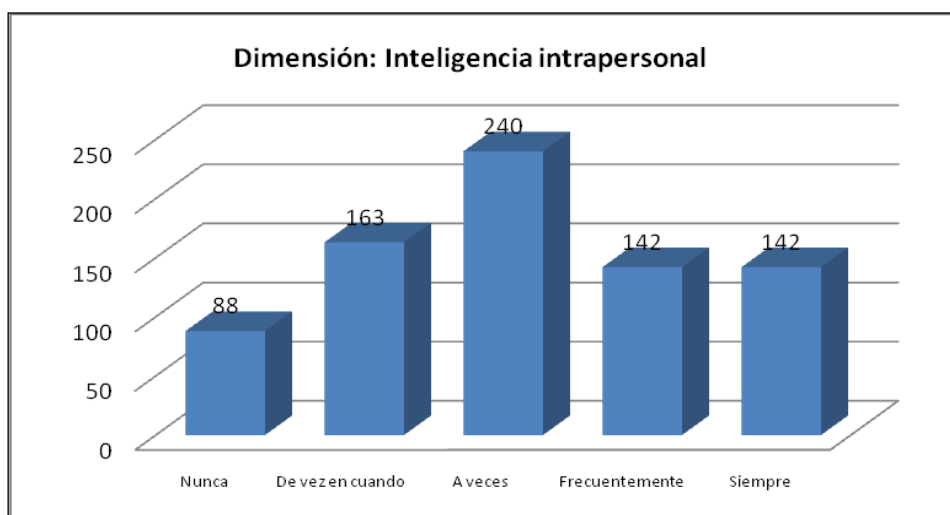
Ahora veamos la quinta y última dimensión de la primera variable inteligencias múltiples:

Cuadro N° 06

Dimensión: Inteligencia intrapersonal							
N°	Nunca	De vez en cuando	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total	Pond.
32	24	42	31	14	44	155	477
33	23	32	39	13	48	155	496
34	12	34	34	61	14	155	496
35	0	38	69	24	24	155	499
36	29	17	67	30	12	155	444
Total	88	163	240	142	142	775	444
Porcentaje	11,35	21,03	30,97	18,32	18,32	100	

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 06



Fuente: Cuadro N° 06.

Del Cuadro N° 06 y Gráfico N° 06, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar cuáles son los niveles de inteligencia intrapersonal alcanzados por los directores, se tiene que 240 respuestas, el 30,97%, que a veces lo practican. Asimismo, 163 respuestas, el 21,03%, fue que de vez en cuando luego, 142 respuestas, el 18,32%, fue siempre. Asimismo 142 respuestas, que es el 18,32%, fue frecuentemente. Finalmente, 88 respuestas, el 11,35% fue nunca. De conformidad al al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 30,97%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no

es tan satisfactoria, en vista de que son directores los que dirigen los Centros de Educación Básica Alternativa.

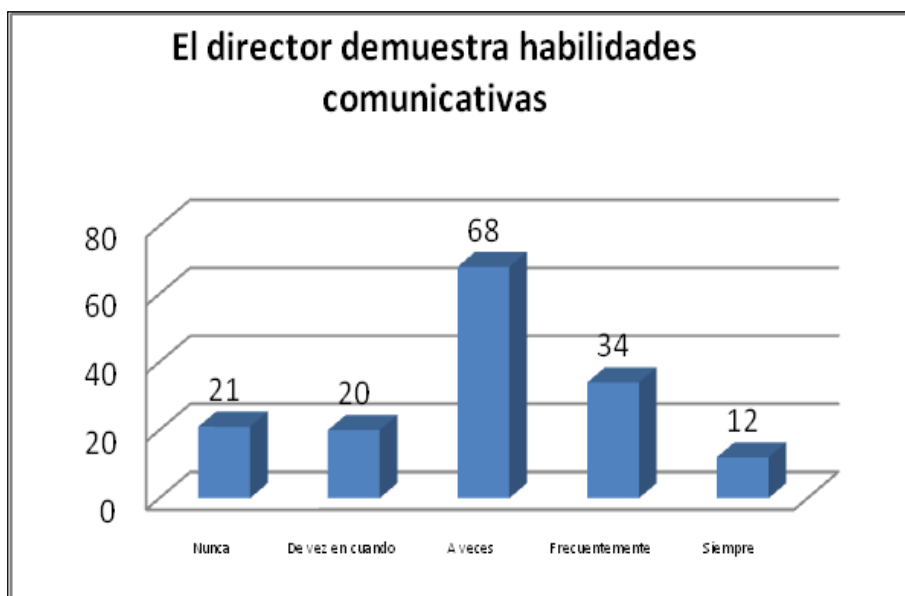
Ahora veamos el análisis de cada uno de los ítems de la variable inteligencias múltiples. Comencemos por la primera:

Cuadro N° 07

1. El director demuestra habilidades comunicativas		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	21	13,55
De vez en cuando	20	12,90
A veces	68	43,87
Frecuentemente	34	21,94
Siempre	12	7,74
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 07



Fuente: Cuadro N° 07.

Del Cuadro N° 07 y Gráfico N° 07, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar las habilidades comunicativas (inteligencia lingüística) alcanzados por los directores, se tiene que 68 respuestas, que es el 43,87% fue que a veces lo practican. Asimismo, 34 respuestas, que es el 21.94% fue que frecuente. Por otro lado, 21 respuestas, que es el 13,55% fue nunca, así también, 20 respuestas, que es el 12,92% fue nunca. Finalmente 12 respuestas, que es el 71,74% fue siempre. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, que es el 43,87%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactorio, el papel que cumplen los directores en los centros de Educación Básica Alternativa.

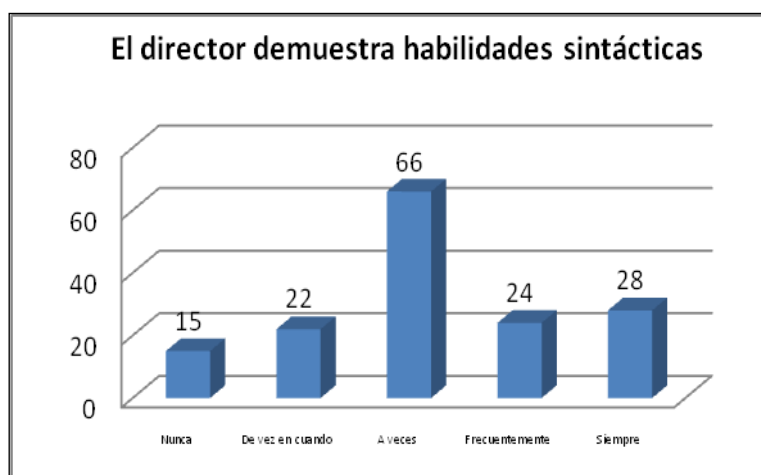
Ahora veamos el segundo ítem:

Cuadro N° 08

2. El director demuestra habilidades sintácticas		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	15	9,68
De vez en cuando	22	14,19
A veces	66	42,58
Frecuentemente	24	15,48
Siempre	28	18,06
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 08



Fuente: Cuadro N° 08.

Del Cuadro N° 08 y Gráfico N° 08, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar las habilidades sintácticas (inteligencia lingüística) alcanzada por los directores, se tiene que 66 respuestas, que es el 42,58%, fue que a veces lo practican. También, 28 respuestas, que es el 18,06%, fue que siempre. Luego 24 respuestas, que es el 15,48% fue nunca. Así mismo, 22 respuestas, que es el 14,19% fue de vez en cuando. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, que es el 42,58%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

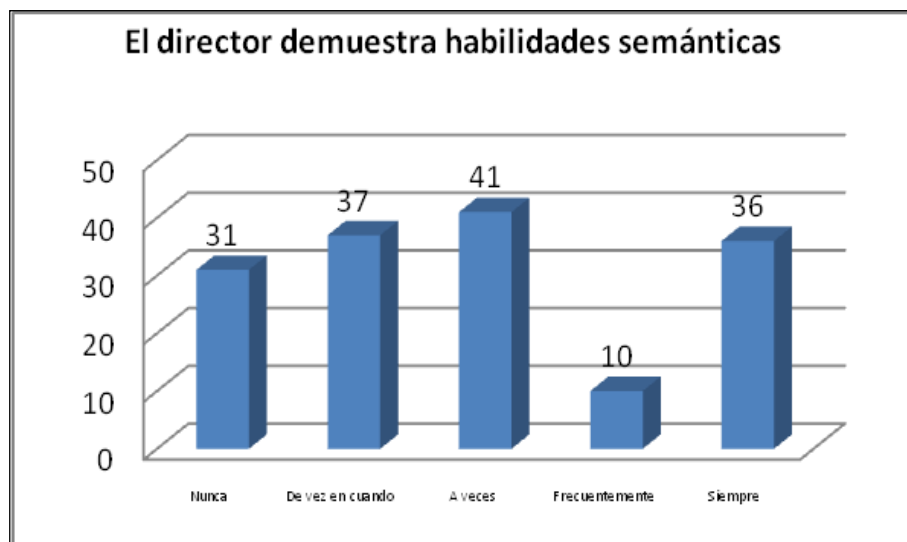
Ahora veamos el tercer ítem:

Cuadro N° 09

3. El director demuestra habilidades semánticas		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	31	20,00
De vez en cuando	37	23,87
A veces	41	26,45
Frecuentemente	10	6,45
Siempre	36	23,23
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 09



Fuente: Cuadro N° 09.

Del Cuadro N° 09 y Gráfico N° 09, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director demuestra habilidades semánticas (inteligencia lingüística) alcanzados de parte de los directores; se tiene que 41 respuestas que es el 26,45% respondieron que a veces lo practican, asimismo, 37 respuestas que es el 23,87% mencionaron de vez en cuando, luego, 36 respuestas que es el 36,00% manifestaron siempre, asimismo 31 respuestas que es el 20,00% mencionaron que nunca y finalmente 10 respuestas que es el 6,45% dijeron frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos que es el 26,45% mencionaron que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

Ahora veamos el cuarto ítem:

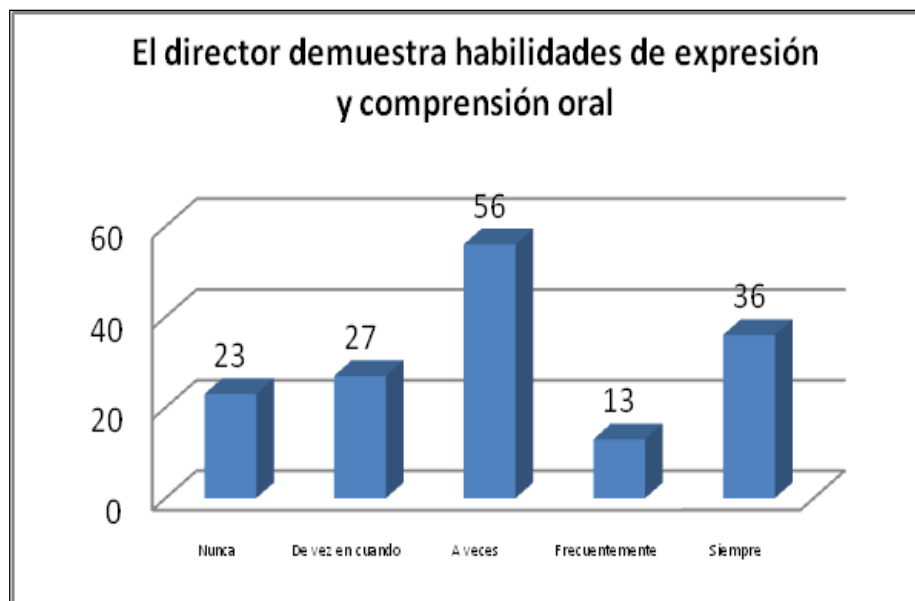
Cuadro N° 10

4. El director demuestra habilidades de expresión y comprensión oral		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	23	14,84
De vez en cuando	27	17,42

A veces	56	36,13
Frecuentemente	13	8,39
Siempre	36	23,23
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 10



Fuente: Cuadro N° 10.

Del Cuadro N° 10 y Gráfico N° 10, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar las habilidades de expresión y comprensión oral (inteligencia lingüística) alcanzadas por los directores, se tiene que 56 respuestas que es el 36,13%, que a veces lo practican, también 36 respuestas, fue que es el 23,23%, fue que siempre. Luego, 27 respuestas, que es el 17,42%, fue de vez en cuando. Asimismo 23 respuestas, que es el 14,84%, fue que nunca. Finalmente, 13 respuestas, que es el 8,39%, fue frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, que es el 36,13%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

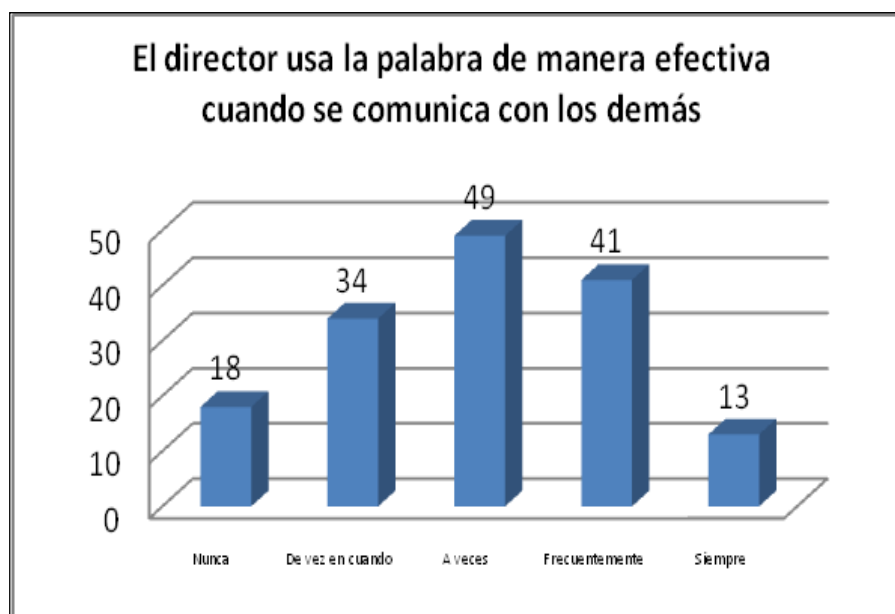
Ahora veamos el quinto ítem:

Cuadro N° 11

5. El director usa la palabra de manera efectiva cuando se comunica con los demás		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	18	11,61
De vez en cuando	34	21,94
A veces	49	31,61
Frecuentemente	41	26,45
Siempre	13	8,39
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 11



Fuente: Cuadro N° 11.

Del Cuadro N° 11 y Gráfico N° 11, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director usa la palabra más efectiva cuando se comunica con los demás (inteligencia lingüística) se tiene que 49 respuestas, que es el 31,61% , fue que a veces lo practican. Asimismo, 41 respuestas, que es el 26,15%, fue que frecuentemente. Luego, 34 respuestas que, es el 21,94%, fue de vez en cuando. También 18 respuestas, que es el 11,6.1%, fue que nunca. Finalmente, 13

respuestas, que es el 8,39%, fue siempre. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, que es el 31,61%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

Ahora veamos el sexto ítem:

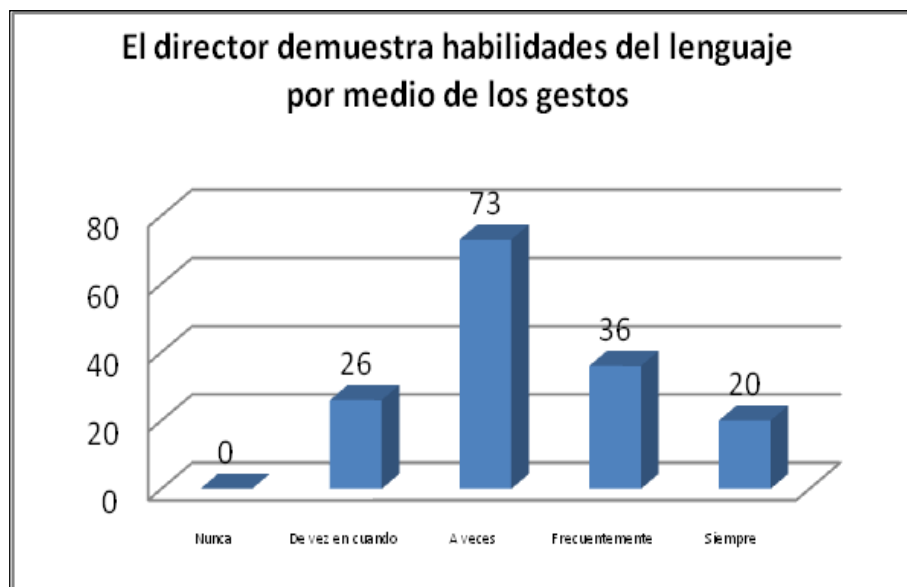
Cuadro N° 12

6. El director demuestra habilidades del lenguaje por medio de los gestos		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0,00
De vez en cuando	26	16,77
A veces	73	47,10
Frecuentemente	36	23,23
Siempre	20	12,90
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Del Cuadro N° 12 y Gráfico N° 12, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director demuestra habilidades del lenguaje por medio de los gestos (inteligencia lingüística), se tiene que 73 respuestas, que es el 47,10%, fue que a veces lo practican. Asimismo, 36 respuestas, que es el 23,23%, fue que frecuentemente. Luego, 26 respuestas, que es el 16,77%, fue de vez en cuando, así también 20 respuestas, que es el 12,90%, fue que siempre. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, que es el 47,10%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

Gráfico N° 12



Fuente: Cuadro N° 12.

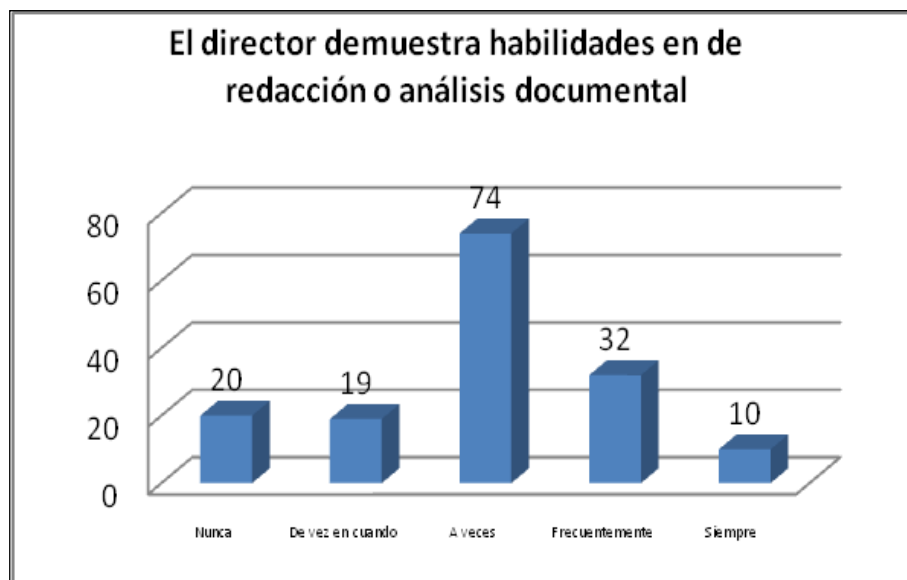
Ahora veamos el sétimo ítem:

Cuadro N° 13

7. El director demuestra habilidades en la redacción o análisis documental		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	20	12,90
De vez en cuando	19	12,26
A veces	74	47,74
Frecuentemente	32	20,65
Siempre	10	6,45
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 13



Fuente: Cuadro N° 13.

Del Cuadro N° 13 y Gráfico N° 13, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director demuestra habilidades en la redacción o el análisis documental (inteligencia lingüística), se tiene que 74 respuestas, que es el 47,74%, que a veces lo practican. Asimismo, 32 respuestas, que es el 20,65%, fue frecuentemente. También, 20 respuestas que es el 12,90%, fue que nunca. Luego, 19 respuestas, que es el 12,96%, fue de vez en cuando. Finalmente 10 respuestas, que es el 6,45% mencionaron que siempre. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, que es el 47,74%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

Ahora veamos el octavo ítem:

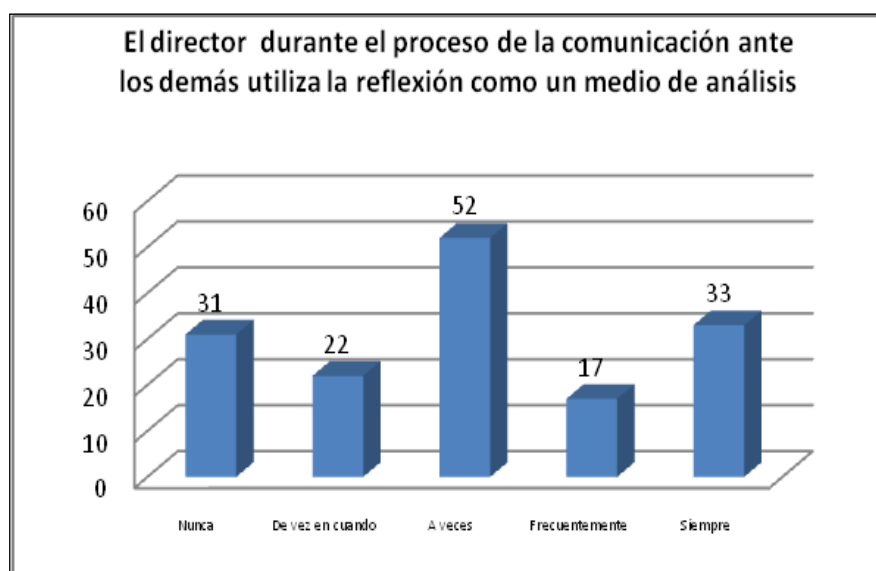
Cuadro N° 14

8. El director durante el proceso de la comunicación ante los demás utiliza la reflexión como un medio de análisis		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	31	20,00

De vez en cuando	22	14,19
A veces	52	33,55
Frecuentemente	17	10,97
Siempre	33	21,29
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 14



Fuente: Cuadro N° 14.

Del Cuadro N° 14 y Gráfico N° 14, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director durante el proceso de la comunicación ante los demás utiliza la reflexión como un medio de análisis (inteligencia lingüística) se tiene que 52 respuestas, que es el 33,55%, fue que a veces lo practican. También, 33 respuestas, que es el 21,29%, fue siempre. También, 31 respuestas, que es el 20,00%, fue que nunca. Asimismo 22 respuestas, que es el 14,19%, fue de vez en cuando. Finalmente 17 respuestas, que es el 10,97%, fue que frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, que

es el 33,55%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

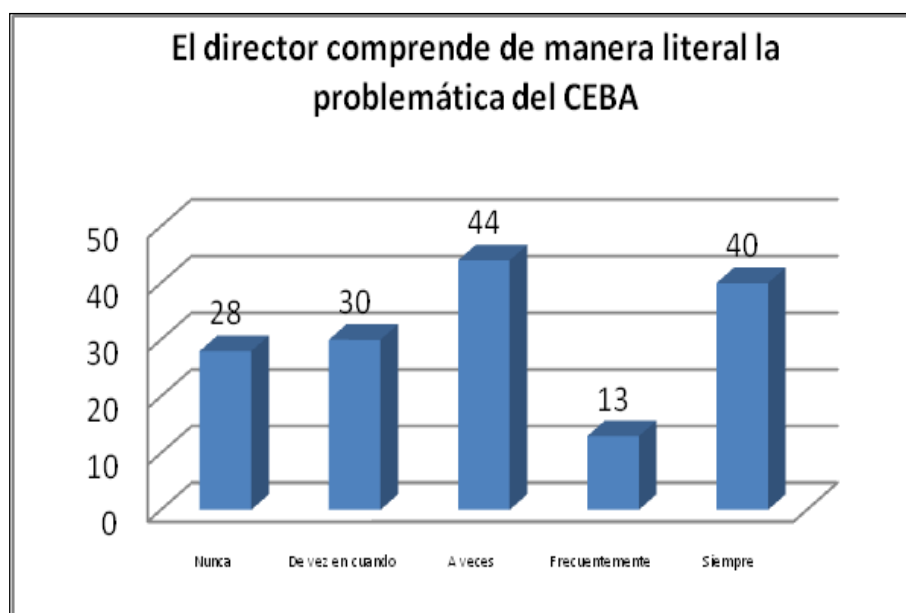
Ahora veamos el noveno ítem:

Cuadro N° 15

9. El director comprende de manera literal la problemática del CEBA		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	28	18,06
De vez en cuando	30	19,35
A veces	44	28,39
Frecuentemente	13	8,39
Siempre	40	25,81
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 15



Fuente: Cuadro N° 15.

Del Cuadro N° 15 y Gráfico N° 15, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director comprende de manera literal la problemática del CEBA (inteligencia lingüística) se tiene que 44 respuestas, que es el 28,39%, fue que

a veces lo practican. Asimismo, 40 respuestas, que es el 25,81%, fue siempre. Así también, 30 respuestas que es el 19,35%, fue de vez en cuando. Luego, 28 respuestas, que es el 18,06%, fue que nunca. Asimismo, 13 respuestas, que es el 8,39%, fue que frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, que es el 28,39%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

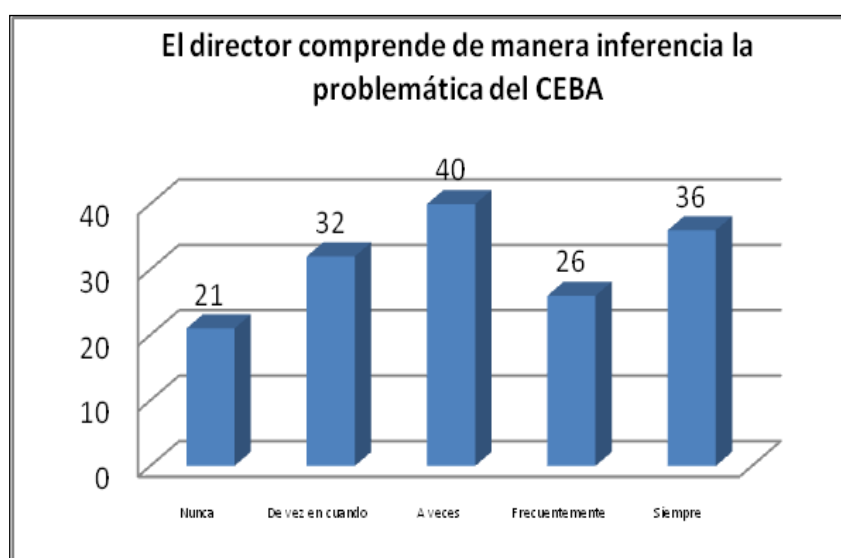
Ahora veamos el décimo ítem:

Cuadro N° 16

10. El director comprende de manera inferencial la problemática del CEBA		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	21	13,55
De vez en cuando	32	20,65
A veces	40	25,81
Frecuentemente	26	16,77
Siempre	36	23,23
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 16



Fuente: Cuadro N° 16.

Del Cuadro N° 16 y Gráfico N° 16, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director comprende de manera inferencial la problemática del CEBA (inteligencia lingüística) se tiene que 40 respuestas, que es el 25,81%, fue que a veces lo practican. También, 36 respuestas, que es el 23,23% que siempre, dentro de este marco 32 respuestas, que es el 20,65%, fue de vez en cuando. Asimismo, 21 respuestas, que es el 13,55%, fue nunca. Finalmente 26 respuestas, que es el 16,77%, fue frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, que es el 25,81%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria

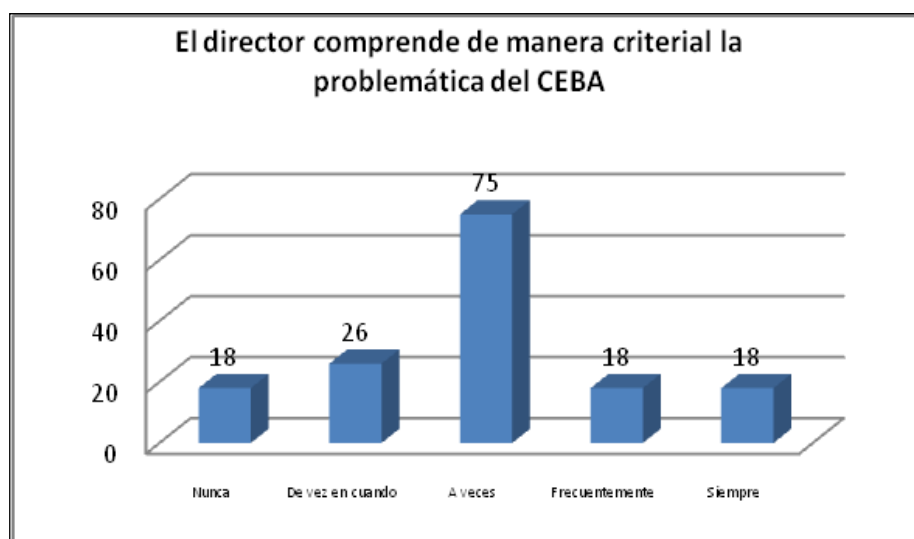
Ahora veamos el undécimo ítem:

Cuadro N° 17

11. El director comprende de manera criterial la problemática del CEBA		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	18	11,61
De vez en cuando	26	16,77
A veces	75	48,39
Frecuentemente	18	11,61
Siempre	18	11,61
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 17



Fuente: Cuadro N° 17.

Del Cuadro N° 17 y Gráfico N° 17, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director comprende de manera criterial la problemática del CEBA (inteligencia lingüística), se tiene que 75 respuestas, el 48,39%, fue que a veces lo practican. También, 26 respuestas, que es el 16,77%, fue de vez en cuando, también, 18 respuestas, el 11,61%, fue de vez en cuando. Asimismo, 18 respuestas, el 11,61%, fue nunca. Finalmente, 18 respuestas, el 11,61%, fue frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 48,39%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

Ahora veamos el duodécimo ítem:

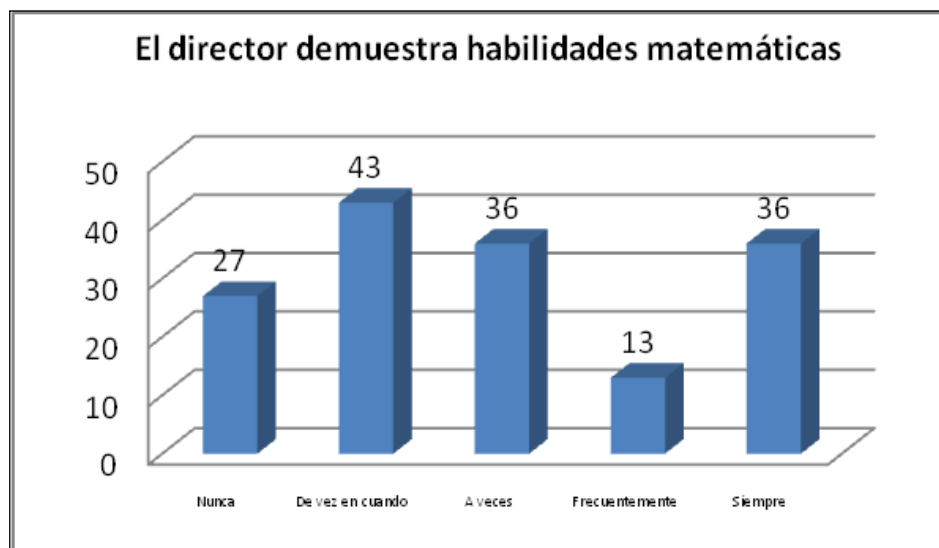
Cuadro N° 18

12. El director demuestra habilidades matemáticas		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	27	17,42
De vez en cuando	43	27,74
A veces	36	23,23

Frecuentemente	13	8,39
Siempre	36	23,23
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 18



Fuente: Cuadro N° 18.

Del Cuadro N° 18 y Gráfico N° 18, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director demuestra habilidades matemáticas (inteligencia matemática) alcanzados se tiene que 43 respuestas, el 27,74%, fue de vez en cuando. Además, el 23,23% manifestó de vez en cuando, dentro de este marco 36 respuestas que es el 23,23% mencionó siempre. Luego, 27 respuestas, el 17,42%, fue nunca. Finalmente 13 respuestas, el 8,39%, fue mencionaron que frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 27,74%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

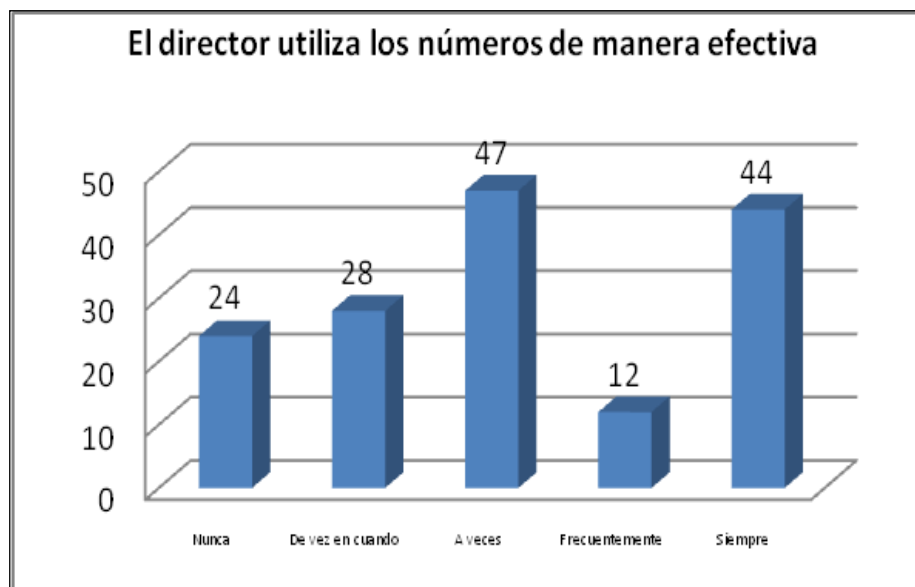
Ahora veamos el decimotercero ítem:

Cuadro N° 19

13. El director utiliza los números de manera efectiva		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	24	15.48
De vez en cuando	28	18.06
A veces	47	30.32
Frecuentemente	12	7.74
Siempre	44	28.39
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 19



Fuente: Cuadro N° 19.

Del Cuadro N° 19 y Gráfico N° 19, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director utiliza los números de manera efectiva (inteligencia matemática) se tiene que 47 respuestas, el 30,32%, fue a veces. Asimismo, 44 respuestas el 28,39%, fue siempre. También 28 respuestas que es el 18.06%, fue de vez en cuando. Asimismo, 24 respuestas, el 15,48%, fue nunca. Finalmente, 12 respuestas, el 7,74%, fue frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de

los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 30,32% mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

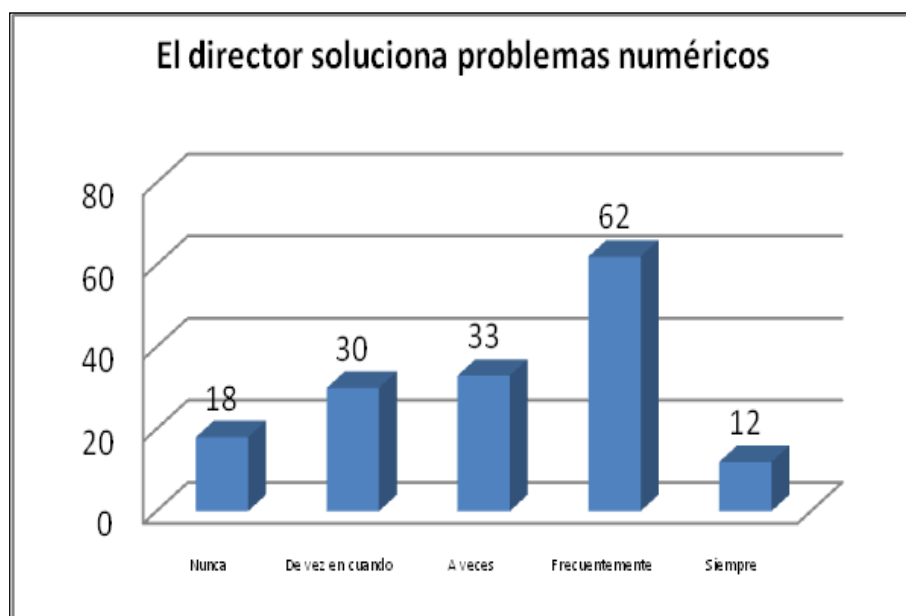
Ahora veamos el decimocuarto ítem:

Cuadro N° 20

14. El director soluciona problemas numéricos		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	18	11,61
De vez en cuando	30	19,35
A veces	33	21,29
Frecuentemente	62	40,00
Siempre	12	7,74
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 20



Fuente: Cuadro N° 20.

Del Cuadro N° 20 y Gráfico N° 20, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director soluciona problemas numéricos (inteligencia matemática), se tiene que 62 respuestas, el 40,00%, fue frecuentemente. Así también 33 respuestas, el 21,29%, fue a veces. De otro lado 30 respuestas, el 19,35%, fue de vez en

cuando. Además, 18 respuestas, el 11,61%, fue nunca. Finalmente 12 respuestas, el 7,74%, fue que siempre. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 40,00%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

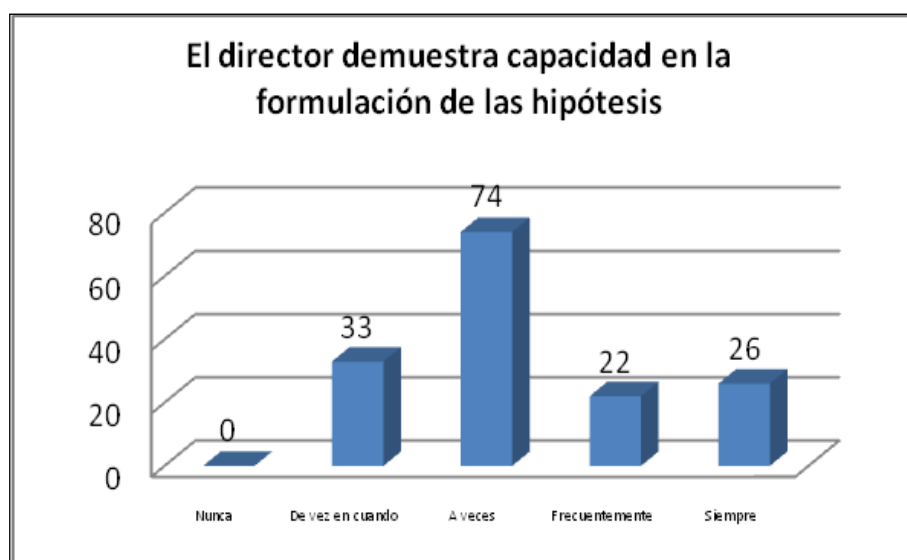
Ahora veamos el decimoquinto ítem:

Cuadro N° 21

15. El director demuestra capacidad en la formulación de las hipótesis		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0,00
De vez en cuando	33	21,29
A veces	74	47,74
Frecuentemente	22	14,19
Siempre	26	16,77
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 21



Fuente: Cuadro N° 21.

Del Cuadro N° 21 y Gráfico N° 21, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director demuestra capacidad en la formulación de la hipótesis (inteligencia matemática), se tiene que 74 respuestas, el 47,74%, fue a veces. También, 33 respuestas, el 21,29%, fue de vez en cuando. Mientras que 26 respuestas, el 18,77%, fue siempre. Finalmente, 22 respuestas, el 14,19%, fue nunca. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 47,74%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

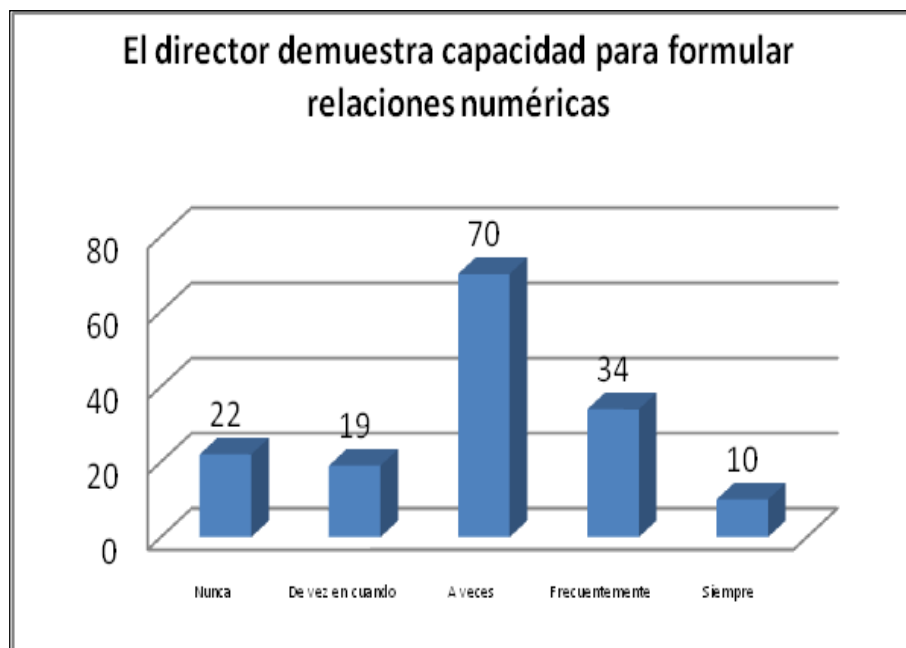
Ahora veamos el decimosexto ítem:

Cuadro N° 22

16. El director demuestra capacidad para formular relaciones numéricas		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	22	14,19
De vez en cuando	19	12,26
A veces	70	45,16
Frecuentemente	34	21,94
Siempre	10	6,45
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 22



Fuente: Cuadro N° 22.

Del Cuadro N° 22 y Gráfico N° 22, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director demuestra capacidad para formular relaciones numéricas (inteligencia matemática) se tiene que 70 respuestas, el 45,16%, fue a veces. Asimismo, 34 respuestas, el 21,24%, fue frecuentemente. Mientras que 22 respuestas, el 14,19%, fue siempre. De otro lado, 19 respuestas, el 12,26%, fue de vez en cuando. Finalmente, 10 respuestas, el 6,45%, fue que siempre. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 45,16% mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

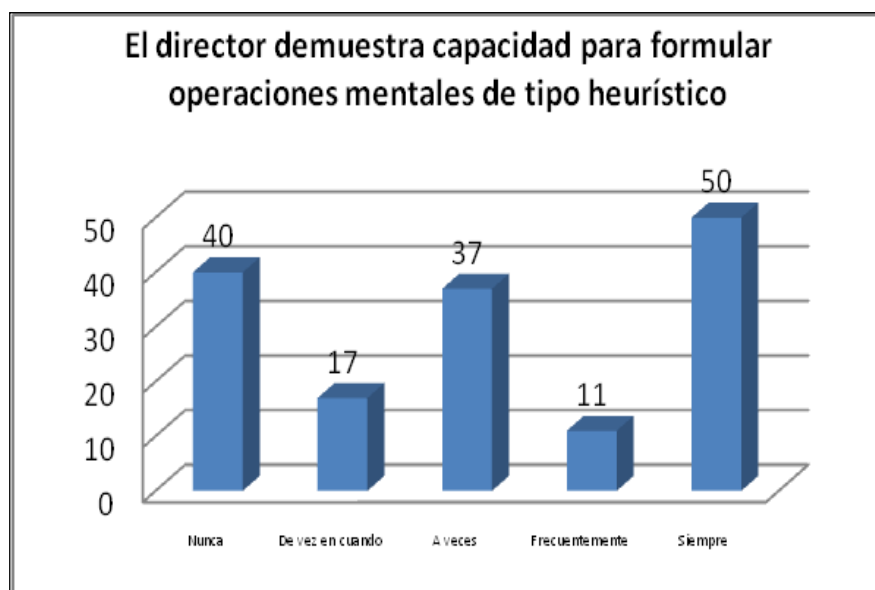
Ahora veamos el decimoséptimo ítem:

Cuadro N° 23

17. El director demuestra capacidad para formular operaciones mentales de tipo heurístico		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	40	25,81
De vez en cuando	17	10,97
A veces	37	23,87
Frecuentemente	11	7,0
Siempre	50	32,26
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 23



Fuente: Cuadro N° 23.

Del Cuadro N° 23 y Gráfico N° 23, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director demuestra capacidad para formular operaciones mentales de tipo heurístico (inteligencia matemática) se tiene que 50 respuestas, que es el 32,26%, fue siempre. Además, 40 respuestas, que es el 25,81% respondieron nunca, luego 37 respuestas que es el 23,87%, fue a veces. Mientras que 17 respuestas, que es el 10,57%, fue de vez en cuando, 11 respuestas, el 7,10%, fue frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la

frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos que es el 32,26%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

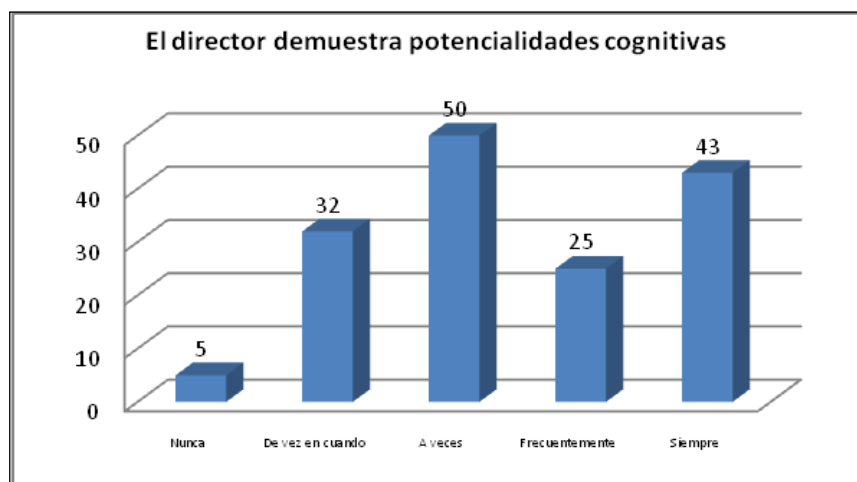
Ahora veamos el dicimoctavo avo ítem:

Cuadro N° 24

18. El director demuestra potencialidades cognitivas		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5	3,23
De vez en cuando	32	20,65
A veces	50	32,26
Frecuentemente	25	16,13
Siempre	43	27,74
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 24



Fuente: Cuadro N° 24.

Del Cuadro N° 24 y Gráfico N° 24, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director demuestra capacidad para formular operaciones mentales de tipo heurístico (inteligencia matemática) se tiene que 50 respuestas, que es el 32,26%, fue siempre. Asimismo, 40 respuestas, el 25,81%, fue nunca. Mientras que 37 respuestas, el 23,87%, fue a veces. Asimismo 17 respuestas, el

10,57%, fue de vez en cuando. Finalmente, 11 respuestas, el 7,10%, fue frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 32,26%, mencionó que a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

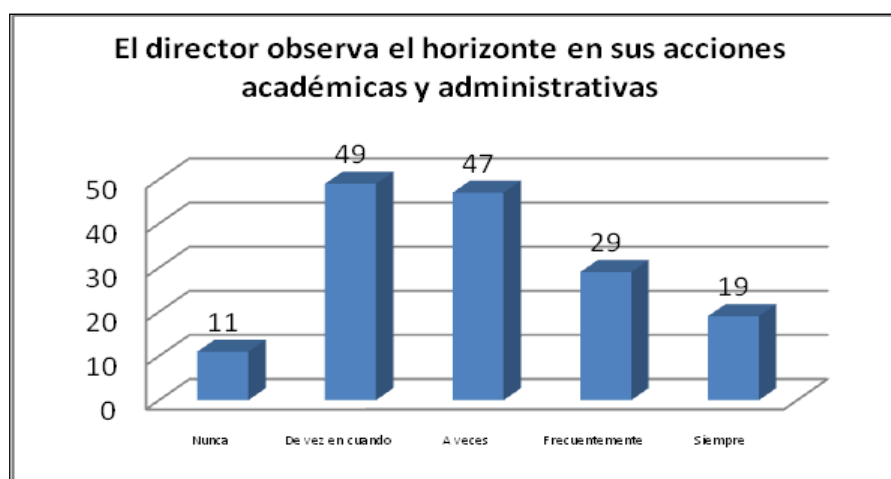
Ahora veamos el decimonoveno ítem:

Cuadro N° 25

19. El director observa el horizonte en sus acciones académicas y administrativas		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	11	7,10
De vez en cuando	49	31,61
A veces	47	30,32
Frecuentemente	29	18,71
Siempre	19	12,26
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 25



Fuente: Cuadro N° 25.

Del Cuadro N° 25 y Gráfico N° 25, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director observa el horizonte en sus acciones

académicas y administrativas (inteligencia espacial) se tiene que 49 respuestas, que es el 31,61%, fue de vez en cuando. Asimismo, 47 respuestas, que es el 30,32%, fue a veces. Asimismo, 29 respuestas, que es el 18,71%, fue frecuentemente. Mientras que 19 respuestas, el 12,26%, fue siempre, 11 respuestas, el 7,10%, fue nunca. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 30,32%, mencionó a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

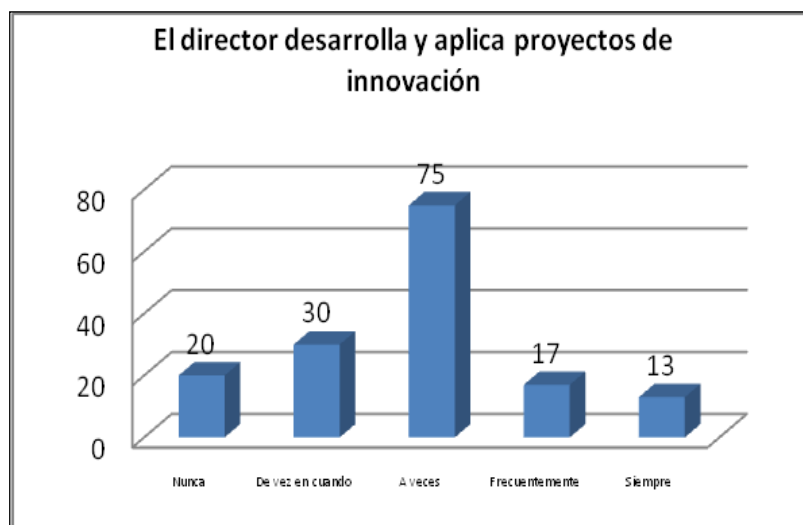
Ahora veamos el vigésimo ítem:

Cuadro N° 26

20. El director desarrolla y aplica proyectos de innovación		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	20	12,90
De vez en cuando	30	19,35
A veces	75	48,39
Frecuentemente	17	10,97
Siempre	13	8,39
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 26



Fuente: Cuadro N° 26.

Del Cuadro N° 26 y Gráfico N° 26, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director aplica y desarrolla proyectos de innovación (inteligencia espacial) se tiene que 75 respuestas, el 48,39%, fue a veces. Asimismo, 30 respuestas, el 10,35%, fue de vez en cuando. Mientras que 20 respuestas, el 12,90%, fue nunca. Por otro lado 17 respuestas que es el 10,97%, fue frecuentemente. Finalmente, 13 respuestas, que es el 8,39%, fue siempre. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 48,39%, mencionaron a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

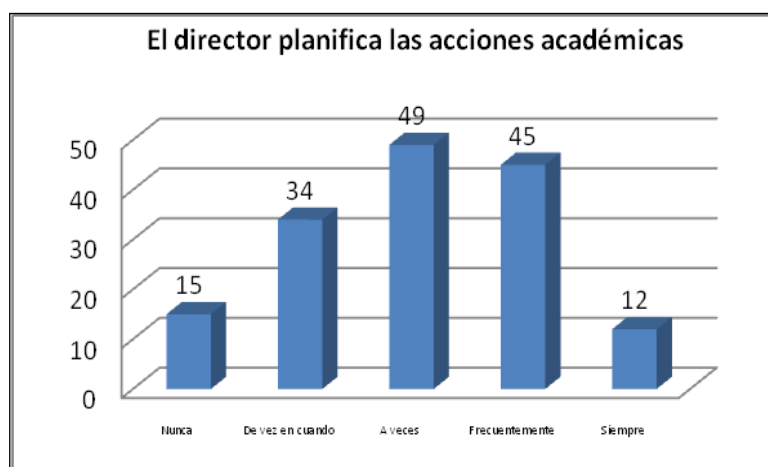
Ahora veamos el vigesimoprimer ítem:

Cuadro N° 27

21. El director planifica las acciones académicas		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	15	9,68
De vez en cuando	34	21,94
A veces	49	31,61
Frecuentemente	45	29,03
Siempre	12	7,74
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 27



Fuente: Cuadro N° 27.

Del Cuadro N° 27 y Gráfico N° 27, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director planifica las acciones académicas (inteligencia espacial) se tiene que 49 respuestas, el 31,61%, fue a veces. Asimismo, 45 respuestas, el 29,03%, fue frecuentemente. Asímmismo 34 respuestas, el 21,94%, fue de vez en cuando, 15 respuestas, que es el 9,68%, fue nunca. Finalmente 12 respuestas, el 7,74%, fue siempre. De conformidad al tratamiento estadñístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 31,61%, mencionó a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

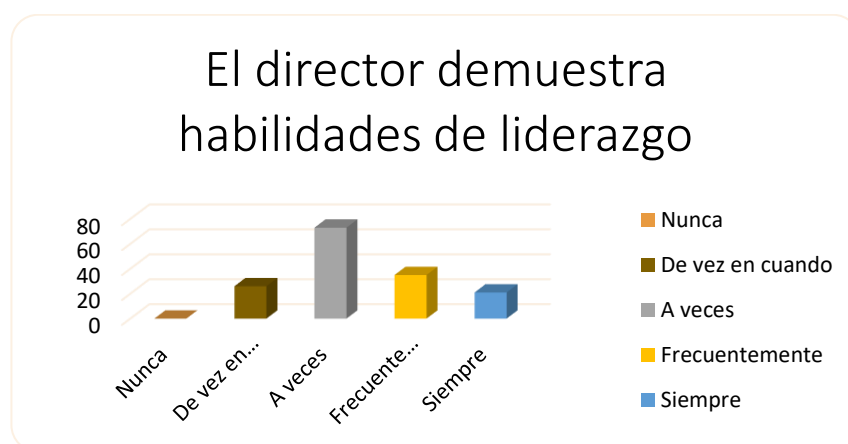
Ahora veamos el vigesimosegundo ítem:

Cuadro N° 28

22. El director demuestra habilidades de liderazgo		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0,00
De vez en cuando	26	16,77
A veces	73	47,10
Frecuentemente	35	22,58
Siempre	21	13,55
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 28



Fuente: Cuadro N° 28.

Del Cuadro N° 28 y Gráfico N° 28, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director demuestra habilidades de liderazgo (inteligencia espacial) se tiene que 73 respuestas, el 47,10%, fue a veces. Asimismo, 26 respuestas, el 16,77%, fue de vez en cuando. Finalmente 21 respuestas que es el 13,55%, fue siempre. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 47,10% mencionó a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

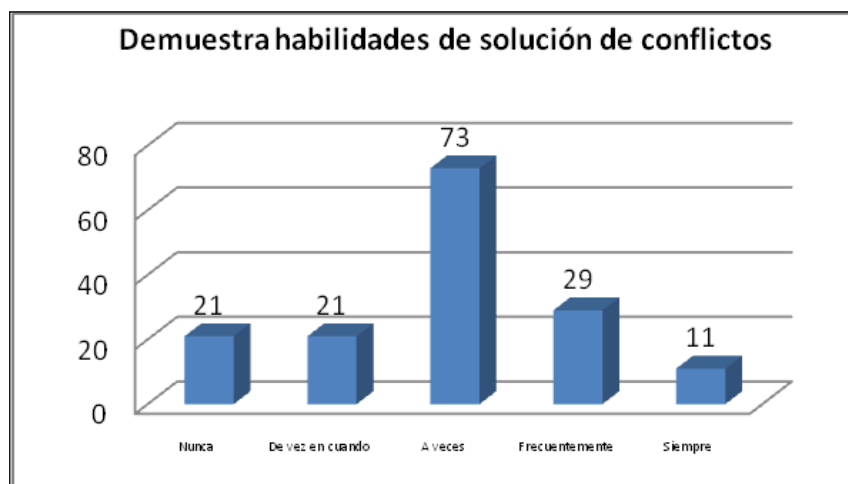
Ahora veamos el vigesimo tercero ítem:

Cuadro N° 29

23. Demuestra habilidades de solución de conflictos		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	21	13,55
De vez en cuando	21	13,55
A veces	73	47,10
Frecuentemente	29	18,71
Siempre	11	7,10
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 29



Fuente: Cuadro N° 29.

Del Cuadro N° 29 y Gráfico N° 29, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si demuestra habilidades para solucionar conflictos (inteligencia espacial) se tiene que 73 respuestas, el 47,10%, fue a veces. Asimismo, 29 respuestas, el 18,71%, fue frecuentemente. Asimismo 21 respuestas, el 13,55%, fue nunca. Finalmente 21 respuestas, que es el 13,55%, fue de vez en cuando. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 47,10% mencionó a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

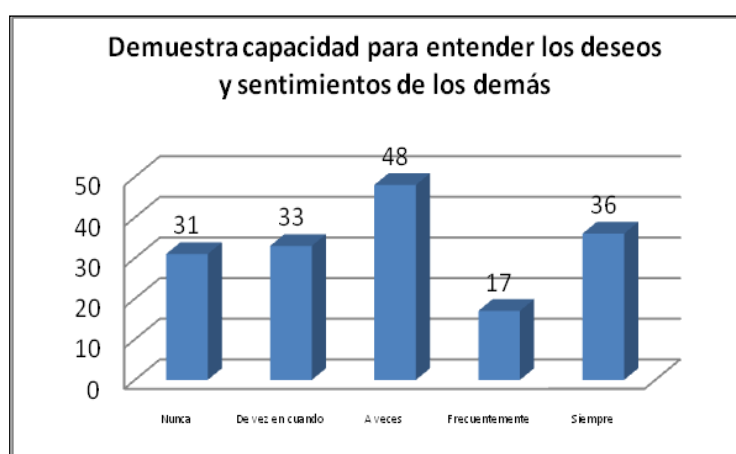
Ahora veamos el vigesimocuarto ítem:

Cuadro N° 30

24. Demuestra capacidad para entender los deseos y sentimientos de los demás		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	31	18,79
De vez en cuando	33	20,00
A veces	48	29,09
Frecuentemente	17	10,30
Siempre	36	21,82
Total	165	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 30



Fuente: Cuadro N° 30.

Del Cuadro N° 30 y Gráfico N° 30, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si demuestra capacidad para entender los deseos y sentimientos de los demás (inteligencia interpersonal) se tiene que 48 respuestas, el 29,09%, fue a veces. Asimismo, 36 respuestas, el 21,82%, fue siempre. Asimismo, 33 respuestas, el 20,00%, fue de vez en cuando. Finalmente 31 respuestas, el 18,31%, fue nunca. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 29,09%, mencionaron a veces lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

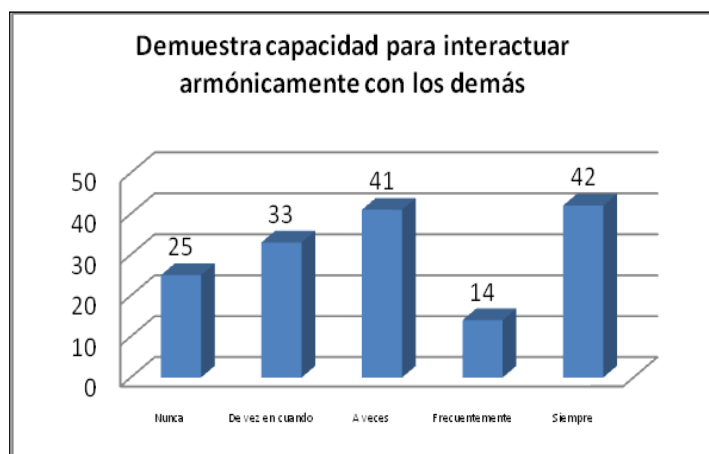
Ahora veamos el vigesimoquinto ítem:

Cuadro N° 31

25. Demuestra capacidad para interactuar armónicamente con los demás		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	25	16,13
De vez en cuando	33	21,29
A veces	41	26,45
Frecuentemente	14	9,03
Siempre	42	27,10
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 31



Fuente: Cuadro N° 31.

Del Cuadro N° 31 y Gráfico N° 31, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si demuestra capacidad para interactuar armónicamente con los demás (inteligencia interpersonal), se tiene que 42 respuestas, el 27,10% respondieron siempre, asimismo, 33 respuestas que es el 21,29%, fue de vez en cuando, luego 25 respuestas, el 16,13%, fue nunca. Finalmente 14 respuestas, el 9,03%, fue frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, eso quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 27,10%, mencionó siempre lo practican, el cual demuestra que no es tan satisfactoria.

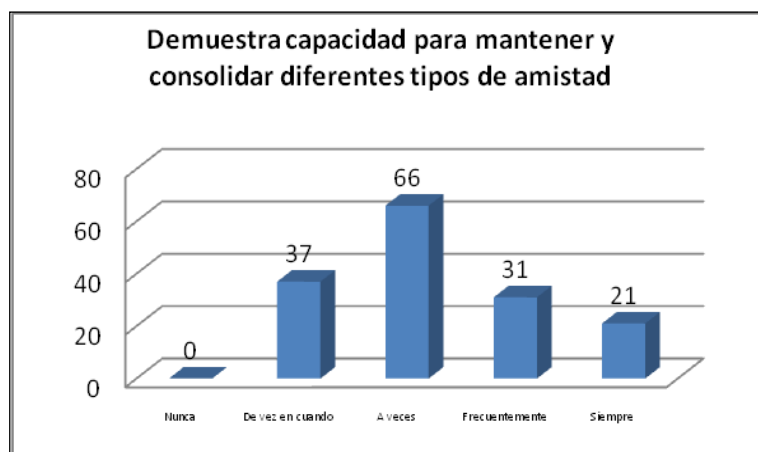
Ahora veamos el ventiséisavo ítem:

Cuadro N° 32

26. Demuestra capacidad para mantener y consolidar diferentes tipos de amistad		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0,00
De vez en cuando	37	23,87
A veces	66	42,58
Frecuentemente	31	20,00
Siempre	21	13,55
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 32



Fuente: Cuadro N° 32.

Del Cuadro N° 32 y Gráfico N° 32, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si demuestra capacidad para mantener y consolidar diferentes tipos de amistad (inteligencia interpersonal), se tiene que 66 respuestas, el 42,58% de los docentes, respondió que a veces lo demuestra. Asimismo, 33 respuestas, el 23,87% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Otro grupo, 31 respuestas, el 20,00% de los docentes, respondió que frecuentemente. Finalmente, 21 respuestas, el 13,55% de los docentes, respondió que siempre. De conformidad al tratamiento estadístico, podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 42,58%, mencionó que a veces lo demuestra, el cual nos dice que no es tan satisfactoria, por el perfil que debe poseer un director.

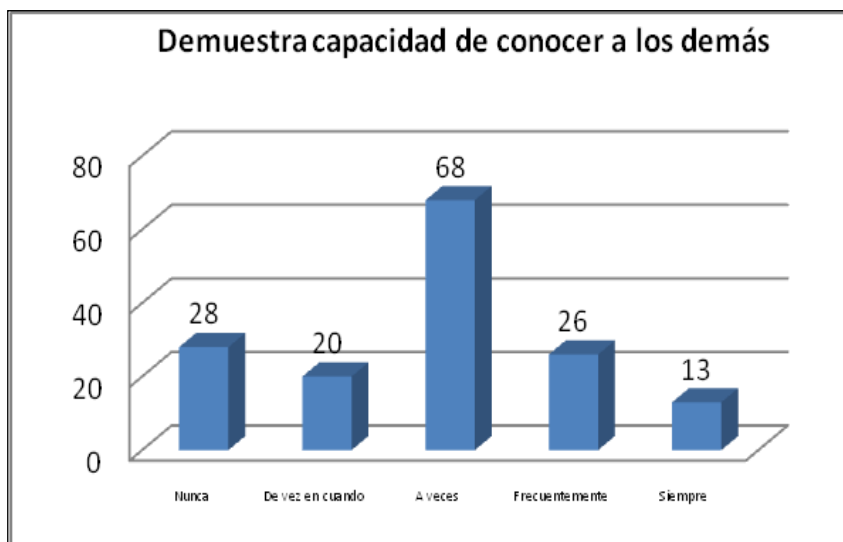
Ahora veamos el vigesimoséptimo ítem:

Cuadro N° 33

27. Demuestra capacidad de conocer a los demás		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	28	18,06
De vez en cuando	20	12,90
A veces	68	43,87
Frecuentemente	26	16,77
Siempre	13	8,39
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 33



Fuente: Cuadro N° 33.

Del Cuadro N° 33 y Gráfico N° 33, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si demuestra capacidad de conocer a los demás (inteligencia interpersonal), se tiene que 68 respuestas, el 43,87% de los docentes, respondió que a veces lo demuestra. Mientras que 28 respuestas, el 18,06% de los docentes, respondió que nunca. Asimismo, 20 respuestas, el 12,90% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Finalmente, 13 respuestas, el 8,39% de los docentes, respondió que siempre. De conformidad al tratamiento estadístico, podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 43.87%, mencionó que a veces lo demuestra, el cual nos dice que no es tan satisfactoria, por el perfil que debe poseer un director.

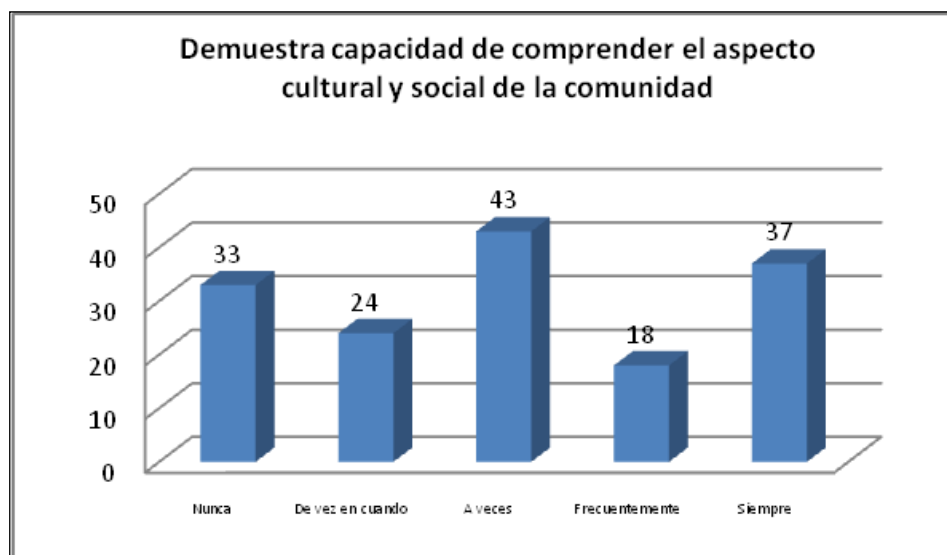
Ahora veamos el vigesimoctavo ítem:

Cuadro N° 34

28. Demuestra capacidad de comprender el aspecto cultural y social de la comunidad		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	33	21,29
De vez en cuando	24	15,48
A veces	43	27,74
Frecuentemente	18	11,61
Siempre	37	23,87
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 34



Fuente: Cuadro N° 34.

Del Cuadro N° 34 y Gráfico N° 34, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si demuestra capacidad de comprender el aspecto cultural y social de la comunidad (inteligencia interpersonal), se tiene que 43 respuestas, el 27,74% de los docentes, respondió que a veces lo demuestra. Otro grupo, 33 respuestas, el 21,29% de los docentes, respondió que nunca. Mientras que 24 respuestas, el 15,48% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Finalmente, 18 respuestas, el 11,61% de los docentes, respondió que frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico, podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere

decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 27,74%, mencionó que a veces lo demuestra, el cual nos dice que no es tan satisfactoria, por el perfil que debe poseer un director.

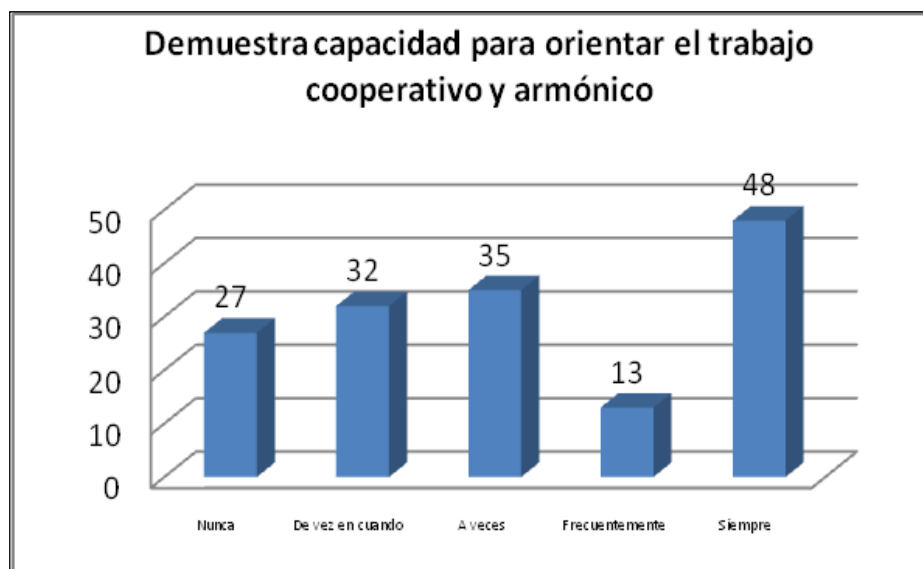
Ahora veamos el vigesimonoveno ítem:

Cuadro N° 35

29. Demuestra capacidad para orientar el trabajo cooperativo y armónico		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	27	17,42
De vez en cuando	32	20,65
A veces	35	22,58
Frecuentemente	13	8,39
Siempre	48	30,97
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 35



Fuente: Cuadro N° 35.

Del Cuadro N° 35 y Gráfico N° 35, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si demuestra capacidad para orientar el trabajo cooperativo y armónico (inteligencia interpersonal), se tiene que 48 respuestas, el 39,97% de los

docentes, respondió que siempre lo demuestra. Asimismo, 35 respuestas, el 22,58% de los docentes, respondió que a veces. Mientras que 32 respuestas, el 20,65% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Otro grupo, 27 respuestas, el 17,42% de los docentes, respondió que nunca. Finalmente, 13 respuestas, el 8,39% de los docentes, respondió que frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico, podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 39,97%, mencionó que siempre lo demuestra, el cual nos dice que no es tan satisfactoria, por el perfil que debe poseer un director.

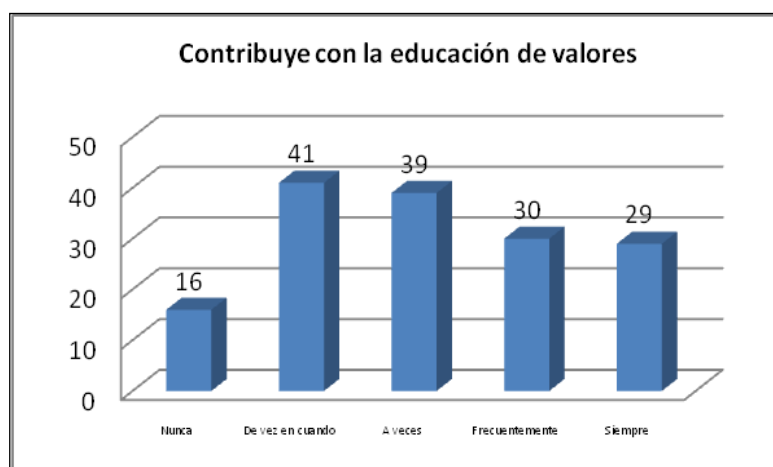
Ahora veamos el trigésimo ítem:

Cuadro N° 36

30. Contribuye con la educación de valores		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	16	10,32
De vez en cuando	41	26,45
A veces	39	25,16
Frecuentemente	30	19,35
Siempre	29	18,71
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 36



Fuente: Cuadro N° 36.

Del Cuadro N° 36 y Gráfico N° 36, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si contribuye con la educación de valores (inteligencia interpersonal), se tiene que 41 respuestas, el 26,45% de los docentes, respondió que de vez en cuando contribuye. Asimismo, 39 respuestas, el 25,16% de los docentes, respondió que a veces. Otro grupo, 30 respuestas, el 19,35% de los docentes, respondió que frecuentemente. Mientras que 29 respuestas, el 18,71% de los docentes, respondió que siempre. Finalmente, 16 respuestas, el 10,32% de los docentes, respondió que nunca. De conformidad al tratamiento estadístico, podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 26,45% de los docentes, respondió que de vez en cuando contribuye, el cual demuestra que no es tan satisfactoria, por el perfil que debe poseer un director.

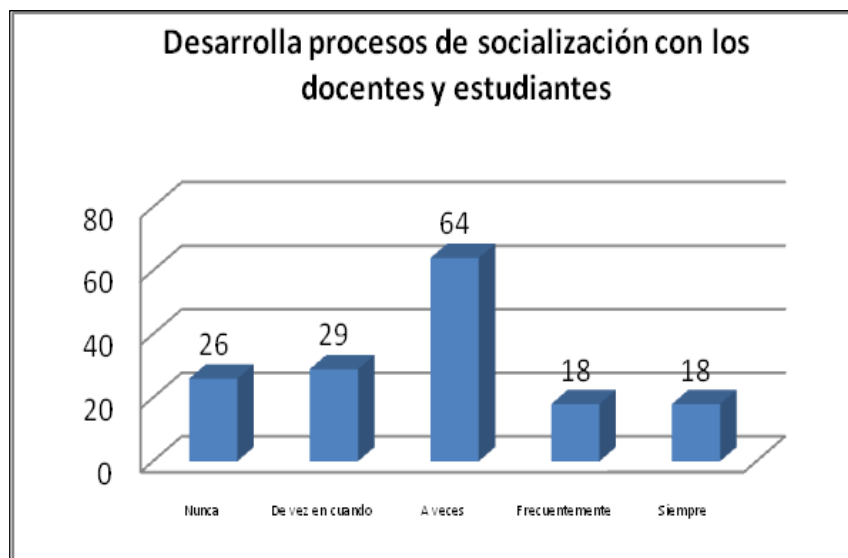
Ahora veamos el trigesimoprimer ítem:

Cuadro N° 37

31. Desarrolla procesos de socialización con los docentes y estudiantes		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	26	16,77
De vez en cuando	29	18,71
A veces	64	41,29
Frecuentemente	18	11,61
Siempre	18	11,61
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 37



Fuente: Cuadro N° 37.

Del Cuadro N° 37 y Gráfico N° 37, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si desarrolla procesos de socialización con los docentes y estudiantes (inteligencia interpersonal), se tiene que 64 respuestas, el 41,29% de los docentes, respondió que a veces desarrolla esos procesos. Asimismo, 29 respuestas, el 18,71% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Mientras que 26 respuestas, el 16,77% de los docentes, respondió que nunca. Por otro lado, 18 respuestas, el 11,61% de los docentes, respondió que frecuentemente. Finalmente, 18 respuestas, el 11,61% de los docentes, respondió que siempre. De conformidad al tratamiento estadístico, podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 41,29%, mencionó que a veces desarrolla esos procesos, el cual demuestra que no es tan satisfactoria, por el perfil que debe poseer un director.

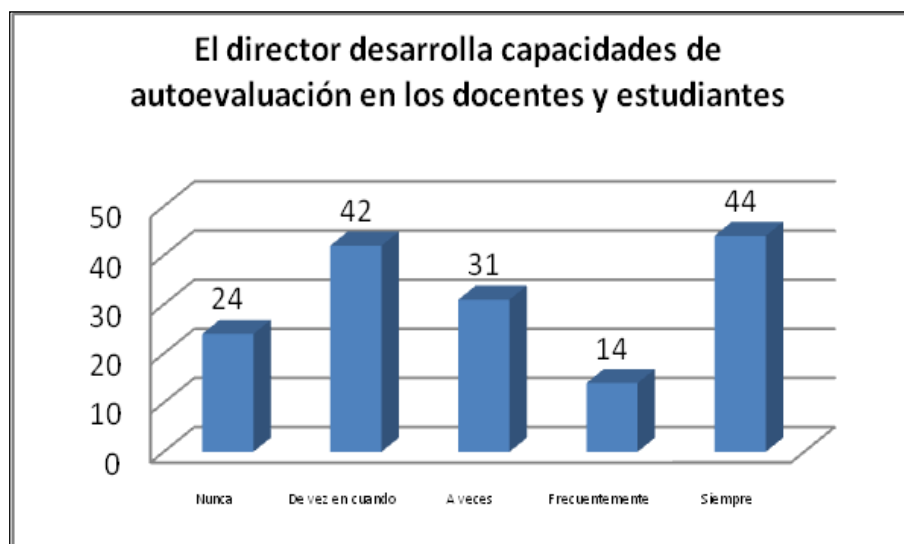
Ahora veamos el trigesimosegundo ítem:

Cuadro N° 38

32. El director desarrolla capacidades de autoevaluación en los docentes y estudiantes		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	24	15,48
De vez en cuando	42	27,10
A veces	31	20,00
Frecuentemente	14	9,03
Siempre	44	28,39
Total	155	100,00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 38



Fuente: Cuadro N° 38.

Del Cuadro N° 38 y Gráfico N° 38, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director desarrolla capacidades de autoevaluación (inteligencia intrapersonal), se tiene que 44 respuestas, el 28,39% de los docentes, respondió que siempre desarrolla esas capacidades. Asimismo, 42 respuestas, el 27,10% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Mientras que 31 respuestas, el 20,00% de los docentes, respondió que a veces. Otro grupo, 24 respuestas, el 15,48% de los docentes, respondió que nunca. Finalmente, 14 respuestas, el 9,03% de los docentes, respondió que frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico, podemos

afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 28.39%, mencionó que siempre desarrolla esas capacidades, el cual demuestra que no es tan satisfactoria, por el perfil que debe poseer un director.

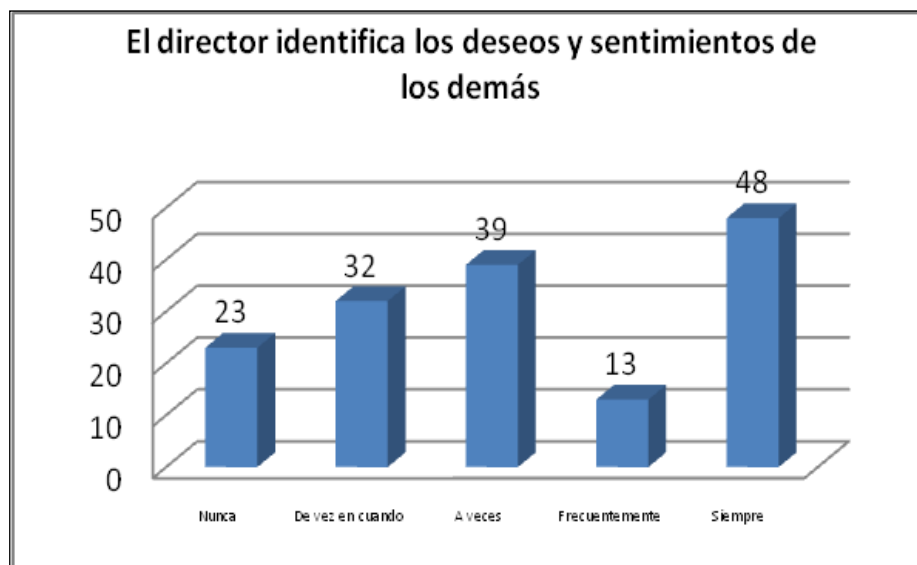
Ahora veamos el trigésimotercer ítem:

Cuadro N° 39

33. El director identifica los deseos y sentimientos de los demás		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	23	14.84
De vez en cuando	32	20.65
A veces	39	25.16
Frecuentemente	13	8.39
Siempre	48	30.97
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 39



Fuente: Cuadro N° 39.

Del Cuadro N° 39 y Gráfico N° 39, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director identifica los deseos y los sentimientos de los

demás (inteligencia intrapersonal), se tiene que 48 respuestas, el 30.97% de los docentes, respondió que siempre los identifica. Asimismo, 39 respuestas, el 25.16% de los docentes, respondió que a veces. Mientras que 32 respuestas, el 20.65% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Por otro lado, 23 respuestas, el 14.84% de los docentes, respondió que nunca. Finalmente, 13 respuestas, el 8.39% de los docentes, respondió que frecuentemente. De conformidad al tratamiento estadístico, podemos afirmar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 30.97%, mencionó que siempre los identifica, el cual demuestra que no es tan satisfactoria, por el perfil que debe poseer un director.

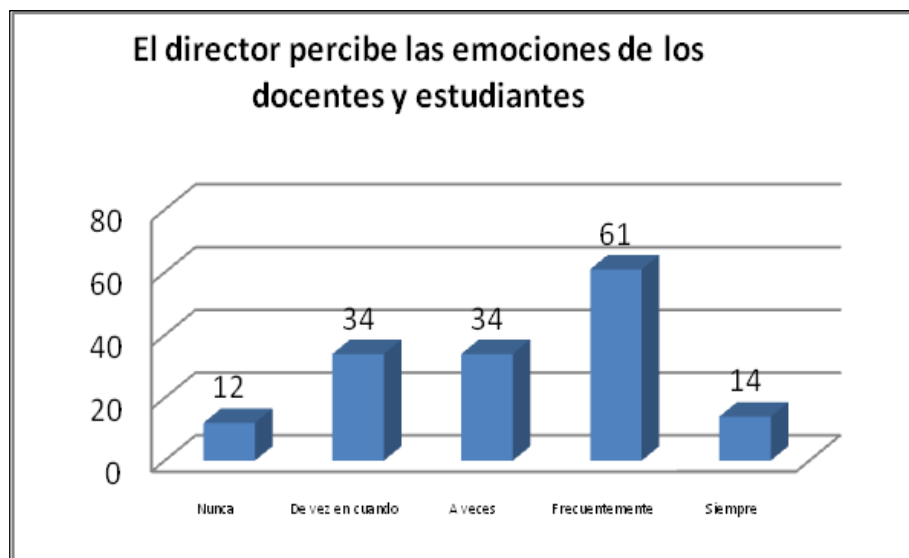
Ahora veamos el trigesimocuarto ítem:

Cuadro N° 40

34. El director percibe las emociones de los docentes y estudiantes		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	12	7.74
De vez en cuando	34	21.94
A veces	34	21.94
Frecuentemente	61	39.35
Siempre	14	9.03
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 40



Fuente: Cuadro N° 40.

Del Cuadro N° 40 y Gráfico N° 40, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director percibe las emociones y los sentimientos de los demás (inteligencia intrapersonal), se tiene que 61 respuestas, el 39.35% de los docentes, respondió que frecuentemente las percibe. Asimismo, 34 respuestas, el 21.94% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Mientras que 34 respuestas, el 21.94% de los docentes, respondió que a veces. Otro grupo, 14 respuestas, el 9.03% de los docentes, respondió que siempre. Finalmente, 12 respuestas, el 7.74% de los docentes, respondió que nunca. De conformidad al tratamiento estadístico, podemos afirmar que frecuentemente es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 39.35%, mencionó que siempre las percibe, el cual demuestra que no es tan satisfactoria, por el perfil que deb poseer el director.

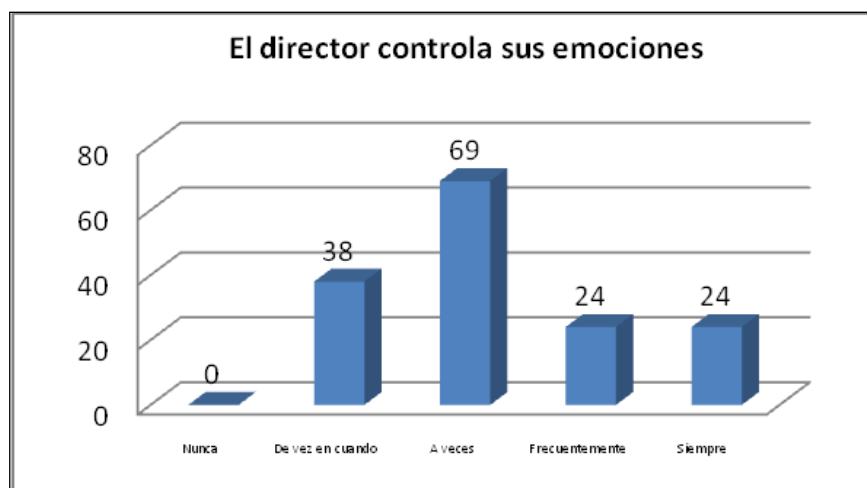
Ahora veamos el trigesimoquinto ítem:

Cuadro N° 41

35. El director controla sus emociones		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0.00
De vez en cuando	38	24.52
A veces	69	44.52
Frecuentemente	24	15.48
Siempre	24	15.48
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 41



Fuente: Cuadro N° 42.

Del Cuadro N° 42 y Gráfico N° 42, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director controla sus emociones (inteligencia intrapersonal), se tiene que 69 respuestas, el 44.52% de los docentes, respondió que a veces las controla. Asimismo, 38 respuestas, el 24.52% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Otro grupo, 24 respuestas, el 15.48% de los docentes, respondió que frecuentemente. Finalmente, 24 respuestas, el 15.48% de los docentes, respondió que siempre. De conformidad al tratamiento estadístico, podemos afirmar que a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 44.52%, mencionó que siempre las controla, el cual demuestra que no es tan satisfactoria, por el perfil que debe poseer un director.

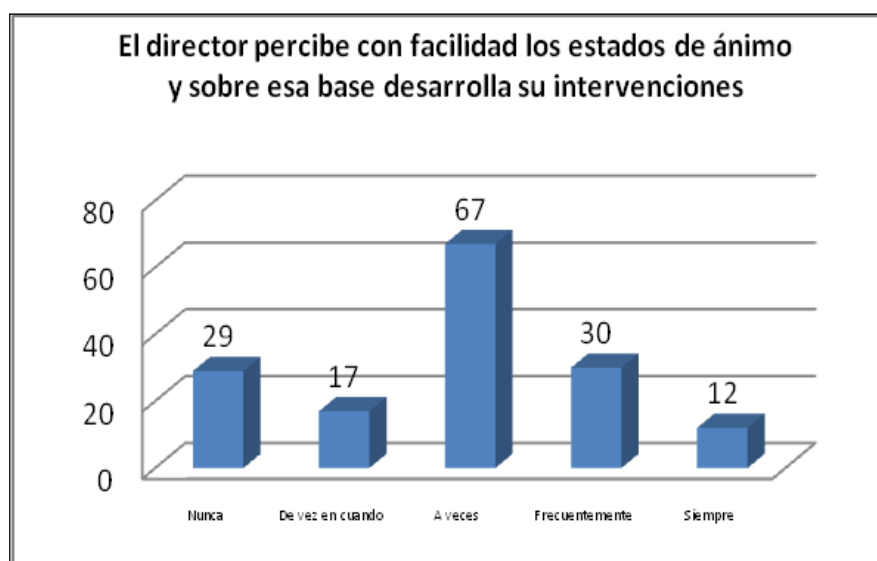
Ahora veamos el trigésimosexto y último ítem de esta primera variable de estudio:

Cuadro N° 42

36. El director percibe con facilidad los estados de ánimo y sobre esa base desarrolla su intervenciones		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	29	18.71
De vez en cuando	17	10.97
A veces	67	43.23
Frecuentemente	30	19.35
Siempre	12	7.74
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 42



Fuente: Cuadro N° 43.

Del Cuadro N° 43 y Gráfico N° 43, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director percibe con facilidad los estados de ánimo (inteligencia intrapersonal), se tiene que 67 respuestas, el 43.23% de los docentes, respondió que a veces los percibe. Asimismo, 30 respuestas, el 19.35% de los docentes, respondió que frecuentemente. De otro lado, 29 respuestas, el 18.71% de los docentes, respondió que nunca. Mientras que otro grupo, 17 respuestas, el 10.97% de los docentes,

respondió que de vez en cuando. Finalmente, 12 respuestas, el 7.74% de los docentes, respondió que siempre. De conformidad al tratamiento estadístico, podemos afirmar que frecuentemente es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 43.23%, mencionó que a veces los percibe, el cual demuestra que no es tan satisfactoria, por el perfil que debe poseer un director.

Ahora veamos el consolidado de la segunda variable Gestión educativa, el cual también se aplicó a los 155 directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana.

3.3.2. Variable 2: La gestión educativa

A continuación, mostramos el consolidado de la variable La gestión educativa, el cual se resume en el siguiente cuadro:

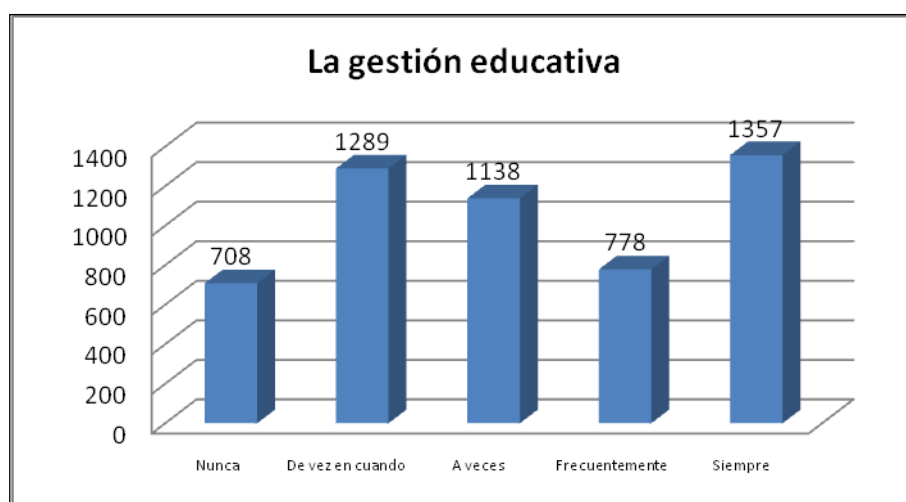
Cuadro N° 44

La gestión educativa							
N°	Nunca	De vez en cuando	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total	Pond.
1	21	29	33	41	31	155	497
2	21	27	39	38	30	155	494
3	14	33	39	30	39	155	512
4	11	39	46	26	33	155	496
5	37	33	40	18	27	155	430
6	16	39	37	20	43	155	500
7	22	41	26	17	49	155	495
8	12	50	34	26	33	155	483
9	39	32	34	15	35	155	440
10	20	35	23	31	46	155	513
11	25	40	28	16	46	155	483
12	23	46	34	16	36	155	461
13	17	35	29	21	53	155	523
14	15	33	45	30	32	155	496
15	17	43	44	17	34	155	473
16	32	35	36	16	36	155	454
17	13	45	34	20	43	155	500
18	20	39	33	17	46	155	495
19	25	40	35	26	29	155	459

20	36	32	27	23	37	155	458
21	16	41	23	22	53	155	520
22	21	44	31	20	39	155	477
23	7	25	34	30	59	155	574
24	11	30	36	43	35	155	526
25	20	44	51	24	16	155	437
26	29	33	47	13	33	155	453
27	18	58	19	12	48	155	479
28	10	44	28	12	61	155	535
29	29	32	48	20	26	155	447
30	30	24	22	40	39	155	499
31	18	44	23	13	57	155	512
32	11	49	31	21	43	155	501
33	23	38	33	16	45	155	487
34	29	37	16	28	45	155	488
Total	708	1289	1138	778	1357	5270	16597
Porcentaje	13.43	24.46	21.59	14.76	25.75	100.00	

Fuente: Cuestionario de encuesta sobre la Gestión educativa.

Gráfico N° 44



Fuente: Cuestionarios de encuesta de la Gestión educativa.

Del Cuadro N° 44 y Gráfico N° 44, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar cuáles son los niveles de gestión educativa alcanzados por los directores, se tiene que 1357 respuestas, el 25.75% de los docentes, respondió que siempre lo practica. Otro grupo, 1289 respuestas, el 24.46% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Por otro lado, 1138 respuestas, el 21.59% de los docentes,

respondió que a veces. Asimismo, 778 respuestas, el 14.76% de los docentes, respondió que frecuentemente. Finalmente, 708 respuestas, el 13.43% de los docentes, respondió que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 25.75%, mencionó que siempre lo practica, el cual, desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

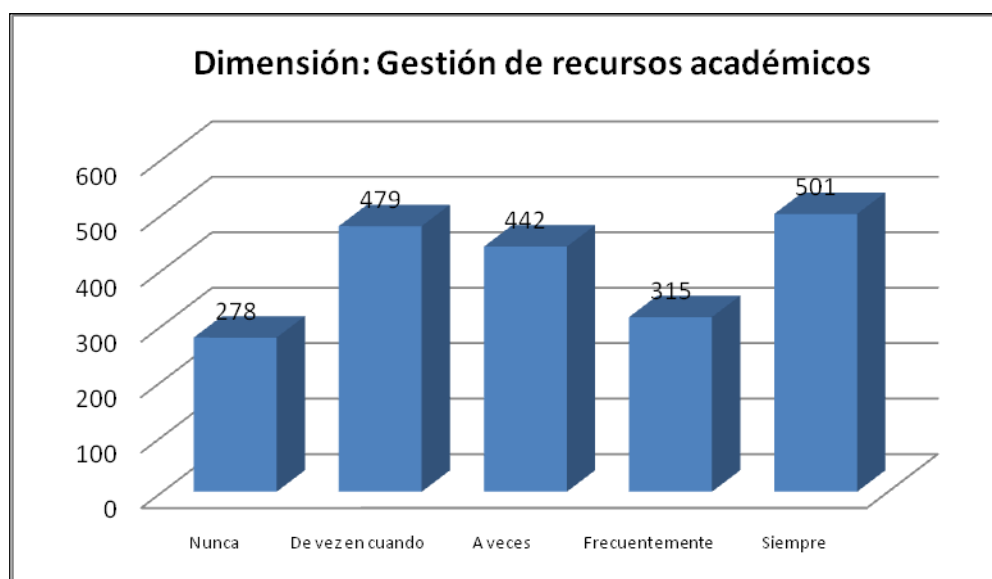
Ahora veamos el resumen de las dimensiones de la variable Gestión educativa. Comencemos por la primera dimensión:

Cuadro N° 45

Dimensión: Gestión de recursos académicos							
N°	Nunca	De vez en cuando	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total	Pond.
1	21	29	33	41	31	155	497
2	21	27	39	38	30	155	494
3	14	33	39	30	39	155	512
4	11	39	46	26	33	155	496
5	37	33	40	18	27	155	430
6	16	39	37	20	43	155	500
7	22	41	26	17	49	155	495
8	12	50	34	26	33	155	483
9	39	32	34	15	35	155	440
10	20	35	23	31	46	155	513
11	25	40	28	16	46	155	483
12	23	46	34	16	36	155	461
13	17	35	29	21	53	155	523
Total	278	479	442	315	501	2015	6327
Porcentaje	13.80	23.77	21.94	15.63	24.86	100	

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 45



Fuente: Cuadro N° 45.

Del Cuadro N° 45 y Gráfico N° 45, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar cuáles son los niveles de gestión de recursos académicos alcanzados por los directores, se tiene que 501 respuestas, el 24.86% de los docentes, respondió que siempre lo practica. Otro grupo, 479 respuestas, el 23.77% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Asimismo, tenemos 442 respuestas, el 21.94% de los docentes, respondió que a veces. Mientras que 315 respuestas, el 15.63% de los docentes, respondió que frecuentemente. Finalmente, 278 respuestas, el 13.80% de los docentes, respondió que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 24.86%, mencionó que siempre lo practica, el cual, desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

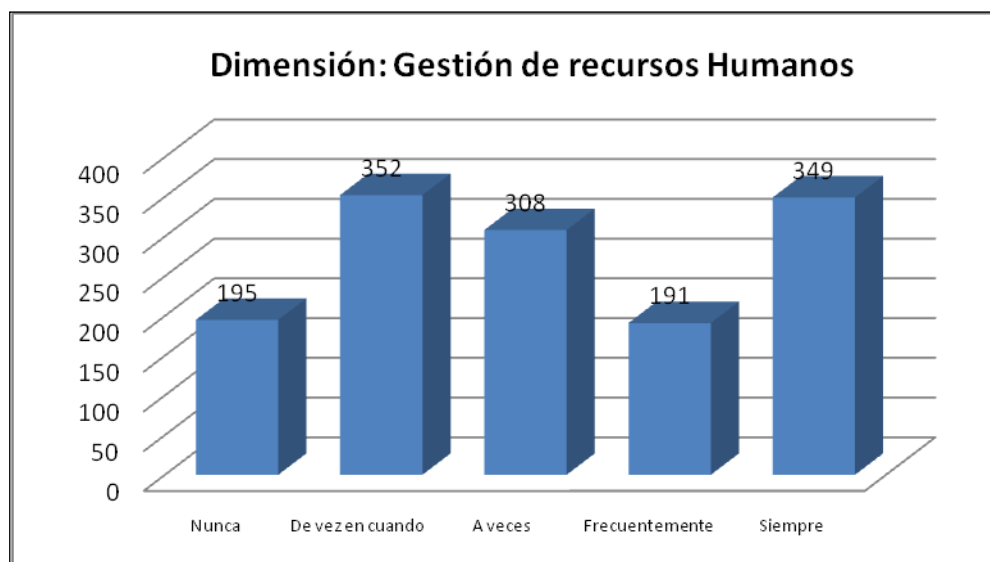
Ahora veamos la segunda dimensión:

Cuadro N° 46

Dimensión: Gestión de recursos humanos							
N°	Nunca	De vez en cuando	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total	Pond.
14	15	33	45	30	32	155	496
15	17	43	44	17	34	155	473
16	32	35	36	16	36	155	454
17	13	45	34	20	43	155	500
18	20	39	33	17	46	155	495
19	25	40	35	26	29	155	459
20	36	32	27	23	37	155	458
21	16	41	23	22	53	155	520
22	21	44	31	20	39	155	477
Total	195	352	308	191	349	1395	3363
Porcentaje	13.98	25.23	22.08	13.69	25.02	100	

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 46



Fuente: Cuadro N° 46.

Del Cuadro N° 46 y Gráfico N° 46, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar la gestión de recursos humanos alcanzados por los directores, se tiene que 349 respuestas, el 25.02% de los docentes, respondió que siempre

lo practica. Otro grupo, 352 respuestas, el 25.23% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Mientras que 308 respuestas, el 22.08% de los docentes, respondió que a veces. Por otro lado, 195 respuestas, el 13.98% de los docentes, respondió que nunca. Finalmente, 191 respuestas, el 13.69% de los docentes, respondió que frecuentemente. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 25.02%, mencionó que siempre lo practica, el cual, desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

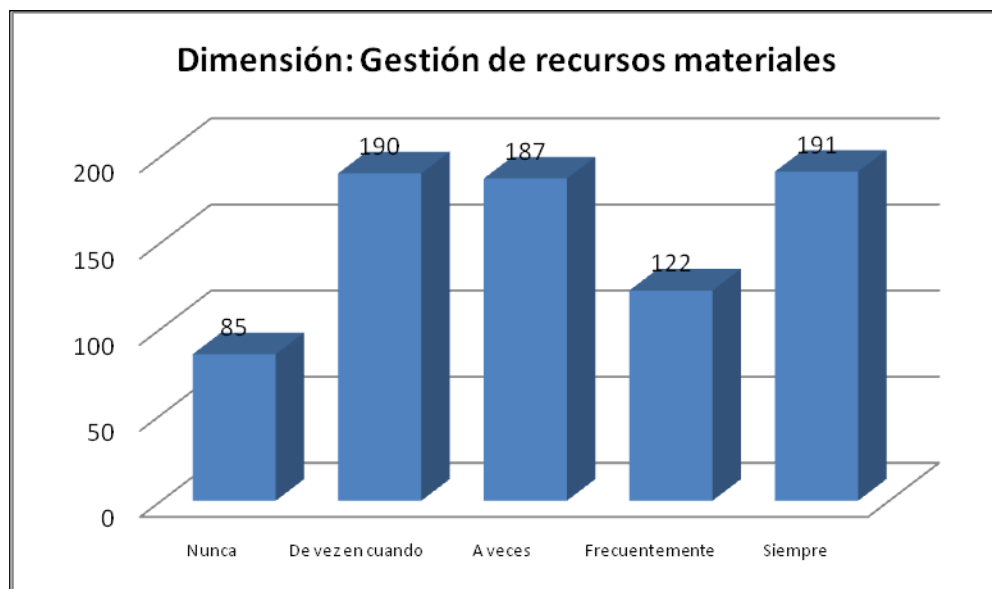
Ahora veamos la tercera dimensión de la segunda variable de estudio:

Cuadro N° 47

Dimensión: Gestión de recursos materiales							
N°	Nunca	De vez en cuando	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total	Ponderación
23	7	25	34	30	59	155	574
24	11	30	36	43	35	155	526
25	20	44	51	24	16	155	437
26	29	33	47	13	33	155	453
27	18	58	19	12	48	155	479
Total	85	190	187	122	191	775	2469
Porcentaje	10.97	24.52	24.13	15.74	24.65	100	

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 47



Fuente: Cuadro N° 47.

Del Cuadro N° 47 y Gráfico N° 47, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar la gestión de recursos materiales alcanzados por los directores, se tiene que 191 respuestas, el 24.65% de los docentes, respondió que siempre lo practica. Asimismo, 190 respuestas, el 24.52% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Otro grupo, 187 respuestas, el 24.52% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Mientras que 122 respuestas, el 15.74% de los docentes, respondió que frecuentemente. Finalmente, 85 respuestas, el 10.97% de los docentes, respondió que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 24.65%, mencionó que siempre lo practica, el cual, desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

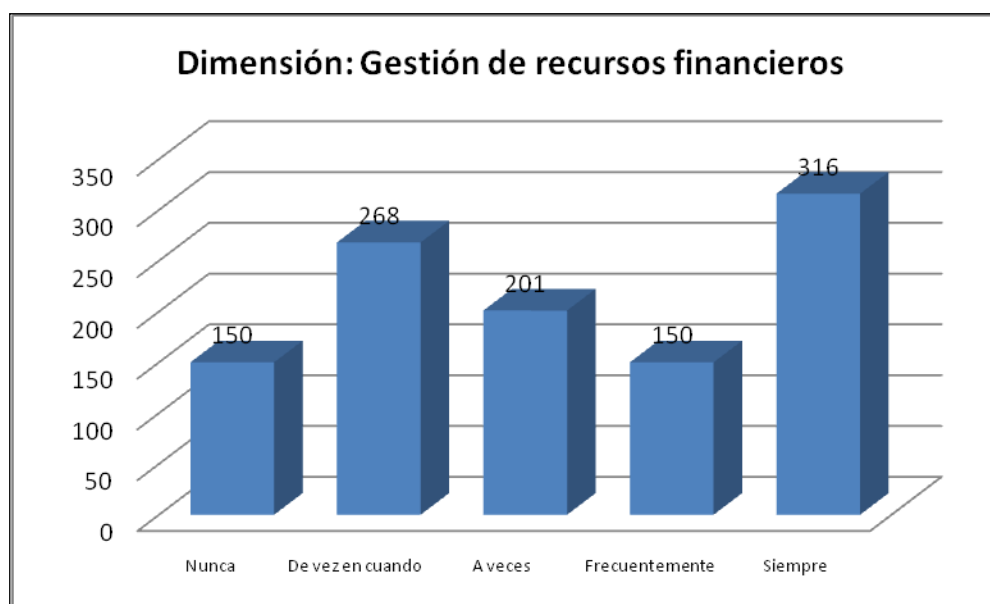
Ahora veamos la última y cuarta dimensión de la segunda variable de estudio:

Cuadro N° 48

Dimensión: Gestión de recursos financieros							
N°	Nunca	De vez en cuando	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total	Pond.
28	10	44	28	12	61	155	535
29	29	32	48	20	26	155	447
30	30	24	22	40	39	155	499
31	18	44	23	13	57	155	512
32	11	49	31	21	43	155	501
33	23	38	33	16	45	155	487
34	29	37	16	28	45	155	488
Total	150	268	201	150	316	1085	3469
Porcentaje	13.82	24.70	18.53	13.82	29.12	100	

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 48



Fuente: Cuadro N° 48.

Del Cuadro N° 48 y Gráfico N° 48, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar la gestión de recursos financieros alcanzados por los directores, se tiene que 316 respuestas, el 29.12% de los docentes, respondió que siempre lo practica. Asimismo, 268 respuestas, el 24.70% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Otro grupo, 221 respuestas, el 18.53% de los docentes, respondió que a veces.

Mientras que 150 respuestas, el 13.82% de los docentes, respondió que frecuentemente. Finalmente, 150 respuestas, el 13.82% de los docentes, respondió que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 29.12%, mencionó que siempre lo practica, el cual, desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

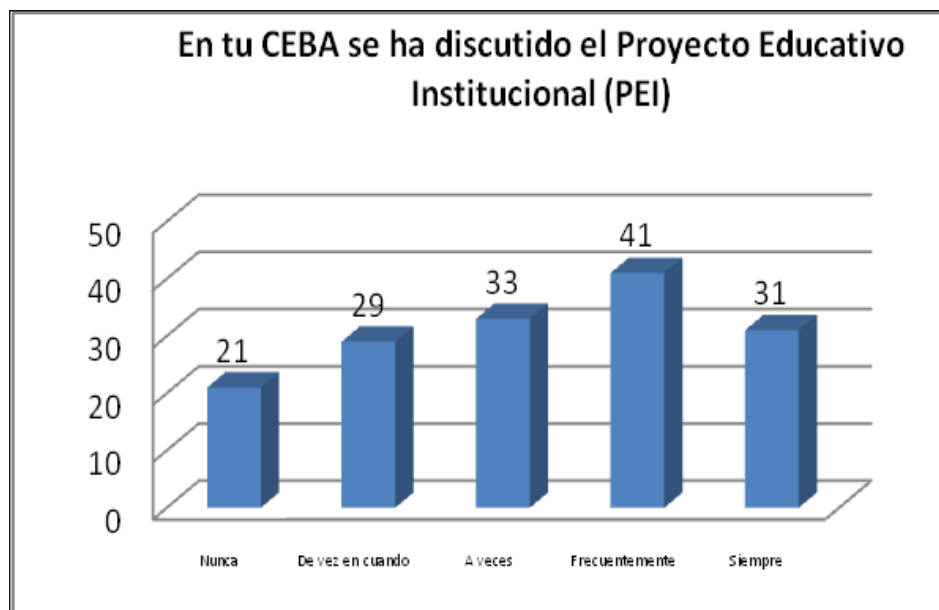
Ahora veamos el análisis de cada uno de los ítems de la variable gestión educativa. Comencemos por el primer ítem:

Cuadro N° 49

1. En tu CEBA se ha discutido el Proyecto Educativo Institucional (PEI)		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	21	13.55
De vez en cuando	29	18.71
A veces	33	21.29
Frecuentemente	41	26.45
Siempre	31	20.00
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 49



Fuente: Cuadro N° 49.

Del Cuadro N° 49 y Gráfico N° 49, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si en el CEBA han discutido el Proyecto Educativo Institucional directores y profesores, se tiene que 41 respuestas, el 26.45% de los docentes, respondió que frecuentemente lo discuten. Otro grupo, 33 respuestas, el 21.29% de los docentes, respondió que a veces. Mientras que 31 respuestas, el 20.00% de los docentes, respondió que siempre. De otro lado, 29 respuestas, el 18.71% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Finalmente, 21 respuestas, el 13.55% de los docentes, respondió que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia de frecuentemente es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 26.45%, mencionó que frecuentemente lo discuten, el cual, desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

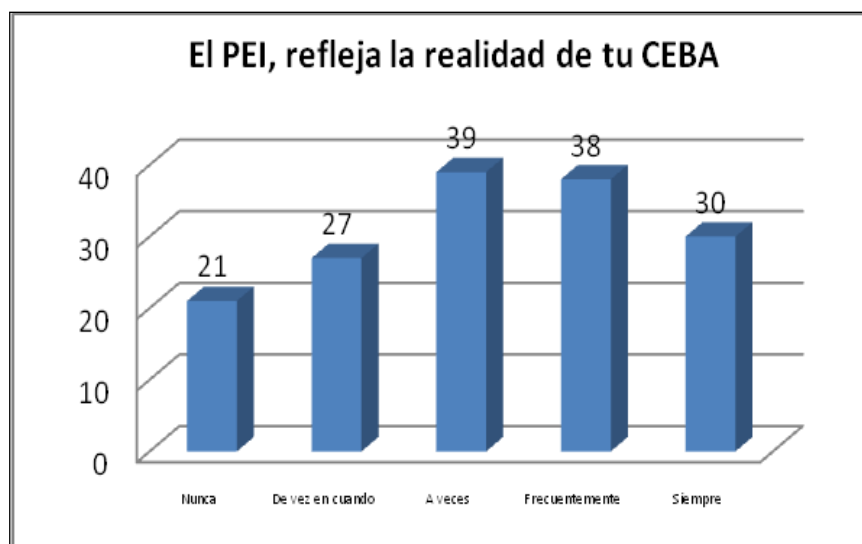
Ahora veamos el segundo ítem:

Cuadro N° 50

2. El PEI, refleja la realidad de tu CEBA		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	21	13.55
De vez en cuando	27	17.42
A veces	39	25.16
Frecuentemente	38	24.52
Siempre	30	19.35
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 50



Fuente: Cuadro N° 50.

Del Cuadro N° 50 y Gráfico N° 50, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el PEI refleja la realidad del CEBA, se tiene que 39 respuestas, el 25.16% de los docentes, respondió que a veces lo refleja. Asimismo, 38 respuestas, el 24.52% de los docentes, respondió que frecuentemente. Otro grupo, 30 respuestas, el 19.35% de los docentes, respondió que siempre. Por otro lado, 27 respuestas, el 17.42% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Finalmente, 21 respuestas, el 13.55% de los docentes, respondió que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia de a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 26.16%, mencionó a veces

lo refleja, el cual, desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

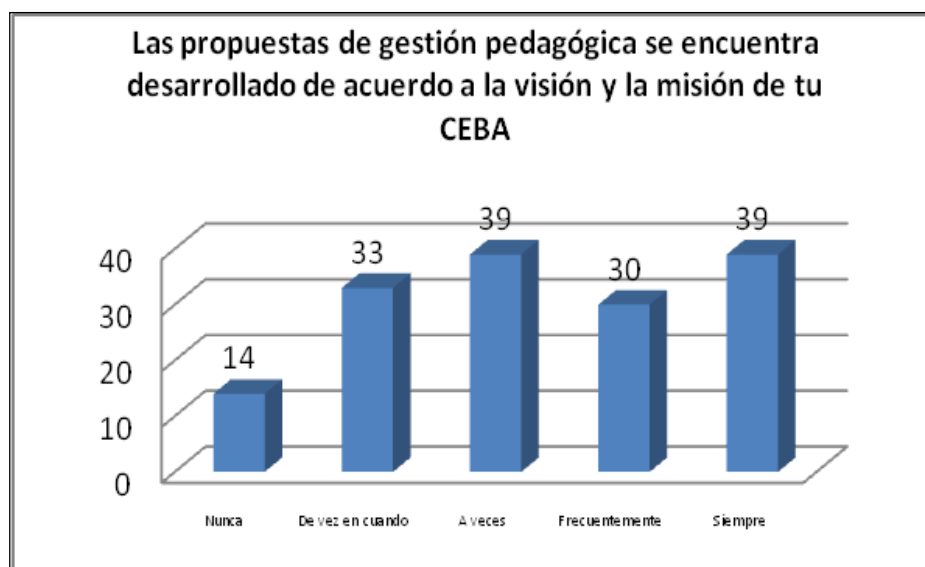
Ahora veamos el tercer ítem:

Cuadro N° 51

3. Las propuestas de gestión pedagógica se encuentra desarrollado de acuerdo a la visión y la misión de tu CEBA		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	14	9.03
De vez en cuando	33	21.29
A veces	39	25.16
Frecuentemente	30	19.35
Siempre	39	25.16
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 51



Fuente: Cuadro N° 51.

Del Cuadro N° 51 y Gráfico N° 51, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si las propuestas de gestión pedagógica se encuentran

desarrollados de acuerdo a la visión y la misión del CEBA, se tiene que 39 respuestas, el 25.16% de los docentes, respondió que a veces concuerdan con la visión y misión del CEBA. Asimismo, 39 respuestas, el 25.16% de los docentes, respondió que frecuentemente. Mientras que 33 respuestas, el 21.29% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Otro grupo, 30 respuestas, el 19.35% de los docentes, respondió que frecuentemente. Finalmente, 14 respuestas, el 9.03% de los docentes, respondió que nunca. Cabe mencionar que las frecuencias a veces y frecuentemente son predominantes, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 25.16%, mencionó a veces y frecuentemente concuerdan con la visión y misión del CEBA, el cual, desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

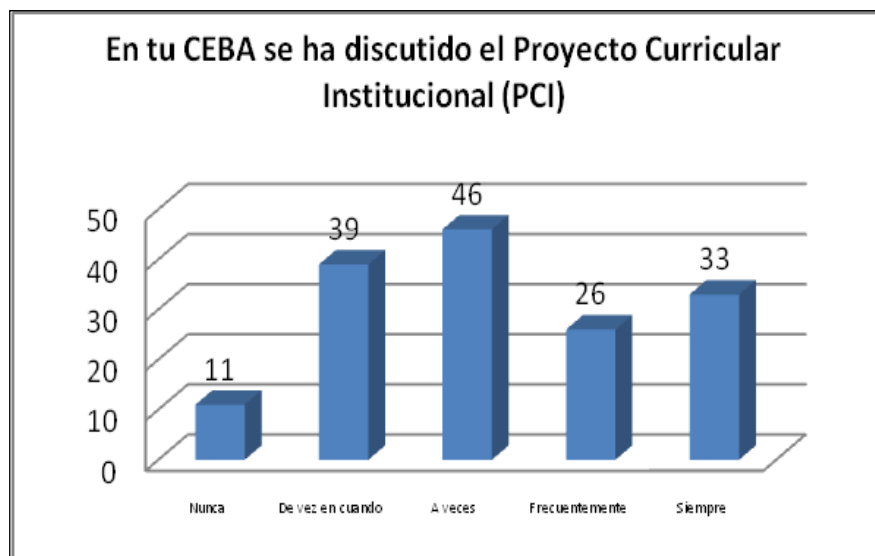
Ahora veamos el cuarto ítem:

Cuadro N° 52

4. En tu CEBA se ha discutido el Proyecto Curricular Institucional (PCI)		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	11	7.10
De vez en cuando	39	25.16
A veces	46	29.68
Frecuentemente	26	16.77
Siempre	33	21.29
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 52



Fuente: Cuadro N° 52.

Del Cuadro N° 52 y Gráfico N° 52, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si en el CEBA discuten el Proyecto Curricular Institucional, se tiene que 46 respuestas, el 29.68% de los docentes, respondió que a veces lo discuten. Asimismo, 39 respuestas, el 25.16% de los docentes, respondió que de vez en cuando. Otro grupo, 33 respuestas, el 21.29% de los docentes, respondió que siempre. Por otro lado, 26 respuestas, el 16.77% de los docentes, respondió que frecuentemente. Finalmente, 11 respuestas, el 7.10% de los docentes, respondió que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia de a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 29.68%, mencionó que a veces lo discuten, y, desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

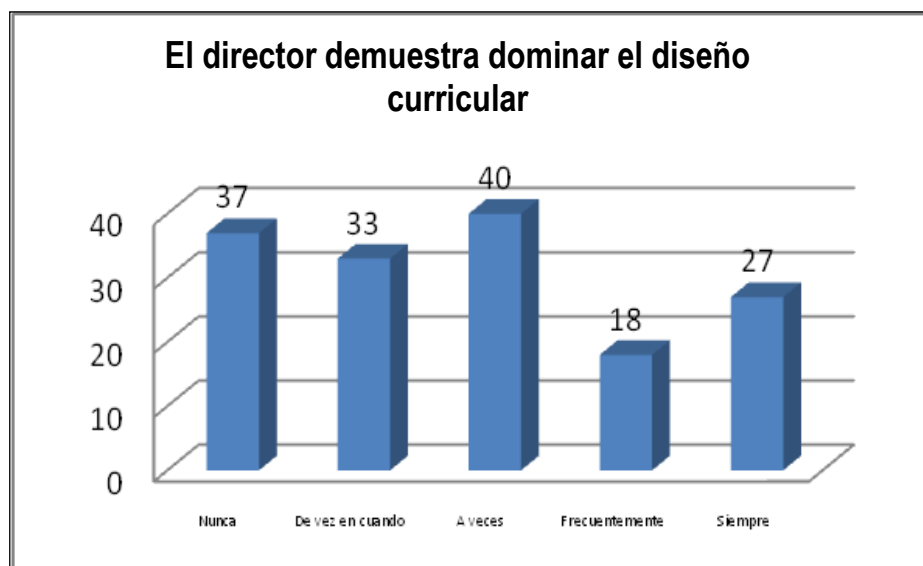
Ahora veamos el quinto ítem:

Cuadro N° 53

5. El director demuestra dominar el diseño curricular		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	37	23.87
De vez en cuando	33	21.29
A veces	40	25.81
Frecuentemente	18	11.61
Siempre	27	17.42
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 53



Fuente: Cuadro N° 53.

Del Cuadro N° 53 y Gráfico N° 53, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director demuestra dominar el Diseño Curricular; se tiene que 40 respuestas, el 25.81% de los docentes encuestados, respondió que a veces lo domina. Asimismo, tenemos 37 respuestas, el 23.87% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Otros grupo, 33 respuestas, el 21.29% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras que otro grupo, 27 respuestas, el 17.42% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Finalmente, 18 respuestas, el 11.61% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Cabe mencionar que la

frecuencia de a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 25.81%, mencionó a veces lo domina, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen un grupo de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

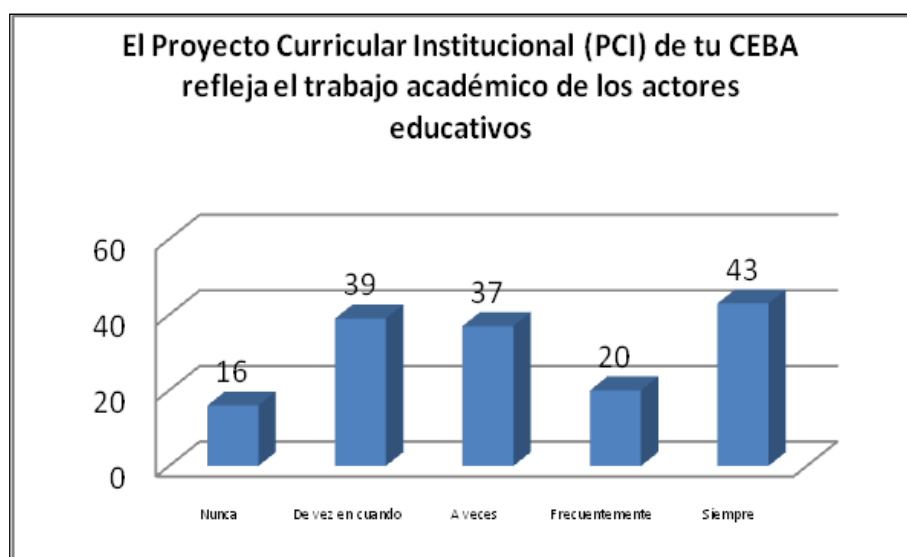
Ahora veamos el sexto ítem:

Cuadro N° 54

6. El Proyecto Curricular Institucional (PCI) de tu CEBA refleja el trabajo académico de los actores educativos		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	16	10.32
De vez en cuando	39	25.16
A veces	37	23.87
Frecuentemente	20	12.90
Siempre	43	27.74
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 54



Fuente: Cuadro N° 54.

Del Cuadro N° 54 y Gráfico N° 54, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el Proyecto Curricular Institucional del CEBA, refleja el trabajo académico de los actores educativos, se tiene que 39 respuestas, el 25.16% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando el PCI refleja el trabajo de los actores educativos del CEBA. Asimismo, 37 respuestas, el 23.87% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Mientras que 20 repuestas, el 12.90% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Asimismo, 33 respuestas, el 21.29% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Finalmente, 16 respuestas, el 10.32% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia de siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 27.74%, mencionó que siempre el PCI refleja el trabajo de los actores educativos del CEBA, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen un grupo de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

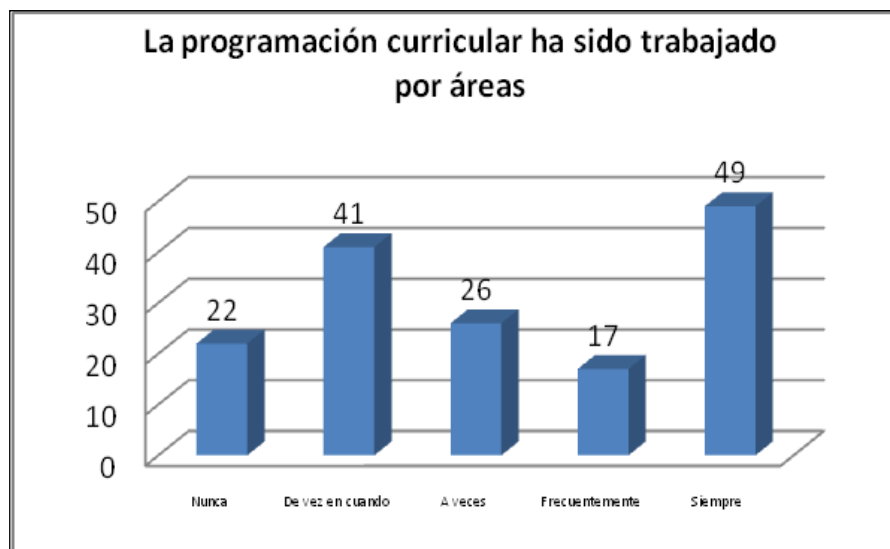
Ahora veamos el séptimo ítem:

Cuadro N° 55

7. La programación curricular ha sido trabajado por áreas		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	22	14.19
De vez en cuando	41	26.45
A veces	26	16.77
Frecuentemente	17	10.97
Siempre	49	31.61
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 01.

Gráfico N° 55



Fuente: Cuadro N° 55.

Del Cuadro N° 55 y Gráfico N° 55, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si la programación curricular ha sido trabajada por áreas, se tiene que 49 respuestas, el 31.61% de los docentes encuestados, respondió que siempre la programación curricular es trabajada por áreas. Otras 41 respuestas, el 26.45% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras que 26 respuestas, el 16.77% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Asimismo, 22 repuestas, el 14.19% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Finalmente, 17 respuestas, el 10.97% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Cabe mencionar que la frecuencia de siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 31.61 %, mencionó que siempre, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen un grupo de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

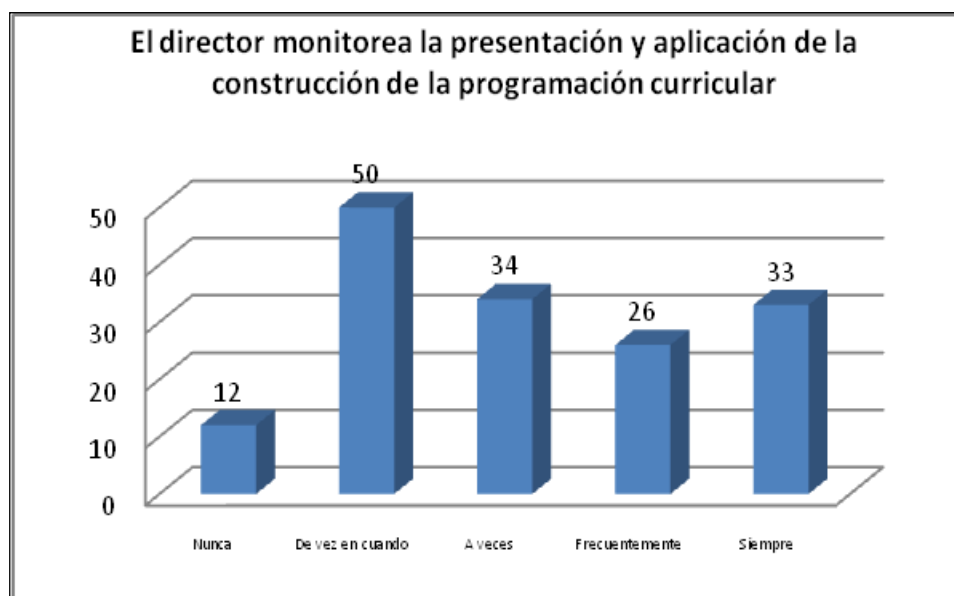
Ahora veamos el octavo ítem:

Cuadro N° 56

8. El director monitorea la presentación y aplicación de la construcción de la programación curricular		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	12	7.74
De vez en cuando	50	32.26
A veces	34	21.94
Frecuentemente	26	16.77
Siempre	33	21.29
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 56



Fuente: Cuadro N° 56.

Del Cuadro N° 56 y Gráfico N° 56, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director monitorea la presentación y aplicación de la construcción de la programación curricular, se tiene que 34 respuestas, el 21.94% de los docentes encuestados, respondió que a veces lo hace. Mientras que 33 respuestas, el 21.29% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Otro grupo, 26 respuestas, el 16.77% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Asimismo, 26 repuestas, el 16.77% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente lo hace.

Finalmente, 12 respuestas, el 7.74% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia de vez en cuando es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 32,26%, mencionó que de vez en cuando lo hace, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen un grupo de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

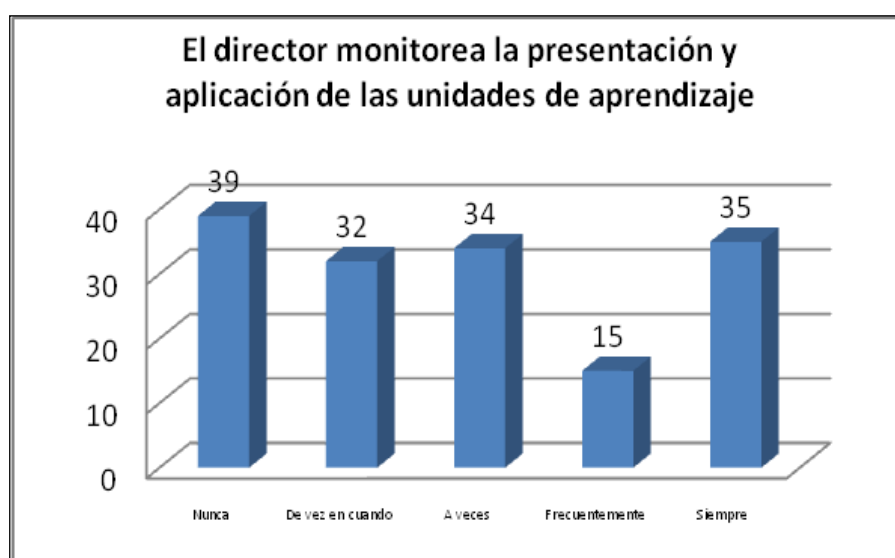
Ahora veamos el noveno ítem:

Cuadro N° 57

9. El director monitorea la presentación y aplicación de las unidades de aprendizaje		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	39	25.16
De vez en cuando	32	20.65
A veces	34	21.94
Frecuentemente	15	9.68
Siempre	35	22.58
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 57



Fuente: Cuadro N° 57.

Del Cuadro N° 57 y Gráfico N° 57, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director monitorea la presentación y aplicación de las unidades de aprendizaje, se tiene que 39 respuestas, el 25.16% de los docentes encuestados, respondió que nunca lo hace. Otras 35 respuestas, el 22.58% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Mientras que 34 respuestas, el 21.94% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Asimismo, 32 repuestas, el 20.65% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Dinalmente, 15 respuestas, el 9.68% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente lo hace. Cabe mencionar que la frecuencia nunca, es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 25.16%, mencionó que nunca lo hace, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

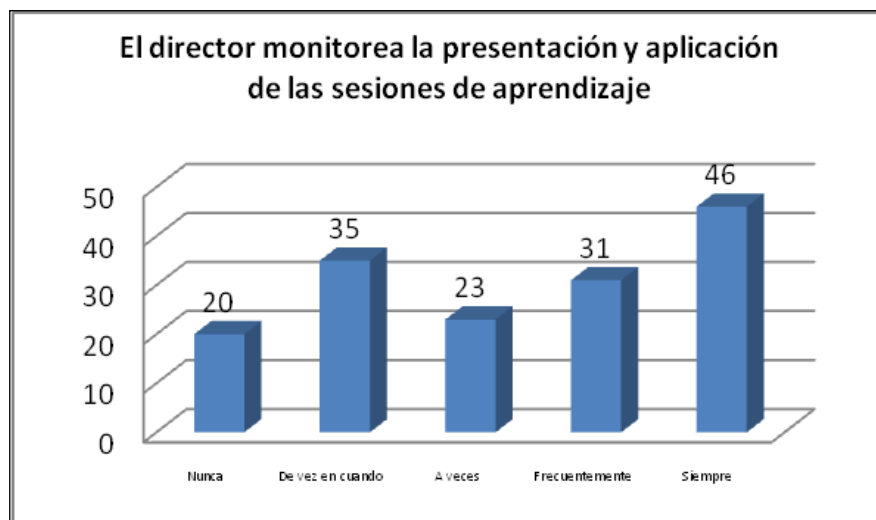
Ahora veamos el décimo ítem:

Cuadro N° 58

10. El director monitorea la presentación y aplicación de las sesiones de aprendizaje		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	20	12.90
De vez en cuando	35	22.58
A veces	23	14.84
Frecuentemente	31	20.00
Siempre	46	29.68
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 58



Fuente: Cuadro N° 58.

Del Cuadro N° 58 y Gráfico N° 58, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director monitorea la presentación y aplicación de las sesiones de aprendizaje, se tiene que 46 respuestas, el 29.68% de los docentes encuestados, respondió que siempre lo hace. Otro grupo, 35 respuestas, el 22.58% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras que 31 respuestas, el 20.00% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Asimismo, 23 repuestas, el 14.84% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Finalmente, 20 respuestas, el 12.90% de los docentes encuestados, respondió que nunca lo hace. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 29.68%, mencionó que siempre, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

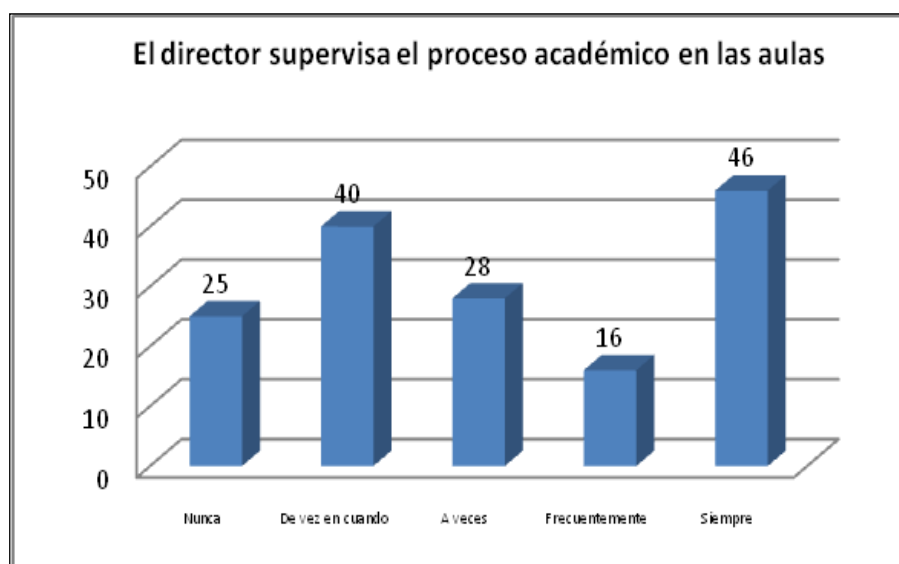
Ahora veamos el undécimo ítem:

Cuadro N° 59

11. El director supervisa el proceso académico en las aulas		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	25	16.13
De vez en cuando	40	25.81
A veces	28	18.06
Frecuentemente	16	10.32
Siempre	46	29.68
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 59



Fuente: Cuadro N° 59.

Del Cuadro N° 59 y Gráfico N° 59, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director supervisa el proceso académico en el aula, se tiene que 46 respuestas, el 29.68% de los docentes encuestados, respondió que siempre lo hace. Otro grupo, 40 respuestas, el 25.81% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Asimismo, 28 respuestas, el 18.06% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Por otro lado, 25 repuestas, el 16.13% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Finalmente, 16 respuestas, el 10.32% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente lo hace. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la

predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 29.68%, mencionó que siempre, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

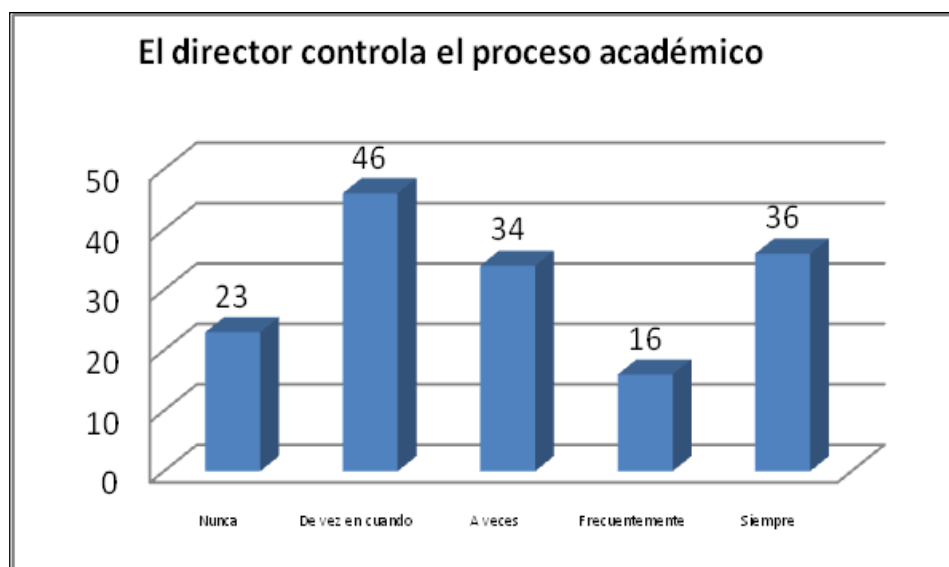
Ahora veamos el duodécimo ítem:

Cuadro N° 60

12. El director controla el proceso académico		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	23	14.84
De vez en cuando	46	29.68
A veces	34	21.94
Frecuentemente	16	10.32
Siempre	36	23.23
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 60



Fuente: Cuadro N° 60.

Del Cuadro N° 60 y Gráfico N° 60, se puede deducir que de los 155 docentes

encuestados para diagnosticar si el director controla el proceso académico, se tiene que 46 respuestas, el 29.68% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando lo controla. Otro grupo, 36 respuestas, el 23.23% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Mientras que 34 respuestas, el 21.94% de los docentes encuestados, respondió que respondieron a veces. Asimismo, 23 repuestas, el 14.84% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Finalmente, 16 respuestas, el 10.32% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente lo controla. Cabe mencionar que la frecuencia de vez en cuando es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 29.68%, mencionó que de vez en cuando lo controla, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

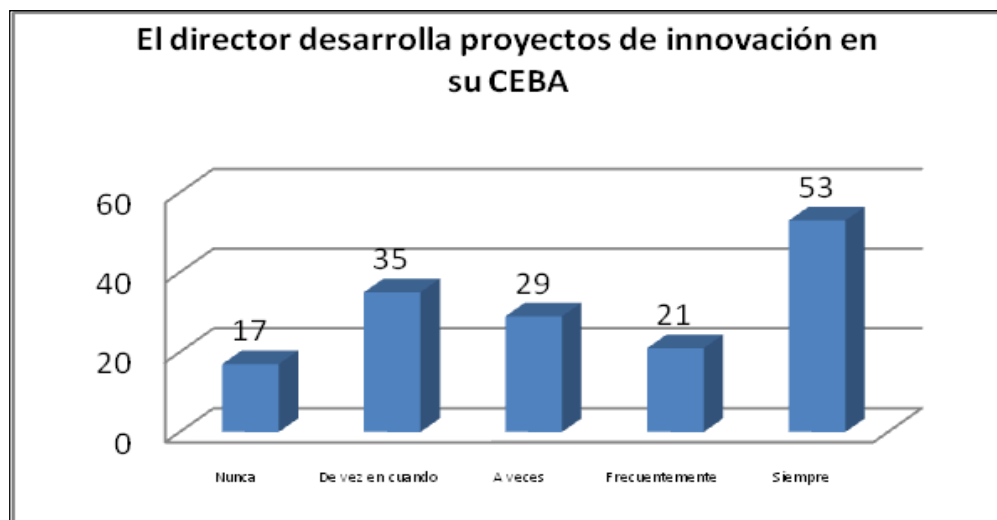
Ahora veamos el decimotercer ítem:

Cuadro N° 61

13. El director desarrolla proyectos de innovación en su CEBA		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	17	10.97
De vez en cuando	35	22.58
A veces	29	18.71
Frecuentemente	21	13.55
Siempre	53	34.19
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 61



Fuente: Cuadro N° 61.

Del Cuadro N° 61 y Gráfico N° 61, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director desarrolla proyectos de innovación en el CEBA, se tiene que 53 respuestas, el 34.19% de los docentes encuestados, respondió que siempre los desarrolla. Otro grupo, 35 respuestas, el 22.58% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras 29 respuestas, el 18.71% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Asimismo, 21 repuestas, el 13.55% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Finalmente, 17 respuestas, el 10.97% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 34.19%, mencionó que siempre los desarrolla, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

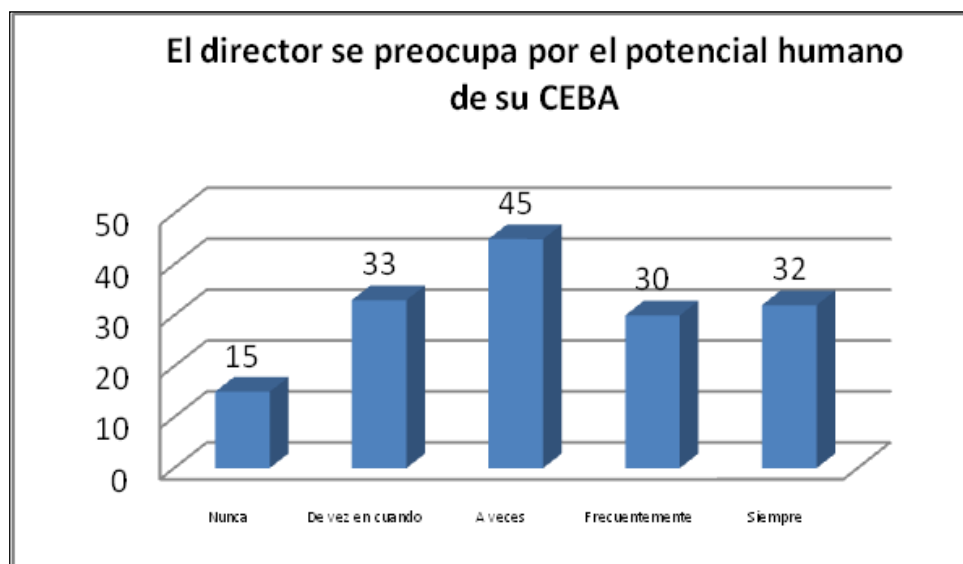
Ahora veamos el decimocuarto ítem:

Cuadro N° 62

14. El director se preocupa por el potencial humano de su CEBA		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	15	9.68
De vez en cuando	33	21.29
A veces	45	29.03
Frecuentemente	30	19.35
Siempre	32	20.65
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 62



Fuente: Cuadro N° 62.

Del Cuadro N° 62 y Gráfico N° 62, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director se preocupa por el potencial humano del CEBA, se tiene que 45 respuestas, el 29.03% de los docentes encuestados, respondió que a veces se preocupa. Otro grupo, 33 respuestas, el 21.29% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras que 30 respuestas, el 19.35% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Asimismo, 32 repuestas, el 20.65% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Finalmente, 15 respuestas, el 9.68% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia a veces es

la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 29.03%, mencionó que a veces se preocupa, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

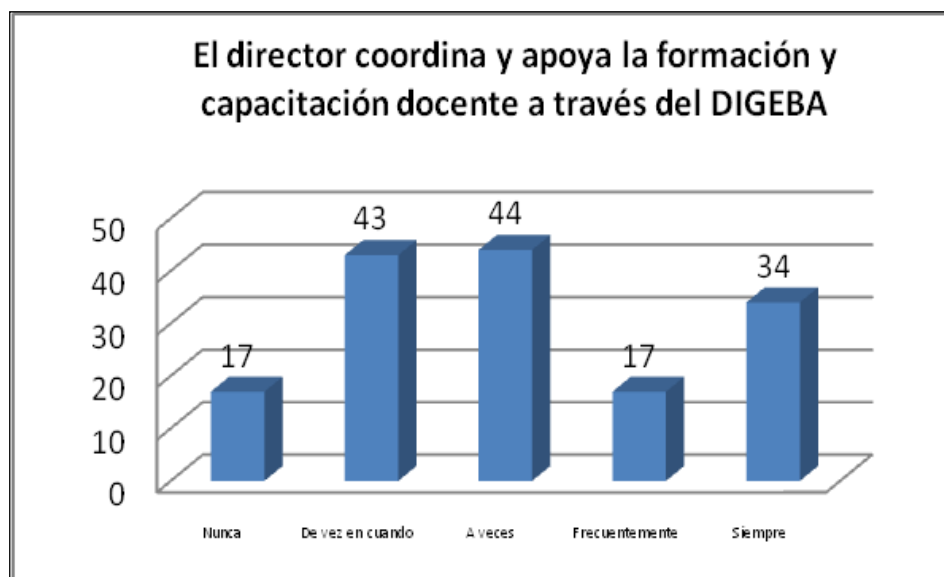
Ahora veamos el decimoquinto ítem:

Cuadro N° 63

15. El director coordina y apoya la formación y capacitación docente a través del DIGEBA		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	17	10.97
De vez en cuando	43	27.74
A veces	44	28.39
Frecuentemente	17	10.97
Siempre	34	21.94
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 63



Fuente: Cuadro N° 63.

Del Cuadro N° 63 y Gráfico N° 63, se puede deducir que de los 155 docentes

encuestados para diagnosticar si el director coordina y apoya la formación y capacitación docente a través del DIGEBA, se tiene que 44 respuestas, el 28.39% de los docentes encuestados, respondió que a veces coordina y apoya. Otro grupo, 43 respuestas, el 27.74% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras que 34 respuestas, el 21.94% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Asimismo, 17 repuestas, el 10.97% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Finalmente, 17 respuestas, el 10.97% de los docentes encuestados, respondió que nunca coordina y apoya. Cabe mencionar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 28.39%, mencionó que a veces coordina y apoya, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

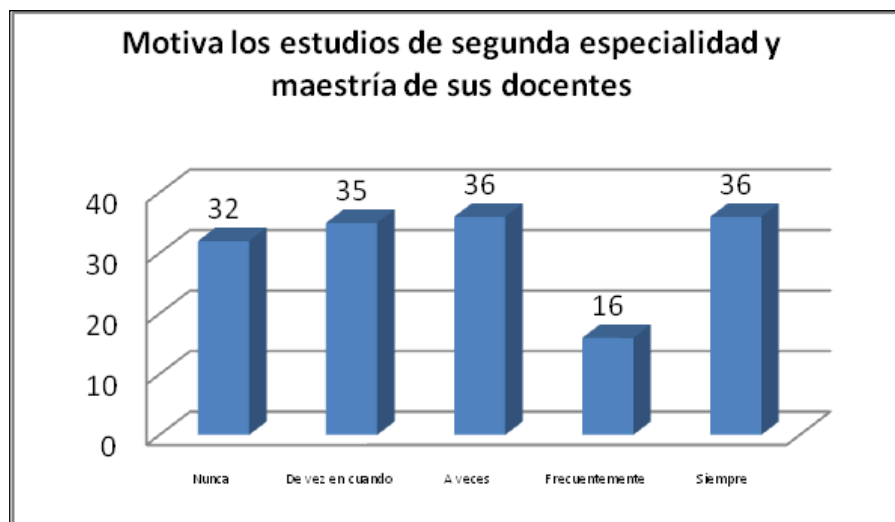
Ahora veamos el decimosexto ítem:

Cuadro N° 64

16. Motiva los estudios de segunda especialidad y maestría de sus docentes		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	32	20.65
De vez en cuando	35	22.58
A veces	36	23.23
Frecuentemente	16	10.32
Siempre	36	23.23
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 64



Fuente: Cuadro N° 64.

Del Cuadro N° 64 y Gráfico N° 64, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados, para diagnosticar si el director motiva los estudios de segunda especialidad y maestría de los docentes, se tiene que 36 respuestas, el 23.23% de los docentes encuestados, respondió que siempre los motiva. Otro grupo, 36 respuestas, el 23.23% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Mientras que 35 respuestas, el 22.58% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Asimismo, 32 repuestas, el 20.65% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Finalmente, 16 respuestas, el 10.32% de los docentes encuestados, respondió que siempre los motiva. Cabe mencionar que la frecuencia a veces y siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 23.23%, mencionó que a veces los motiva, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

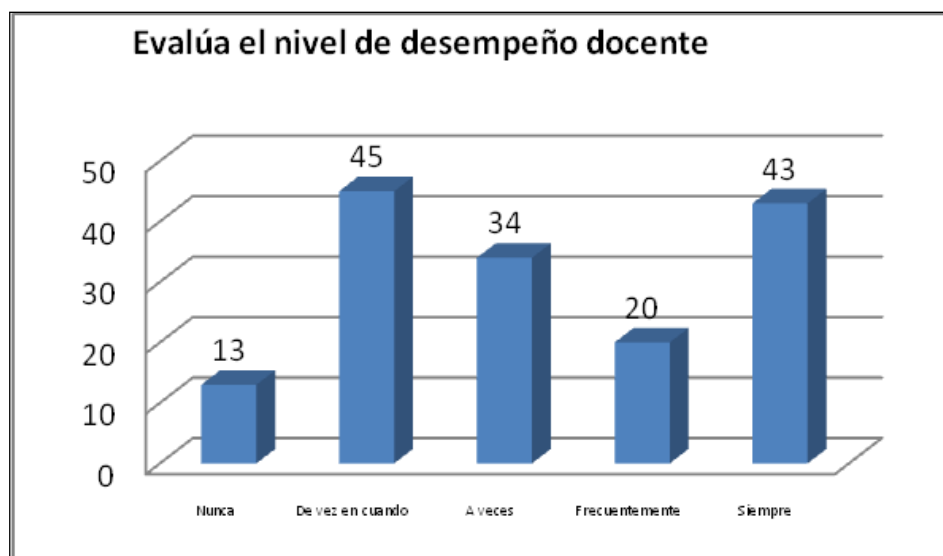
Ahora veamos el decimoséptimo avo ítem:

Cuadro N° 65

17. Evalúa el nivel de desempeño docente		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	13	8.39
De vez en cuando	45	29.03
A veces	34	21.94
Frecuentemente	20	12.90
Siempre	43	27.74
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 65



Fuente: Cuadro N° 65.

Del Cuadro N° 65 y Gráfico N° 65, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si se evalúa el desempeño docente, se tiene que 45 respuestas, el 29.03% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando se evalúa el desempeño docente. Otro grupo, 43 respuestas, el 27.74% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Mientras que 34 respuestas, el 21.94% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Asimismo, 20 repuestas, el 12.90% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Finalmente, 13 respuestas, el 8.39% de los docentes encuestados, respondió que nunca evalúa el desempeño docente. Cabe mencionar que la frecuencia de vez en cuando es la

predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 29.03%, mencionó que de vez en cuando evalúa el desempeño docente, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

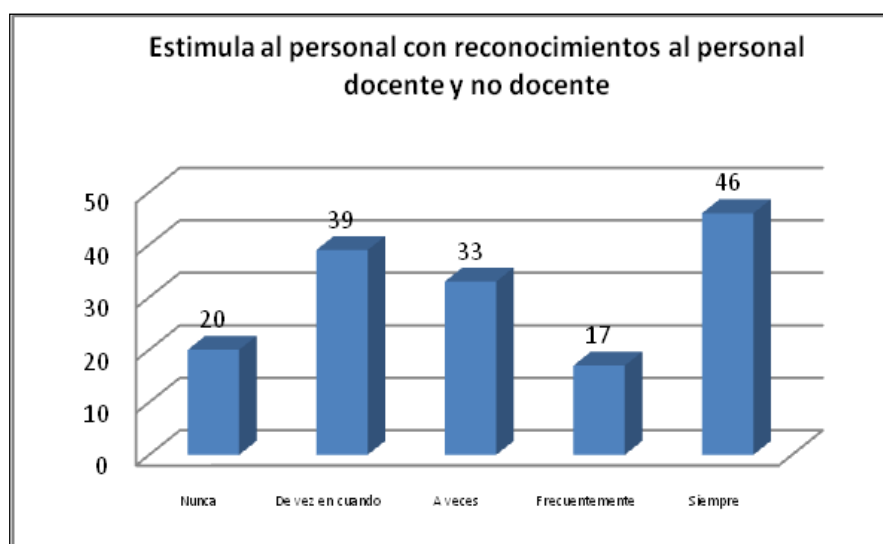
Ahora veamos el decimoctavo ítem:

Cuadro N° 66

18. Estimula con reconocimientos al personal docente y no docente		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	20	12.90
De vez en cuando	39	25.16
A veces	33	21.29
Frecuentemente	17	10.97
Siempre	46	29.68
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 66



Fuente: Cuadro N° 66.

Del Cuadro N° 66 y Gráfico N° 66, se puede deducir que de los 155 docentes

encuestados para diagnosticar si se estimula con reconocimientos al personal docente y no docente, se tiene que 46 respuestas, el 29.68% de los docentes encuestados, respondió que siempre se estimula al personal docente y no docente. Otro grupo, 39 respuestas, el 25.16% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando, Mientras que 33 respuestas, el 21.29% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Asimismo, 20 repuestas, el 12.90% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Finalmente, 17 respuestas, el 10.97% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente estimula al personal docente y no docente. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 29.68%, mencionó que siempre, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

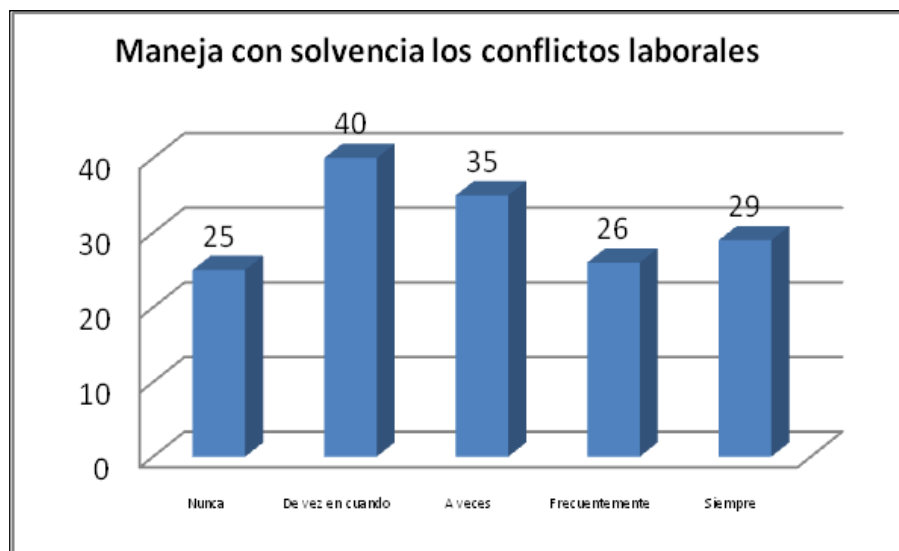
Ahora veamos el decimonoveno ítem:

Cuadro N° 67

19. Resuelve con solvencia los conflictos laborales		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	25	16.13
De vez en cuando	40	25.81
A veces	35	22.58
Frecuentemente	26	16.77
Siempre	29	18.71
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 67



Fuente: Cuadro N° 67.

Del Cuadro N° 67 y Gráfico N° 67, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director resuelve con solvencia profesional los conflictos laborales, se tiene que 40 respuestas, el 25.81% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando el director resuelve con solvencia profesional los conflictos laborales. Otro grupo, 35 respuestas, el 22.58% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Mientras que 29 respuestas, el 18.71% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Asimismo, 26 repuestas, el 16.77% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Finalmente, 25 respuestas, el 16.3% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Cabe mencionar que la frecuencia de vez en cuando es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 25.81%, mencionó que de vez en cuando el director resuelve con solvencia los conflictos laborales, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

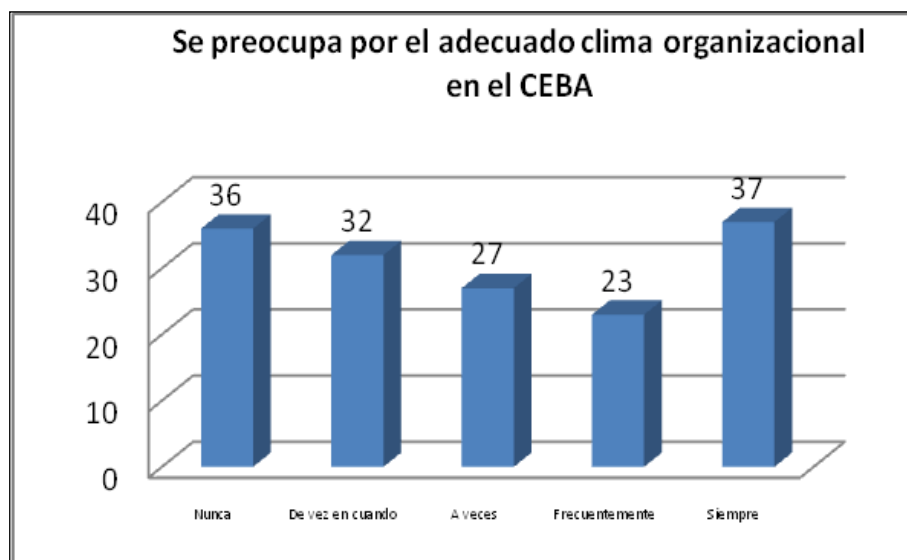
Ahora veamos el vigésimo ítem:

Cuadro N° 68

20. Se preocupa por el adecuado clima organizacional en el CEBA		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	36	23.23
De vez en cuando	32	20.65
A veces	27	17.42
Frecuentemente	23	14.84
Siempre	37	23.87
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 68



Fuente: Cuadro N° 68.

Del Cuadro N° 68 y Gráfico N° 68, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director se preocupa por el clima organizacional, se tiene que 37 respuestas, el 23.87% de los docentes encuestados, respondió que siempre se preocupa. Otro grupo, 36 respuestas, el 23.23% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Mientras que 32 respuestas, el 20.65% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Asimismo, 27 repuestas, el 17.42% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Finalmente, 23 respuestas, el 14.84% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la

predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 23.87%, mencionó que siempre se preocupa, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

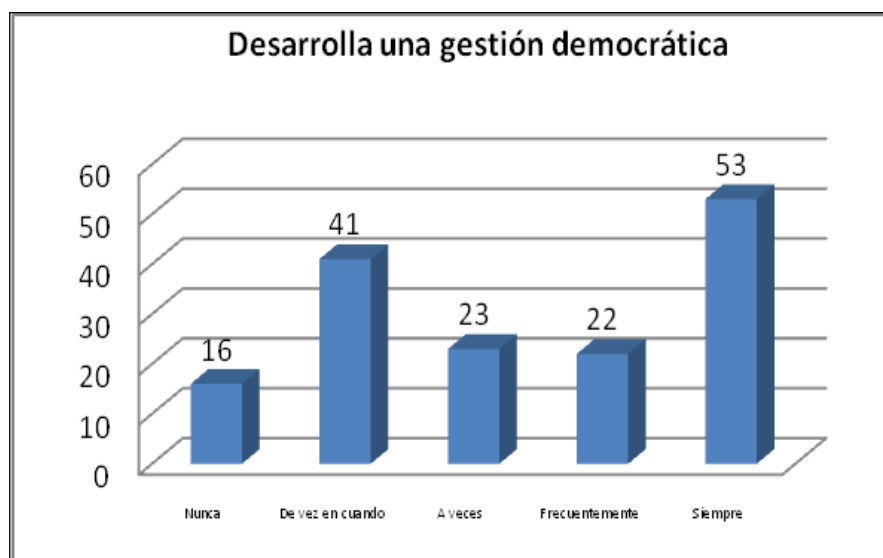
Ahora veamos el vigesimoprimer ítem:

Cuadro N° 69

21. Desarrolla una gestión democrática		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	16	10.32
De vez en cuando	41	26.45
A veces	23	14.84
Frecuentemente	22	14.19
Siempre	53	34.19
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 69



Fuente: Cuadro N° 69.

Del Cuadro N° 69 y Gráfico N° 69, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director desarrolla una gestión democrática, se tiene

que 53 respuestas, el 34.19% de los docentes encuestados, respondió que siempre desarrolla una gestión democrática. Otro grupo, 41 respuestas, el 26.45% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras que 23 respuestas, el 14.84% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Asimismo, 22 respuestas, el 14.19% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Finalmente, 16 repuestas, el 10.32% de los docentes encuestados, respondió que nunca desarrolla una gestión democrática. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 34.19%, mencionó que siempre desarrolla una gestión democrática, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

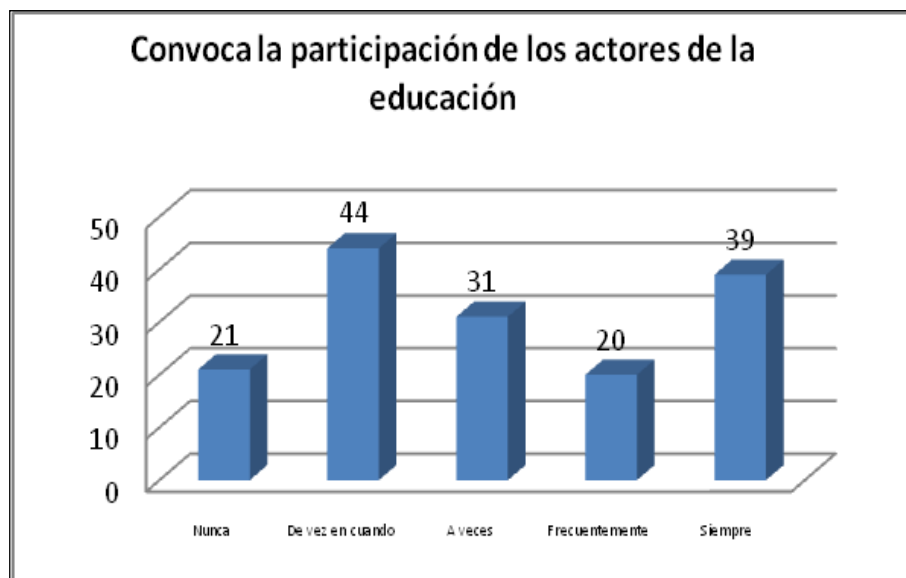
Ahora veamos el vigesimosegundo ítem:

Cuadro N° 70

22. Convoca la participación de los actores de la educación		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	21	13.55
De vez en cuando	44	28.39
A veces	31	20.00
Frecuentemente	20	12.90
Siempre	39	25.16
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 70



Fuente: Cuadro N° 70.

Del Cuadro N° 70 y Gráfico N° 70, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director convoca la participación de los actores de la educación, se tiene que 44 respuestas, el 28.39% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando convoca la participación de los actores de la educación. Otro grupo, 39 respuestas, el 25.16% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Mientras que 31 respuestas, el 20.00% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Asimismo, 21 respuestas, el 13.55% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Finalmente, 20 repuestas, el 12.90% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente convoca la participación de los actores de la educación. Cabe mencionar que la frecuencia de vez en cuando es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 28.39%, mencionó que de vez en cuando convoca la participación de los actores de la educación, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupoa de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

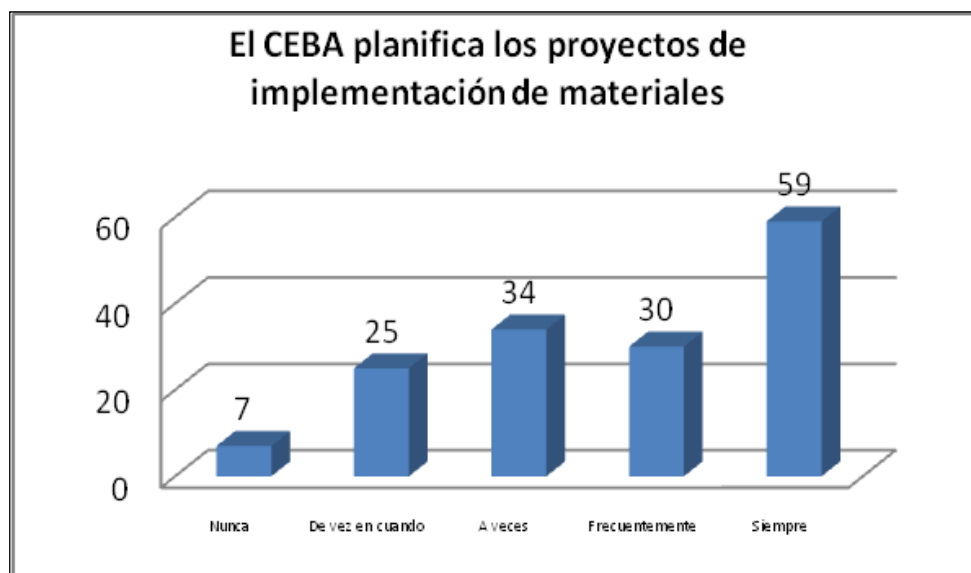
Ahora veamos el vigesimotercer ítem:

Cuadro N° 71

23. En el CEBA se planifica los proyectos de implementación de materiales		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	7	4.52
De vez en cuando	25	16.13
A veces	34	21.94
Frecuentemente	30	19.35
Siempre	59	38.06
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 71



Fuente: Cuadro N° 71.

Del Cuadro N° 71 y Gráfico N° 71, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si en el CEBA se planifica los proyectos de implementación de materiales, se tiene que 59 respuestas, el 38.06% de los docentes encuestados, respondió que siempre se planifica. Otro grupo, 34 respuestas, el 21.94% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Mientras que 30 respuestas, el 19.35% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Asimismo, 25 respuestas, el 16.13% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Finalmente, 7 respuestas, el 4.52% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Cabe mencionar

que la frecuencia siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 38.06%, mencionó que siempre, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

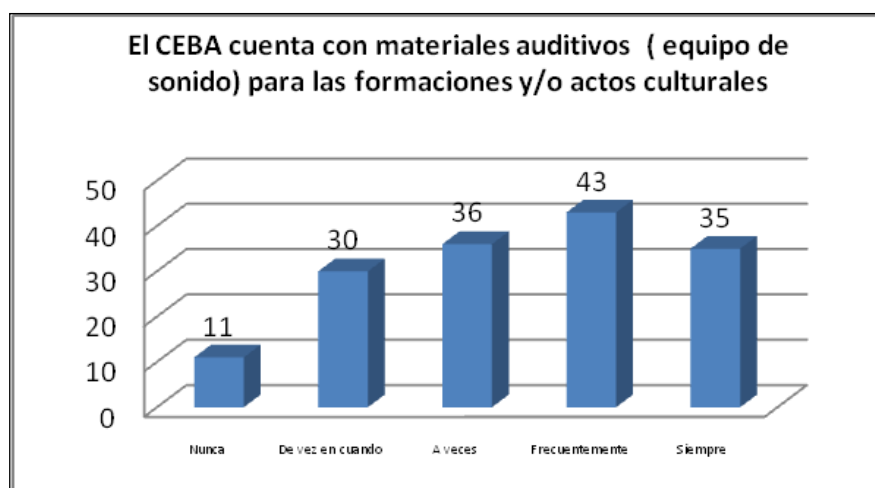
Ahora veamos el vigesimocuarto ítem:

Cuadro N° 72

24. El CEBA cuenta con materiales auditivos (equipo de sonido) para las formaciones o actos culturales		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	11	7.10
De vez en cuando	30	19.35
A veces	36	23.23
Frecuentemente	43	27.74
Siempre	35	22.58
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 72



Fuente: Cuadro N° 72.

Del Cuadro N° 72 y Gráfico N° 72, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el CEBA cuenta con materiales auditivos (equipo de

sonido) para las formaciones o actos culturales, se tiene que 43 respuestas, el 27.74% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente el CEBA cuenta con materiales auditivos. Otro grupo, 36 respuestas, el 23.23% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Mientras que 30 respuestas, el 19.35% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Asimismo, 35 respuestas, el 22.58% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Finalmente, 11 respuestas, el 7.10% de los docentes encuestados, respondió que nunca el CEBA cuenta con materiales auditivos. Cabe mencionar que la frecuencia frecuentemente es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 27.74%, mencionó que siempre, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

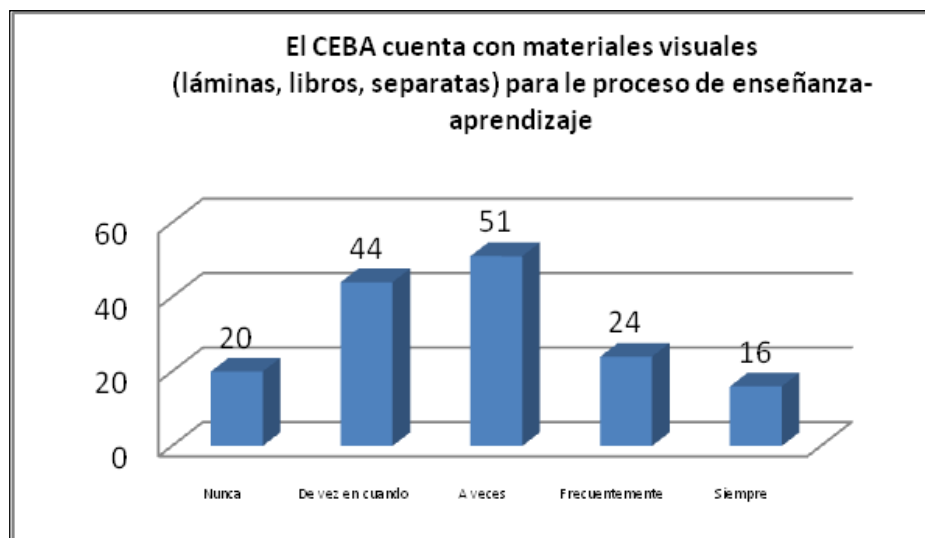
Ahora veamos el vigesimoquinto ítem:

Cuadro N° 73

25. El CEBA cuenta con materiales visuales (láminas, libros, separatas) para el proceso de enseñanza-aprendizaje		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	20	12.90
De vez en cuando	44	28.39
A veces	51	32.90
Frecuentemente	24	15.48
Siempre	16	10.32
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 73



Fuente: Cuadro N° 73.

Del Cuadro N° 73 y Gráfico N° 73, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el CEBA cuenta con materiales visuales (láminas, libros, separatas)) para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se tiene que 51 respuestas, el 32.90% de los docentes encuestados, respondió que a veces el CEBA cuenta con materiales visuales. Otro grupo, 44 respuestas, el 28.39% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras tanto, 24 respuestas, el 15.48% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Asimismo, 20 respuestas, el 12.90% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Finalmente, 16 respuestas, el 10.32% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Cabe mencionar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 32.90%, mencionó que a veces el CEBA cuenta con materiales visuales, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

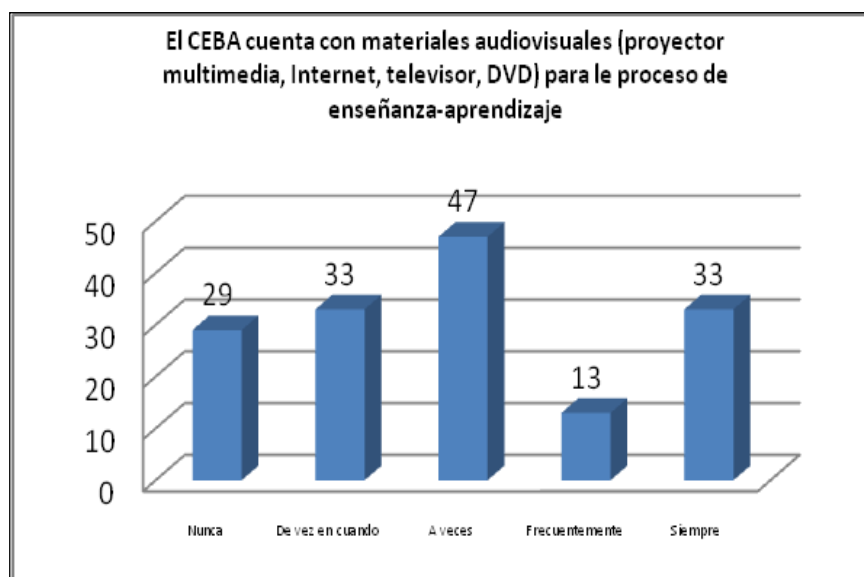
Ahora veamos el vigesimosexto ítem:

Cuadro N° 74

26. El CEBA cuenta con materiales audiovisuales (proyector multimedia, Internet, televisor, DVD) para el proceso de enseñanza-aprendizaje		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	29	18.71
De vez en cuando	33	21.29
A veces	47	30.32
Frecuentemente	13	8.39
Siempre	33	21.29
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 74



Fuente: Cuadro N° 74.

Del Cuadro N° 74 y Gráfico N° 74, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el CEBA cuenta con materiales audiovisuales (proyector multimedia, internet, televisor, DVD) para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se tiene que 47 respuestas, el 30.32% de los docentes encuestados, respondió que a veces el CEBA cuenta con materiales audiovisuales. Otro grupo, 33 respuestas, el 21.29% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Mientras que 33 respuestas, el 21.29% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Asimismo, 13 respuestas, el

8.39% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente el CEBA cuenta con materiales audiovisuales. Cabe mencionar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 32.90%, mencionó que a veces, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

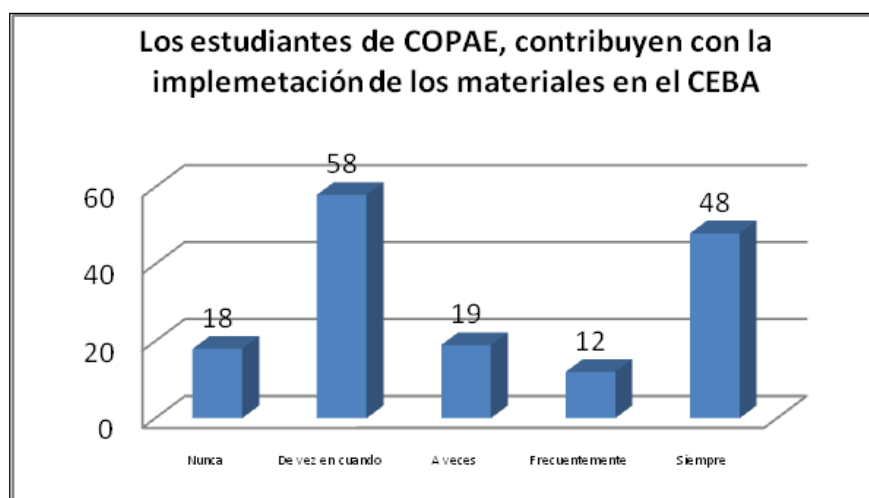
Ahora veamos el vigesimoséptimo ítem:

Cuadro N° 75

27. Los estudiantes de COPAE contribuyen con la implementación de los materiales en el CEBA		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	18	11.61
De vez en cuando	58	37.42
A veces	19	12.26
Frecuentemente	12	7.74
Siempre	48	30.97
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 75



Fuente: Cuadro N° 75.

Del Cuadro N° 75 y Gráfico N° 75, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si los estudiantes de COPAE contribuyen con la implementación de materiales en el CEBA, se tiene que 47 respuestas, el 30.32% de los docentes encuestados, respondió que a veces los estudiantes de COPAE contribuyen con la implementación de materiales en el CEBA. Otro grupo, 33 respuestas, el 21.29% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Mientras que 33 respuestas, el 21.29% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Finalmente, 13 respuestas, el 8.39% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente los estudiantes de COPAE contribuyen con la implementación de materiales en el CEBA. Cabe mencionar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 32.90%, mencionó que a veces los estudiantes de COPAE contribuyen en la implementación de materiales del CEBA, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

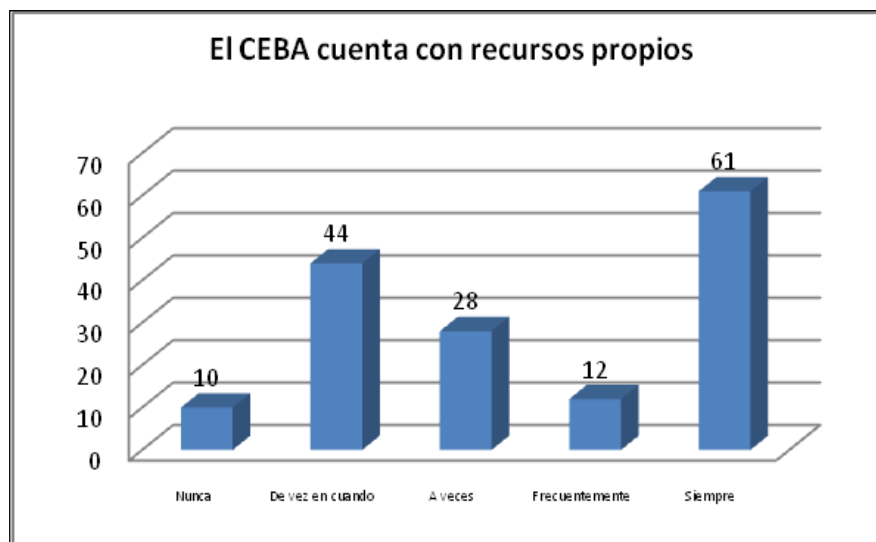
Ahora veamos el vigesimooctavo ítem:

Cuadro N° 76

28. El CEBA cuenta con recursos propios		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	10	6.45
De vez en cuando	44	28.39
A veces	28	18.06
Frecuentemente	12	7.74
Siempre	61	39.35
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 76



Fuente: Cuadro N° 76.

Del Cuadro N° 76 y Gráfico N° 76, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el CEBA cuenta con recursos propios, se tiene que 61 respuestas, el 39.35% de los docentes encuestados, respondió que siempre el CEBA cuenta con recursos propios. Otro grupo, 44 respuestas, el 28.39% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras que 28 respuestas, el 18.06% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Asimismo, 12 respuestas, el 7.74.% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Finalmente, 10 respuestas, el 6.45% de los docentes encuestados, respondió que nunca el CEBA cuenta con recursos propios. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 39.35%, mencionó que siempre el CEBA cuenta con recursos propios, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

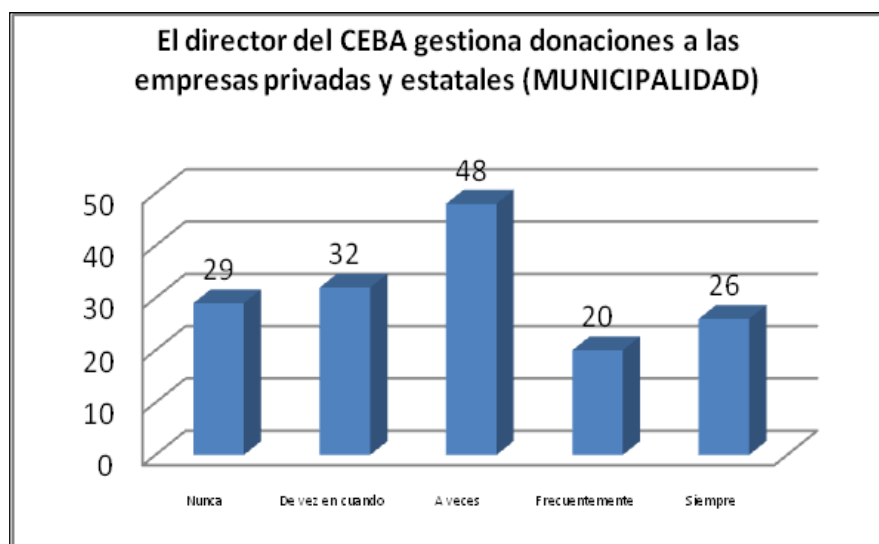
Ahora veamos el vigesimonoveno ítem:

Cuadro N° 77

29. El director del CEBA gestiona donaciones de las empresas privadas y estatales (MUNICIPALIDAD)		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	29	18.71
De vez en cuando	32	20.65
A veces	48	30.97
Frecuentemente	20	12.90
Siempre	26	16.77
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 77



Fuente: Cuadro N° 77.

Del Cuadro N° 77 y Gráfico N° 77, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el director del CEBA gestiona donaciones de las empresas privadas y estatales, se tiene que 48 respuestas, el 30.97% de los docentes encuestados, respondió que a veces el director gestiona donaciones de empresas privadas y estatales. Otro grupo, 32 respuestas, el 20.65% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras que 29 respuestas, el 18.71% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Asimismo, 26 respuestas, el 16.77.% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Finalmente, 20 respuestas, el 12.90% de los

docentes encuestados, respondió que frecuentemente el director del CEBA gestiona donaciones de las empresas privadas y estatales. Cabe mencionar que la frecuencia a veces es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 30.97%, mencionó que a veces el director gestiona donaciones de las empresas privadas y estatales, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

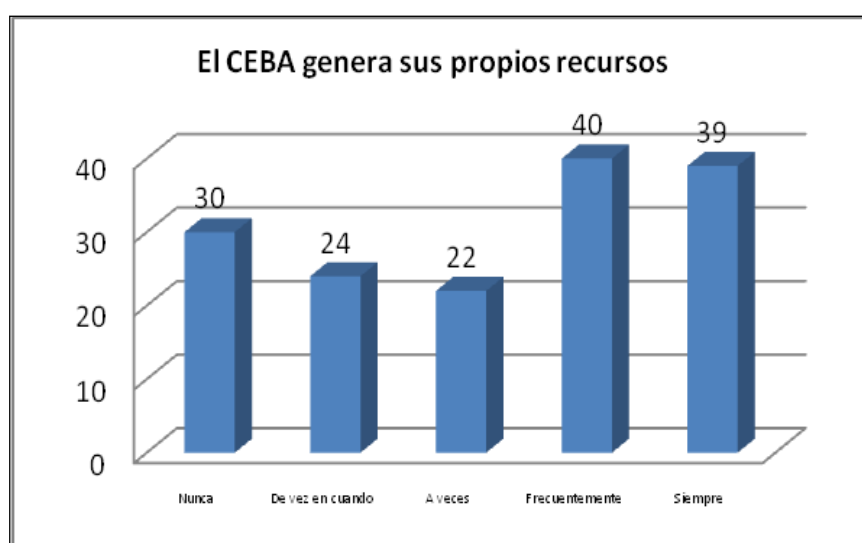
Ahora veamos el trigésimo ítem:

Cuadro N° 78

30. El CEBA genera sus propios recursos		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	30	19.35
De vez en cuando	24	15.48
A veces	22	14.19
Frecuentemente	40	25.81
Siempre	39	25.16
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 78



Fuente: Cuadro N° 78.

Del Cuadro N° 78 y Gráfico N° 78, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el CEBA genera sus propios recursos, se tiene que 40 respuestas, el 25.81% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente el CEBA genera sus propios recursos. Otro grupo, 39 respuestas, el 25.16% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Mientras que 30 respuestas, el 19.35% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Asimismo, 24 respuestas, el 15.48% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Finalmente, 22 respuestas, el 14.19% de los docentes encuestados, respondió que a veces el CEBA genera sus propios recursos. Cabe mencionar que la frecuencia frecuentemente es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 25.81%, mencionó que frecuentemente el CEBA genera sus propios recursos, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

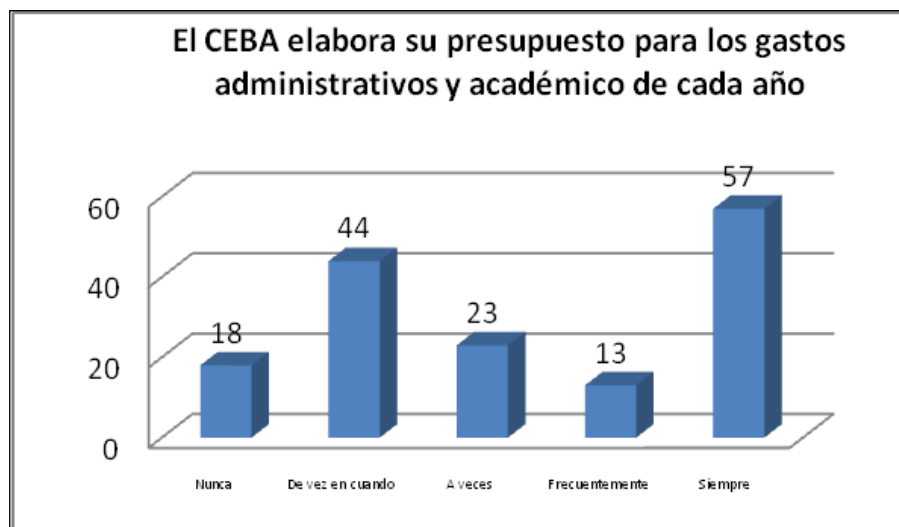
Ahora veamos el trigesimoprimer ítem:

Cuadro N° 79

31. El CEBA elabora su presupuesto para los gastos administrativos y académicos de cada año		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	18	11.61
De vez en cuando	44	28.39
A veces	23	14.84
Frecuentemente	13	8.39
Siempre	57	36.77
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 79



Fuente: Cuadro N° 79.

Del Cuadro N° 79 y Gráfico N° 79, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si el CEBA elabora su presupuesto para los gastos administrativos y académicos de cada año, se tiene que 57 respuestas, el 36.77% de los docentes encuestados, respondió que siempre el CEBA elabora su presupuesto. Otro grupo, 44 respuestas, el 28.39% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras que 18 respuestas, el 11.61% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Asimismo, 23 respuestas, el 14.84% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Finalmente, 13 respuestas, el 8.39.% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente el CEBA elabora su presupuesto los gastos administrativos y académicos de cada año. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 36.77%, mencionó que siempre, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

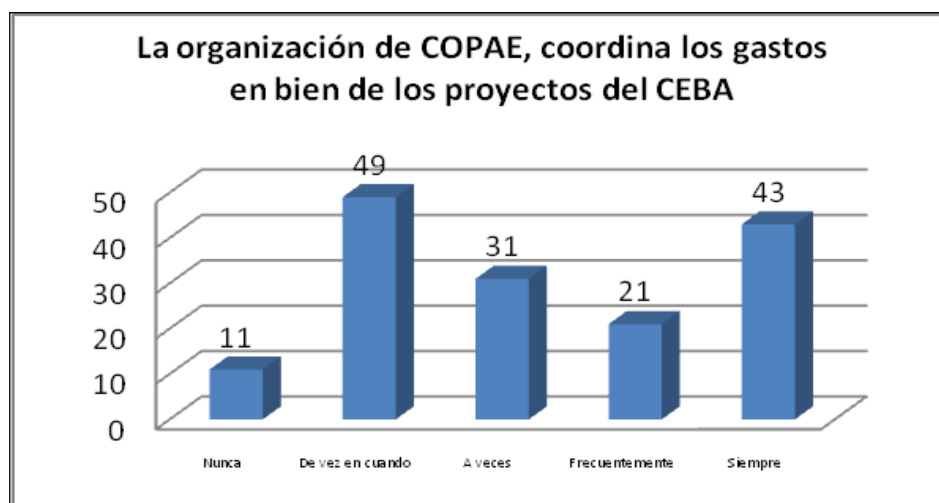
Ahora veamos el trigesimosegundo ítem:

Cuadro N° 80

32. La organización de COPAE coordina los gastos en bien de los proyectos del CEBA		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	11	7.10
De vez en cuando	49	31.61
A veces	31	20.00
Frecuentemente	21	13.55
Siempre	43	27.74
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 80



Fuente: Cuadro N° 80.

Del Cuadro N° 80 y Gráfico N° 80, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si la organización de COPAE coordina los gastos en bien de los proyectos del CEBA, se tiene que 49 respuestas, el 31.61% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando la organización de COPAE coordina los gastos en bien de los proyectos del CEBA. Otro grupo, 43 respuestas, el 27.74% de los docentes encuestados, respondió que siempre. Mientras que 31 respuestas, el 20.00% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Asimismo, 21 respuestas, el 13.55% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Finalmente, 11 respuestas, el

7.10.% de los docentes encuestados, respondió que nunca la organización de COPAE coordina los gastos en bien de los proyectos del CEBA. Cabe mencionar que la frecuencia de vez en cuando es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 31.61%, mencionó que de vez en cuando la organización del COPAE coordina en bien de los proyectos del CEBA, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

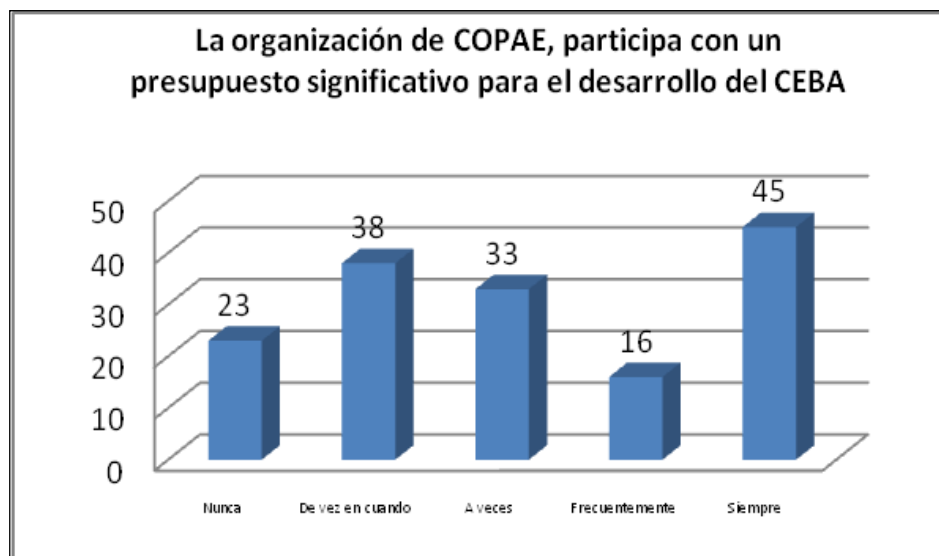
Ahora veamos el trigesimotercer ítem:

Cuadro N° 81

33. La organización de COPAE participa con un presupuesto significativo para el desarrollo del CEBA		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	23	14.84
De vez en cuando	38	24.52
A veces	33	21.29
Frecuentemente	16	10.32
Siempre	45	29.03
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02

Gráfico N° 81



Fuente: Cuadro N° 81.

Del Cuadro N° 81 y Gráfico N° 81, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si la organización de COPAE participa con un presupuesto significativo para el desarrollo del CEBA, se tiene que 45 respuestas, el 29.03% de los docentes encuestados, respondió que siempre la organización de COPAE participa con un presupuesto significativo para el desarrollo del CEBA. Otro grupo, 38 respuestas, el 24.52% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras que 33 respuestas, el 21.29% de los docentes encuestados, respondió que a veces. Asimismo, 23 respuestas, el 14.84% de los docentes encuestados, respondió que nunca. Finalmente, 16 respuestas, el 10.32% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente la organización de COPAE participa con un presupuesto significativo para el desarrollo del CEBA. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 29.03%, mencionó que siempre la organización de COPAE participa con un presupuesto significativo para el desarrollo del CEBA, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

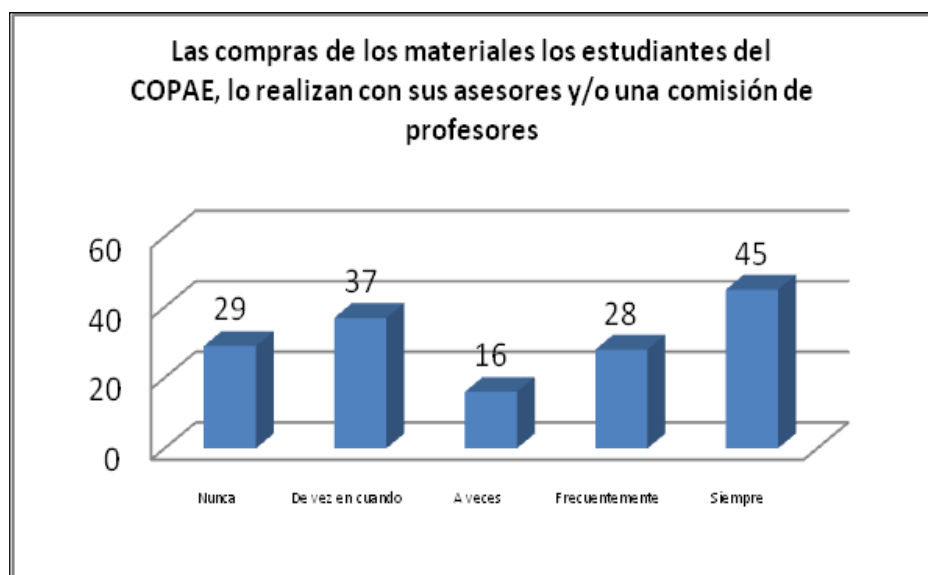
Ahora veamos el trigesimocuarto y último ítem de esta segunda variable:

Cuadro N° 82

34. Las compras de los materiales hechas por los estudiantes del COPAE lo realizan con sus asesores o con una comisión de profesores		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	29	18.71
De vez en cuando	37	23.87
A veces	16	10.32
Frecuentemente	28	18.06
Siempre	45	29.03
Total	155	100.00

Fuente: Cuadro N° 02.

Gráfico N° 82



Fuente: Cuadro N° 82.

Del Cuadro N° 82 y Gráfico N° 82, se puede deducir que de los 155 docentes encuestados para diagnosticar si las compras de los materiales educativos hechas por los estudiantes del COPAE lo realizan con sus asesores o con una comisión de profesores, se tiene que 45 respuestas, el 29,03% de los docentes encuestados, respondió que siempre la compra de materiales hechas por los estudiantes del COPAE lo realizan con sus asesores o con una comisión de profesores. Otro grupo, 37 respuestas, el 23,87% de los docentes encuestados, respondió que de vez en cuando. Mientras que 29 respuestas, el 18,71% %

de los docentes encuestados, respondió que nunca. Asimismo, 28 respuestas, el 18,06% de los docentes encuestados, respondió que frecuentemente. Finalmente, 16 respuestas, el 10,32% de los docentes encuestados, respondió que a veces las compras de los materiales hechas por los estudiantes del COPAE lo realizan con sus asesores o con una comisión de profesores. Cabe mencionar que la frecuencia siempre es la predominante, esto quiere decir que de los 155 docentes encuestados en esta variable de estudio, la mayoría de ellos, el 29,03%, mencionó que siempre las compras de los materiales hechas por los estudiantes del COPAE lo realizan con sus asesores o con una comisión de profesores, y desde la óptica del Ministerio de Educación, no es tan satisfactoria, en vista de que son trabajadores de la educación que dirigen grupos de personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), por lo tanto, deberían tener otro perfil.

Ahora veamos el resumen del Cuadro N° 01 y Cuadro N° 43, en el siguiente consolidado:

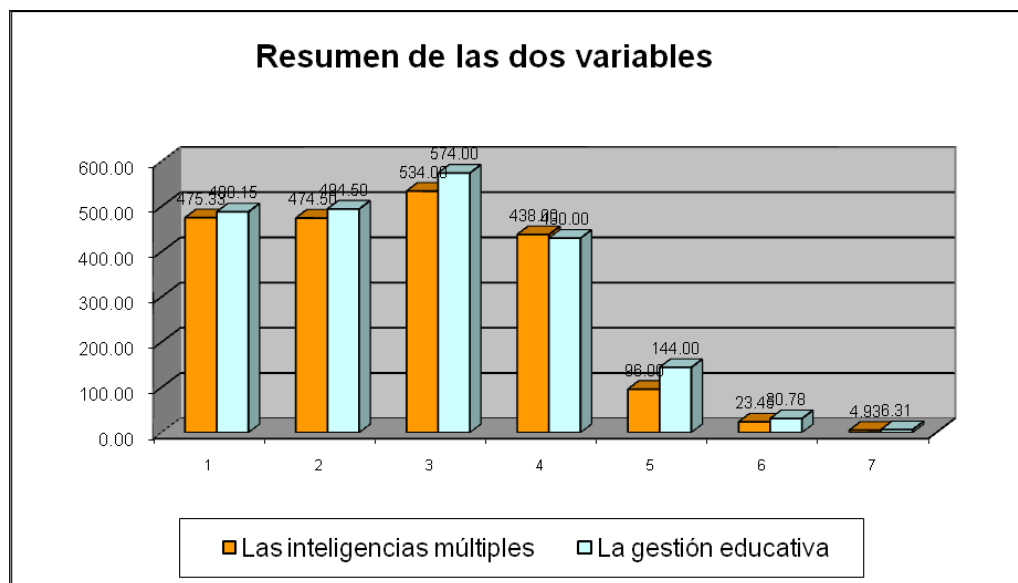
Cuadro N° 83

Resumen de las dos variables

Estadígrafos	Las inteligencias múltiples	La gestión educativa
Media aritmética	475,33	488,15
Mediana	474,50	494,50
Puntaje máximo	534,00	574,00
Puntaje mínimo	438,00	43000
Rango	96,00	144,00
Desv. estándar	23,45	30,78
Coef. de variación	4,93	6,31
Kurtosis	-0,25	0.61
Asimetría	0.11	-0,62

Fuente: Cuestionarios de encuesta de las inteligencias múltiples y la Gestión educativa.

Gráfico N° 83



Fuente: Cuestionarios de encuesta de las inteligencias múltiples y la gestión educativa.

Del Cuadro N° 83 y Gráfico N° 83, se deduce que en la variable Inteligencias múltiples se tiene una puntuación media de 475,33 y en la variable Gestión educativa 488,15 (diferencia de 12,81 puntos). Y respecto a la mediana, en el primer caso, se tiene 474,50, y, en el segundo caso, 494,50 (diferencia de 20 puntos).

En lo que concierne al puntaje máximo en la variable Inteligencias múltiples se tiene 534,00, y, en la variable Gestión educativa, 574,00 (diferencia de 40 puntos). Y, respecto al puntaje mínimo en la variable Inteligencias múltiples, se tiene 438,00, y, en la Gestión educativa, 430,00, diferencia significativa de 8 puntos.

Respecto a la desviación estándar en la variable Inteligencias múltiples, se tiene 23,45, y, en la Gestión educativa, 30,78 (diferencia de 7,33 puntos), con lo que se puede concluir que las puntuaciones en la encuesta de las Inteligencias múltiples son más homogéneas que en la variable Gestión educativa. Asimismo, en la kurtosis en la variable Inteligencias múltiples es -0,25, el cual significa que su gráfica tiende a ser platicúrtica y en la variable Gestión educativa se tiene 0,61, el cual significa que la gráfica es leptocúrtica. Y respecto a la asimetría en el primer caso, es 0,11, el cual significa que su gráfica tiene tendencia positiva o hacia la derecha, y, en el segundo caso, -0,62, el cual

significa una asimetría negativa o a la izquierda.

3.4. Prueba de hipótesis

3.4.1. Prueba de hipótesis general

Ahora bien, respecto a la prueba de hipótesis general, se utilizó el estadígrafo “r”

de Pearson, que se define como
$$r = \frac{S_{xy}}{S_x S_y}$$

Dónde:

- r : Coeficiente de correlación entre “X” y “Y”
- S_x : Desviación típica de “X”
- S_y : Desviación típica de “Y”
- $S_{x,y}$:Covarianza entre “X” y “Y”

Cuadro N° 84

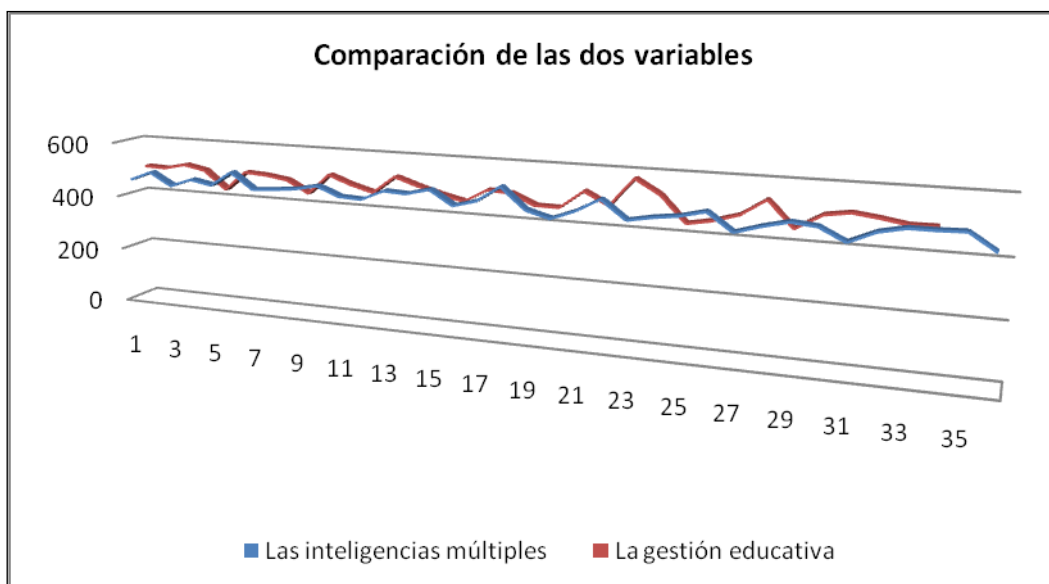
Coeficiente de correlación

N°	Las inteligencias múltiples (x)	La gestión educativa (y)	x^2	y^2	$x.y$
1	461	497	212521	247009	229117
2	493	494	243049	244036	243542
3	448	512	200704	262144	229376
4	477	496	227529	246016	236592
5	462	430	213444	184900	198660
6	515	500	265225	250000	257500
7	458	495	209764	245025	226710
8	464	483	215296	233289	224112
9	472	440	222784	193600	207680
10	489	513	239121	263169	250857
11	457	483	208849	233289	220731
12	453	461	205209	212521	208833
13	489	523	239121	273529	255747
14	485	496	235225	246016	240560
15	506	473	256036	223729	239338
16	456	454	207936	206116	207024
17	479	500	229441	250000	239500
18	534	495	285156	245025	264330
19	461	459	212521	210681	211599

20	438	458	191844	209764	200604
21	470	520	220900	270400	244400
22	516	477	266256	227529	246132
23	453	574	205209	329476	260022
24	469	526	219961	276676	246694
25	480	437	230400	190969	209760
26	501	453	251001	205209	226953
27	441	479	194481	229441	211239
28	467	535	218089	286225	249845
29	488	447	238144	199809	218136
30	480	499	230400	249001	239520
31	438	512	191844	262144	224256
32	477	501	227529	251001	238977
33	496	487	246016	237169	241552
34	496	488	246016	238144	242048
35	499		249001	0	0
36	444		197136	0	0
Total	17112	16597	8153158	8133051	7891946

“r” de Pearson = 0,781

Gráfico N° 84



Fuente: Cuadro N° 84.

Ahora bien, teniendo como referencia a Hernández, Robert y otros (2006:453), se tiene la siguiente equivalencia:

Correlación negativa perfecta: -1
Correlación negativa muy fuerte: -0,90 a -0,99
Correlación negativa fuerte: -0,75 a -0,89
Correlación negativa media: -0,50 a -0,74
Correlación negativa débil: -0,25 a -0,49
Correlación negativa muy débil: -0,10 a -0,24
No existe correlación alguna: -0,09 a +0,09
Correlación positiva muy débil: +0,10 a +0,24
Correlación positiva débil: +0,25 a +0,49
Correlación positiva media: +0,50 a +0,74
Correlación positiva fuerte: +0,75 a +0,89
Correlación positiva muy fuerte: +0,90 a +0,99
Correlación positiva perfecta: +1

Y puesto que la “r” de Pearson es 0,781, ésta es considerada como correlación positiva fuerte. Ahora veamos la contrastación de la hipótesis general.

a) Planteamiento de hipótesis

Hipótesis nula: H_0 : Las inteligencias múltiples no se relacionan significativamente con la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana.

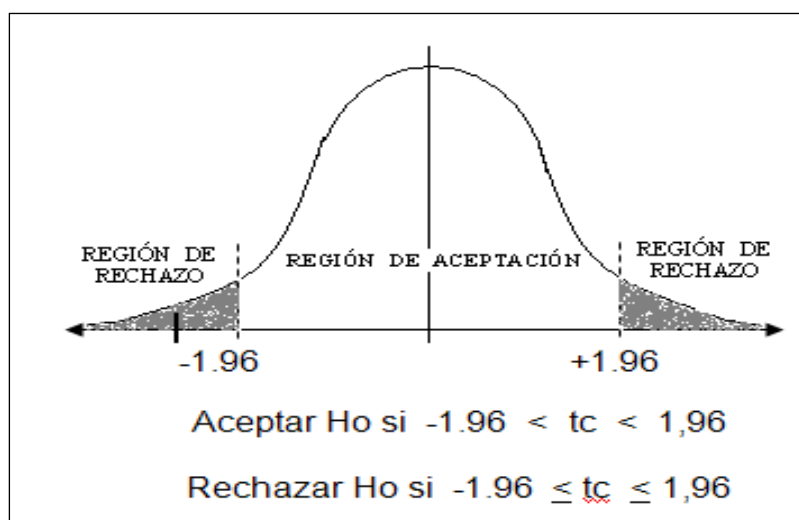
Hipótesis alterna: H_1 : Las inteligencias múltiples se relacionan significativamente con la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana.

b) Nivel de significancia o riesgo

$\alpha=0,05$.

gl = 153.

Valor crítico = 1,96.



c) Cálculo del estadístico de prueba

$$N = 155$$

$$r = 0,781$$

$$t = \frac{r\sqrt{N-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

$$t = 15,49$$

d) Decisión estadística

Puesto que t calculada es mayor que la t teórica ($15,49 > 1,96$), se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_i).

e) Conclusión estadística

Se concluye que existe una correlación directa y significativa entre las inteligencias múltiples y la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana.

3.4.2. Prueba de hipótesis específicas

Hipótesis específica N° 01

La inteligencia lingüística se relaciona significativamente con la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana.

Cuadro N° 85

Prueba de hipótesis específica N° 01

N°	Dimensión 1: Inteligencia lingüística	La gestión educativa
1	461	497
2	493	494
3	448	512
4	477	496
5	462	430
6	515	500
7	458	495
8	464	483
9	472	440
10	489	513
11	457	483
12		461
13		523
14		496
15		473
16		454
17		500
18		495
19		459
20		458
21		520
22		477
23		574
24		526
25		437
26		453
27		479

28		535
29		447
30		499
31		512
32		501
33		487
34		488
35		
36		
Total	5196	16597

“r” de Pearson = 0,895

De donde se comprueba que existe una relación positiva muy fuerte entre la inteligencia lingüística y la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana, comprobándose así la primera hipótesis específica.

Hipótesis específica N° 02

Las inteligencias lógico-matemáticas se relacionan significativamente con la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana.

Cuadro N° 86

Prueba de hipótesis específica N° 02

N°	Dimensión: Inteligencia lógico- matemática	La gestión educativa
1		497
2		494
3		512
4		496
5		430
6		500
7		495
8		483
9		440
10		513

11		483
12	453	461
13	489	523
14	485	496
15	506	473
16	456	454
17	479	500
18		495
19		459
20		458
21		520
22		477
23		574
24		526
25		437
26		453
27		479
28		535
29		447
30		499
31		512
32		501
33		487
34		488
35		
36		
Total	2868	16597

“r” de Pearson = 0,944

De donde también se comprueba que existe una relación positiva muy fuerte entre la inteligencia lógico-matemática y la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana, comprobándose así la segunda hipótesis específica.

Hipótesis específica N° 03

La inteligencia espacial se relaciona con la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana.

Cuadro N° 87

Prueba de hipótesis específica N° 03

N°	Dimensión: Inteligencia espacial	La gestión educativa
1		497
2		494
3		512
4		496
5		430
6		500
7		495
8		483
9		440
10		513
11		483
12		461
13		523
14		496
15		473
16		454
17		500
18	534	495
19	461	459
20	438	458
21	470	520
22		477
23		574
24		526
25		437
26		453
27		479
28		535
29		447
30		499
31		512
32		501
33		487
34		488
35		
36		
Total	1903	16597

“r” de Pearson = 0,880

De donde también se comprueba que existe una relación positiva fuerte entre la inteligencia espacial y la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana, comprobándose así esta tercera hipótesis específica.

Hipótesis específica N° 04

La inteligencia interpersonal se relaciona significativamente con la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana.

Cuadro N° 88

Prueba de hipótesis específica N° 04

N°	Dimensión: Inteligencia interpersonal	La gestión educativa
1		497
2		494
3		512
4		496
5		430
6		500
7		495
8		483
9		440
10		513
11		483
12		461
13		523
14		496
15		473
16		454
17		500
18		495
19		459
20		458
21		520

22	516	477
23	453	574
24	469	526
25	480	437
26	501	453
27	441	479
28	467	535
29	488	447
30	480	499
31	438	512
32		501
33		487
34		488
35		
36		
Total	4733	16597

“r” de Pearson = 0,684

De donde también se comprueba que existe una relación positiva media o moderada entre la inteligencia interpersonal y la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana, comprobándose así esta cuarta hipótesis específica.

6. Hipótesis específica N° 05

La inteligencia intrapersonal se relaciona significativamente con la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana.

Cuadro N° 89

Prueba de hipótesis específica N° 05

N°	Dimensión: Inteligencia intrapersonal	La gestión educativa
1		497
2		494
3		512
4		496
5		430

6		500
7		495
8		483
9		440
10		513
11		483
12		461
13		523
14		496
15		473
16		454
17		500
18		495
19		459
20		458
21		520
22		477
23		574
24		526
25		437
26		453
27		479
28		535
29		447
30		499
31		512
32	477	501
33	496	487
34	496	488
35	499	
36	444	
Total	2412	16597

“r” de Pearson = 0,602

De donde también se comprueba que existe una relación positiva media o moderada entre la inteligencia intrapersonal y la gestión educativa de los directores de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 6 de Lima Metropolitana, comprobándose así esta quinta y última hipótesis específica.

3.5. Discusión de resultados

La discusión de resultados constituye el espacio de **análisis crítico e interpretación profunda** de los hallazgos obtenidos en la investigación, estableciendo un diálogo entre la evidencia empírica y los referentes teóricos desarrollados en los capítulos previos. En esta sección se busca ir más allá de la mera presentación de datos estadísticos, interpretando su significado dentro del marco conceptual de las **inteligencias múltiples** y la **gestión educativa**, y contrastando los resultados con los estudios de Gardner (1995), Goleman (1996), Armstrong (2006), Halal (2000), entre otros autores contemporáneos.

El propósito central de esta discusión es **determinar en qué medida las inteligencias múltiples se relacionan con la calidad de la gestión educativa** en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 06 – Ate Vitarte. Se pretende comprender cómo las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales de los directores inciden en su capacidad para planificar, organizar, dirigir y evaluar los procesos pedagógicos y administrativos, así como en la generación de un clima institucional colaborativo y orientado a la mejora continua.

La discusión se articula en torno a la **verificación de la hipótesis general** y las **hipótesis específicas**, analizando la fuerza y dirección de las correlaciones entre las variables y sus respectivas dimensiones. Asimismo, se realiza una interpretación contextualizada de los resultados, considerando las particularidades del entorno educativo de la EBA: su naturaleza flexible, la heterogeneidad de sus estudiantes y los desafíos estructurales que enfrenta.

En este sentido, los resultados no solo se comparan con los postulados teóricos, sino que también se **contrastan con investigaciones previas nacionales e internacionales**, permitiendo identificar coincidencias, divergencias y posibles aportes innovadores del estudio. La interpretación se realiza desde una perspectiva crítica, considerando que la gestión educativa es un proceso dinámico, condicionado por factores personales, institucionales y socioculturales.

Finalmente, esta sección busca **establecer conclusiones parciales** que orienten la reflexión sobre el rol del liderazgo directivo en la EBA, resaltando la importancia de las inteligencias múltiples como recurso estratégico para el desarrollo profesional y la eficacia institucional. De este modo, la discusión de resultados se convierte en el punto de convergencia entre la teoría, los datos y la práctica, aportando evidencia científica que sustenta la relación entre **inteligencia, gestión y transformación educativa**.

El análisis de los resultados obtenidos en esta investigación evidencia una relación sólida entre las **inteligencias múltiples** y la **gestión educativa** de los directores de los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)** de la **UGEL N° 06 – Lima Metropolitana**. La correlación obtenida mediante el **coeficiente de Pearson ($r = 0.781$)** revela una **asociación positiva fuerte**, lo que confirma que el desarrollo equilibrado de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales influye directamente en la calidad de la gestión institucional. Dicho de otro modo, a mayor desarrollo de las inteligencias múltiples, mayor es la eficacia y eficiencia con que los directores conducen sus instituciones educativas.

Estos resultados concuerdan con los hallazgos de **Enciso (2009)**, quien en su estudio sobre el nivel de inteligencia general en estudiantes de educación secundaria concluyó que un adecuado desarrollo intelectual se refleja en un rendimiento académico positivo y en la resolución eficaz de problemas. Asimismo, **Sucari (2009)** demostró que existe una **relación significativa entre la inteligencia emocional y la calidad del aprendizaje**, resaltando que la autoconciencia y la regulación emocional son determinantes en los procesos educativos. Ambos trabajos sustentan empíricamente la idea de que la inteligencia, en sus diferentes manifestaciones, actúa como **motor de desarrollo personal y organizacional**, lo que refuerza los resultados obtenidos en el presente estudio.

De forma complementaria, **Barbigorriz (2008)**, en su tesis sobre la influencia de la teoría de las inteligencias múltiples en el aprendizaje, concluyó que **todos los individuos poseen diversas formas de conocer el mundo**, ya sea mediante el lenguaje, el pensamiento lógico, la percepción espacial, la expresión corporal o la sensibilidad musical. Esta visión holística de la inteligencia coincide con los planteamientos de **Gardner (1995)**, quien sostiene que las inteligencias son potencialidades

interrelacionadas que se manifiestan de manera única en cada individuo. De manera semejante, **Gómez (2001)**, en su investigación sobre la relación entre inteligencias múltiples y desarrollo social, halló una correlación positiva entre ambas variables, destacando que el uso equilibrado de las inteligencias interpersonal e intrapersonal fortalece la convivencia, el liderazgo y la cohesión institucional.

En la presente investigación, los resultados específicos confirman la **validez de las hipótesis planteadas**. En primer lugar, la **inteligencia lingüística** mostró una **correlación muy fuerte ($r = 0.895$)** con la gestión educativa, lo que indica que las habilidades comunicativas de los directores —la expresión oral, la argumentación y la escritura institucional— son determinantes para establecer un liderazgo claro y promover la participación de los diferentes actores educativos. Esta evidencia coincide con lo señalado por **López (2006)**, quien afirma que el dominio del lenguaje es una herramienta esencial de persuasión, coordinación y construcción del clima institucional.

En segundo lugar, la **inteligencia lógico-matemática** evidenció la correlación más alta del estudio (**$r = 0.944$**), lo que demuestra que las capacidades analíticas y de razonamiento lógico influyen significativamente en la planificación, organización y evaluación de los recursos institucionales. Este resultado refuerza la idea de que la gestión educativa no solo requiere sensibilidad humana, sino también **racionalidad estratégica y capacidad de análisis cuantitativo**, coherente con los principios del planeamiento educativo moderno (Calero, 2005).

En tercer lugar, la **inteligencia espacial** presentó una correlación positiva fuerte (**$r = 0.880$**), reflejando que los directores con alta capacidad de visualización y organización espacial tienden a innovar en la disposición de los recursos, la ambientación institucional y la proyección de estrategias de mejora. Este resultado se asocia con la creatividad y la visión prospectiva, competencias esenciales para la gestión de instituciones flexibles como los CEBA.

Por otro lado, la **inteligencia interpersonal** obtuvo una correlación positiva moderada (**$r = 0.684$**), lo que indica que la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo son factores relevantes, aunque aún susceptibles de fortalecimiento en los directores estudiados. Este hallazgo coincide con **Goleman (1996)**, quien sostiene que la

inteligencia interpersonal es el cimiento del liderazgo transformacional y la cooperación organizacional.

Finalmente, la **inteligencia intrapersonal** también mostró una correlación moderada ($r = 0.602$), evidenciando que el autoconocimiento, la autorregulación y la autocrítica influyen en la toma de decisiones y en el manejo emocional del liderazgo. Tal como plantean Gardner (1999) y Goleman (1996), el liderazgo educativo efectivo se sustenta en una sólida inteligencia intrapersonal que permite actuar con equilibrio, ética y resiliencia ante los desafíos institucionales.

En conjunto, estos resultados demuestran que la gestión educativa de los directores de CEBA se fortalece significativamente cuando las distintas inteligencias se integran de forma armónica y estratégica. Además, se identifica la **presencia de la inteligencia organizacional**, entendida como la capacidad del directivo para **articular recursos humanos, académicos y materiales en torno a una visión compartida de calidad educativa**. Esta inteligencia, complementada con la dimensión empresarial y humana de la gestión, permite transformar las instituciones en comunidades de aprendizaje comprometidas con el servicio a la comunidad.

En síntesis, los hallazgos empíricos confirman que las **inteligencias múltiples constituyen un pilar esencial para la gestión educativa efectiva**, pues fortalecen tanto las dimensiones cognitivas como las socioemocionales del liderazgo. Los directores que desarrollan un perfil equilibrado entre la razón, la emoción y la creatividad logran conducir instituciones más innovadoras, democráticas y sostenibles. Así, la evidencia estadística y las referencias teóricas convergen en un mismo punto: la **inteligencia integral del líder educativo** es el factor decisivo que posibilita la transformación y el éxito de la Educación Básica Alternativa en contextos de complejidad social y cultural.

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo permite consolidar una comprensión integral sobre la relación existente entre las **inteligencias múltiples** y la **gestión educativa** en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N° 06 – Ate Vitarte. Los resultados estadísticos obtenidos y su posterior interpretación confirman con claridad que el liderazgo directivo, cuando se sustenta en un desarrollo

equilibrado de las distintas inteligencias, se traduce en una gestión institucional más eficiente, participativa y humanizada.

La **correlación significativa y positiva** entre las variables evidencia que los directores con mayores niveles de inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal e intrapersonal, despliegan mejores estrategias de comunicación, planificación, resolución de problemas y liderazgo colaborativo. Estas competencias no solo fortalecen los procesos internos de gestión, sino que también inciden en la calidad del aprendizaje, la motivación docente y la satisfacción de la comunidad educativa.

Los resultados obtenidos son coherentes con los estudios de **Gardner (1999)**, **Goleman (1996)** y **Halal (2000)**, quienes destacan la importancia de integrar las dimensiones cognitivas, emocionales y organizacionales en el ejercicio del liderazgo educativo. Asimismo, las conclusiones empíricas reafirman los postulados de **Enciso (2009)** y **Sucari (2009)**, quienes demostraron que la inteligencia —ya sea en su vertiente general o emocional— está estrechamente vinculada con la eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio aporta además un enfoque innovador al incorporar la **inteligencia organizacional** como extensión natural de las inteligencias múltiples, destacando que el liderazgo de los directores de CEBA debe ir más allá del manejo técnico-administrativo para convertirse en un ejercicio estratégico de gestión del conocimiento, colaboración institucional y mejora continua. En esta línea, los CEBA que promueven una cultura de comunicación asertiva, pensamiento analítico y sensibilidad interpersonal logran consolidarse como comunidades de aprendizaje resilientes y sostenibles.

En términos prácticos, los hallazgos sugieren que la **formación directiva** en la modalidad de Educación Básica Alternativa debe priorizar el desarrollo de las competencias relacionadas con las inteligencias múltiples, fortaleciendo tanto las capacidades cognitivas como las socioemocionales. La formación de líderes integrales permitirá consolidar instituciones más adaptativas, creativas y centradas en las personas, capaces de responder a las demandas de una educación inclusiva y de calidad.

En síntesis, la presente investigación demuestra que **la inteligencia y la gestión no son esferas separadas, sino dimensiones complementarias de un mismo proceso educativo**. Los directores que aprenden a conocerse, a comprender a los demás y a utilizar el pensamiento crítico y creativo como herramientas de liderazgo, transforman la gestión en un acto pedagógico y ético.

De esta manera, el caso de estudio no solo valida empíricamente la relación entre inteligencias múltiples y gestión educativa, sino que también propone un nuevo paradigma de liderazgo para la EBA: un liderazgo que se construye desde la **inteligencia integral, la ética profesional y la vocación de servicio**, orientado a garantizar una educación verdaderamente humana, inclusiva y transformadora.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente capítulo tiene como propósito **integrar los hallazgos teóricos y empíricos** desarrollados a lo largo de la investigación, ofreciendo una síntesis crítica y reflexiva sobre la relación entre las **inteligencias múltiples** y la **gestión educativa** en los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)** de la **UGEL N° 06 – Ate Vitarte**. A partir de los resultados obtenidos, se busca establecer conclusiones que no solo validen las hipótesis planteadas, sino que también orienten el desarrollo de estrategias de mejora y fortalecimiento institucional.

En este espacio, las conclusiones se presentan como **afirmaciones derivadas del análisis estadístico, teórico y contextual**, evidenciando cómo el desarrollo de las inteligencias lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal e intrapersonal contribuye significativamente a la eficacia de la gestión educativa. Asimismo, se reconoce la importancia de incorporar las dimensiones emocional y organizacional como ejes complementarios del liderazgo directivo, promoviendo una gestión más humana, reflexiva y sostenible.

Por otro lado, las **recomendaciones** que se proponen en esta sección surgen del diálogo entre los resultados empíricos y las necesidades prácticas del contexto educativo. Se plantean orientaciones para **fortalecer la formación de los directores**, optimizar los procesos de gestión institucional y fomentar una cultura de liderazgo basada en la inteligencia integral. Estas sugerencias buscan trascender el plano académico, ofreciendo **alternativas aplicables a la realidad de los CEBA** y contribuyendo a la consolidación de una educación alternativa de calidad, inclusiva y transformadora.

En síntesis, este capítulo cierra el ciclo investigativo articulando la teoría, la evidencia y la práctica educativa. Las conclusiones y recomendaciones que se presentan no solo resumen los aportes del estudio, sino que proyectan líneas de acción y reflexión para continuar avanzando hacia una **gestión educativa inteligente, ética y comprometida con el desarrollo humano**.

Conclusiones teóricas, metodológicas y prácticas.

El desarrollo de la presente investigación ha permitido integrar los fundamentos conceptuales de la **teoría de las inteligencias múltiples** con los enfoques contemporáneos de la **gestión educativa**, especialmente en el contexto de los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)** de la **UGEL N° 06 – Ate Vitarte**. A partir del análisis de los hallazgos teóricos, metodológicos y empíricos, se presentan a continuación las principales conclusiones, estructuradas según su naturaleza científica y su aplicabilidad al campo educativo.

Desde una perspectiva conceptual, los resultados confirman la **validez y pertinencia del paradigma de las inteligencias múltiples** propuesto por Howard Gardner (1983, 1999), al demostrar que las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los individuos no se reducen a un único factor intelectual. En el ámbito educativo, esta teoría ofrece un modelo más integral y humanista que reconoce la diversidad de potencialidades presentes en cada sujeto y, por ende, en cada líder institucional.

La investigación sostiene que el **desempeño directivo eficaz** se fundamenta en la integración equilibrada de las inteligencias lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal e intrapersonal, las cuales se articulan con la **inteligencia organizacional** como extensión natural de la teoría. Esta última representa la capacidad del director para comprender el funcionamiento sistémico de la institución, anticipar problemas, tomar decisiones estratégicas y promover una cultura colaborativa y ética.

Asimismo, se reafirma que la **gestión educativa moderna** requiere trascender la visión administrativa tradicional para convertirse en un proceso **pedagógico, estratégico y emocionalmente inteligente**, en el que el liderazgo no se impone, sino que se construye mediante la comunicación empática, la reflexión crítica y la planificación participativa.

En suma, los fundamentos teóricos de este estudio contribuyen a consolidar una visión **holística del liderazgo educativo**, en la que la inteligencia se concibe como un proceso dinámico, contextual y orientado al desarrollo humano integral.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación ha demostrado la **viabilidad del enfoque correlacional-causal** para analizar la relación entre las inteligencias múltiples y la gestión educativa. El diseño utilizado permitió establecer vínculos empíricamente verificables entre las variables y sus dimensiones, confirmando la existencia de correlaciones positivas fuertes y muy fuertes, especialmente en las inteligencias lingüística y lógico-matemática, con coeficientes de Pearson de 0.895 y 0.944 respectivamente.

El rigor metodológico se garantizó mediante la aplicación de **instrumentos validados y confiables**, diseñados sobre la base de una matriz de operacionalización coherente con los objetivos de la investigación. Las pruebas piloto y el juicio de expertos aseguraron la consistencia interna de los cuestionarios, demostrando que es posible evaluar constructos complejos como la inteligencia o la gestión con herramientas científicas adaptadas al contexto educativo.

Este componente metodológico representa un aporte relevante al campo de la investigación educativa, pues ofrece **un modelo replicable** que puede ser aplicado en otros niveles y modalidades del sistema educativo. De este modo, se fortalece la base empírica para futuras investigaciones que busquen profundizar en las relaciones entre liderazgo, inteligencia emocional, desempeño docente y calidad institucional.

En el plano práctico, los hallazgos de este estudio evidencian que los **directores que desarrollan y aplican conscientemente sus inteligencias múltiples** logran una gestión más eficiente, participativa y orientada a resultados. La **inteligencia lingüística** se manifiesta en la capacidad para comunicar, persuadir y generar consenso; la **lógico-matemática**, en la planificación y el análisis estratégico; la **espacial**, en la visión prospectiva y la innovación institucional; la **interpersonal**, en la conducción empática de los equipos; y la **intrapersonal**, en la autorreflexión, la ética y la autocrítica profesional.

Del mismo modo, la **inteligencia organizacional** emerge como una competencia esencial para el liderazgo educativo, pues integra las dimensiones cognitivas y emocionales en un marco de gestión sistémica, basada en la mejora continua y la toma de decisiones colectivas.

Estos resultados sustentan la necesidad de **replantear los programas de formación y actualización directiva**, incorporando el desarrollo de las inteligencias múltiples como eje transversal. De igual manera, sugieren que los CEBA deben fortalecer sus prácticas institucionales en torno a la comunicación asertiva, la gestión del talento humano, la planificación estratégica y el uso racional de los recursos.

Finalmente, la investigación confirma que la **calidad de la gestión educativa depende directamente del desarrollo integral de las capacidades humanas del director**. Cuando la inteligencia se convierte en instrumento de liderazgo, la gestión se transforma en un proceso ético, creativo y transformador, capaz de generar aprendizajes significativos y de promover una educación alternativa verdaderamente inclusiva y humanizadora.

En conjunto, estas conclusiones teóricas, metodológicas y prácticas consolidan un marco de referencia sólido para repensar la función directiva en la Educación Básica Alternativa, reafirmando que **la inteligencia, en todas sus formas, es el cimiento del liderazgo educativo moderno y la clave para la transformación institucional sostenida**.

Recomendaciones para la mejora de la gestión educativa en la EBA.

A partir del análisis teórico, metodológico y empírico desarrollado en esta investigación, se formulan las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la **gestión educativa en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, priorizando el desarrollo integral de los directores y su capacidad para liderar con inteligencia, ética y visión transformadora. Estas sugerencias buscan incidir tanto en la práctica institucional como en las políticas públicas de la Educación Básica Alternativa (EBA), asegurando un liderazgo más efectivo y humano.

Fortalecimiento de la formación directiva desde el enfoque de las inteligencias múltiples

Se recomienda que los programas de formación y actualización de directores de CEBA integren de manera sistemática el **desarrollo de las inteligencias múltiples**,

especialmente las dimensiones **intrapersonal, interpersonal y organizacional**, que permiten mejorar la autoconciencia, la empatía, la comunicación y la toma de decisiones.

Las **instituciones formadoras** —como las universidades, las Escuelas de Educación Superior Pedagógica y la propia UGEL— deben incluir módulos de **inteligencia emocional, liderazgo adaptativo y gestión estratégica basada en competencias múltiples**, con metodologías activas que promuevan la reflexión, la autoevaluación y la transferencia al contexto real de la gestión.

Incorporación de la inteligencia organizacional como eje transversal en la gestión educativa

La gestión moderna en los CEBA debe adoptar la **inteligencia organizacional** como principio orientador de la planificación, la evaluación y la innovación institucional. Esto implica que los directores fomenten **comunidades de aprendizaje organizacional**, donde el conocimiento se comparta, se sistematice y se transforme en estrategias de mejora continua.

Se sugiere implementar mecanismos internos de **análisis colaborativo de la información**, uso de datos para la toma de decisiones y desarrollo de una cultura institucional basada en la **retroalimentación, la confianza y el aprendizaje compartido**, tal como proponen Nonaka y Takeuchi (1999) en su modelo de gestión del conocimiento.

Promoción de la gestión emocional y del clima institucional positivo

El liderazgo del director no debe reducirse a la administración de recursos, sino ampliarse a la **gestión emocional** de la comunidad educativa. Se recomienda diseñar e institucionalizar **programas de bienestar socioemocional** que incluyan talleres de manejo del estrés, mediación de conflictos, comunicación empática y trabajo en equipo.

Un director con alta **inteligencia emocional** puede fortalecer el sentido de pertenencia, la motivación docente y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, condiciones esenciales para una educación alternativa de calidad.

Optimización del uso de los recursos académicos, materiales y financieros

Es necesario reforzar las capacidades directivas en **planeamiento estratégico y administración de recursos**. Los CEBA deben implementar sistemas más transparentes y eficientes de **gestión por resultados**, que permitan vincular los recursos disponibles con metas claras de aprendizaje y desarrollo institucional.

Asimismo, se recomienda promover el uso de **tecnologías digitales y herramientas de gestión educativa**, tanto para el monitoreo académico como para la rendición de cuentas, garantizando una gestión moderna, participativa y orientada a la eficiencia sin perder de vista la equidad y el sentido social de la EBA.

Fomento de la investigación y la innovación pedagógica en los CEBA

Se sugiere consolidar una **cultura investigativa e innovadora** en los centros educativos, impulsando proyectos que integren la teoría de las inteligencias múltiples en las prácticas pedagógicas y en la gestión institucional. Las **UGEL y el Ministerio de Educación** podrían incentivar estas experiencias mediante fondos concursables, reconocimientos o publicaciones institucionales que visibilicen las buenas prácticas directivas.

La investigación aplicada permitirá a los directores y docentes reflexionar sobre su práctica, generar soluciones contextualizadas y fortalecer la autonomía institucional.

Construcción de redes colaborativas de liderazgo y gestión

Es recomendable que los directores de CEBA formen **redes interinstitucionales de colaboración** para compartir experiencias, recursos y estrategias de gestión. Estas redes pueden funcionar como espacios de **aprendizaje entre pares**, donde se articulen proyectos conjuntos y se consolide una visión colectiva de la EBA como modalidad inclusiva, flexible y orientada al desarrollo humano sostenible.

Reformulación del modelo de evaluación directiva

Finalmente, se sugiere que la evaluación de los directores de CEBA incorpore indicadores relacionados con las **inteligencias múltiples y la inteligencia emocional**, además de los criterios tradicionales de eficiencia y cumplimiento normativo. De este

modo, se reconocerán las competencias humanas y éticas que sustentan una gestión educativa efectiva, coherente con la visión transformadora de la educación alternativa.

En síntesis, la mejora de la gestión educativa en la EBA requiere pasar de un enfoque burocrático a un modelo **inteligente, humanista y estratégico**, donde la **persona del director** sea el eje del cambio institucional. Solo un liderazgo basado en las **inteligencias múltiples** puede garantizar una educación que, más allá de enseñar, transforme vidas y comunidades.

Líneas de investigación futuras.

El desarrollo de esta investigación abre un horizonte fértil para la continuidad del estudio científico sobre la **relación entre las inteligencias múltiples y la gestión educativa**, especialmente dentro del marco de la **Educación Básica Alternativa (EBA)**. A partir de los hallazgos obtenidos, es posible delinear varias líneas de investigación que permitirán profundizar en la comprensión del liderazgo directivo, la inteligencia institucional y la calidad educativa desde un enfoque integral y contemporáneo.

Ampliación del estudio hacia otras modalidades y niveles educativos

Una de las principales proyecciones consiste en **replicar y ampliar la investigación en otras modalidades del sistema educativo**, como la Educación Básica Regular, la Educación Técnico-Productiva y la Educación Superior. Este enfoque comparativo permitiría identificar patrones y diferencias en la aplicación de las inteligencias múltiples según el contexto institucional, la población atendida y las exigencias pedagógicas de cada nivel.

Asimismo, podría analizarse cómo las distintas inteligencias influyen en la **eficacia del liderazgo pedagógico** y en la creación de culturas escolares innovadoras en entornos urbanos y rurales.

Profundización en la inteligencia organizacional y emocional en la gestión educativa

Dado que la **inteligencia organizacional** se ha identificado como una dimensión emergente y decisiva para el desempeño institucional, se sugiere desarrollar

investigaciones orientadas a **operacionalizar este constructo** y a medir su impacto en la **eficiencia, cohesión y sostenibilidad de las organizaciones educativas**.

Paralelamente, la **inteligencia emocional** aplicada a la gestión del liderazgo educativo constituye una línea prometedora para analizar cómo los estados emocionales, la empatía y la autorregulación influyen en la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el clima institucional. Estudios de corte mixto o longitudinal podrían contribuir a establecer relaciones causales más sólidas entre estas variables.

Diseño de programas formativos basados en inteligencias múltiples

Otra línea prioritaria consiste en el **diseño, implementación y evaluación de programas de formación directiva y docente** sustentados en la teoría de las inteligencias múltiples. Estas investigaciones podrían centrarse en el desarrollo de **competencias blandas, pensamiento crítico, creatividad y liderazgo ético**, así como en la elaboración de **instrumentos de diagnóstico y evaluación** adaptados al contexto de la EBA.

De igual modo, sería valioso investigar el impacto de estos programas en la **mejora del desempeño directivo, el clima laboral y la calidad de los aprendizajes**.

Inteligencias múltiples y transformación digital educativa

En el contexto actual de innovación tecnológica y virtualización del aprendizaje, se abre una línea de estudio que relacione las **inteligencias múltiples con la gestión digital**. Se propone investigar cómo las plataformas tecnológicas, la inteligencia artificial y las herramientas de gestión en línea pueden potenciar el desarrollo de diversas inteligencias, promoviendo **una gestión más eficiente, inclusiva y flexible**.

Esto podría incluir estudios sobre la **inteligencia digital del directivo educativo**, entendida como la capacidad para integrar la tecnología en los procesos de liderazgo, supervisión y comunicación institucional.

Impacto de las inteligencias múltiples en la cultura organizacional y la sostenibilidad educativa

Finalmente, se plantea una línea de investigación centrada en la relación entre las **inteligencias múltiples y la construcción de una cultura institucional sostenible**, ética y colaborativa. Este enfoque permitiría comprender cómo el liderazgo inteligente puede transformar las estructuras jerárquicas tradicionales en **organizaciones de aprendizaje**, comprometidas con la equidad, la innovación y la responsabilidad social.

El estudio de estas variables contribuirá a delinear modelos de **gestión educativa inteligente**, capaces de responder a los desafíos contemporáneos de la EBA en un contexto globalizado y en constante cambio.

En síntesis, las líneas de investigación futuras aquí propuestas buscan consolidar un **nuevo paradigma de liderazgo educativo**, en el que la inteligencia —en sus múltiples manifestaciones— se erija como la base del desarrollo humano, la innovación institucional y la excelencia educativa. Estas proyecciones invitan a continuar explorando los vínculos entre la mente, la emoción y la gestión, con el propósito de construir **una educación alternativa más inclusiva, transformadora y humanamente inteligente**.

El presente capítulo ha consolidado el marco final de la investigación, integrando las reflexiones derivadas de los resultados, las conclusiones globales y las proyecciones futuras. La evidencia empírica y teórica demuestra que la **teoría de las inteligencias múltiples**, al ser aplicada al ámbito de la **gestión educativa**, ofrece una visión renovada y profundamente humana del liderazgo en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA).

El estudio permitió comprobar que los directores que desarrollan de manera equilibrada sus diferentes inteligencias —especialmente la **lingüística, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal y organizacional**— logran una gestión más efectiva, participativa y coherente con los principios de calidad, equidad e inclusión educativa. Este hallazgo constituye un aporte relevante para la teoría educativa contemporánea, al mostrar que la inteligencia no solo es una facultad cognitiva, sino también una herramienta de transformación institucional.

Asimismo, las **recomendaciones propuestas** trazan una hoja de ruta práctica para fortalecer la formación de líderes educativos con una visión integral del aprendizaje, la

emoción y la ética. Por su parte, las **líneas de investigación futuras** abren espacios de exploración interdisciplinaria, que invitan a profundizar en la relación entre la inteligencia, la organización y la innovación educativa, especialmente en contextos donde la educación se concibe como una segunda oportunidad para la realización personal y social.

En conclusión, este capítulo reafirma que la educación del siglo XXI requiere **directores inteligentes, sensibles y estratégicos**, capaces de liderar con pensamiento crítico, empatía y visión transformadora. Solo a través de una gestión educativa sustentada en las inteligencias múltiples será posible construir instituciones que no solo enseñen, sino que inspiren, movilicen y formen seres humanos íntegros, comprometidos con el desarrollo sostenible y la justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. (1996). *Metodología de la investigación*. Editorial Limusa, México.
- Almeida, O. (2007). *Supervisión educativa*. Lima: Lima Perú.
- Alvarado, O. (1999). *Gestión educativa*. Enfoques y procesos. Lima-Perú: Fondo editorial de la Universidad de Lima.
- Antunes, C. (2005). *Inteligencias múltiples: como estimularías y desarrollarías*. Editorial el Momercio S.A. Lima Perú
- Ander E. (1996). *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Colección Respuestas Educativas, Buenos Aires-Argentina.
- Ausbel, D. ; Novak, J. (1995). *Psicología educativa*. Editorial Trillas, México.
- Arias, F. (1998). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación*. Editorial Epestime, Caracas, Venezuela.
- Argyris, J. (1989). *Psicología y Motivación, Editorial*. Editorial Limusa, México.
- Anderson, R. (1999). *Psicología educativa. La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Trillas, México.
- Bernal, C. (2005). *Metodología de investigación*. Editorial Pearson. Colombia.
- Calero, M. (2005). *Supervisión educativa integral*. Lima-Perú: CONCYTEC.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos-Perú.
- Escurre, L. (1991). *Tópicos de Estadística*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Flores, J. (1993). *La investigación educacional. Una guía para la elaboración y Desarrollo de la investigación*. Ediciones Deciree. Lima Perú.

- Gardner H. (1995). Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias múltiples. México; Fondo de Cultura Económico,
- Goleman D. (1996). La Inteligencia emocional. Buenos Aires; Vergar J(ed.)
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación*. Editorial, McGraw-Hill, México.
- Hernández, R. y otros. (2006). Metodología de la Investigación Científica. MC Graw Hill Colombia.
- Herrera, A. (1998). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. Santa Fé de Bogotá: Mc. Graw-Hill.
- Lerma, H. (1999). Metodología de la investigación: Propuesta, Anteproyecto y Proyecto. Editorial Armada Electrónica. Pereira-Colombia.
- Locke, J. (1997). *Desarrollo motivacional*. Editorial Mac Graw Hill, México.
- Del Castillo, V. (2007). Deontología. Ediciones estudiantiles, Chosica, Lima – Perú.
- Vereau, M. ; Loli, W. y C. (2007). Gestión Educativa. Fondo editorial FACHSE, Lima Perú.
- Morales, V. (1990). *Los estudios de postgrado en América Latina: Visión panorámica en investigación y docencia en las Universidades de Carlos Augusto Di Prisco y Erika Wagner* (compiladores). Caracas..
- Navarro, E. y otros. (2008). Como estimular las inteligencias múltiples. En el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo peruano. Editorial Fénix. Perú.
- Nunally, J. (1991) *Técnicas psicomotrices de inteligencia*. Editorial Paidos, Buenos Aires.
- Kerlinger, F. (1989). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Editorial Interamericana, México..
- Kerlinger, F. (1993). Investigación del comportamiento. Editorial McGraw-Hill Interamericana. México. S.A. de C.V.

- Oseda, D. y otros. (2008). Metodología de la Investigación. Huancayo: Ed. Pirámide.
- Sánchez, H. (2006). Metodología y diseño de investigación Científica. Editorial Visión Universitaria. Lima Perú.
- Selltiz, C. y otros (2005). Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales. Madrid: Ed. Rialph S.A. 9na edic.
- Sierra, R. (1994). Técnicas de investigación social. Editorial Paraninfo. Madrid-España.
- Thomas Armstrong (1999). Las inteligencias múltiples en el aula. Editorial Manantial .
- Orozco E. Preguntas y respuestas sobre la inteligencia empresarial. Disponible en:
<http://www.nuevaempresa.cu/documentos/preguntas>.
- García S. La inteligencia corporativa para el éxito empresarial. Cienc Inform 1998;29(2):3-8.