

Programa de Doctorado en Educación
Universidad de Deusto

**IMPORTANCIA E INCIDENCIA DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL EJERCICIO
DEL LIDERAZGO EDUCATIVO.**

Evelyn Pizarro Fuentes
Director Dr. Fernando Díez Ruiz

2025



Deusto

Universidad de Deusto
University of Deusto

IMPORTANCIA E INCIDENCIA DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO
EDUCATIVO

TESIS DOCTORAL

Autora

Evelyn Pizarro Fuentes

Director

Dr. Fernando Díez Ruiz

Bilbao, marzo de 2025

IMPORTANCIA E INCIDENCIA DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO
EDUCATIVO

TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN.

Firmas

Dr. Fernando Díez Ruiz

DIEZ RUIZ
FERNANDO
- 22733735Y

Firmado digitalmente
por DIEZ RUIZ
FERNANDO -
22733735Y
Fecha: 2025.04.07
21:44:48 +02'00'

Evelyn Pizarro Fuentes

PIZARRO
FUENTES
EVELYN ANDREA
- Z0273477N

Firmado digitalmente
por PIZARRO
FUENTES EVELYN
ANDREA - Z0273477N
Fecha: 2025.04.07
19:06:17 +02'00'

Bilbao, marzo de 2025

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar agradecimiento a mi director, el Dr. Fernando Díez, admiro su trayectoria y su actitud positiva constante, ya que, sin conocerme, creyó en la propuesta de investigación. Reconozco su paciencia y su capacidad para lidiar con mi ansiedad, así como su humildad al permitir que el Profesor Dr. Aurelio Villa fuera parte de la investigación.

Doy las gracias a la Universidad de Deusto por brindarme un espacio físico para investigar y por contar con profesores que han sido pilares en mi desarrollo profesional, siempre dispuestos a tenderme la mano cuando lo necesité.

Mi gratitud se extiende a Carmen Méndez de Bizkaia Talent, quien nos acogió generosamente, a mi marido y a mí, en la difícil decisión de ser migrantes, brindándonos los beneficios de ser parte del programa que tanto nos ha enriquecido.

Un especial reconocimiento a las comunidades educativas del programa Explora Conicyt del Ministerio de Ciencias de la Universidad de Chile y al Colegio Osotu en el País Vasco, por participar en la investigación, así como a todas las personas que me invitaron a contribuir en sus investigaciones y de quienes aprendí a través de su valiosa experiencia.

Al equipo de liderazgo educativo de la Universidad de Melbourne, que me acogió durante mi estancia doctoral, haciendo más enriquecedora mi experiencia como investigadora en formación. Fue un verdadero privilegio.

A las personas que me han acompañado en mi camino: mis abuelos, Claudio (+) y María Eliana; a mis padres Myriam y Patricio, mis hermanos, Constanza y Matías; y mis queridas amigas, Daniela, Claudia, Inés, Bárbara y Carolina.

En el ámbito profesional, quiero expresar mi gratitud a las instituciones en las que trabajé, porque confiaron en mí para asumir roles de liderazgo, y, en especial, a los maestros que tuve en la ruta de formación y desarrollo profesional: Al Dr. Ignacio Muñoz de la Universidad Andrés Bello, quien me propuso la pasantía en la Universidad de Deusto. Un agradecimiento especial a las personas que me han desafiado intelectualmente, en especial a Ruth Rojas, quien ha sido una guía incondicional en este proceso junto al Dr. Aurelio Villa, con quien trabajo y quien se ha convertido en un referente y una motivación para emprender este desafío. Su dedicación en mi formación profesional ha sido fundamental en este proceso, de él he aprendido a visualizar la investigadora que quiero ser, no solo por su valioso aporte a la

investigación, sino por su calidad humana, de la cual he tenido el honor de ser testigo. Gracias, Maestro.

A Fundación Horrêum Fundazioa, institución en la que he tenido el privilegio de trabajar y que ha sido fundamental para la gestión en el proceso de la toma de muestras y la organización de mi estancia doctoral.

A mi familia en España, compuesta por Giovanna, Pablo y sus hijos, así como a mis amigos del doctorado y mi entrañable amiga Rita, sin quienes esta vivencia hubiera sido mucho más difícil.

Finalmente, a mi esposo Johann, por creer en mí y no dudar ni un minuto cuando le planteé que quería hacer un doctorado. Gracias por tu solidaridad al emprender este viaje, por dejar la comodidad de nuestro hogar en Chile y por estar siempre dispuesto a acompañarme en toda esta travesía. Tu experiencia y resiliencia como migrante han hecho que este trayecto sea más llevadero.

Esta senda no podría ser más perfecta; ha sido soñada y bendecida con cada uno de ustedes y con satisfacciones profesionales. Sin duda, me queda un largo y desafiante recorrido como investigadora, pero es un gran comienzo.

Gracias por ser parte de este viaje.

La escuela es el lugar donde todo comienza,
donde el niño se forja, donde aprende y sueña.
No hay labor más noble que la de enseñar,
que abrirle al niño el mundo y enseñarle a amar.

Gabriela Mistral

Profesora Premio Nobel de Literatura en 1945

"La inteligencia emocional es la clave del liderazgo efectivo. No basta con tener conocimientos técnicos; los líderes deben saber cómo gestionar sus emociones y las de los demás para lograr una organización eficiente y armoniosa" (Bisquerra, 2015, p. 47).

Resumen

En esta investigación se explora la importancia de la inteligencia emocional en el ejercicio del liderazgo educativo, cuyo análisis se ha centrado en las competencias emocionales de los directivos escolares. Mediante un enfoque cuantitativo se examina de qué forma competencias como la empatía, la adaptabilidad, la autoconciencia y la actitud positiva influyen en la gestión y el desarrollo de las buenas prácticas directivas tales como, establecer direcciones, desarrollar al personal, transformación organizativa y gestión curricular. El estudio se estructura en cuatro artículos que abarcan una revisión sistemática del liderazgo emocional y la validación del instrumento de competencias emocionales en la Región Metropolitana, Chile. En él se destacan las diferencias en la percepción de las prácticas de liderazgo directivo, subrayando la necesidad de alinear dichas percepciones para optimizar la efectividad educativa.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Liderazgo educativo, Competencias emocionales, Gestión escolar, Formación directiva y Evaluación de directivos

Tabla de contenidos

Motivación de la investigación	1
Justificación	2
Contexto	4
Proceso de planificación	10
Metodología	15
Objetivos de investigación	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos	15
Metodología utilizada en la investigación	15
Revisión Sistemática	15
Análisis de Percepciones y Buenas Prácticas	16
Instrumentos utilizados en la investigación	17
Aspectos Éticos de la Investigación	17
Selección de la Muestra	17
Aplicación de instrumentos	18
Características de artículos publicados	21
ARTÍCULO I. REVISIÓN SISTEMÁTICA: EVOLUCIÓN DEL LIDERAZGO EMOCIONAL EN EL ÁMBITO ORGANIZACIONAL DESDE EL 2010 AL 2024	23
Síntesis de la investigación	23
Resumen	24
Abstract	24
Introducción	25
Metodología	26
Objetivos y preguntas de la investigación	26
Estrategia de búsqueda	26
Criterios de inclusión y exclusión	27
Proceso de selección	28
Análisis bibliométrico	30
Resultados	30
Discusión	43
Conclusiones	43
Referencias bibliográficas	45

ARTÍCULO II. VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA EL LIDERAZGO EMOCIONAL EN DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS	51
Síntesis de la investigación	51
Resumen.....	51
Propósito del estudio	53
Revisión de la literatura	53
Medición de liderazgo emocional	53
Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional.....	53
Marco Conceptual del Enfoque de Liderazgo Emocional de Annie McKee	54
Competencias emocionales consideradas en el cuestionario formativo de Annie Mckee et al. (2008).	58
Metodología	59
Muestra	59
Aspectos éticos de la investigación.....	59
Instrumentos.....	59
Etapas del análisis	60
Validez de constructo.....	61
Resultados	62
Segundo análisis del Modelo original	65
Discusiones	70
Principales hallazgos.....	70
Implicaciones teóricas y prácticas	71
Referencias bibliográficas.....	71
ARTÍCULO III. LIDERAZGO Y EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN EN CHILE: CLAVE PARA EL ÉXITO DIRECTIVO	78
Síntesis de la investigación	78
Resumen.....	79
Abstract.....	79
Introducción	80
Liderazgo emocional.....	81
Liderazgo transformacional	82
Objetivos de la investigación	84
Metodología	84
Muestra	85
Aspectos éticos de la investigación.....	86

Instrumentos.....	86
Correlación de las variables	88
Análisis	88
Análisis descriptivo y pruebas de normalidad	89
Discusión.....	90
Conclusiones	91
Referencias bibliográficas.....	93

ARTÍCULO IV PERCEPCIONES DE LAS BUENAS PRÁCTICAS EN EL LIDERAZGO ESCOLAR: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE DIRECTORES DE CENTROS ESCOLARES Y PROFESORES

.....	98
Síntesis de la investigación	98
Resumen.....	98
Abstract.....	99
Introducción	99
Revisión bibliográfica.....	99
Buenas prácticas educativas en materia de liderazgo	102
Metodología	104
Objetivos	104
Aspectos éticos.....	105
Instrumentos.....	105
Desarrollo de datos	106
Resultados	107
¿Cómo perciben los directores y profesores las buenas prácticas de liderazgo escolar en sus centros?	107
¿Cómo se relaciona la variabilidad de las percepciones de las buenas prácticas entre los profesores con sus años de experiencia en el aula?	109
Discusión.....	113
Conclusiones	113
Referencias bibliograficas.....	114
Análisis final de la investigación	119
Discusiones de la investigación	119
Recomendaciones	126
Fortalezas del estudio.....	128
Limitaciones.....	129
Conclusiones de la investigación	131
Research findings.....	136

Reflexión personal	141
Referencias bibliográficas de la investigación.....	143
Apéndice A. Otras publicaciones en el proceso doctoral	160
Apéndice B. Estancia doctoral The University of Melbourne	163
Apéndice C. Protocolo Ético y Documentos de Solicitud	166
Apéndice D. Consentimiento informado	168
Apéndice E. Instrumento de evaluación	171
Apéndice F. Instrumento Competencia emocional	174
Apéndice G	176
Cuestionario de autopercepción de competencias emocionales en líderes educativos (versión final).....	176
Instrumento competencias emocionales para la Formación de Líderes Educativos	178
Apéndice H. Proceso del plan de investigación.....	179

Índice de tablas

Tabla 1 Bibliografía de la investigación doctoral clasificada por periodos	21
Tabla 2 Palabras clave formuladas con la estrategia PICO	27
Tabla 3 Criterios de inclusión y exclusión formulados con la estrategia PICO	27
Tabla 4 Datos descriptivos artículos cuantitativos.....	35
Tabla 5 Datos descriptivos artículos cualitativos.....	37
Tabla 6 Datos descriptivos de las organizaciones analizadas	38
Tabla 7 Escala de calidad PRISMA (Haddaway et al., 2020)	41
Tabla 8 Instrumentos de evaluación.....	54
Tabla 9 Datos de los índices de valoración de contenido según Lawshe (1975).....	60
Tabla 10 Índices Modelo original	62
Tabla 11 Análisis del ajuste del modelo	63
Tabla 12 Medida de ajuste del modelo sin los ítems 8,9,15	65
Tabla 13 Cargas factoriales nuevo modelo de medición (Escala final)	66
Tabla 14 Medición de ajustes nuevo (Escala final)	67
Tabla 15 Covarianzas de los Factores. (Escala final)	67
Tabla 16 Dimensiones del liderazgo transformacional y prácticas de liderazgo de Leithwood.....	83
Tabla 17 Correlación entre los factores de competencia emocional y las buenas prácticas de gestión	88
Tabla 18 Análisis descriptivos y pruebas de normalidad para varios factores relacionados con las competencias emocionales y las buenas prácticas de gestión	89
Tabla 19 Estadísticas de fiabilidad de las escalas	106
Tabla 20 Análisis exploratorio de las buenas prácticas de liderazgo directivo y sus dimensiones en directivos y docente.....	107
Tabla 21 Análisis de variables exploratorias según el cargo ocupado en el centro educativo.....	108
Tabla 22 Descripción de buenas prácticas de liderazgo y actores con la variable años de experiencia	109

Tabla 23 Descripción de las dimensiones de las buenas prácticas educativas segmentadas por los años de experiencia de los participantes.....	110
Tabla 24 Descripción de las dimensiones de las buenas prácticas educativas segmentadas por los años de experiencia de los participantes.....	111
Tabla 25 Competencias programas de formación directiva de las comunidades autónomas de Valencia, Andalucía y País Vasco	126
Tabla 26 Programas de Formación Directiva en América Latina.....	127
Tabla 27 Publicaciones de artículos en Colaboración adicionales a la investigación	161
Tabla 28 Publicaciones en capítulos de libro	162

Índice de figuras

Figura 1 Diagrama de flujo del procedimiento de selección de estudios	29
Figura 2 Publicaciones por año.....	31
Figura 3 Tendencia de publicaciones por país	31
Figura 4 Bibliometría términos más frecuentes en la búsqueda	32
Figura 5 Bibliometría relación entre investigaciones	34
Figura 6 Modelos de evaluación de competencias emocionales	55
Figura 7 Diagrama de Flujo modelo inicial	64
Figura 8 Diagrama de Flujo nuevo modelo (Modelo final).....	69
Figura 9 Las cuatro dimensiones de las prácticas captan la vía fundamental de los procesos (Leithwood et al., 2010).....	103

Acrónimos

- ACE: Agencia de Calidad de la Educación
- ALI: Authentic Leadership Inventory
- BID: Banco Interamericano de Desarrollo
- CD-RISC: Connor-Davidson Resilience Scale (Escala de Resiliencia de Connor-Davidson).
- CFI: Comparative Fit Index (Índice de Ajuste Comparativo)
- CNED: Consejo Nacional de Educación
- DHEIQ: Dulewicz y Higgs Emotional Intelligence Questionnaire (Cuestionario de Inteligencia Emocional de Dulewicz y Higgs)
- EARS: Emotional Accuracy Research Scale (Escala de Investigación de Precisión Emocional)
- EIC: Escala de Competencia de Inteligencia Emocional
- EIS: Emotional Intelligence Scale (Escala de Inteligencia Emocional)
- EQ-i: Emotional Quotient Inventory (Inventario de Cociente Emocional)
- ESCI: Emotional and Social Competence Inventory
- GSE: General Self-Efficacy Scale
- IVC: Índice de Validez de Contenido
- JAMOVI: Justificación del uso de R mediante una interfaz amigable. Análisis accesibles para usuarios no familiarizados con la programación. Manejo intuitivo de datos y gráficos mediante módulos complementarios. Open-source, permitiendo la integración y personalización de nuevas funcionalidades. Visualización simplificada de resultados en tiempo real. Integración con R, habilitando la exportación de análisis para trabajos avanzados.
- LEIQ: Lioussine Emotional Intelligence Questionnaire (Cuestionario de Inteligencia Emocional de Lioussine)
- MLQ-5X: Multifactor Leadership Questionnaire (Cuestionario de Liderazgo Multifactorial)
- MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Prueba de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso)

- OCDE (OECD): Organization for Economic Co-operation and Development. /Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- ONU (UN): Organización de las Naciones Unidas (United Nations)
- PICO: Population, Intervention, Comparison, Outcomes (Población, Intervención, Comparación, Resultados)
- PIMRS: Principal Instructional Management Rating Scale
- PISA: Programme for International Student Assessment
- PRISMA: Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses
- SEIS: Schutte Emotional Intelligence Scale (Escala de Inteligencia Emocional de Schutte)
- SUEIT: Swinburne University Emotional Intelligence Test (Prueba de Inteligencia Emocional de la Universidad Swinburne)
- TEI: Tapia Emotional Intelligence Inventory (Inventario de Inteligencia Emocional de Tapia)
- TEIQue: Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Cuestionario de Inteligencia Emocional como Rasgo)
- TLI: Tucker-Lewis Index (Índice Tucker-Lewis)
- TMMS-24: Trait Meta-Mood Scale (Escala de Metaestados Emocionales de 24 ítems)
- UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (United Nations International Children's Emergency Fund)
- VEIS: Van der Zee Emotional Intelligence Scale (Escala de Inteligencia Emocional de Van der Zee)
- WEIP: Work-group Emotional Intelligence Profile (Perfil de Inteligencia Emocional de Grupo de Trabajo)
- WEIS: Wong and Law Emotional Intelligence Scale (Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law)
- WLEIS: Wong y Law Emotional Intelligence Scale (Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law)

Motivación de la investigación

El interés por desarrollar esta investigación surge de una confluencia de experiencias profesionales y académicas que a lo largo del tiempo fueron enriqueciendo y ampliando la comprensión del liderazgo educativo, puesto que en el transcurso de la carrera se presentó la oportunidad de ejercer funciones en cargos directivos en diversos contextos, lo que abrió un puente significativo que favoreció el acceso facilitó el desarrollo de estrecha colaboración con directores de centros educativos, cuya población se caracteriza por su vulnerabilidad. Estas experiencias no solo proporcionaron una visión directa de los desafíos que enfrentan los directivos escolares, sino que también reforzaron la convicción sobre la importancia de un liderazgo que promueva el bienestar y la resiliencia dentro de las comunidades educativas.

La perspectiva sobre el liderazgo se amplió al cursar el Máster en Liderazgo y Gestión en la Universidad Andrés Bello, cuyo programa facilitó visualizar y analizar el liderazgo con una óptica más específica, reconocer la imperiosa necesidad de avanzar hacia un enfoque que pudiera combinar tanto las competencias técnicas como las emocionales. Posteriormente, al efectuar la pasantía coordinada entre la Universidad Andrés Bello y la Universidad de Deusto, creció más el interés por el tema, que se fortaleció porque tuve la fortuna de conocer al Dr. Aurelio Villa, un referente en liderazgo educativo, cuya vasta experiencia ha sido una fuente de inspiración constante y guía en este recorrido académico y profesional de esta etapa.

Estas experiencias, tanto en el ámbito laboral como en el académico, cuestionaron la forma que presentan las competencias de inteligencia emocional en el liderazgo escolar. De ahí que esta investigación ha buscado identificar qué competencias son percibidas como las más consolidadas, cuáles requieren mayor desarrollo por parte de quienes dirigen los centros educativos, y, al mismo tiempo, de qué manera incursionar en el desafío y explorar las implicancias que tienen para la promoción de buenas prácticas educativas.

Justificación

Desde la experiencia profesional en centros educativos, el liderazgo emocional siempre se ha reconocido como un pilar fundamental en este ámbito, dado que existen investigaciones que demuestran su impacto en el rendimiento académico, la retención del personal y el bienestar organizacional (Mayer y Gonot-Schoupinsky, 2024; Lopez y Bisquerra, 2024). Algunas evidencias señalan que los líderes emocionales crean entornos laborales positivos y colaborativos que favorecen una cultura de aprendizaje y desarrollo (Robinson et al., 2021; Loughran, 2021). A medida que el interés por esta competencia ha crecido, se hace cada vez más relevante una investigación, para consolidar un marco teórico que permita un análisis profundo y contextualizado de su aplicación en instituciones educativas,

Al comenzar este proceso, se entendía el liderazgo emocional como la capacidad de los directivos de reconocer y gestionar sus propias emociones y las de su equipo para promover un entorno de trabajo armonioso, pero, tras la revisión de la literatura surgieron autores clave como Goleman, (1995); Boyatzis y McKee (2005); George, (2000); Bisquerra, (2009) quienes proponen una definición más compleja que incluye el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, que aseguran que estas competencias no solo mejoran la efectividad en el liderazgo, sino que también son esenciales para fomentar relaciones de confianza y colaboración en el equipo (George, 2000; Bisquerra, (2009).

En Estados Unidos, Harvard Business Review, reporta que las empresas que invierten con programas de desarrollo de liderazgo centrados en la inteligencia emocional experimentan un aumento del 17% en la productividad (Harvard Business Review, 2020). De manera similar, en Europa, la Universidad de Cambridge encontró que los líderes con altas competencias emocionales tienen un 31% más de probabilidades de generar ambientes de trabajo positivos y colaborativos, promoviendo una mayor retención de talento (Cropanzano et al., 2020).

Los datos expuestos reflejan una tendencia a la valorización y desarrollo de competencias emocionales en el liderazgo, demostrando un impacto positivo en diversos contextos y regiones. Incluso, la evidencia empírica sugiere que invertir en el desarrollo de estas habilidades no solo mejora el rendimiento organizacional, sino que también contribuye al bienestar general de los empleados y las comunidades. La inteligencia emocional, una competencia clave en el liderazgo moderno, ha demostrado ser un factor determinante en el éxito organizacional, y se asocia con una mayor retención de talento, satisfacción laboral y satisfacción del cliente (Gimbert et al., 2023).

En el ámbito educativo, aproximadamente el 65% de las universidades han incorporado cursos de liderazgo y competencias emocionales en sus programas de estudio, reconociendo la importancia de preparar a los estudiantes para los desafíos del entorno laboral (Cropanzano et al., 2020). El impacto de un liderazgo emocionalmente competente también se extiende a otros sectores, como el área de salud, donde se ha documentado que los equipos liderados por individuos con altas competencias emocionales experimentan una reducción del 30% en el agotamiento profesional, mejorando la calidad del cuidado al paciente (Eberly y Fong, 2013). Junto con ello, la creciente valoración de las competencias emocionales se refleja en que el 75% de los líderes empresariales que consideran estas habilidades tan importantes como las técnicas, destacando la necesidad de un enfoque equilibrado en el desarrollo de líderes (Eiguren-Munitis et al., 2022).

Desde la experiencia en la gestión directiva de centros educativos, se pudo percibir de manera recurrente una carencia en la preparación de los directivos educativos en competencias personales, lo que, en ocasiones, puede limitar su efectividad en la creación de entornos organizacionales positivos y colaborativos. Esta observación despertó una gran inquietud investigativa, de la cual surge focalizar la unión de conceptos de liderazgo y competencias emocionales, y, desde allí, fundamentar la validez de esta integración como una necesidad en el liderazgo educativo. Ante la diversidad de enfoques sobre liderazgo emocional en la literatura, se opta por una revisión sistemática para identificar patrones y discrepancias en las conceptualizaciones existentes, cuyo análisis favorecerá la construcción de un marco teórico robusto que permita comprender cómo se manifiestan las competencias emocionales en los líderes educativos y el impacto en el desarrollo de una cultura organizacional positiva, al mismo tiempo, la revisión sistemática proporciona una base empírica que facilita definir las competencias específicas esenciales de estos líderes, permitiendo una integración coherente de estos elementos en los artículos subsecuentes.

Contexto

Para el desarrollo de la investigación, se consideró esencial establecer un contexto específico para examinar en profundidad el liderazgo educativo de instituciones escolares. Para ello se selecciona Chile como ámbito de estudio, debido a la experiencia previa que se tiene en este contexto, lo que permitió una mayor comprensión sobre los desafíos y oportunidades en la gestión del liderazgo, pues se cuenta con una trayectoria de 15 años en el sistema educativo chileno. La experiencia fue amplia y progresiva, ya que incluyó la gestión en diversos roles, al inicio como docente en contextos de población vulnerable, la integración en equipos directivos y el desempeño en coordinación en varios establecimientos escolares. Estas funciones ampliaron un conocimiento exhaustivo sobre las necesidades particulares de estos entornos y ampliaron la visión sobre las dinámicas del liderazgo educativo en Chile, dado que la integración en el equipo de gestión abrió una ruta cercana para interiorizar el trabajo de los docentes de aula, a través de una estrecha colaboración tanto en la coordinación como en el apoyo en la gestión y desarrollo pedagógico.

Es preciso exponer que ejercer el rol de dirección general de centros educativos de una fundación que abarcaba más de 7.000 estudiantes, brindó la posibilidad de profundizar en el foco principal, en un trabajo mancomunado con los equipos directivos y de gestión, para promover proyectos educativos y asegurar una alineación con los estándares establecidos por la Agencia de Calidad de la Educación del país.

Junto con lo anterior, para asegurar una muestra representativa y acceder a una variedad de instituciones educativas para analizar la implementación de buenas prácticas de liderazgo, fue esencial establecer una colaboración estratégica con instituciones reconocidas. En particular, se concretó una alianza con la Universidad de Chile y el programa Explora de CONICYT, una iniciativa del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, programa, que se enfoca en la promoción del conocimiento científico en entornos educativos, quien ofreció el acceso a una muestra de establecimientos que participan sistemáticamente en sus actividades, lo cual resultó relevante para los objetivos de esta investigación.

El liderazgo y la gestión educativa son componentes esenciales para el desarrollo y la mejora del sistema educativo en Chile (Blanco-Molina et al., 2020, Bonomelli et al., 2020). En los últimos años, el país ha experimentado cambios y desafíos significativos en este ámbito, evidenciados a través de indicadores que reflejan el contexto actual, es así como para avanzar en esta línea el Ministerio de Educación ha implementado diversas políticas para fortalecer el

liderazgo en las escuelas, promoviendo la capacitación de sus líderes; según el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (Valenzuela, et al., 2008), el 85% de los directores de establecimientos educacionales participaron en programas de formación en liderazgo, marcando un incremento notable respecto al 70% registrado en 2018. Esta tendencia indica un compromiso creciente de los líderes escolares con el desarrollo de sus habilidades y competencias (MINEDUC, 2020).

En forma adicional, el Índice de Calidad de la Educación (ICED) de 2021 reportó que las escuelas con directores que han recibido formación en liderazgo tienen un 15% más de probabilidad de mejorar sus resultados académicos en comparación con aquellas que carecen de líderes capacitados (OCDE, 2021). Este hallazgo subraya la importancia de la formación continua de los directores para la mejora del rendimiento escolar, resaltando cómo la inversión en el desarrollo de competencias de liderazgo puede impactar positivamente en la calidad de la educación (López y Bisquerra, 2024).

No obstante, cabe señalar que esta formación está predominantemente orientada hacia aspectos administrativos y de gestión institucional, careciendo en muchos casos de un enfoque en el desarrollo de competencias personales y habilidades interpersonales que son cruciales para abordar los desafíos del entorno cambiante de las instituciones educativas (Hallinger et al., 2020). La ausencia de esta formación integral limita la capacidad de los directivos para enfrentar problemas complejos que requieren liderazgo emocional y estratégico, lo cual es relevante en el contexto actual, donde la adaptabilidad y la gestión del cambio son fundamentales (Villa, 2020).

En cuanto a la gestión educativa, el gasto público en educación en Chile ha experimentado un incremento sostenido; así se observa que el 2020, representó el 5,4% del Producto Interno Bruto (PIB), mientras que en 2015 era del 4,8%, lo que refleja un esfuerzo gubernamental para mejorar la infraestructura y los recursos disponibles en las escuelas (MINEDUC, 2021).

En términos de tecnología, el acceso a herramientas digitales en las escuelas ha mejorado significativamente, ya en 2022, el 95% de las escuelas urbanas y el 80% de las rurales contaban con acceso a internet de alta velocidad, lo que representa un avance respecto al 70% y 50% registrado en 2016, lo que es crucial para la implementación de estrategias educativas modernas y adaptativas (UNESCO, 2024).

En cuanto a la satisfacción laboral de los directores, una encuesta realizada en 2022 reveló que el 75% se sienten satisfechos con su rol y las oportunidades de desarrollo profesional, con

un incremento respecto al 65% en 2018 (OCDE, 2024). Por otra parte, el impacto del liderazgo y la gestión educativa en el rendimiento de los estudiantes es evidente, de acuerdo con lo que indica el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de 2021, ya que las escuelas con una gestión educativa sólida y liderazgo efectivo mostraron un aumento del 10% en los puntajes de matemáticas y lenguaje en comparación con aquellas con debilidades en estos aspectos (MINEDUC, 2021). Estos datos reflejan un panorama en evolución para el liderazgo y la gestión educativa en Chile, destacando tanto los avances como los desafíos que persisten en el camino hacia una educación de calidad para todos (Blanco-Molina et al., 2021).

Liderazgo educativo y sistema de aseguramiento de la calidad en Chile: desafíos y limitaciones

El sistema de aseguramiento de la calidad en Chile ha experimentado transformaciones significativas en la última década, acompañado de diversas políticas que buscan fortalecer el liderazgo educativo. En este marco, la calidad educativa se ha convertido en un eje central de discusión. El *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación*, implementado en 2011, es uno de los pilares fundamentales que orienta a las instituciones en la mejora continua y en el establecimiento de estándares que deben cumplir (Pacheco et al., 2023; Weinstein et al., 2019). Este sistema tiene como objetivo establecer un marco de referencia para la evaluación del desempeño institucional, enfatizando el rol de los directivos en la implementación de estas políticas y en la consolidación de una cultura organizativa orientada a la mejora (Sepúlveda y Valdebenito, 2019; Martín, 2018).

Uno de los instrumentos clave dentro de este sistema son los *Estándares Indicativos de Desempeño* para directivos escolares, los cuales, junto con el *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*, establecen las expectativas y competencias necesarias para una gestión efectiva (Weinstein et al., 2019; Martín, 2018). Sin embargo, una de las principales críticas a estos instrumentos es que privilegian la formación en gestión administrativa y organizativa de los centros educativos, dejando en un segundo plano el desarrollo personal y socioemocional de los directivos. En este sentido, la formación de líderes escolares en Chile ha estado orientada principalmente a la eficiencia y a la implementación de políticas institucionales, sin abordar de manera profunda las dimensiones personales del liderazgo, como la inteligencia emocional, la toma de decisiones éticas y el bienestar personal de los directivos (Galdames y González, 2019; Vega et al., 2023).

El liderazgo directivo no solo influye en la gestión administrativa, sino que también crea las condiciones propicias para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes (Holguín y Sánchez, 2024; Achach-Sonda, 2020). Un liderazgo centrado únicamente en la gestión puede generar una visión reduccionista de la dirección escolar, en la que los directivos se convierten en meros administradores de procesos burocráticos en lugar de agentes transformadores dentro de sus comunidades educativas (Rosales-Eguía et al., 2022; Vega et al., 2023).

En este contexto, es crucial repensar la formación y el perfeccionamiento de los directivos educativos. Existen numerosas evidencias que señalan la importancia de programas de capacitación que no solo aborden aspectos administrativos, sino que también incluyan el desarrollo de habilidades interpersonales y pedagógicas (Galdames y González, 2019; Vega et al., 2023). Un liderazgo eficaz debe ir acompañado de un compromiso real hacia la mejora continua y el desarrollo profesional de los docentes, promoviendo la colaboración y el trabajo en equipo (Cevallos, 2024; Hermosilla et al., 2016). Para que los directivos puedan desempeñar su papel como líderes pedagógicos, es necesario que cuenten con herramientas para gestionar sus propias emociones, fomentar el bienestar en sus comunidades y generar un ambiente propicio para el aprendizaje (Hernández, 2024; Briones, 2021).

Uno de los desafíos más significativos que enfrenta el sistema de calidad educativa en Chile es la necesidad de integrar estos estándares en una práctica diaria que responda a la diversidad de contextos en los que se sitúan las escuelas. Esto requiere que los directivos sean significativamente autónomos y cuenten con las herramientas necesarias para adaptar políticas a sus realidades específicas (Sepúlveda y Valdebenito, 2019; Martín, 2018; Salvo y Cisternas-Salcedo, 2021). No obstante, la literatura académica sugiere que el liderazgo efectivo no debe limitarse a la gestión, sino que debe ser capaz de innovar y responder a la cambiante realidad educativa (Weinstein et al., 2019; Hernández, 2024; García-Martínez y Cerdas-Montano, 2019).

La evaluación del liderazgo educativo es otro aspecto clave dentro del sistema de aseguramiento de calidad, promoviendo la mejora continua de los equipos directivos. Diseñar instrumentos de evaluación del desempeño bien fundamentados permite a las instituciones no solo rendir cuentas ante entes reguladores, sino también realizar un autoanálisis que favorezca el aprendizaje organizacional (Pacheco et al., 2023; Holguín y Sánchez, 2024). Sin embargo, si la evaluación se centra únicamente en aspectos administrativos y de gestión, se pierde la oportunidad de valorar competencias esenciales del liderazgo, como la capacidad de inspirar,

motivar y desarrollar comunidades educativas resilientes y comprometidas con la transformación social (Vega et al., 2023; García-Martínez y Cerdas-Montano, 2019).

Un aspecto que también ha cobrado relevancia en los últimos años es el papel de las redes de líderes educativos en el fortalecimiento de la calidad educativa. Estas redes permiten el intercambio de experiencias, buenas prácticas y recursos, promoviendo un aprendizaje colaborativo que trasciende los límites de una única institución (Achach-Sonda, 2020; Vega et al., 2023). En este sentido, el liderazgo educativo no debe ser concebido como una acción individual, sino como un fenómeno colectivo, donde la sinergia entre diferentes actores educativos potencie la capacidad de respuesta ante los desafíos actuales (Salvo y Cisternas-Salcedo, 2021).

Los modelos contemporáneos de liderazgo fomentan la inclusión, la equidad y la participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones, lo que es crucial para construir relaciones de confianza y compromiso tanto entre directivos como entre docentes y estudiantes (Hermosilla et al., 2016; Gutiérrez y Roa, 2021). La vigilancia constante sobre cómo estas dinámicas evolucionan permite ajustar las estrategias de liderazgo y mantener a la comunidad educativa alineada con los objetivos de mejora continua (Rosales-Eguía et al., 2022; Pozo et al., 2024).

¿Qué es el sistema de aseguramiento de calidad?

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile está compuesto por varias instituciones que cumplen roles diferenciados para garantizar que el sistema educativo ofrezca una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes. Cada uno de estos organismos desempeña funciones específicas en la evaluación, regulación y mejora del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2020).

El Ministerio de Educación (Mineduc) es el órgano rector del sistema y tiene la responsabilidad de diseñar, implementar y supervisar las políticas educativas del país (Ministerio de Educación, 2021). Entre sus funciones principales se encuentran la propuesta e implementación de la política educacional, el otorgamiento de reconocimiento oficial a las instituciones educativas, la definición de normativas y la provisión de financiamiento. Además, el ministerio promueve el desarrollo profesional docente y elabora las bases curriculares, estándares de aprendizaje e indicadores de calidad. También brinda apoyo y asistencia técnico-pedagógica a los establecimientos educativos.

La Agencia de Calidad de la Educación tiene la misión de evaluar y orientar el sistema educativo para asegurar la calidad de la enseñanza. Para ello, realiza evaluaciones de los logros de aprendizaje de los estudiantes, organiza visitas de evaluación y orientación a los establecimientos y entrega información a los sostenedores y directivos sobre su desempeño (García-Martínez y Cerdas-Montano, 2019). Su labor permite identificar oportunidades de mejora y promover acciones que impacten positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, la Superintendencia de Educación es la entidad encargada de fiscalizar el cumplimiento de la normativa educativa y aplicar sanciones en caso de infracciones. También supervisa el uso legal de los recursos, audita la rendición de cuentas de los establecimientos educativos y atiende denuncias y reclamos de la comunidad educativa (Hermosilla, Paredes & Soto, 2016). Su rol es crucial para garantizar la transparencia y el buen uso de los recursos destinados a la educación.

El Consejo Nacional de Educación (CNED) actúa como un organismo consultivo y regulador en la definición de estándares educativos. Se encarga de aprobar y emitir informes sobre bases curriculares, planes y programas de estudio, estándares de aprendizaje, indicadores de calidad y planes de evaluación (Briones, 2021). Su función es asegurar que las directrices educativas respondan a criterios de calidad y pertinencia.

Los Sostenedores y Servicios Locales de Educación son responsables de la administración de los establecimientos educacionales. En el marco de la Nueva Educación Pública, los sostenedores han sido reemplazados por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), que gestionan las escuelas y liceos estatales en distintas regiones del país. Su labor es clave para garantizar la implementación de las políticas educativas a nivel local (Gutiérrez y Roa, 2021).

Los establecimientos educacionales son el espacio donde se materializa el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ellos trabajan directivos, docentes y asistentes de la educación, quienes aplican el currículo, estrategias pedagógicas y medidas de mejora educativa en función de las evaluaciones y orientaciones proporcionadas por los organismos del sistema de aseguramiento de la calidad (Cevallos, 2024; Galdames y González, 2019).

Proceso de planificación

Después de haber establecido el contexto de la investigación, el siguiente objetivo, abordado en el segundo artículo, consistió en explorar y evaluar los instrumentos disponibles para medir el liderazgo emocional. Su propósito es presentar una herramienta de evaluación de competencias emocionales que sea válida y fiable, y que, además, pueda aplicarse en programas de formación de liderazgo en el contexto educativo. Con este fin, se seleccionó un instrumento previamente utilizado por la profesora McKee en la formación de líderes, desarrollado en colaboración con un experto en liderazgo emocional basado en el modelo de Goleman. Esta validación no solo pretende adaptar la herramienta al contexto local, sino también contribuir a la mejora de los programas de desarrollo de liderazgo, promoviendo un enfoque centrado en el fortalecimiento de competencias emocionales entre los directivos escolares.

Durante la revisión de herramientas disponibles se valoraron diversos instrumentos. Uno de los más destacados fue el *Emotional Competence Inventory* (ECI), desarrollado por Goleman y Boyatzis; este inventario evalúa competencias emocionales clave como la empatía, la adaptabilidad y el manejo de conflictos, proporcionando un perfil detallado de las habilidades emocionales de los líderes (Boyatzis, 2006). El ECI utiliza un enfoque de evaluación de 360 grados, recopilando evaluaciones de pares, subordinados y supervisores del individuo (Brackett et al., 2019). Este método permite obtener una visión integral de cómo se perciben y aplican las competencias emocionales en el entorno laboral, que se considera especialmente valioso en contextos de liderazgo, ya que permite identificar tanto las competencias emocionales presentes como su impacto en los equipos de trabajo.

Otro instrumento considerado fue el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue), diseñado para evaluar la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad estable (Petrides et al., 2007). Este cuestionario mide aspectos como la autoeficacia emocional, la regulación emocional y el manejo del estrés, proporcionando una perspectiva duradera de la inteligencia emocional en los líderes. La estabilidad de los resultados del TEIQue lo convierte en una herramienta ideal para identificar patrones emocionales en los líderes educativos a largo plazo, permitiendo comprender cómo estos rasgos influyen en su capacidad para gestionar equipos y responder a las demandas emocionales del contexto escolar (Harvard Business School 2020).

Por último, el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) fue evaluado como un instrumento que mide la inteligencia emocional en términos de habilidades específicas, ya que mide la capacidad de los individuos para percibir, utilizar, comprender y manejar emociones (Mayer et al., 2003). Este test, basado en la teoría de la inteligencia emocional como habilidad, es útil para identificar competencias específicas que pueden desarrollarse y mejorar si se incorpora en un proceso de formación. En el contexto de liderazgo educativo, el MSCEIT ha demostrado su efectividad para identificar áreas de competencia emocional en líderes escolares, facilita el diseño de programas de desarrollo orientados a mejorar la toma de decisiones en situaciones de presión y la gestión de la dinámica emocional de los equipos (Mayer y Gonot-Schoupinsky, 2024).

La elección del instrumento final no solo consideró la validez y confiabilidad de estas herramientas, sino también su accesibilidad y facilidad de uso en el contexto educativo. El objetivo es seleccionar una herramienta sencilla y práctica que pueda ser implementada de forma autónoma por los directivos escolares. Este proceso y los detalles específicos del instrumento elegido se describen en el segundo artículo de esta tesis, donde se profundiza en la validación y adaptación de la herramienta para su aplicación en la formación de líderes educativos en Chile.

La relevancia de evaluar las competencias emocionales en el desarrollo profesional de los líderes educativos está ampliamente respaldada en la literatura. En este contexto, Boyatzis et al., (2000) sostiene que el feedback obtenido a través de estos instrumentos es un paso fundamental para el cambio y el crecimiento personal, permitiendo a los líderes identificar sus fortalezas y áreas de mejora en el ámbito emocional. De este modo, la inclusión de una herramienta accesible y fácil de aplicar en los programas de formación de directivos no solo facilita la evaluación, sino que también promueve un proceso de desarrollo continuo en la gestión emocional de los líderes (Saha et al., 2023).

Una vez validado el instrumento en el artículo dos, el siguiente paso en la planificación, fue profundizar en la relación entre las competencias emocionales y las buenas prácticas directivas. Este enfoque buscó evidenciar cómo las habilidades emocionales de los líderes educativos se relacionan en la efectividad de la gestión escolar y en la implementación de prácticas de liderazgo transformacional.

Un antecedente relevante en este ámbito fue la colaboración de Kenneth Leithwood con la Fundación Futuro en Chile, dado que se realizó una adaptación y estandarización de los instrumentos de evaluación del liderazgo educativo desarrollados por el autor (OCDE, 2024).

Esta iniciativa tuvo como propósito no solo medir las prácticas de liderazgo de los directores, sino también analizar en profundidad cómo las competencias socioemocionales de los líderes influyen en la calidad de la gestión escolar (Leithwood et al., 2023). La importancia de estas competencias ha sido destacada en la literatura, señalando que los líderes emocionalmente competentes son capaces de crear ambientes educativos positivos y de alta calidad, lo cual contribuye a mejorar tanto el clima organizacional como los resultados académicos (Murillo y Duk, 2020).

La investigación resultante de esta colaboración facilitó la validación de un marco evaluativo que se puede ajustar al contexto latinoamericano, ya que proporciona una mayor comprensión de las prácticas de liderazgo transformacional en entornos escolares caracterizados por diversas condiciones socioeconómicas y culturales. Esto es relevante, porque los modelos de liderazgo con frecuencia han sido diseñados y evaluados en contextos anglosajones, lo cual limita su aplicabilidad en otros entornos (Villa, 2019). La adaptación y validación del modelo de Leithwood en Chile constituyó un paso esencial para garantizar que las prácticas de liderazgo promovidas fueran culturalmente pertinentes y alineadas con las necesidades específicas de las comunidades escolares chilenas. Por lo tanto, la validación del instrumento de Leithwood (2009) en Chile fue clave para demostrar la aplicabilidad en contextos fuera del ámbito anglosajón.

Al mismo tiempo, estudios previos han mostrado que el liderazgo transformacional, cuando es adaptado adecuadamente, tiene el potencial de generar un impacto positivo en el rendimiento académico y en el bienestar general de la comunidad educativa (Leithwood et al., 2010). Es así como los resultados obtenidos en Chile indicaron una correlación significativa entre las prácticas de liderazgo transformacional y el rendimiento académico de los estudiantes, además de una mejora notable en el clima organizacional de las escuelas (Segovia et al., 2024). Esta correlación sugiere que los directivos que poseen competencias socioemocionales fuertes pueden influir de manera positiva en la motivación y el compromiso del personal docente, así como en la resiliencia y el sentido de pertenencia de los estudiantes (Murillo et al., 2016).

La evidencia acumulada respalda la idea de que el liderazgo transformacional no solo actúa como un modelo teórico, sino que también funciona como una herramienta práctica efectiva para mejorar la calidad educativa en diversos contextos (Bass, 2003; Villa, 2020; Berkovich, 2023). En particular, el estudio en Chile subraya la importancia de integrar las competencias emocionales en los programas de formación de líderes, promoviendo un enfoque que no solo se centre en las habilidades técnicas, sino también en las capacidades emocionales y

relacionales de los directores. Este enfoque es esencial para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos y promover el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad educativa (Leithwood, 2009; Elmore, 2010).

Como cierre, se consideró fundamental explorar la percepción de las buenas prácticas directivas desde la perspectiva de los docentes, con el propósito de verificar si estas coinciden con la visión sostenida por los directivos. La literatura destaca que la alineación entre las percepciones de los líderes educativos y del personal docente sobre las prácticas de liderazgo es crucial para crear un entorno cohesivo y efectivo en las escuelas (Rodríguez-Gallego et al, 2019; Segovia et al., 2024). Para este fin, se desarrolló el último artículo titulado “Percepciones de las buenas prácticas en el liderazgo escolar: Un análisis comparativo entre directores de centros escolares y profesores”, el cual examina las percepciones de ambos grupos sobre las prácticas de liderazgo escolar, con un enfoque particular en las competencias emocionales (Mayer y Gonot-Schoupinsky, 2024).

En el artículo se emplea una metodología de análisis comparativo, basada en datos obtenidos a través de entrevistas y encuestas realizadas tanto a directores como a profesores. Este enfoque permitió identificar coincidencias y discrepancias en la percepción de las buenas prácticas, lo cual es clave para comprender cómo las competencias emocionales en el liderazgo son valoradas y aplicadas en los contextos escolares desde ambas perspectivas. La investigación ha demostrado que los docentes valoran las competencias emocionales en sus líderes, ya que facilitan la comunicación, la resolución de conflictos y el desarrollo de una cultura de confianza y apoyo.

Es así como los resultados obtenidos revelan áreas de convergencia y disonancia entre las percepciones de los directivos y del cuerpo docente, puesto que aportan una visión integral de cómo se entienden y practican las competencias emocionales en el ámbito educativo. Esta información es relevante, al momento de ajustar los programas de formación de liderazgo y promover un enfoque que integre tanto la perspectiva de quienes dirigen como la de los docentes, pues así se asegura una implementación más efectiva y alineada de las competencias emocionales en la gestión escolar. Tal como señalan Gurr, 2015, la colaboración entre directivos y docentes en la definición y evaluación de prácticas directivas es clave para fortalecer el liderazgo y mejorar el entorno de aprendizaje (Murillo y Duk, 2020; Leithwood et al., 2010).

Por último, cabe explicar que la estructura de este estudio se fue desarrollando de manera estratégica, en la que se vincularon los trabajos en función de sus objetivos y enfoques

específicos, para lograr una construcción cohesionada del conocimiento en torno al liderazgo emocional. Desde un enfoque metodológico cuidadosamente seleccionado, se buscó establecer una relación clara y complementaria entre los artículos, de modo que cada uno de ellos pudiera aportar una perspectiva única y estuviera alineado con el propósito general de la investigación.

Metodología

Esta investigación, organizada como una tesis por compendio de artículos, emplea diversas metodologías para abordar de manera integral la relación entre las competencias emocionales y las buenas prácticas en el liderazgo educativo. Cada artículo utiliza un enfoque metodológico específico que contribuye al análisis general, desde revisiones sistemáticas hasta estudios empíricos y análisis comparativos.

Objetivos de investigación

Objetivo general

Comprender y analizar la relación entre las competencias emocionales y las buenas prácticas de liderazgo educativo. A través de un enfoque comparativo se busca identificar y validar las competencias emocionales clave que contribuyen al desarrollo de un liderazgo efectivo.

Objetivos específicos

1. Desarrollar un marco teórico que identifique el estado del arte de la inteligencia emocional y su relación con el liderazgo entre los años 2010- 2024.
2. Identificar y analizar las competencias emocionales líderes directivos escolares, empleando la herramienta de evaluación diseñada por Annie McKee.
3. Analizar la relación entre los componentes de las de las buenas prácticas del liderazgo educativo de Leithwood y las competencias emocionales de Mckee.
4. Realizar un análisis comparativo de las percepciones de directores y docentes respecto a las prácticas de liderazgo emocional, identificando similitudes y divergencias que puedan contribuir a la mejora de la gestión educativa.

Metodología utilizada en la investigación

Revisión Sistemática

El primer artículo está basado en una revisión sistemática. Se emplearon los lineamientos PRISMA y se utilizaron dos herramientas clave: VOSviewer (v.1.6.1), para el mapeo de datos, y Rayyan (v.1.0.0), para la selección de artículos. De una búsqueda inicial que arrojó 6,698

estudios, se eliminaron duplicados y se aplicaron criterios de inclusión y exclusión, resultando en 16 artículos seleccionados para un análisis profundo.

Validación de instrumento análisis factorial

El segundo artículo tuvo como objetivo validar un instrumento psicométrico para la formación de líderes, este nos permite conocer la autopercepción de competencias emocionales, específicamente empatía, adaptabilidad y autoconocimiento, en directivos de instituciones educativas. Para ello, se realizó un análisis factorial, acompañado de pruebas de validez de contenido y constructo, con la colaboración de 15 expertos que evaluaron la pertinencia y claridad de los ítems del instrumento. Se utilizaron índices de ajuste, como el CFI (Comparative Fit Index) y el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), para evaluar la adecuación del modelo.

Análisis con correlaciones

El tercer artículo tiene un enfoque cuantitativo que consistió en un estudio empírico no experimental, transversal, con un diseño *correlacional*. Analiza las competencias emocionales de liderazgo según el instrumento de Mckee et al., (2006) y su relación con los factores de buenas prácticas en gestión, para ello se utilizó el instrumento de Leithwood (2009), en líderes educativos de Santiago de Chile, pertenecientes al programa Explora Conicyt. El objetivo es analizar cómo se relacionan las competencias emocionales, tales como la empatía, la adaptabilidad, la autoconciencia y una actitud positiva, en la implementación y aplicación de buenas prácticas de gestión en los centros escolares. Estas prácticas incluyen factores clave como el establecimiento de directrices estratégicas, el desarrollo profesional del personal, la promoción de transformaciones organizativas y la gestión eficaz del currículo escolar.

Análisis de Percepciones y Buenas Prácticas

El cuarto artículo analiza cómo directores y profesores de la Región Metropolitana Suroccidental de Chile perciben las buenas prácticas de liderazgo en centros educativos y su relación con la experiencia docente. Con un enfoque cuantitativo, se trabajó con una muestra por conveniencia en donde participaron 97 directores y 246 profesores de 16 centros, utilizando un cuestionario basado en el modelo de Leithwood, cuya fiabilidad fue evaluada mediante el alfa de Cronbach.

Instrumentos utilizados en la investigación

Cuestionario de Buenas Prácticas de Leithwood: Compuesto por 42 ítems, evaluó dimensiones críticas del liderazgo escolar. La consistencia interna fue alta, con coeficientes alfa y omega por encima de 0,9, indicando alta fiabilidad.

Cuestionario de Inteligencia Emocional de McKee: Con 13 ítems en una escala tipo Likert, evaluó empatía, adaptabilidad, autoconciencia y actitud positiva. Los análisis factoriales confirmaron la coherencia psicométrica del cuestionario, reforzando su validez y fiabilidad.

Aspectos Éticos de la Investigación

La investigación fue desarrollada siguiendo rigurosos estándares éticos. Antes de la recogida de datos, se obtuvo la aprobación de la Comisión de Ética de la Universidad de Deusto (ETK-2/2324), y se aseguró el consentimiento informado de todos los participantes, garantizando el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

Selección de la Muestra

La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que la participación de los sujetos dependía de la disposición de las instituciones educativas para colaborar y del acceso directo a los equipos directivos. Con este enfoque se obtuvo una muestra significativa en términos de representatividad, dado que se incorporaron criterios específicos para asegurar la diversidad de los participantes, entre ellos se consideraron la ubicación geográfica, el tipo de establecimiento (público o privado) y el tamaño de las instituciones.

La muestra final estuvo conformada por un total de 400 participantes, de los cuales 97 eran directores y 303 docentes de distintos niveles educativos (primaria y secundaria), que pertenecen a colegios de la Región Metropolitana, Chile. Esta composición facilitó una amplia perspectiva sobre las prácticas de liderazgo y las competencias emocionales en diferentes entornos escolares.

Es relevante destacar que la participación de las personas fue esencial para el desarrollo de los estudios presentados en los artículos 2, 3 y 4 de la investigación. En cada uno de ellos se detalla cómo se abordó la muestra para satisfacer los objetivos específicos, adaptando la metodología a las características particulares de los colaboradores y al contexto en el cual se

desarrolló la investigación. Esta estrategia aseguró que los resultados obtenidos fueran representativos y adecuados para los propósitos del estudio, pues favoreció una exploración profunda de la relación entre las competencias emocionales y las buenas prácticas de liderazgo en el contexto educativo chileno.

Aplicación de instrumentos

Durante el proceso se realizó una búsqueda exhaustiva de instrumentos de recogida de datos que se alinearan con los objetivos planteados en la investigación. Con el fin de sistematizar esta búsqueda, se elaboró un mapa conceptual para tener una visión global de los instrumentos disponibles en las áreas de estudio relacionadas con el liderazgo educativo y la inteligencia emocional. El mapa se encuentra en el Apéndice H.

Posteriormente, se analizó cada uno de los instrumentos identificados, para verificar la pertinencia y adecuación a las necesidades del estudio. Se seleccionó el instrumento de McKee et al., (2008) cuya validación es detallada en el artículo “Validación de un cuestionario para el liderazgo emocional en directivos de centros educativos”

En lo referente a la evaluación de las competencias de liderazgo, se implementó un estudio piloto para determinar la idoneidad de dos cuestionarios: el Val-Ed de Sarasola y Da-Costa, (2016) y el cuestionario de Buenas Prácticas de Leithwood del 2009 aplicado en Chile.

Primero se elaboró un cuestionario piloto, que se aplicó en el Colegio OSOTU del País Vasco, con el propósito de validar la utilidad y precisión de cada instrumento en la medición de las competencias directivas en el contexto educativo.

A partir de este pilotaje, los resultados fueron determinantes para la selección final del instrumento de liderazgo que se utilizó, pues garantizó la coherencia metodológica del estudio y la pertinencia de los datos recogidos para abordar las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados.

Para la aplicación del instrumento en Chile se establecieron vínculos estratégicos entre la Fundación Horrëum Fundazioa y el PAR Explora RM Sur Poniente, del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. La directora del PAR Explora, Dra. Lucía Núñez Aguilera, facilitó los contactos necesarios con los directivos de las escuelas involucradas, lo que fue indispensable para el desarrollo exitoso de la investigación. En Chile, en forma presencial, se organizaron reuniones con directivos de cada colegio para explicar los detalles

de la investigación, el proceso de recolección de datos y, a la vez, responder las inquietudes que emanaron de las comunidades educativas.

En colaboración con el Dr. Fernando Díez, se estableció un protocolo ético (adjunto en el Apéndice C) y se redactaron las cartas de solicitud para aplicar la evaluación. Este protocolo fue esencial para garantizar que el estudio respetara los derechos de los participantes y cumpliera con los más altos estándares de validez y fiabilidad. Además, se contó con el respaldo del Dr. Aurelio Villa, presidente de la Fundación Horrëum, quien, con su vasta experiencia en Chile, facilitó los nexos necesarios para la toma de muestras e invitó formalmente a las instituciones educativas para que participaran en la investigación.

Se realiza el viaje a Chile, pues se considera necesario establecer una relación directa para motivar y establecer vínculos de confianza con las comunidades educativas invitadas a participar. Este contacto personal posibilitó no solo explicar el alcance y los objetivos de la investigación, sino también fomentar un ambiente de colaboración y compromiso con los directivos y docentes involucrados. La presencia en el país favoreció la supervisión in situ de la aplicación del instrumento, asegurando que los procesos se llevaran a cabo conforme a lo planificado y resolver las posibles contingencias que surgieran durante el proceso. Este enfoque proactivo resultó esencial para el éxito del estudio y para recoger datos de calidad, que son la base de las conclusiones que se presentan.

Se estableció un periodo de tres meses para la recolección de datos, para asegurar una participación adecuada y representativa de las instituciones educativas involucradas. Además, durante ese tiempo, se implementó un protocolo riguroso de aplicación del instrumento, diseñado en colaboración con el PAR Explora RM Sur Poniente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, el que incluyó instrucciones detalladas sobre el proceso para responder el cuestionario, así como pautas para garantizar la confidencialidad y anonimato de los participantes. El instrumento, alojado en la plataforma Google Forms, fue enviado electrónicamente a los directivos y docentes de las escuelas participantes, a través de los canales oficiales del PAR Explora RM Sur Poniente, lo que facilitó a todos los involucrados un acceso cómodo y seguro a la encuesta. Este método propició una gestión eficiente del tiempo y la obtención de datos en un formato compatible con los análisis estadísticos previstos, para conocer detalles del proceso (Apéndice C).

Características de la bibliografía y tabla resumen de los Artículos publicados en la investigación

Tabla 1

Bibliografía de la investigación doctoral clasificada por periodos

Nombre	N° Antes de 1999	N° 2000 al 2008	N° 2009 al 2017	N° 2018 a la actual	Total
Revisión sistemática: Evolución del liderazgo emocional en el ámbito organizacional desde el 2010 al 2024	0	6	10	23	39
%	0,00	15,38	25,64	58,97	100,00
Validación de un cuestionario para el liderazgo emocional en directivos de centros educativos	5	15	5	25	50
%	10,00	30,00	10,00	50,00	100,00
Liderazgo y emociones en la educación en Chile: clave para el éxito ejecutivo	2	4	8	18	32
%	6,25	12,50	25,00	56,25	100,00
Percepciones de las buenas prácticas en el liderazgo escolar: un análisis comparativo entre directores de centros escolares y profesores	1	8	13	21	43
%	2,33	18,60	30,23	48,84	100,00
bibliografía de investigación	9	40	32	86	167
% el total	5,39	23,95	19,16	51,50	100,00

Tabla resumen de los artículos

Artículo	Nombre	Q
Artículo I.	In the press Pizarro, E., & Villa, A. (2025). Systematic review: Evolution of emotional leadership in the organizational field from 2010 to 2024. <i>RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia</i> , 28(2).	Q2
Artículo II.	Pizarro, E., Díez, F., & Villa, A. (2024). Validación de un cuestionario para el liderazgo emocional en directivos de centros educativos. <i>Estudios Evolutivos en la Cultura Imaginativa</i> , 14(3), 1383-1401.	Q4
Artículo III.	In the press Pizarro, E., Díez, F., & Villa, A. (2025). Leadership and emotions in education in Chile: Keys to managerial success. <i>Journal of Educators Online</i> , 22(1).	Q3
Artículo IV.	Pizarro, E., Díez, F., & Villa, A. (2024). Leadership and emotions in education in Chile: Keys to managerial success. <i>Journal of Educators Online</i> , 21(4).	Q2

ARTÍCULO I. REVISIÓN SISTEMÁTICA: EVOLUCIÓN DEL LIDERAZGO EMOCIONAL EN EL ÁMBITO ORGANIZACIONAL DESDE EL 2010 AL 2024

Síntesis de la investigación

El objetivo del estudio es examinar sistemáticamente la evolución del liderazgo emocional en el contexto organizacional a través de una revisión sistemática y análisis bibliométrico. Se buscó determinar cómo se han conceptualizado y abordado las competencias emocionales en el liderazgo y cómo estas influyen en la efectividad organizacional.

En el análisis se utilizó el software VOSviewer, versión 1.6.1 para el mapeo de datos y la herramienta Rayyan, versión 1.0.0, para la selección de artículos, siguiendo los lineamientos PRISMA. La selección inicial incluyó 6.698 estudios, de los cuales se eliminaron duplicados y se aplicaron criterios de inclusión y exclusión, cuya selección final fue de 16 artículos clave para el análisis profundo.

El resultado revela un incremento significativo en la investigación sobre liderazgo emocional desde 2010, con una creciente preocupación por la influencia de las competencias emocionales en la satisfacción laboral, la productividad y la innovación en el entorno organizacional. Entre las palabras clave más frecuentes se destacan "liderazgo", "inteligencia emocional" y "gestión", lo que refleja el interés predominante en cómo la inteligencia emocional impacta la efectividad del liderazgo y el bienestar organizacional.

El estudio concluye indicando que el liderazgo emocional es fundamental para el éxito organizacional y educativo, pues influye positivamente en la productividad, la motivación y la retención de personal. Se destaca la necesidad de realizar más estudios que exploren cómo se pueden desarrollar y aplicar estas competencias en contextos específicos.

Cita recomendada: In the press Pizarro, E., & Villa, A. (2025). Systematic review: Evolution of emotional leadership in the organizational field from 2010 to 2024. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2).

Resumen

El propósito de esta investigación es realizar un estudio métrico de la producción científica generada en el periodo 2010 - 2024 sobre liderazgo emocional, basada en 4103 artículos, para realizar un análisis bibliométrico y, para ello, se utilizó el programa VOSviewer. Este análisis permitió identificar las tendencias y términos más recurrentes, resaltando la importancia de la inteligencia emocional y el líder. Luego, se aplicó la herramienta Rayyan para refinar los resultados, según los criterios de inclusión y exclusión definidos previamente, lo que resultó en un diagrama PRISMA que destacó la selección de 16 artículos para un análisis más profundo. Los hallazgos reafirman el rol esencial del liderazgo emocional en el éxito organizacional, pues influyen en la productividad y el bienestar laboral. La investigación concluye señalando que el liderazgo emocional es esencial para el éxito organizacional, porque impactan en forma directa en la productividad, bienestar laboral e innovación. Este análisis devela la necesidad de efectuar más estudios para explorar cómo estas competencias pueden ser desarrolladas y aplicadas con eficacia en prácticas de liderazgo.

Palabras clave: Liderazgo, competencias emocionales, liderazgo emocional, análisis bibliométrico, revisión sistemática.

Abstract

This systematic study addresses the relevance of emotional leadership in different organizational settings, highlighting how the emotional competencies of leaders positively impact the motivation, satisfaction and productivity of their teams. The objective of the research is what to know the theoretical approaches to emotional leadership that have been adopted by educational leaders to improve leadership effectiveness and educational outcomes? For this we used the PICO question to establish clear search criteria. The review was conducted from 2010 to 2024 in leading databases such as Web of Science, Scopus and ProQuest. 3251 articles on which a bibliometric analysis was performed using the VOSviewer program. This analysis made it possible to identify the most recurrent trends and terms, highlighting the importance of emotional intelligence and the leader. Subsequently, the Rayyan tool was applied to refine the results according to the previously defined inclusion and exclusion criteria, resulting in a PRISMA diagram that highlighted the selection of 16 articles for further analysis. The findings reaffirm the essential role of the leader The findings reaffirm the essential role of

emotional leadership in organizational success, directly influencing productivity and work well-being. The research concludes that emotional leadership is essential for organizational success, directly influencing productivity, work well-being and innovation. This analysis highlights the need for further studies to explore how these competencies can be developed and effectively applied in leadership practices.

Keywords: leadership, emotional competencies, emotional leadership, bibliometric analysis, systematic review.

Introducción

En esta investigación se analiza la bibliografía de diversos contextos, los cuales han arrojado luz sobre cómo las competencias emocionales de los líderes influyen en la motivación (Bar-On, 2006; Avolio et al., 2009, Strugar-Jelača et al., 2022), satisfacción y productividad de sus equipos. Por ejemplo, un estudio realizado en Estados Unidos por el Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (1996) destacó que los líderes con altas competencias emocionales logran equipos con un 20% más de rendimiento en comparación con aquellos con menor desarrollo.

En Europa, específicamente en el Reino Unido, **se** reveló que el 75% de los empleados consideran que el estilo de liderazgo emocional tiene un impacto directo en la satisfacción laboral de los empleados (Blaik-Houran et al., 2021; Conejero-Pérez et al., 2022). Este dato resalta la importancia de las habilidades emocionales en la gestión de equipos y su influencia directa en el clima laboral, lo que es consistente con las directrices de mejores prácticas en competencias sociales y emocionales en el trabajo propuestas por Chen, y Guo, (2020). En el contexto latinoamericano, en Brasil, se demostró que el liderazgo emocional tiene un impacto positivo en la innovación dentro de las organizaciones (Wang, 2021; Asmamaw y Semela, 2023; Gimbert et al., 2023).

Datos recientes indican que el 45% de los empleados estarían dispuesto a permanecer más tiempo en una empresa si consideran que su líder gestiona en forma adecuada las emociones y el clima laboral (Ashkanasy y Dasborough 2003; OMS, 2022). En términos de satisfacción del cliente, el liderazgo emocional juega un rol fundamental (Williams y DeSteno, 2008). Las organizaciones que enfocan esfuerzos en desarrollar líderes emocionalmente competentes reportan un incremento del 40% en la satisfacción del cliente. Esto se debe a que la inteligencia emocional promueve una mejor comprensión de las necesidades y expectativas, así como una

respuesta más efectiva ante situaciones críticas (Udod et al., 2020; Pellitteri, 2022). La innovación es otro campo beneficiado por el liderazgo emocional (Tangney et al., 2007; Tangney et al., 2011). Existen datos que indican que las empresas con líderes emocionalmente inteligentes tienen un 50% más de probabilidades de introducir innovaciones exitosas en el mercado (Avolio et al., 2009; Villa, 2021).

Metodología

La investigación se ha llevado a cabo adhiriéndose a la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), La metodología PRISMA garantiza la transparencia y meticulosidad en la síntesis (Moher, 2021). Adicionalmente, se ha incorporado el marco PICO para definir los criterios de inclusión de los estudios, tal como sugiere Page et al. (2021). El proceso de análisis fue realizado con la lista de verificación sugerida PRISMA 2020, reforzando la posibilidad de replicación de este estudio. Haddaway et al. (2022) respaldan este enfoque, que culmina en un análisis bibliométrico detallado y sistemático, lo que asegura cada fase de búsqueda (García-Martínez et al., 2023).

Objetivos y preguntas de la investigación

La pregunta de investigación que guía este estudio se formuló siguiendo las directrices PICO del National Institute for Health and Care Excellence (Liberati et al., 2009) y está alineada con las recomendaciones del Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions (Higgins et al., 2011). La pregunta diseñada para capturar el objetivo principal de la investigación es: 'En la última década, ¿qué enfoques teóricos de liderazgo emocional (I) han sido adoptados por líderes educativos (P) para mejorar la efectividad del liderazgo y los resultados educativos (O)? Esta interrogante específica no incorpora una comparación (C), dado que no se busca comparar diferentes poblaciones o intervenciones (Haddaway et al., 2022).

Estrategia de búsqueda

En consonancia con la metodología PRISMA (Haddaway et al., 2022), el estudio sigue un protocolo de revisión sistemática diseñado para asegurar la recopilación imparcial y transparente de datos, minimizando el riesgo de sesgo y fortaleciendo la base de evidencia relacionada con el campo de investigación específico (Moher, 2021).

La recopilación de datos se efectuó a través de una búsqueda exhaustiva, ejecutada en abril y mayo de 2024; se utilizan bases de datos académicas de renombre y se incluye Web of Science (WoS), Scopus y ProQuest. La selección de fuentes se limitó a artículos de investigación publicados en revistas académicas sujetas a revisión por pares, entre los años 2010 y 2024. Se excluyeron capítulos de libros. No se consideraron tesis de ningún tipo. Los términos de búsqueda, detallados en la Tabla 1, se escogieron siguiendo el modelo PICO, lo que permitió una búsqueda focalizada y pertinente en relación con la temática de liderazgo emocional en contextos educativos (Hutton et al., 2016).

Tabla 2
Palabras clave formuladas con la estrategia PICO

	Población 1	Intervención 2	Resultado 3
Palabras clave	“Educational leaders” OR “School director” OR “Principal” OR “Head of school” OR “Educational management”	“Emotional leadership” OR “Emotional intelligence in leadership” OR “Leadership emotional competencies”	“Leadership effectiveness” OR “Educational outcomes” OR “Academic success” OR “School performance”
Resultado de las búsquedas	WoS: TOPIC: [1] AND TOPIC: [2] AND TOPIC: [3] Scopus: TITLE-ABS-KEY: [1] AND TITLE-ABS-KEY: [2] AND TITLE-ABS-KEY: [3] ProQuest: NOFT = [1] AND [2] AND [3]		

Crterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión y exclusión son fundamentales para garantizar la objetividad en la investigación. Se sigue la metodología PICO, detallada en la Tabla 2. Esta revisión sistemática se centra en artículos originales que aplican metodologías cualitativas, cuantitativas, mixtas y revisiones sistemáticas.

Tabla 3
Crterios de inclusión y exclusión formulados con la estrategia PICO

Criterios	Población	Intervención	Resultados
Criterios de inclusión	Líderes educativos, como directores de escuela, directores, jefes de estudios, o aquellos con puestos clave en la gestión educativa.	Estrategias de liderazgo emocional, competencias emocionales en liderazgo o la inteligencia emocional aplicada en prácticas de liderazgo.	Estudios que informen sobre la efectividad del liderazgo, los resultados educativos, el éxito académico o el desempeño de la institución educativa.

Criterios	Población	Intervención	Resultados
Criterios de exclusión	Participantes que no sean líderes o gestores en el ámbito educativo.	Estudios que no aborden el liderazgo emocional o que carezcan de intervención en competencias emocionales de liderazgo.	Estudios que no aborden los impactos del liderazgo emocional en el ámbito educativo o aquellos no estén directamente vinculadas a la efectividad del liderazgo ni a los resultados educativos.

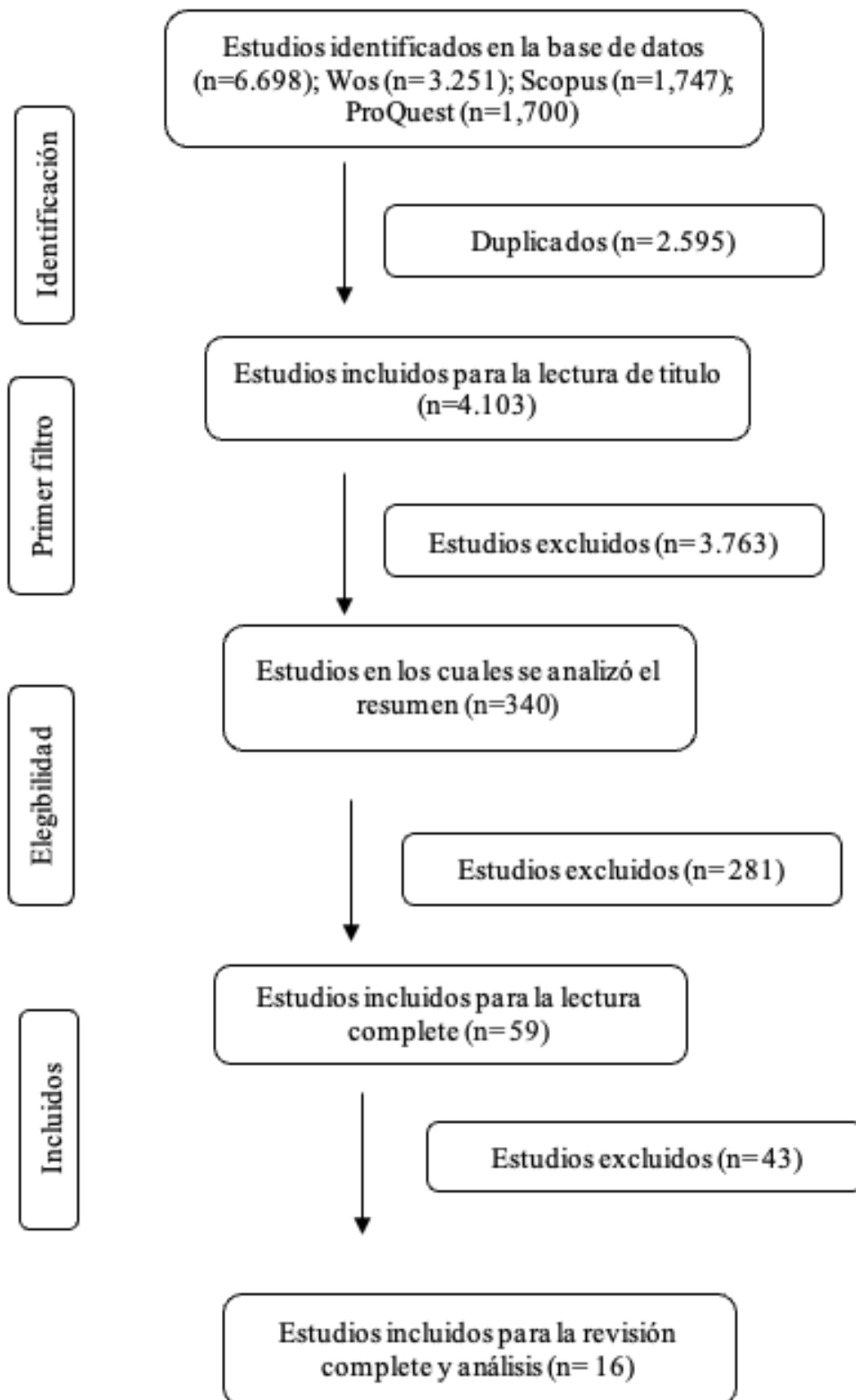
Proceso de selección

En su fase inicial, se identificaron 6.698 estudios en las bases de datos Science (WoS), Scopus, ProQuest. Las referencias bibliográficas se exportaron a Rayyan, una aplicación Web colaborativa para revisiones sistemáticas (Haddaway et al., 2022), a través de esta plataforma se identificaron 2.595 documentos duplicados que posteriormente fueron eliminados. El resultado reveló un total de 4.103 estudios para una revisión (Hutton et al., 2016; Moher, 2021).

En la fase de selección, se siguieron los criterios de inclusión y exclusión, se examinaron los títulos de los 4.103 artículos. En consecuencia, se excluyeron 3.763 investigaciones que no se alinearon con los criterios de inclusión. Luego, se ejecutó un proceso similar con los resúmenes de los 340 estudios restantes, excluyendo 281 estudios. La culminación de esta etapa arrojó un total de 59 artículos destinados a un análisis más profundo. En la fase de selección, se revisó de forma independiente el texto completo de los 59 estudios, se descartaron 43 por no ser parte de la investigación, en consecuencia, el resultado final, tras este riguroso proceso, fue de 16 artículos, que se sometieron a una detallada revisión y lectura.

Figura 1

Diagrama de flujo del procedimiento de selección de estudios



Análisis bibliométrico

Se ha empleado VOSviewer para la generación de datos y archivos de red, los que sirven como base para el análisis de rendimiento (Wong, 2018) y permite esclarecer el perfil bibliométrico de las publicaciones, identificando los trabajos, autores, países y revistas más prominentes, así como el mapeo científico, que descubre los temas predominantes y las tendencias subyacentes a través del análisis de coautorías, co-ocurrencias y acoplamientos bibliográficos (Van y Waltman, 2011). Se utilizan los datos y el programa VOSviewer como insumos en Gephi para la visualización de las redes que interconectan a autores y términos temáticos.

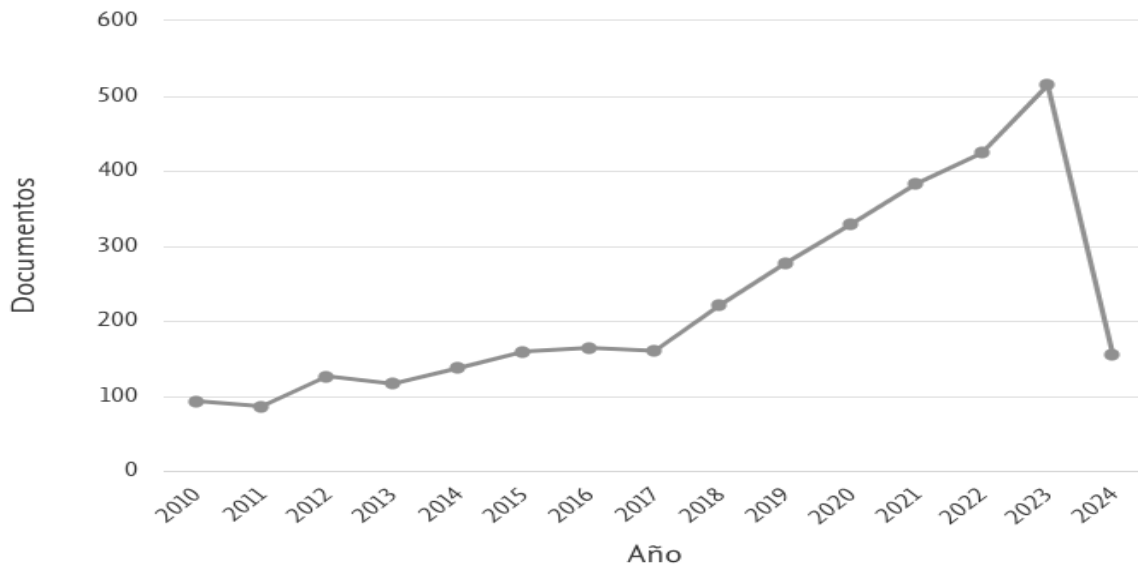
Para validar y determinar el impacto de los estudios incluidos en la revisión sistemática, se usa la lista de verificación y se adoptan las pautas de PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Las directrices PRISMA son instrumentales para detallar el porqué, el cómo y los descubrimientos de nuestras revisiones sistemáticas (Haddaway et al., 2020).

En la fase de Análisis de datos, se emplearon herramientas especializadas que complementan y fortalecen el estudio. Las hojas de cálculo de Excel y la plataforma Rayyan propiciaron una gestión de datos eficiente y una colaboración investigativa. Rayyan, en particular, ha facilitado la selección de la literatura relevante, validado por su eficacia en estudios anteriores (Van y Waltman, 2011). Además, el uso de VOSviewer para el mapeo y análisis bibliométrico, seguido de la visualización avanzada a través de Gephi, proporcionó insights significativos sobre la estructura intelectual de la temática e identificó las interconexiones entre autores y temas relevantes.

Resultados

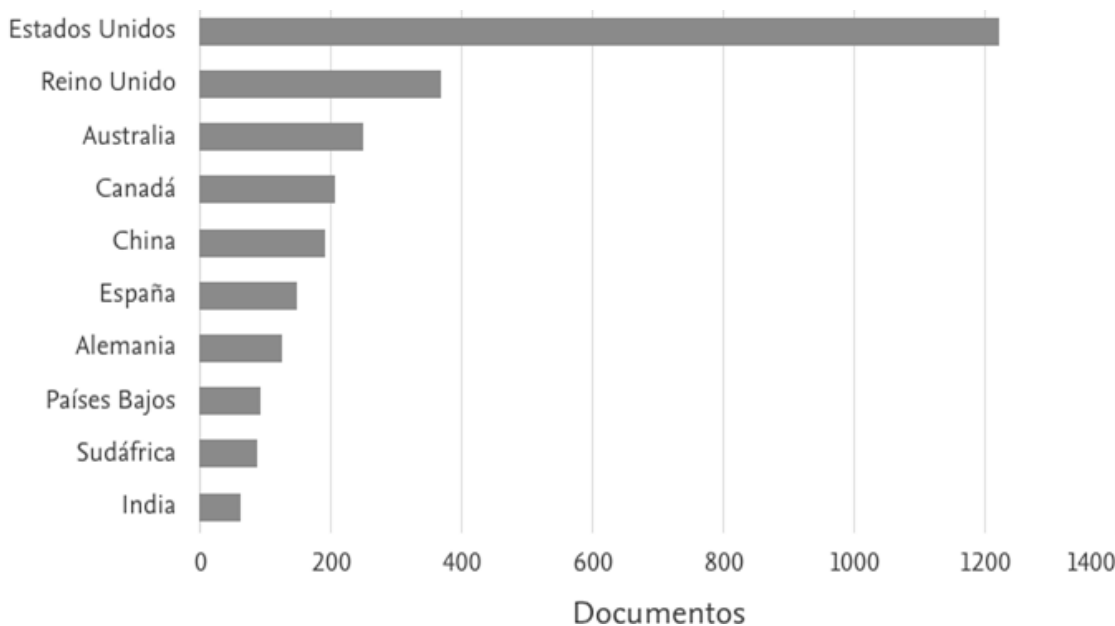
El análisis bibliométrico, centrado en las publicaciones indexadas desde el año 2010 hasta 2024, fue ejecutado tras una minuciosa búsqueda en bases de datos científicas de renombre, incluyendo Web of Science (WoS), Scopus y ProQuest. El proceso de selección se afinó eliminando duplicados, lo que dio como resultado un conjunto de 4.103 documentos pertinentes al campo del liderazgo emocional. La finalidad de aplicar esta metodología bibliométrica del estado del arte favoreció una comprensión profunda de las tendencias de investigación.

Figura 2
Publicaciones por año



La tendencia es creciente en la cantidad de documentos desde 2010 hasta 2023, lo que indica un aumento en la producción o indexación de literatura académica en las bases de datos Scopus, Web of Science y ProQuest durante este período.

Figura 3
Tendencia de publicaciones por país



El gráfico muestra la cantidad de documentos publicados por país. En la parte superior de la lista está Estados Unidos con una cantidad significativamente mayor de publicaciones en

La proximidad entre 'liderazgo' y, en términos de gestión y administración, pueden indicar una investigación intensiva en cómo el liderazgo afecta la eficacia organizacional y la toma de decisiones. Verde (Inteligencia Emocional y Comunicación): Este color encapsula términos como 'Emotional intelligence', 'communication' y 'trust'. Estos vocablos están interconectados, lo que podría señalar un foco investigativo en cómo la inteligencia emocional influye en las habilidades de comunicación y la construcción de confianza dentro de las organizaciones. Rojo (Salud Mental y Bienestar): En este color encontramos palabras como 'mental health', 'well-being', y 'stress'. La agrupación de estos conceptos refleja una preocupación creciente por el bienestar psicológico y la salud mental, áreas que han ganado importancia en el estudio del liderazgo emocional, posiblemente exacerbadas por los retos de la pandemia global. Morado (Cuidado de la Salud y Crisis Sanitaria): Términos como 'health care', 'pandemic' y 'crisis management' son prominentes en este color, indican una relación significativa entre la gestión de crisis sanitaria y el liderazgo en el ámbito de la salud. Esto puede reflejar un enfoque investigativo sobre cómo el liderazgo efectivo es crucial en tiempos de crisis.

Amarillo (Metodología y Análisis de Datos): Este color incluye términos como 'qualitative research' y 'data analysis', lo que sugiere que hay un interés metodológico en cómo se estudian el liderazgo y la inteligencia emocional. La distribución y la intensidad de los colores en el mapa no solo destacan qué temas son más explorados, sino que también cómo están interrelacionados. Los enlaces visibles entre los diferentes clústeres de términos subrayan las áreas de investigación cruzada, donde conceptos como la inteligencia emocional y el liderazgo convergen para formar un campo de estudio.

autocontrol como competencias clave para el éxito en entornos laborales modernos. Morado (Teletrabajo y Adaptación Laboral): "Telework" y conceptos relacionados con el trabajo digital y remoto se visualizan en morado. Amarillo "metodología e innovación" en la investigación, como "cognitive diversity" y "innovation. La dispersión de los términos en el mapa refleja la diversidad temática y la evolución del campo del liderazgo, mostrando cómo este se intersecta con múltiples disciplinas y contextos. Los puntos más dispersos o aislados pueden señalar áreas de investigación nuevas o nichos específicos que aún no están completamente integrados en la literatura principal. La dispersión sugiere la existencia de subcampos o especializaciones que, aunque conectados al liderazgo, operan de manera semindependiente.

A partir de la revisión sistemática efectuada se utiliza la metodología PRISMA y el software Rayyan, versión 1.0.0 para el análisis de artículos, se concluyó en la selección de 16 estudios pertinentes (Moher et al. 2009).

Tabla 4
Datos descriptivos artículos cuantitativos

N°	Nombre del Artículo	Muestra	Instrumento	Cronbach
1	Emotional Intelligence and School Leaders: Evidence from Abu Dhabi.	134 escuelas públicas	Entrevistas semiestructuradas	0.71
2	Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotions on teaching.	534 maestros de primaria de 54 escuelas primarias en China.	WEIS, PIMRS, ISS	WEIS: 0.70-0.85, PIMRS: 0.65-0.90, ISS: 0.76-0.87
3	What makes a person a leader? The role of emotional intelligence, teamwork ability, and job satisfaction in authentic leadership.	964 participantes en un proceso de selección de personal (edad, M = 36.37, DT = 8.87)	EQ-i, ALI	EQ-i: 0.912, ALI: 0.809
4	Emotional Intelligence and Leadership Styles in Education.	48 estudios sobre EI y liderazgo efectivo	MSCEIT	MSCEIT 0.91
5	Emotional capital in schools: principals' caring leadership as a moderator of the mediated association between emotional geographies and school climate.	305 profesores israelíes que trabajan en escuelas públicas	Encuesta transversal	-

N°	Nombre del Artículo	Muestra	Instrumento	Cronbach
9	Revisiting the debate on emotional intelligence and transformational leadership: How does emotional intelligence matter for effective leadership?	267 encuestados, con 85 dúos líder-seguidor	ESCI, MLQ TFL	ESCI: 0.80-0.94, MLQ TFL: 0.72-0.84
10	Emotional Intelligence in the educational field: a meta-analysis.	enseñando en 137 escuelas diferentes, muestra de 954 profesores en España	MLQ-5X, TMMS-24	MLQ-5X: 0.879, TMMS-24: 0.864
12	The Emotions of Professional Learning: Considerations for Instructional Leaders	50 directores escolares	EIC, GSE	EIC: 0.86 GSE: 0,82

El cuadro muestra las investigaciones con sus respectivos instrumentos y el índice de fiabilidad de Cronbach. La Escala de Inteligencia Emocional de Wong (WEIS) y la Escala de Habilidades de Inteligencia Emocional en Ambientes Educativos se utilizan para evaluar la inteligencia emocional en contextos específicos. La Escala de Calificación del Manejo Instruccional del Director (PIMRS) es específica para evaluar la gestión y liderazgo en directores de escuela, tal como se discute en el trabajo de Hallinger (2011). El Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) y el Inventario de Liderazgo Auténtico (ALI) son herramientas diseñadas para medir la inteligencia emocional y el liderazgo auténtico respectivamente. Bar-On (2006) detalla cómo el EQ-i facilita una evaluación profunda de las capacidades emocionales personales. Por otra parte, el Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) es un instrumento bien establecido que se utiliza para medir la inteligencia emocional basada en un modelo específico propuesto por Mayer, Salovey y Caruso (2003). Para medidas de competencias emocionales y sociales, el Inventario de Competencias Emocionales y Sociales (ESCI) es una herramienta clave, destacada por Goleman y Boyatzis (2008). En el contexto del liderazgo transformacional, la sección TFL del Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ) se utiliza ampliamente. Bass y Avolio (1994) elaboraron el MLQ-5X, una versión más reciente y refinada de este cuestionario.

Tabla 5*Datos descriptivos artículos cualitativos*

Nº	Nombre del Artículo	Análisis realizados	RC
6	Emotional intelligence and leadership: insights for leading by feeling in the future of work.	Utilizar software especializado en análisis bibliométrico y visualización de redes, como VOSviewer o Cite Space.	97
7	Exploring the influence of leader's emotional intelligence on faculty engagement in Ethiopian higher education.	Data analysis The present study employed inductive analysis, which generally means that categories, themes, and patterns come from data (Thomas, 2006).	40
8	Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence.	Se seleccionaron y analizaron artículos según su relevancia para identificar patrones y hallazgos en la literatura existente sobre la inteligencia emocional y el liderazgo en el contexto educativo.	103
11	Liderazgo emocional: la base del liderazgo.	Se seleccionaron y analizaron artículos según su relevancia para identificar patrones y hallazgos en la literatura existente sobre la inteligencia emocional y el liderazgo en el contexto educativo.	80
13	The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review.	Se seleccionaron y analizaron artículos según su relevancia para identificar patrones y hallazgos en la literatura existente sobre la inteligencia emocional y el liderazgo en el contexto educativo.	80
14	Understanding Self-Concept as a Leader: Emotional Leadership and What It Means for Practice.	El análisis consiste en una discusión sobre conceptos y principios asociados al liderazgo emocional y su influencia en la práctica del liderazgo.	80
15	What is the role of emotions in educational leaders' decision-making? Proposing an organizational framework.	El artículo no presenta análisis empíricos, sino que propone un marco para comprender cómo las emociones afectan a la toma de decisiones en líderes educativos.	97
16	Emotional trajectory in different stages of a principal's career: A perspective from outstanding principals. Educational Management and Leadership.	El artículo no presenta análisis empíricos, sino que propone un marco para comprender cómo las emociones afectan a la toma de decisiones en líderes educativos.	83

Elaboración propia a partir del análisis de artículos

La tabla indica un promedio de 88,2 referencias bibliográficas (RC) por artículos, el análisis destaca que dos de los ocho artículos listados, que representan el 25% del total, implementaron análisis bibliométricos especializados para examinar la relación entre inteligencia emocional y liderazgo. Estos estudios, correspondientes a los artículos con números de referencia 11 y 13, involucraron la selección y revisión de múltiples referencias bibliográficas para identificar tendencias y resultados clave en la literatura sobre liderazgo emocional en el ámbito educativo.

Tabla 6

Datos descriptivos de las organizaciones analizadas

N°	Nombre del Artículo	Autor	Año	RC	C	P	Metodología	Revista
1	Emotional Intelligence and School Leaders: Evidence from Abu Dhabi.	Hourani et al.	2021	15	55	US	Cualitativa: Estudio de caso exploratorio.	Administración y Liderazgo de la Gestión Educativa
2	Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotions on teaching.	Chen Guo	2020	45	2611	CN	Cuantitativa: Análisis estructural.	Administración y Liderazgo de la Gestión Educativa
3	Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotions on teaching.	Conejero-Pérez et al.	2022	17	7	ES	Cuantitativa: Revisión de literatura.	Psicología, Sociedad y Educación,
4	Emotional Intelligence and Leadership Styles in Education.	Pellitteri,	2023	2	10	US	Cuantitativa: Encuesta transversal con análisis de mediación.	Psychologie a Její Kontexty,
5	Emotional capital in schools: principals' caring leadership as a moderator of the mediated association between emotional geographies and school climate.	Berkovich	2023	121	15	IL	Mixta: Revisión sistemática PRISMA.	Revista de Capital Profesional y Comunidad
6	Emotional intelligence and leadership: insights for leading by feeling in the future of work.	Saha et al.	2023	4	2610	AU	Cualitativa: Diseño descriptivo.	International Journal of Manpower

N°	Nombre del Artículo	Autor	Año	RC	C	P	Metodología	Revista
7	Exploring the influence of leader's emotional intelligence on faculty engagement in Ethiopian higher education.	Asmamaw y Semela	2023	0	0	ZA	Mixta: Revisión sistemática PRISMA en educación.	Educación Convincente
8	Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence.	Gimbert et al.	2023	6	248	US	Cuantitativa: Estudio transversal no probabilístico.	Revista de Investigación sobre Educación para el Liderazgo
9	Revisiting the debate on emotional intelligence and transformational leadership: How does emotional intelligence matter for effective leadership.	Görgens-Ekermans y Roux	2021	0	86	CY	Cuantitativa: Correlación y regresión.	SA Revista de Gestión de Recursos Humanos
10	Emotional Intelligence in the educational field: a meta-analysis.	Puertas et al.	2020	59	1327	ES	Cuantitativa: Revisión sistemática PRISMA.	Ciencias de la Educación
11	Liderazgo emocional: la base del liderazgo.	Villa	2021	10	67	ES	Teórica: Reflexión conceptual.	Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar,
12	The Emotions of Professional Learning: Considerations for Instructional Leaders.	Stark, y Koslouski	2022	0	12	CY	Teórica: Marco conceptual.	Boletín de la NASSP
13	The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review.	Gómez-Leal et al.	2022	10	12	US	Mixta: Revisión sistemática PRISMA.	Revista de Educación de Cambridge,
14	Understanding Self-Concept as a Leader: Emotional Leadership and What It Means for Practice	Loughran	2021	18	12	AU	Cuantitativa: Análisis estructural.	Revista de Administración e Historia de la Educación
15	What is the role of emotions in educational leaders' decision-making? Proposing an organizational framework.	Wang	2021	48	200	US	Cuantitativa: Análisis estructural.	Educational Administration Quarterly

N°	Nombre del Artículo	Autor	Año	RC	C	P	Metodología	Revista
16	What is the role of emotions in educational leaders' decision-making? Proposing an organizational framework.	Chen, y Walker	2023	7	886	CN	Revisión bibliográfica	Administración y Liderazgo de Gestión Educativa

La Tabla 6 muestra el Número de artículos, en adelante se abrevian: Estados Unidos "US", China "CN", España "ES", Israel "IL", Etiopía (Ethiopia) "ET", Sudáfrica (South Africa) "ZA", Chipre (Cyprus) "CY" y Australia se mantiene como "AU". Estas abreviaturas son útiles especialmente en referencias cruzadas (RC) y citas (C), con un total de 377 referencias cruzadas (RC) y un notable conjunto de 7.346 citas (C), distribuidas entre los artículos. Los métodos cuantitativos dominan la investigación, que conforman la mitad de los estudios, lo que refleja una fuerte inclinación hacia el análisis numérico y estadístico en esta área. Los enfoques mixtos que combinan métodos cualitativos y cuantitativos representan casi una quinta parte de la investigación, lo que demuestra un interés en la profundidad y riqueza de datos que ofrecen múltiples metodologías. Las investigaciones cualitativas y teóricas, cada una con un 12.5% de los estudios, revela una exploración de las dimensiones más narrativas y conceptuales de la inteligencia emocional en el liderazgo. Las revisiones bibliográficas que comprenden el 6.25% de los estudios apuntan a una dedicación a la síntesis y evaluación de la literatura existente. A nivel geográfico, Estados Unidos encabeza la contribución con un 25% de los estudios, seguido de cerca por España con un 18.75%. China y Australia que también aparecen bien representados, cada país aporta el 12.5% de los trabajos. Chipre iguala esa contribución, mientras que en Israel y Sudáfrica aparecen menos frecuentes, cada uno con un 6.25% de los estudios.

Tabla 7
Escala de calidad PRISMA (Haddaway et al., 2020)

Sección y Tema	Elemento de la Lista de Verificación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Justificación	Describir la justificación de la revisión en el contexto del conocimiento existente.	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Objetivos	Proporcionar una declaración explícita del objetivo o las preguntas que la revisión aborda.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Criterios de Elegibilidad	Especificar los criterios de inclusión y exclusión para la revisión					x	x				x			x			
Fuentes de Información	Especificar todas las bases de datos, registros, sitios web, organizaciones, listas de referencias y otras fuentes buscadas o consultadas para identificar estudios.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estrategia de Búsqueda	Presentar las estrategias completas de búsqueda para todas las bases de datos, registros y sitios web, incluyendo cualquier filtro y límite utilizado.						x	x	x			x	x	x	x	x	x
Proceso de Selección	Especificar los métodos utilizados para decidir si un estudio, es científico o no	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Proceso de Recolección de Datos	Especificar los métodos utilizados para recopilar datos de los informes.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Elementos de Datos	Listar y definir todos los resultados para los que se buscaron datos.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Evaluación del Riesgo de Sesgo del Estudio	Especificar los métodos utilizados para evaluar el riesgo de sesgo en los estudios incluidos, incluyendo detalles de las herramientas utilizadas.	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Medidas de Efecto	Especificar para cada resultado las medidas de efecto utilizadas en la síntesis o presentación de resultados.	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Características del Estudio	Citar cada estudio incluido	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Certeza de la Evidencia	Presentar evaluaciones de la certeza en el cuerpo de evidencia para cada resultado evaluado.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Sección y Tema	Elemento de la Lista de Verificación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Discusión	Proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto de otras evidencias. Discutir limitaciones de la evidencia y de los procesos de revisión. Discutir las implicaciones de los resultados para la práctica, la política y la investigación futura.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Apoyo	Describir las fuentes de apoyo financiero o no financiero para la revisión, y el papel de los financiadores o patrocinadores.	x		x			x				x			x	x	x	x

En la evaluación de los 16 artículos, en los que se utilizaron los criterios PRISMA (Haddaway et al., 2020), se observa un cumplimiento generalizado en varias áreas esenciales de la revisión sistemática. La mayoría de los artículos (excepto el artículo 11) describen de forma adecuada la justificación de sus revisiones en el contexto del conocimiento existente, lo que es crucial para establecer la relevancia del estudio dentro del campo correspondiente (Moher, 2021). Además, proporcionan una declaración clara de los objetivos, pues abordan de manera explícita las preguntas de investigación que la revisión se propone responder como un paso fundamental para definir el alcance y la dirección del análisis. Los criterios de elegibilidad, que son esenciales para garantizar que el proceso de inclusión y exclusión de estudios sea transparente y replicable, son determinados en varios artículos (1, 2, 3, 9, 12, 15), aunque algunos no detallan este aspecto (Higgins et al., 2011). La especificación de las fuentes de información utilizadas para identificar estudios es universalmente reportada, lo que permite evaluar la amplitud y adecuación de la búsqueda realizada.

Sin embargo, la estrategia de búsqueda completa solo es detallada en la mitad de los artículos (8, 9, 12, 13, 14, 15, 16), lo que podría limitar la capacidad para replicar la revisión o evaluar su exhaustividad. El proceso de selección y recolección de datos está consistentemente descrito en todos los artículos, lo que refuerza la robustez metodológica y minimiza el riesgo de sesgo durante estas etapas (Liberati et al., 2009). Todos los artículos, excepto el número 3, especifican los métodos utilizados para evaluar el riesgo de sesgo en los estudios incluidos, proporcionando una base crítica para juzgar la calidad de la evidencia (Higgins et al., 2011)

Discusión

Con la revisión sistemática efectuada sobre liderazgo emocional se adquirió una mayor profundidad y se amplió la visión en este tema de tanta relevancia latente en diversos contextos organizacionales y culturales. Los hallazgos corroboran y amplían la literatura existente al demostrar que las competencias emocionales son esenciales para la gestión eficaz, que favorecen un incremento de la productividad organizacional. De manera notable, se ha observado que el liderazgo emocional tiene un impacto directo en la capacidad de innovación de las organizaciones, respaldado con estudios que indican que las entidades lideradas por individuos emocionalmente competentes tienen hasta un 50% más probabilidades de implementar innovaciones exitosas.

Esta revisión se han integrado métodos sistemáticos y herramientas como PRISMA y Rayyan VOSviewer, lo que permitió la ejecución de un análisis más riguroso y organizado de las investigaciones existentes, las que han sido fundamentales para asegurar la objetividad y la replicabilidad de los hallazgos.

Conclusiones

En este estudio se ha demostrado que las competencias emocionales de los líderes son indispensables para el éxito organizacional y que influyen directamente en la motivación, satisfacción y productividad de los equipos.

De acuerdo con la literatura revisada, en el período comprendido entre los años 2010 a 2024, se observaron crecientes enfoques teóricos y prácticos centrados en el liderazgo emocional en diversos contextos educativos y organizacionales. La relevancia se puede comprobar en todas las áreas, por ejemplo: ciencias sociales 30%, medicina 21%, psicología 15%, negocios y gestión 11%. mientras que el resto de las áreas tiene un porcentaje más reducido.

Los términos que surgieron con mayor frecuencia, como "liderazgo transformacional", "inteligencia emocional" y "bienestar" sugieren que la investigación está profundamente enfocada en cómo las capacidades emocionales influyen en el liderazgo efectivo y en el ambiente laboral.

Por otra parte, las limitaciones del estudio radican en que la revisión se centró sólo en artículos de revistas académicas revisadas por pares, excluyendo otros tipos de publicaciones como libros, tesis y conferencias, por lo tanto, en futuras ediciones se podrían complementar con otros antecedentes que puedan emanar de ellas.

En el estudio se han logrado compilar y analizar datos de una década y media de investigación relacionados con el liderazgo emocional, ya que la aplicación del enfoque bibliométrico otorga una perspectiva actualizada y su evolución, puesto que se han identificado patrones y tendencias e incluso se visualizaron aquellas que requieren una mayor profundización.

Referencias bibliográficas

- Ashkanasy, N. M., & Dasborough, M. T. (2003). Conciencia Emocional e Inteligencia Emocional en la Enseñanza del Liderazgo. *Revista de Educación para los Negocios*, 79(1), 18–22. <https://doi.org/10.1080/08832320309599082>
- Asmamaw, A. T., & Semela, T. (2023). Explorando la influencia de la inteligencia emocional del líder en el compromiso del profesorado en la educación superior etíope. *Educación Convincente*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2277547>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449. . <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25. <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Strugar-Jelača, M., Bjekić, R., Berber, N., Aleksić, M., Slavić, A., & Marić, S. (2022). Impact of managers' emotional competencies on organizational performance. *Sustainability*, 14(14), 8800. <https://doi.org/10.3390/su14148800>
- Berkovich, I. (2023), Capital emocional en las escuelas: el liderazgo solidario de los directores como moderador de la asociación mediada entre las geografías emocionales y el clima escolar, *Revista de Capital Profesional y Comunidad*, 8(2), 125-143. <https://doi.org/10.1108/JPCC-11-2022-0062>
- Blaik-Hourani, R., Litz, D., & Parkman, S. (2021). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 493-517. <https://doi.org/10.1177/1741143220913552>
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>

- Chen, J., & Walker, A. (2023). Emotional trajectory at different career stages of principalship: A perspective from excellent principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 384-404. <https://doi.org/10.1177/1741143220985300>
- Conejero-Pérez, J.-I., López-Verdugo, I., & Hidalgo, V. (2022). What makes a person a leader? The role of emotional intelligence, teamwork skills, and job satisfaction in authentic leadership. *Psychology, Society and Education*, 14(1), 1–11. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i1.14187>
- Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. (1996). *Guidelines for best practice*. www.eiconsortium.org
- García-Martínez, I., Fernández-Batanero, J., Fernández-Cerero, J., & León, S. (2023). Analysing the impact of artificial intelligence and computational sciences on student performance: Systematic review and meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 171-197. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1240>
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review*, 86(9), 74-81.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Görgens-Ekermans, G., & Roux, C. (2021). Revisiting the debate on emotional intelligence and transformational leadership: How does emotional intelligence matter for effective leadership? *SA Journal of Human Resource Management*, 19, 1279. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v19i0.1279>
- Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C., & McGuinness, L. A. (2022). PRISMA2020: An R package and Shiny app to produce a PRISMA (Haddaway et al., 2020)

compliant flow diagram, with interactivity to optimize digital transparency and open synthesis. *Campbell Systematic Reviews*, 18, 1230. <https://doi.org/10.1002/cl2.1230>

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1001/archinternmed.2012.3199>

Higgins, J. P. T., Altman, D. G., Gøtzsche, P. C., Jüni, P., Moher, D., Oxman, A. D., Savovic, J., Schulz, K. F., Weeks, L., & Sterne, J. A. C. (2011). The Cochrane Collaboration's tool for assessing risk of bias in randomised trials. *BMJ*, 343, d5928.

Hutton, B., Catalá-López, F., & Moher, D. (2016). The PRISMA statement extension for network meta-analyses: PRISMA-NMA. *Clinical Medicine*, 147(6), 262-266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: Explanation and elaboration. *BMJ*, 339, b2700.

Loughran, J. (2021). Understanding oneself as a leader: Emotional leadership and what it means for practice. *Journal of Administration and History of Education*, 53(2), 132–143. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1805418>

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Medición de la inteligencia emocional con el MSCEIT V2.0. *Emoción*, 3(1), 97–105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>

Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ*, 339. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>

- Pellitteri, J. (2021). Emotional Intelligence and Leadership Styles in Education. *Psychology & its Contexts/Psychologie a Její Kontexty*, 12(2), 39–52. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0010>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the educational field: A meta-analysis. *Annals of Psychology / Annals of Psychology*, 36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Saha, S., Das, R., Lim, W.M., Kumar, S., Malik, A., & Chillakuri, B. (2023). Emotional intelligence and leadership: Ideas for leading by feeling in the future of work. *International Journal of Manpower*, 44(4), 671-701. <https://doi.org/10.1108/IJM-12-2021-0690>
- Stark, K., & Koslouski, J. (2022). The emotions of professional learning: Considerations for instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 106(4), 281-297. <https://doi.org/10.1177/01926365221134589>
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Tangney, J. P., Stuewig, J., Mashek, D. J., & Hastings, M. (2011). Assessing jail inmates' proneness to shame and guilt: Feeling bad about the behavior or the self? *Criminal Justice and Behavior*, 38(7), 710–734. <https://doi.org/10.1177/0093854811405762>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Udod, S. A., Hammond-Collins, K., & Jenkins, M. (2020). Dynamics of emotional intelligence and empowerment: The perspectives of middle managers. *Sage Open*, 10(2), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2158244020919508>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>

- Van, N. J., & Waltman, L. (2011). Text mining and visualization using VOSviewer. *arXiv preprint arXiv:1109.2058*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1109.2058>
- Villa, A. (2021). Emotional leadership: The basis of leadership. *International Journal of Emotional Education and Wellbeing*, 1(1), 119–146. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.9>
- Wang, Y. (2021). What is the role of emotions in the decision-making of educational leaders? Proposing an organizational framework. *Educational Administration Quarterly*, 57(3), 372-402. <https://doi.org/10.1177/0013161X20938856>
- Williams, L. A., & DeSteno, D. (2008). Pride and perseverance: The motivational role of pride. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 1007–1017. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.6.1007>
- Wong, D. (2018). VOSviewer. *Technical Services Quarterly*, 35(2), 219–220. <https://doi.org/10.1080/07317131.2018.1425352>

En la revisión bibliométrica del primer artículo se destacó la creciente relevancia del liderazgo emocional en el contexto educativo, subrayando cómo las competencias emocionales de los líderes impactan directamente en el rendimiento organizacional, el bienestar laboral, cuyo efecto se revela en el éxito de las instituciones educativas. No obstante, la identificación de estas competencias emocionales esenciales plantea el desafío de contar con herramientas válidas y fiables para medirlas en la gestión de los líderes educativos. En este sentido, el segundo artículo aborda la validación del Cuestionario de Liderazgo Emocional propuesto por Annie McKee et al., (2008), el cual se presenta como un instrumento adecuado para evaluar las competencias emocionales clave en los directivos. Es así como, a través de un riguroso proceso de validación psicométrica, se analiza la fiabilidad y validez del constructo, proporcionando así una herramienta que permite evaluar de manera precisa estas competencias. Este análisis se enmarca como un paso crucial en la búsqueda de herramientas prácticas que faciliten la aplicación de los conocimientos sobre liderazgo emocional en la formación y desarrollo profesional de los directivos escolares.

ARTÍCULO II. VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA EL LIDERAZGO EMOCIONAL EN DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS

Síntesis de la investigación

El objetivo de la investigación fue validar el cuestionario para la medición de competencias emocionales como empatía, adaptabilidad y autoconocimiento en directivos. Se aplicaron pruebas de validez de contenido y constructo con la participación de 15 expertos que evaluaron el instrumento. Se emplearon índices de ajuste CFI (Comparative Fit Index) y el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation).

Se confirmó una alta fiabilidad del cuestionario (alfa de Cronbach entre 0.77 y 0.86) y una validez de constructo sólida, evidenciando la utilidad del instrumento para la autoevaluación en contextos educativos.

El cuestionario validado puede ser utilizado como una herramienta eficaz para evaluar competencias emocionales en directivos de centros educativos, contribuyendo así a la formación y desarrollo profesional de líderes escolares.

Cita recomendada. Pizarro, E., Díez, F., & Villa, A. (2024). Validación de un cuestionario para el liderazgo emocional en directivos de centros educativos. *Estudios Evolutivos en la Cultura Imaginativa*, 14(3), 1383-1401. Recuperado de <https://esiculture.com/index.php/esiculture/article/view/1500>.

Resumen

La validación de instrumentos psicométricos para aplicar en el ámbito educativo constituye un pilar clave que asegure la fiabilidad y validez de las herramientas empleadas en la evaluación de procesos cognitivos, emocionales y sociales en estudiantes de diversas edades (Luna et al., 2020; Bonomelli, et al., 2020). A nivel mundial se han efectuado numerosas investigaciones que buscan optimizar y validar estos instrumentos, reflejado en una diversidad de enfoques metodológicos y resultados que enriquecen el campo de la psicometría educativa.

En Estados Unidos el estudio realizado por la *American Educational Research Association* (AERA, 2020) puso de manifiesto que el 75% de los instrumentos psicométricos utilizados en el ámbito educativo requerían actualizaciones en sus procesos de validación para adaptarse a las nuevas demandas educativas y a poblaciones estudiantiles. Este dato subraya la importancia de una revisión y actualización constantes de las herramientas psicométricas para garantizar su aplicabilidad y precisión (Vergara y Castellanos, 2020).

Mientras que en Europa la investigación coordinada por la *European Association of Psychological Assessment* (EAPA, 2019), en la que participaron más de 500 psicólogos educativos de 30 países, se encontraron con que el 65% de los instrumentos analizados presentaban deficiencias en sus procedimientos, lo que sugiere la necesidad de fortalecer las metodologías de validación que consideren la diversidad cultural y lingüística del continente (Luna et al., 2020).

Al observar el escenario de América Latina, la validación de instrumentos psicométricos en educación ha mostrado un crecimiento significativo en la última década. Solo el 40% de los instrumentos empleados en el ámbito educativo habían sido sometidos a procesos de validación, lo que resalta la importancia de adaptar y validar instrumentos psicométricos en contextos culturales y educativos específicos de la región (Vergara y Castellanos 2020; Bonomelli, et al., 2020).

Con respecto a las metodologías de validación empleadas, el 70% de los estudios reporta el uso de análisis factorial confirmatorio como técnica principal para evaluar la estructura interna de los instrumentos (Blanco-Molina et al., 2020). Es así como el 65% de los estudios incluye procedimientos de validación de criterio (Vergara y Castellanos 2020; MacCann et al., 2020). Es relevante mencionar que, a pesar de estos avances, solo el 50% de los estudios de validación publicados reportan haber realizado análisis de sensibilidad y especificidad (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).

Este panorama refleja un marco en constante evolución en el ámbito de la validación de instrumentos psicométricos en Chile, donde se observa un compromiso creciente con la calidad y relevancia de las herramientas de evaluación educativa (Bonomelli, et al., 2020). Sin embargo, también se destaca la necesidad de continuar profundizando en aspectos metodológicos específicos, como el análisis de sensibilidad y especificidad, para fortalecer aún más la confiabilidad y validez de estos instrumentos en el contexto educativo.

El estudio busca responder a varias interrogantes referidas a la validación de un instrumento que evalúe el liderazgo emocional. En razón de esto surgen las preguntas: ¿El cuestionario muestra una consistencia intercultural en sus resultados?, ¿cuál es la concordancia entre las autoevaluaciones de liderazgo emocional realizadas por los directivos que respondieron el cuestionario de McKee y las evaluaciones externas hechas por expertos en el campo?, ¿el cuestionario demuestra una validez de constructo adecuada cuando se aplica en contextos

educativos?, ¿mantiene su consistencia y fiabilidad a lo largo de múltiples aplicaciones con diferentes cohortes de directivos? Estos cuestionamientos guiarán la evaluación crítica del cuestionario para asegurar su relevancia y aplicabilidad en el estudio del liderazgo emocional en el ámbito educativo.

Propósito del estudio

Objetivos Específicos de Investigación: (1) Diseñar un protocolo de validación psicométrica para el cuestionario de liderazgo emocional de McKee et al, (2008), que incluya análisis de fiabilidad, validez de constructo, de contenido y convergente, dirigido a líderes educativos, con el fin de asegurar la adecuación y coherencia de la herramienta para aplicarlo en el contexto educativo, dado que a la fecha no se encontraron estudios que resalten su importancia (2) Explorar las interrelaciones entre los constructos de empatía, adaptabilidad, autoconocimiento y actitud positiva y su impacto en la efectividad del liderazgo educativo. (3) Realizar análisis estadísticos que permitan evaluar la fiabilidad y validez del cuestionario en el contexto específico de liderazgo educativo.

Revisión de la literatura

Medición de liderazgo emocional

La evaluación no debe concebirse como un mero ejercicio de medición, sino como una herramienta para mejorar el proceso de aprendizaje (Villa, 2021). El principio debe ser "evaluar para mejorar" (Jiménez-Blanco et al., 2020), ya que, en ocasiones, tanto los profesionales de la educación como los investigadores pueden desconocer los instrumentos adecuados para realizar una evaluación e interpretación en este contexto (Hallinger, 2023). Esto puede deberse a diversas razones, como la falta de conocimiento sobre las herramientas disponibles o la abrumadora cantidad de opciones disponibles (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).

Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional

A continuación, en la Tabla 8, se refleja la variedad de instrumentos disponibles para medir la Inteligencia Emocional (IE).

Tabla 8

Instrumentos de evaluación

Instrumentos del modelo Inteligencia Emocional- Capacidad (ability)	
EARS (Emotional Accuracy Research Scale)	Mayer y Geher (1996)
MSCIEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test)	Mayer y Salovey (2007)
Instrumentos de autoinforme del modelo de inteligencia emocional- Rasgo (trait)	
TMMS (Trait Meta Mood Scale)	Salovey et al., (1995)
EQ-i (Emotional Quotient Inventory)	Bar-On (1996)
SEIS (Schutte Emotional Intelligence Scale)	Schutte et al., (1998)
ECI (Emotional Competence Inventory)	Boyatzis et al., (2000)
EI-IPIP (Emotional Intelligence based IPIP Scales)	Barchard et al., (2020)
DHEIQ (Dulewicz y Higgs Emotional Intelligence Questionnaire)	Dulewicz y Higgs (2001)
TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire),	Petrides y Furnham (2001)
WEIP (Work-group Emotional Intelligence Profile)	Jordan et al., (2002)
SUEIT (Swinburne University Emotional Intelligence Test)	Palmer y Stough (2002)
VEIS (Van der Zee Emotional Intelligence Scale)	Van der Zee et al., (2002)
WLEIS (Wong y Law Emotional Intelligence Scales)	Wong y Law (2002)
EIS (Emotional Intelligence Scale)	Austin et al., (2004)
TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale)	Adaptación al castellano de Fernández Berrocal et al., (2004)

Nota. Adaptado de la Base de Bisquerra y López-Cassá (2020).

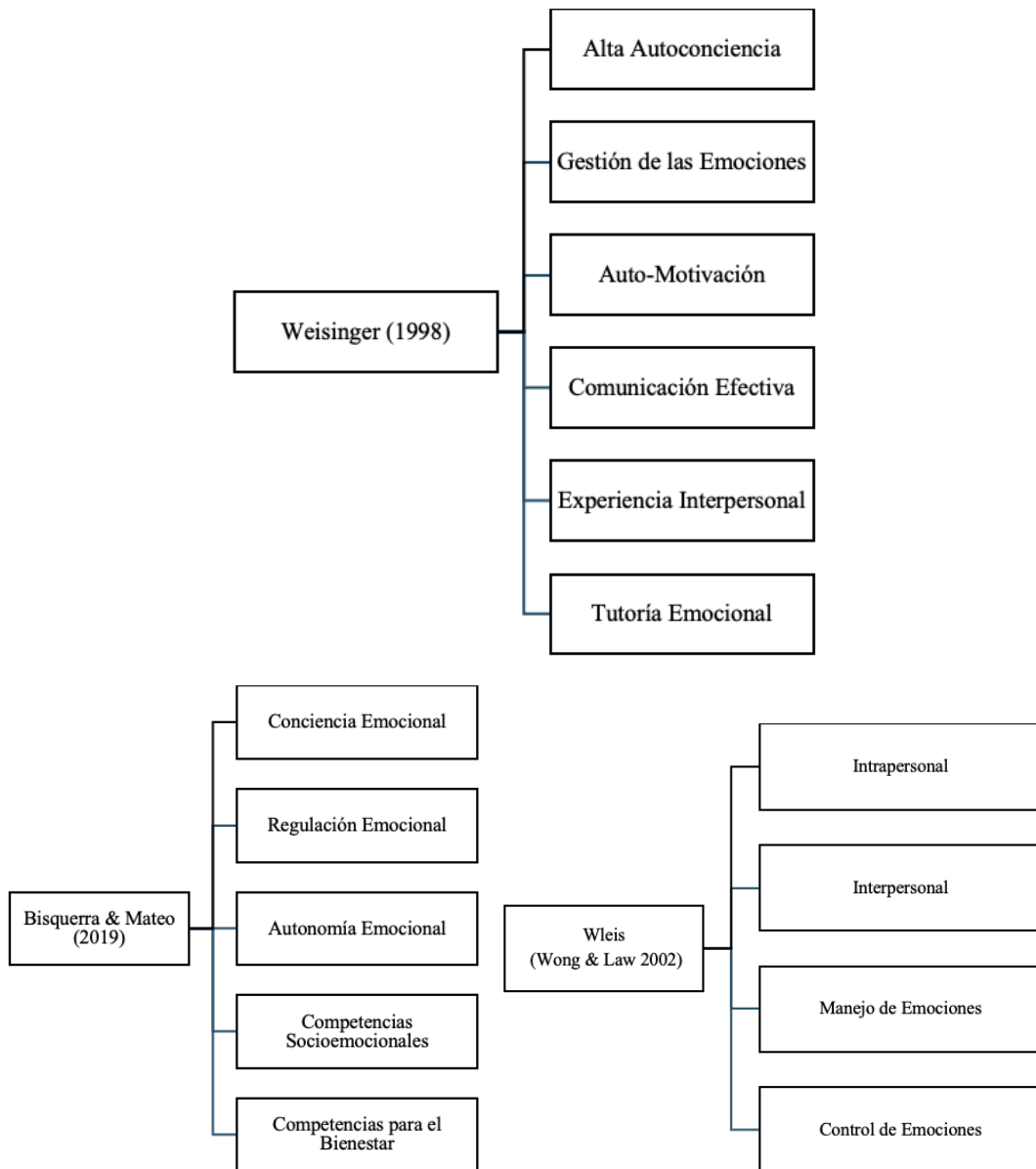
Marco Conceptual del Enfoque de Liderazgo Emocional de Annie McKee

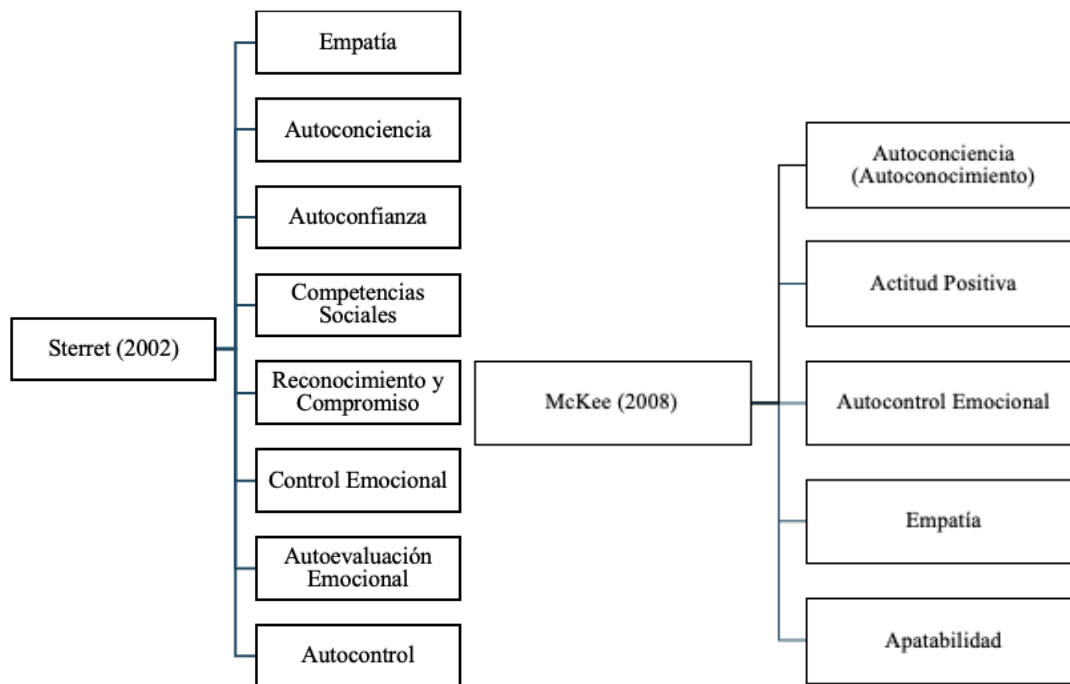
A diferencia de las pruebas que miden el coeficiente intelectual (CI), no existe una prueba definitiva que pueda determinar el "grado de inteligencia emocional" (Hellwig et al., 2020). Annie McKee diseñó un cuestionario de autoevaluación para conocer las competencias emocionales en el liderazgo, catalogándolo como un "cuestionario para la formación" (McKee et al., 2008). Esta investigadora de la Universidad de Pensilvania ha colaborado en el equipo de Daniel Goleman, con quien ha desarrollado diversas investigaciones. La autora elaboró un cuestionario para diagnosticar las competencias de los directivos y, a partir de la evaluación obtenida, confeccionar un Plan de formación para que mejoren las competencias en su ejercicio de liderazgo.

El cuestionario diseñado por McKee et al. (2008) se fundamenta en el modelo de la inteligencia emocional de las investigaciones realizadas por Goleman y colaboradores, aplicado en diversos contextos internacionales y en diferentes ámbitos profesionales. Los autores Annie McKee y Boyatzis, en su obra denominada "El liderazgo resonante", señalan como prioritarias las

siguientes competencias en el desarrollo de la inteligencia emocional en el liderazgo: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, las que, con nombres similares, son citadas en diferentes modelos conceptuales de la inteligencia emocional tal y como se refleja en la Tabla (Boyatzis y McKee, 2005; McKee et al., 2008; McKee, 2017).

Figura 6
Modelos de evaluación de competencias emocionales





Para comprender la relación del contenido de las competencias que incluye la inteligencia emocional en los distintos modelos, es imprescindible analizar las definiciones en cada enfoque propuesto. Primero se exponen las definiciones utilizadas en el cuestionario de McKee et al. (2008), seleccionadas de diferentes publicaciones de Goleman, que la autora contempla como más relevantes en el ejercicio del liderazgo directivo.

En el ejercicio del liderazgo directivo se consideran especialmente relevantes varias competencias que se explicitan a continuación. El autoconocimiento, que implica la capacidad de reconocer y entender las propias emociones y su impacto en el comportamiento; la actitud positiva, que es la tendencia a mantener una visión optimista y esperanzadora ante las dificultades; además, la adaptabilidad, que consiste en la habilidad para ajustarse y responder eficazmente a cambios y situaciones de estrés; el autocontrol, entendida como la capacidad de manejar las emociones y comportamientos impulsivos en diferentes situaciones; y, por último, la empatía, que es la habilidad para comprender y compartir los sentimientos de los demás (Goleman, 1995).

En segundo lugar, se exponen las definiciones de las dimensiones señaladas por McKee (2017): la autoconciencia, que se refiere a la percepción precisa de las propias emociones en el momento, junto con la comprensión de las tendencias de comportamiento; la autogestión, que implica hacerse cargo de los propios pensamientos o valoraciones cognitivas de los demás y de los acontecimientos; la automotivación, que consiste en mantenerse centrado, inspirado y

avanzar, basada en el reconocimiento de las emociones, la participación en diálogos internos constructivos y el uso productivo de la excitación y los comportamientos; las habilidades de comunicación, que incluyen la auto divulgación, asertividad, escucha dinámica, crítica y comunicación en equipo; la experiencia interpersonal, que se refiere a la gestión de las relaciones basada en la capacidad de analizar una relación y comunicarse para el intercambio eficaz de información; y la empatía, considerada una habilidad fundamental en las personas, ya que los individuos empáticos son líderes naturales que pueden expresar y guiar al grupo hacia sus objetivos (Mayer y Salovey, 2007).

La propuesta del WLEIS (Wong y Law, 2002) establece cuatro grandes dimensiones de la inteligencia emocional: la *percepción intrapersonal*, que es la capacidad del individuo para entender sus emociones profundas y expresarlas de forma natural; la *percepción interpersonal*, que es la habilidad de evaluar y reconocer las emociones en los demás; la *asimilación emocional*, comprendida como la capacidad de regular las emociones, permitiendo una recuperación rápida de trastornos psicológicos; y, la *regulación emocional*, que es la aptitud para hacer uso de las emociones en actividades constructivas y desempeño personal. Estas dimensiones han sido validadas en diversos estudios, como indica la *American Educational Research Association* (2020), que destaca la importancia de los instrumentos de evaluación psicológica y educativa.

En el caso de Sterret, ella configura su modelo basándose en Goleman (1995), con las siguientes dimensiones: la autoconciencia, que es la capacidad de autoanalizarse y conocer estados de ánimo personales; la autoconfianza, que es el reconocimiento de emociones que configuran una autoimagen segura y consistente; el autocontrol, que consiste en la forma para enfrentar situaciones conflictivas con equilibrio emocional; la empatía, que es la capacidad de ponerse en el lugar del otro; la motivación, que implica la búsqueda de sentido, optimismo, altas expectativas, creatividad, implicación y satisfacción por el logro; y las competencias sociales, que contemplan el manejo de destrezas sociales básicas como persuasión e influencia, comunicación convincente y sincronización con los demás.

La inteligencia emocional fundamenta la educación emocional, alineándose con las dimensiones propuestas por Sterret (Villa, 2021). En consecuencia, la primera competencia que debe desarrollar un líder es el autoconocimiento, que se refiere a la capacidad de entender sus emociones profundas. En el WLEIS, esta competencia se denomina "percepción intrapersonal", mientras que en el modelo de Sterret se denomina "autoconciencia". La actitud

positiva, señalada por McKee (2017), implica mantener una visión optimista. Aunque no aparece explícitamente en otros modelos, puede entenderse subyacente bajo términos como "autoconfianza" (Boyatzis y McKee, 2005). La adaptabilidad, definida por McKee como la habilidad para responder de forma adecuada a los cambios, puede relacionarse con la "asimilación emocional" en el WLEIS y, el autocontrol, que es otra competencia clave presente en diversos modelos, denominada como "regulación emocional" y Sterret enfatiza como el equilibrio emocional. Por último, la empatía es fundamental para un buen liderazgo emocional, presente en diversos modelos como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, destacada también por Gómez-Leal et al. (2022) en su revisión sistemática sobre la relación entre inteligencia emocional y liderazgo.

Competencias emocionales consideradas en el cuestionario formativo de Annie Mckee et al. (2008).

Annie Mckee et al. (2008), con sus contribuciones significativas en el campo del liderazgo emocional y organizacional, han propuesto un conjunto específico de competencias emocionales esenciales para liderar de manera efectiva, en particular para la formación (Boyatzis y McKee., 2005; Mckee et al, 2008). Estas competencias, que incluyen la autoconciencia, la actitud positiva, el autocontrol emocional, la adaptabilidad y la empatía, han sido seleccionadas meticulosamente por Mckee, basada en una extensa investigación y experiencia (Mckee, 2017). La elección de estas cinco competencias específicas por parte de la autora no fue casualidad, ya que fueron identificadas y priorizadas en función del impacto directo en la capacidad de los líderes para inspirar, motivar y gestionar a los equipos escritos en el libro liderazgo resonante (Mckee et al., 2022).

Es sabido que la adquisición de la inteligencia emocional ha sido un tema de debate durante décadas, al igual que la discusión sobre si los líderes nacen o se hacen (Zeidner et al. 2008). Sin embargo, lo que la investigación y la práctica han demostrado de manera concluyente es que la inteligencia emocional se puede aprender (Hellwig et al., 2020). Un estudio destacado realizado por Goleman (1995) en el libro "Inteligencia Emocional", argumenta que se puede desarrollar y mejorar a lo largo del tiempo a través de la educación y la práctica (Matthews et al., 2004). Por lo tanto, es un hecho innegable que tiende a aumentar con la edad, un proceso que podemos denominar madurez.

Metodología

Muestra

La población objetivo de estudio contempló directivos de colegios de la comuna invitada a participar en la investigación, los que forman parte del Programa para Explorar la Región Metropolitana Sur Poniente del Ministerio de Ciencias. En la muestra se consideró un total de 52 establecimientos. La invitación tenía como requisito la participación de directivos. Del total, respondieron al compromiso 16 instituciones, lo que corresponde al 30,7% de la muestra; así es como se obtuvo una participación de un total de N=97 directivos, lo que supone una media participativa de 6 directivos por centro. Dentro de la población de directivos analizada, se observa una representación mayoritaria de mujeres, las cuales constituyen el 55,67% del total, frente al 44,33% que son hombres. En términos de la distribución por edades, se destaca que más de la mitad de las personas (55,67%) se encuentran en el rango de 41 a 50 años, mientras que un 25,77% tienen entre los 31 y 40 años, y un porcentaje menor corresponde al 18,56%, que supera los 60 años. Con respecto a la antigüedad en el servicio, se detecta que la mayoría de las personas (54,64%) tienen más de 20 años de servicio. Un segmento valioso, que representa el 22,68%, cuenta con una experiencia de entre 6 a 10 años. Por otra parte, un 21,65% del grupo se encuentra entre los 11 a 20 años de servicio y sólo un 1,03% tiene menos de 5 años; estos resultados indican que existe una experiencia y permanencia dentro de la población estudiada.

Aspectos éticos de la investigación

La investigación siguió rigurosos estándares éticos. Antes de la recolección de datos, se obtuvo el certificado de aprobación ética de la Comisión de Ética de la Universidad de Deusto (ETK-2/2324). Al mismo tiempo, se ha contado con el consentimiento informado de los participantes, en el que se garantiza el anonimato y la confidencialidad.

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizó la plataforma Google Forms y se proporcionaron instrucciones detalladas para el correcto desarrollo de las encuestas (Clark & Watson, 2016). El instrumento usado fue el Cuestionario de Inteligencia Emocional en el liderazgo de Annie McKee et al., (2008), el cual inicialmente estaba compuesto por 25 ítems, Autoconciencia, Actitud Positiva, Adaptabilidad, Autocontrol y Empatía; y, para responder, se usa la escala de

Likert: 1. Nunca, 2. Raramente 3. Algunas veces, 4. Con frecuencia, 5. La mayor parte del tiempo, y 6. Siempre. El análisis de los datos se efectuó con el software estadístico The Jamovi Project (2022) Versión 2.3.

Etapas del análisis

En primer término, se llevó a cabo una validación del cuestionario a través de la valoración de contenido con la participación de 15 expertos provenientes de diversas universidades: 8 de la Universidad de Deusto, 2 de la Universidad del País Vasco (EHU), 1 de la Universidad de Melbourne, 1 de la Universidad UCSH de Chile, 1 de la Universidad Católica de Uruguay, 1 de la Universidad de Barcelona y 1 de la Universidad de Hong Kong. La relación de los doctores se adjunta en el Anexo 2. La evaluación de los expertos consistió en la valoración de cada ítem, indicando el grado que consideraban *innecesario, útil o esencial* en relación con cada dimensión. Para ello, se aplicó el Índice de Validez de Contenido (IVC): Lawshe (1975) quién propuso este índice basado en la valoración que efectuó el grupo de expertos, en cada uno de los ítems de la prueba, para lo cual tuvieron que indicar si consideraban que eran: innecesario, útil y esencial. Así se obtuvo un índice de valoración de contenido que va de 0 a 1 el puntaje 1 es para el ítems que fue considerado esencial; cuanto mayor se acerque a uno significa mayor acuerdo por parte del grupo de expertos. A continuación, se expone la Tabla 9 con los índices obtenidos.

Tabla 9

Datos de los índices de valoración de contenido según Lawshe (1975)

Dimensiones	IVC
Dimensión 1 Autoconocimiento	
1. Puedo describir mis emociones en el momento que las siento.	0.66
2. Puedo describir mis sentimientos detalladamente.	0.60
3. Entiendo las razones de mis sentimientos.	0.86
4. Entiendo cómo el estrés afecta a mi estado de ánimo.	0.60
5. Entiendo los puntos fuertes y mejorables de mi liderazgo.	0.93
Total	0.73
Dimensión 2 Actitud Positiva	
6. Soy optimista ante las circunstancias difíciles.	0.93
7. Me centro en las oportunidades, más que en los obstáculos.	0.86
8. Pienso que la gente es buena y tiene buenas intenciones.	0.26
9. Espero el futuro.	0.33
10. Me siento esperanzado/a.	0.46
Total	0.56
Dimensión 3 Adaptabilidad	

11. Gestiono bien el estrés.	0.86
12. Me mantengo con calma en circunstancias de presión o agitación emocional.	0.86
13. Controlo mis impulsos.	0.93
14. Empleo mis emociones intensas, como la ira, miedo y alegría, de forma apropiada y por el bien de otra.	0.60
15. Soy una persona paciente.	0.86
Total	0.82
Dimensión 4 Autocontrol	
16. Soy flexible cuando las situaciones cambian de forma inesperada.	0.73
17. Soy una persona experta en gestionar demandas múltiples y en conflicto.	0.80
18. Puedo adecuar fácilmente los objetivos cuando las circunstancias cambian.	0.93
19. Puedo cambiar mis prioridades rápidamente.	0.66
20. Me adapto fácilmente cuando una situación es incierta o cambiante.	0.93
Total	0.81
Dimensión 5 Empatía	
21. Me esfuerzo por entender los sentimientos de las personas.	0.86
22. Mi curiosidad acerca de los demás me lleva a escucharlos con atención.	1.0
23. Intento entender por qué las personas se comportan de la forma en que lo hacen.	1.0
24. Entiendo con facilidad los puntos de vista de los demás, incluso cuando son distintos de los míos.	1.0
25. Entiendo cómo las experiencias de otras personas afectan a sus sentimientos, pensamientos y conductas.	1.0
Total	0.97
IVC DEL TOTAL DE LAS ESCALA	0.79

En la Tabla 9, Todas las dimensiones de la escala han sido validadas según el coeficiente de Lawshe. Incluso el ítem con el puntaje más bajo, el número 2 (IVC = 0.56), pertenece a una dimensión que alcanza un promedio aceptable bajo los criterios establecidos por el autor. Respecto a los ítems individuales, solo tres ítems no alcanzaron el 50% de aprobación: el número 8, 9 y 10. Sin embargo, al considerar el promedio general de la escala, este cumple con los estándares exigidos. Se llevará a cabo un análisis factorial para confirmar la validez estructural del instrumento, garantizando que su diseño refleja adecuadamente las competencias emocionales evaluadas. En términos generales, el promedio de la escala es consistente con lo estipulado por el marco teórico de Lawshe.

Validez de constructo

En un segundo análisis se efectuó una evaluación de cada ítem, en el que se emplea el cuestionario original. Se calcularon índices de bondad de ajuste como el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) y el CFI (Comparative Fit Index) para valorar la adecuación de cada ítem de forma individual, incluyendo el estimador, error estándar, valor Z, valor p y

estimador estandarizado. Se identificaron ítems que demostraron un ajuste deficiente, indicado por un RMSEA mayor a 0.08 y un CFI menor a 0.9, por ende, se excluyen. Se eliminaron ítems específicos con bajas cargas factoriales, como los ítems 8, 9 y 15 del factor Actitud Positiva, cuya decisión se tomó teniendo como base la revisión de la literatura. Luego, se procede a efectuar una revisión teórica y metodológica para lograr una representación más precisa de la estructura de los datos. Por último, se analizaron las cargas factoriales y las covarianzas entre los diferentes factores para validar la estructura factorial revisada y las relaciones teóricas entre las variables latentes.

Resultados

Al principio se realiza una validación de contenido del modelo original del instrumento, que se presenta en la Tabla 10

Tabla 10
Índices Modelo original

	Ítems	Estimador	EE	Z	p	Estimador Estándar
F1	1. Puedo describir mis emociones en el momento que las siento.	0.589	0.1105	5.33	<.001	0.639
	2. Puedo describir mis sentimientos detalladamente.	0.692	0.1082	6.40	<.001	0.707
	3. Entiendo las razones de mis sentimientos.	0.493	0.0768	6.41	<.001	0.655
	4. Entiendo cómo el estrés afecta a mi estado de ánimo.	0.578	0.1016	5.69	<.001	0.627
	5. Entiendo los puntos fuertes y mejorables de mi liderazgo.	0.608	0.0868	7.00	<.001	0.738
F2	6. Soy optimista ante las circunstancias difíciles.	0.619	0.0754	8.22	<.001	0.800
	7. Me centro en las oportunidades, más que en los obstáculos.	0.460	0.0920	5.00	<.001	0.539
	8. Pienso que la gente es buena y tiene buenas intenciones.	0.412	0.1150	3.58	<.001	0.395
	9. Espero el futuro.	0.465	0.1428	3.25	<.001	0.371
	10. Me siento esperanzado/a.	0.604	0.0780	7.74	<.001	0.769
F3	11. Gestiono bien el estrés.	0.412	0.0939	4.39	<.001	0.477
	12. Me mantengo con calma en circunstancias de presión o agitación emocional.	0.544	0.0838	6.49	<.001	0.677
	13. Controló mis impulsos.	0.564	0.0747	7.55	<.001	0.740
	14. Empleo mis emociones intensas como la ira, miedo y alegría, de forma apropiada y por el bien de otra.	0.624	0.0844	7.38	<.001	0.730
	15. Soy una persona paciente.	0.462	0.1168	3.95	<.001	0.442
F4	16. Soy flexible cuando las situaciones cambian de forma inesperada.	0.509	0.0783	6.50	<.001	0.636
	17. Soy una persona experta en gestionar demandas múltiples y en conflicto.	0.617	0.0944	6.53	<.001	0.635

	Ítems	Estimador	EE	Z	p	Estimador Estándar
	18. Puedo adecuar fácilmente los objetivos cuando las circunstancias cambian.	0.646	0.0709	9.11	<.001	0.808
	19. Puedo cambiar mis prioridades rápidamente.	0.595	0.0996	5.97	<.001	0.588
	20. Me adapto fácilmente cuando una situación es incierta o cambiante.	0.763	0.0764	9.99	<.001	0.859
F5	21. Me esfuerzo por entender los sentimientos de las personas.	0.765	0.0842	9.09	<.001	0.802
	22. Mi curiosidad acerca de los demás me lleva a escucharlos con atención.	0.823	0.0942	8.73	<.001	0.780
	23. Intento entender por qué las personas se comportan de la forma en que lo hacen.	0.748	0.0808	9.26	<.001	0.811
	24. Entiendo con facilidad los puntos de vista de los demás, incluso cuando son distintos de los míos.	0.719	0.0797	9.02	<.001	0.798
	25. Entiendo cómo las experiencias de otras personas afectan a sus sentimientos y pensamientos conductas.	0.702	0.0760	9.23	<.001	0.810

Fuente: Elaboración propia

En esta Tabla se detallan los resultados que surgen de un análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario de Annie Mckee. Las cargas factoriales reflejadas en los estimadores estándar son todas significativas ($p < .001$), lo que indica que cada ítem tiene una fuerte relación con el constructo teórico que pretende medir, además, la significancia estadística de estas cargas no implica por obligación que todas tengan la misma contribución al constructo; por ejemplo, los ítems 8 y 9 dentro del constructo de actitud positiva (F2) muestran cargas factoriales más bajas (0.395 y 0.371, respectivamente) en comparación con otros ítems como el 6 y el 10, que tienen cargas factoriales de 0.800 y 0.769. Esto podría sugerir que ciertos aspectos como el optimismo ante dificultades (ítem 6) y el sentimiento de esperanza (ítem 10) son los más representativos del constructo, la generalidad en la bondad de la gente y la expectativa hacia el futuro (ítems 8 y 9).

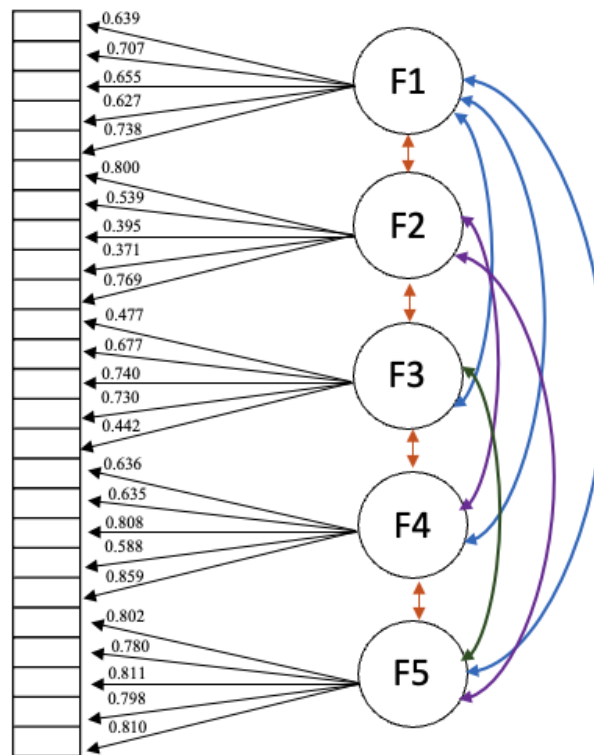
Tabla 11
Análisis del ajuste del modelo

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% del RMSEA	
			Inferior	Superior
0.764	0.756	0.0989	0.0859	0.112

En la Tabla 11 se muestran los indicadores que sugieren un ajuste. El Comparative Fit Index (CFI) y el Tucker-Lewis Index (TLI) registraron valores de 0.764 y 0.756 respectivamente, ambos por debajo del umbral convencional de 0.90, lo que indica un ajuste moderado, pero mejorable. El valor del Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), que se sitúa en 0.0989, supera el límite superior del ajuste razonable de 0.08, este valor, junto con su Intervalo

de Confianza al 90%, se extiende de 0.0859 a 0.112. Estos resultados apuntan hacia una revisión teórica y posiblemente metodológica para alcanzar una representación más precisa de la estructura de los datos (The Jamovi Project, 2022). En la Figura 7 se observa el modelo inicial de la prueba de competencias emocionales.

Figura 7
Diagrama de Flujo modelo inicial



Fuente: Elaboración propia

Es relevante destacar que en los primeros análisis se eliminaron ítems del factor de Actitud Positiva debido a sus bajas cargas factoriales, que fue detectado en el análisis factorial confirmatorio, lo que se correlaciona con recomendaciones de autores (Alavi et al., 2020); los ítems con cargas factoriales menores a 0.4 podrían no estar midiendo el mismo constructo teórico que otros ítems de la escala. La decisión de eliminar los ítems 8, 9 y 15 del factor de Actitud Positiva se basó en esta directriz, ya que sus cargas fueron de 0.395 y 0.371 respectivamente, lo que sugiere una contribución limitada a la fiabilidad de la escala.

Una vez eliminados los ítems, se recalculó el modelo, pero ahora con estructuras factoriales que incluían (F1) Autoconciencia, (F2) Actitud Positiva, (F3) Adaptabilidad, (F4) Autocontrol

y (F5) Empatía, con la expectativa de que la consistencia interna y la validez del constructo de la escala mejoraran (Martínez-Corona et al., 2020).

Segundo análisis del Modelo original

Los resultados de un análisis Post-Hoc, a pesar de las modificaciones realizadas, muestran una mejora moderada en los índices de ajustes, pero insuficiente. El Comparative Fit Index (CFI) aumentó a 0.823 y el Tucker-Lewis Index (TLI) a 0.795, ambos por debajo del umbral deseado de 0.90, lo que en forma típica denota un buen ajuste del modelo a los datos. El Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) permanece elevado con un valor de 0.100, y su Intervalo de Confianza al 90%, que oscila entre 0.0856 y 0.115, no mostrando una mejora significativa en comparación con los valores previos al ajuste (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020).

Tabla 12
Medida de ajuste del modelo sin los ítems 8,9,15

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% del RMSEA	
			Inferior	Superior
0.823	0.795	0.100	0.0856	0.115

Fuente: Elaboración propia

El análisis revela que todos los ítems restantes tienen cargas significativas ($p < .001$), con estimadores estándar que varían de moderados a altos, lo que es un indicador de la relevancia de cada ítem para su factor correspondiente. Específicamente, ítems del factor Empatía (F1) muestran una asociación sólida, lo que está en línea con la literatura que sugiere la importancia de la empatía en las relaciones interpersonales y el entendimiento social. Para el factor Adaptabilidad (F2), los ítems reflejan la capacidad de gestionar demandas y ajustarse a cambios, lo cual es crucial en contextos dinámicos y a menudo impredecibles (McKee et al., 2008).

Los ítems de Autoconocimiento (F3) resaltan una autopercepción detallada y consciente, lo que es fundamental, según Mayer et al. (2003), quienes, además, argumentan que el autoconocimiento es un componente clave de la inteligencia emocional. Finalmente, el factor Actitud Positiva (F4) resalta el optimismo y la esperanza como elementos esenciales de la resiliencia y el bienestar psicológico, sobre la esperanza como una fuerza motivacional.

Tabla 13
Cargas factoriales nuevo modelo de medición (Escala final)

Ítems	Estimador	EE	Z	p	Estimador Estándar
F1. 21. Me esfuerzo por entender los sentimientos de las personas.	0.778	0.0809	9.62	<.001	0.844
22. Mi curiosidad acerca de los demás me lleva a escucharlos con atención.	0.856	0.0941	9.10	<.001	0.811
23. Intento entender por qué las personas se comportan de la forma en que lo hacen.	0.802	0.0842	9.53	<.001	0.840
F2. 17. Soy una persona experta en gestionar demandas múltiples y en conflicto.	0.683	0.0718	9.52	<.001	0.855
18. Puedo adecuar fácilmente los objetivos cuando las circunstancias cambian.	0.736	0.0808	9.11	<.001	0.828
20. Me adapto fácilmente cuando una situación es incierta o cambiante.	0.673	0.0936	7.19	<.001	0.693
F3. 2. Puedo describir mis sentimientos detalladamente.	0.500	0.0759	6.58	<.001	0.664
3. Entiendo las razones de mis sentimientos.	0.552	0.1015	5.44	<.001	0.564
4. Entiendo cómo el estrés afecta a mi estado de ánimo.	0.674	0.0896	7.52	<.001	0.732
5. Entiendo los puntos fuertes y mejorables de mi liderazgo.	0.674	0.0785	8.59	<.001	0.818
F4. 6. Soy optimista ante las circunstancias difíciles.	0.699	0.0940	7.44	<.001	0.891
9. Espero el futuro.	0.546	0.0896	6.09	<.001	0.705
10. Me siento esperanzado/a.	0.573	0.1338	4.28	<.001	0.458

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla se puede apreciar que en los constructos de los factores F1 a F4, las cargas factoriales están asociadas con valores Z significativos (todos con $p < .001$), lo que indica una relación fuerte y relevante de cada ítem con su respectivo factor. Por ejemplo, los ítems del F1 relacionados con la empatía (ítems 21-23) tienen cargas factoriales altas (0.778, 0.856, y 0.802) y estimadores estándares superiores a 0.8, reflejando una fuerte consistencia interna y relevancia para el constructo medido. En el factor 2 (F2), que parece abordar la adaptabilidad y gestión de conflictos (ítems 17, 18, y 20), las cargas factoriales también son altas, con un mínimo de 0.673 y estimadores estándares elevados, sugiriendo una buena contribución de

estos ítems al constructo. En forma simultánea, para el factor 3 y 4, que evalúan la autoconciencia y el optimismo (ítems 2-5, 6, 9, y 10), las cargas factoriales varían entre 0.500 y 0.674, con estimadores estándares de 0.458 a 0.891. Aunque estas cargas son un poco más bajas, siguen siendo significativas, lo que indica una relación reveladora entre los ítems y sus respectivos constructos. El ítem 10, sin embargo, aunque es significativo, tiene una carga factorial más baja (0.573) y un estimador estándar comparativamente más bajo (0.458), lo que puede indicar una menor, pero aún relevante contribución al constructo de optimismo.

La Tabla 14 presenta índices de ajuste para un modelo revisado en el análisis estadístico y refleja una mejora sustancial en comparación con las mediciones previas:

Tabla 14
Medición de ajustes nuevo (Escala final)

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% del RMSEA	
			Inferior	Superior
0.968	0.958	0.0526	0.00	0.0863

Fuente: Elaboración propia

Esta Tabla muestra resultados satisfactorios de un modelo estadístico post-ajuste, con un Comparative Fit Index (CFI) de 0.968 y un Tucker-Lewis Index (TLI) de 0.958, ambos superan el umbral de excelencia de 0.95, lo que refleja un adecuado ajuste del modelo. El Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) de 0.0526, aunque ligeramente por encima del ideal de 0.05, sigue siendo indicativo de un buen ajuste, en especial, considerando el intervalo de confianza al 90%, que va de 0.00 a 0.0863.

La Tabla 15 muestra las covarianzas entre distintos factores de un modelo de análisis factorial confirmatorio que se centra en aspectos de competencias emocionales.

Tabla 15
Covarianzas de los Factores. (Escala final)

		Estimador	EE	z	P	Estimador Estándar
F1.	Empatía	1.000 ^a				
Empatía	Adaptabilidad	0.569	0.0893	6.37	< .001	0.569
	Autoconocimiento	0.434	0.1035	4.20	< .001	0.434
	Actitud positiva	0.169	0.1185		0.154	0.169
			1.43			
F2.	Adaptabilidad	1.000 ^a				
Adaptabilidad	Autoconocimiento	0.428	0.1061	4.04	< .001	0.428
	Actitud positiva	0.472	0.1119	4.21	< .001	0.472

F3.	Autoconocimiento	1.000 ^a				
Autoconocimiento	Actitud positiva	0.325	0.1227	2.65	0.008	0.325
F4.	Actitud positiva	1.000 ^a				

^a parámetro fijo

Fuente: Elaboración propia

La tabla representa las relaciones entre cuatro factores de la competencia emocional en el liderazgo y se revelan patrones de covarianza significativos. Las covarianzas son indicativas de la magnitud de la relación entre variables latentes en un modelo de ecuaciones estructurales según (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020).

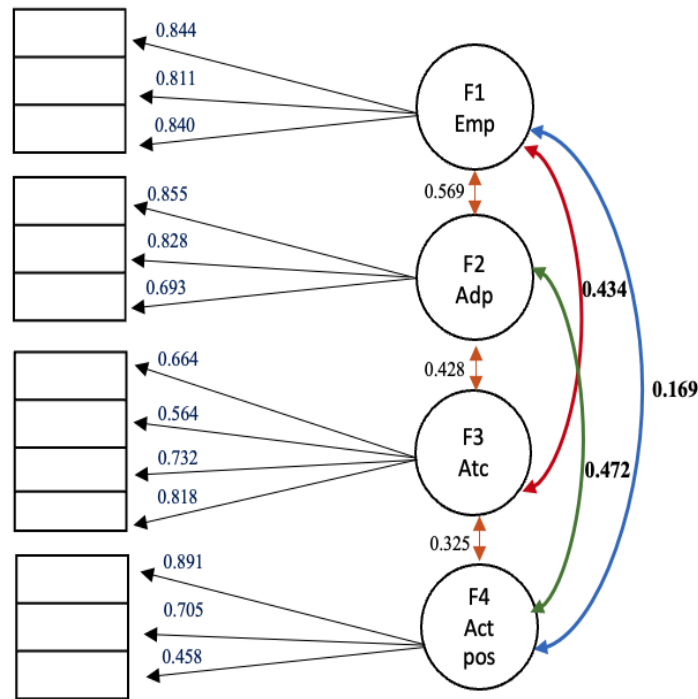
En este modelo, Empatía y Adaptabilidad, presentan una covarianza de 0.569, con un valor de p menor que .001, de manera similar, la covarianza entre Empatía y Autoconocimiento es significativa (0.434, $p < .001$), lo que apoya la noción de que una mayor empatía puede estar asociada con un mayor entendimiento de uno mismo, tal como se describe en la teoría de la inteligencia emocional de (Mayer y Bryan, 2004).

Sin embargo, el vínculo entre Empatía y Actitud Positiva no resulta ser estadísticamente significativo ($p = 0.154$), lo que sugiere una distinción conceptual entre la capacidad empática y el optimismo o actitud general positiva; un hallazgo que resuena con la diferenciación entre afecto y comprensión emocional en la literatura (Fredrickson, 2001). Adaptabilidad y Autoconocimiento también presentan una covarianza significativa (0.428, $p < .001$), refuerzan la teoría de que la adaptabilidad comportamental está intrínsecamente ligada al autoconocimiento (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021). Por último, Adaptabilidad y Actitud Positiva exhiben una relación positiva (0.472, $p < .001$), lo que es consistente con investigaciones que identifican la adaptabilidad como un componente del bienestar psicológico y la resiliencia (Yan, 2020).

La fiabilidad para el factor F1 Empatía muestra un Alfa de Cronbach de 0.869 y un Omega de McDonald de 0.871, lo que refiere una excelente fiabilidad. Sin embargo, la eliminación de cualquiera de los ítems reduce la fiabilidad, sugiriendo la importancia de cada uno de ellos. Para el factor F2 Adaptabilidad, revela un Alfa de 0.824 y un Omega de 0.838, valores que son aceptables (Hair et al., 2010). La exclusión del ítem 18 disminuye significativamente la fiabilidad. El factor F3 Autoconocimiento presenta un alfa de 0.778 y un Omega de 0.791, considerados adecuados, aunque no tan robustos como en Empatía o Adaptabilidad.

Por consiguiente, la eliminación de ítems debe considerar no solo su impacto en la fiabilidad, sino también su relevancia conceptual y la integridad del constructo que se mide, enfatizando la coherencia y la diversidad temática para la validez de una escala.

Figura 8
Diagrama de Flujo nuevo modelo (Modelo final)



Fuente: Elaboración propia

La imagen considera las variables latentes (Círculos): muestra los factores (F1) Empatía, (F2) Adaptabilidad, (F3) Autoconocimiento y (F4) Actitud Positiva que son factores latentes o constructos teóricos que se están evaluando. No se miden directamente, sino a través de sus ítems asociados. Variables observadas (Cuadrados con líneas conectadas a los círculos): Los números junto a los ítems o preguntas de una encuesta o cuestionario que se utilizan para medir los constructos latentes. Los valores numéricos (como 0.844, 0.811, etc.).

Covarianzas (flechas curvas entre los círculos): Las flechas curvas con números que representan las covarianzas entre los factores latentes, que son medidas de cómo dos factores varían juntos. Por ejemplo, una covarianza de 0.569 entre el factor F1 y F2 indica una relación positiva significativa. Podría sugerir que están siendo enfatizadas para alguna interpretación específica o que representan diferentes niveles de relación.

Relación no significativa (Flecha curva entre F1 y F4): entre los factores F1 y F4 tiene un valor de 0.169.

Discusiones

Principales hallazgos

Los resultados del estudio indican que el cuestionario de McKee et al. (2008) presenta una consistencia aceptable en diferentes contextos educativos, lo que sugiere que los factores del liderazgo emocional evaluados son relevantes más allá de las barreras culturales (McKee et al., 2008). En consecuencia, la investigación futura debe enfocarse en la adaptación de ítems para capturar con mayor precisión las variaciones culturales en la percepción de competencias emocionales (Alavi et al., 2020; Bisquerra, 2009). En relación con la comparación entre las autoevaluaciones de liderazgo emocional realizadas por los directivos y las evaluaciones externas hechas por expertos, se muestra una concordancia de moderada a alta. Resultado que confirma la objetividad del cuestionario, aunque también resalta la importancia de la formación y sensibilización sobre la autoevaluación en los directivos para mejorar la precisión de las autoevaluaciones (Bar-On, 2006).

El análisis indica que los directivos que han participado en programas de formación en liderazgo emocional tienden a autoevaluarse con mayor acierto, lo que insinúa que estos programas son efectivos para mejorar la autoconciencia y las competencias de liderazgo emocional (DeMatthews et al., 2021), además, los altos índices de fiabilidad y validez adecuada del constructo que se obtuvo a través de análisis factorial confirmatorio respaldan la efectividad del cuestionario para ser aplicado en diversos contextos educativos (Clark y Watson, 2016). La consistencia del cuestionario, después de múltiples aplicaciones, también fue confirmada, lo que indica que el instrumento es estable y fiable para medir liderazgo emocional en diferentes cohortes de directivos (Hair et al., 2010). Por esta razón, el cuestionario de liderazgo emocional de McKee et al. (2008) ha demostrado ser una herramienta válida y confiable para la autoevaluación de competencias de liderazgo emocional en directivos de centros educativos, ya que la consistencia intercultural y la concordancia entre evaluaciones internas y externas fortalecen su aplicabilidad en el ámbito educativo global. Además, deja de manifiesto que la participación en programas de formación relacionados con el liderazgo emocional mejora significativamente la precisión de las autoevaluaciones, lo que devela la

importancia de tales programas en el desarrollo profesional de los directivos (Jordan et al., 2002).

Para futuras investigaciones se recomienda expandir el estudio a diferentes contextos culturales y aumentar el tamaño de la muestra para explorar con mayor profundidad la generalización de los resultados. Además, sería beneficioso investigar el impacto directo de la mejora en las competencias de liderazgo emocional sobre el rendimiento organizacional y los resultados educativos (Leithwood et al., 2020).

Implicaciones teóricas y prácticas

En el ámbito práctico los resultados del estudio ofrecen una guía para el diseño de programas de formación dirigido a líderes educativos, en los que se subraya la importancia de desarrollar habilidades en adaptabilidad y autoconocimiento. Estos hallazgos respaldan la propuesta de McKee (2006) sobre la relevancia del liderazgo emocional y están en consonancia con las recomendaciones (MacCann et al., 2020; DeMatthews et al., 2021).

Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (1996). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. *Multi-Health Systems*. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00114-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00114-4)
- Barchard, K. A., Lapping-Carr, L., Westlund, R. S., Fink-Armold, A., Banisetty, S. B., & Feil-Seifer, D. (2020). Measuring perceived social intelligence of robots. *ACM Transactions on Human-Robot Interaction (THRI)*, 9(4), Article 24, 1–29. <https://doi.org/10.1145/3415139>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones: Educando el mundo emocional* (1ª ed.). Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., & López-Cassá, È. (2020). La educación emocional 4,69-79. En *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.

- Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). La educación emocional: de la teoría a la práctica. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 7–8. <http://ri.iberomx.handle/iberomx/6041>
- Blanco-Molina, K., Salvo-Garrido, S., Alarcón-Bañares, P., Trizano-Hermosilla, Í., & Monsalve, S. C. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de Connor-Davidson Resilience (CD-RISC) en adolescentes escolarizados chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 57(4), 163–176. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.12>
- Bonomelli, F., Castillo, A., & Croquevielle, J. (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile* (p. 93). Ministerio de Educación, Chile.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Liderazgo resonante: Renovarse y conectarse con los demás a través de la atención plena, la esperanza y la compasión*. Harvard Business Press.
- Chen, J., & Guo, W. (2020). La inteligencia emocional puede marcar la diferencia: El impacto de la inteligencia emocional de los directores en la estrategia de enseñanza mediada por el liderazgo instruccional. *Administración y Liderazgo de Gestión Educativa*, 1–24. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>
- Clark, L. A., & Watson, D. (2016). Constructing validity: Cuestiones básicas en el desarrollo de escalas objetivas. En A. E. Kazdin (Ed.), *Cuestiones metodológicas y estrategias en la investigación clínica* (pp. 187-203). Asociación Americana de Psicología. <https://doi.org/10.1037/14805-012>
- DeMatthews, D., Carrola, P., Reyes, P., & Knight, D. (2021). School Leadership Burnout and Job-Related Stress: Recommendations for District Administrators and Principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 94(4), 159–167. <https://doi.org/10.1080/00098655.2021.1894083>

- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2001). EI: Construct and criterion validity: A psychometric evaluation of the Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ). *International Journal of Selection and Assessment*, 9(3), 152-168. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00170>
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3) 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). Inteligencia emocional y bienestar: Programas de intervención en la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. <http://ri.iberro.mx/handle/iberro/6043>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21. <https://doi.org/10.1002/jad.12075>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2010). *Análisis Multivariante* (5ta ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hallinger, P. (2023). An Empirical Reflection on Educational Administration Quarterly's Distinctive Contributions to the Field, 1965–2020. *Educational Administration Quarterly*, 59(5), 884-913. <https://doi.org/10.1177/0013161X231200883>
- Hellwig, S., Roberts, R. D., & Schulze, R. (2020). Un nuevo enfoque para evaluar la comprensión emocional. *Evaluación Psicológica*, 32(7), 649. <https://doi.org/10.1037/pas0000822>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

- Jiménez-Blanco, A., Sastre, S., Artola, T., & Alvarado, J. M. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Un modelo evolutivo. *La Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación. RIDEP*, 3(56), 129-141. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.10>
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., & Hartel, C. E. J. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review*, 27(3), 361-372. <https://doi.org/10.5465/amr.2002.7389905>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Revisión de siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso. *Liderazgo y Gestión Escolar*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Luna, D., Figuerola-Escoto, R. P., Contreras-Ramírez, J., Sienra-Monge, J. J. L., Navarrete-Rodríguez, E. M., Serret Montoya, J., Castañeda Peña, P., & Meneses-González, F. (2020). Propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J) en una muestra mexicana. *Psicodebate*, 20(1), 43-55. <https://doi.org/10.18682/pd.v20i1.957>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martínez-Corona, J. I., Palacios-Almón, G. E., & Juárez-Hernández, L. G. (2020). Análisis de validez de constructo del instrumento: “Enfoque Directivo en la Gestión para Resultados en la Sociedad del Conocimiento”. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 10(19), 153-165. <https://doi.org/10.17163/ret.n19.2020.09>
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Target Articles: “Seven Myths About Emotional Intelligence.” *Psychological Inquiry*, 15(3), 179–196. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_01
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2)

- Mayer, J. D., & Bryan, V. M. (2024). On Personality Measures and Their Data: A Classification of Measurement Approaches and Their Recommended Uses. *Personality and Social Psychology Review*, 28(3), 325-345. <https://doi.org/10.1177/10888683231222519>
- McKee, A., & Boyatzis, R. E. (2006). Renovar y sostener el liderazgo. *De líder a líder*, 40, 30-36.
- McKee, A., Boyatzis, R. E., & Johnston, F. (2008). *Conviértete en un líder resonante: desarrolla tu inteligencia emocional, renueva tus relaciones, mantén tu efectividad*. Harvard Business Review Press.
- McKee, A. (Ed.). (2013). *Gestión: Un enfoque en los líderes* (2ª ed.). Pearson.
- McKee, A. (2017). *Ser feliz en el trabajo importa*. En H. Business Review & B. Merino Gómez, *Inteligencia Emocional Felicidad* (p. 15). Editorial Reverté.
- McKee, A., Grant, H., Achor, S., & Saunders, E. G. (2022). *Energía+ Motivación* (Serie Inteligencia Emocional HBR). Harvard Business Press.
- Palmer, B. R., & Stough, C. (2002). The Swinburne University Emotional Intelligence Test (SUEIT): Technical manual. *Organisational Psychology Research Unit*, Swinburne University.
- Pellitteri, J. (2021). Emotional Intelligence and Leadership Styles in Education. *Psychology & its Contexts/Psychologie a Její Kontexty*, 12(2).
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Reid, D. B. (2020). Directores de escuelas que actúan como líderes intermedios que implementan nuevos sistemas de evaluación docente. *Liderazgo y Gestión Escolar*, 40(1), 88-104. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1508013>
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Goldman, S. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W.

- Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Salovey, P., Caruso, D., & Mayer, J. D. (2004). La inteligencia emocional en la práctica. En A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Psicología positiva en la práctica* (pp. 447-463). <https://doi.org/10.1002/9780470939338>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- The Jjamovi Pproject (2022). *Jamovi* (Versión 2.3). Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125. <https://doi.org/10.1002/per.434>
- Vergara, L., & Castellanos, V. (2020). Diseño y validación del cuestionario percepción del profesor sobre la deserción universitaria (CDUp): Design and validation of the questionnaire on teacher perception of university dropout (CDUp). *Psicogente*, 24(45), 1–20. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4128>
- Villa, A. S. (2021). Liderazgo emocional: la base del liderazgo. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 119-146.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Yan, R. (2020). La influencia de las condiciones de trabajo en la rotación de directores en las escuelas públicas K-12. *Revista Trimestral de Administración Educativa*, 56(1), 89–122. <https://doi.org/10.1177/0013161X19840391>
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2008). La ciencia de la inteligencia emocional: Consensos y controversias actuales. *Psicólogo Europeo*, 13(1), 64-78. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.64>

A partir de la validación del instrumento de liderazgo emocional, el estudio proporciona evidencia sólida sobre la relevancia de las competencias emocionales en los líderes educativos. Estas competencias, tales como la empatía, la autoconciencia y la actitud positiva, juegan un papel crucial no solo en el liderazgo transformacional y la gestión organizacional, sino también en la implementación de prácticas pedagógicas efectivas. Sin embargo, para comprender cómo se relacionan directamente con las buenas prácticas educativas de los directivos, es fundamental profundizar en el análisis de cómo estos factores inciden en la calidad de la gestión.

En este sentido, el tercer artículo se presenta como un paso clave, ya que explora la relación entre las competencias emocionales de los líderes y la efectividad de las buenas prácticas educativas implementadas en contextos escolares. Este análisis permitió una comprensión más amplia de cómo las competencias emocionales, validadas previamente, impactan en forma directa en la mejora de las prácticas educativas, contribuyendo así a una gestión escolar más eficaz y a la optimización de los resultados educativos.

ARTÍCULO III. LIDERAZGO Y EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN EN CHILE: CLAVE PARA EL ÉXITO DIRECTIVO

Síntesis de la investigación

El objetivo del estudio es explorar la relación entre las competencias emocionales y las prácticas directivas eficaces en los líderes educativos de Santiago, Chile. Se busca determinar cómo influyen en la capacidad de los líderes para implementar buenas prácticas de gestión que apunten al desarrollo organizacional en el ámbito educativo.

El estudio se realizó con un enfoque cuantitativo no experimental, transversal y correlacional. La muestra incluyó a 97 directivos y 246 docentes de 16 establecimientos educacionales chilenos. Se aplicaron dos cuestionarios: el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Annie McKee y el cuestionario de buenas prácticas directivas basado en el modelo de Leithwood.

Los resultados indican correlaciones significativas entre competencias emocionales como la empatía, la autoconciencia y la adaptabilidad con la capacidad de los líderes para establecer direcciones estratégicas y gestionar la transformación organizativa. La actitud positiva se asocia con el desarrollo del personal y la motivación.

El estudio concluye que las competencias emocionales son críticas para un liderazgo eficaz en la educación, impactando positivamente en el desarrollo de equipos y en la implementación de prácticas pedagógicas. Se sugiere que los programas de formación de líderes educativos integren un enfoque sólido en el desarrollo emocional, en especial, en áreas como la empatía y la autoconciencia, para mejorar la gestión educativa y el rendimiento institucional.

Cita sugerida in the press Pizarro, E., Díez, F., & Villa, A. (2025). Leadership and emotions in education in Chile: Keys to managerial success. *Journal of Educators Online*, 22(1).
<https://www.thejeo.com>

Resumen

El liderazgo emocional es un componente crucial del liderazgo eficaz. Este enfoque hace hincapié en la capacidad de los líderes para reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones y las de los demás. El objetivo de la investigación es averiguar la relación entre las competencias emocionales y las prácticas directivas eficaces de los líderes educativos de Santiago, Chile. Se administró el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Annie McKee et al., (2006) y el cuestionario de buenas prácticas directivas basado en Leithwood (2009) a 97 directivos y 246 docentes de 16 establecimientos educacionales. Los resultados revelan correlaciones significativas entre empatía, adaptabilidad, autoconciencia, actitud positiva y prácticas efectivas de gestión. La adaptabilidad y la autoconciencia aparecen como competencias críticas para un liderazgo eficaz, correlacionándose fuertemente con la capacidad de establecer direcciones estratégicas y gestionar la transformación organizativa. La investigación pone de relieve que competencias emocionales como la empatía, la autoconciencia y la actitud positiva son cruciales para un liderazgo eficaz en la educación. Estas competencias influyen de manera positiva en la aplicación de prácticas pedagógicas y en el desarrollo de equipos, lo que sugiere la importancia de incorporar el desarrollo emocional en la formación de los líderes educativos.

Palabras clave: liderazgo emocional, liderazgo transformacional, competencias emocionales, buenas prácticas.

Abstract

Emotional leadership is a crucial component of effective leadership. This approach emphasises the leader's ability to recognise, understand, and manage their own emotions as well as those of others. The aim of the research is to explore the relationship between emotional competencies and effective leadership practices among educational leaders in Santiago, Chile. The Emotional Intelligence Questionnaire by Annie McKee and the effective leadership practices questionnaire based on Leithwood were administered to 97 school leaders and 246 teachers from 16 educational institutions. The results reveal significant correlations between empathy, adaptability, self-awareness, positive attitude, and effective management practices. Adaptability and self-awareness emerge as critical competencies for effective leadership, showing strong correlations with the ability to establish strategic directions and manage organisational transformation. The research highlights that emotional competency such as

empathy, self-awareness, and a positive attitude are essential for effective educational leadership. These competencies positively influence the implementation of pedagogical practices and team development, underscoring the importance of incorporating emotional development in the training of educational leaders.

Keywords: Emotional leadership, transformational leadership, emotional competencies, effective practices.

Introducción

El liderazgo emocional en la gestión educativa ha sido objeto de numerosas investigaciones en todo el mundo (Grandey, 2000; Hülsheger y Schewe, 2011). Un estudio realizado en Estados Unidos por el Consortium on Chicago School Research descubrió que las escuelas con líderes fuertes tenían un 10% más de probabilidades de mejorar el rendimiento académico que aquellas con un liderazgo menos eficaz (Cabello et al, 2021). Este hallazgo subraya la importancia de las competencias emocionales en los líderes educativos para fomentar un entorno propicio para el aprendizaje Brackett et al. (2019). En un análisis comparativo, la investigación en países como Finlandia y Singapur, reconocidos por sus altos estándares educativos, muestra una correlación positiva entre el liderazgo emocional y la satisfacción laboral de los docentes, así como el compromiso de los estudiantes (Fernández-Berrocal et al., 2023).

Por otra parte, en América Latina, Chile exploró la relación entre el liderazgo emocional en directores escolares y el clima organizacional, y se encontró que el 75% de las escuelas con altos niveles de clima positivo tenían directores con altas competencias emocionales (Costa-Rodríguez, et al., 2021). Esto es relevante, considerando la diversidad de contextos educativos en la región y la necesidad de adaptar las prácticas de liderazgo a realidades específicas (Chen y Guo 2020). Así pues, el liderazgo emocional en la gestión educativa ha adquirido una relevancia sin precedentes en el panorama global, marcando una diferencia significativa en los resultados académicos y el bienestar de estudiantes y docentes (Bisquerra y Mateo, 2019).

Este artículo se centra en la presentación de datos y antecedentes que ilustran la importancia y el impacto del liderazgo emocional en la educación a nivel mundial (Grissom et al., 2021). Los estudios informan que las escuelas que tienen líderes emocionalmente competentes logran un aumento promedio del 11% en los resultados de las pruebas estandarizadas (Brown et al., 2021); al mismo tiempo, la satisfacción y el bienestar de los profesores también se ven

afectados de forma positiva por el liderazgo emocional (Bisquerra y Chao, 2021). Los datos demuestran que las escuelas con estos líderes experimentan una mejora del 25% en las buenas prácticas de gestión (Villa, 2021).

Liderazgo emocional

Es un hecho concreto que las emociones siempre han estado presentes en el liderazgo, sirviendo como motor de la eficacia. Brackett et al. (2019) apoyan esta idea, señalando que el liderazgo emocional es una competencia clave para el éxito de un líder. Sin embargo, fue Daniel Goleman quien, con el trabajo de 1995, desarrolló un marco claro entre la Inteligencia Emocional y las competencias personales y sociales que definen la interacción de un líder con su entorno. Chen y Guo (2020) reconocen que Goleman identificó la autoconciencia, la autogestión y la capacidad de comprender y gestionar las relaciones sociales como elementos centrales del liderazgo resonante. Goleman y Cherniss (2001), así como Goleman et al. (2010) y Zaccaro et al. (2018), siguieron explorando cómo estas competencias emocionales son indispensables para un liderazgo que realmente resuene con los demás (Pizarro y Diez, 2023).

En una era de cambios constantes, la capacidad de un líder para gestionar las emociones y guiar a su comunidad a través de las transiciones es crucial (Gómez-Leal et al., 2022). Los líderes emocionales se comunican con mayor eficacia y establecen relaciones sólidas, que son clave para el trabajo en equipo y la colaboración dentro de la escuela (Villa, 2020). Del mismo modo, la inteligencia emocional es esencial para abordar la diversidad y las necesidades de las escuelas, según Grandey (2000).

El liderazgo emocional en la educación se considera como un equilibrio entre la visión estratégica y la inteligencia emocional sensible, indispensable para forjar un entorno de colaboración, confianza y respeto. Por otra parte, la gestión emocional del profesorado resurge como un aspecto vital, vinculando directamente la IE de liderazgo con el bienestar docente y, en consecuencia, con los resultados educativos (Hülshager y Schewe, 2011; Villa, 2020). La gestión emocional de los docentes, a su vez, emerge como un mediador en la relación entre liderazgo y resultados educativos (Grandey, 2000; Hülshager y Schewe, 2011).

Por otra parte, la evidencia bibliográfica relacionada con el liderazgo educativo, que asciende a 76.203 entradas en diversas bases de datos de la Web of Science, demuestra el creciente interés por esta área de estudio. Destaca especialmente el liderazgo transformacional, con 4.414 publicaciones. Autores como Hallinger y Leithwood son los más influyentes en este ámbito, al

hacer hincapié en cómo las teorías y prácticas de vanguardia pueden inducir la transformación en las escuelas. A la lista de influencias en este campo se suman autores como Heck, Day, Sun y Gu, Robinson y Gurr y Blase, cuyas aportaciones son esenciales para quienes estudian y practican el liderazgo transformacional. Por esta razón, el cuestionario de buenas prácticas desarrollado por Leithwood et al., (2008), se considera una herramienta valiosa para evaluar y promover la aplicación de estas prácticas en los entornos educativos.

Liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional ha cobrado especial relevancia; se destaca su rol clave en la evolución y mejora de las prácticas de los líderes escolares. Las conclusiones de Grissom et al. (2021) ilustran la importancia de los estilos de liderazgo que catalizan cambios y mejoras sustanciales en las instituciones educativas. Por su parte, Avolio y Gardner (2005) reconocen la capacidad de estos líderes para inspirar y guiar al personal y a los estudiantes hacia la excelencia educativa. Hallinger (2003) y Villa (2020) señalan que el contexto operativo de los líderes escolares es crucial en la interpretación y aplicación de los principios de liderazgo, admitiendo que la eficacia de un estilo puede variar ampliamente en función del entorno, lo que exige la adaptación contextual y la comprensión de las prácticas de liderazgo para lograr una verdadera eficacia (Chen y Guo, 2020).

Es relevante exponer que las prácticas de liderazgo pueden manifestarse de diversas maneras, dependiendo del entorno específico. Es así como se puede reseñar un hito en la literatura sobre liderazgo instruccional en el trabajo de Hallinger y Murphy (1985), quienes presentaron un modelo ampliamente investigado, en particular con el uso de la Escala de Calificación de la Gestión Instruccional del director (PIMRS, por sus siglas en inglés). En una actualización posterior, Hallinger (2011; 2003) reafirma la validez de este modelo, que comprende tres dimensiones clave y estrategias de instrucción asociadas: (1) Definir la misión de la escuela: Esto implica la formulación y comunicación de objetivos escolares claros y bien definidos; (2) Gestión del programa de instrucción: Se centra en la supervisión y evaluación de la enseñanza, la coordinación del plan de estudios y el seguimiento de los progresos de los alumnos; y (3) Creación de un clima escolar positivo: Esto incluye proteger el tiempo de enseñanza, fomentar el desarrollo profesional, mantener una gran visibilidad, incentivar a los profesores y ofrecer incentivos para el aprendizaje.

Del mismo modo, Leithwood et al., (2010; 2020) han ampliado la perspectiva motivacional del liderazgo transformacional que abarca la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, aspectos

fundamentales del liderazgo instruccional. En la Tabla 16 se encuentra una síntesis actualizada de sus puntos de vista, y, a la vez, proporciona un marco más completo para comprender cómo estos líderes pueden influir en sus instituciones para lograr resultados excepcionales.

Tabla 16
Dimensiones del liderazgo transformacional y prácticas de liderazgo de Leithwood

Dimensiones del liderazgo	Prácticas	Prácticas identificadas como instructivamente útiles
Establecer direcciones	Desarrollar una visión y unos objetivos ampliamente compartidos para la escuela. Consensuar las orientaciones escolares. Comunicar la dirección. Proporcionar una motivación inspiradora. Con altas expectativas de rendimiento.	Centrar la escuela en los objetivos de rendimiento de los alumnos. Centrar la atención de los profesores en los objetivos y las expectativas de rendimiento de los alumnos. Mantenerse al día.
Desarrollar al personal	Proporcionar apoyo y consideración individualizados y simular el crecimiento de las competencias profesionales del personal. Proporcionar estímulos intelectuales y procesos estimulantes. Influencia idealizada mediante el modelado de valores y prácticas adecuados y el establecimiento de relaciones de confianza dentro de la comunidad escolar.	Seguimiento de las necesidades de desarrollo profesional de los profesores. Proporcionar apoyo general. Ser fácilmente accesible. Prestar apoyo a los profesores en cuestiones disciplinarias y con los padres. Ofrecer oportunidades de tutoría a los profesores.
Trasformación organizativa	Reforzar la cultura escolar Construir culturas de colaboración. Modificar las estructuras organizativas para fomentar la colaboración y permitir que otros actuar; distribuir el liderazgo. Ofrecer un enfoque comunitario: establecer relaciones productivas con las familias y las comunidades. Conectar la escuela con la comunidad en general. Mantener un entorno escolar seguro y saludable.	Creación de estructuras y oportunidades para que los profesores colaboraren.
Gestión Curricular	Centrarse en el desarrollo de la formación. Dotación de personal para el programa de formación. Seguimiento del progreso de los alumnos. Apoyo a la enseñanza Adecuación de los recursos a la visión y los objetivos de la escuela	Supervisión del trabajo de los profesores en el aula. Proporcionar recursos y material didáctico.

Fuente: Leithwood et al. 2008

Leithwood et al., 2020), plantean que el progreso en la comprensión del liderazgo educativo no debe limitarse a un modelo conceptual particular o a las restricciones de la metodología, y, además, Villa (2019) está de acuerdo en que la investigación ha hecho hincapié en la importancia de considerar las dimensiones emocionales del liderazgo y la participación de los padres en el apoyo al aprendizaje de los estudiantes (Gómez-Leal et al., 2022). Por otra parte Gurr (2015) afirma que la evidencia de esta aseveración se puede encontrar en estudios internacionales como el International Successful School Principalship Project (ISSPP), que cuenta con más de 300 casos en más de 20 países, ofreciendo un análisis exhaustivo de los modelos conceptuales, métodos de investigación y temas utilizados en 130 tesis doctorales que emplearon el instrumento PIMRS para estudiar el liderazgo instruccional de los directores, como detalla en su estudio Hallinger, (2011). Este trabajo ha proporcionado una visión general de las tendencias y áreas de enfoque en el estudio del liderazgo educativo durante casi tres décadas. Además, Hallinger (2005) y Hallinger y Heck, (1996), también exploraron la contribución del director a la eficacia escolar, mientras que Hallinger y Murphy (1985), (Hallinger, 2011) evaluaron el comportamiento de gestión instruccional de los directores.

Objetivos de la investigación

Este estudio pretende aportar evidencias empíricas sobre la importancia de las competencias emocionales en el liderazgo eficaz, correlacionándolas con la capacidad para establecer orientaciones estratégicas y gestionar la transformación organizativa en las instituciones educativas. Además, sugiere que el desarrollo de ellas debería ser una prioridad en la formación profesional de los líderes educativos para mejorar la gestión y el rendimiento de las instituciones educativas.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo que consistió en un estudio empírico no experimental, transversal, con un diseño *correlacional*. Analiza las competencias emocionales de liderazgo según el instrumento de Mckee et al., (2006) y su relación con los factores de buenas prácticas en gestión, para ello se utilizó el instrumento de Leithwood (2009), en líderes educativos de Santiago de Chile, pertenecientes al programa Explora Conicyt.

El objetivo es determinar cómo influyen las competencias emocionales, como la empatía, la adaptabilidad, la autoconciencia y la actitud positiva, en la adopción y aplicación de buenas prácticas de gestión en los centros escolares, cuyos factores son: el establecimiento de

orientaciones, el desarrollo de las personas, la promoción de la transformación organizativa y la gestión del currículo escolar.

Este objetivo responde a los siguientes propósitos de investigación (1) Analizar la relación entre las competencias emocionales de los líderes educativos y la implementación de la gestión directiva de las prácticas pedagógicas en el ámbito educativo. (2) Examinar qué factores de las variables objeto de estudio presentan mayor correlación significativa, para ello nos preguntamos buscamos responder ¿Cómo se relacionan las competencias emocionales de los líderes educativos con la implementación efectiva de prácticas pedagógicas?, ¿Cuáles son las variables con mayor correlación significativa?

Muestra

La muestra se concentró en directores de las 52 escuelas que fueron invitadas a participar en la investigación y que forman parte del Programa de Exploración de la Región Metropolitana Sur Poniente del Ministerio de Ciencia de Chile, en la que se requería la participación del personal directivo y docente. Del total, 16 instituciones respondieron al compromiso, lo que corresponde al 30,7% de la muestra. De estas instituciones, participaron un total de N=97 directivos y N=246 docentes, lo que representa un promedio de 6 directivos y 15 docentes por institución.

Dentro de la población de directivos analizada, las mujeres tienen una representación mayoritaria con un 55,67% del total, frente al 44,33% que son hombres. En cuanto a la distribución por edades, más de la mitad (55,67%) tiene entre 41 y 50 años, mientras que el 25,77% tiene entre 31 y 40 años, y un porcentaje menor (18,56%) tiene más de 60 años. En cuanto a la antigüedad, la mayoría tiene más de 20 años de servicio, equivalente a un 54,64%. Además, un segmento significativo tiene entre 6 y 10 años de experiencia, lo que corresponde al 22,68% del total. Por otra parte, el 21,65% del colectivo se encuentra entre 11 y 20 años de servicio y sólo el 1,03% tiene menos de 5 años. Dado lo expuesto se puede inferir en el segmento de directivos, mayoritariamente destacan quienes tienen mayor experiencia y permanencia dentro de la población estudiada.

En relación con la distribución por sexos de la población total de los profesores que evalúan las prácticas de gestión, el 64,47% la constituyen mujeres, superando a los hombres ya que estos representan el 35,53%. Según la edad, el grupo que son menores de 30 años comprende el 26,01% de la población, mientras que el grupo de 31 a 40 años es el más numeroso con un 36,99%. En cambio, los individuos que tiene entre 41 y 50 años constituyen el 25,27% y los

que son mayores de 60 años, representan el 11,72%. En cuanto a los años de servicio, los que tienen menos de 5 años con el 32,97% de la población, seguidos del grupo de edad de 6 a 10 años, que representa el 22,34%; mientras que los que tienen de 11 a 20 años de servicio corresponde al 24,91%, y los que llevan más de 20 años reflejan el 19,78%. Estos datos evidencian una población de profesores con una mayor proporción de mujeres y una tendencia a una mayor experiencia en años de servicio docente.

Aspectos éticos de la investigación

La investigación se efectuó de acuerdo con estrictas normas éticas. Antes de la recogida de datos, se obtuvo un certificado de aprobación de la Comisión de Ética de la Universidad de Deusto; se contó con el consentimiento informado, que garantizó el anonimato y la confidencialidad de los participantes, con el objetivo de asegurar que todos los procedimientos propuestos para realizar la investigación estuvieran de acuerdo con las directrices éticas internacionales que se llevó a cabo durante el año 2023, en los meses de mayo a septiembre ETK-2/2324.

Instrumentos

Los instrumentos que se ocuparon para recoger información sobre las variables estudiadas (hombre, mujer), edad (entre 31 y 40, entre 41 y 50 y más de 60), años de experiencia (menos de 5, entre 6 y 10, entre 11 y 20, más de 20), centro de enseñanza y cargo (directivo, profesor), son los siguientes:

El primer instrumento usado fue el de Leithwood et al., 2008, su versión en Chile (Leithwood, 2009); Cuestionario compuesto por 42 ítems, clasificados en cuatro factores: 1. establecer orientaciones, 2. desarrollar a las personas, 3. promover la transformación organizativa y 4. gestionar el currículum del centro. Los participantes tuvieron que identificar las buenas prácticas asociadas mediante la escala de Likert: 1. nada, 2. algo, 3. bastante y 4. mucho. Para la fiabilidad de buenas prácticas se utilizó la escala propuesta por Leithwood y se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, empleada para medir la consistencia interna de las escalas psicométricas (Cronbach, 1951). Para cada factor se obtuvieron los siguientes valores: Establecer direcciones (0,919), Desarrollar a las personas (0,919), Transformar la organización (0,918) y Gestionar el currículum (0,926); todas ellas indican una alta fiabilidad interna y sugieren que los ítems están relacionados, dado que miden coherentemente el constructo en cuestión (Chen y Guo, 2020) Estos resultados son superiores al umbral recomendado de 0,7

(Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En el mismo año (2009), por primera vez se publicó en España el cuestionario de buenas prácticas de Leithwood (Villa, 2019). El alfa de Cronbach, como el omega de McDonald, son muy altos (0,939 y 0,940 respectivamente), lo que sugiere que los ítems de la escala están muy correlacionados entre sí y la escala en su conjunto tiene una alta fiabilidad.

El segundo instrumento empleado fue el Cuestionario de Inteligencia Emocional de McKee et al., (2008), que se compone de 13 ítems. En la aplicación se consideraron los siguientes indicadores: F1 Empatía, F2 Adaptabilidad, F3 Autoconciencia y F4 Actitud Positiva. El cuestionario se responde con una escala de Likert: 1. nunca, 2. raramente, 3. a veces, 4. frecuentemente, 5. la mayoría de las veces y 6. siempre. Cabe señalar que se sometió a un proceso de validación, que implicó una secuencia de pasos. De esta manera, al inicio, se calculó una serie de índices de bondad de ajuste, como el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el índice de ajuste comparativo (CFI), para evaluar la adecuación de cada ítem. Los ítems con un RMSEA superior a 0,08 y un CFI inferior a 0,9 se consideraron deficientes y se marcaron para su posible exclusión.

Después de lo expuesto, el modelo se ajustó para incluir dimensiones psicométricas clave como la autoconciencia, la actitud positiva, la adaptabilidad, el autocontrol y la empatía. De este modo se logra el objetivo de este reajuste que es mejorar la consistencia interna y la validez del constructo de la escala. Por último, se analizó la consistencia interna de las escalas, tanto el alfa de Cronbach como el omega de McDonald de (0,831 y 0,845 respectivamente), dando cuenta que ambas medidas confirmaron la solidez de la escala revisada, cuyos resultados reflejaron lo siguiente: los patrones de covarianza entre los factores Empatía y Adaptabilidad (0,569, $p < 0,001$) y entre Empatía y Autoconciencia (0,434, $p < 0,001$), fueron estadísticamente significativos, sugiriendo una correlación entre una mayor empatía y una mejor autoconciencia, en línea con las teorías de la inteligencia emocional. Sin embargo, la relación entre Empatía y Actitud Positiva no fue significativa ($p = .154$), lo que podría indicar diferencias conceptuales entre la capacidad empática y una disposición optimista. Además, se encontraron covarianzas significativas entre Adaptabilidad y Autoconciencia (0,428, $p < 0,001$), y entre Adaptabilidad y Actitud Positiva (0,472, $p < 0,001$), lo que reafirma que la adaptabilidad conductual está muy relacionada con la autoconciencia y el bienestar psicológico, respectivamente.

Correlación de las variables

Los valores de correlación de Pearson se encuentran de -1 a +1, donde los valores más cercanos a +1 o -1 indican una relación más fuerte, y los valores alrededor de 0 indican poca o ninguna correlación. Los valores p indican la importancia estadística de estas correlaciones.

Análisis

Para el análisis estadístico se utilizó JAMOVI, software basado en R. Se realizó un análisis descriptivo y pruebas de normalidad como la de Shapiro-Wilk, garantizando la fiabilidad de las escalas mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Igualmente, se exploraron las interacciones entre las competencias emocionales y las prácticas directivas eficaces mediante la correlación de Pearson y se interpretaron las correlaciones.

Resultados

Congruente con lo anterior, es preciso señalar que en la evaluación participaron directivos y docentes de establecimientos de Santiago, Chile. En relación con esto, en la Tabla 17, se observa la correlación que surge entre las competencias emocionales y su relación con las buenas prácticas de gestión directiva, las que fueron examinadas a través de cuatro factores clave: Empatía, Adaptabilidad, Autoconciencia y Actitud Positiva; igualmente, estos se correlacionan con cuatro dimensiones cruciales de las prácticas de gestión: Establecimiento de la dirección, Desarrollo de las personas, Transformación organizativa y Gestión del currículo.

Tabla 17

Correlación entre los factores de competencia emocional y las buenas prácticas de gestión

Factores		F1_Empatía	F2_Adaptabilidad	F3_Autoconciencia	F4_Actitud positiva	L1_Configurar direcciones	L2_Developa A las Personales	L3_Transformación Organizativa	L4_Curriculum Gestión
F1_Empatía	R de Pearson	-							
	p-valor	-							
F2_Adaptabilidad	R de Pearson	0.499	-						
	p-valor	< .001	-						
F3_Autoconciencia	R de Pearson	0.377	0.339	-					
	p-valor	< .001	< .001	-					
F4_Actitud positiva	R de Pearson	0.116	0.352	0.242	-				

	p-valor	0.262	< .001	0.018					
L1_ Configurar direcciones	R de Pearson	0.013	0.033	0.120	0.287	-			
	p-valor	0.898	0.750	0.246	0.005	-			
L2_ Desarrolla a las personas	R de Pearson	-0.001	0.023	0.081	0.303	0.829	-		
	p-valor	0.996	0.825	0.438	0.003	<.001	-		
L3_ Transformación organizativa	R de Pearson	0.162	0.103	0.188	0.242	0.766	0.799	-	
	p-valor	0.117	0.322	0.068	0.018	<.001	<.001	-	
L4_ Gestión curricular	R de Pearson	0.162	0.076	0.141	0.222	0.750	0.761	0.824	
	p-valor	0.118	0.465	0.173	0.031	<.001	<.001	<.001	

Las correlaciones entre las competencias emocionales y los aspectos del liderazgo educativo revelan perspectivas significativas para la práctica educativa. Es así como se presenta una relación de ($r=0,499$, $p<0,001$) entre empatía y adaptabilidad y la autoconciencia, se correlaciona moderadamente con la empatía ($r=0,377$, $p<0,001$), mientras que la adaptabilidad ($r=0,339$, $p<0,001$), indica que la comprensión de las propias capacidades está vinculada a la sensibilidad hacia los demás y a la flexibilidad ante el cambio. Por otra parte, la actitud positiva está vinculada a la adaptabilidad ($r=0,352$, $p<0,001$) y en forma moderada a la autoconciencia ($r=0,242$, $p=0,018$), también es un predictor significativo del desarrollo personal ($r=0,303$, $p=0,003$), lo que pone de relieve su relevancia en la creación de equipos y la motivación.

Análisis descriptivo y pruebas de normalidad

La Tabla 18 representa el análisis de las competencias emocionales y las prácticas de gestión en los establecimientos educacionales, cuyo objetivo es comprender cómo las competencias emocionales influyen en la gestión y el liderazgo efectivo dentro de las escuelas. Para este efecto, el estudio se centró en directores escolares, del Programa de Exploración de la Región Metropolitana Sur Poniente del Ministerio de Ciencia, Chile, En ella se presentan los estadísticos de resumen y las pruebas de normalidad de los distintos factores considerados, a partir de las percepciones de 97 directores y 246 docentes.

Tabla 18

Análisis descriptivos y pruebas de normalidad para varios factores relacionados con las competencias emocionales y las buenas prácticas de gestión

Asimetría de factores	Shapiro-Wilk	Me	DE	Min.	M.	Asimetría	EE	W	p
-----------------------	--------------	----	----	------	----	-----------	----	---	---

L1									
Establecer direcciones	3.22	3.30	0.664	1.00	4.00	-1.047	0.155	0.906	< .001
L2									
Desarrolla de las personas	3.22	3.39	0.698	1.00	4.00	-1.145	0.155	0.888	< .001
L3									
Transformación Organizativa	3.15	3.22	0.654	1.11	4.00	-0.705	0.155	0.939	< .001
L4									
Curricular Gestión	3.09	3.09	0.713	1.00	4.00	-0.790	0.155	0.928	< .001
F1									
Empatía	5.07	5.33	0.876	1.33	6.00	-1.501	0.247	0.866	< .001
F2									
Adaptabilidad	4.84	5.00	0.769	2.00	6.00	-0.960	0.247	0.927	< .001
F3									
Autoconciencia	5.18	5.25	0.680	2.75	6.00	-1.187	0.247	0.894	< .001
F4									
Actitud positiva	4.95	5.00	0.738	2.67	6.00	-0.597	0.247	0.944	< .001

Los valores para los factores de liderazgo oscilan entre 3,09 y 3,22 y para las competencias emocionales entre 4,84 y 5,18, lo que indica una tendencia general hacia respuestas positivas en la escala de Likert. El valor de la mediana divide las respuestas en dos mitades iguales. Un valor de la mediana superior a la media indica una distribución sesgada hacia valores más altos. La Desviación estándar (DE): Muestra cuánto varían las respuestas en torno a la media; en este análisis las DE oscilan entre 0,654 y 0,876, lo que sugiere una variabilidad moderada en las respuestas. En relación con el mínimo y el máximo, estos valores indican el rango de respuestas en la escala Likert, que van de 1 a 4 para los factores de liderazgo y de 1,33 a 6 para las competencias emocionales.

Discusión

La investigación refuerza el vínculo entre las competencias emocionales de los líderes educativos y el desarrollo de prácticas de liderazgo que sean eficaces, por consiguiente, del análisis se puede inferir que destaca el carácter emocional como un componente crítico en la promoción de "buenas prácticas". Este enfoque está en consonancia con trabajo de Leithwood et al (2010), que han puesto de relieve la importancia del liderazgo emocional en la educación y su influencia positiva en la eficacia y el buen funcionamiento de las escuelas. Estos factores están vinculados a través de las cuatro áreas; establecer direcciones, Desarrollar a las personas,

Rediseñar la organización y Gestión del programa educativo a, las que se reconocen como esenciales en el liderazgo eficaz. Junto con ello, la correlación que se encontró en esta investigación fue entre el autoconocimiento de los líderes y su capacidad para establecer directrices, lo que respalda las conclusiones de Leithwood et al., (2008) quien hace hincapié en la importancia de la claridad de visión en el liderazgo escolar. En cuanto al desarrollo de las personas, el estudio ha hallado una correlación significativa entre la actitud positiva y el crecimiento del personal, lo que pone de relieve la importancia de las relaciones interpersonales positivas en el incremento de la capacidad del personal y de los estudiantes (Robinson et al., 2021).

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este apartado de la investigación ponen de relieve la importancia vital de las competencias emocionales en el liderazgo dentro del contexto educativo, y se demuestra cómo la empatía, la autoconciencia y la actitud positiva no sólo mejoran la adaptabilidad y la gestión del personal, sino que también tienen un efecto significativo en la aplicación de prácticas pedagógicas eficaces. De manera que el vínculo entre empatía y adaptabilidad sugiere que los líderes que pueden comprender y responder a las emociones de los demás están mejor capacitados para gestionar los retos dinámicos y a menudo estresantes, surgidos en los entornos educativos. Este vínculo se convierte en una herramienta clave para fomentar un entorno en el que tanto los profesores como los alumnos puedan prosperar. En relación con la autoconciencia, esta aparece como un factor crucial, ya que permite a los líderes ser conscientes de sus propias capacidades y limitaciones, lo que, incluso, facilita una mejor toma de decisiones, además, fomenta un clima de confianza y respeto mutuo. Estas características son esenciales para cualquier líder que pretenda inspirar y guiar a otros hacia objetivos comunes, en especial en el área de educación, donde las decisiones repercuten directamente en el desarrollo de las generaciones futuras.

El positivismo que se expone sugiere que los líderes que mantienen un enfoque optimista y proactivo son más eficaces en el desarrollo de sus equipos, lo que resulta esencial para el avance en cualquier institución educativa. Un líder con una actitud positiva puede levantar la moral del personal, fomentar el entusiasmo por las iniciativas de cambio y mejorar el compromiso general dentro de la organización. Esta influencia positiva puede ser decisiva para promover

un entorno educativo que no sólo eduque, sino que también motive y capacite tanto a estudiantes como a profesores.

Estas conclusiones tienen implicancias directas para que se puedan incorporar en el diseño de futuros programas de formación de líderes educativos, tanto así que en lugar de centrarse únicamente en las habilidades administrativas y pedagógicas, se sugiere que incluyan en sus planes un sólido enfoque en el desarrollo de competencias emocionales. Por consiguiente, sería beneficioso que contemplaran formación específica en empatía, autoconciencia y habilidades de gestión emocional, con el fin de preparar personas que sean eficaces, pero considerando todos los aspectos que involucra la gestión educativa, es decir, que incluyan la creación de un clima escolar positivo que favorezca el aprendizaje.

Por último, téngase presente que los resultados sugieren nuevas áreas de investigación, como la exploración de la relación entre estas competencias emocionales y los resultados directos en el rendimiento de los alumnos y la participación de los padres. De esta manera, en el futuro, se podría evaluar cómo afecta la mejora de aprendizajes cuando sus líderes gestionan con la integración de competencias emocionales, lo que proporcionaría una imagen más contundente y completa del impacto del liderazgo emocional en la educación. Lo expuesto no sólo ampliaría la comprensión del campo del liderazgo educativo, sino que también podrían ser contemplados en las políticas y prácticas que apoyan el desarrollo holístico de las escuelas, y, de paso, beneficiarían a toda la comunidad educativa. Sin embargo, se debe tener presente que puede tener ciertas limitaciones, como la concentración geográfica específica.

Referencias bibliográficas

- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Developing authentic leadership: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, *16*(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). La educación emocional: de la teoría a la práctica. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *1*(1), 7–8. <http://ri.iberomx.com/handle/iberomx/6041>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: Un enfoque sistémico impulsado por la teoría para el aprendizaje social, emocional y académico. *Educational Psychologist*, *54*(3), 144-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>.
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Rodríguez Conde, M. J., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., & Sánchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from Four European countries. *Policy Futures in Education*, *20*(5), 580-607. <https://doi.org/10.1177/14782103211040909>
- Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Megías-Robles, A., Salovey, P., & Fernández-Berrocal, P. (2021). Habilidad inteligencia emocional en padres e hijos. *Current Psychology*, *42*, 3054-3060. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01617-7>
- Chen, J., y Guo, W. (2020). La inteligencia emocional puede marcar la diferencia: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *48*(1), 82-105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., & Farias, C. S. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la

- educación emocional en la práctica pedagógica del aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Cronbach, L. J. (1951). El coeficiente alfa y la estructura interna de los tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Fernández-Berrocal, P. F., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Megías-Robles, A. (2023). Treinta y tres años de investigación en Inteligencia Emocional. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 16(1). <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16844>
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2010). *Primal leadership. On managing oneself*. Harvard Business School Press
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2001). El lugar de trabajo emocionalmente inteligente: *Cómo seleccionar para medir y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Jossey-bass.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). La relación entre inteligencia emocional y liderazgo en líderes escolares: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Grandey, A. A. (2000). Regulación emocional en el lugar de trabajo: Una nueva forma de conceptualizar el trabajo emocional. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 95. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. *Fundación Wallace*, 2(1), 30-41. <https://cahnfellowsprograms.org/wp-content/uploads/2021/11/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Gurr, D. (2015). Un modelo de liderazgo escolar exitoso del proyecto internacional de dirección escolar exitosa. *Societies*, 5(1), 136-150. <https://doi.org/10.3390/soc5010136>

- Hallinger, P., y Murphy, J. (1985). Assessing principals' behaviour in instructional management. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflexiones sobre la práctica del liderazgo instructivo y transformacional. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fantasy that refuses to fade. *Leadership and Politics in Schools*, 4(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2011). Liderazgo para el aprendizaje: lecciones de 40 años de investigación empírica. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.
- Hülshager, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0022876>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Siete afirmaciones poderosas sobre el liderazgo escolar exitoso. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5428>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2010). Siete afirmaciones sólidas sobre el éxito del liderazgo escolar. *School leadership & management*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., A. Harris y D. Hopkins (2020). Revisión de siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

- Pizarro, E., & Diez, F. (2023). *Competencias Emocionales En El Liderazgo Directivo De Instituciones Educativas.*, Dykinson.
- Robinson, G. M., Magnusen, M. J., Neubert, M., & Miller, G. (2021). Servant leadership, leader effectiveness, and the role of political skill: A study of interscholastic sport administrators and coaches. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 16(2), 291-303. <https://doi.org/10.1177/1747954120971755>.
- Villa, A., (2019). El liderazgo: clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Villa, A. (2020). Liderazgo resiliente relevante para una sociedad cambiante. *Foro Educativo*, 34, 77-103. DOI: <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2361>
- Villa, A. (2021). Liderazgo emocional: la base del liderazgo. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 119-146.
- Zaccaro, S. J., Green, J. P., Dubrow, S., & Kolze, M. (2018). Diferencias individuales del líder, parámetros situacionales y resultados de liderazgo: una revisión exhaustiva e integración. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 2-43. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.10.003>.

El artículo recién expuesto *“Liderazgo y emociones en la educación en Chile: clave para el éxito Directivo”* y el que se expondrá a continuación *“Percepciones de las buenas prácticas en el liderazgo escolar: un análisis comparativo entre directores de centros escolares y profesores”*, están estrechamente relacionados cuando se abordan cómo las percepciones y competencias de los directivos influyen en las buenas prácticas de liderazgo educativo. El tercer artículo enfatiza la importancia de las competencias emocionales de los directivos, sugiriendo que aquellos con una alta inteligencia emocional pueden gestionar mejor las relaciones y tomar decisiones estratégicas que favorezcan un entorno escolar positivo, lo cual impacta directamente en la mejora de la calidad educativa. Mientras que, en el cuarto artículo, se explora cómo los directivos y los docentes perciben estas buenas prácticas de liderazgo, ya que en la investigación se encontró por un lado que los directivos tienen una visión más positiva de ellas, mientras que los docentes, especialmente aquellos con más experiencia, tienden a ser más críticos. Esta diferencia en las percepciones señala la importancia de alinear las opiniones de ambos grupos para mejorar las prácticas educativas, lo que refuerza la idea de que las competencias emocionales de los directivos no solo facilitan la implementación de prácticas efectivas, sino que también son esenciales para lograr un consenso que favorezca el desarrollo de una gestión más colaborativa y transformadora en las instituciones educativas.

ARTÍCULO IV PERCEPCIONES DE LAS BUENAS PRÁCTICAS EN EL LIDERAZGO ESCOLAR: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE DIRECTORES DE CENTROS ESCOLARES Y PROFESORES

Síntesis de la investigación

Esta sección busca examinar cómo los directores y los profesores perciben las buenas prácticas de liderazgo en centros educativos de la Región Metropolitana Sur-Occidental de Chile y analizar cómo estas percepciones se relacionan con la experiencia docente.

Se utilizó un enfoque cuantitativo, con una muestra de 97 directores y 246 profesores de 16 centros educativos. Para este objetivo, se aplicó un cuestionario basado en el modelo de Leithwood y se analizó la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach.

Dado el análisis, se concluye que los directores tienen mejores percepciones sobre el liderazgo escolar en comparación con los profesores. Tanto así que los docentes que tienen entre 6 y 10 años de experiencia muestran las valoraciones mayormente positivas y consistentes, en cambio aquellos con más de 20 años tienen opiniones más críticas y dispersas. Cabe decir que los factores de liderazgo mejor valorados son la claridad en el establecimiento de directrices y el desarrollo profesional.

Por último, es necesario alinear las percepciones entre directores y profesores para mejorar las prácticas educativas, fomentar un enfoque colaborativo en el desarrollo profesional y facilitar la toma de decisiones. Además, se sugiere que futuras investigaciones aborden estas percepciones en un contexto longitudinal para evaluar su evolución a lo largo del tiempo.

Cita recomendada. Pizarro, E., Díez, F., & Villa, A. (2024). Leadership and emotions in education in Chile: Keys to managerial success. *Journal of Educators Online*, 21(4). <https://www.thejeo.com>

Resumen

La importancia del liderazgo escolar en los últimos 20 años ha estado acompañada del desarrollo y del cuestionamiento sobre mejores prácticas de gestión de los líderes. Este estudio pretende explorar estas prácticas en centros educativos, utilizando el modelo de Kenneth Leithwood, para recabar información sobre las percepciones que tienen los directores y profesores. Se empleó un enfoque descriptivo e inductivo y se utilizó un cuestionario basado en el modelo de Leithwood, compuesto por 42 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: establecer direcciones, desarrollar personas, promover la transformación organizativa y gestionar el currículo. La muestra incluyó 97 directores y 246 profesores de 16 centros educativos de la Región Metropolitana Sur-Occidental de Chile. Los resultados revelaron que los directores tienen una visión más positiva de las prácticas de liderazgo en comparación con

los profesores, quienes presentan visiones más variadas y críticas. La experiencia docente influye significativamente en estas percepciones. El estudio releva la necesidad de alinear las apreciaciones de ambos estamentos para mejorar las prácticas educativas, y se sugiere considerar un enfoque colaborativo en el desarrollo profesional y en la toma de decisiones.

Abstract

The importance of school leadership over the last 20 years has been accompanied by the development and scrutiny of best management practices for school leaders. This study aims to explore leadership practices in educational centres using Kenneth Leithwood's model, based on the perceptions of headteachers and teachers. A descriptive and inductive approach was employed, utilising a questionnaire based on Leithwood's model, consisting of 42 items distributed across four dimensions: setting directions, developing people, promoting organisational transformation, and managing the curriculum. The sample included 97 headteachers and 246 teachers from 16 educational centres in the South-Western Metropolitan Region of Chile. The results revealed that headteachers have a more positive view of leadership practices compared to teachers, who present more critical and varied perspectives. Teaching experience significantly influences these perceptions. The study highlights the need to align the perceptions of both groups to enhance educational practices, suggesting a collaborative approach to professional development and decision-making.

Introducción

En Chile, el liderazgo educativo se ha visto influenciado por diversas políticas y programas que ha implementado el Ministerio de Educación. Según datos del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2019), el 75% de los directores escolares en Chile considera que su rol principal es ser líderes pedagógicos, más que meros administradores. Este foco se refleja en los programas de formación y desarrollo profesional que ofrecen a los directores; al mismo tiempo, la Agencia de Calidad de la Educación en el año 2020 reveló que el 68% de los docentes en Chile percibe a sus directores como líderes efectivos que promueven un ambiente de colaboración y mejora continua (ACE, 2020), junto con esto, el 82% de los directores reportó sentirse preparado para liderar procesos de cambio y mejora en sus establecimientos (BID, 2021). Solo el 10% de los docentes se identifica como transmisor de conocimientos. Tanto así que, según el informe PISA 2018, las escuelas chilenas con directores

que reportan altos niveles de liderazgo directivo obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en lectura, matemáticas y ciencias en comparación con aquellos con niveles más bajos de liderazgo (OCDE, 2019). Las percepciones de los roles también varían según el nivel educativo: en Educación básica, el 70% de los profesores se ven a sí mismos como facilitadores del aprendizaje, mientras que en la Educación secundaria, este porcentaje disminuye a 50%, no obstante hay un aumento en la percepción de los profesores como guías y mentores. En una investigación realizada por la Universidad de Chile el año 2021, arrojó que el 78% de los profesores que se desempeñan en escuelas con altos niveles de liderazgo directivo reportan altos niveles de satisfacción laboral, en comparación con un 55% en escuelas con niveles más bajos de liderazgo directivo (OCDE, 2021).

Fullan, (2001) considera el liderazgo directivo como un proceso dinámico y transformador que trasciende la mera gestión de una institución, además, agrega que el liderazgo educativo implica la capacidad de influir y motivar a otros para lograr objetivos comunes, centrándose en la mejora continua y el cambio sistémico. Hace hincapié en la importancia de que los líderes comprendan y asuman múltiples roles, desde visionarios y estrategas hasta facilitadores y colaboradores, convirtiéndose en agentes de cambio capaces de crear y sostener una cultura de aprendizaje y desarrollo profesional continuo dentro de la comunidad educativa (Fullan, 2020; Drake, 2022). Por otra parte, Kenneth Leithwood et al., (2010) sostienen que el liderazgo directivo es crucial para el éxito de las instituciones educativas, y expone que implica influir en la motivación, el desarrollo y el rendimiento de profesores y alumnos. Desde su perspectiva, los líderes educativos deben ser visionarios, establecer objetivos claros y crear un entorno que fomente el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo (Leithwood et al., 2010; Brown et al., 2021). Leithwood y Jantzi (2005) plantean que los líderes deben adoptar múltiples roles, como el de gestor, mentor, facilitador e innovador, y hacer hincapié en la flexibilidad de estos roles para responder a las diversas necesidades y desafíos de las instituciones educativas (Leithwood y Jantzi, 2010; Bolívar, 2010).

Spillane aborda el liderazgo directivo desde una perspectiva distribuida y enfatiza que el liderazgo no reside en una sola persona, sino que se distribuye entre múltiples actores dentro de la organización educativa. Murillo y Duk (2020), afirman que el liderazgo educativo implica una serie de interacciones y prácticas que tienen lugar en el contexto del trabajo diario de los educadores (Spillane et al., 2001). En cuanto a la percepción de los roles, Leithwood et al. (2010) refieren que los roles no son estáticos ni están predefinidos, sino que se construyen y

reconstruyen continuamente a través de las interacciones cotidianas. Esta perspectiva subraya la importancia de comprender cómo los diferentes actores dentro de una escuela perciben y desempeñan sus roles de liderazgo y cómo estas percepciones influyen en la dinámica organizacional y en la implementación de las políticas educativas (Spillane et al., 2004; Segovia, 2019). Por otro lado, Robinson aborda el liderazgo directivo desde una perspectiva centrada en la mejora del aprendizaje y el rendimiento de los alumnos, indica que un liderazgo eficaz se define por la capacidad de influir en forma directa en las prácticas pedagógicas y en los resultados académicos de los estudiantes, además, subraya la importancia de que los líderes comprendan y asuman funciones que van más allá de la mera gestión, centrándose en la creación de un entorno que promueva el desarrollo profesional de los profesores y la aplicación de prácticas basadas en pruebas. Agrega que los líderes deben ser facilitadores del aprendizaje, apoyando a los profesores en la adopción de métodos de enseñanza eficaces y en la resolución de problemas educativos complejos (Robinson et al., 2008).

El liderazgo en el que está presente la inteligencia emocional, que implica guiar y conducir, ha pasado de ser una idea centrada en la persona a entenderse como un fenómeno colectivo, dinámico y polifacético (Murillo y Duk, 2020). Por consiguiente, en el contexto educativo actual, el liderazgo va más allá de la simple transmisión de conocimientos y la facilitación del aprendizaje; ya que incluye el desarrollo holístico de alumnos y profesores, la reestructuración organizativa y la gestión del currículo en las instituciones educativas (Leithwood y Jantzi, 2005; Hallinger et al., 2020; Leithwood et al., 2006; Elmore, 2010).

La comprensión actual del liderazgo directivo ha sido ampliamente moldeada por la investigación que articula la capacidad del líder para influir en la práctica docente (Day, 2014; Day y Leithwood, 2007; Bass, 2003; Leithwood et al., 2023), argumentan que las prácticas de liderazgo implican un conjunto de comportamientos intencionales que son críticos para la dinámica de influencia entre líderes y seguidores en las escuelas (Murillo et al., 2016; Drake, 2022), señalan que están dentro de contextos específicos, ya que el entorno y las circunstancias de las interacciones tienen un impacto significativo en las acciones y decisiones tanto de líderes como de seguidores (Díez et al., 2023). Así, el liderazgo directivo es visto como una respuesta adaptativa a las demandas situacionales, lo cual es consistente con la teoría del liderazgo contingente (Villa, 2019; Spillane et al., 2001; Díez et al., 2023).

Este estudio tiene como objetivo comprender y explorar las prácticas de liderazgo escolar, y para ello utiliza el modelo de Kenneth Leithwood, además, explora cómo los directores y

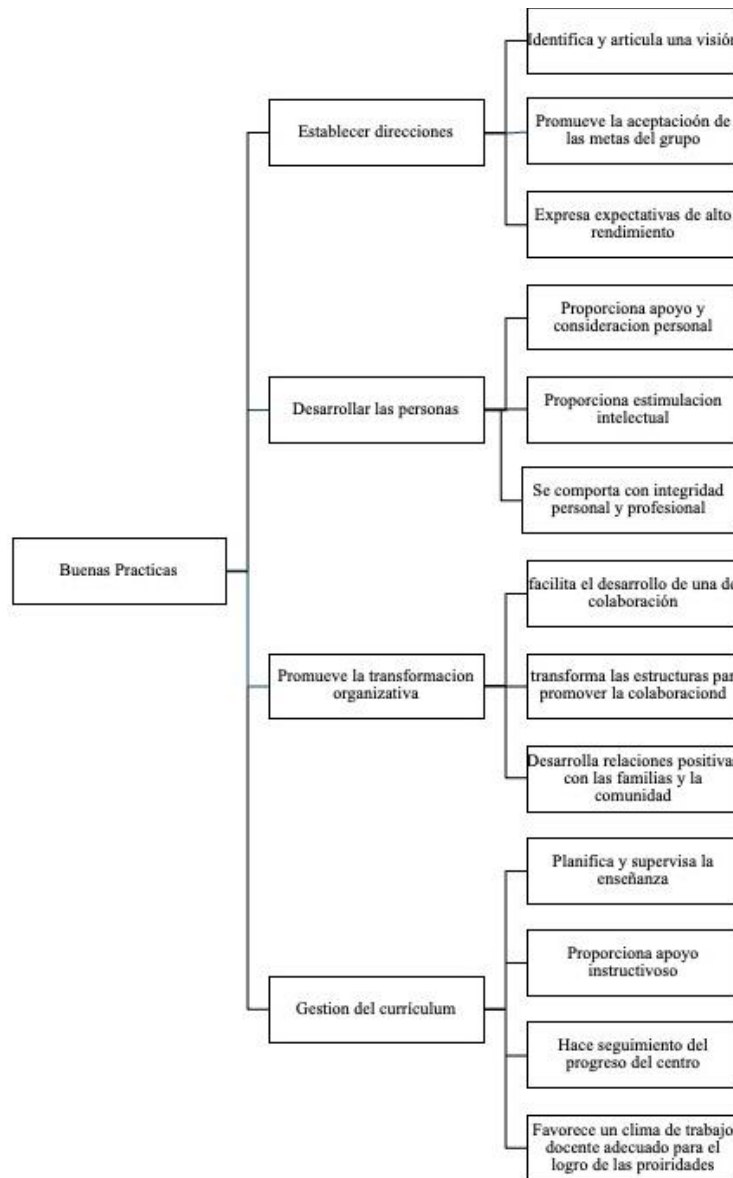
profesores perciben estas prácticas (establecimiento de direcciones, desarrollo de personas, transformación organizativa y gestión del currículo), aplicado por Leithwood et al., (2010). Algunas de las preguntas que se abordan son ¿cómo perciben los directores y los profesores las buenas prácticas de liderazgo en sus centros? ¿cómo se relaciona la variabilidad en las percepciones de las buenas prácticas entre los profesores con sus años de experiencia individual en el aula? ¿cuáles son los factores que más valoran las prácticas organizativas de los centros?

Buenas prácticas educativas en materia de liderazgo

Leithwood y Jantzi (2010) sostienen que el liderazgo directivo se define por varios aspectos vitales de la gestión educativa. En primer lugar, el liderazgo existe dentro de las relaciones sociales y sirve a fines sociales; aunque los líderes son individuos, sus acciones siempre tienen un propósito social que trasciende al individuo para centrarse en la organización y la sociedad en general (Hallinger, 2011; Spillane et al., 2004). En segundo lugar, el liderazgo implica propósito y dirección; es responsabilidad del líder educativo motivar y dirigir la visión acordada hacia los objetivos de la escuela, incluso si la visión viene de arriba (Díez et al., 2023; Day et al., 2016; Rashid et al., 2023). Un liderazgo claro y orientado a los objetivos se considera crucial para el éxito escolar. En tercer lugar, el liderazgo es una función que puede ejercerse incluso sin una designación formal y su desarrollo depende de la disponibilidad de recursos y de las habilidades del líder y de su equipo (Leithwood et al., 2010). Bush y Glover (2014) explican que un liderazgo eficaz requiere de un equilibrio entre las habilidades personales y los recursos organizativos (Bolívar et al., 2013; Campos, 2022). Por último, el liderazgo es contextual y contingente; pues no existe una fórmula universal para el liderazgo efectivo, porque debe adaptarse a circunstancias específicas (Villa, 2019; Harris y Jones, 2010). Este enfoque se apoya en la teoría del liderazgo contingente, que sostiene que debe ser flexible y ajustarse a las necesidades del contexto (Spillane et al., 2001). Teniendo en cuenta estos principios, Leithwood et al. (2010) definen el liderazgo escolar como la labor de movilizar e influir en los demás para articular y alcanzar las intenciones y objetivos compartidos del centro, focaliza su capacidad en influir positivamente en la práctica docente y, en consecuencia, en los resultados de los alumnos (Day y Leithwood, 2007; Hallinger y Heck, 2010).

Figura 9

Las cuatro dimensiones de las prácticas captan la vía fundamental de los procesos (Leithwood et al., 2010)



La Figura 9 resume las buenas prácticas de gestión basadas en la investigación de Kenneth Leithwood et al., (2010), en ella se ilustran cuatro áreas clave para los líderes escolares: En primer lugar, *establecer orientaciones*: Leithwood y Jantzi, (2006) sostienen que la capacidad de los líderes para articular una visión compartida es esencial para el éxito de la escuela y Hallinger (2011; Hallinger y Heck, 2010), afirman que el liderazgo eficaz implica la promoción de buy-in a los objetivos del grupo y el mantenimiento de altas expectativas. En segundo lugar, el *desarrollo de las personas*: Hargreaves y Fullan (2015) subrayan que proporcionar estimulación intelectual y actuar con integridad personal y profesional son acciones que

fomentan el crecimiento de todo el equipo (Eiguren-Munitis et al., 2022). En tercer lugar, *promover la transformación organizativa: visto* como la creación de una cultura de colaboración esencial para la innovación educativa, mientras que Harris y Jones (2010) hablan de la transformación de las estructuras para fomentar la colaboración y construir relaciones positivas con las familias y la comunidad como algo fundamental para el cambio sistémico (Campos, 2022). En cuarto lugar, la *gestión del currículo*, centrado en que los líderes escolares deben planificar y supervisar la enseñanza y el aprendizaje para alcanzar los objetivos educativos (Eiguren-Munitis et al., 2022). Estas dimensiones se establecen como fundamentales en cualquier escuela (Leithwood et al., 2010; Hallinger et al., 2020).

Metodología

Para comprender y explorar las prácticas de gestión en las escuelas se utiliza el modelo de Kenneth Leithwood. Este estudio se explora cómo los directores y profesores perciben estas prácticas (establecimiento de direcciones, desarrollo de personas, transformación organizacional y gestión curricular). Se utiliza el método inductivo, que recoge las percepciones individuales de docentes y directores, para identificar tendencias o patrones generales en la implementación de buenas prácticas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Objetivos

Objetivo: Describir y comparar las percepciones de directores y profesores sobre las buenas prácticas de liderazgo en sus centros escolares.

Objetivo: Analizar cómo la variabilidad en las percepciones de las buenas prácticas entre los profesores está relacionada con sus años individuales de experiencia en el aula.

Objetivo: Identificar los factores más valorados de las prácticas organizativas de los centros escolares, según la percepción de los directores y los profesores.

La muestra se concentró en directores de escuelas de la comuna invitados a participar en la investigación y que forman parte del Programa de Exploración de la Región Metropolitana Sur Poniente del Ministerio de Ciencia, Chile. Un total de 52 escuelas fueron consideradas en la muestra, en la que se requería la participación del personal directivo y docente. Del total, 16 instituciones respondieron al compromiso, lo que corresponde al 30,7% de la muestra invitada.

De estas instituciones, participaron un total de $N=97$ directivos y $N=246$ docentes, lo que representa una participación promedio de 6 directivos y 15 docentes por institución.

Dentro de la población de directivos analizada existe una representación mayoritaria de mujeres, que suponen el 55,67% del total, frente al 44,33% que son hombres. En cuanto a la distribución por edades, más de la mitad (55,67%) tienen entre 41 y 50 años, mientras que el 25,77% tiene entre 31 y 40 años y un porcentaje menor (18,56%) tiene más de 60 años. En cuanto a la antigüedad, destaca que la mayoría (54,64%) tienen más de 20 años de servicio. Un segmento significativo, que representa el 22,68%, tiene entre 6 y 10 años de experiencia. Además, el 21,65% del colectivo tiene entre 11 y 20 años de servicio y sólo el 1,03% ha trabajado menos de 5 años, lo que indica una notable experiencia y permanencia dentro de la población estudiada.

En el caso de los profesores que evaluaron las prácticas de gestión, en la distribución por sexos, el 64,47% de la población total está constituido por mujeres, superando a los hombres quienes representan el 35,53%. Atendiendo a la edad, el grupo de menores de 30 años comprende el 26,01% de la población, mientras que el grupo de 31 a 40 años es el más numeroso con el 36,99%. El 25,27% está compuesto por individuos entre 41 y 50 años, mientras que el 11,72%, corresponde a los mayores de 60 años. En cuanto a los años de servicio, los que tienen menos de 5 años integran el 32,97% de la población, seguidos de los que tienen entre 6 y 10 años de servicio, que representan el 22,34%, se considera que el 24,91% corresponde a quienes tienen entre 11 y 20 años de servicio y los que llevan más de 20 años representan el 19,78%. Estos datos reflejan una población con mayor proporción de mujeres y una tendencia hacia una mayor experiencia en años de servicio docente.

Aspectos éticos

La investigación se realizó entre mayo y septiembre de 2023, y se efectuó de acuerdo con rigurosas normas éticas. Previo a la recogida de datos, se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Deusto (ETK-2/2324). Además, se contó con el consentimiento informado de los participantes, garantizando el anonimato y la confidencialidad.

Instrumentos

Para la recogida de datos se estableció una colaboración entre el Programa Explora de la Región Metropolitana Sur-Oeste del Ministerio de Ciencia de Chile y la Fundación Horreum de España. A través de Explora se contactó a los colegios que participaron en la investigación. La

recolección de datos se realizó a través de la plataforma Google Forms. Se proporcionaron instrucciones detalladas para el correcto desarrollo de las encuestas. El instrumento utilizado fue un cuestionario elaborado por Leithwood, compuesto por 42 ítems y clasificado en cuatro dimensiones: 1) Establecer orientaciones, 2) Desarrollar a las personas, 3) Promover la transformación organizativa y 4) Gestionar el currículo del centro. Los equipos directivos y los profesores respondieron la encuesta, identificando las buenas prácticas asociadas, mediante una escala Likert con las opciones: 1) Nada, 2) Algo, 3) Bastante y 4) Mucho.

Desarrollo de datos

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el software JAMOV (2022), basado en el lenguaje de programación R, (The jamovi project, 2021). La fiabilidad de la escala de buenas prácticas, propuesta por Leithwood, se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, ampliamente utilizado para medir la consistencia interna de las escalas psicométricas (Cronbach, 1951). En cuanto a los valores obtenidos para cada dimensión, Establecer orientaciones (0,919), Desarrollar a las personas (0,919), Transformar la organización (0,918) y Gestionar el currículo (0,926), estos resultados indican una elevada fiabilidad interna, lo que sugiere que los ítems tienen una relación estrecha y miden coherentemente el constructo en cuestión. Estos resultados son superiores al umbral recomendado de 0,7 (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Galindo-Domínguez, 2020).

Tabla 19
Estadísticas de fiabilidad de las escalas

α de Cronbach	McDonald's ω
Escala	0.939

En la Tabla 19 se muestra que el alfa de Cronbach y el omega de McDonald son muy elevados (0,939 y 0,940 respectivamente), lo que sugiere que los ítems de la escala están muy correlacionados entre sí y que la escala en su conjunto tiene una alta fiabilidad.

Resultados

Medidas de tendencia central de las dimensiones de buenas prácticas

¿Cómo perciben los directores y profesores las buenas prácticas de liderazgo escolar en sus centros?

Tabla 20

Análisis exploratorio de las buenas prácticas de liderazgo directivo y sus dimensiones en directivos y docente

Factores	Papel	M	EE.UU.	Md	DE	Asimetría	W	p
Buenas Prácticas	Director	3.33	0.0804	3.39	0.316	-0.236	0.944	0.157
	Profesor	3.18	0.0417	3.24	0.623	-1.013	0.920	< .001
L1	Director	3.38	0.0853	3.50	0.409	-0.890	0.898	0.012
Establecer Direcciones	Profesor	3.23	0.0455	3.30	0.661	-1.064	0.905	< .001
L2	Director	3.42	0.0608	3.44	0.412	-0.748	0.945	0.166
Desarrollar a las personas	Profesor	3.23	0.0398	3.44	0.692	-1.159	0.888	< .001
L3	Director	3.26	0.0793	3.44	0.418	-0.323	0.940	0.121
Trasformar la organización	Profesor	3.15	0.0442	3.22	0.653	-0.716	0.938	< .001
L4	Director	3.27	0.0786	3.27	0.443	-0.244	0.958	0.334
Gestión curricular	Profesor	3.09	0.0422	3.09	0.712	-0.803	0.927	< .001

En la Tabla 20 se ofrece un análisis exhaustivo de las percepciones de directores y maestros sobre las buenas prácticas de liderazgo escolar, utilizando el modelo de Kenneth Leithwood. Los datos sugieren que los directores y los maestros tienen percepciones significativamente diferentes en todas las dimensiones evaluadas. Para las buenas prácticas, en general, los directores informaron una media (M) de 3,33 con una desviación estándar (DE) de 0,316, lo que indica una percepción relativa. uniforme y positiva. La asimetría de -0,236 sugiere una ligera inclinación hacia las respuestas más altas y el valor p (0,157) de la prueba de Shapiro-Wilk indica que la distribución no se desvía significativamente de la normalidad. En cambio, los profesores tienen una media inferior de 3,18 y una DE superior de 0,623, lo que indica una mayor variabilidad en las respuestas. La asimetría de -1,013 y un valor p inferior a 0,001 indican una distribución significativamente no normal, con t tendencia a respuestas más críticas.

En la dimensión de establecimiento de la dirección (L1), los directores arrojan una media de 3,38 y una DE 0,409, con una asimetría de -0,890 y un valor p de 0,012, lo que sugiere una ligera desviación de la normalidad. Los profesores, por su parte, tienen una media de 3,23 y una DE 0,661, con una asimetría de -1,064 y un valor p inferior a 0,001, lo que indica una distribución significativamente no normal y una percepción más crítica. En cuanto a las personas en desarrollo (L2), los directores tienen una media de 3,42 y una DE 0,412, con una asimetría de -0,748 y un valor p de 0,166, lo que sugiere una distribución cercana a la normal. Los profesores, por su parte, tienen una media de 3,23 y una DE 0,692, con una asimetría de -1,159 y un valor p inferior a 0,001, lo que indica de nuevo una mayor variabilidad y una percepción más crítica. En cuanto al fomento de la transformación organizativa (L3), los directores presentan una media de 3,26 y una DE 0,418, con una asimetría de -0,323 y un valor p de 0,121, lo que indica datos posiblemente normales. Los profesores tienen una media de 3,15 y una DE 0,653, con una asimetría de -0,716 y un valor p inferior a 0,001, lo que sugiere una percepción más crítica y una mayor dispersión de las respuestas. Por último, en la dimensión de gestión del currículo (L4), los directores declararon una media de 3,27 y una DE 0,443, con una asimetría de -0,244 y un valor p de 0,334, lo que indica una distribución normal. Los profesores indicaron una media de 3,09 y una DE 0,712, con una asimetría de -0,803 y un valor p inferior a 0,001, lo que muestra una vez más una mayor variabilidad y una percepción más crítica.

Tabla 21

Análisis de variables exploratorias según el cargo ocupado en el centro educativo

Factores	Estadística t de Welch	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	Tamaño del efecto
Buenas prácticas	2.15	52.0	0.036	0.157	0.0727	0.317
L1 Establecer Direcciones	1.72	42.8	0.093	0.154	0.0893	0.279
L2 Desarrollar a las Personas	2.04	44.2	0.048	0.185	0.0907	0.325
L3 Trasformar la organización	1.20	41.6	0.238	0.109	0.0906	0.198
L4 Gestión curricular	1.85	42.5	0.071	0.179	0.0967	0.302

El análisis de la tabla evidencia diferencias relevantes en la percepción de las buenas prácticas educativas según el cargo ocupado dentro del centro escolar. La prueba t de Welch revela que existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración global de las buenas prácticas ($p = 0.036$, tamaño del efecto = 0.317), así como en la dimensión “Desarrollar a las personas” ($p = 0.048$, efecto = 0.325), lo que indica que los cargos inciden en la manera en que se percibe el apoyo al crecimiento profesional del equipo. Aunque otras dimensiones como “Establecer direcciones” ($p = 0.093$) y “Gestión curricular” ($p = 0.071$) no alcanzan significación estadística, sus tamaños del efecto (0.279 y 0.302, respectivamente) sugieren

diferencias prácticas que no deben ser ignoradas. Por su parte, la dimensión “Transformar la organización” presenta el valor p más alto (0.238) y un tamaño del efecto bajo (0.198), lo que indica una mayor homogeneidad en la percepción de esta dimensión entre los diferentes cargos. En conjunto, los resultados reflejan que, si bien no todas las diferencias son estadísticamente significativas, sí existen distancias sustantivas en las valoraciones, lo que puede implicar desafíos en la alineación del liderazgo institucional con las experiencias y expectativas del equipo docente.

¿Cómo se relaciona la variabilidad de las percepciones de las buenas prácticas entre los profesores con sus años de experiencia en el aula?

Tabla 22

Descripción de buenas prácticas de liderazgo y actores con la variable años de experiencia

Años de experiencia	N	M	EE.UU.	Md	DE	Asimetría
Entre 11 y 20 años	69	3.16	0.0673	3.21	0.559	-0.768
Entre 6 y 10 años	58	3.34	0.0637	3.44	0.485	-0.880
Menos de 5 años	90	3.14	0.0665	3.18	0.631	-0.907
Más de 20 años	55	3.14	0.0936	3.29	0.694	-1.388

En la Tabla 22 se muestra un análisis de las buenas prácticas educativas, según los años de experiencia de los participantes. Los educadores con 6 a 10 años de experiencia tienen la percepción más positiva, con una media de 3,34 y una variabilidad menor (DT = 0,485), y una asimetría de -0,880, lo que sugiere una tendencia hacia valores más altos. Los que presentan entre 11 y 20 años de experiencia tienen una media de 3,16 y una DE 0,559, con una asimetría de -0,768, lo que también indica percepciones positivas, pero con una asimetría menor. Mientras que aquellos con menos de 5 años de experiencia figuran con una media de 3,14, una DE 0,631 y una asimetría de -0,907, lo que sugiere que perciben las buenas prácticas de forma similar a los más experimentados. Los educadores con más de 20 años de experiencia tienen una media de 3,14, la mayor variabilidad (DE = 0,694) y la asimetría más negativa (-1,388), lo que indica una mayor inclinación hacia percepciones más críticas.

Tabla 23

Descripción de las dimensiones de las buenas prácticas educativas segmentadas por los años de experiencia de los participantes

Factores	Años de Experiencia	N	M	EE.UU.	Md	DE	Asimetría
L1 Establecer Direcciones	Entre 11 y 20 años	69	3.22	0.0751	3.20	0.624	-0.882
	Entre 6 y 10 años	58	3.35	0.0668	3.40	0.509	-0.871
	Menos de 5 años	90	3.23	0.0751	3.40	0.713	-1.160
	Más que 20 años	55	3.17	0.0899	3.30	0.667	-1.192
L2 Desarrollar a las personas	Entre 11 y 20 años	69	3.25	0.0769	3.33	0.639	-1.023
	Entre 6 y 10 años	58	3.41	0.0730	3.56	0.556	-1.344
	Menos de 5 años	90	3.21	0.0690	3.22	0.654	-0.969
	Más que 20 años	55	3.14	0.1104	3.44	0.819	-1.293
L3 Trasformar a la organización	Entre 11 y 20 años	69	3.14	0.0720	3.11	0.598	-0.542
	Entre 6 y 10 años	58	3.35	0.0688	3.44	0.524	-0.597
	Menos de 5 años	90	3.08	0.0723	3.11	0.686	-0.542
	Más que 20 años	55	3.12	0.0907	3.22	0.673	-1.136
L4 Gestión curricular	Entre 11 y 20 años	69	3.05	0.0733	3.00	0.609	-0.469
	Entre 6 y 10 años	58	3.26	0.0818	3.23	0.623	-0.859
	Menos de 5 años	90	3.06	0.0773	3.09	0.733	-0.758
	Más que 20 años	55	3.13	0.1050	3.27	0.779	-1.180

En la Tabla 23 se presenta un análisis descriptivo de las respuestas sobre buenas prácticas educativas segmentadas por los años de experiencia de los participantes. Los educadores entre 6 y 10 años de experiencia tienen la percepción más positiva, con una media de 3,34 y una variabilidad menor (DE = 0,485), y una asimetría de -0.880. Los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia tienen una media de 3,16, una DE 0,559 y una asimetría de -0,768, también indica percepciones positivas, pero menos pronunciadas. Los que tienen menos de 5 años de experiencia tienen una media de 3,14, una DE 0,631 y una asimetría de -0,907, lo que sugiere percepciones similares a las de los educadores con más experiencia. Los educadores con más de 20 años de experiencia reflejan una media de 3,14, la mayor variabilidad (DE = 0,694) y la asimetría más negativa (-1,388), lo que indica una mayor inclinación hacia percepciones más

críticas. En resumen, los educadores con menos y más de 20 años de experiencia tienden a tener percepciones más críticas de las buenas prácticas educativas, mientras que aquellos que están entre los 6 y 10 años aparecen con una valoración más positiva y consistente.

Tabla 24
Comparación de los factores de liderazgo de Leithwood en 16 escuelas

	CENTROS	Medios de comunicación	Medio	DE	Mínimo	Máximo
L1.	1	3.60	3.60	0.200	3.30	3.80
Establecer direcciones	2	2.23	2.00	0.752	1.40	3.60
	3	3.45	3.50	0.251	3.00	3.80
	4	3.19	3.20	0.764	1.60	4.00
	5	2.85	2.90	0.647	2.10	3.80
	6	3.40	3.55	0.501	2.40	4.00
	7	3.31	3.40	0.550	2.00	4.00
	8	3.02	3.10	0.508	2.00	4.00
	9	3.18	3.50	0.872	1.50	4.00
	10	3.42	3.40	0.463	2.60	4.00
	11	3.20	3.20	0.710	1.00	4.00
	12	3.42	3.55	0.512	2.70	4.00
	13	3.10	3.45	0.845	1.60	3.80
	14	3.49	3.70	0.584	1.50	4.00
	15	3.48	3.55	0.543	2.50	4.00
	16	3.58	3.75	0.446	2.90	4.00
	L2.	1	3.63	3.78	0.346	3.11
Desarrolla a las personas	2	2.09	1.56	0.959	1.11	3.78
	3	3.38	3.50	0.325	2.89	3.67
	4	3.44	3.44	0.463	2.78	4.00
	5	2.85	3.22	0.993	1.22	3.78
	6	3.36	3.61	0.625	1.78	4.00
	7	3.39	3.50	0.568	1.67	4.00
	8	2.94	3.00	0.711	1.44	4.00
	9	3.13	3.44	0.945	1.22	4.00
	10	3.50	3.61	0.481	2.56	4.00
	11	3.20	3.33	0.653	1.00	4.00
	12	3.49	3.56	0.469	2.78	4.00
	13	3.04	3.39	0.808	1.44	3.78
	14	3.44	3.56	0.528	1.67	4.00
	15	3.35	3.44	0.513	2.78	4.00
	16	3.39	3.44	0.376	2.89	3.89
	L3.	1	3.33	3.56	0.548	2.33
Transformación Organizativa	2	2.14	2.00	0.633	1.44	3.44
	3	2.99	2.89	0.512	2.00	3.67
	4	3.04	3.00	0.698	1.78	4.00
	5	2.85	2.94	0.746	1.78	3.67
	6	3.21	3.17	0.556	2.00	4.00
	7	3.13	3.17	0.605	1.89	4.00

	CENTROS	Medios de comunicación	Medio	DE	Mínimo	Máximo	
		8	2.95	3.00	0.645	1.78	3.89
		9	3.19	3.44	0.833	1.44	4.00
		10	3.24	3.22	0.555	2.22	4.00
		11	3.11	3.11	0.639	1.11	4.00
		12	3.41	3.56	0.647	2.22	4.00
		13	3.17	3.39	0.623	1.78	3.78
		14	3.39	3.56	0.560	1.44	4.00
		15	3.39	3.33	0.406	2.89	4.00
		16	3.43	3.39	0.429	2.89	4.00
L4.		1	3.44	3.41	0.402	2.91	3.91
Gestión		2	2.09	1.91	0.905	1.00	3.50
curricular		3	3.16	3.00	0.697	1.91	4.00
		4	3.22	3.09	0.481	2.55	4.00
		5	2.92	2.91	0.538	2.00	3.55
		6	3.32	3.32	0.611	2.00	4.00
		7	3.15	3.18	0.672	1.73	4.00
		8	2.89	3.00	0.722	1.45	3.91
		9	3.21	3.55	0.794	1.82	4.00
		10	2.95	3.00	0.614	1.36	4.00
		11	3.03	3.00	0.691	1.00	4.00
		12	3.23	3.23	0.571	2.27	4.00
		13	3.05	3.27	0.726	1.55	3.73
		14	3.22	3.27	0.676	1.00	4.00
		15	3.38	3.55	0.673	1.73	4.00
		16	3.41	3.20	0.447	3.00	4.00

En la Tabla 24 se ve reflejada una comparación de los factores de liderazgo de Leithwood en 16 escuelas; en ella se muestran importantes diferencias en cuatro factores en la práctica del liderazgo entre las escuelas que participaron: Fijación de Direcciones, Desarrollo de Personas, Transformación Organizativa y Gestión del Currículo. El Centro 1 destaca con las medias más altas y la variabilidad más baja en todas las dimensiones, lo que indica percepciones muy positivas y coherentes. Por el contrario, el Centro 2 tiene las medias más bajas y la variabilidad más alta, lo que sugiere percepciones menos favorables y más dispersas. Por ejemplo, en Fijar orientaciones, el Centro 1 tiene una media de 3,60 (DT = 0,200) y el Centro 2 una media de 2,23 (DT = 0,752). Del mismo modo, en Desarrollo de personas, el Centro 1 tiene una media de 3,63 (DT = 0,346), mientras que el Centro 2 tiene una media de 2,09 (DT = 0,959). Este patrón se repite en Transformación Organizativa y Gestión Curricular, mostrando que el Centro 1 es percibido de forma mucho más favorable en comparación con el Centro 2, que se enfrenta a mayores retos a la hora de implantar buenas prácticas organizativas.

Discusión

Los resultados del estudio revelan diferencias valiosas en las percepciones de las buenas prácticas de liderazgo entre directores y profesores, alineándose con los objetivos del estudio. Los directores presentan una visión más positiva que los profesores, lo que puede deberse a su papel en la implementación de estas prácticas (Bolívar et al., 2013; Day, 2014; Leithwood y Jantzi, 2006; Day y Leithwood, 2007). Los docentes, especialmente aquellos con más de 20 años de experiencia, manifiestan opiniones más críticas, lo que sugiere una posible desilusión acumulada (Segovia, 2019; Camarero et al., 2020). Las principales áreas valoradas incluyen el establecimiento de directrices claras, el desarrollo profesional, la transformación organizativa y la gestión del currículo, que son fundamentales para un liderazgo eficaz (Rodríguez-Gallego et al., 2019; Bush y Glover, 2014). Estos resultados son coherentes con investigaciones anteriores sobre la importancia de un liderazgo claro y orientado a objetivos (Hallinger, 2011) y del apoyo profesional (Day y Leithwood, 2007; Hargreaves y Fullan, 2015; Hallinger et al., 2020). La limitación del estudio es la naturaleza transversal en diferentes contextos. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra y considerar estudios longitudinales para examinar cómo evolucionan estas percepciones a lo largo de la carrera docente.

Conclusiones

El objetivo de este estudio es explorar y comparar las percepciones de directores y profesores sobre las buenas prácticas de liderazgo en escuelas de la Región Metropolitana Sur-Oeste de Chile, utilizando el modelo de Kenneth Leithwood. Se plantearon tres preguntas de investigación: ¿Cómo perciben los directores y profesores las buenas prácticas de liderazgo en sus escuelas?, ¿cómo se relaciona la variabilidad en las percepciones de las buenas prácticas entre los profesores con sus años de experiencia en el aula? y ¿cuáles son los factores más valorados de las prácticas organizacionales por las escuelas?

Las principales conclusiones revelan que los directores tienen una mejor percepción de las prácticas de gestión en comparación con los profesores, quienes revelan opiniones más críticas y variadas. Además, de los resultados obtenidos se observó que la experiencia docente influye significativamente en estas percepciones, dado que se muestra que los educadores que tienen entre 6 y 10 años de experiencia manifiestan una valoración más positiva y consistente de las buenas prácticas educativas. Sin embargo, la mayor variabilidad y percepción crítica se encontró en aquellos con más de 20 años de experiencia.

Cabe señalar que este estudio contribuye a la literatura existente al proporcionar evidencias empíricas sobre las percepciones divergentes del liderazgo entre directores y profesores, en ella se destaca la importancia de considerar la experiencia docente en el análisis de las prácticas de gestión. También resalta la necesidad de alinear las percepciones de ambos grupos para mejorar las prácticas educativas y sugiere un enfoque colaborativo del desarrollo profesional y la toma de decisiones para fortalecer el liderazgo y la gestión escolar. Tanto las limitaciones del estudio como el tamaño de la muestra y el enfoque geográfico sugieren la necesidad de futuras investigaciones que amplíen y profundicen estas conclusiones para lograr una comprensión más completa del liderazgo escolar.

Referencias bibliográficas

- Bass, B. M. (2003). Face to face-Power to change: Una conversación con Bernard M. Bass. *Liderazgo en acción: Una publicación del Center for Creative Leadership y Jossey-Bass*, 23(2), 9-11. <https://doi.org/10.1002/lia.1013>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Recuperado desde <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14(1) 15-60. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/11162/112503>
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Rodríguez Conde, M. J., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., & Sánchez, L. (2021). Retos y oportunidades para un liderazgo culturalmente receptivo en las escuelas: Evidence from four European countries. *Policy Futures in Education*. <https://doi.org/10.1177/14782103211040909>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Camarero, M., Tierno García, J. M., Barrios Arós, R., & Iranzo García, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores. *Revista*

de Educación. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>

Campos, G. (2022). ¿Por qué somos diferentes? Directores y profesores en el epicentro de la reforma educativa española. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 275-302. <https://doi.org/10.6018/rie.464421>

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2019). *Informe sobre liderazgo educativo en Chile*. Recuperado de: https://archivos.agenciaeducacion.cl/Liderazgo_Distribuido.pdf

Day, C., y Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-55161>

Day, C. (2014). Sustaining the turnaround: Qué significa en la práctica el desarrollo de capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55132460009>

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

Díez, F., Martínez-Morán, P. C., & Aurrekoetxea-Casaus, M. (2023). El proceso de aprendizaje para llegar a ser un líder militar: Nacimiento, antecedentes y aprendizaje permanente. *Frontiers in Education*, 8, 1140905. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1140905>

Drake, T. A. (2022). Learning by doing: A daily life study of principal interns' leadership activities during the school year. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(1), 24-54. <https://doi.org/10.1177/1942775120941549>

Eiguren-Munitis, A., Berasategi Sancho, N., & Correa Gorospe, J. M. (2022). Combatiendo la brecha generacional: Revisión sistemática de experiencias intergeneracionales realizadas en el ámbito escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 341-363. <https://doi.org/10.6018/rie.436791>

El proyecto jamovi. (2022). *Jamovi (Versión 2.3)* [Software para el análisis de datos]. Recuperado de <https://www.jamovi.org>

- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde el aula*. Fundación Chile.
- Fullan, M. (2007). La teoría del cambio como fuerza para la mejora escolar. En *Liderazgo inteligente: Entrada de inversiones y crecimiento económico: A Way Forward to Achieve Sustainable Development*. *Revista de Prácticas de Gestión, Humanidades y Ciencias Sociales*, 8(3), 48-61.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Ediciones Morata.
- Galindo-Domínguez, H. (2020). *Estadística para no estadísticos: Guía básica de metodología cuantitativa de trabajos académicos*. Editorial Científica en Ciencias.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hallinger, P. (2011). Liderazgo para el aprendizaje: Lecciones de 40 años de investigación empírica. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. (2020). ¿Son ya los directores líderes instruccionales? Un mapeo científico de la base de conocimientos sobre liderazgo instruccional, 1940-2018. *Scientometrics*, 122, 1629-1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2015). *Capital profesional: Transformando la enseñanza en cada escuela*. Teachers College Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Metodología cuantitativa, cualitativa y rutas mixtas*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Educación.

- Inter-American Development Bank. (2021). *Sustainability Report 2020*. <http://dx.doi.org/10.18235/0003098>
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996- 2005. *Liderazgo y Policy in Schools*, 4(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2010). Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso. *School Leadership & Management*, 30(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430903560799>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2010). Siete afirmaciones sólidas sobre el éxito del liderazgo escolar. *School Leadership & Management*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Sun, J., Schumacker, R., & Hua, C. (2023). Psychometric properties of the successful school leadership survey. *Journal of Educational Administration*, 61(4), 385-404. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2022-0115>.
- Ministerio de Educación. (2020). *Resolución Exenta N° 401*. Subsecretaría de Educación; Agencia de Calidad de la Educación; Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Murillo, F. J., Martínez Garrido, C., & Hernández, M. (2016). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(1). <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.001>
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2020). Covid-19 y brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE (2019). *Evaluación y marco analítico de PISA 2018*. PISA OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, & Instituto Nacional de Evaluación Educativa (España) (2021). *Panorama de la educación: Indicadores OCDE 2021. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rodríguez-Gallego, M. R., Ordóñez Sierra, R., & López-Martínez, A. (2019). El liderazgo escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Segovia, J. D. (2019). Una gestión escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 897-911.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Villa, A. S. (2019). El liderazgo: Una clave para la innovación y el cambio educativo. *Journal of Educational Research*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>

Análisis final de la investigación

Finalmente, es preciso exponer que con los cuatro artículos revisados se realiza el cierre a la investigación, ya que se han expuesto de manera detallada los hallazgos que surgieron del proceso de análisis profundo que se efectuó sobre los distintos aspectos relacionados intrínsecamente con el liderazgo emocional, extraído de las percepciones de directores y docentes, y que, por ende, estuvo centrado en contextos organizacionales del área educativa, constituyéndose en el cuerpo de esta tesis doctoral. Los datos obtenidos y que se expusieron en cada artículo, permitieron cumplir con los objetivos planteados y, además, se transformaron en un valioso sustento para la discusión final.

A continuación, se realiza un análisis global de los resultados extraídos y expuestos en los distintos artículos, se conectan los hallazgos que permiten ofrecer una conclusión integral que aborda la relevancia y el impacto del liderazgo emocional. Asimismo, se discutirán las implicancias de estos para la práctica educativa, las posibles limitaciones del estudio y se esbozarán futuras líneas de investigación que permitan seguir avanzando en el desarrollo teórico y empírico de este campo.

Discusiones de la investigación

Esta investigación aborda la importancia e incidencia de la inteligencia emocional en el ejercicio del liderazgo educativo a través de un compendio de cuatro artículos, dado que cada uno de ellos contribuye de manera complementaria a los objetivos de la tesis, y se profundiza en aspectos teóricos, metodológicos y empíricos que permiten comprender la relación entre las competencias emocionales y las buenas prácticas directivas.

En este apartado, se discuten los hallazgos generales derivados de los objetivos planteados, los que incluyen la construcción de un marco teórico actualizado sobre la inteligencia emocional y el liderazgo, además se incorpora la validación de un instrumento especializado de Mckee para evaluar competencias emocionales en líderes escolares y el análisis empírico de su relación con las buenas prácticas directivas propuestas por Leithwood. Asimismo, se llevó a cabo un estudio comparativo que revela las percepciones

de directores y docentes, lo que permite identificar coincidencias y divergencias que enriquecen la comprensión del liderazgo emocional y sus implicancias en la gestión educativa.

En los cuatro artículos, que conforman el núcleo de la investigación, se exploró, desde diversas perspectivas, cómo las competencias emocionales impactan la gestión y efectividad de líderes que se desempeñan en contextos educativos. Así, el propósito de esta discusión es, por tanto, interpretar y comparar los hallazgos, situándolos en el marco de la literatura existente y destacando sus contribuciones teóricas y prácticas.

Artículo 1 “Revisión sistemática: Evolución del liderazgo emocional en el ámbito organizacional desde el 2010 al 2024”. En él se presenta, mediante una revisión sistemática, una contribución fundamental para comprender el estado del arte en torno a las competencias emocionales aplicadas al liderazgo educativo. A partir de la metodología PRISMA 2020 (Moher, 2021)., se identificaron 16 estudios relevantes publicados entre 2010 y 2024, lo que permitió mapear el campo del liderazgo emocional en contextos educativos y destacar las competencias emocionales clave que impactan en la gestión efectiva de los líderes escolares.

Los hallazgos evidencian una tendencia creciente en la investigación sobre liderazgo emocional, respaldando las teorías de autores como Goleman (1995) y Salovey et al., 2024, Bisquerra y Chao, C. (2021) y Fernández-Berrocal, (2023) resaltan la importancia de la educación emocional como base para un liderazgo efectivo, vinculado al desarrollo de competencias emocionales. De manera coherente, Leithwood et al., (2023), enfatizan que un liderazgo transformacional, caracterizado por la atención a las emociones y necesidades de los miembros de la organización, tiene un impacto positivo en la calidad educativa.

No obstante, como advierte la autora Kellerman (2013; 2024), la falta de competencias personales, como la autorregulación y la empatía, puede derivar en liderazgos ineficaces que se caracterizan por una desconexión emocional con los equipos de trabajo y la incapacidad para satisfacer sus necesidades fundamentales. La autora subraya que un mal liderazgo, ya sea ineficaz o poco ético, impacta negativamente la motivación del personal y los resultados institucionales, lo que genera un deterioro en el clima organizacional. Estas observaciones refuerzan la necesidad de un liderazgo emocionalmente competente, como también lo señala Bolívar (2010), quien refiere que la formación directiva debe integrar no solo habilidades técnicas, sino también competencias socioemocionales que permitan a los líderes educativos gestionar equipos de manera colaborativa, resiliente y orientada a la mejora continua.

De acuerdo con Berkovich, (2023), el liderazgo emocionalmente inteligente resulta esencial para afrontar procesos de cambio en entornos educativos complejos, puesto que las competencias emocionales permiten a los líderes adaptarse a las demandas de contextos dinámicos, favoreciendo la construcción de entornos organizacionales donde se promueve la salud mental que beneficia el bienestar de docentes y estudiantes. Esta perspectiva el liderazgo distribuido, enriquecido por la gestión emocional efectiva, facilita una cultura organizacional colaborativa y resiliente, lo cual es clave para la mejora del desempeño escolar y la calidad educativa (Leithwood, 2021).

Por último, la revisión revela que, si bien existe un consenso generalizado sobre la importancia de las competencias emocionales en el liderazgo educativo, aún persisten desafíos significativos en su evaluación y desarrollo dentro de los programas de formación directiva. En este sentido, Bolívar (2010) subraya la necesidad de enfoques que integren experiencias prácticas y procesos sistemáticos de retroalimentación, coincidiendo con Villa (2019), quien propone un modelo basado en el desarrollo de competencias a partir de contextos situados y prácticos. Los resultados de esta revisión destacan, por tanto, la urgencia de implementar programas formativos estructurados que aseguren el desarrollo de líderes capaces de integrar la inteligencia emocional en la gestión educativa, pues con ellos se optimizan los resultados organizacionales y académicos.

Los resultados del Artículo 2 “Validación de un cuestionario para el liderazgo emocional en directivos de centros educativos”, se enfocan en el diseño y validación de un cuestionario específico para medir las competencias emocionales en líderes educativos, un aporte clave que responde a un vacío metodológico en el ámbito del liderazgo escolar. Este instrumento proporciona una herramienta precisa y confiable para evaluar habilidades emocionales críticas, como la empatía, la autoconciencia, la adaptabilidad y la actitud positiva, que resultan esenciales para el desempeño directivo. El análisis factorial confirmatorio demostró la validez interna y la consistencia del cuestionario, con índices de ajuste adecuados ($CFI = 0.968$, $TLI = 0.958$), validando su utilidad para la evaluación de competencias emocionales en contextos educativos.

El desarrollo de este cuestionario cobra especial relevancia, ya que, como sostiene Bisquerra (2024), las competencias emocionales no son innatas, sino que pueden ser desarrolladas y evaluadas a lo largo del tiempo. En este sentido, la investigación aporta una herramienta que no solo permite la medición de dichas competencias, sino también su integración en programas de formación directiva y facilita intervenciones personalizadas y con mayor precisión. Evaluar

el estado inicial de los equipos directivos y su nivel de bienestar es fundamental, porque proporciona un punto de partida para identificar fortalezas y áreas de mejora en las competencias emocionales, aspecto que, como argumenta Bolívar et al., (2013), resulta esencial para orientar procesos de desarrollo profesional efectivos y sostenibles en instituciones educativas.

Si bien existen otros instrumentos reconocidos para la medición de la inteligencia emocional, como el Emotional Quotient Inventory (EQ-i) de Bar-On (1997), que evalúa la inteligencia social-emocional en contextos organizacionales, y el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) desarrollado por Mayer et al. (2002), que mide las competencias emocionales como una habilidad específica, estas herramientas carecen de la especificidad necesaria para el liderazgo escolar. Asimismo, el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) propuesto por Petrides y Furnham (2001) ofrece un enfoque basado en la inteligencia emocional como rasgo, pero su aplicabilidad en contextos educativos es limitada. En contraste, el cuestionario validado en este estudio proporciona una evaluación más contextualizada, puesto que se focaliza en competencias emocionales directamente aplicables a la gestión educativa, lo cual justifica su selección frente a otros instrumentos existentes.

Este hallazgo es consistente con las propuestas de Puertas-Molero et al., (2020), quienes sugieren que una evaluación integral de las competencias emocionales debe combinar autopercepción y evaluación externa, ya que proporcionan una visión más completa del perfil emocional del líder. El cuestionario del Artículo 2 incorpora este enfoque dual, que permite no solo que los líderes reflexionen sobre sus competencias emocionales, sino que también reciban retroalimentación de sus equipos, lo cual resulta fundamental para mejorar el clima organizacional y fortalecer la efectividad del liderazgo. En este sentido, autores como Bisquerra y Mateo, (2019). enfatizan que las competencias emocionales deben ser evaluadas de manera continua, para garantizar que los líderes escolares puedan aplicarlas eficazmente en la toma de decisiones estratégicas y en la gestión de sus equipos.

Por otro lado, la validación del cuestionario no solo confirma su fiabilidad metodológica, sino que también respalda su aplicación práctica en programas de formación personalizada, dado que, al identificar las competencias emocionales deficitarias, es posible diseñar intervenciones adaptadas a las necesidades individuales de los líderes, que apunten a la mejora en la autoconciencia, empatía, adaptabilidad y autorregulación. Esto coincide con los hallazgos de Goleman et al. (2002), quienes subrayan que el desarrollo de competencias emocionales

debe ser un eje central en los programas de formación profesional, debido a la influencia directa en la calidad del liderazgo y en la mejora del rendimiento institucional.

En el Artículo 3, “Liderazgo y emociones en la educación en Chile: clave para el éxito Directivo” se aborda la relación entre competencias emocionales y buenas prácticas directivas; se profundiza en el análisis del liderazgo educativo al buscar una relación entre ambas variables, lo que permite comprender cómo las habilidades emocionales de los líderes educativos impactan directamente en la implementación de prácticas efectivas de liderazgo. Este artículo es piedra angular de la tesis, ya que aporta profundidad teórica y empírica, al integrar competencias emocionales como la empatía, la autoconciencia, la adaptabilidad y la actitud positiva con dimensiones clave del liderazgo transformacional en contextos educativos.

Los resultados obtenidos evidencian correlaciones significativas entre las competencias emocionales y las buenas prácticas directivas. En particular, la empatía y la adaptabilidad, puesto que demostraron estar estrechamente relacionadas con el desarrollo del equipo y la gestión del cambio organizacional, elementos fundamentales en el ámbito educativo. La correlación observada entre la empatía y el desarrollo de las personas ($r = 0.499$, $p < 0.001$) refuerzan la idea de que los líderes que comprenden y responden a las emociones de sus equipos fomentan un clima organizacional colaborativo y motivador. Esto coincide con los estudios de Leithwood et al. (2004), quienes argumentan que la capacidad de un líder para desarrollar a su equipo constituye un componente central del liderazgo transformacional, donde la inteligencia emocional juega un rol determinante.

Por otro lado, la actitud positiva mostró una correlación significativa con la gestión del cambio y la motivación del equipo ($r = 0.303$ $p = 0.003$). Esta competencia permite a los líderes mantener una mentalidad optimista ante los desafíos, garantizando un compromiso efectivo por parte del personal durante procesos de transformación organizacional. En línea con esto, Bass, (2003). sostienen que los líderes transformacionales no solo deben inspirar a sus equipos, sino también fortalecer la confianza y la resiliencia necesarias para enfrentar las dificultades del cambio.

La investigación adquiere mayor relevancia al centrarse en el modelo de buenas prácticas propuesto por Leithwood, autor reconocido en la literatura del liderazgo educativo. Sin embargo, es importante considerar una limitación en la elección de este modelo, ya que existen otros enfoques igualmente valiosos. Por ejemplo, Robinson et al., (2021), identifica que las prácticas de liderazgo más efectivas son aquellas que impactan en forma directa en el aprendizaje de los estudiantes, destacando la necesidad de un liderazgo instruccional enfocado

en la mejora continua del desempeño docente. Por su parte, Saha et al., (2023) enfatiza que el liderazgo debe actuar como una herramienta clave para promover el cambio sistémico, superando las barreras estructurales y culturales que limitan la transformación educativa. Mientras que el que Murillo y Duk, (2020), subraya que el liderazgo efectivo requiere la capacidad de alinear las metas organizacionales con las necesidades emocionales de los equipos, para asegurar un desempeño sostenible y orientado a resultados.

Los hallazgos del Artículo 3 consolidan la relación entre las competencias emocionales y la implementación de buenas prácticas educativas, lo que refuerza la necesidad de integrar estas habilidades en la formación de líderes escolares. Tal como argumentan López y Bisquerra, (2024). un liderazgo basado en la inteligencia emocional permite mejorar las relaciones interpersonales, optimizar el rendimiento organizacional y crear entornos educativos más colaborativos y resilientes.

El Artículo 4, “Percepciones de las buenas prácticas en el liderazgo escolar: un análisis comparativo entre directores de centros escolares y profesores” es el último de esta investigación; en él se profundiza sobre las diferencias de percepción entre los directores y los docentes en relación con las buenas prácticas del liderazgo emocional. Los resultados evidencian una discrepancia entre la autopercepción de los líderes respecto a sus habilidades emocionales y la forma en que estas son percibidas por sus equipos, tanto así que mientras los directores suelen identificarse con una visión más positiva sobre su empatía, autoconciencia y adaptabilidad, los docentes muestran una postura más crítica, especialmente en áreas que afectan las relaciones interpersonales y la gestión emocional de los desafíos cotidianos en las instituciones educativas.

Los hallazgos sugieren que los directores tienden a sobrevalorar ciertas dimensiones de sus competencias emocionales, como la autoconciencia y la empatía. Esta sobreestimación puede obstaculizar el desarrollo de un clima organizacional colaborativo y afectar la cohesión del equipo, tal como lo advierten Luna et al., (2020) y Pellitteri, (2021)., quienes señalan que una percepción imprecisa de las propias competencias emocionales limita la capacidad de un líder para atender con eficacia las necesidades emocionales de sus equipos. En particular, la empatía, una competencia clave en el liderazgo emocional, mostró las disconformidades más pronunciadas. Si bien los directores consideran que esta habilidad impacta positivamente en su gestión, los docentes perciben que, en muchas ocasiones, resulta insuficiente para abordar los problemas y desafíos emocionales del día a día. Esto refuerza la idea de que un liderazgo

emocional efectivo requiere no solo autoconciencia, sino también la capacidad de escucha activa y una mayor sensibilidad hacia los problemas del equipo.

La discusión de este artículo lleva a una reflexión más amplia sobre la formación de los equipos directivos, puesto que, al conocer estos resultados, surgió una pregunta clave: ¿qué pasaría si los programas de formación directiva no se limitaran únicamente a desarrollar habilidades técnicas en el área de la gestión, sino que también incluyeran herramientas para la formación personal y el desarrollo de competencias emocionales? Esta inquietud resulta crucial, dado que un liderazgo educativo efectivo no solo se basa en la capacidad de gestionar procesos administrativos, sino que, en la habilidad para conectar emocionalmente con los equipos, fomentar un clima laboral positivo y promover el bienestar organizacional.

A partir de esta investigación, nace la necesidad de explorar cómo son estructurados los programas de formación directiva en distintos contextos educativos. Autores y autoras como Sánchez-Núñez et al., (2020); Robinson et al., (2021) y Kellerman, (2024). ya han destacado la importancia de integrar prácticas de liderazgo emocional en los procesos formativos.

Los resultados del Artículo 4 revelan que las competencias emocionales de los líderes, aunque son percibidas como desarrolladas por ellos, necesitan ser evaluadas de manera integral y objetiva, en especial, que considere también la retroalimentación de los docentes y de otros miembros del equipo, lo que favorece identificar no solo las fortalezas emocionales, sino también las áreas de mejora en la gestión directiva. Junto con lo expuesto, esta investigación abre la puerta a nuevas líneas de indagación, centradas en la estructura y los enfoques de los programas de formación directiva en diferentes contextos educativos. En este sentido, resulta fundamental que dichos programas incorporen herramientas que no solo desarrollen habilidades técnicas de gestión, sino también competencias emocionales y personales, permitiendo así formar líderes capaces de generar entornos más colaborativos, resilientes y efectivos en la mejora de la calidad educativa.

Análisis

Tras el análisis efectuado en los cuatro artículos que componen esta investigación, los resultados evidencian la importancia crítica de una formación directiva que integre no solo habilidades técnicas y administrativas, sino también el desarrollo de competencias personales y emocionales, puesto que competencias como la autoconciencia, la empatía, la adaptabilidad y la autorregulación son fundamentales para el desempeño efectivo de los líderes educativos,

ya que influyen directamente en la gestión de equipos humanos y el bienestar organizacional, lo que se refleja en la mejora de los aprendizajes. Sin embargo, la evidencia demuestra que, en la actualidad, los programas de formación directiva en algunos países de América Latina y en determinadas comunidades autónomas de España muestran una baja consideración o incluso nula inclusión de estas competencias en sus planes formativos.

Esta investigación contribuye a justificar y evidenciar la necesidad de repensar y rediseñar los programas de formación directiva, en los que se otorgue un lugar prioritario al desarrollo de competencias emocionales como eje transversal en los procesos de formación, porque integrar estas habilidades permitirá a los líderes gestionar con mayor eficacia las relaciones interpersonales, construir equipos colaborativos y resilientes, para responder con sensibilidad a las necesidades emocionales de sus equipos y comunidades educativas.

A continuación, se presentan las tablas que resumen la situación actual de los programas de formación en directivos de España y América Latina, en ellas se ilustran las fortalezas y deficiencias que existen en los programas, lo que, sin duda, servirá de base para formular recomendaciones específicas orientadas a fortalecer una formación integral, donde las competencias personales y emocionales ocupen un papel central en el desarrollo profesional de los líderes educativos.

Tabla 25

Competencias programas de formación directiva de las comunidades autónomas de Valencia, Andalucía y País Vasco

C.A	Competencia	Descripción
Comunidad Valenciana	Marco Normativo	Conocimiento de normativa estatal y autonómica, leyes educativas, protección de datos, normativa sobre menores y contratación pública.
	Organización y Gestión de Centros	Gestión documental, proyectos educativos, innovación, convivencia escolar, evaluación docente y colaboración con la comunidad educativa.
	Gestión de Recursos	Gestión económica, administrativa y de recursos humanos; implementación de TIC y prevención de riesgos laborales.
	Liderazgo Educativo	Liderazgo desde la gestión al aprendizaje, habilidades sociales, modelos de liderazgo y tendencias europeas en educación.
	Rendición de Cuentas y Calidad	Transparencia, planes de mejora, autoevaluación y herramientas para evaluación del centro.
	Proyecto de Dirección	Análisis diagnóstico, planificación estratégica, definición de objetivos y recursos necesarios, seguimiento y evaluación de indicadores de éxito.
	Sistema Educativo Valenciano	Organización educativa autonómica, formación del profesorado y aplicación de la LOMLOE.
	Marco Normativo	Ordenamiento jurídico español, procedimientos administrativos, normativa sobre menores y protección de datos.
	Gestión de Recursos	Administración económica y humana, uso de TIC para gestión, programas europeos y prevención de riesgos laborales.

C.A	Competencia	Descripción
Andalucía	Organización y Gestión de Centros	Innovación educativa, gestión por proyectos, convivencia inclusiva y formación docente.
	Rendición de Cuentas y Calidad	Transparencia institucional, desarrollo de planes estratégicos y evaluación de la calidad educativa.
	Proyecto de Dirección	Identificación de áreas de mejora, diseño de planes estratégicos y ejecución basada en recursos asignados.
	Liderazgo Educativo	Modelos de liderazgo, toma de decisiones, resolución de conflictos y comunicación interpersonal.
	Líneas Estratégicas y Participación	Formación del profesorado, planes de mejora, e involucramiento de la comunidad educativa.
País Vasco	Liderazgo Educativo	Motivación de equipos, habilidades pedagógicas y comunicación efectiva.
	Habilidades Administrativas	Gestión eficiente del centro, análisis crítico, resolución de conflictos y toma de decisiones informadas.
	Gestión Estratégica	Desarrollo de planes de mejora, autonomía en asignación de recursos e innovación en métodos educativos.
	Proyecto de Dirección	Análisis diagnóstico del centro, áreas prioritarias de mejora, planificación de objetivos y recursos y evaluación de resultados.

C.A (Comunidad Autónoma) tomado de (Bolívar, 2010; García Olalla et al., 2006; Comunidad Autónoma del País Vasco, 2024; Velasco Guerrero, 2024).

Tabla 26
Programas de Formación Directiva en América Latina

País	Programa de Formación	Descripción
Chile	Plan de Formación de directores	Programa que desarrolla competencias en liderazgo, gestión escolar y mejora de aprendizajes, dirigido a directores y aspirantes a cargos directivos.
	Diplomado en Dirección y Liderazgo Escolar	Ofrecido por la Pontificia Universidad Católica de Chile, fortalece habilidades de dirección y liderazgo en la gestión educativa.
Argentina	Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela"	Formación continua para directivos y docentes, enfocada en liderazgo pedagógico, innovación y gestión institucional.
Perú	Programa de Formación de directores y subdirectores	Promueve el desarrollo de liderazgo pedagógico y gestión escolar con el fin de mejorar la calidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes.
Uruguay	Programa de Formación en Gestión Educativa	Programa orientado a desarrollar competencias en gestión escolar, liderazgo institucional e innovación educativa.
Ecuador	Programa de Formación de Líderes Educativos	Formación especializada en competencias de liderazgo y gestión escolar, orientada a mejorar la calidad educativa a nivel nacional.
México	Programa para el Desarrollo de Competencias Directivas	Formación para directores en áreas de liderazgo pedagógico, gestión administrativa y mejora educativa, implementado por la Secretaría de Educación Pública.
Colombia	Programa de Formación de Directivos Docentes	Fortalece las competencias de liderazgo y gestión de los directivos escolares, promoviendo el desarrollo institucional y la mejora en la calidad educativa.

Tomado de Murillo et al., 2016; Bonomelli, et al 2020; MINEDUC, (2021); Blanco-Molina et al., 2020.

La información analizada revela que, aunque existen programas de formación para directivos tanto en España como en América Latina, la mayoría de ellos tienen un enfoque predominantemente técnico y administrativo, dejando en segundo plano la formación en competencias personales y emocionales fundamentales que son necesarias en el desarrollo de un liderazgo efectivo. En las comunidades autónomas de España, como Valencia, Andalucía y País Vasco, los programas incluyen áreas bien definidas en organización y gestión de centros, gestión de recursos, rendición de cuentas y proyectos de dirección, así como nociones básicas de liderazgo educativo centradas en la gestión y toma de decisiones. Sin embargo, aunque se menciona el liderazgo, este suele limitarse al ámbito de la gestión estratégica y resolución de conflictos, sin profundizar en el desarrollo de habilidades emocionales como la autoconciencia, empatía y autorregulación, competencias esenciales para crear equipos cohesionados y un clima organizacional positivo (Bolívar, 2019). Esta falta de formación personal refleja una limitación estructural en los programas actuales, pues no se abordan de manera integral las dimensiones emocionales del liderazgo que impactan directamente en la motivación y bienestar de los equipos docentes.

En América Latina, los programas de formación directiva muestran características similares, es así como en países como Chile, Argentina, Perú, Uruguay, Ecuador, México y Colombia cuentan con programas estructurados en torno a la gestión escolar, el liderazgo pedagógico y la innovación educativa, pero su énfasis sigue siendo técnico y enfocado en el desarrollo de competencias administrativas y estratégicas. Por ejemplo, en Chile, el *Plan de Formación de Directores*, tienen como objetivo fortalecer el liderazgo y la gestión escolar, mientras que en Argentina, el *Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela"* destaca la innovación institucional y el liderazgo pedagógico, sin ahondar explícitamente en el desarrollo de competencias emocionales (MINEDUC, 2021; UNESCO, 2024). Lo mismo ocurre en Perú y México, donde los programas están orientados a la mejora del desempeño institucional y la gestión, pero con escasa atención al crecimiento emocional y personal de los líderes.

Fortalezas del estudio

Una de las principales fortalezas radica en la integración de un enfoque metodológico mixto que combina análisis cualitativos y cuantitativos, lo que permitió obtener una visión integral del papel de las competencias emocionales en el liderazgo educativo, al combinar datos estadísticos con percepciones más profundas sobre la manifestación de dichas competencias en la práctica. La combinación de encuestas y cuestionarios con análisis correlacional ofreció

una validación sólida de competencias emocionales clave como la empatía, la adaptabilidad, la autoconciencia y la actitud positiva. Esta metodología mixta también facilitó la triangulación de los datos, lo que incrementa la credibilidad de los resultados al capturar de manera más completa la complejidad del liderazgo educativo y su relación con las competencias emocionales, proporcionando una comprensión más matizada del fenómeno estudiado.

Asimismo, la robustez de la investigación radica en la validez del instrumento de medición utilizado, puesto que el cuestionario diseñado específicamente para el estudio demostró ser una herramienta confiable y válida para evaluar las competencias emocionales de los directivos. Esto es muy relevante, pues proporciona un medio estandarizado para evaluar estas competencias en futuros estudios y contribuye a la acumulación de evidencia empírica en el campo del liderazgo.

Limitaciones de la investigación

El estudio revela aspectos clave sobre la relación entre las competencias emocionales y el liderazgo educativo, ya que se destaca el impacto en la mejora de las prácticas educativas. Sin embargo, existen ciertas limitaciones que, más que debilidades, pueden considerarse como oportunidades para futuras investigaciones y desarrollos en el campo. Primeramente, la investigación se centra en una región geográfica específica, la Región Metropolitana de Chile, lo que proporciona una visión profunda y contextualizada del liderazgo educativo en este ámbito. No obstante, también sugiere la oportunidad de expandir el alcance geográfico a nivel nacional e internacional, para explorar cómo estas competencias emocionales influyen en líderes educativos de diferentes contextos culturales, sociales y económicos. Esta expansión no solo permitiría validar los hallazgos en otras áreas, sino que enriquecería la comprensión de cómo el liderazgo emocional podría variar según el entorno educativo.

Una limitaciones de esta investigación fue la ausencia de una aplicación posterior del instrumento en una nueva población para confirmar la estabilidad y validez del constructo. Aunque se realizaron análisis estadísticos iniciales que respaldan la estructura del instrumento, para mejorar su validación convendría llevar a cabo la aplicación del instrumento en un contexto diferente y asegurar su generalización y replicabilidad.

Una de las limitaciones del estudio radica en el enfoque correlacional empleado para analizar la relación entre las buenas prácticas de liderazgo, según el modelo de Leithwood. Si bien la

correlación permite identificar asociaciones entre variables, no establece necesariamente una relación de causalidad. Como se señala en la investigación científica, "correlación no implica causalidad". En algunos casos, los resultados pueden ser interpretados de manera errónea, sugiriendo una influencia directa del liderazgo cuando, en realidad, demostrar una relación causal requiere un diseño metodológico más robusto.

No obstante, esta limitación representa una valiosa oportunidad para futuras investigaciones. La aplicación de enfoques experimentales y cuasiexperimentales, como la aleatorización, los experimentos controlados y los modelos predictivos multivariados, permitiría profundizar en la comprensión del impacto real del liderazgo sobre diversas variables educativas. El desarrollo de estudios longitudinales también podría contribuir a esclarecer la direccionalidad de estas relaciones, fortaleciendo la evidencia empírica en este campo. Así, esta línea de investigación abre nuevas perspectivas para avanzar en el conocimiento del liderazgo educativo y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra limitación del estudio radica en el uso de procedimientos basados en autopercepciones. Si bien se recogen tanto las opiniones de los directores como las de los profesores respecto a la aplicación de buenas prácticas, la dependencia exclusiva de estas fuentes podría introducir sesgos derivados de la autovaloración de los líderes. Para mitigar esta limitación, sería recomendable complementar la información con otras fuentes de datos, que permitan contrastar y validar los resultados obtenidos.

Conclusiones de la investigación

El análisis efectuado nos arroja conclusiones, que, si bien destacan las fortalezas y debilidades del liderazgo emocional en el contexto educativo chileno, también ofrecen recomendaciones clave para optimizar estas prácticas con el objetivo de mejorar la gestión escolar y fomentar un liderazgo más efectivo y equitativo.

Para el primer objetivo que se abordó “Desarrollar un marco teórico que identifique el estado del arte de la inteligencia emocional y su relación con el liderazgo entre los años 2010- 2024”, el análisis bibliométrico y sistemático de la literatura sobre competencias emocionales en el liderazgo educativo, realizado en ese período proporcionó una visión del estado actual de la investigación. De un total de 4.103 documentos seleccionados inicialmente, se consideraron relevantes solo 16 estudios tras aplicar la metodología PRISMA (2020), lo que representa un 0,39% de la muestra inicial, lo que refleja la rigurosidad del proceso de selección. Estos estudios brindan una comprensión profunda de cómo las competencias emocionales que se revisaron, como la inteligencia emocional, la gestión del estrés, la comunicación efectiva y el bienestar, desempeñan un rol crucial en el liderazgo educativo.

Pudimos identificar el predominio de Estados Unidos que lidera la producción de literatura sobre liderazgo emocional, seguido por el Reino Unido y Australia. Esta distribución puede estar relacionada con el desarrollo de programas académicos avanzados en gestión y liderazgo en estos países, así como con la disponibilidad de fondos de investigación. Sin embargo, el creciente interés en otras regiones sugiere una expansión.

El análisis efectuado con la herramienta VOSviewer reveló una fuerte prevalencia de términos como "leadership", "emotional intelligence", "stress" y "well-being"; estos conceptos fueron los más recurrentes en el corpus de literatura analizada. El 25% de los estudios examinados mediante herramientas bibliométricas especializadas se concentraron en temas como el liderazgo transformacional y el bienestar emocional de los líderes, de los cuales destacaron "transformational leadership" y "emotional exhaustion", los que son clave en la intersección entre liderazgo y emociones. Estos términos se organizaron en cinco categorías de análisis, siendo "Liderazgo Transformacional y Rendimiento" el grupo más estudiado, lo que representa un 20% del total de investigaciones.

El análisis PRISMA ejecutado con la herramienta Rayyan, mostró que el 87.5% de los estudios incluidos cumplen con los criterios de elegibilidad establecidos y solo el 12.5% implementaron revisiones bibliográficas completas. De los artículos revisados, el 50% utilizó métodos cuantitativos, mientras que el 18.75% combinó enfoques mixtos, y un 12.5% empleó análisis cualitativos o teóricos, lo que refleja una fuerte inclinación hacia estudios empíricos y numéricos en esta investigación. A nivel geográfico, el 25% de los estudios proviene de Estados Unidos, seguido por España (18.75%), China (12.5%) y Australia (12.5%), lo que evidencia la prominencia de estos países en relación con las competencias emocionales en el liderazgo educativo.

Por último, la bibliometría basada en VOSviewer resalta la interconexión entre términos relacionados con el liderazgo emocional, ya que se identificaron 12.304 palabras clave, con conceptos como "inteligencia emocional" y "liderazgo", los que están interrelacionados con aspectos como la gestión del bienestar y la innovación educativa. Las categorías generadas por el análisis, como "Inteligencia Emocional y Comunicación" (verde) y "Salud Mental y Bienestar" (rojo), reflejan la creciente preocupación por el bienestar emocional de los líderes educativos, en especial en contextos de crisis como la pandemia.

En este artículo, hemos revisado las evidencias disponibles para consolidar un conocimiento sólido sobre el liderazgo emocional en la actualidad. A partir de esta revisión panorámica, hemos logrado obtener una visión más específica y actualizada de este concepto, así como de su relación con diversas variables identificadas en la literatura científica. Este conocimiento contribuirá a estimular nuevas investigaciones y aportaciones, permitiendo profundizar en el estudio del liderazgo emocional, un tema emergente de creciente relevancia en el ámbito académico y profesional.

Con respecto al segundo objetivo, Identificar las competencias emocionales clave en directivos escolares, empleando la herramienta de evaluación diseñada por Annie McKee, fue necesario validar un instrumento de compendias emocionales de Annie Mckee et al., (2008). Este proceso implicó la eliminación de ítems con bajas cargas factoriales y realizar el ajuste del modelo teórico, con el fin de asegurar una herramienta precisa y confiable.

En cuanto a las relaciones entre factores, el análisis de covarianzas reveló que existe una fuerte asociación entre Empatía y Adaptabilidad (covarianza de 0.569, $p < .001$), así como entre Adaptabilidad y Autoconocimiento (covarianza de 0.428, $p < .001$). Estas relaciones subrayan la interdependencia de las competencias emocionales en los líderes educativos,

mientras que la relación entre Empatía y Actitud Positiva no resultó significativa ($p = 0.154$), lo que sugiere una mayor independencia entre estos dos constructos.

La validación de este instrumento no solo ha permitido identificar con mayor precisión las competencias emocionales clave en los directivos escolares, sino que, además, ha consolidado el uso de este cuestionario como una herramienta confiable para incluir en los programas de formación de líderes educativos, puesto que al utilizarlo permitirá evaluar y desarrollar competencias emocionales críticas como la empatía, la adaptabilidad, el autoconocimiento y la actitud positiva, elementos esenciales para un desempeño efectivo, dado que los resultados obtenidos proporcionan una base sólida para su implementación y abren la puerta a futuras mejoras metodológicas para optimizar su validez y fiabilidad.

En cuanto al tercer objetivo de investigación, Analizar la relación entre los componentes de las buenas prácticas del liderazgo educativo, según Leithwood, y las competencias emocionales propuestas por McKee, la aplicación del instrumento a 97 directivos y 246 docentes de 16 establecimientos educacionales de Maipú, Chile, permitió identificar correlaciones significativas entre las competencias emocionales y la efectividad en la gestión escolar. Es preciso destacar que la evaluación de las competencias emocionales corresponde a una autopercepción de los directivos, en cambio las buenas prácticas de liderazgo fueron evaluadas tanto por los directivos como por los docentes, cuyos resultados proporcionaron una visión más amplia de su efectividad en el contexto educativo.

Desde el análisis efectuado, se identifican las correlaciones, siendo la más destacada, la empatía y la adaptabilidad ($r=0.499$, $p <0.001$), lo que sugiere que los directivos que son capaces de comprender las emociones de los demás también muestran una mayor capacidad para adaptarse a los cambios. En esta relación se puede inferir que la empatía es una competencia clave en la flexibilidad organizacional, sustentado en que el resultado arrojó aproximadamente el 50% de la variación en la adaptabilidad. Además, la autoconciencia presentó correlaciones significativas con la empatía ($r=0.377$, $p <0.001$) y la adaptabilidad ($r=0.339$, $p <0.001$), lo que indica que los líderes que comprenden mejor sus emociones también muestran más sensibilidad y flexibilidad en sus interacciones y toma de decisiones.

Los resultados del estudio indican que la actitud positiva es la competencia emocional más estrechamente vinculada con las prácticas directivas, especialmente en el desarrollo de las personas ($r = 0.303$, $p = 0.003$) y en el establecimiento de la dirección ($r = 0.287$, $p = 0.005$).

Esto sugiere que los líderes con una mentalidad optimista y proactiva generan un impacto significativo en la gestión de equipos y en la definición estratégica dentro de las instituciones educativas. En contraste, otras competencias emocionales, como la autoconciencia y la empatía, muestran correlaciones más bajas con las dimensiones de liderazgo, lo que refuerza la importancia de fomentar una actitud positiva para fortalecer la efectividad directiva en el ámbito escolar

El análisis de las correlaciones entre las competencias emocionales revela que la empatía y la adaptabilidad presentan la relación más fuerte ($r = 0.499$, $p < 0.001$), lo que indica que quienes son más sensibles a las emociones ajenas también muestran una mayor flexibilidad ante el cambio. Asimismo, la empatía y la autoconciencia están moderadamente relacionadas ($r = 0.377$, $p < 0.001$), sugiriendo que una mayor comprensión de uno mismo favorece la sensibilidad hacia los demás. Por otro lado, la adaptabilidad y la actitud positiva también muestran una correlación moderada ($r = 0.352$, $p < 0.001$), evidenciando que quienes son más flexibles ante nuevas situaciones tienden a mantener una mentalidad optimista. En menor medida, la autoconciencia y la actitud positiva se relacionan ($r = 0.242$, $p = 0.018$), lo que sugiere que la conciencia emocional propia contribuye al desarrollo de una actitud positiva, aunque no es el principal determinante. Estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar la adaptabilidad y la autoconciencia en el desarrollo de competencias emocionales, ya que ambas parecen ser clave para la regulación emocional y la interacción efectiva en el liderazgo educativo.

Es evidente, el avance que se ha dado en el conocimiento de las destrezas y habilidades emocionales, como bien queda reflejado en la aparición de distintos modelos de inteligencia emocional y en el número de habilidades emocionales en general. En este artículo, hemos podido contribuir a la concreción de algunas habilidades que ayudan a configurar un liderazgo emocional que tiene una incidencia en un ejercicio de este más efectivo, dentro de ella la actitud positiva, la cual aparece como la mayor relación y significatividad con las prácticas directivas.

En el cuarto y artículo final, se llevó a cabo un análisis comparativo entre directores y docentes sobre las prácticas de liderazgo emocional aplicado en los 16 establecimientos que participaron en el estudio revela diferencias significativas en sus percepciones, tanto así que el resultado arrojó que los directores tienden a valorar de manera más positiva su propio liderazgo emocional en comparación con los docentes, quienes presentan percepciones más críticas en todas las dimensiones evaluadas.

En general, los directores reportaron una media de 3.33 en la percepción de buenas prácticas de liderazgo emocional, en cambio los docentes presentaron una media más baja de 3.18, con una mayor variabilidad en sus respuestas (DE 0.623 frente a 0.316 de los directores). Esta diferencia sugiere que los docentes perciben mayores desafíos en la implementación del liderazgo emocional que sus directores, por lo tanto, se puede inferir que experimentan la gestión emocional de sus superiores de manera menos consistente o efectiva.

En la dimensión de "Configuración de la Dirección" (L1), los directores alcanzaron una media de 3.38, mientras que los docentes reportaron 3.23. Las mayores discrepancias se encontraron en la dimensión de "Desarrollo de las Personas" (L2), tanto así que los directores reportan una media de 3.42, valor significativamente superior a la de los docentes (3.23). Esto sugiere que los directores consideran adecuados sus esfuerzos por desarrollar y motivar al personal, pero los docentes, que son quienes experimentan estas prácticas de manera directa, no lo revelan de la misma forma y son más críticos, según los resultados obtenidos.

Por otra parte, las pruebas de normalidad reflejan que las distribuciones de respuestas de los docentes son significativamente más asimétricas y no normales, lo que refuerza la idea de que sus sensaciones están más polarizadas y críticas. Los valores de $p < 0.001$ en la mayoría de los factores analizados entre los docentes, como en la "Gestión Curricular" (L4), indican percepciones menos favorables hacia las prácticas directivas relacionadas con la implementación del currículo.

En cuanto a las similitudes, tanto directores como docentes coinciden en la importancia de las competencias emocionales en el liderazgo, especialmente en aspectos como la "Transformación Organizativa" (L3). No obstante, los docentes perciben con mayor frecuencia la necesidad de mejorar aspectos como la gestión emocional y la toma de decisiones de los directivos, lo que se refleja en una menor puntuación general en este ámbito en comparación con lo que indican los directores.

El análisis comparativo destaca la importancia de considerar las diferencias en la percepción de las prácticas de liderazgo emocional entre directores y docentes para mejorar la gestión educativa. Por lo tanto, es crucial que se implementen programas de formación y se programen retroalimentaciones que alineen con mayor precisión las expectativas y experiencias de ambos grupos, al efectuarlo, se puede asegurar que las competencias emocionales se traduzcan en prácticas de liderazgo efectivas y coherentes en todos los niveles del sistema educativo.

Research findings

The analysis yields conclusions that, while highlighting the strengths and weaknesses of emotional leadership in the Chilean educational context, also offer key recommendations for optimizing these practices in order to improve school management and foster more effective and equitable leadership.

For the first objective that was addressed "To develop a theoretical framework that identifies the state of the art of emotional intelligence and its relationship with leadership between the years 2010- 2024", the bibliometric and systematic analysis of the literature on emotional competencies in educational leadership, carried out in that period provided a view of the current state of research. Out of a total of 4,103 papers initially selected, only 16 studies were considered relevant after applying the PRISMA methodology (2020), representing 0.39% of the initial sample, reflecting the thoroughness of the selection process. These studies provide an in-depth understanding of how the emotional competencies that were reviewed, such as emotional intelligence, stress management, effective communication and well-being, play a crucial role in educational leadership.

We were able to identify the predominance of the United States, which leads the production of literature on emotional leadership, followed by the United Kingdom and Australia. This distribution may be related to the development of advanced academic programs in management and leadership in these countries, as well as the availability of research funds. However, the growing interest in other regions suggests an expansion.

The analysis carried out with the VOSviewer tool revealed a strong prevalence of terms such as "leadership", "emotional intelligence", "stress" and "well-being"; these concepts were the most recurrent in the corpus of literature analyzed. Twenty-five percent of the studies examined using specialized bibliometric tools focused on topics such as transformational leadership and emotional well-being of leaders, of which "transformational leadership" and "emotional exhaustion" stood out as key in the intersection between leadership and emotions. These terms were organized into five categories of analysis, with "Transformational Leadership and Performance" being the most studied group, representing 20% of the total research.

The PRISMA analysis performed with the Rayyan tool showed that 87.5% of the included studies met the established eligibility criteria and only 12.5% implemented full literature reviews. Of the articles reviewed, 50% used quantitative methods, while 18.75% combined mixed approaches, and 12.5% employed qualitative or theoretical analyses, reflecting a strong

bias toward empirical and numerical studies in this research. Geographically, 25% of the studies came from the United States, followed by Spain (18.75%), China (12.5%) and Australia (12.5%), which evidences the prominence of these countries in relation to emotional competencies in educational leadership.

Finally, bibliometrics based on VOSviewer highlights the interconnection between terms related to emotional leadership, as 12,304 keywords were identified, with concepts such as "emotional intelligence" and "leadership", which are interrelated with aspects such as wellbeing management and educational innovation. The categories generated by the analysis, such as "Emotional Intelligence and Communication" (green) and "Mental Health and Well-being" (red), reflect the growing concern for the emotional well-being of educational leaders, especially in crisis contexts such as the pandemic.

In this article, we have reviewed the available evidence to consolidate a solid understanding of emotional leadership today. From this panoramic review, we have managed to obtain a more specific and updated vision of this concept, as well as its relationship with several variables identified in the scientific literature. This knowledge will contribute to stimulate new research and contributions, allowing us to deepen the study of emotional leadership, an emerging topic of growing relevance in the academic and professional sphere. With respect to the second objective, to identify key emotional competencies in school managers, using the assessment tool designed by Annie McKee, it was necessary to validate an emotional compendia instrument by Annie Mckee et al. This process involved the elimination of items with low factor loadings and to adjust the theoretical model, in order to ensure an accurate and reliable tool.

Regarding the relationships between factors, the covariance analysis revealed that there is a strong association between Empathy and Adaptability (covariance of 0.569, $p < .001$), as well as between Adaptability and Self-Awareness (covariance of 0.428, $p < .001$). These relationships underscore the interdependence of emotional competencies in educational leaders, while the relationship between Empathy and Positive Attitude was not significant ($p = .154$), suggesting greater independence between these two constructs.

The validation of this instrument has not only made it possible to identify with greater precision the key emotional competencies in school leaders, but has also consolidated the use of this questionnaire as a reliable tool to be included in training programs for educational leaders, since its use will make it possible to evaluate and develop critical emotional competencies such as empathy, adaptability, self-knowledge and positive attitude, essential elements for effective

performance, given that the results obtained provide a solid basis for its implementation and open the door to future methodological improvements to optimize its validity and reliability.

Regarding the third research objective, to analyze the relationship between the components of good educational leadership practices, according to Leithwood, and the emotional competencies proposed by McKee, the application of the instrument to 97 principals and 246 teachers from 16 educational establishments in Maipú, Chile, made it possible to identify significant correlations between emotional competencies and effectiveness in school management. It should be noted that the evaluation of emotional competencies corresponds to a self-perception of managers, while good leadership practices were evaluated by both managers and teachers, whose results provided a broader view of their effectiveness in the educational context.

From the analysis carried out, correlations were identified, the most outstanding being empathy and adaptability ($r=0.499$, $p<0.001$), suggesting that managers who are able to understand the emotions of others also show a greater ability to adapt to change. In this relationship it can be inferred that empathy is a key competency in organizational flexibility, supported by the fact that the result yielded approximately 50% of the variance in adaptability. In addition, self-awareness presented significant correlations with empathy ($r=0.377$, $p<0.001$) and adaptability ($r=0.339$, $p < 0.001$), indicating that leaders who better understand their emotions also show more sensitivity and flexibility in their interactions and decision making.

The results of the study indicate that positive attitude is the emotional competency most closely linked to managerial practices, especially in people development ($r = 0.303$, $p = 0.003$) and in setting direction ($r = 0.287$, $p = 0.005$). This suggests that leaders with an optimistic and proactive mindset generate a significant impact on team management and strategic definition within educational institutions. In contrast, other emotional competencies, such as self-awareness and empathy, show lower correlations with the leadership dimensions, which reinforces the importance of fostering a positive attitude to strengthen managerial effectiveness in the school environment.

Analysis of the correlations between emotional competencies reveals that empathy and adaptability show the strongest relationship ($r = 0.499$, $p < 0.001$), indicating that those who are more sensitive to the emotions of others also show greater flexibility in the face of change. Likewise, empathy and self-awareness are moderately related ($r = 0.377$, $p < 0.001$), suggesting that greater self-understanding favors sensitivity to others. On the other hand, adaptability and positive attitude also show a moderate correlation ($r = 0.352$, $p < 0.001$), evidencing that those

who are more flexible in the face of new situations tend to maintain an optimistic mindset. To a lesser extent, self-awareness and positive attitude are related ($r = 0.242$, $p = 0.018$), suggesting that emotional self-awareness contributes to the development of a positive attitude, although it is not the main determinant. These findings underscore the importance of fostering adaptability and self-awareness in the development of emotional competencies, as both appear to be key to emotional regulation and effective interaction in educational leadership.

It is evident, the progress that has been made in the knowledge of emotional skills and abilities, as is reflected in the emergence of different models of emotional intelligence and in the number of emotional skills in general. In this article, we have been able to contribute to the concretion of some skills that help to configure an emotional leadership that has an impact on a more effective exercise of this, within it the positive attitude, which appears as the greatest relationship and significance with the managerial practices.

In the fourth and final article, a comparative analysis between principals and teachers on emotional leadership practices applied in the 16 schools that participated in the study reveals significant differences in their perceptions, so much so that the result showed that principals tend to value their own emotional leadership more positively compared to teachers, who present more critical perceptions in all the dimensions evaluated.

In general, principals reported a mean of 3.33 in the perception of good emotional leadership practices, while teachers had a lower mean of 3.18, with greater variability in their responses (SD 0.623 vs. 0.316 for principals). This difference suggests that teachers perceive greater challenges in the implementation of emotional leadership than their principals, therefore, it can be inferred that they experience the emotional management of their superiors less consistently or effectively.

In the dimension of "Leadership Configuration" (L1), principals achieved a mean of 3.38, while teachers reported 3.23. The largest discrepancies were found in the "People Development" dimension (L2), with principals reporting a mean of 3.42, a value significantly higher than that of teachers (3.23). This suggests that principals consider their efforts to develop and motivate staff to be adequate, but teachers, who experience these practices directly, do not reveal this in the same way and are more critical, according to the results obtained.

On the other hand, normality tests reflect that teachers' response distributions are significantly more asymmetric and non-normal, which reinforces the idea that their feelings are more polarized and critical. The *p-values* < 0.001 in most of the factors analyzed among teachers, as in "Curriculum Management" (L4), indicate less favorable perceptions toward managerial practices related to curriculum implementation.

In terms of similarities, both principals and teachers agree on the importance of emotional competencies in leadership, especially in aspects such as "Organizational Transformation" (L3). However, teachers more frequently perceive the need to improve aspects such as emotional management and managerial decision-making, which is reflected in a lower overall score in this area compared to what principals indicate.

The comparative analysis highlights the importance of considering the differences in the perception of emotional leadership practices between principals and teachers to improve educational management. Therefore, it is crucial to implement training programs and program feedback that more accurately align the expectations and experiences of both groups, thus ensuring that emotional competencies translate into effective and consistent leadership practices at all levels of the educational system.

Reflexión personal

Culminar la tesis representa un gran y significativo avance en las percepciones y, además, amplió la comprensión inicial del ámbito liderazgo educativo, a la vez que reafirma la relevancia de las competencias emocionales en el desarrollo y calidad de las prácticas directivas y educativas. En el transcurso de la investigación, se ha demostrado que un liderazgo efectivo no se basa únicamente en habilidades técnicas o administrativas, sino que está profundamente vinculado a la capacidad de los líderes para gestionar sus propias emociones y las de su equipo. Esta competencia es fundamental para construir un entorno escolar saludable y productivo, debido a que, según los estudios, tiene un impacto directo en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, asociado a las prácticas educativas que implementan en las instituciones.

En un contexto social cada vez más complejo y diverso, el liderazgo emocional adquiere una relevancia primordial, ya que las instituciones educativas están inmersas en realidades que demandan líderes que sean capaces de adaptarse a los desafíos sociales, culturales y emocionales emergentes. Por lo tanto, el desarrollo de competencias como la empatía, la adaptabilidad y la regulación emocional no solo fomentan un clima escolar inclusivo y colaborativo, sino que también fortalecen la cohesión social en la comunidad educativa. Por lo tanto, se puede afirmar que un equipo directivo que posea estas competencias tiene mayor capacidad para influir positivamente en el incremento de buenas prácticas, y, por ende, más posibilidades de asegurar que los estudiantes y el personal docente alcancen su máximo potencial.

Desde un punto de vista científico, se considera que esta tesis es un aporte al creciente espectro de investigaciones que develan el valor de la inteligencia emocional en las organizaciones. Al mismo tiempo, la validación de un instrumento para evaluar estas competencias, así como su relación con las prácticas directivas exitosas, provee de herramientas metodológicas que pueden ser utilizadas en futuros estudios y en el desarrollo de programas formativos. Además, abre nuevas líneas para analizar las diferencias culturales y el impacto que pueden tener en distintos contextos educativos, visibilizar los posibles ajustes y personalizar los programas de formación para líderes, considerando las necesidades específicas de cada institución.

En el ámbito profesional, los hallazgos expuestos tienen un potencial que invita a transformar la forma en que se concibe el proceso formativo y el desarrollo de líderes

educativos. Por consiguiente, los programas de formación tienen que evolucionar y para ello las competencias emocionales se deben integrar en el currículum como un componente esencial en la capacitación de directores y equipos directivos.

Por otra parte, cabe exponer que es necesario que en los procesos de selección de líderes se incorpore la evaluación de estas competencias como un criterio fundamental, sustentado en los resultados obtenidos que muestran con claridad que quienes poseen estas capacidades pueden desempeñar sus funciones con calidad, lo que está directamente relacionada con la gestión que obtiene logros, pues son prácticas que el equipo directivo implementa dentro de la institución en forma sistemática.

De cara al futuro, la importancia del liderazgo emocional se intensificará en un entorno educativo que enfrenta cambios constantes y desafíos cada vez más complejos. Es urgente considerar que las competencias emocionales no son habilidades accesorias, sino recursos clave para hacer frente a los retos del siglo XXI en educación y en otros ámbitos de gestión, ya que es preciso exponer que esta investigación no solo ha demostrado que posee un impacto positivo en la gestión escolar, sino que también ha sentado las bases para continuar indagando con relación a cómo se pueden desarrollar, aplicar y evaluar en diferentes contextos educativos y profesionales.

A partir del análisis efectuado, se puede colegir una definición de liderazgo emocional, considerándolo como un proceso integral en el que los directivos y líderes escolares combinan habilidades de gestión directiva con competencias emocionales y personales para promover un entorno de aprendizaje efectivo y un clima institucional positivo. Este tipo de liderazgo no solo se enfoca en la planificación, administración de recursos y cumplimiento de estándares técnicos, sino que también incorpora la empatía, la autoconciencia, la resiliencia y la capacidad de motivar e inspirar a la comunidad educativa

Referencias bibliográficas de la investigación

- Achach-Sonda, R. (2020). *Liderazgo educativo y su impacto en la gestión escolar*. Revista de Educación y Sociedad, 12(3), 45-67. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.867
- Ashkanasy, N. M., & Dasborough, M. T. (2003). Conciencia Emocional e Inteligencia Emocional en la Enseñanza del Liderazgo. *Revista de Educación para los Negocios*, 79(1), 18–22. <https://doi.org/10.1080/08832320309599082>
- Asmamaw, A. T., & Semela, T. (2023). Explorando la influencia de la inteligencia emocional del líder en el compromiso del profesorado en la educación superior etíope. *Educación Convincente*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2277547>
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Developing authentic leadership: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25. <http://www.psycothema.com/pdf/3271.pdf>
- Barchard, K. A., Lapping-Carr, L., Westlund, R. S., Fink-Armold, A., Banisetty, S. B., & Feil-Seifer, D. (2020). Measuring perceived social intelligence of robots. *ACM Transactions on Human-Robot Interaction (THRI)*, 9(4), Article 24, 1–29. <https://doi.org/10.1145/3415139>
- Bass, B. M. (2003). Face to face-Power to change: Una conversación con Bernard M. Bass. *Liderazgo en acción: Una publicación del Center for Creative Leadership y Jossey-Bass*, 23(2), 9-11. <https://doi.org/10.1002/lia.1013>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Transformational leadership in teams*. En *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* (pp. 48–77). Sage Publications.
- Berkovich, I. (2023), Capital emocional en las escuelas: el liderazgo solidario de los directores como moderador de la asociación mediada entre las geografías emocionales y el clima escolar, *Revista de Capital Profesional y Comunidad*, 8(2), 125-143. <https://doi.org/10.1108/JPCC-11-2022-0062>

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones: Educando el mundo emocional* (1ª ed.). Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). La educación emocional: de la teoría a la práctica. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 7–8. <http://ri.iberomx.handle/iberomx/6041>
- Bisquerra, R., & López-Cassá, È. (2020). La educación emocional (cap. 4, pp. 69-79). En *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Blaik-Hourani, R., Litz, D., & Parkman, S. (2021). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 493-517. <https://doi.org/10.1177/1741143220913552>
- Blanco-Molina, K., Salvo-Garrido, S., Alarcón-Bañares, P., Trizano-Hermosilla, Í., & Monsalve, S. C. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de Connor-Davidson Resilience (CD-RISC) en adolescentes escolarizados chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 57(4), 163–176. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.12>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/11162/112503>
- Bonomelli, F., Castillo, A., & Croquevielle, J. (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile* (p. 78- 93). Ministerio de Educación, Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-20_2020_f01.pdf
- Boyatzis, R. E. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25(7), 607–623. <https://doi.org/10.1108/02621710610678445>

- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>
- Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Harvard Business School Press.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Briones, M. (2021). *El liderazgo transformacional en instituciones educativas: Un enfoque integral*. Editorial Universidad de Chile. <https://doi.org/10.46785/lasjournal.v5i2.86>
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Rodríguez Conde, M. J., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., & Sánchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from Four European countries. *Policy Futures in Education*, 20(5), 580-607. <https://doi.org/10.1177/14782103211040909>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Megías-Robles, A., Salovey, P., & Fernández-Berrocal, P. (2021). Habilidad inteligencia emocional en padres e hijos. *Current Psychology*, 42, 3054-3060. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01617-7>
- Camarero, M., Tierno García, J. M., Barrios Arós, R., & Iranzo García, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores. *Revista de Educación*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>
- Campos, G. (2022). ¿Por qué somos diferentes? Directores y profesores en el epicentro de la reforma educativa española. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 275-302. <https://doi.org/10.6018/rie.464421>

- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2019). *Informe sobre liderazgo educativo en Chile*. Recuperado de: https://archivos.agenciaeducacion.cl/Liderazgo_Distribuido.pdf
- Cevallos, J. (2024). *Liderazgo pedagógico y su influencia en la mejora del aprendizaje estudiantil*. *Revista de Estudios Educativos*, 20(1), 89-112. <https://doi.org/10.62943/rck.v3n1.2024.51>
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>
- Chen, J., & Walker, A. (2023). Emotional trajectory at different career stages of principalship: A perspective from excellent principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 384-404. <https://doi.org/10.1177/1741143220985300>
- Clark, L. A., & Watson, D. (2016). Constructing validity: Cuestiones básicas en el desarrollo de escalas objetivas. En A. E. Kazdin (Ed.), *Cuestiones metodológicas y estrategias en la investigación clínica* (pp. 187-203). Asociación Americana de Psicología. <https://doi.org/10.1037/14805-012>
- Conejero-Pérez, J.-I., López-Verdugo, I., & Hidalgo, V. (2022). What makes a person a leader? The role of emotional intelligence, teamwork skills, and job satisfaction in authentic leadership. *Psychology, Society and Education*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i1.14187>
- Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. (1996). *Guidelines for best practice*. www.eiconsortium.org
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., & Farias, C. S. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica del aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Cronbach, L. J. (1951). El coeficiente alfa y la estructura interna de los tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cropanzano, R., Johnson, S. K., & Lambert, B. K. (2020). Liderazgo, afecto y emoción en las organizaciones laborales. En L.-Q. Yang, R. Cropanzano, C. S. Daus y V. Martínez-Tur (Eds.), *The Cambridge Handbook of Workplace Affect* (pp. 229-243). capítulo, Cambridge: Cambridge University Press.

- Day, C. (2014). Sustaining the turnaround: Qué significa en la práctica el desarrollo de capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55132460009>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Day, C., y Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-55161>
- DeMatthews, D., Carrola, P., Reyes, P., & Knight, D. (2021). School Leadership Burnout and Job-Related Stress: Recommendations for District Administrators and Principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 94(4), 159–167. <https://doi.org/10.1080/00098655.2021.1894083>
- Díez, F., Martínez-Morán, P. C., & Aurrekoetxea-Casaus, M. (2023). El proceso de aprendizaje para llegar a ser un líder militar: Nacimiento, antecedentes y aprendizaje permanente. *Frontiers in Education*, 8, 1140905. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1140905>
- Drake, T. A. (2022). Learning by doing: A daily life study of principal interns' leadership activities during the school year. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(1), 24-54. <https://doi.org/10.1177/1942775120941549>
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2001). EI: Construct and criterion validity: A psychometric evaluation of the Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ). *International Journal of Selection and Assessment*, 9(3), 152-168. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00170>
- Eberly, M. B., & Fong, C. T. (2013). Leading via the heart and mind: The roles of leader and follower emotions, attributions and emotional intelligence. *Leadership Quarterly*, 24(5), 696–711. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.05.003>
- Eiguren-Munitis, A., Berasategi Sancho, N., & Correa Gorospe, J. M. (2022). Combatiendo la brecha generacional: Revisión sistemática de experiencias intergeneracionales realizadas en el ámbito escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 341-363. <https://doi.org/10.6018/rie.436791>
- El proyecto jamovi. (2022). *Jamovi (Versión 2.3)* [Software para el análisis de datos]. Recuperado de <https://www.jamovi.org>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde el aula*. Fundación Chile.
- Fernández-Berrocal, P. F., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Megías-Robles, A. (2023). Treinta y tres años de investigación en Inteligencia Emocional.

- Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). Inteligencia emocional y bienestar: Programas de intervención en la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. <http://ri.iberro.mx/handle/iberro/6043>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3_suppl), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). La teoría del cambio como fuerza para la mejora escolar. En *Liderazgo inteligente: Entrada de inversiones y crecimiento económico: A Way Forward to Achieve Sustainable Development*. *Revista de Prácticas de Gestión, Humanidades y Ciencias Sociales*, 8(3), 48-61.
- Fullan, M. (2011). *Líder del cambio: Aprender a hacer lo que más importa*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Ediciones Morata.
- Galdames, C. y González, P. (2019). *Competencias clave en la formación de directivos escolares en Chile*. *Revista de Gestión Educativa*, 17(2), 75-98. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.673>
- Galindo-Domínguez, H. (2020). *Estadística para no estadísticos: Guía básica de metodología cuantitativa de trabajos académicos*. Editorial Científica en Ciencias.
- García Olalla, A. M., Poblete Ruiz, M., & Villa Sánchez, A. (2006). La Función directiva: Un problema sin resolver: tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI. Revista de educación*, 8, 13-34. <https://core.ac.uk/download/pdf/60636109.pdf>
- García-Martínez, I., Fernández-Batanero, J., Fernández-Cerero, J., & León, S. (2023). Analysing the impact of artificial intelligence and computational sciences on student performance: Systematic review and meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 171-197. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1240>

- García-Martínez, P. y Cerdas-Montano, L. (2019). *Evaluación del desempeño directivo y su impacto en la calidad educativa*. *Revista Iberoamericana de Liderazgo Educativo*, 15(2), 33-58. <https://doi.org/10.22458/ie.v21i31.2690>
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027–1055. <https://doi.org/10.1177/0018726700538001>
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review*, 86(9), 74-81.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). La relación entre inteligencia emocional y liderazgo en líderes escolares: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Görgens-Ekermans, G., & Roux, C. (2021). Revisiting the debate on emotional intelligence and transformational leadership: How does emotional intelligence matter for effective leadership? *SA Journal of Human Resource Management*, 19, 1279. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v19i0.1279>
- Grandey, A. A. (2000). Regulación emocional en el lugar de trabajo: Una nueva forma de conceptualizar el trabajo emocional. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 95. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. *Fundación Wallace*, 2(1), 30-41. <https://cahnfellowsprograms.org/wp-content/uploads/2021/11/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Gurr, D. (2015). Un modelo de liderazgo escolar exitoso del proyecto internacional de dirección escolar exitosa. *Societies*, 5(1), 136-150. <https://doi.org/10.3390/soc5010136>

- Gutiérrez, L. y Roa, S. (2021). *Participación y liderazgo en la educación chilena: Desafíos y oportunidades*. Ediciones Universidad Austral. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514>
- Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C., & McGuinness, L. A. (2022). PRISMA2020: An R package and Shiny app to produce a PRISMA (Haddaway et al., 2020) compliant flow diagram, with interactivity to optimize digital transparency and open synthesis. *Campbell Systematic Reviews*, 18, 1230. <https://doi.org/10.1002/cl2.1230>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2010). *Análisis Multivariante* (5ta ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fantasy that refuses to fade. *Leadership and Politics in Schools*, 4(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1001/archinternmed.2012.3199>
- Hallinger, P. (2023). An Empirical Reflection on Educational Administration Quarterly's Distinctive Contributions to the Field, 1965–2020. *Educational Administration Quarterly*, 59(5), 884-913. <https://doi.org/10.1177/0013161X231200883>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). ¿Son ya los directores líderes instruccionales? Un mapeo científico de la base de conocimientos sobre liderazgo instruccional, 1940-2018. *Scientometrics*, 122, 1629-1650 <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>.
- Hallinger, P., y Murphy, J. (1985). Assessing principals' behaviour in instructional management. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2015). *Capital profesional: Transformando la enseñanza en cada escuela*. Teachers College Press.

- Harvard Business Review. (2020). *The impact of emotional intelligence in leadership productivity*. <https://hbr.org/topic/subject/emotional-intelligence>
- Hellwig, S., Roberts, R. D., & Schulze, R. (2020). A new approach to assessing emotional understanding. *Psychological Assessment*, 32(7), 649–662. <https://doi.org/10.1037/pas0000822>
- Hermosilla, C., Paredes, F. y Soto, J. (2016). *Liderazgo distribuido en instituciones escolares: Un análisis de su implementación en Chile*. *Revista Calidad en la Educación*, 43, 101-128. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.06.003>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Metodología cuantitativa, cualitativa y rutas mixtas*. Ciudad de México, Editorial McGraw Hill Educación.
- Hernández, E. (2024). *Liderazgo educativo en tiempos de cambio: Estrategias para la transformación escolar*. Ediciones Académicas. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3734>
- Higgins, J. P. T., Altman, D. G., Gøtzsche, P. C., Jüni, P., Moher, D., Oxman, A. D., Savovic, J., Schulz, K. F., Weeks, L., & Sterne, J. A. C. (2011). The Cochrane Collaboration's tool for assessing risk of bias in randomised trials. *BMJ*, 343, d5928.
- Holguín, R. y Sánchez, V. (2024). *El liderazgo escolar y su relación con el bienestar estudiantil*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 30(1), 49-72. <https://doi.org/10.60085/se.v3n1a5>
- Hülshager, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0022876>
- Hutton, B., Catalá-López, F., & Moher, D. (2016). The PRISMA statement extension for network meta-analyses: PRISMA-NMA. *Clinical Medicine*, 147(6), 262-266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
- Inter-American Development Bank. (2021). *Sustainability Report 2020*. <http://dx.doi.org/10.18235/0003098>
- Jiménez-Blanco, A., Sastre, S., Artola, T., & Alvarado, J. M. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Un modelo evolutivo. *La Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación. RIDEP*, 3(56), 129-141. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.10>

- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., & Hartel, C. E. J. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review*, 27(3), 361-372. <https://doi.org/10.5465/amr.2002.7389905>
- Kellerman, B. (2013). Leading questions: The end of leadership –redux. *Leadership*, 9(1), 135-139. <https://doi.org/10.1177/1742715012455132>
- Kellerman, B. (2024). Bad leadership - Why we steer clear. *Leadership*, 20(6), 402-410. <https://doi.org/10.1177/17427150241272793>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5428>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2010). Siete afirmaciones sólidas sobre el éxito del liderazgo escolar. *School leadership & management*,30(1). <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Revisión de siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso. *Liderazgo y Gestión Escolar*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Siete afirmaciones poderosas sobre el liderazgo escolar exitoso. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Sun, J., Schumacker, R., & Hua, C. (2023). Psychometric properties of the successful school leadership survey. *Journal of Educational Administration*, 61(4), 385-404. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2022-0115>.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996- 2005. *Liderazgo y Policy in Schools*, 4(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: Explanation and elaboration. *BMJ*, 339, b2700.

- López, E., & Bisquerra, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis . *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 30(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30381>
- Loughran, J. (2021). Understanding oneself as a leader: Emotional leadership and what it means for practice. *Journal of Administration and History of Education*, 53(2), 132–143. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1805418>
- Luna, D., Figuerola-Escoto, R. P., Contreras-Ramírez, J., Sienra-Monge, J. J. L., Navarrete-Rodríguez, E. M., Serret Montoya, J., Castañeda Peña, P., & Meneses-González, F. (2020). Propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J) en una muestra mexicana. *Psicodebate*, 20(1), 43-55. <https://doi.org/10.18682/pd.v20i1.957>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martín, A. (2018). *Gestión educativa y calidad escolar: Perspectivas desde la dirección institucional*. Fondo de Cultura Pedagógica. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2018.0002.01>
- Martínez-Corona, J. I., Palacios-Almón, G. E., & Juárez-Hernández, L. G. (2020). Análisis de validez de constructo del instrumento: “Enfoque Directivo en la Gestión para Resultados en la Sociedad del Conocimiento”. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 10(19), 153-165. <https://doi.org/10.17163/ret.n19.2020.09>
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Target Articles: “Seven Myths About Emotional Intelligence.” *Psychological Inquiry*, 15(3), 179–196. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_01
- Mayer, J. D., & Bryan, V. M. (2024). On Personality Measures and Their Data: A Classification of Measurement Approaches and Their Recommended Uses. *Personality and Social Psychology Review*, 28(3), 325-345. <https://doi.org/10.1177/10888683231222519>
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. D. Mayer & P. Salovey (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-46). Pirámide.

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Medición de la inteligencia emocional con el MSCEIT V2.0. *Emoción (Washington, D.C.)*, 3(1), 97–105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- McKee, A. (2017). *Ser feliz en el trabajo importa*. En H. Business Review & B. Merino Gómez (Trad.), *Inteligencia Emocional Felicidad*. Editorial Reverté.
- McKee, A., & Boyatzis, R. E. (2006). Renovar y sostener el liderazgo. *De líder a líder*, 40, 30-36.
- McKee, A., Boyatzis, R. E., & Johnston, F. (2008). *Convertirse en un líder resonante: desarrolle su inteligencia emocional, renueve sus relaciones, mantenga su efectividad*. Harvard Business Press.
- McKee, A., Grant, H., Achor, S., & Saunders, E. G. (2022). *Energía+ Motivación* (Serie Inteligencia Emocional HBR). Harvard Business Press.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Informe de estadísticas de educación: Gasto público en educación y PIB en Chile (2015-2020)*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2020). Resolución Exenta N° 401. Subsecretaría de Educación; Agencia de Calidad de la Educación; *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*.
- Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n°71 <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ*, 339. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Murillo, F. J., Martínez Garrido, C., & Hernández, M. (2016). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(1). <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.001>
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2020). Covid-19 y brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *Evaluación y marco analítico de PISA 2018*. PISA OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2021. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2024). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2024. Informe español* (1ª ed.). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Palmer, B. R., & Stough, C. (2002). The Swinburne University Emotional Intelligence Test (SUEIT): Technical manual. *Organisational Psychology Research Unit*, Swinburne University.
- Pellitteri, J. (2021). Emotional Intelligence and Leadership Styles in Education. *Psychology & its Contexts/Psychologie a Její Kontexty*, 12(2), 39–52. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0010>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
- Pizarro, E., & Diez, F. (2023). *Competencias Emocionales En El Liderazgo Directivo De Instituciones Educativas.*, Dykinson.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the educational field: A meta-analysis. *Annals of Psychology / Annals of Psychology*, 36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Reid, D. B. (2020). Directores de escuelas que actúan como líderes intermedios que implementan nuevos sistemas de evaluación docente. *Liderazgo y Gestión Escolar*, 40(1), 88-104. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1508013>
- Robinson, G. M., Magnusen, M. J., Neubert, M., & Miller, G. (2021). Servant leadership, leader effectiveness, and the role of political skill: A study of interscholastic sport administrators and coaches. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 16(2), 291-303. <https://doi.org/10.1177/1747954120971755>.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

- Rodríguez-Gallego, M. R., Ordóñez Sierra, R., & López-Martínez, A. (2019). El liderazgo escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Saha, S., Das, R., Lim, W.M., Kumar, S., Malik, A., & Chillakuri, B. (2023). Emotional intelligence and leadership: Ideas for leading by feeling in the future of work. *International Journal of Manpower*, 44(4), 671-701. <https://doi.org/10.1108/IJM-12-2021-0690>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Cognición y Personalidad*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Caruso, D., & Mayer, J. D. (2004). La inteligencia emocional en la práctica. En A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Psicología positiva en la práctica* (pp. 447-463). <https://doi.org/10.1002/9780470939338>
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Goldman, S. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sánchez-Núñez, M. T., García-Rubio, N., Fernández-Berrocal, P., & Latorre, J. M. (2020). Inteligencia emocional y salud mental en la familia: La influencia de la inteligencia emocional percibida por padres e hijos. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6255. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176255>
- Sarasola, M., & Da-Costa, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, 25(49), 121-139. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Segovia, J. D. (2019). Una gestión escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 897-911. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062838012>
- Segovia, J., Bolívar, R., Fernández, B., & Bolívar, A. (2024). Andalusian schools as professional learning communities: Constraints and possibilities. *Leadership and Policy in Schools*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2324438>

- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stark, K., & Koslouski, J. (2022). The emotions of professional learning: Considerations for instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 106(4), 281-297. <https://doi.org/10.1177/01926365221134589>
- Strugar-Jelača, M., Bjekić, R., Berber, N., Aleksić, M., Slavić, A., & Marić, S. (2022). Impact of managers' emotional competencies on organizational performance. *Sustainability*, 14(14), 8800. <https://doi.org/10.3390/su14148800>
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Tangney, J. P., Stuewig, J., Mashek, D. J., & Hastings, M. (2011). Assessing jail inmates' proneness to shame and guilt: Feeling bad about the behavior or the self? *Criminal Justice and Behavior*, 38(7), 710–734. <https://doi.org/10.1177/0093854811405762>
- The Jamovi Pproject (2022). *Jamovi* (Versión 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Udod, S. A., Hammond-Collins, K., & Jenkins, M. (2020). Dynamics of emotional intelligence and empowerment: The perspectives of middle managers. *Sage Open*, 10(2), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2158244020919508>
- UNESCO. (2024). *Informe GEM 2024/5: Liderazgo en la educación: liderar para aprender* <https://doi.org/10.54676/MFOK4449>
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125. <https://doi.org/10.1002/per.434>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>

- Van, N. J., & Waltman, L. (2011). Text mining and visualization using VOSviewer. *arXiv preprint arXiv:1109.2058*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1109.2058>
- Velasco-Guerrero, E. (2024). *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de Servicios a la Comunidad*. Universidad Internacional de Andalucía. <https://doi.org/10.56451/10334/8839>
- Vergara, L., & Castellanos, V. (2020). Diseño y validación del cuestionario percepción del profesor sobre la deserción universitaria (CDUp): Design and validation of the questionnaire on teacher perception of university dropout (CDUp). *Psicogente*, 24(45), 1–20. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4128>
- Villa, A. (2020). Liderazgo resiliente relevante para una sociedad cambiante. *Foro Educativo*, 34, 77-103. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2361>
- Villa, A. (2021). Emotional leadership: The basis of leadership. *International Journal of Emotional Education and Wellbeing*, 1(1), 119–146. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.9>
- Villa, A. S. (2019). El liderazgo: Una clave para la innovación y el cambio educativo. *Journal of Educational Research*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Wang, Y. (2021). What is the role of emotions in the decision-making of educational leaders? Proposing an organizational framework. *Educational Administration Quarterly*, 57(3), 372-402. <https://doi.org/10.1177/0013161X20938856>
- Williams, L. A., & DeSteno, D. (2008). Pride and perseverance: The motivational role of pride. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 1007–1017. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.6.1007>
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Wong, D. (2018). VOSviewer. *Technical Services Quarterly*, 35(2), 219–220. <https://doi.org/10.1080/07317131.2018.1425352>
- Yan, R. (2020). La influencia de las condiciones de trabajo en la rotación de directores en las escuelas públicas K-12. *Revista Trimestral de Administración Educativa*, 56(1), 89–122. <https://doi.org/10.1177/0013161X19840391>
- Zaccaro, S. J., Green, J. P., Dubrow, S., & Kolze, M. (2018). Diferencias individuales del líder, parámetros situacionales y resultados de liderazgo: una revisión exhaustiva e integración. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 2-43. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.10.003>

- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2008). La ciencia de la inteligencia emocional: Consensos y controversias actuales. *Psicólogo Europeo*, 13(1), 64-78. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.64>
- Pacheco, L., Ramírez, T. y Urrutia, G. (2023). *Sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación chilena: Un análisis crítico*. *Revista de Educación Comparada*, 18(1), 123-147. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7230
- Pozo, F., Reyes, M. y Valdés, L. (2024). *Estrategias de liderazgo inclusivo en escuelas públicas chilenas*. *Revista de Educación Inclusiva*, 21(2), 65-89. <https://doi.org/10.59155/is.v7i4.243>
- Rosales-Eguía, M., Vázquez, D. y Espinoza, R. (2022). *Gestión educativa y clima escolar: El rol de los directivos en la mejora institucional*. *Revista Latinoamericana de Psicopedagogía*, 27(1), 112-137. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.325>
- Salvo, C. y Cisternas-Salcedo, E. (2021). *Autonomía escolar y liderazgo pedagógico en contextos vulnerables*. *Revista Educación y Sociedad*, 19(2), 78-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e01.2949>
- Sepúlveda, P. y Valdebenito, C. (2019). *Evaluación de desempeño en directivos escolares: Un enfoque integral*. *Revista de Gestión Educativa*, 25(1), 55-81. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.666>
- Vega, R., Navarro, L. y Pérez, M. (2023). *Formación avanzada en liderazgo pedagógico en Chile*. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 17(1), 45-62. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8543
- Weinstein, J. y Vejar, C. (2014). *Políticas educativas y liderazgo escolar en Chile*. *Revista Calidad en la Educación*, 40, 15-40. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.671>
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Rojas, C. (2019). *Liderazgo directivo y mejora escolar en Chile: Avances y desafíos*. Ediciones Universidad Católica.

Apéndices

A continuación, se presenta el apartado de anexos, en el que se incluye información relevante relacionada con la estancia doctoral, así como también se incorporan aquellos documentos y material complementario que respaldan y enriquecen la investigación desarrollada. Estos anexos contienen detalles sobre los instrumentos de medición utilizados, los protocolos éticos, las cartas de solicitud para aplicar la evaluación y otros documentos esenciales que son indispensables para el desarrollo y validación de este estudio. Incluirlos tiene como objetivo proporcionar una mayor transparencia y rigor metodológico, además de ofrecer un recurso adicional para aquellos interesados en replicar o profundizar en los aspectos específicos abordados en este estudio.

Apéndice A

Otras publicaciones en el proceso doctoral

Publicación de artículos

En el marco del proceso doctoral se participó en diversas publicaciones colaborativas junto a distinguidos doctores y expertos en el ámbito educativo. La mayoría de estas se centran en temas relacionados con el liderazgo educativo, en los que se abordan aspectos relevantes como el liderazgo transformacional, ético, tecnológico y emocional en contextos escolares. Estas aportaciones reflejan un enfoque multidimensional sobre cómo el liderazgo puede influir para obtener resultados académicos efectivos y también en el bienestar de la comunidad. Adicionalmente, se transformó en un puente para explorar las políticas educativas e identificar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento estudiantil, lo que se vio reflejado en un compromiso férreo con el avance del conocimiento en educación, que no solo han enriquecido la comprensión teórica y práctica sobre este tema, sino que también han fomentado un aprendizaje compartido y ha favorecido la expansión de redes, fortaleciendo el desarrollo como investigadora en este campo.

Tabla 27

Publicaciones de artículos en Colaboración adicionales a la investigación

Referencias
1. Bezanilla, M., González, A., Pizarro, J., & Cerna, A. (2024). Desafíos y barreras de los estudiantes de doctorado del área de educación. ARETE. https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.1
2. Villa, J., Coloma, P., Galindo, R., & Pizarro, J. (2024). Personal ethics and ethical leadership in the face of the resolution of dilemmas and problematic situations in Chilean graduates. <i>Revista Social y Medio Ambiente</i> , 18(6). https://doi.org/10.24857/RGSA.V18N6-121
3. Pizarro, J., & Villa, J. (2024). El liderazgo de servicio desde la propuesta de su creador Robert K. Greenleaf. REDIPE. https://doi.org/10.36260/jd4zq912
4. Villa, J., & Pizarro, J. (2024). Liderazgo de servicio: Un liderazgo altruista y transformador. <i>Revista de Educación y Derecho</i> . https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/46622
5. Villa, J., & Pizarro, J. (2024, en prensa). Liderazgo digital en la educación: Una revisión de los últimos 50 años. RIDU.
6. Martínez-Felipe, L., & Pizarro, J. (2024). Revisión sistemática: Prácticas del liderazgo asociadas con la retención académica en estudiantes universitarios entre los años 2010-2024. <i>Multidisciplinary Journal of Educational Research</i> .

Publicaciones en capítulos de libro

De manera consecutiva, se considera relevante detallar la participación que se ha tenido en diversos congresos y la colaboración en publicaciones académicas, específicamente, en capítulos de libros que abordan temas fundamentales sobre el liderazgo emocional y las competencias educativas. Las ponencias presentadas en estos eventos reflejan un enfoque crítico e integral sobre la formación y el desarrollo del liderazgo en entornos educativos.

Cabe mencionar que los trabajos presentados en congresos organizados por la Editorial Dykinson fueron expuestos y quedaron seleccionados para ser incluidos como capítulos de libros, incrementando su alcance y contribución a la literatura académica. Estos artículos ofrecen un análisis detallado y profundo sobre los avances y desafíos en la gestión del liderazgo educativo en contextos diversos, subrayando la relevancia de las competencias emocionales y del liderazgo en la educación moderna.

Además, se presentó la oportunidad de colaborar en el texto "*13 perspectivas del liderazgo*", del Dr. Aurelio Villa, con una participación directa como coautora en cinco capítulos. En esta obra se pudo abordar temas como las implicancias del liderazgo emocional, la calidad educativa, la equidad de género y otros que son clave, centrados en la búsqueda de mejorar la formación de directivos y docentes en el ámbito de la educación.

Tabla 28
Publicaciones en capítulos de libro

Tema Principal	Autor	Organizador/	Datos de Publicación
La Importancia de la Competencia Emocional en la Gestión de Centros Educativos.	Pizarro, Diez	CINECO	Libro: "Caminando hacia la innovación en educación: de la teoría a la práctica", ISBN: 978-84-1170-542-4
Análisis de Estrategias de Liderazgo en la Sociedad del Conocimiento.	Diez Pizarro	CINECO	Libro: "Igualdad de género y atención a la diversidad", ISBN: 978-84-1170-541-7
Estrategias para el Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Adolescentes.	Villa; Pizarro	EGREGIUS	Libro: "Debates y experiencias en torno a la innovación docente: Visión actual y prospectiva", ISBN: 978-84-1177-078-1.
Estudio sobre Competencias de Liderazgo en Directivos de Escuelas Técnicas en Chile.	Pizarro, Villa	CINECO	Libro: En Debates y experiencias en torno a la innovación docente: Visión actual y prospectiva, ISBN: 978-84-1177-078-1.
El liderazgo de Servicio desde la propuesta de su creador Robert K. Greenleaf.	Pizarro, Villa	Dykinson	Libro: "13 perspectivas del liderazgo", ISBN: 978-84-1070-594-4 DOI: 10.14679/3380
El liderazgo ético y deontológico.	Villa, Pizarro	Dykinson	Libro: "13 perspectivas del liderazgo", ISBN: 978-84-1070-594-4 DOI: 10.14679/3380
Reflexiones para potenciar la responsabilidad ética institucional Liderazgo y buenas prácticas en educación	Pizarro, Villa	Dykinson	Libro: "13 perspectivas del liderazgo", ISBN: 978-84-1070-594-4 DOI: 10.14679/3380
Liderazgo de las Mujeres	Villa, Villa y Pizarro	Dykinson	Libro: "13 perspectivas del liderazgo", ISBN: 978-84-1070-594-4 DOI: 10.14679/3380
Liderazgo para la calidad basado en el Proyecto Calidad Integrado (PCI)	Villa, Álvarez, Rojas Pizarro	Dykinson	Libro: "13 perspectivas del liderazgo", ISBN: 978-84-1070-594-4 DOI: 10.14679/3380

Fuente: Elaboración propia

Publicaciones de artículos y capítulos de libros adicionales a la investigación

Artículos en revistas	6
Capítulos de libros	9

Apéndice B

Estancia doctoral The University of Melbourne

Se presentó la oportunidad de realizar una estancia doctoral en The University of Melbourne, institución que fue seleccionada debido al prestigio y reconocimiento internacional del equipo de investigación centrado en liderazgo educativo y dirigido por el profesor Dr. David Gurr.

La experiencia adquirida fue la base para profundizar en la eficacia del liderazgo en contextos culturales diversos, cuyo enfoque permitió complementar y enriquecer significativamente la perspectiva desarrollada en la investigación doctoral, además, aprender y colaborar en forma directa con un experto, que se distingue por sus conocimientos y forma de compartirlos, fue una ocasión para fortalecer y verificar la profundidad y alcance que han logrado los estudios.

Resulta necesario exponer que, durante la estancia, se presentó la ocasión de trabajar con la Dra. Beni Moreno, una eminencia en liderazgo educativo, quien participa activamente en la British Educational Leadership, Management and Administration Society (BELMAS). Su rol como Senior Associate Editor del *Journal of Educational Administration* y como co-editora de la serie de libros *International Research on School Leadership* es un testimonio de su vasta experiencia y conocimiento en el campo (Moreno, 2020). Indudablemente que conocerla, interactuar y recibir retroalimentación directa de una investigadora de su envergadura fue clave para el proceso que estaba realizando.

Es preciso exponer que esta estancia no forma parte directa del compendio de artículos de la tesis, no obstante su relevancia radica precisamente en que proporciona un contexto esencial para apreciar a cabalidad la importancia que reviste la formación de los líderes educativos en entornos educativos internacionales, lo que se pudo asimilar en el análisis comparativo de competencias que se observaron y extrajeron de los programas de formación en países como Australia, Chile, España y Suecia, que ofrecen un marco de referencia que enriquece la comprensión del liderazgo educativo (Comisión Europea, 2019). Además, se pudo reconocer y agrupar las competencias en tres categorías principales: instrumentales, interpersonales y sistémicas, aspecto que fue útil para

contrastar y evaluar las competencias emocionales que se investigan en esta tesis doctoral. Del mismo modo, esta experiencia abrió otras perspectivas, ya que surgieron nuevos antecedentes teóricos y prácticos que complementan y refuerzan la investigación central, al proporcionar una visión más amplia, con enfoques globales pertinentes en la formación de líderes educativos y su aplicación en contextos específicos como es el caso chileno. Junto con lo anterior, resulta imperioso exponer que estas competencias se refieren a habilidades que facilitan la interacción efectiva y la gestión de un sistema o conjunto, además de permitir que se entienda cómo se relacionan e integran las distintas partes para formar un todo coherente.

Al mismo tiempo, cabe señalar que los hallazgos evidencian que Chile y España ponen un mayor énfasis en la planificación y evaluación, mientras que Suecia se centra en la legislación escolar, en cambio, en Australia se enfocan en la visión escolar y altas expectativas. En cuanto a las competencias interpersonales, la comunicación y la colaboración son consistentes entre los países, pero Suecia y Australia sobresalen por sus habilidades emocionales y resiliencia.



Dr David Gurr
Professor

Date: 25/4/2024

To Whom It May Concern at the University of Deusto,

I hereby confirm the acceptance of PhD student Evelyn Pizarro Fuentes, from the University of Deusto, for a stay in our research group over the period June to September of 2024.

The Faculty of Education at the University of Melbourne has about 300 academic staff and is the largest faculty of education in Australia. I am a Professor of Educational Leadership within the faculty, and lead the educational leadership group which comprises of about 10 scholars.

Evelyn will be welcomed to join us as a visiting researcher, where she will participate in projects that are in line with her field of study and our current line of research, and we hope to be able to support her doctoral research while she is here. There is also the opportunity to audit educational leadership subjects that we will be teaching during her stay. This experience will likely contribute significantly to her academic and professional development.

Sincerely,
Regards,

David Gurr

MELBOURNE GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
THE UNIVERSITY OF MELBOURNE, 3010, VICTORIA, AUSTRALIA
PH: + 61 3 83448224, MOBILE WITHIN AUSTRALIA: 0407105078
Email: d.gurr@unimelb.edu.au

Apéndice C

Protocolo Ético y Documentos de Solicitud

En este anexo se presentan los documentos imprescindibles que respaldan la implementación y recogida de datos de la investigación efectuada en Chile. Se incluye el protocolo ético, que fue elaborado en conjunto con el director de tesis, Dr. Fernando Díez, quien guió el proceso, escrito que fue clave para asegurar que se cumplieran con las normativas éticas internacionales en todo el proceso. Adicionalmente, se adjuntan las cartas de invitación enviadas a los colegios que participaron, así como también la autorización otorgada por el PAR Explora RM Sur Poniente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile, quienes facilitaron el vínculo necesario con los directivos de las escuelas y la posterior implementación del estudio en terreno.

Este conjunto de documentos no solo asegura la validez y el rigor de la investigación, sino que refuerza el real compromiso con la transparencia y el respeto hacia todos los participantes involucrados en este estudio.

**DICTAMEN DEL COMITÉ DE ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE DEUSTO**

Ref: ETK-2/23-24

Tras la evaluación del proyecto de tesis *Competencias emocionales y liderazgo efectivo en la gestión educativa*, que presenta el Dr. D. Fernando Díez Ruiz, en calidad de director de la tesis realizada por Dña. Evelyn Pizarro, el Comité de Ética en Investigación en la Universidad de Deusto, tal y como se hace constar en el acta de la reunión del 19 de octubre de 2023 en la que se tomó el acuerdo, emite un informe favorable.

El Comité de Ética en Investigación considera que desde el punto de vista ético el proyecto es adecuado en todo lo referente a la protección y evitación de riesgos a los participantes y el respeto a la autonomía. Asimismo, se ajusta a los principios metodológicos, éticos y jurídicos que debe tener este tipo de investigación. No se observan riesgos de ningún tipo para los participantes y se establecen medidas adecuadas que ofrecen suficientes garantías éticas durante su desarrollo.

El proyecto tiene en cuenta la regulación sobre de protección de datos personales (UE 2016/679) aprobada por la Comisión y el Consejo de la UE en abril de 2016 en relación al i) procedimiento de consentimiento informado; ii) acceso a datos personales; iii) el uso de datos para el interés público; y iv) las responsabilidades de los investigadores responsables del proyecto.

Y para que así conste,

DE LA
CRUZ
AYUSO
MARIA
CRISTINA -
30626305B

Firmado digitalmente por
DE LA CRUZ AYUSO MARIA
CRISTINA - 30626305B
Nombre de
resolución: (SRE) - (S)
certificado: (DCES) - (3062
6305B) - (SRE) - (S)
CRISTINA, sm - DE LA CRUZ
AYUSO, sm - DE LA CRUZ
AYUSO MARIA CRISTINA -
30626305B
Fecha: 2023.10.19 15:35:26
+02'00'

Dra. Dña. Cristina de la Cruz Ayuso
Coordinadora del Comité de Ética en Investigación
Universidad de Deusto

Apéndice D Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Doctoranda Universidad de Deusto Evelyn Pizarro Fuentes
Director Fernando Díez
Tesis Doctoral Competencias emocionales y liderazgo educativo.

Documento de Consentimiento Informado para colegios de Chile y el País Vasco.

Modelo de carta de presentación

Junto con saludar cordialmente me presento,

Soy Evelyn Pizarro Fuentes, profesora con experiencias en planes estratégicos y gestión educativa, lo que me ha permitido conocer, diversos factores que influyen en las organizaciones educativas, dándome impulso para avanzar en mis estudios de Doctorando en Educación de la Universidad de Deusto.

El propósito de la investigación es conocer las competencias emocionales de directivos y profesores en establecimientos educativos de Chile y el País Vasco, de esta manera establece un diagnóstico que estará disponible para el establecimiento, contribuyendo a conocer algunos de los factores que se pueden considerar en el vertiginosos cambios y desafíos que se acrecientan en el diario vivir, pues tanto los directores como los equipos de liderazgo y docentes que enfrentar en la gestión académica, familias diversas, saltando múltiples escollos para avanzar en logro de metas y situarse con propuestas que puedan dar respuestas a las demandas sociales que se exigen a las escuelas.

- **Tipo de Intervención de Investigación:** la investigación es cuantitativa, la cual necesita la colaboración de directivos y profesores.
- **Participación voluntaria:** El participante de la investigación es voluntaria, usted tiene derecho a dejar el proceso o a señalar no querer seguir participando de la investigación, aun así, tengan el consentimiento informado firmado, para aquello debe comunicarse con e.pizarro@opendeusto.es.
- Se cumplirá el reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 27 de abril de 2016, relativo a la protección de personas en aquello que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos (RGPD), y según lo que dispone la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Procedimiento Y Protocolo

- Confirmación de aceptación del centro educativo
- Reunión con directivos para responder consulta de la investigación.
- Solicitud de correo para enviar la información.
- Establecer la fecha en conjunto para responder el instrumento
- Se espera que las personas que participan de la investigación respondan el cuestionario de manera consciente y honesta.

¿Como asegurar la confidencialidad del centro educativo y sus funcionarios?

- Cómo Asegurar la Confidencialidad del Centro Educativo y sus funcionarios:
- Los datos recabados se almacenan en OneDrive. La gestión y el tratamiento de estos datos se rigen bajo estrictos Códigos Éticos, Códigos de Conducta y las directrices de los Comités de Ética de la Investigación de la Universidad de Deusto.
- Cabe mencionar que los datos se recopilaban con un formulario de Google Forms.
- Estos datos serán utilizados exclusivamente en el contexto de esta investigación de doctorado. Además, se conservarán en el software estadístico Jamovy. El acceso a este software está restringido solamente a mi director, Fernando Diez, y a mí, conforme lo estipula la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, sobre la Protección de Datos Personales y la garantía de los derechos digitales.

¿Como puedes ayudar en el fomento de las investigaciones como un bien para la sociedad del conocimiento?

- Contestando cuestionarios online en formulario Gmail (Completar los cuestionarios lleva unos 30-35 minutos aproximadamente). Y una entrevista de igual tiempo a algunos funcionarios de forma seleccionados de forma azarosa.
- La investigación tiene un tiempo estimado de 3 a 4 años.

Beneficios: beneficios para la sociedad entera como resultado de hallar una respuesta a la pregunta de investigación.

Resultados: en un segundo paso de la investigación se, proporcionar el plan previsto para compartir la información con los participantes del centro educativo, considerando los datos solamente del centro en cuestión, distribuido por conglomerado, junto con ello la investigación serán compartidos más ampliamente resguardando el anonimato del centro educativo y sus participantes, por ejemplo, mediante publicaciones y conferencias, según lo establecido en la ley.

A quién contactar: Doctoranda Evelyn Pizarro fuentes e.pizarro@opendeusto.es

Firma de consentimiento de la Institución colaboradora

Habiendo leído la información proporcionada, o tras haberla escuchado, hemos tenido la oportunidad de formular preguntas sobre la misma y todas nuestras dudas han sido aclaradas satisfactoriamente. Por medio de la presente, el centro educativo consiente voluntariamente en participar en esta investigación. Entendemos que tenemos el derecho de retirarnos de la investigación en cualquier momento, sin que ello tenga repercusiones de ningún tipo para nuestra institución.

Nombre de la Institución: PAR Explora RM Sur Poniente.

Firma Autorizada de la Institución: Lucía Pérez Aguilera.
Directora



Fecha: 01 Día/ 10 Mes/ 23 Año

Evelyn Pizarro Doctoranda en Educación Universidad de Deusto

Apéndice E

Instrumento de evaluación

Esta autoevaluación, basada en el modelo de liderazgo transformacional de Kenneth Leithwood, se diseñó para evaluar cómo el equipo directivo articula una visión clara, promueve el desarrollo del personal, la transformación organizativa y gestiona eficazmente el currículo. A través de esta herramienta, se buscó identificar fortalezas y detectar áreas de mejora que orienten las acciones hacia la excelencia en la gestión y liderazgo educativo.

Autoevaluación Buenas Prácticas

Instrucciones:

Complete los datos biográficos marcando las opciones correspondientes.

- **Género:**
 - Hombre ()
 - Mujer ()
 - Prefiero no especificarlo ()
- **Grupo de edad:**
 - Menos de 30 años ()
 - Entre 31 y 40 años ()
 - Entre 41 y 50 años ()
 - Más de 60 años ()
- **Años de experiencia docente:**
 - Menos de 5 años ()
 - Entre 6 y 10 años ()
 - Entre 11 y 20 años ()
 - Más de 20 años ()
- **Pertenezco al equipo directivo:**
 - Director/a ()
 - Miembro del equipo directivo ()
 - Profesor

Nota: Aunque cada ítem está formulado en términos individuales, se refiere a la actuación del equipo directivo en su conjunto. Al responder, considere en qué medida se cumple cada aspecto, utilizando la siguiente escala de valoración:

1. Nada
2. Algo
3. Bastante
4. Mucho

DIMENSIONES	PROMEDIO GRUPO
1. Establece direcciones	
1.1 Articula una visión	
1.¿Les propongo objetivos y metas que les sirvan como guías de actuación al profesorado?	

2. ¿Defino un plan de actuación para el centro con una visión para los próximos años?	
3. ¿Promuevo un proyecto educativo que aúne voluntades y permita identificarse como una tarea común?	
Promedio de Articula una visión	TOTAL:
1.2 Promuevo la aceptación de las metas del grupo	
4. ¿Les hago saber que la visión del centro va más allá de la suma de los trabajos individuales?	
5. ¿Favorezco el trabajo colegiado y cooperativo entre el profesorado por considerarlo una competencia clave?	
6. ¿Promuevo el debate y la estrategia del consenso para formular metas que nos comprometen a todos?	
Promedio de Promueve aceptación de las metas del grupo	TOTAL:
1.3 Expresa expectativas de alto rendimiento	
7. ¿Les hago saber que tengo gran confianza en lo que pueden hacer y conseguir en su trabajo docente?	
8. ¿Les expreso verbalmente lo que podemos lograr si trabajamos como equipo?	
Promedio Expresa Expectativas de Alto Rendimiento	TOTAL:
2. Desarrolla las personas	
2.1 Proporciona apoyo y consideración personal	
11. ¿Dedico tiempo a conocer las necesidades e intereses de cada uno/a de los profesores?	
12. ¿Trato a cada profesor/a como una persona única y distinta y no como un profesor más?	
13. ¿Les asesoro y presto atención de modo individual?	
Promedio Proporciona Apoyo y Consideración Personal	TOTAL:
2.2 Proporciona estimulación intelectual	
14. ¿Les hago pensar en problemas pendientes de resolver de modo creativo?	
15. ¿Los animo a experimentar nuevas ideas y probar nuevos métodos?	
16. ¿Les apoyo en sus conductas innovadoras incluso si no obtienen buenos resultados?	
Promedio Estimulación Intelectual	TOTAL:
2.3. Se comporta con integridad personal y profesional	
17. ¿Procuro ser coherente entre lo que digo y lo que hago?	
18. ¿Me exijo a mí mismo más de lo que exijo al resto de profesores?	
19. ¿Me muestro tal como soy y le digo lo que pienso sobre los diversos aspectos y problemas?	
Promedio Se comporta con Integridad Personal y Profesional	TOTAL:
3. Transformación organizativa	
3.1 Facilita el desarrollo de una cultura de colaboración	
20. ¿Promuevo un clima de respeto y de valores compartidos?	
21. ¿Facilito procesos de reflexión compartida que nos lleve a establecer normas y pautas de comportamiento aceptados por todos?	
22. ¿Insisto en definir los principios y valores que deben orientar la enseñanza y el aprendizaje en el centro?	
Promedio Promueve la transformación Organizativa	TOTAL:
3.2 Transforma las estructuras para promover la colaboración	

23. ¿Delego ciertas funciones para potenciar el poder entre los colaboradores?	
24. ¿Reviso las estructuras para facilitar la participación del profesorado en aquellas cuestiones en las que se siente afectado?	
25. ¿Realizo cambios en aquellas estructuras que están jerarquizadas o son muy burocráticas para compartir la toma de decisiones con el profesorado?	
26. ¿Desarrollo relaciones positivas con las familias y la comunidad?	
27. ¿Mantengo relaciones con las familias, promoviendo su participación a través del conocimiento de sus intereses y necesidades?	
28. ¿Busco la colaboración con instituciones públicas y privadas del entorno con proyectos del centro?	
29. ¿Promuevo que el profesorado trabaje colaborativamente con los padres para concordar criterios aceptables?	
Promedio Transforma las estructuras para promover la colaboración	TOTAL:
4. Gestiona el currículo del centro	
4.1 Planifica y supervisa la enseñanza	
30. ¿Me propongo conocer de primera mano cómo se va a llevar a la práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula?	
31. ¿Reúno a los departamentos para conocer la planificación que realizan en sus áreas correspondientes?	
32. ¿Ofrezco mi valoración y retroalimentación a los profesores y departamentos de su planificación?	
Promedio Planifica y supervisa la enseñanza	TOTAL:
4.2 Proporciona apoyo instructivo	
33. ¿Me preocupo de que el profesorado pueda tener la formación necesaria para realizar bien su trabajo docente?	
34. ¿Doy sugerencias a cada profesor/a para que puedan mejorar su actuación docente?	
35. ¿Dedico tiempo para conocer las dificultades que el profesorado manifiesta e intento ofrecer recursos para su solución?	
Promedio Proporciona Apoyo Instructivo	TOTAL:
4.3 Hace seguimiento del progreso del centro	
36. ¿Promuevo la recogida de evidencias que permitan analizar el progreso y rendimiento del aprendizaje en cada estudiante y aula?	
37. ¿Fomento la cultura de la evaluación como base para la mejora continua?	
38. ¿Impulso la reflexión compartida entre el profesorado sobre los procesos y resultados que se obtienen en el centro?	
Promedio Hace seguimiento del progreso del centro	TOTAL:
4.4 Favorece un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades.	
39. ¿Intento que el profesorado dedique el tiempo a las tareas fundamentales y no a otros con menor importancia y valía?	
40. ¿Facilito la definición de metas y objetivos realizables que motiven al profesorado?	
41. ¿Ayudo a rebajar tensiones posibles intentando facilitar su trabajo eliminando otros problemas?	

Apéndice F

Instrumento Competencia emocional

Cuestionario original de Liderazgo de Inteligencia Emocional

Autora: Annie McKee

Propósito:

Este cuestionario tiene como objetivo reconocer su liderazgo auto percibido. No se trata de una evaluación en el sentido tradicional, sino de una herramienta para que usted se describa tal como se percibe a sí mismo/a. Esto le permitirá comprender mejor los diferentes aspectos de su liderazgo en relación con los principales factores de inteligencia emocional.

Nota:

No hay respuestas correctas o incorrectas, solo diferentes. Es crucial responder con la mayor sinceridad posible a cada una de las preguntas planteadas en el cuestionario.

Instrucciones

Por favor, siga las siguientes instrucciones:

- Conteste todos los ítems. Si tiene dudas, seleccione la opción que considere más adecuada.
- Seleccione la opción que mejor le describa.

Opciones de respuesta:

- Nunca
- Raramente
- Algunas veces
- Con frecuencia
- La mayor parte del tiempo
- Siempre

Ítems

1. Puedo describir mis emociones en el momento en que las siento.
2. Puedo describir mis sentimientos detalladamente, más allá de “feliz”, “triste”, “enfadado”, y así sucesivamente.
3. Entiendo las razones de mis sentimientos.
4. Entiendo cómo el estrés afecta mi estado de ánimo y conducta.
5. Entiendo los puntos fuertes y mejorables de mi liderazgo.
6. Soy optimista ante circunstancias difíciles.
7. Me centro en las oportunidades, más que en los obstáculos.
8. Pienso que la gente es buena y tiene buenas intenciones.
9. Espero el futuro.
10. Me siento esperanzado/a.
11. Gestiono bien el estrés.
12. Me mantengo en calma en circunstancias de presión o agitación emocional.
13. Controló mis impulsos.
14. Empleo mis emociones intensas, como la ira, el miedo y la alegría, de forma apropiada y para el bien de otros.
15. Soy una persona paciente.
16. Soy flexible cuando las situaciones cambian de forma inesperada.
17. Soy experto/a en gestionar demandas múltiples y en conflicto.

18. Puedo adecuar fácilmente mis objetivos cuando las circunstancias cambian.
19. Puedo cambiar mis prioridades rápidamente.
20. Me adapto fácilmente cuando una situación es incierta o cambiante.
21. Me esfuerzo por entender los sentimientos de las personas.
22. Mi curiosidad acerca de los demás me lleva a escucharlos con atención.
23. Intento entender por qué las personas se comportan de la forma en que lo hacen.
24. Entiendo con facilidad los puntos de vista de los demás, incluso cuando son distintos de los míos.
25. Entiendo cómo las experiencias de otras personas afectan sus sentimientos, pensamientos y conductas.

Clave de Corrección

Dimensiones:

Para corregir el cuestionario, sume los ítems correspondientes a cada dimensión utilizando la clave a continuación:

- Autoconciencia emocional: Ítems 1, 2, 3, 4, 5
- Actitud positiva: Ítems 6, 7, 8, 9, 10
- Autocontrol emocional: Ítems 11, 12, 13, 14, 15
- Adaptabilidad: Ítems 16, 17, 18, 19, 20
- Empatía: Ítems 21, 22, 23, 24, 25

Puntuación:

- Nunca: 1 punto
- Raramente: 2 puntos
- Algunas veces: 3 puntos
- Con frecuencia: 4 puntos
- La mayor parte del tiempo: 5 puntos
- Siempre: 6 puntos

Apéndice G

Cuestionario de autopercepción de competencias emocionales en líderes educativos (versión final).

El cuestionario contiene una escala de Likert: 1. Nunca, 2. Raramente 3. Algunas veces, 4. Con frecuencia, 5. La mayor parte del tiempo y 6. Siempre.

1. Me esfuerzo por entender los sentimientos de las personas.
2. Mi curiosidad acerca de los demás me lleva a escucharlos con atención.
3. Intento entender por qué las personas se comportan de la forma en que lo hacen.
4. Soy una persona experta en gestionar demandas múltiples y en conflicto.
5. Puedo adecuar fácilmente los objetivos cuando las circunstancias cambian.
6. Me adapto fácilmente cuando una situación es incierta o cambiante.
7. Puedo describir mis sentimientos detalladamente.
8. Entiendo las razones de mis sentimientos.
9. Entiendo cómo el estrés afecta a mi estado de ánimo.
10. Entiendo los puntos fuertes y mejorables de mi liderazgo.
11. Soy optimista ante las circunstancias difíciles.
12. Espero el futuro.
13. Me siento esperanzado/a.

Clave

Empatía = 1-2-3

Adaptabilidad= 5-6-11

Autoconocimiento= 7-8-9-10

Actitud positiva= 12-13-4

- Anexo 2 Relación de Expertos para la validación de contenido de la escala de valoración de contenido según Lawshe

Dr. Rafael Bisquerra. Universidad de Barcelona.

Dra. Arantza Arruti. Universidad de Deusto.

Dra. Berni Moreno. Universidad de Melbourne.

Dra. María José Bezanilla. Universidad de Deusto.

Dra. Lucía Campo. Universidad del País Vasco.

Dra. Jessica Paños. Universidad de Deusto.
Dra. Nerea Sáenz. Universidad de Deusto.
Sonia Arranz. Universidad de Deusto.
Dra. Itziar Urkijo. Universidad de Deusto.
Dr. Javier Aguirregabiria. Universidad de Deusto.
Dr. Oscar Maureira. USCH. Chile.
Dr. Héctor Galindo. Universidad del País Vasco.
Dr. Jesús Marauri. Universidad de Deusto.
Dr. Marcos Sarasola. Universidad Católica de Uruguay.
Dr. Paul Campbell. Universidad de Hong Kong

Documento para la validación de experto
Instrumento competencias emocionales para la Formación de Líderes Educativos

Introducción

El presente instrumento ha sido desarrollado para la formación de líderes educativos, como parte de una tesis doctoral. Su objetivo es evaluar competencias emocionales clave que son esenciales para un liderazgo efectivo. La validación de este instrumento es fundamental para asegurar su fiabilidad y validez en contextos educativos. Por ello, se solicita su colaboración en la revisión y evaluación de los ítems propuestos.

A continuación, se presenta una serie de dimensiones y un grupo de ítems. Por favor, señale en cada ítem si lo considera Innecesario, Útil o Esencial, marcando con una 'X' debajo del término elegido. Agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

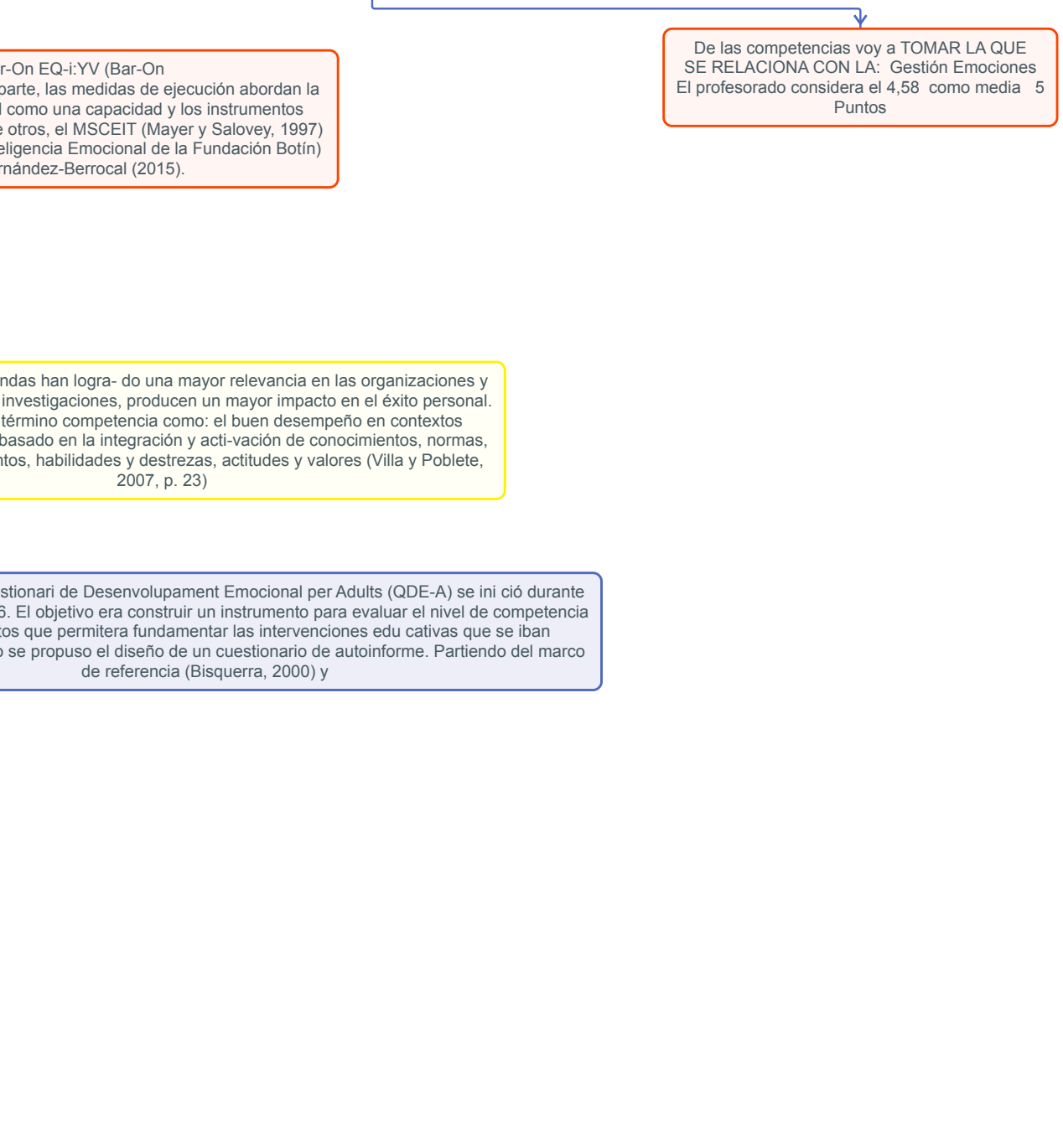
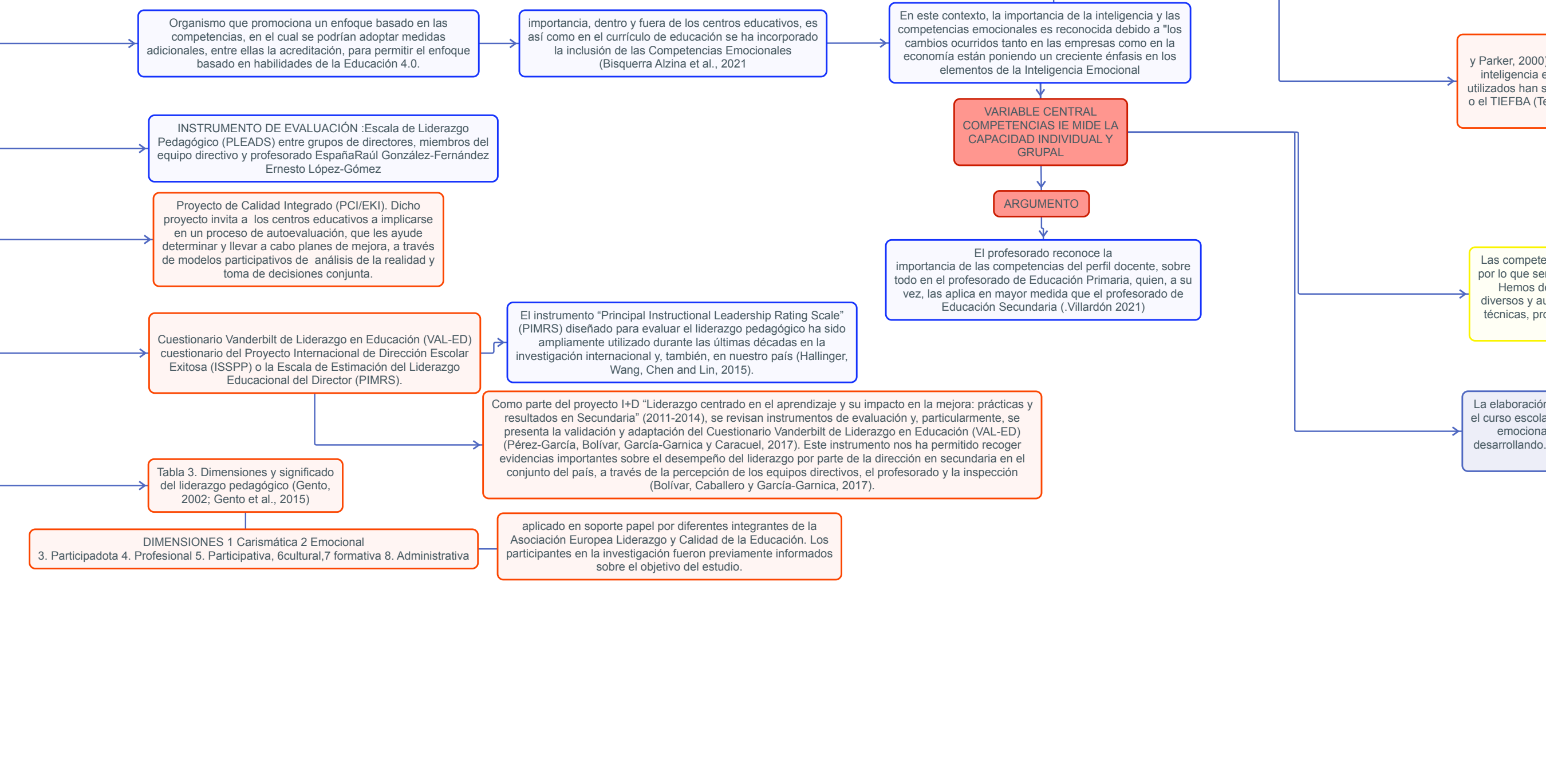
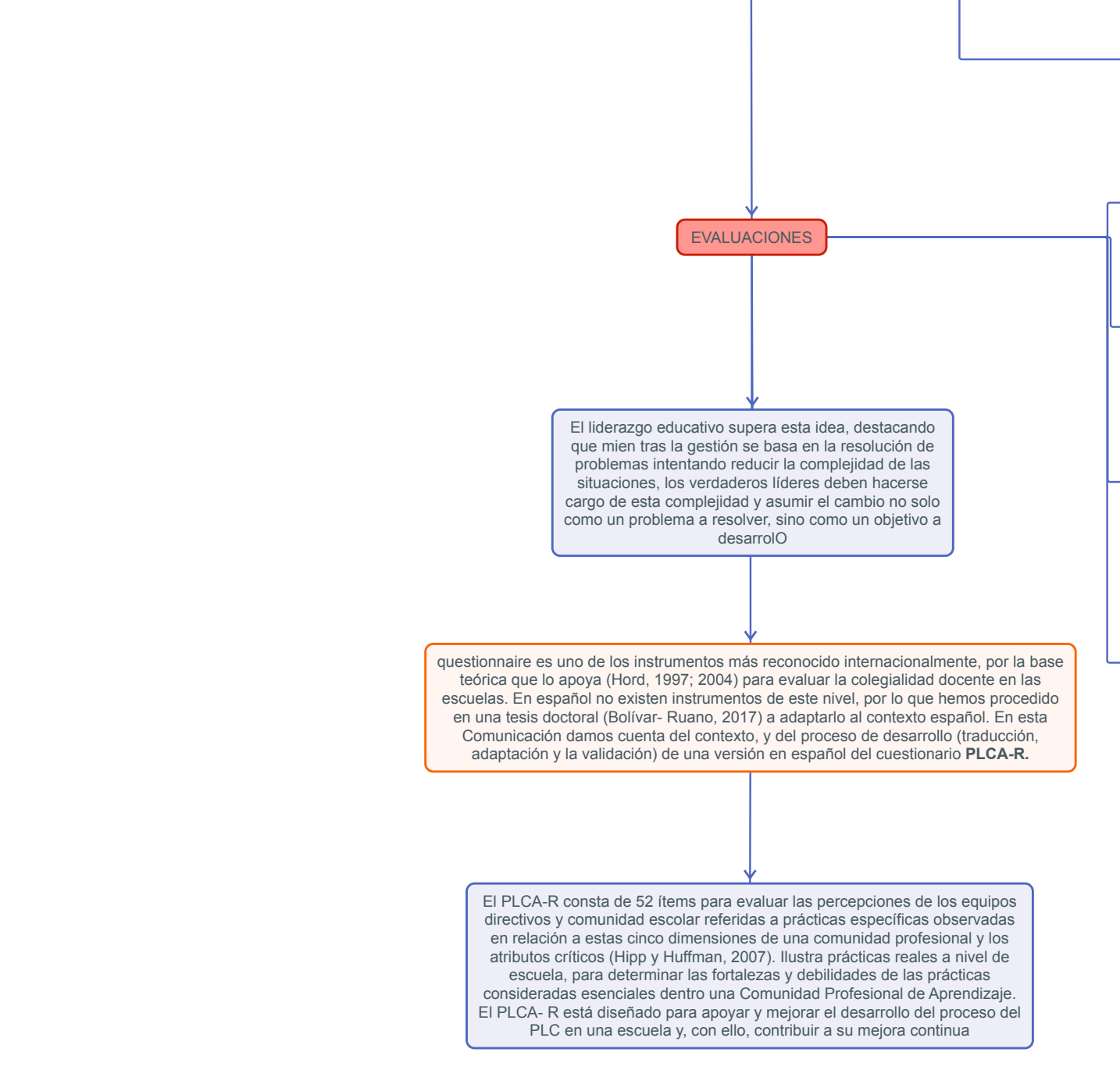
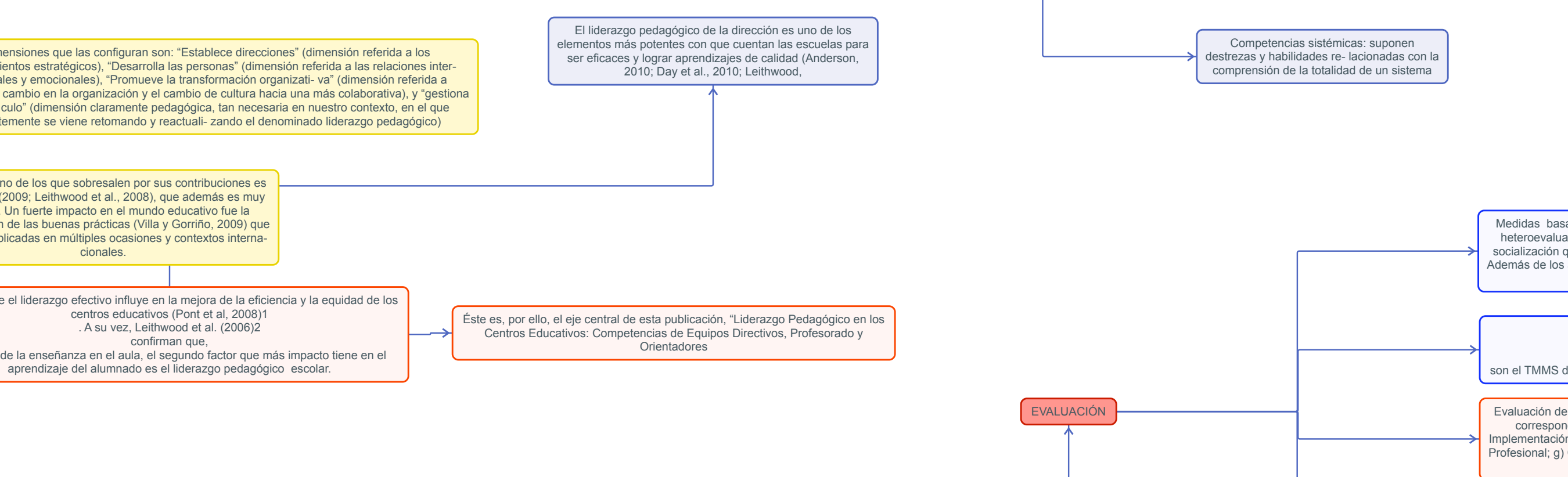
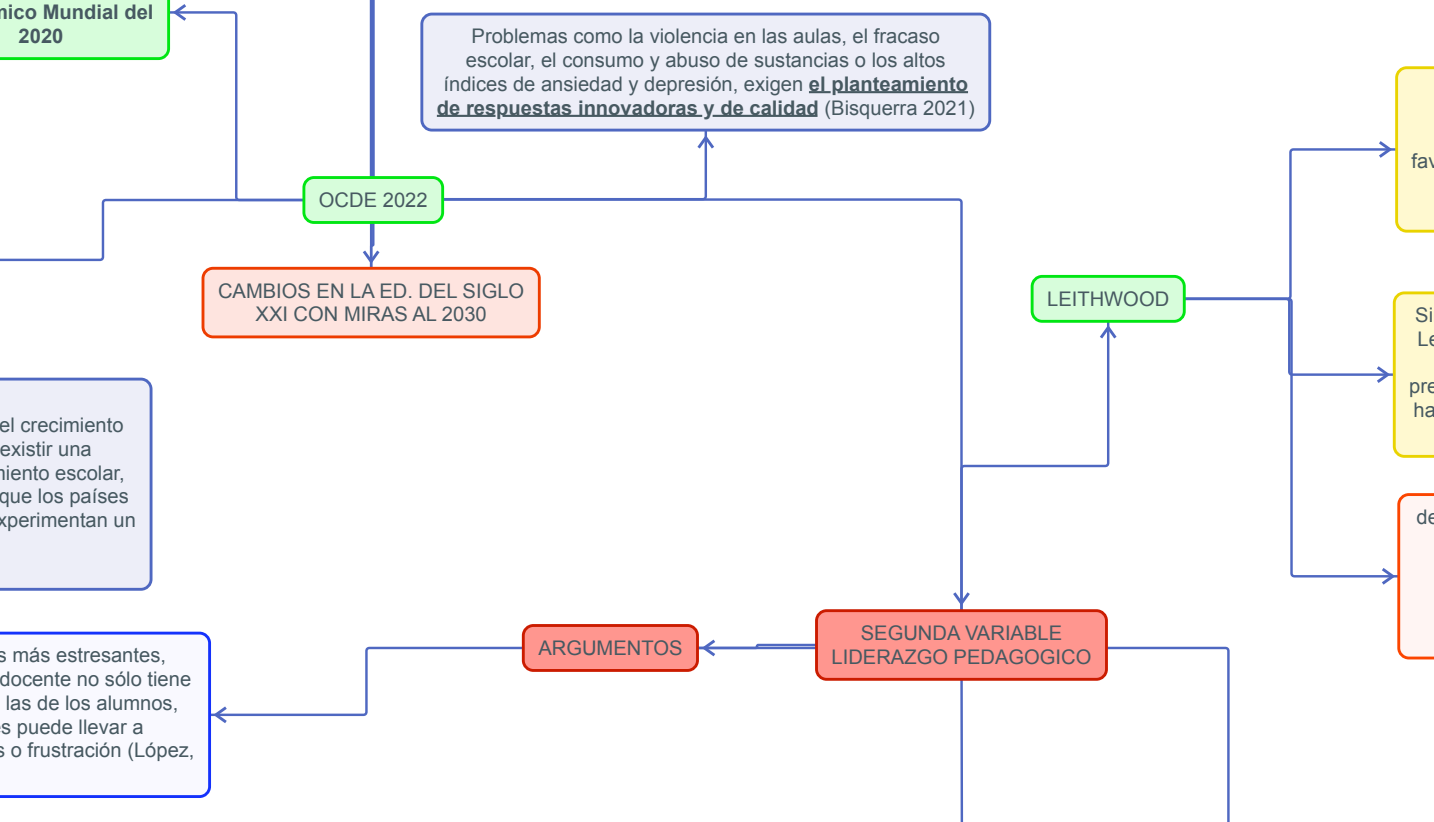
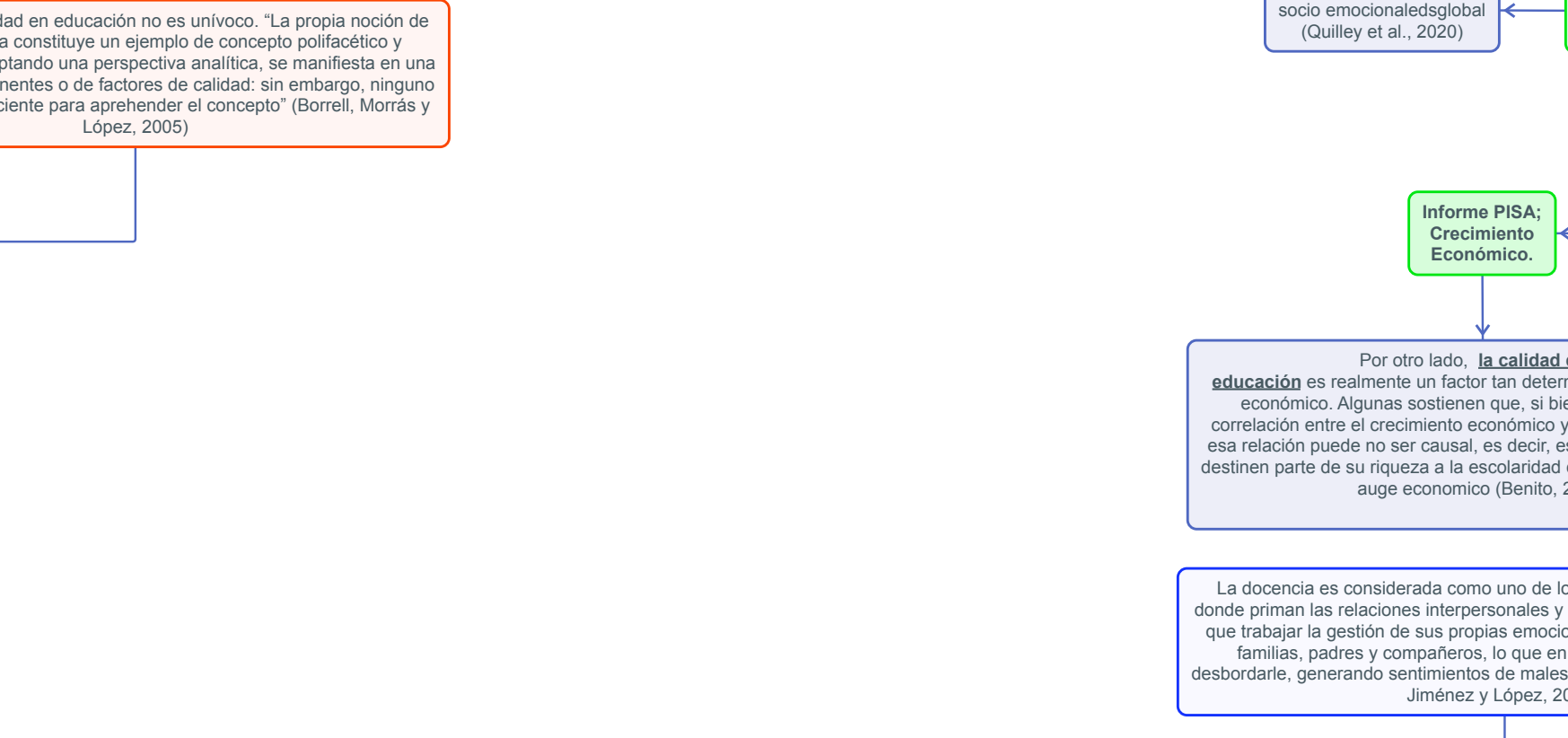
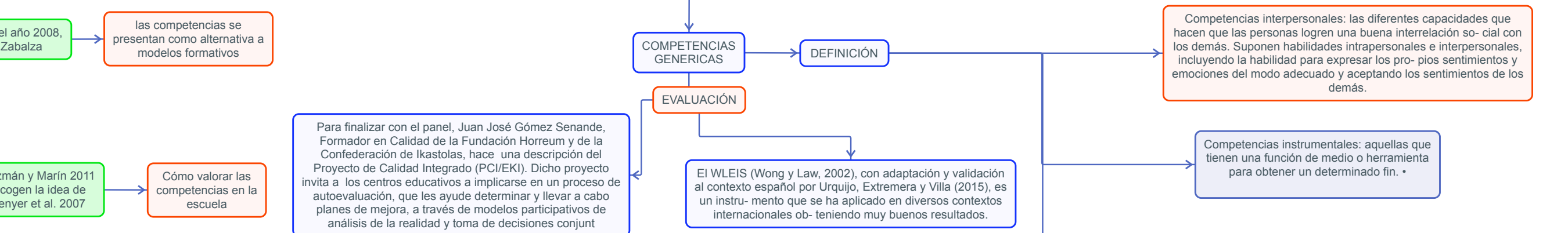
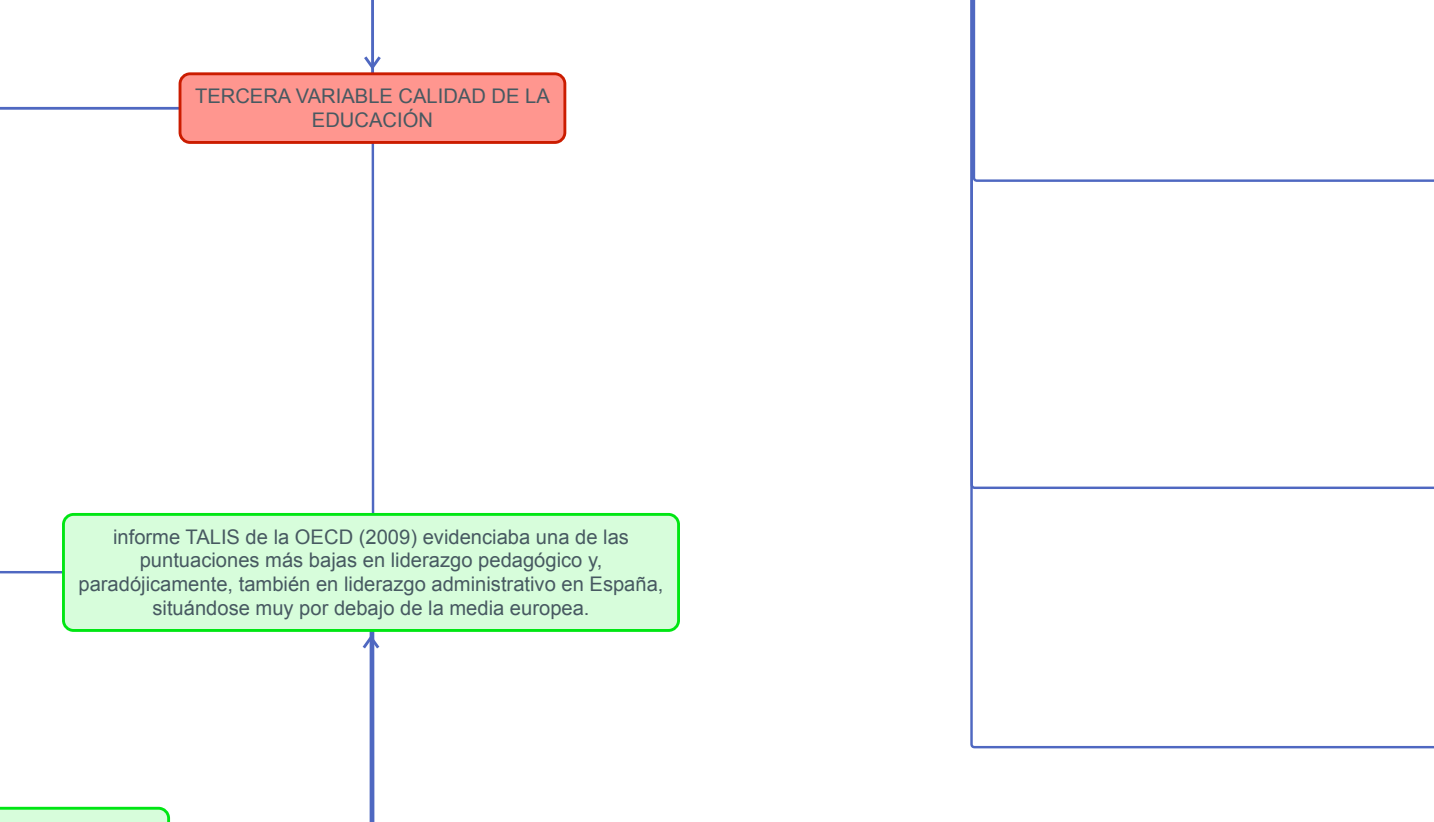
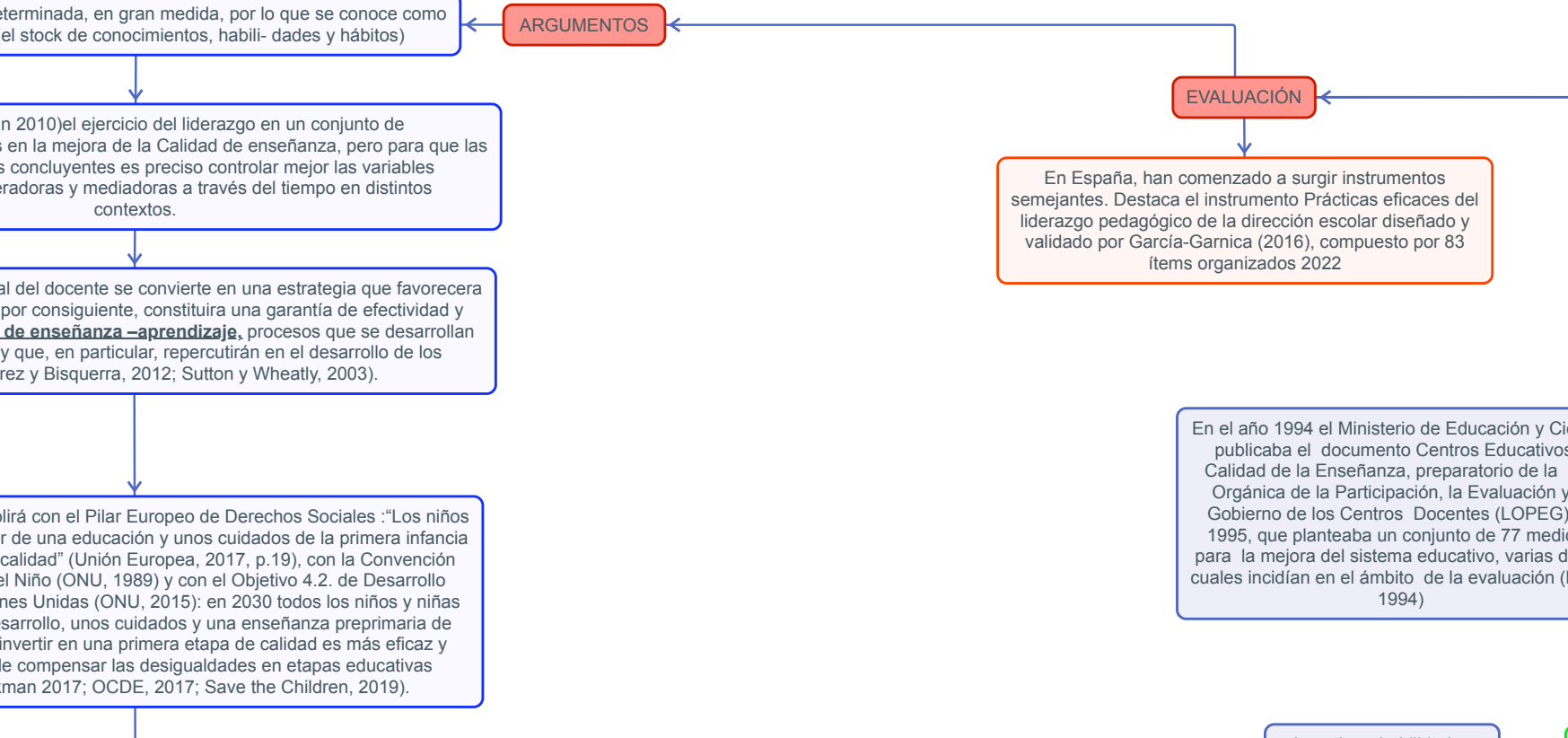
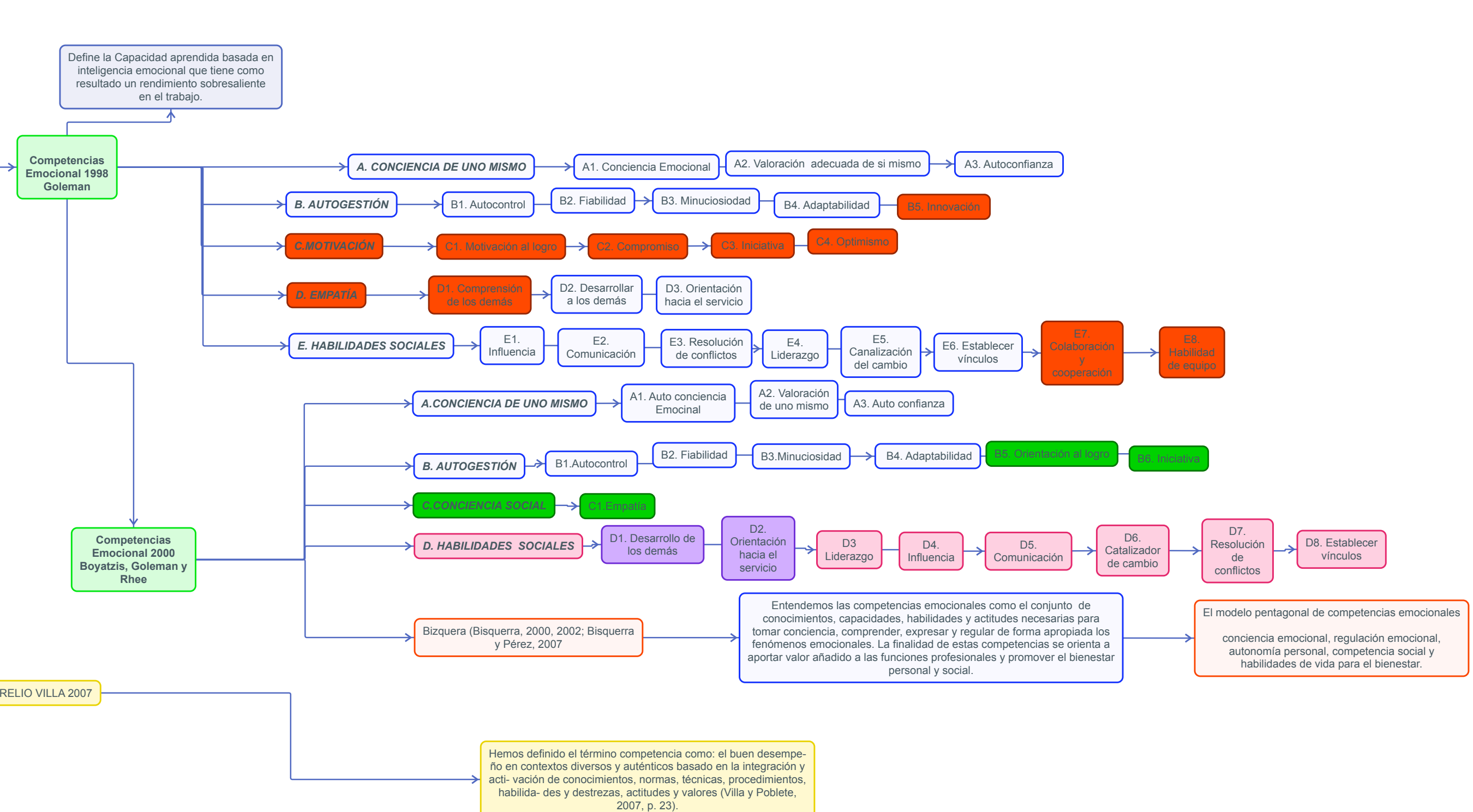
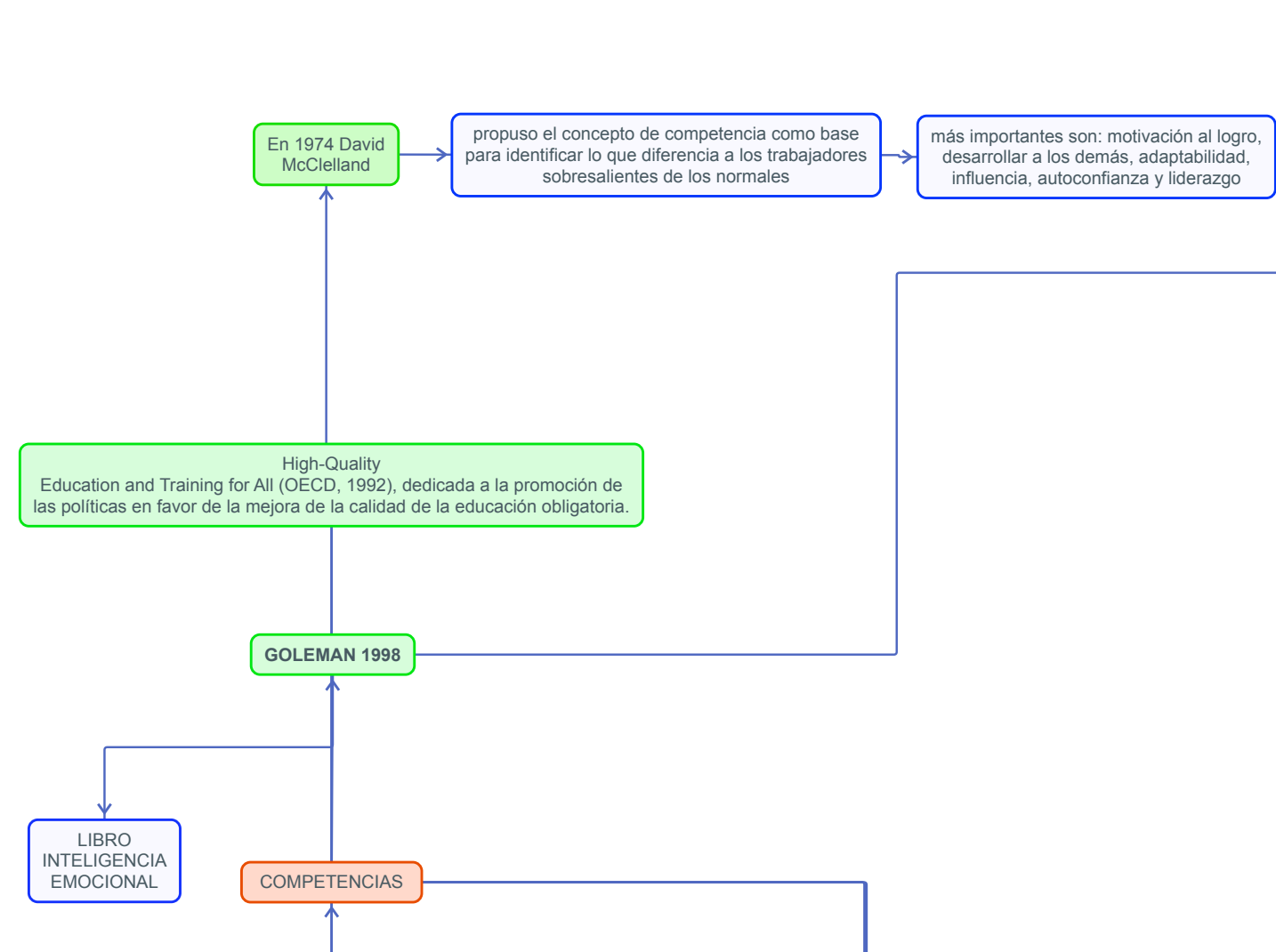
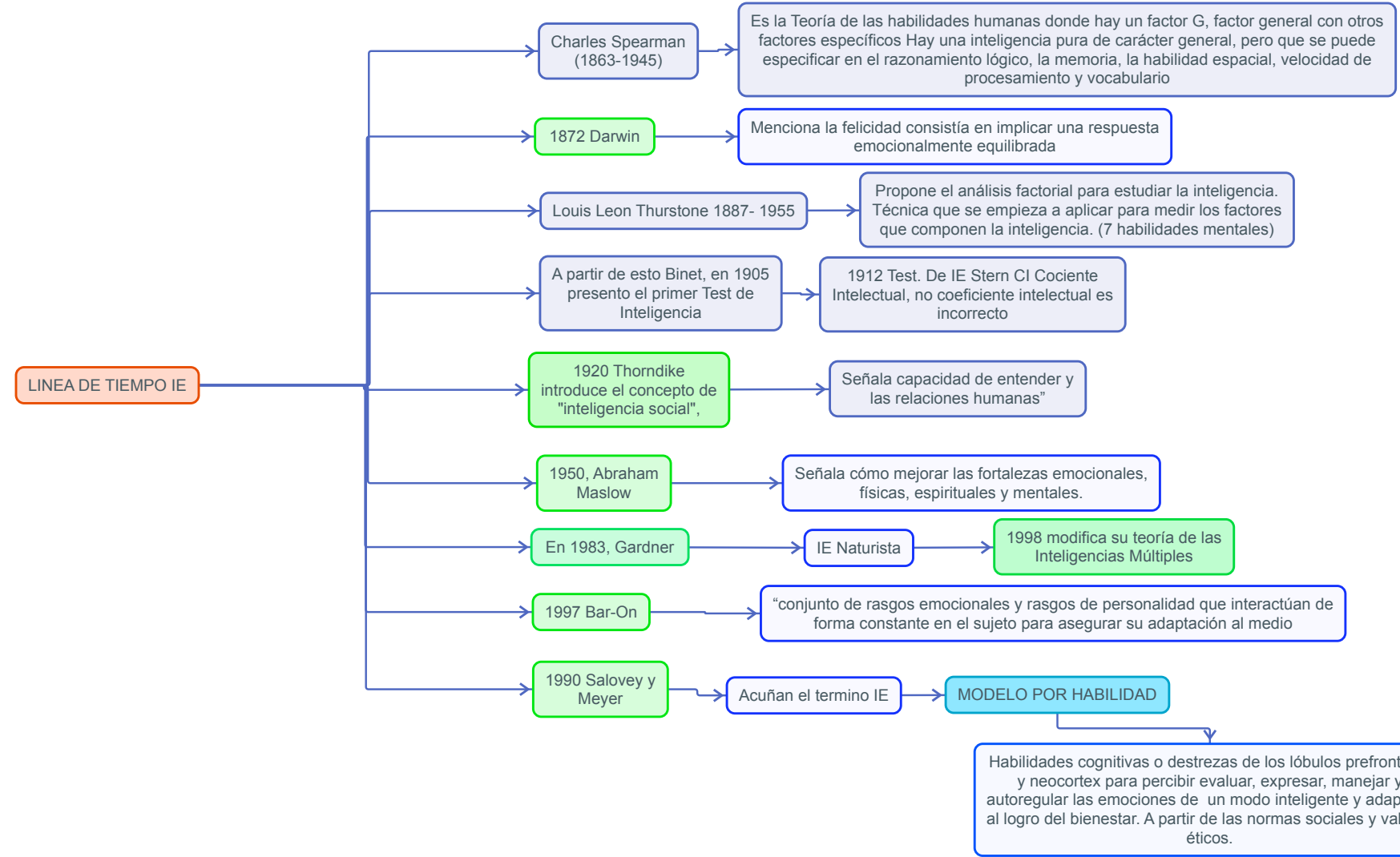
Formulario de Evaluación

Ítem	Innecesario	Útil	Esencial
Autoconocimiento: Capacidad para reconocer y entender nuestras propias emociones y cómo estas afectan nuestro comportamiento (Goleman, 1995).			
1. Puedo describir mis emociones en el momento que las siento.			
2. Puedo describir mis sentimientos detalladamente.			
3. Entiendo las razones de mis sentimientos.			
4. Entiendo cómo el estrés afecta a mi estado de ánimo.			
5. Entiendo los puntos fuertes y mejorables de mi liderazgo.			
Actitud Positiva: Tendencia a mantener una visión optimista y esperanzadora ante las dificultades (Goleman, 1998).			
6. Soy optimista ante las circunstancias difíciles.			
7. Me centro en las oportunidades, más que en los obstáculos.			
8. Pienso que la gente es buena y tiene buenas intenciones.			
9. Espero el futuro.			
10. Me siento esperanzado/a.			
11. Gestiono bien el estrés.			
Adaptabilidad: Habilidad para ajustarse y responder eficazmente a cambios y situaciones de estrés (Goleman, 1995).			
12. Me mantengo con calma en circunstancias de presión o agitación emocional.			
13. Controlo mis impulsos.			
14. Empleo mis emociones intensas, como la ira, miedo y alegría, de forma apropiada y por el bien de otra.			
15. Soy una persona paciente.			
Autocontrol: Capacidad para manejar nuestras emociones y comportamientos impulsivos en diferentes situaciones (Goleman, 1998).			
16. Soy flexible cuando las situaciones cambian de forma inesperada.			
17. Soy una persona experta en gestionar demandas múltiples y en conflicto.			
18. Puedo adecuar fácilmente los objetivos cuando las circunstancias cambian.			
19. Puedo cambiar mis prioridades rápidamente.			
20. Me adapto fácilmente cuando una situación es incierta o cambiante.			
Empatía: Habilidad para comprender y compartir los sentimientos de los demás (Goleman, 1995).			
21. Me esfuerzo por entender los sentimientos de las personas.			
22. Mi curiosidad acerca de los demás me lleva a escucharlos con atención.			
23. Intento entender por qué las personas se comportan de la forma en que lo hacen.			
24. Entiendo con facilidad los puntos de vista de los demás, incluso cuando son distintos de los míos.			
25. Entiendo cómo las experiencias de otras personas afectan a sus sentimientos, pensamientos y conductas.			

Apéndice H

Proceso del plan de investigación

Durante el primer año doctoral se organizó una línea de tiempo detallada como parte del proceso de estructuración del estudio que se iba a desarrollar. Se revisaron exhaustivamente 378 documentos, incluyendo artículos y libros, para identificar los hitos más significativos en la evolución del concepto de inteligencia emocional (IE) y su impacto en el liderazgo educativo. Se utilizó esta información para organizar en orden cronológico los aspectos clave, comenzando con los conceptos iniciales de "inteligencia social" propuestos por Thorndike en 1920 y, luego, en el avance, se consideraron las contribuciones de notables figuras como Maslow, Gardner, Salovey y Mayer, hasta llegar a las aplicaciones contemporáneas de Goleman y otros autores, focalizado siempre en el ámbito educativo. Cada elemento de la línea de tiempo fue seleccionado para destacar cómo estas teorías y los modelos han influido en la práctica del liderazgo educativo, lo que permitió visualizar la progresión del pensamiento en este campo y sentar las bases para la investigación posterior.



La de la mujer que mira la cumbre representa bien mi transcurso de aprendizaje de tesis.

Cuando decidí realizar la tesis doctoral me encontraba sola y sabía que era un camino que tendría que ascender hacia la cima con mi propio esfuerzo. Fue una decisión decidida y comprometida, pero con toda ilusión.

A lo largo de este proceso, tuve la suerte de conocer diferentes personas con las que pude contrastar mis dudas y pude comprobar con mis compañeros doctorandos que pasaban por similares incertidumbres.

Ha sido un proceso en el que hay que dedicar todas las energías, pero me siento orgullosa del camino realizado y no me arrepiento de nada. Agradezco sinceramente a todas las personas que me ayudaron en este camino pedregoso y curvilíneo y al mismo tiempo satisfactorio cuando se llega a la cumbre.

