



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Caminando hacia la innovación en educación: de la teoría a la práctica

Coords.

Alba Vico Bosch

Luisa Vega Caro

Dykinson, S.L.

CAMINANDO HACIA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN:
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

CAMINANDO HACIA
LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN:
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Coords.

ALBA VICO BOSCH
LUISA VEGA CARO

Dykinson, S.L.

2023

CAMINANDO HACIA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 153 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-542-4

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL LIDERZGO DIRECTIVO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

EVELYN PIZARRO
Universidad de Deusto

FERNANDO DIEZ
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

En el entorno educativo, el liderazgo ocupa un rol estratégico, al ser un elemento impulsor en el desarrollo y la eficacia del proceso educativo (Leithwood y Jantzi., 2008). Interés que, en los últimos años, se ha intensificado especialmente en el análisis multidimensional del liderazgo, el que considera tanto los componentes emocionales como los cognitivos y los factores críticos en la dirección exitosa de instituciones educativas (Immordino-Yang y Damasio, 2007), así lo demuestra la evidencia académica, pues subraya el papel crucial de las emociones en el contexto laboral, dado que estas pueden engendrar una atmósfera laboral ya sea positiva o negativa, alterando, por tanto, la dinámica de trabajo (Leithwood y Jantzi, 2008). consecuencia, se vuelve esencial desarrollar una comprensión sólida de las emociones, tanto en términos de la experiencia individual como de la dinámica interpersonal, para poder cultivar ambientes de aprendizaje emocionalmente equilibrados y propicios para el aprendizaje (Goleman y Cherniss, 2013).

En este marco, el liderazgo emocional se define por la habilidad del líder de identificar, comprender y manejar de manera efectiva sus propias emociones y las de sus seguidores (Castiñeira y Lozano, 2012).; Villa, 2021a). Por lo mismo, recientes observaciones empíricas señalan que este tipo de liderazgo no solo afecta el ambiente emocional dentro de una institución educativa, sino que además influye directamente sobre la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje Castiñeira y Lozano, 2012).

Este enfoque de liderazgo, conocido también como liderazgo emocionalmente inteligente, ha ido adquiriendo una relevancia creciente en el campo educativo (Brackett *et al.*, 2011), el que se caracteriza por la capacidad del líder para discernir, interpretar y manejar adecuadamente sus propias emociones y las ajenas, creando un ambiente de trabajo positivo y fomentando un clima emocionalmente seguro y saludable, factor clave para el aprendizaje efectivo (Brackett *et al.*, 2011).

Se ha demostrado que el liderazgo emocionalmente inteligente puede fomentar la satisfacción laboral, la motivación y el compromiso del personal, a la vez que mejora la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castiñeira y Lozano, 2012). Estos líderes también tienen la capacidad para mediar en conflictos y tensiones laborales, pues se trata de una competencia particularmente valiosa en entornos educativos, donde las emociones pueden ejercer una considerable influencia en el rendimiento tanto de los estudiantes como del personal docente (Brackett *et al.*, 2011), quedando demostrado como un significativo fundamento que la inteligencia emocional puede contribuir al desarrollo de la resiliencia tanto en los líderes como en sus seguidores. Tal como lo señala (Mirón, *et al.*, 2019) los líderes capaces de gestionar eficazmente sus emociones y las de los demás están mejor preparados para enfrentar desafíos y adversidades que puedan surgir en el entorno educativo.

Cabe destacar que existe una importancia significativa. Especialmente si se lleva a cabo un diagnóstico en instituciones educativas, utilizando la Escala de Inteligencia Emocional en el Trabajo (WLEIS, por sus siglas en inglés) la que es multifacética y de vital relevancia.

De acuerdo a lo expuesto, es necesario indicar que no solo estas habilidades están intrínsecamente vinculadas con la capacidad de los líderes para crear un clima de aprendizaje productivo y motivador, sino que también son fundamentales para mantener relaciones interpersonales saludables, promoviendo así un ambiente de respeto y cooperación (Mayer, *et al.*, 2004). así como también, las competencias emocionales pueden influir en la efectividad del liderazgo, particularmente en situaciones difíciles o estresantes (Goleman y Cherniss, 2013). Por eso es importante señalar que la implementación del WLEIS permite una

evaluación rigurosa y sistemática de estas competencias, facilitando la identificación de áreas de fortaleza y de mejora.

Por lo tanto, surge una pregunta de investigación crucial: ¿Cuáles son los factores de la inteligencia emocional en el liderazgo directivo de instituciones educativas?

1.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional, como lo definió inicialmente Goleman (1995), se considera un factor crítico para adquirir y refinar las habilidades de autorregulación. Esta forma de inteligencia amplía la definición tradicional de la inteligencia a una más integral, ya que comprende una serie de competencias psicosociales y emocionales que realzan la interacción y cooperación interpersonal. Según Goleman (1995), la manifestación efectiva de la inteligencia emocional se refleja en el desarrollo de competencias emocionales robustas y sofisticadas, que son esenciales para cultivar relaciones laborales saludables y un ambiente de equipo cohesionado y productivo.

Para cuantificar la inteligencia emocional y explorar su impacto en las interacciones y el rendimiento laboral, es indispensable utilizar instrumentos de medición que sean tanto confiables como válidos. En este contexto, el Inventario de Expresión Emocional en el Lugar de Trabajo (WLEIS) se ha consolidado como una herramienta de evaluación de alto nivel, diseñada para medir la inteligencia emocional en sus cuatro dimensiones principales: autoemoción, emoción hacia los demás, uso de la emoción y regulación de la emoción (Wong y Law 2002).

Por lo tanto, es preciso decir que el WLEIS proporciona un medio integral y empíricamente robusto para examinar cómo los individuos reconocen, comprenden, utilizan y regulan sus emociones y las de los demás en un entorno laboral. Al hacerlo, el WLEIS permite a los investigadores y profesionales trazar un mapa detallado de las competencias emocionales de un individuo, destacando tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora.

Cabe mencionar que la auténtica maestría de la inteligencia emocional se logra cuando un individuo no sólo comprende sus principios teóricos, sino que es capaz de aplicar este conocimiento de manera práctica y efectiva

en situaciones del mundo real (Mayer, 2008). Dado lo expuesto, es imprescindible indicar que este tipo de aplicación efectiva abarca la percepción, comprensión, uso y gestión adecuada de las emociones, se refleja en las cuatro dimensiones evaluadas por el WLEIS (Wong y Law 2002).

Sin embargo, Mayer, Salovey y Caruso (2008) subrayan que la adquisición de competencias emocionales no es un proceso automático o inherente. Estas habilidades requieren de un aprendizaje consciente y deliberado, así como de una práctica constante para su consolidación y mejora. De este modo, el WLEIS sirve como un recurso valioso para medir y monitorear este desarrollo en el transcurso del tiempo, proporcionando una retroalimentación crítica que puede guiar la formación y el crecimiento personal y profesional (Wong y Law 2002).

En resumen, cada interacción y situación presentan su propio conjunto de desafíos emocionales que requieren una respuesta adaptativa y personalizada. Este enfoque de aprendizaje continuo, adaptable y flexible es fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional, un constructo cada vez más reconocido y valorado en el escenario contemporáneo, tanto en contextos personales como profesionales (Goleman, 1995).

1.2. FACTORES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.2.1. Intrapersonal

La dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional se refiere a la habilidad de un individuo para entender y manejar sus propias emociones. Esta competencia emocional interna implica la conciencia de uno mismo, que es la capacidad de reconocer y entender las propias emociones en tiempo real, así como la autogestión, que es la habilidad para regular y controlar estas emociones de manera efectiva (Brackett y Salovey, 2006).

En el contexto del liderazgo educativo tiene un gran impacto, porque los líderes educativos se enfrentan a una variedad de desafíos y tensiones emocionales, desde la gestión de conflictos hasta la toma de decisiones difíciles que pueden afectar a todo el personal y a la comunidad estudiantil (Fullan, 2001). Por lo tanto, la capacidad para entender y manejar

sus propias emociones es clave para la efectividad del liderazgo (Fernández-Berrocal et al., 2012)

Los líderes que son conscientes de sus propias emociones y pueden manejarlas efectivamente son más propensos a mantener la calma en situaciones estresantes, a pensar con claridad y a tomar decisiones racionales (Goleman y Cherniss, 2013). Incluso pueden modelar comportamientos saludables de manejo de emociones para el personal y para los estudiantes, fomentando un ambiente escolar positivo y saludable emocionalmente.

Desde esta perspectiva, la competencia intrapersonal también puede influir en el nivel de autenticidad que un líder muestra a la comunidad, porque los líderes que son auténticamente conscientes de sus emociones, capaces de expresarlas de manera adecuada son más propensos a ganarse la confianza, el respeto de su personal y de los estudiantes (Al-Jundi y Anwar, 2022). facilitando una comunicación más abierta y honesta, lo que a su vez puede fomentar una cultura escolar más inclusiva y colaborativa (Aytac, 2016).

Por último, la competencia intrapersonal puede jugar un rol revelador en la resiliencia del líder educativo, puesto que la capacidad para entender y gestionar las propias emociones puede ser valiosos al momento de lidiar con el estrés, para recuperarse de los contratiempos, lo cual es vital en el exigente y a veces impredecible ambiente escolar (Villa, 2019)

1.2.2. Interpersonal

La dimensión interpersonal de la inteligencia emocional implica la capacidad de entender y manejar las emociones de los demás. Por eso, en este ámbito, se destacan dos habilidades claves: la empatía, es decir, la capacidad de percibir y compartir las emociones de los demás y las habilidades sociales, que incluyen la capacidad de influir, inspirar, y manejar eficazmente las relaciones con los demás (Mirón, et al., 2019)

En el liderazgo educativo, estas habilidades son de suma importancia, porque son los que constantemente están interactuando con variadas personas, en los que se incluyen estudiantes, padres, maestros y diversos funcionarios, de ahí que la capacidad de comprender y manejar efectivamente las emociones de los demás pueden facilitar estas interacciones,

lo que conduce a una comunicación más efectiva y a relaciones más fuertes (Goleman, 2013).

Los líderes que muestran empatía y habilidades sociales efectivas son capaces de establecer una conexión emocional con sus seguidores, lo que puede aumentar la confianza, la cooperación y el compromiso dentro de la organización (Villa, 2021b). Además, los que son emocionalmente inteligentes en el ámbito interpersonal también logran ser más efectivos para manejar conflictos y negociar soluciones, habilidades críticas en el entorno escolar (Druskat y Wolff, 2001).

Por consiguiente, el manejo de habilidades interpersonales puede ser fundamentales para la creación de un entorno escolar positivo, porque los líderes que pueden entender y responder adecuadamente a las emociones de los demás, consiguen crear un ambiente escolar donde toda la comunidad se ve favorecida, porque se sientan entendidos y apoyados emocionalmente. Esto puede conducir a una mayor satisfacción, rendimiento y bienestar en toda la escuela (Brackett y Salovey, 2006)

Por último, es preciso enfatizar que también pueden ser esenciales para la implementación efectiva de cambios dentro de la organización escolar, porque logran entender y abordar las preocupaciones emocionales de los otros, especialmente durante los períodos de cambio, etapas en las que son mayormente propensos a ganar el apoyo y la cooperación de su personal y de los estudiantes, lo que puede facilitar la transición y aumentar la probabilidad de éxito (Hargreaves y Fink, 2006).

1.2.3. Asimilación

La dimensión de asimilación de la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de procesar la información emocional, utilizarla para guiar el pensamiento y el comportamiento. Esta habilidad es primordial para entender cómo las emociones pueden influir en nuestra percepción, atención, memoria y toma de decisiones (Urquijo y Bocco, 2016).

En el liderazgo educativo, la habilidad de asimilación es vital, pues los líderes se enfrentan constantemente a decisiones complejas que requieren un juicio cuidadoso y equilibrado.

Al mismo tiempo, la capacidad de incorporar información emocional en este proceso de toma de decisiones puede resultar en elecciones más informadas y efectivas (Costa-Rodríguez, et al., 2021). Por ejemplo, al evaluar el rendimiento de un maestro, un líder educativo que pueda considerar tanto los datos objetivos como el estado emocional del maestro logra tomar una decisión más justa y comprensiva.

Por otra parte, la capacidad de asimilación puede ayudar a los líderes educativos a entender mejor cómo sus decisiones y acciones pueden afectar emocionalmente a otros en la escuela. Por ejemplo, al implementar un nuevo programa o política, ya que un líder que puede anticipar y entender las reacciones emocionales potenciales de los maestros y estudiantes consiguen ser más efectivos en la comunicación y la puesta en marcha de este cambio.

En suma, la habilidad de asimilación puede ser beneficiosa en la creación de un ambiente de aprendizaje efectivo, porque los líderes que entienden y utilizan la información emocional logran alcanzar y crear un ambiente que promueva la motivación, el compromiso y el aprendizaje óptimo.

Por último, la asimilación emocional puede ser útil en la gestión de conflictos y en la negociación de soluciones, porque los líderes que pueden entender cómo las emociones afectan el pensamiento y el comportamiento, consiguen ser más efectivos en la resolución de conflictos y en la negociación de acuerdos que satisfagan a todas las partes involucradas (Fisher y Cohen, 2006).

Sino también la implicación activa de las familias y la comunidad en la vida de la escuela como, por ejemplo, en la toma de decisiones y en la realización de actividades y proyectos de aprendizaje-servicio.

Asimismo, las escuelas deben estar abiertas a aprender de las familias y la comunidad, y a incorporar sus conocimientos, experiencias y recursos en el currículo y en las prácticas de enseñanza (Moll, 1992).

Conectar la escuela con su entorno puede involucrar la integración de problemas y cuestiones relevantes del entorno en el currículo, y la promoción de proyectos de aprendizaje basados en la comunidad, en los

que los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar y ampliar lo que aprenden en la escuela en contextos reales y significativos.

Asimismo, la escuela puede establecer asociaciones con diversas organizaciones y sectores de la sociedad, como empresas, organizaciones no gubernamentales, instituciones culturales y científicas, entre otros, para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y para contribuir al desarrollo de la comunidad (Villa, 2021b).

2. OBJETIVO

- Conocer factores predominantes de la competencia emocional en líderes escolares.
- Analizar la información a partir de los resultados obtenidos.

El objetivo principal de esta investigación es conocer en qué medida los directores de los centros escolares tienen desarrollados ciertos factores de la competencia emocional.

En esta investigación había que alcanzar los siguientes objetivos:

- Proporcionar una breve revisión de los constructos de liderazgo educativo, competencia emocional.
- Utilizar métodos de análisis estadístico para describir los factores.

3. METODOLOGÍA

En la elaboración de este informe investigativo se tomó como base la aplicación del instrumento de autopercepción WLEIS desarrollado por Wong y Law en 2002.

La escala WLEIS es un instrumento de evaluación que mide cuatro dimensiones de la inteligencia emocional: la autoemoción, la autoevaluación de las emociones, la utilización de la emoción y la regulación de las emociones (Urquijo y Bocco, 2016).el que proporciona una evaluación cuantitativa de la inteligencia emocional de un individuo, basada en sus respuestas y en un conjunto de declaraciones. Este instrumento ha demostrado ser una herramienta confiable y válida para medir la

inteligencia emocional y ha sido utilizada en una variedad de contextos, incluyendo el liderazgo y la educación.

3.1 MUESTRA

La población objeto de estudio consiste en 116 directivos de instituciones educativas. El 65% de esta cohorte (equivalente a 75 individuos), se sitúa en un promedio de 40 años de edad. Por consiguiente, el 35% residual (aproximadamente 41 individuos) se disemina a lo largo de otros rangos etarios.

Herramienta estadística

JAMOVI es una plataforma de código abierto para análisis estadísticos que proporciona una amplia gama de técnicas estadísticas, incluyendo el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Esta herramienta fue seleccionada debido a su eficiencia en la generación de resultados analíticos claros y comprensibles, crucial en el ámbito de la investigación educativa y psicológica (The Jamovi project, 2021).

En cuanto a la elección del método de extracción, el Eje Principal (Principal Axis Factoring, PAF) se prefirió sobre otras opciones, debido a su eficacia en el manejo de variables correlacionadas, un escenario común con las respuestas de las escalas Likert. El PAF se concentra en extraer factores basados en la varianza compartida de las variables, lo que es adecuado para identificar constructos latentes, que suelen ser el objetivo en los estudios de inteligencia emocional,

El método de rotación seleccionado fue Oblimin, un procedimiento de rotación oblicua que admite correlaciones entre los factores extraídos. En el estudio de la inteligencia emocional, se anticipa que los diversos componentes (p. ej., regulación emocional, comprensión emocional) estén correlacionados entre sí. En consecuencia, un método de rotación oblicua como Oblimin puede ser apropiado en este contexto,

4. RESULTADOS

En este capítulo, presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo de los datos recolectados en nuestra investigación. Para llevar a cabo este análisis, utilizamos el software estadístico Jamovi, que nos proporcionó herramientas efectivas y confiables para examinar y comprender la distribución y características de nuestras variables de interés.

Antes de realizar el análisis descriptivo, hemos adoptado una práctica fundamental: la estandarización de los datos. Esta estrategia consiste en transformar nuestras variables en una escala común, facilitando la comparación entre ellas y brindándonos mayor seguridad al presentar los resultados.

4.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

A continuación, procedemos a presentar los principales resultados obtenidos en nuestro análisis descriptivo. Entre ellos, se destacan las medidas de tendencia central, como la media y la mediana, que nos proporcionan una idea del valor central de nuestras variables. Los datos obtenidos son los siguientes:

TABLA 1. *Descriptivas*

	Media	Mediana	Suma	DE	Mínimo	Máximo	
REGULACIÓN	0.578	0.589	60.7	0.243	0.00	1.00	
INTRAPERSONAL	0.682	0.695	71.6	0.191	0.00	1.00	
INTERPERSONAL	0.654	0.678	68.7	0.199	0.00	1.00	
ASIMILACIÓN	0.605	0.653	63.5	0.220	0.00	1.00	

4.2. REGULACIÓN EMOCIONAL (REGULACIÓN)

La media de 0.578 implica que, en promedio, los líderes de la muestra tienen una habilidad moderada para regular sus emociones. El valor de la mediana (0.589) cerca de la media indica una distribución simétrica de los datos. El rango de puntuaciones, desde un mínimo de 0 hasta un máximo de 1, sugiere que algunos líderes en la muestra poseen una excelente capacidad para regular sus emociones, mientras que otros poseen

una habilidad mínima o nula. Sin embargo, la desviación estándar (DE) de 0.243 señala que las puntuaciones están moderadamente dispersas alrededor de la media, con una tendencia a puntuaciones más altas.

4.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL INTRAPERSONAL (INTRAPERSONAL):

La media de 0.682 indica que los líderes de la muestra, en promedio, poseen una habilidad intrapersonal sólida. La mediana de 0.695, cercana a la media, implica una distribución simétrica de las puntuaciones, con una DE correspondiente a 0.191, pero las puntuaciones están menos dispersas en comparación con la Regulación Emocional. El rango completo desde 0 hasta 1, indica la presencia de líderes con diversas habilidades intrapersonales en la muestra, desde mínimas hasta excelentes.

4.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL INTERPERSONAL (INTERPERSONAL):

La media de 0.654 sugiere que los líderes de la muestra, en promedio, tienen buenas habilidades interpersonales. Una mediana de 0.678, cercana a la media, señala una distribución simétrica de las puntuaciones. La DE 0.199 muestra que las puntuaciones están moderadamente dispersas alrededor de la media. El rango de 0 a 1 sugiere la presencia de líderes con diversas habilidades interpersonales en la muestra.

4.5. ASIMILACIÓN EMOCIONAL (ASIMILACIÓN):

La media de 0.605 implica que, en promedio, los líderes de la muestra tienen una habilidad moderada para asimilar emociones. La mediana de 0.653, ligeramente más alta que la media, lo que podría indicar una distribución ligeramente sesgada hacia las puntuaciones más altas. Con una DE 0.220, las puntuaciones están moderadamente dispersas. El rango de 0 a 1 sugiere que algunos líderes en la muestra tienen una excelente capacidad para asimilar emociones, mientras que otros tienen una habilidad mínima o nula.

4.6. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

TABLA 2. Cargas de los Factores

Factor	Indicador	Estimador	EE	Z	p
Factor 1	REGULACIÓN	0.131	0.0224	5.87	< .001
	INTRAPERSONAL	0.189	0.0168	11.27	< .001
	INTERPERSONAL	0.124	0.0187	6.63	< .001
	ASIMILACIÓN	0.129	0.0212	6.10	< .001

En términos de resultados, las cargas factoriales obtenidas en este análisis factorial confirmatorio (AFC) sugieren que los cuatro indicadores examinados (Regulación, Intrapersonal, Interpersonal y Asimilación) están asociados de manera significativa con el factor latente "Factor 1". Esto significa que estos indicadores contribuyen a la medición de este factor subyacente en la muestra estudiada.

Sin embargo, es importante señalar que las cargas factoriales son modestas. En términos generales, una carga factorial alta (por ejemplo, > 0.7) indica una fuerte relación entre el indicador y el factor latente, mientras que una carga factorial baja (por ejemplo, < 0.3) sugiere una relación débil. En este caso, las cargas factoriales están en el rango de 0.124 a 0.189, lo que indica que los indicadores tienen una relación moderada con "Factor 1". Esto sugiere que, aunque estos indicadores contribuyen a la medición de este factor, no capturan completamente la variabilidad del mismo.

4.7 ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

TABLA 3. Cargas de los Factores

	Factor		Unicidad
	1	2	
REGULACIÓN	0.316	0.452	0.5762
INTRAPERSONAL	0.871		0.0839
INTERPERSONAL	0.774		0.4892
ASIMILACIÓN	0.646		0.6028

Nota. El método de extracción 'Factorización según el eje principal' se usó en combinación con una rotación 'oblimin'

Este es un análisis factorial exploratorio (AFE), que se usa para identificar la estructura subyacente de los datos y determinar si hay factores latentes (no observables directamente) que pueden explicar las correlaciones entre las variables observables.

El resultado muestra dos factores que han sido extraídos de los datos. Los factores se identifican mediante la carga que cada variable tiene en cada uno de ellos. Una carga factorial elevada (por ejemplo, > 0.5) indica que la variable tiene una fuerte relación con ese factor.

Las variables "Intrapersonal" (0.871) e "Interpersonal" (0.774) tienen altas cargas en el Factor 1, lo que indica que están fuertemente asociadas con este factor. La variable "Asimilación" también tiene una carga notable en el Factor 1 (0.646), aunque algo menor que las dos anteriores. En cambio, "Regulación" tiene una carga baja en este factor (0.316). Por otra parte, la variable "Regulación" tiene una carga alta en el Factor 2 (0.452). Las demás variables no tienen una carga fuerte en este segundo factor, ya que solo aparecen cargas factoriales para el Factor 1.

La unicidad representa la proporción de la varianza de cada variable que no está explicada por los factores extraídos. Por ejemplo, "Intrapersonal" tiene una unicidad de 0.0839, lo que indica que sólo el 8.39% de la variabilidad de este indicador no se puede explicar por los factores en el modelo.

Cabe destacar que en el análisis se utilizó el método de extracción "Factorización según el eje principal" en combinación con una rotación "oblimin". Esto sugiere que los factores pueden estar correlacionados entre sí, es decir, no son completamente independientes.

5. DISCUSIÓN

La inteligencia emocional ha sido reconocida como un elemento fundamental en el desempeño de líderes eficaces, particularmente en el contexto educativo. Los resultados de los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio realizados en este estudio respaldan la estructura de cuatro factores propuesta por el modelo de la escala WLEIS: Regulación Emocional, Autoconciencia Emocional (Intrapersonal), Conciencia Social

(Interpersonal) y Uso de Emociones (Asimilación). Este modelo de inteligencia emocional ha demostrado ser útil para evaluar y desarrollar habilidades emocionales en líderes escolares.

El factor de Regulación Emocional, que se asoció de forma única en el análisis factorial exploratorio, sugiere que la capacidad de manejar y controlar las emociones propias y de otros es una competencia distintiva en el liderazgo escolar. Este hallazgo refuerza la idea de que los líderes escolares deben ser capaces de regular sus emociones para manejar eficazmente los desafíos y conflictos que surgen en el entorno escolar (Goleman y Cherniss, 2013).

En cuanto a las competencias Intrapersonal, Interpersonal y Asimilación, estas se agruparon de manera coherente en un solo factor en el análisis factorial exploratorio, lo que indica que están interrelacionadas y podrían influir mutuamente. Este resultado apoya la noción de que los líderes escolares necesitan tener una fuerte autoconciencia emocional, habilidades interpersonales y la capacidad de utilizar las emociones de manera constructiva para ser eficaces

Es importante destacar que, aunque estas competencias están interrelacionadas, cada una tiene su propia relevancia y necesita ser desarrollada individualmente. Este aspecto refuerza la idea de que es necesario adoptar un enfoque integral para desarrollar la inteligencia emocional en los líderes escolares (Goleman y Cherniss, 2013).

Estos hallazgos proporcionan una base sólida para la futura investigación y desarrollo de intervenciones que busquen fortalecer las competencias emocionales de los líderes escolares. A la luz de estos resultados, es recomendable que los programas de desarrollo del liderazgo escolar incorporen un enfoque más fuerte en el desarrollo de la inteligencia emocional (Checalla, 2021).

6. CONCLUSIONES

El estudio sistemático y medido de la inteligencia emocional en la esfera del liderazgo directivo ha adquirido una creciente relevancia dentro del ámbito educativo contemporáneo (Brackett *et al.*, 2011). La causa de

este creciente interés radica en su profundo y, a menudo, insospechado impacto en aspectos tan críticos como el clima organizacional y la eficacia general de los procesos de enseñanza (Goleman y Cherniss, 2013). A través de un estudio empírico que implementó el cuestionario de autopercepción WLEIS como instrumento de medición (Wong, 2002), se exploraron los factores preponderantes de la inteligencia emocional en los individuos que ejercen roles de liderazgo en el entorno escolar.

A partir del análisis, se puede exponer lo siguiente:

- Este texto **no** incluirá Análisis descriptivo, se detallan los distintos factores de inteligencia emocional en los líderes escolares (Leithwood, 2008). La dimensión "Intrapersonal", que se refiere a la capacidad de los líderes para entender y manejar sus propias emociones, surgió con la media más alta, lo que indica que los líderes escolares poseen una sólida autopercepción emocional (Villa, 2021b). Sin embargo, a pesar de que todas las dimensiones de la inteligencia emocional exhibieron niveles considerables, el factor "Regulación" emergió con el promedio más bajo. Este hallazgo sugiere que los líderes escolares podrían beneficiarse de la implementación de estrategias y técnicas dirigidas a potenciar su capacidad para regular sus emociones y las de quienes les rodean (Immordino-Yang y Damasio, 2007).
- Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de una mayor atención a la inteligencia emocional en el liderazgo escolar, enfocado especialmente en el desarrollo en la regulación emocional (Brackett *et al.*, 2011). Por consiguiente, este énfasis podría implementarse en la formación y desarrollo de líderes, asegurando que estén equipados no sólo con habilidades técnicas y cognitivas, sino también con las habilidades emocionales que son cruciales para liderar eficazmente en entornos escolares (Goleman y Cherniss, 2013).
- Los resultados derivados del análisis factorial exploratorio arrojan una visión profunda sobre la estructura latente de la inteligencia emocional en el entorno de liderazgo escolar. Cabe señalar que se identificaron dos componentes principales que

se correlacionaban de manera significativa con las dimensiones de la inteligencia emocional. El primero, que involucra la comprensión intrapersonal, interpersonal y de asimilación de las emociones, sugiere que estas competencias se interrelacionan y actúan de manera conjunta en la constitución de las habilidades de liderazgo (Mayer *et a.*, 2008). La dimensión de regulación emocional, en cambio, se alineó con el segundo factor, lo que implica que su naturaleza y operatividad pueden ser discretamente distintas en este grupo de líderes escolares (Urquijo y Bocco, 2016).

- La posterior implementación del análisis factorial confirmatorio fortaleció la estructura factorial obtenida, con todas las variables exhibiendo cargas factoriales significativas en los factores propuestos. Este hallazgo sustenta la validación del modelo y respalda la confiabilidad del instrumento WLEIS en la evaluación de la inteligencia emocional en el liderazgo escolar (Fullan, 2001)
- En relación con el factor de Regulación Emocional, los resultados de los análisis factorial exploratorio y confirmatorio, representa un aspecto diferenciado de la inteligencia emocional en el liderazgo escolar. Esta competencia emocional, que incluye la capacidad de manejar y controlar las emociones propias y ajenas, muestra una clara distinción respecto a los otros componentes de la inteligencia emocional en este contexto.
- Se puede indicar que la regulación emocional es de vital importancia en el ámbito del liderazgo escolar, dado que los líderes con frecuencia deben manejar situaciones desafiantes y emocionalmente cargadas. Tienen que ser capaces de regular sus propias emociones, así como las emociones de los demás, por lo tanto, puede ayudar a los líderes a mantener un ambiente positivo y productivo, lo que en última instancia puede influir en la eficacia del liderazgo y en el bienestar general de la institución educativa.

- No obstante, es importante señalar que, aunque la regulación emocional sea una competencia diferenciada, no actúa de forma aislada, dado que está en constante interacción con las otras competencias emocionales, y su efectividad puede depender de la interacción con las habilidades intrapersonales, interpersonales y de asimilación. Por lo tanto, cualquier intervención para mejorar la regulación emocional debe considerar su relación con estas otras competencias (Goleman, 2005).

7. REFERENCIAS

- Aytac, T. (2016). Impact of school leaders' emotional intelligence on teacher job satisfaction: A mixed method study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1316-1324. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040625>.
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. y Salovey, P. (2011). Clima emocional en el aula, afiliación docente y conducta de los estudiantes. *El diario de la interacción en el aula*, 27-36.
- Castiñeira, À., & Lozano, J. M. (2012). El poliedro del liderazgo: una aproximación a la problemática de los valores en el liderazgo. *Libros de Cabecera*.
- Checalla, E. C. G. (2021). Inteligencia emocional y el liderazgo directivo en las instituciones del distrito de Zepita, 2018. *Revista de Investigación Educativa y Ciencias Sociales*, 1(1), 29-41.
- Costa-Rodríguez, Á. M., Galán, A., & Sánchez-Martín, J. (2021). Teacher emotionally intelligent: Importance of Emotional Intelligence for the application of Emotional Education in the pedagogical practice. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11(1), 78-88.
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Construir la inteligencia emocional de los grupos. *Harvard Business Review*, 79(3), 80-91.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., & Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual*, 20(1), 5.
- Fisher, M., Cohen, J. y Shapiro, L. (2006). Encontrar el corazón de tu escuela. *Liderazgo principal*, 7(4), 26-31.

- Fullan, M. (2001). *Whole school reform: Problems and promises*. Chicago, IL: Chicago Community Trust.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1995). *Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual. Inteligencia emocional*.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. *Revista de educación*.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). *Sentimos, por lo tanto aprendemos: La relevancia de la neurociencia afectiva y social para la educación*. *Mente, cerebro y educación*, 1(1), 3-10.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Siete afirmaciones fuertes sobre el liderazgo escolar exitoso*. *Liderazgo y gestión escolar*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). *Vincular el liderazgo con el aprendizaje de los estudiantes: Las contribuciones de la eficacia del líder*. *Administración educativa trimestral*, 44(4), 496-528.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). *ARTÍCULOS OBJETIVO: "Inteligencia emocional: teoría, hallazgos e implicaciones"*. *Investigación psicológica*, 15(3), 197-215.
- Mayer, F. (2008). *La educación de la inteligencia emocional desde el modelo*
- Mirón, L., del Barrio, C., Martín-Antón, L. J., & Palomera, R. (2019). *The emotional intelligence of the principal as a determinant of the satisfaction and self-efficacy of teachers*. *Sustainability*, 11(24), 7161. <https://doi.org/10.3390/su11247161>.
- Moll, L. C. (1992). *Estudios bilingües en el aula y análisis comunitario: Algunas tendencias recientes*. *Investigador educativo*, 21(2), 20-24. Sanchez, A. (2021).
- The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Urquijo, P. S., & Bocco Verdinelli, G. (2016). *Pensamiento geográfico en América Latina: retrospectiva y balances generales*. *Investigaciones geográficas*, (90), 155-175.
- Villa, A. (2019). *Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo*. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326.

- Villa, A. (2021a). Liderazgo emocional: La base del liderazgo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 195-214.
<https://doi.org/10.6018/rie.419691>.
- Villa, A. (2021b). La importancia de los valores en la vida personal y social: enfoques y medición. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 79(154), 109-147
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). Wong y la ley escala de inteligencia emocional. *El liderazgo trimestral*.