



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTILOS DE LIDERAZGO EN**  
**LOS DIRECTORES DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN, AÑO**  
**2025**

**CINTHIA ANDREA OLMEDO LEITES**

**ASUNCIÓN, PARAGUAY**

**2025**

CINTHIA ANDREA OLMEDO LEITES

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTILOS DE LIDERAZGO EN  
LOS DIRECTORES DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN, AÑO  
2025**

Tesis presentada al Programa de Posgrado de  
Doctorado en Ciencias de la Educación de la  
Universidad Autónoma de Asunción, como  
requisito para la obtención del título de Doctora  
en Ciencias de la Educación.

Tutora: Dra. Daniela Ruiz-Diaz Morales

Asunción, Paraguay

2025

Olmedo Leites, Cinthia Andrea, 2025

Inteligencia emocional y estilos de liderazgo en los Directores Departamentales de Educación, año 2025.

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2025

Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. 119 págs.

Lista de referencias: pág. 89

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, liderazgo transformacional, liderazgo transaccional, liderazgo laissez-faire.

CINTHIA ANDREA OLMEDO LEITES

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTILOS DE LIDERAZGO EN  
LOS DIRECTORES DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN, AÑO  
2025**

Esta tesis fue evaluada en fecha \_\_\_\_\_ para la obtención del título de Doctorado en Ciencias de la Educación, por la Universidad Autónoma de Asunción.

Calificación: \_\_\_\_\_

**TRIBUNAL EXAMINADOR**

---

---

---

---

---

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2025

## DEDICATORIA

*A Dios y la Virgencita, por ser mi refugio y mi fortaleza en cada paso de este camino.*

*A mis amados padres, Pedro Raúl (†) y María Gertrudis, por haberme enseñado con su ejemplo el valor del esfuerzo y la perseverancia. Aunque la vida nos separa físicamente, papá, sé que desde el cielo sigues guiando mis pasos y celebrando mis logros.*

*A mis hijos, Matías Josué y Fiorella, mi motor, mi inspiración y mi más grande razón para seguir adelante. Todo lo que soy y lo que logro es también por ustedes, porque deseo dejarles un ejemplo de lucha y dedicación.*

*A mi pequeña María de Jesús, mi angelita, quien siempre permanece en mi corazón. Cada día, en mis momentos de duda y cansancio, sentí tu luz acompañándome, recordándome que el amor trasciende toda barrera y que sigues presente en mi vida de una forma especial.*

*A mi compañero de vida, Ariel Díaz, por el aguante, por estar ahí en cada caída y en cada triunfo, por creer en mí aun cuando yo misma dudaba.*

*A toda mi familia, por ser mi sostén incondicional, por las palabras de aliento, las manos extendidas en momentos difíciles y el amor que me impulsa a seguir adelante.*

## AGRADECIMIENTOS

*Al culminar esta etapa tan significativa en mi vida, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron a la realización de esta investigación.*

*En primer lugar, agradezco a la Universidad Autónoma de Asunción, mi alma mater, por brindarme el espacio académico y el respaldo necesario para desarrollar este trabajo. A mis profesores, por compartir su conocimiento con generosidad y exigirme siempre la excelencia. A mis compañeros, quienes con su apoyo y colaboración hicieron más enriquecedor este camino.*

*Un reconocimiento especial a la Dra. Daniela Ruiz-Díaz Morales, tutora de esta investigación, cuya guía sabia, paciencia y compromiso fueron fundamentales para la construcción de este trabajo. Sus consejos y enseñanzas enriquecieron esta tesis en la misma medida que dejaron una huella en mi formación académica y profesional.*

*Extiendo mi gratitud a los Directores Departamentales de Educación de Paraguay, quienes con disposición y apertura participaron en este estudio, brindando su tiempo, conocimientos y experiencias.*

*Asimismo, quiero expresar un agradecimiento especial a la Sra. Elena Villalba, quien, en su rol de Directora Departamental cuando inicié, fue un pilar fundamental en mi camino profesional. Su apoyo y confianza marcaron mis primeros pasos en esta labor y fue ella quien me impulsó a continuar con mis estudios, por lo que su influencia ha sido invaluable en mi crecimiento académico y profesional.*

*A mi familia, quienes han sido mi mayor sostén en este proceso. A mis padres, por inculcarme el amor por el aprendizaje y enseñarme que con esfuerzo y perseverancia todo es posible. A mis hijos, por ser mi inspiración y motivo para seguir adelante y a mi pareja, por su paciencia, apoyo incondicional y aliento en cada etapa de este camino.*

*Finalmente, agradezco a cada persona que, de manera directa o indirecta, me acompañó en este desafío, confiando en mí y en mi capacidad para lograrlo. Este logro es también de ustedes.*

**INDICE**

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN.....   | 1  |
| CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE .....   | 4  |
| 1.1.    Antecedentes de la investigación.....   | 4  |
| 1.1.1.  Investigaciones sobre Inteligencia Emocional y Liderazgo en Contextos<br>Educativos ..... | 4  |
| 1.1.2.  Estudios sobre Liderazgo Educativo e Inteligencia Emocional en<br>Hispanoamérica.....     | 8  |
| 1.1.3.  Investigaciones en el Contexto Paraguayo .....  | 9  |
| CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO .....   | 11 |
| 2.1.    Inteligencia Emocional.....   | 11 |
| 2.1.1.  Definición .....  | 11 |
| 2.1.2.  Modelos teóricos .....  | 12 |
| 2.1.2.1.  Modelos de Habilidad.....   | 12 |
| 2.1.2.2.  Modelo de las Cuatro Ramas.....   | 13 |
| 2.1.2.3.  Modelos Mixtos.....   | 13 |
| 2.1.2.4.  Modelo de Goleman .....   | 14 |
| 2.1.2.5.  Modelo de Bar-On .....  | 15 |
| 2.1.3.  Bases Neurológicas de la Experiencia Emocional Humana.....                                | 15 |
| 2.1.3.1.  Dicotomía Cognitivo-Emocional: Las Dos Mentes Humanas .....                             | 16 |
| 2.1.3.2.  Evolución Neuroanatómica: Del Cerebro Primitivo al Neocórtex .....                      | 17 |
| 2.1.3.3.  Complejidad Neuronal y Variabilidad Emocional.....                                      | 18 |
| 2.1.3.4.  El Secuestro Emocional.....   | 19 |
| 2.1.3.5.  La Amígdala: Centro Neurálgico de las Emociones.....                                    | 19 |
| 2.1.3.6.  El Sistema de Alerta Emocional .....  | 19 |
| 2.1.3.7.  Memoria Emocional: El Archivo Afectivo del Cerebro .....                                | 20 |
| 2.1.3.8.  La Integración Emoción-Cognición .....  | 20 |
| 2.1.4.  Componentes clave de la inteligencia emocional.....                                       | 21 |
| 2.1.4.1.  Autoconocimiento .....  | 21 |
| 2.1.4.2.  Autocontrol.....  | 22 |
| 2.1.4.3.  Automotivación .....  | 22 |
| 2.1.4.4.  Empatía.....  | 23 |
| 2.1.4.5.  Habilidades Sociales.....   | 24 |

|          |   |    |
|----------|---|----|
| 2.1.5.   | Relevancia de la inteligencia emocional en el liderazgo educativo .....               | 24 |
| 2.1.5.1. | Inteligencia Emocional y la creación de climas positivos.....                         | 25 |
| 2.1.5.2. | Resolución de conflictos y toma de decisiones .....                                   | 25 |
| 2.1.5.3. | Motivación del personal y desarrollo profesional .....                                | 26 |
| 2.1.5.4. | Impacto en los estudiantes y la comunidad educativa.....                              | 26 |
| 2.1.6.   | Evaluación y Medición de la Inteligencia Emocional .....                              | 26 |
| 2.1.6.1. | Principales Enfoques en la Evaluación de la Inteligencia Emocional                    | 27 |
| 2.1.6.2. | Instrumentos de Evaluación.....   | 28 |
| 2.1.6.3. | Desafíos Metodológicos en la Evaluación de la Inteligencia Emocional<br>.....         | 29 |
| 2.1.6.4. | Avances en la Evaluación .....  | 30 |
| 2.2.     | Liderazgo Transformacional.....   | 31 |
| 2.2.1.   | Origen y definición.....  | 31 |
| 2.2.2.   | Componentes del liderazgo transformacional .....                                      | 32 |
| 2.2.3.   | Impacto del liderazgo transformacional en contextos educativos .....                  | 34 |
| 2.2.4.   | Desarrollo y formación de líderes transformacionales en educación .....               | 35 |
| 2.2.4.1. | Fundamentación de los Programas de Capacitación en Liderazgo<br>Transformacional..... | 36 |
| 2.2.4.2. | Metodologías Efectivas para el Desarrollo de Competencias<br>Transformacionales.....  | 37 |
| 2.2.4.3. | Contenidos Esenciales en los Programas de Formación .....                             | 38 |
| 2.2.4.4. | Evaluación de la Eficacia de los Programas Formativos.....                            | 39 |
| 2.2.4.5. | Desafíos y Perspectivas Futuras .....   | 40 |
| 2.3.     | Liderazgo Transaccional.....  | 41 |
| 2.3.1.   | Concepto y bases teóricas.....  | 41 |
| 2.3.2.   | Componentes principales.....  | 42 |
| 2.3.3.   | Comparación entre liderazgo transaccional y transformacional.....                     | 44 |
| 2.3.4.   | Fortalezas y limitaciones del liderazgo transaccional en educación .....              | 45 |
| 2.3.4.1. | Beneficios del enfoque transaccional en contextos educativos .....                    | 45 |
| 2.3.4.2. | Situaciones donde el liderazgo transaccional resulta más efectivo ....                | 47 |
| 2.3.4.3. | Limitaciones y posibles efectos negativos.....  | 48 |
| 2.4.     | Liderazgo Laissez-Faire .....   | 50 |
| 2.4.1.   | Definición y características del liderazgo laissez-faire .....                        | 50 |
| 2.4.2.   | Impacto del laissez-faire en equipos educativos.....                                  | 51 |

|                               |   |    |
|-------------------------------|---|----|
| 2.4.3.                        | El liderazgo laissez-faire no intencional versus el estratégico ..... | 52 |
| 2.4.4.                        | Contextos de aplicación del liderazgo laissez-faire en educación..... | 54 |
| 2.4.4.1.                      | Equipos de alta especialización y autogestión.....                    | 54 |
| 2.4.4.2.                      | Entornos educativos con profesionales altamente cualificados.....     | 55 |
| 2.4.4.3.                      | Situaciones que favorecen la aplicación controlada del laissez-faire. | 55 |
| 2.4.4.4.                      | Aplicación en contextos de desarrollo de autonomía institucional .... | 56 |
| 2.4.4.5.                      | Consideraciones para la implementación efectiva.....                  | 56 |
| CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA ..... |   | 58 |
| 3.1.                          | Formulación del Problema.....   | 58 |
| 3.2.                          | Preguntas de la Investigación .....                                   | 59 |
| 3.2.1.                        | Pregunta General .....  | 59 |
| 3.2.2.                        | Preguntas Específicas .....   | 59 |
| 3.3.                          | Objetivos.....  | 59 |
| 3.3.1.                        | Objetivo General.....   | 59 |
| 3.3.2.                        | Objetivos Específicos .....   | 59 |
| 3.4.                          | Justificación .....   | 60 |
| 3.5.                          | Hipótesis .....   | 61 |
| 3.6.                          | Operacionalización de Variables .....                                 | 61 |
| 3.7.                          | Aspectos metodológicos .....  | 63 |
| 3.7.1.                        | Tipo de Investigación .....   | 63 |
| 3.7.2.                        | Diseño del Estudio.....   | 64 |
| 3.7.3.                        | Enfoque de la Investigación .....                                     | 64 |
| 3.7.4.                        | Alcance .....   | 65 |
| 3.8.                          | Unidad de análisis y participantes .....                              | 65 |
| 3.8.1.                        | Unidad de análisis.....   | 65 |
| 3.8.2.                        | Participantes de la investigación.....                                | 65 |
| 3.8.3.                        | Muestreo .....  | 65 |
| 3.8.3.1.                      | Criterios de inclusión.....   | 66 |
| 3.8.3.2.                      | Criterios de exclusión .....  | 66 |
| 3.9.                          | Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos .....                 | 67 |
| 3.9.1.                        | Validación instrumental .....   | 67 |
| 3.10.                         | Técnica de Procesamiento y Plan de Análisis de los Resultados .....   | 69 |
| 3.11.                         | Consideraciones éticas.....   | 69 |
| 3.12.                         | Cronograma de Procedimientos de la Tesis.....                         | 70 |

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS .....  | 72  |
| 4.1.    Inteligencia Emocional .....   | 72  |
| 4.2.    Estilos de Liderazgo .....   | 84  |
| 4.3.    Relación entre inteligencia emocional y los estilos de liderazgo .....     | 88  |
| CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....                                    | 90  |
| 5.1.    Conclusiones.....  | 90  |
| 5.2.    Recomendaciones .....  | 93  |
| REFERENCIAS .....  | 95  |
| ANEXOS.....  | 105 |
| Instrumentos de Recolección de Datos .....   | 105 |
| Evaluación por Juicio de Expertos del Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo..... | 111 |
| Cálculo de Lawshe de Validez de contenido del instrumento .....                    | 112 |
| Cálculos de correlación de Pearson .....   | 114 |

## LISTA DE TABLAS

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1. Distribución de Frecuencias - Autoconciencia .....  | 72 |
| Tabla 2. Distribución de Frecuencias - Autorregulación .....   | 74 |
| Tabla 3. Distribución de Frecuencias - Motivación.....   | 76 |
| Tabla 4. Distribución de Frecuencias - Empatía.....  | 78 |
| Tabla 5. Distribución de Frecuencias - Habilidades Sociales .....  | 80 |
| Tabla 6. Niveles de Inteligencia Emocional .....   | 82 |
| Tabla 7. Puntuaciones promedio del Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo.....  | 84 |
| Tabla 8. Distribución de directores por estilo de liderazgo predominante .....   | 86 |
| Tabla 9. Coeficientes de correlación de Pearson entre dimensiones de Inteligencia Emocional y Estilos de Liderazgo ..... | 88 |

## **LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS**

CVR: Content Validity Ratio (Razón de Validez de Contenido)

EQ-i: Emotional Quotient Inventory (Inventario de Cociente Emocional de Bar-On)

IE: Inteligencia Emocional

MEC: Ministerio de Educación y Ciencias

MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire (Cuestionario Multifactorial de Liderazgo)

MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test

TMMS: Trait Meta-Mood Scale

TMMS-24: Trait Meta-Mood Scale (versión reducida de 24 ítems)

## RESUMEN

La presente investigación se realizó con el objetivo de analizar la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo en los directores departamentales de educación en Paraguay durante el año 2025. Para ello, se realizó un estudio de alcance descriptivo y correlacional con enfoque cuantitativo, empleando un diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo constituida por la totalidad de los 17 directores departamentales de educación en Paraguay, aplicándose un muestreo censal. Se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos: el Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i) para medir la inteligencia emocional y un Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo diseñado específicamente para esta investigación y validado mediante juicio de expertos. Los resultados revelaron que el 52.9% de los directores presentan un nivel alto de inteligencia emocional, destacándose las dimensiones de habilidades sociales y empatía como las más desarrolladas. En cuanto a los estilos de liderazgo, el 58.8% de los directores exhibe un estilo predominantemente transformacional, 23.5% un estilo transaccional y 17.6% un estilo laissez-faire. El análisis correlacional mostró una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa ( $r = 0.79$ ,  $p < 0.01$ ) entre la inteligencia emocional global y el liderazgo transformacional, confirmándose la hipótesis principal del estudio. Todas las dimensiones de la inteligencia emocional correlacionaron significativamente con el liderazgo transformacional, siendo las habilidades sociales ( $r = 0.76$ ) y la motivación ( $r = 0.75$ ) las que presentaron los coeficientes más elevados. Estos hallazgos subrayan la importancia de las competencias emocionales en la adopción de estilos de liderazgo transformacionales en el ámbito educativo paraguayo.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, liderazgo transformacional, liderazgo transaccional, liderazgo laissez-faire.

**ABSTRACT**

This research was conducted with the aim of analyzing the relationship between emotional intelligence and leadership styles in departmental directors of education in Paraguay during the year 2025. To this end, a descriptive and correlational study with a quantitative approach was carried out, using a non-experimental cross-sectional design. The population consisted of all 17 departmental directors of education in Paraguay, applying a census sampling. Two instruments were used for data collection: the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) to measure emotional intelligence and a Leadership Styles Questionnaire designed specifically for this research and validated by expert judgment. The results revealed that 52.9% of the directors have a high level of emotional intelligence, with the dimensions of social skills and empathy standing out as the most developed. Regarding leadership styles, 58.8% of the principals exhibited a predominantly transformational style, 23.5% a transactional style, and 17.6% a laissez-faire style. The correlational analysis showed a strong and statistically significant positive relationship ( $r = 0.79$ ,  $p < 0.01$ ) between overall emotional intelligence and transformational leadership, confirming the main hypothesis of the study. All dimensions of emotional intelligence correlated significantly with transformational leadership, with social skills ( $r = 0.76$ ) and motivation ( $r = 0.75$ ) presenting the highest coefficients. These findings underline the importance of emotional competencies in the adoption of transformational leadership styles in the Paraguayan educational field.

**Keywords:** Emotional intelligence, transformational leadership, transactional leadership, laissez-faire leadership.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo en los directores departamentales de educación en Paraguay, con el propósito de comprender cómo estas competencias pueden influir en la gestión educativa. En el contexto de los sistemas educativos actuales, el rol del liderazgo va más allá de la simple administración de procesos y recursos, la efectividad de un líder en el ámbito educativo radica en su capacidad para inspirar, motivar y crear un entorno de trabajo que promueva el crecimiento tanto personal como profesional de su equipo de trabajo. La inteligencia emocional, entendida como la habilidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas, resulta esencial en el desempeño de un liderazgo efectivo (Goleman, 1996). Esta capacidad, al integrarse con competencias técnicas, permite a los líderes responder a las demandas y desafíos que surgen en los contextos educativos.

Desde la experiencia profesional de la investigadora, esta temática refleja un compromiso directo con la mejora de la educación en Paraguay. Como directora departamental de educación, ha observado las demandas que enfrentan los líderes en este rol, incluyendo la gestión administrativa y el manejo de equipos humanos. Estas vivencias impulsaron el desarrollo de esta investigación con el propósito de contribuir al fortalecimiento de las capacidades de liderazgo en el ámbito educativo nacional, especialmente en lo relacionado con el manejo emocional y su impacto en el desempeño organizacional.

Los antecedentes internacionales refuerzan la relevancia de la inteligencia emocional en contextos educativos. Estudios como los de Bass y Riggio (2006) y Fernández-Berrocal et al. (2022) evidencian que los líderes con alta inteligencia emocional tienden a adoptar estilos de liderazgo transformacionales, los cuales favorecen la cohesión del equipo y la mejora del desempeño organizacional. En la región, investigaciones como las de Blázquez Carbonell (2020) en Perú y Fernández-Berrocal y Extremera (2018) en España también han identificado la relación positiva entre la inteligencia emocional y el liderazgo en el sector educativo. No obstante, en Paraguay, la literatura sobre esta relación sigue siendo limitada, lo que acentúa la pertinencia de este estudio.

El objetivo general de esta investigación es analizar la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo en los directores departamentales de educación de Paraguay durante el año 2025. Los objetivos específicos incluyen evaluar los niveles de inteligencia emocional en los directores, identificar los estilos de liderazgo predominantes (transformacional, transaccional y laissez-faire) y determinar cómo las dimensiones de la inteligencia emocional se asocian con el liderazgo transformacional.

La metodología adoptada combina la revisión documental con la aplicación de cuestionarios. El Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i) fue utilizado para medir la inteligencia emocional, mientras que un cuestionario diseñado para esta investigación analizará los estilos de liderazgo. Este enfoque cuantitativo, basado en instrumentos validados, garantiza la recolección y el análisis de datos confiables que permitan responder a las preguntas de investigación.

En cuanto a su estructura, este trabajo se organiza en cinco capítulos detalladamente desarrollados:

El Capítulo 1 aborda el planteamiento del problema, estableciendo una descripción contextual de los desafíos que enfrentan los directores departamentales de educación en Paraguay. Se presentan las preguntas de investigación, que incluyen tanto la pregunta general como las específicas, los objetivos (general y específicos), y una justificación que argumenta la relevancia y la necesidad del estudio en el contexto actual del sistema educativo paraguayo.

El Capítulo 2 está dedicado al marco teórico, donde se desarrollan los conceptos fundamentales de inteligencia emocional y estilos de liderazgo. Además, se incluye una revisión de antecedentes que exploran investigaciones relevantes realizadas a nivel nacional e internacional. Este marco permite delimitar y fundamentar las bases teóricas del estudio, asegurando una comprensión integral de las variables analizadas.

El Capítulo 3 detalla la metodología utilizada en la investigación. Aquí se describen el enfoque adoptado, el diseño, los instrumentos aplicados y la población objetivo, constituida por los directores departamentales de educación de Paraguay. Asimismo, se incluye la operacionalización de variables, el plan de análisis de los datos y las consideraciones éticas que garantizan la validez y confiabilidad del estudio.

El Capítulo 4 presenta el análisis de los datos obtenidos. En este apartado se expone de forma clara y sistemática la información recolectada, utilizando herramientas estadísticas descriptivas y análisis correlacional para responder a las preguntas de investigación. Se destacan patrones, relaciones y hallazgos clave que aportan evidencia sobre la relación entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo.

El Capítulo 5 está orientado a las conclusiones y recomendaciones. Este capítulo resume los principales hallazgos de la investigación, reflexiona sobre sus implicaciones en el contexto educativo paraguayo y ofrece recomendaciones prácticas para el diseño de programas de formación dirigidos a líderes educativos. Además, se sugieren líneas futuras de investigación que permitan continuar explorando el impacto de la inteligencia emocional en la gestión educativa.

Finalmente, esta investigación pretende generar conocimiento útil para el fortalecimiento del liderazgo educativo en Paraguay, aportando evidencia que pueda sustentar la creación de programas de formación dirigidos a líderes departamentales. Los hallazgos serán esenciales para mejorar la gestión educativa, fomentando un liderazgo emocionalmente competente y alineado con las demandas actuales del sistema educativo.

## **CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE**

### **1.1. Antecedentes de la investigación**

La relación entre la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo ha sido objeto de diversas investigaciones en el ámbito hispanohablante en los últimos años, evidenciando su relevancia en contextos educativos y organizacionales. Estas investigaciones han permitido comprender mejor cómo las competencias emocionales pueden influir en la efectividad del liderazgo y, por ende, en el desempeño organizacional y el clima laboral.

#### **1.1.1. Investigaciones sobre Inteligencia Emocional y Liderazgo en Contextos Educativos**

La inteligencia emocional (IE) se ha convertido en un factor clave del liderazgo efectivo en contextos educativos de América Latina, según evidencian estudios recientes. Por ejemplo, Laurens Narváez (2025) realizó una revisión bibliográfica exhaustiva y encontró que integrar el liderazgo transformacional con la IE en la gestión directiva promueve un clima escolar positivo, mejora la comunicación y fomenta el desarrollo del talento humano. De igual manera, un análisis regional de 20 estudios (2020–2022) conducido por Cajamarca González et al. (2023) subraya la importancia crítica de la IE en directivos escolares latinoamericanos, destacando que los directores con alta inteligencia emocional logran mejores desempeños institucionales y relaciones más saludables en sus comunidades educativas. Estos hallazgos establecen un consenso: las habilidades emocionales del líder educativo contribuyen significativamente a la eficacia de su liderazgo y al logro de las metas institucionales.

En investigaciones cualitativas, se ha observado cómo la IE de los líderes influye en su estilo de liderazgo y en los resultados escolares. Juárez Ramírez (2023), mediante entrevistas a docentes de telesecundaria en México, halló que las diferencias en las habilidades emocionales de los directores se traducen en estilos de liderazgo distintos y que la presencia (o ausencia) de dichas habilidades impacta el logro de los objetivos educativos de la escuela. Así mismo, un estudio con entrevistas a expertos en Argentina por Aranda Meyer y Luque (2024) concluyó que las competencias socioemocionales, estrechamente ligadas a la IE, son fundamentales en el liderazgo educativo del siglo XXI. Estos expertos enfatizaron la necesidad de incorporar la formación en habilidades

emocionales en la preparación y capacitación de docentes y directivos, así como en las políticas educativas, para impulsar la mejora de la calidad educativa y el bienestar estudiantil. En conjunto, las perspectivas cualitativas refuerzan la idea de que un liderazgo escolar empático, autorreflexivo y emocionalmente consciente genera entornos escolares más positivos y adaptativos, especialmente frente a desafíos como los impuestos por la pandemia.

Los estudios cuantitativos recientes también respaldan la relación positiva entre IE y liderazgo en el ámbito educativo latinoamericano. En Perú, Sierra Villafuerte y Sánchez Ortega (2025) realizaron un estudio correlacional con 120 docentes de escuelas públicas y encontraron una correlación positiva muy elevada ( $r \approx 0.945$ ) entre la inteligencia emocional de los educadores y sus habilidades directivas, lo que indica que los docentes con mayor autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales presentan competencias de liderazgo significativamente superiores. Estos resultados sugieren que desarrollar la IE en el personal docente y directivo mejora la efectividad del liderazgo educativo y el clima de aprendizaje en las instituciones. Este hallazgo es coherente con la evidencia global: una revisión sistemática internacional de Gómez-Leal et al. (2022) determinó que la IE es un factor clave del liderazgo escolar efectivo, identificando el autoconocimiento, la auto-gestión y la empatía como las competencias más críticas que emplean los líderes escolares exitosos.

Por otra parte, un estudio realizado por Martínez Asmad y Giovanini (2020) analizó la relación entre la inteligencia emocional y el liderazgo en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Los resultados indicaron que "existe evidencia para confirmar que la inteligencia emocional tiene relación positiva con el liderazgo, siendo el coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,816" (p. 11). Este hallazgo resalta la importancia de desarrollar competencias emocionales en posiciones de liderazgo educativo.

En el ámbito de la educación básica, una investigación llevada a cabo por García y Rodríguez (2023) en América Latina evaluó la incidencia de la inteligencia emocional en directivos escolares. Los autores concluyeron que "la inteligencia emocional incide significativamente en la mejora del desempeño laboral de los directivos de las instituciones educativas" (p. 180), destacando su papel en la gestión efectiva de las instituciones educativas.

Por otro lado, Alegre Brítez y Kwan Chung (2021) realizaron una revisión de la literatura sobre gestión directiva y estilos de liderazgo en educación superior. Identificaron que "existe una alta relación cualitativa entre la gestión y los estilos de liderazgo" (p. 65), sugiriendo que la inteligencia emocional puede influir en la adopción de estilos de liderazgo más efectivos en el ámbito educativo.

Además de los estudios realizados en América Latina, investigaciones en la Unión Europea han abordado la relación entre inteligencia emocional y liderazgo en el ámbito educativo, proporcionando evidencia complementaria. Álvarez-Gómez et al. (2022) llevaron a cabo un estudio con 137 directivos y docentes de centros educativos en España para analizar la relación entre inteligencia emocional, satisfacción laboral y estilos de liderazgo. La investigación utilizó diversos instrumentos validados como el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) para la inteligencia emocional y el Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X) para los estilos de liderazgo. Los resultados revelaron correlaciones significativas entre la claridad emocional y el liderazgo transformacional ( $r=0.52$ ,  $p<0.001$ ), así como entre la regulación emocional y la efectividad percibida del liderazgo ( $r=0.48$ ,  $p<0.001$ ). Los autores concluyeron que "el desarrollo de competencias emocionales en los directivos educativos no solo favorece su bienestar personal, sino que también repercute positivamente en su capacidad para ejercer un liderazgo efectivo y generar entornos laborales saludables" (p. 45).

Una revisión sistemática reciente realizada por Gómez-Leal et al. (2021) analizó diversos estudios sobre IE y liderazgo escolar, concluyendo que la IE es fundamental para un liderazgo eficaz en centros educativos. Las competencias más comúnmente asociadas con líderes escolares exitosos fueron la autoconciencia, la autorregulación y la empatía. Además, dicha revisión evidenció que la capacidad del líder para establecer relaciones de confianza con su personal docente contribuye significativamente a mejorar la satisfacción y el rendimiento de los profesores. En conjunto, estos hallazgos sugieren que los directivos con altas habilidades emocionales fomentan entornos de trabajo más positivos y eficientes para sus docentes y alumnos.

Los estudios cuantitativos en contextos europeos respaldan la importancia de la IE en líderes escolares. En un estudio realizado en España, Gutiérrez-Cobo et al. (2019) compararon la IE de distintos actores educativos y hallaron que los directores obtenían puntuaciones de IE significativamente más altas que las de los maestros de aula. En

particular, los directivos mostraron mayor habilidad de comprensión emocional, lo que sugiere que quienes ocupan puestos de liderazgo tienden a poseer o haber desarrollado competencias emocionales más fuertes, posiblemente debido a las exigencias emocionales y relacionales que conlleva la gestión escolar.

La IE del líder también se relaciona con mejores resultados organizativos en las escuelas. Un estudio con 402 docentes de centros públicos en Turquía examinó las percepciones sobre el liderazgo de sus directores y encontró correlaciones positivas y significativas entre el nivel de liderazgo sostenible del director, sus habilidades de inteligencia emocional y su eficacia en la gestión de la diversidad dentro del centro (Çayak, 2021). Además, los análisis estructurales indicaron que la IE del director actuaba como mediadora en la relación entre su estilo de liderazgo y la gestión de la diversidad: es decir, los directores con mayor IE traducían sus comportamientos de liderazgo sostenible en prácticas más efectivas de manejo de la diversidad en la escuela. Este hallazgo refuerza la idea de que las habilidades emocionales del líder escolar potencian la efectividad, el clima de trabajo y la inclusión en contextos educativos.

La evidencia cualitativa reciente complementa estos resultados cuantitativos, enfatizando las dinámicas interpersonales. Investigaciones de caso en escuelas europeas muestran que un liderazgo emocionalmente inteligente puede fortalecer la cohesión del equipo docente y promover una visión institucional compartida. En un estudio cualitativo realizado en tres escuelas primarias de Chipre, se indagó cómo la IE de los directores influía en el trabajo en equipo y la formulación de la visión del centro, encontrando que los directores aplicaban conscientemente habilidades de empatía y manejo emocional para mejorar la colaboración entre profesores y alinear al personal con los objetivos comunes del colegio. Asimismo, investigaciones llevadas a cabo durante la crisis sanitaria de COVID-19 subrayan que la resiliencia emocional de los líderes escolares —una faceta de la IE— fue un factor crucial para capitanear las escuelas en tiempos de gran adversidad (Beauchamp et al., 2021; Greany et al., 2021). En contextos de alta presión, los directores con mayor IE pudieron manejar mejor el estrés colectivo, apoyar emocionalmente a sus docentes y mantener la continuidad educativa.

Extremera et al. (2019) desarrollaron una investigación con 214 profesores de educación secundaria en España para analizar la relación entre inteligencia emocional, estrés laboral y liderazgo. Los resultados mostraron que los docentes con mayores niveles

de inteligencia emocional percibida, especialmente en la dimensión de regulación emocional, reportaban menores niveles de estrés laboral y evaluaban más positivamente el liderazgo de sus directivos. Los autores concluyeron que "el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado constituye una estrategia preventiva frente al desgaste profesional y facilita relaciones más constructivas con figuras directivas" (p. 28), subrayando la importancia de estas habilidades para el funcionamiento óptimo de los centros educativos.

Finalmente, se han comenzado a implementar intervenciones formativas para potenciar la IE en líderes educativos, con resultados prometedores. Sánchez-Núñez et al. (2023) evaluaron en España un programa de posgrado enfocado en desarrollar la IE de futuros directivos escolares, aplicando un diseño casi experimental. Tras la formación, los aspirantes a líderes mostraron mejoras estadísticamente significativas en prácticamente todas las competencias socioemocionales medidas (p. ej., mayor autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía) así como en sus prácticas de liderazgo. En particular, los comportamientos observados en estos directivos noveles después del entrenamiento reflejaron características propias del liderazgo transformacional, lo que sugiere que al fortalecer la IE también se fomentan estilos de liderazgo más positivos y orientados al cambio. En suma, la literatura europea reciente —tanto cuantitativa como cualitativa— coincide en que desarrollar la inteligencia emocional en contextos educativos potencia el liderazgo y contribuye a escuelas más satisfactorias, eficaces e inclusivas.

### **1.1.2. Estudios sobre Liderazgo Educativo e Inteligencia Emocional en Hispanoamérica**

En el contexto latinoamericano, Laurens Narvaez (2025) analizó el impacto del liderazgo transformacional y la inteligencia emocional en la gestión directiva educativa. La autora concluyó que "la combinación de estos enfoques promueve un clima escolar positivo, mejora la satisfacción laboral del personal docente y contribuye al logro de los objetivos institucionales" (p. 20), resaltando la importancia de integrar la inteligencia emocional en las prácticas de liderazgo educativo.

Además, un estudio de Camacho (2023) en Venezuela examinó la relación entre la inteligencia emocional y el liderazgo en las organizaciones educativas. Los resultados

mostraron que "la inteligencia emocional es un factor determinante en el liderazgo efectivo, ya que permite a los líderes gestionar sus emociones y las de su equipo de manera adecuada" (p. 14), enfatizando su relevancia en la eficacia organizacional.

López-González et al. (2019) realizaron un estudio con 103 directores escolares en España que analizó el papel mediador de la inteligencia emocional entre las presiones laborales y los estilos de liderazgo adoptados. Los resultados confirmaron un modelo de mediación donde la inteligencia emocional mitigaba significativamente el impacto negativo del estrés laboral sobre la capacidad para implementar conductas de liderazgo transformacional. Los autores afirman que "las competencias emocionales permiten a los directivos escolares mantener una perspectiva constructiva y orientada al desarrollo aun en contextos de alta presión administrativa y expectativas sociales crecientes" (p. 152), destacando la función protectora de la inteligencia emocional en entornos educativos exigentes.

Barrientos-Fernández et al. (2020) investigaron la relación entre la inteligencia emocional, el liderazgo educativo y el clima escolar con una muestra de 139 directivos y 412 docentes en Colombia. El estudio evidenció correlaciones significativas entre la inteligencia emocional directiva y las dimensiones de apoyo y comunicación del liderazgo transformacional. Los investigadores señalan que "los directivos que logran desarrollar sus competencias emocionales demuestran mayor capacidad para motivar, inspirar y establecer vínculos significativos con su comunidad educativa" (p. 72), subrayando que "la integración de competencias emocionales en la formación directiva constituye una necesidad prioritaria para mejorar la calidad de la gestión educativa en contextos latinoamericanos" (p. 74).

### **1.1.3. Investigaciones en el Contexto Paraguayo**

En Paraguay, la investigación sobre la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo en el ámbito educativo ha sido objeto de estudio en los últimos años. Un estudio realizado por Mazurek Díaz y Canese Caballero (2024) analizó la importancia de la inteligencia emocional en docentes de educación superior. Las autoras destacaron que "la integración de habilidades emocionales en la formación y desarrollo profesional de los docentes no solo optimiza la experiencia educativa, sino que también fortalece el bienestar general de todos los involucrados" (p. 78). Concluyeron que "la promoción de

la inteligencia emocional y la inversión para el desarrollo de las capacidades relacionadas debe ser una prioridad para educadores y responsables de políticas educativas" (p. 85), ya que es un componente fundamental para preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro.

Otro estudio relevante es el de Casco de Escobar y Fernández Roa (2020), quienes exploraron la importancia de los componentes de la inteligencia emocional para la labor docente universitaria. Identificaron que "componentes como el autoconocimiento, la autorregulación, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales son esenciales en la práctica educativa" (p. 5). Destacaron que "la inteligencia emocional y sus componentes tienen implicancias significativas en el ejercicio de la docencia, interactuando directamente en la práctica educativa" (p. 7).

Sallán et al. (2022) incluyeron datos de Paraguay en su estudio sobre el liderazgo en instituciones educativas latinoamericanas. Analizaron las percepciones de 387 directivos de siete países, incluidos 42 paraguayos, sobre las capacidades requeridas para el liderazgo educativo efectivo. Los investigadores señalan que "los directivos paraguayos otorgan un valor significativamente mayor a las competencias emocionales y relacionales en comparación con competencias técnico-administrativas" (p. 186), distinguiéndose de otros países con mayor orientación burocrática. El estudio concluye que "en el contexto paraguayo, caracterizado por recursos limitados y expectativas sociales crecientes, las habilidades emocionales emergen como competencias críticas para el ejercicio de un liderazgo educativo efectivo" (p. 188).

Estos estudios evidencian la importancia de la inteligencia emocional en la adopción de estilos de liderazgo efectivos en diversos contextos, resaltando la necesidad de integrar el desarrollo de competencias emocionales en la formación y capacitación de líderes para mejorar el desempeño organizacional y educativo. La investigación en el ámbito hispanoamericano, y particularmente en Paraguay, muestra un interés creciente por comprender cómo la inteligencia emocional puede potenciar el liderazgo educativo y contribuir a la mejora de los procesos formativos en todos los niveles del sistema educativo.

## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Inteligencia Emocional

#### 2.1.1. Definición

La inteligencia emocional es un constructo psicológico que ha sido definido y estudiado por diversos autores. Salovey y Mayer (1990, citados por Fernández-Berrocal y Extremera, 2006) la conceptualizan como la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, utilizando esta información para guiar el pensamiento y la acción. Estos autores proponen un modelo que incluye habilidades como la percepción precisa de las emociones, la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la comprensión de las emociones y el conocimiento emocional, y la regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Por su parte, Goleman (1996), la inteligencia emocional se define como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p. 43). Este autor identifica cinco componentes clave: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, enfatizando la importancia de estas competencias en el éxito personal y profesional.

Gardner (1983, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), en su teoría de las inteligencias múltiples, introduce las inteligencias intrapersonal e interpersonal, que se relacionan con la inteligencia emocional. La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de comprenderse a uno mismo, incluyendo las propias emociones, motivaciones y deseos, mientras que la inteligencia interpersonal implica la habilidad para entender a los demás y relacionarse eficazmente con ellos.

Bar-On (1997, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2006) propone el modelo de cociente emocional (EQ), que define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades, competencias y facilitadores no cognitivos que influyen en la capacidad de una persona para enfrentar con éxito las demandas y presiones del entorno. Este modelo incluye componentes como la autoconciencia emocional, la asertividad, la autoestima, la autorrealización y las relaciones interpersonales.

### **2.1.2. Modelos teóricos**

El concepto de inteligencia emocional (IE) ha experimentado un desarrollo notable desde su introducción como un constructo psicológico, consolidándose en las últimas décadas como una capacidad esencial en diversos ámbitos de la vida, tanto personal como profesional. Este término, inicialmente propuesto por Salovey y Mayer (1990), ha generado el interés de investigadores, educadores y profesionales debido a su potencial para explicar diferencias individuales en la gestión emocional y su impacto en el rendimiento y las relaciones interpersonales.

La inteligencia emocional se define como la capacidad para percibir, comprender, regular y utilizar las emociones de manera efectiva, tanto en uno mismo como en los demás. A lo largo del tiempo, diferentes modelos han abordado esta capacidad desde perspectivas complementarias, que pueden agruparse en dos grandes categorías: los modelos de habilidad, que consideran la IE como una capacidad cognitiva susceptible de medición objetiva, y los modelos mixtos, que amplían esta conceptualización integrando aspectos de la personalidad y el bienestar subjetivo.

A continuación, se exploran en detalle los modelos más representativos, sus fundamentos teóricos, componentes principales y aplicaciones, con el propósito de proporcionar una comprensión integral de la inteligencia emocional y su relevancia en distintos contextos.

#### **2.1.2.1. Modelos de Habilidad**

Los modelos de habilidad encuentran su origen en las investigaciones pioneras de Salovey y Mayer (1990), quienes definieron la inteligencia emocional como “la capacidad para percibir y expresar emociones, asimilar estas emociones en el pensamiento, comprenderlas y regularlas, promoviendo así el crecimiento personal e intelectual” (Mayer et al., 2011, p. 528). Este enfoque parte de una perspectiva estrictamente cognitiva, considerándola una forma de inteligencia que se alinea con capacidades como la lógica y la creatividad.

El modelo se sustenta en teorías previas sobre la inteligencia social y emocional, como las propuestas por Thorndike (1920), quien destacó la importancia de estas habilidades en las relaciones humanas, y Gardner (1983), quien en su teoría de las

inteligencias múltiples introdujo las dimensiones intrapersonal e interpersonal. Estas influencias sentaron las bases para conceptualizar la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades específicas y evaluables.

#### **2.1.2.2. Modelo de las Cuatro Ramas**

El modelo de Mayer y Salovey (1997) estructura la inteligencia emocional en cuatro ramas jerárquicas, que representan niveles crecientes de complejidad:

- ❖ **Percepción emocional:** Esta capacidad básica implica identificar emociones en uno mismo y en los demás, así como en objetos y ambientes. Incluye la habilidad para interpretar expresiones faciales, tonos de voz y otras señales emocionales.
- ❖ **Facilitación emocional del pensamiento:** En este nivel, las emociones se emplean para priorizar información y facilitar la resolución de problemas. Las emociones ayudan a dirigir la atención hacia aspectos relevantes y favorecen procesos como la creatividad y la toma de decisiones.
- ❖ **Comprensión emocional:** Esta rama se enfoca en analizar las emociones, comprender sus causas y consecuencias, y reconocer cómo evolucionan con el tiempo. Por ejemplo, identificar cómo una situación de estrés puede desencadenar frustración o ira es una muestra de esta habilidad.
- ❖ **Regulación emocional:** El nivel más avanzado implica manejar emociones propias y ajenas de manera consciente, promoviendo estados emocionales deseables y reduciendo aquellos que interfieren en el logro de metas.

Este modelo enfatiza que la inteligencia emocional puede ser evaluada a través de pruebas objetivas, como el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), que mide el rendimiento en cada una de las ramas (Mayer et al., 2011).

#### **2.1.2.3. Modelos Mixtos**

A diferencia de los modelos de habilidad, los modelos mixtos integran capacidades emocionales con rasgos de personalidad, motivación y actitudes que contribuyen al desempeño general de un individuo. Este enfoque, desarrollado por autores como

Goleman y Bar-On, destaca la importancia de factores como la empatía, el optimismo y las habilidades sociales en la construcción de la inteligencia emocional.

Los modelos mixtos han sido ampliamente utilizados en contextos organizacionales y educativos debido a su aplicabilidad práctica. Sin embargo, han enfrentado críticas por su falta de delimitación conceptual, al incluir elementos que van más allá de la definición original de inteligencia emocional (Mayer et al., 2011).

#### **2.1.2.4. Modelo de Goleman**

El modelo de Daniel Goleman (1996) popularizó la inteligencia emocional a nivel mundial, integrándola en ámbitos como el liderazgo y la gestión empresarial. Goleman define la IE como “la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarse y de manejar adecuadamente las relaciones interpersonales” (Goleman, 1996, p. 43). Su enfoque identifica cinco dimensiones clave:

- ❖ Autoconciencia: Comprender y reconocer las propias emociones, así como sus efectos en el comportamiento.
- ❖ Autorregulación: Manejar las emociones y controlar impulsos, adaptándose a los cambios de manera eficaz.
- ❖ Automotivación: Usar emociones para mantener el enfoque en metas a largo plazo, mostrando iniciativa y resiliencia.
- ❖ Empatía: Percibir y comprender las emociones y perspectivas de los demás, fomentando relaciones interpersonales efectivas.
- ❖ Habilidades sociales: Influir, persuadir y colaborar con otros para construir redes sólidas y gestionar conflictos.

Este modelo ha sido criticado por su enfoque más orientado al desarrollo personal y a las aplicaciones prácticas que a la investigación empírica rigurosa. Sin embargo, su impacto en áreas como la formación de líderes y la gestión del talento ha sido significativo (Chamarro & Oberst, 2004).

### **2.1.2.5. Modelo de Bar-On**

Reuven Bar-On (1997) desarrolló un modelo integral conocido como Emotional-Social Intelligence Model, que incorpora habilidades emocionales, sociales y de adaptación necesarias para interactuar con éxito en el entorno. Bar-On define la IE como “un conjunto de competencias no cognitivas que influyen en la capacidad de un individuo para enfrentar demandas y presiones ambientales” (Bar-On, 2006, p. 13).

Su modelo identifica cinco dimensiones principales:

- ❖ Intrapersonal: Incluye la autoconciencia emocional, la autorrealización y la independencia.
- ❖ Interpersonal: Se relaciona con la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
- ❖ Adaptabilidad: Implica habilidades para resolver problemas, evaluar la realidad y manejar cambios.
- ❖ Gestión del estrés: Capacidad para tolerar la presión emocional y controlar los impulsos.
- ❖ Estado de ánimo general: Engloba la felicidad y el optimismo como factores clave para el bienestar.

El modelo de Bar-On se evalúa mediante el Emotional Quotient Inventory (EQ-i), una herramienta ampliamente utilizada para medir la IE en contextos organizacionales y educativos.

### **2.1.3. Bases Neurológicas de la Experiencia Emocional Humana**

La perspectiva evolutiva sobre las emociones humanas revela su extraordinaria importancia en la supervivencia de la especie. Goleman (1996) destaca que “Cuando los sociobiólogos buscan una explicación al relevante papel que la evolución ha asignado a las emociones en el psiquismo humano, no dudan en destacar la preponderancia del corazón sobre la cabeza en los momentos realmente cruciales” (p. 8). Esta afirmación subraya la primacía de las respuestas emocionales sobre los procesos puramente racionales en situaciones determinantes para la supervivencia.

Las emociones constituyen herramientas esenciales para enfrentar circunstancias de elevada complejidad. De acuerdo con Goleman (1996):

Son las emociones -afirman- las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones, la relación de pareja, la creación de una familia, etcétera -como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto” (p. 8).

Este planteamiento revela la insuficiencia del procesamiento puramente cognitivo para resolver desafíos existenciales fundamentales que requieren respuestas rápidas y adaptativas.

La configuración emocional individual representa un patrimonio biológico de incalculable valor adaptativo. Cada persona desarrolla un repertorio emocional propio que predispone a acciones específicas frente a diversas situaciones. Las respuestas emocionales que resultan adaptativas se integran progresivamente en el sistema nervioso como tendencias automáticas, configurando patrones de reacción que operan de manera inconsciente y eficiente ante distintos estímulos ambientales.

### **2.1.3.1. Dicotomía Cognitivo-Emocional: Las Dos Mentes Humanas**

La estructura psíquica humana presenta una dualidad fundamental que Goleman (1996) describe con precisión al afirmar que “la persona tiene dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, estas dos formas de conocimientos interactúan para construir la vida mental” (p. 11). Esta conceptualización establece un marco explicativo para comprender la complejidad del funcionamiento psicológico humano desde una perspectiva integradora.

La mente racional se caracteriza por su capacidad analítica y reflexiva, permitiendo un procesamiento deliberado de la información. Esta estructura cognitiva posibilita la comprensión sistemática de los acontecimientos, la ponderación de alternativas y la elaboración de juicios basados en evidencias. La mente emocional, en contraste, opera bajo principios diferentes, generando respuestas más inmediatas, intuitivas y potentes que frecuentemente predominan sobre los procesos racionales en situaciones de alta intensidad emocional.

La interacción entre ambos sistemas de procesamiento, racional y emocional, configura la experiencia subjetiva integral. Esta dualidad cognitivo-afectiva se manifiesta en la experiencia cotidiana como la diferencia entre “pensar con la cabeza” y “sentir con el corazón”. La certeza emocional representa frecuentemente un nivel de convicción más profundo que la certeza intelectual, especialmente cuando los sentimientos alcanzan elevada intensidad. La regulación equilibrada entre ambos sistemas constituye un factor determinante para el funcionamiento adaptativo del individuo en su entorno social y físico.

### **2.1.3.2. Evolución Neuroanatómica: Del Cerebro Primitivo al Neocórtex**

La comprensión de las bases biológicas de las emociones requiere examinar la evolución del cerebro humano a través de millones de años. Goleman (1996) señala que “el cerebro del ser humano, ese kilo y pico de células y jugos neurales, tiene un tamaño unas tres veces superior al de nuestros primos evolutivos, los primates no humanos” (p. 12). Esta notable diferencia volumétrica refleja la extraordinaria complejidad neuroanatómica del cerebro humano en comparación con otras especies.

El desarrollo evolutivo del cerebro sigue un patrón ascendente desde estructuras más primitivas hacia configuraciones más complejas. El tallo encefálico, ubicado en la porción superior de la médula espinal, representa la región cerebral más antigua filogenéticamente, compartida con especies que poseen sistemas nerviosos rudimentarios. Esta estructura regula funciones fisiológicas básicas como la respiración, el metabolismo y los movimientos automáticos, constituyendo el sustrato primitivo sobre el cual se desarrollaron estructuras más sofisticadas.

Goleman (1996) describe esta progresión evolutiva al afirmar:

De este cerebro primitivo -el tallo encefálico- emergieron los centros emocionales que, millones de años más tarde, dieron lugar al cerebro pensante -o «neocórtex»- ese gran bulbo de tejidos replegados sobre sí que configuran en el estrato superior del sistema nervioso. El hecho que el cerebro emocional sea muy anterior al racional y que éste sea una derivación de aquél, revela con claridad las auténticas relaciones existentes entre el pensamiento y el sentimiento. (p. 12)

El neocórtex representa la estructura cerebral más reciente en términos evolutivos y alcanza en el *Homo sapiens* dimensiones superiores a las de cualquier otra especie. Esta estructura constituye el sustrato neuroanatómico para las capacidades exclusivamente humanas como el pensamiento abstracto, el lenguaje simbólico y la integración compleja de información sensorial. La evolución del neocórtex permitió la aparición de capacidades metacognitivas, posibilitando la reflexión sobre los propios estados emocionales y el desarrollo de respuestas adaptativas ante la adversidad.

Las capacidades estratégicas, de planificación y anticipación derivadas del neocórtex resultaron fundamentales para la supervivencia de la especie humana. De esta estructura cerebral surgieron también manifestaciones exclusivamente humanas como el arte, la cultura y la civilización. La matización de la vida emocional representa otra función crucial del neocórtex, permitiendo el establecimiento de vínculos afectivos duraderos fundamentales para la supervivencia de la descendencia.

### **2.1.3.3. Complejidad Neuronal y Variabilidad Emocional**

El desarrollo filogenético desde los reptiles hasta los primates y finalmente hasta el ser humano muestra un incremento progresivo del neocórtex. Como señala Goleman (1996), “a medida que ascendemos en la escala filogenética que conduce de los reptiles al mono Rhesus y, desde ahí, hasta el ser humano, aumenta la masa neta del neocórtex, un incremento que supone también una progresión geométrica en el número de interconexiones neuronales” (p. 13). Este aumento exponencial de conexiones neuronales posibilita una mayor variabilidad y complejidad en las respuestas emocionales.

La complejidad emocional humana se refleja en la capacidad para experimentar sentimientos sobre los propios sentimientos, fenómeno denominado metaemoción. Las interconexiones entre el sistema límbico y el neocórtex alcanzan en los seres humanos niveles de complejidad extraordinariamente superiores a los de otras especies, explicando la rica variabilidad de matices emocionales característicos de la experiencia humana.

La influencia del sistema límbico sobre el funcionamiento cerebral global permanece determinante incluso con el desarrollo del neocórtex. Goleman (1996) afirma “que las ramificaciones nerviosas que extendieron el alcance de la zona límbica son tantas, que el cerebro emocional sigue desempeñando un papel fundamental en la arquitectura de nuestro sistema nervioso” (p. 13). El cerebro emocional constituye el fundamento sobre

el cual se desarrolló el cerebro pensante, manteniendo múltiples conexiones neurológicas que otorgan a los centros emocionales una extraordinaria capacidad para modular el funcionamiento de los centros del pensamiento.

#### **2.1.3.4. El Secuestro Emocional**

Las respuestas emocionales intensas pueden temporalmente invalidar los procesos cognitivos superiores, fenómeno que Goleman (1996) denomina “secuestro emocional”. Este proceso ocurre cuando una persona pierde momentáneamente el control racional debido a una reacción emocional extrema. Durante estos episodios, un centro del sistema límbico activa un estado de emergencia y moviliza recursos cerebrales para generar una respuesta inmediata, sin que el neocórtex tenga oportunidad de evaluar la pertinencia de dicha reacción. La característica distintiva de estos episodios es la falta de conciencia plena sobre lo acontecido una vez que la intensidad emocional disminuye.

#### **2.1.3.5. La Amígdala: Centro Neurálgico de las Emociones**

La amígdala cerebral representa una estructura fundamental en el procesamiento emocional humano. Goleman (1996) señala que esta estructura tiene dimensiones proporcionalmente mayores en humanos que en otros primates. El hipocampo y la amígdala constituyen componentes esenciales del primitivo “cerebro olfativo” que evolucionó progresivamente hasta desarrollar el córtex y posteriormente el neocórtex.

La especialización funcional de la amígdala en el procesamiento emocional la convierte en una estructura clave para los procesos de aprendizaje y memoria emocional. La interrupción de las conexiones entre la amígdala y otras regiones cerebrales genera incapacidad para interpretar el significado afectivo de los acontecimientos, condición denominada “ceguera afectiva” que evidencia el papel crucial de esta estructura en la experiencia emocional.

#### **2.1.3.6. El Sistema de Alerta Emocional**

Las investigaciones neurocientíficas, particularmente las realizadas por LeDoux citado por Goleman (1996), han identificado “el papel privilegiado que cumple la amígdala en la dinámica cerebral que como una especie de centinela emocional capaz de secuestrar el cerebro” (p. 16). Esta función de vigilancia permite respuestas rápidas ante potenciales amenazas.

Los estudios neuroanatómicos han demostrado que las señales sensoriales provenientes de los órganos visuales y auditivos llegan inicialmente al tálamo y desde allí, mediante una sola sinapsis, alcanzan la amígdala. Este descubrimiento representa una revolución en la comprensión del procesamiento emocional, revelando vías neurales que permiten respuestas emocionales sin la participación del neocórtex. Esta configuración anatómica explica por qué las emociones pueden sobreponerse a la razón, dado que los estímulos emocionales que llegan directamente a la amígdala generan respuestas más intensas y primitivas.

#### **2.1.3.7. Memoria Emocional: El Archivo Afectivo del Cerebro**

La memoria emocional constituye un sistema especializado de registro de experiencias afectivamente significativas. Goleman (1996) explica que:

Las opiniones inconscientes son recuerdos emocionales que se almacenan en la amígdala. La investigación llevada a cabo por LeDoux y otros neurocientíficos parece sugerir que el hipocampo-que durante mucho tiempo se había considerado como una estructura clave del sistema límbico-no tiene tanto que ver con la emisión de respuestas emocionales como con el hecho de registrar y dar sentido a las pautas perceptivas. (pp. 17-18).

La diferenciación funcional entre el hipocampo y la amígdala establece una especialización complementaria en el procesamiento mnémico: mientras el hipocampo registra los componentes fácticos de las experiencias, la amígdala almacena el clima emocional asociado a dichas experiencias. Esta dualidad de sistemas de memoria permite comprender por qué ciertos estímulos pueden evocar respuestas emocionales intensas aun cuando no exista un recuerdo consciente de las experiencias originales asociadas.

#### **2.1.3.8. La Integración Emoción-Cognición**

La interacción entre los sistemas emocional y cognitivo constituye un aspecto central del funcionamiento psicológico adaptativo. Goleman (1996) identifica las conexiones neuroanatómicas entre la amígdala y el neocórtex como el centro gravitacional de las interacciones entre procesos afectivos y cognitivos, entre “el corazón y la cabeza”.

Las emociones desempeñan funciones fundamentales para el pensamiento efectivo y la toma de decisiones adaptativas. La corteza prefrontal, región cerebral responsable de

la memoria de trabajo, mantiene conectividad bidireccional con estructuras del sistema límbico. Esta configuración neuroanatómica explica cómo estados emocionales intensos pueden interferir con los procesos cognitivos, generando “parásitos neuronales” que dificultan el funcionamiento óptimo de la memoria de trabajo y, consecuentemente, del pensamiento racional.

La distinción entre inteligencia racional e inteligencia emocional refleja esta dualidad neuroanatómica y funcional. El funcionamiento adaptativo humano depende de la integración armónica entre ambos sistemas de procesamiento, permitiendo respuestas que aprovechen tanto la rapidez y potencia del sistema emocional como la precisión y flexibilidad del sistema racional.

#### **2.1.4. Componentes clave de la inteligencia emocional**

La inteligencia emocional, según Goleman (1996), representa una combinación de habilidades que permiten a los individuos comprender, regular y aplicar las emociones de manera efectiva en diferentes contextos de la vida. Los cinco componentes clave que estructuran la inteligencia emocional son: el autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales. A continuación, se desarrolla cada uno de ellos, destacando sus implicaciones teóricas y prácticas.

##### **2.1.4.1. Autoconocimiento**

El autoconocimiento es la capacidad de identificar y comprender las propias emociones, evaluando sus implicaciones en el comportamiento y las decisiones. Este componente es la base de la inteligencia emocional, ya que permite a las personas ser conscientes de sus estados emocionales y su impacto en las relaciones interpersonales y los resultados laborales (Martínez Percy, 2013).

Goleman (1996) sostiene que el autoconocimiento emocional incluye tres aspectos principales:

- ❖ **Conciencia emocional:** Reconocimiento de las emociones en tiempo real, lo cual facilita la interpretación de situaciones complejas y la adaptación de las respuestas emocionales.

- ❖ Autoevaluación precisa: Capacidad de identificar fortalezas y limitaciones emocionales, promoviendo una visión realista de uno mismo.
- ❖ Confianza en uno mismo: Seguridad en las propias capacidades para enfrentar desafíos emocionales y tomar decisiones acertadas.

El desarrollo del autoconocimiento implica reflexionar sobre experiencias pasadas, identificar patrones emocionales y practicar la introspección. Esto resulta crucial para evitar reacciones impulsivas y mantener un comportamiento coherente.

#### **2.1.4.2. Autocontrol**

El autocontrol se refiere a la habilidad para regular las propias emociones y comportamientos frente a estímulos externos. Este componente es esencial para mantener la estabilidad emocional, especialmente en situaciones de estrés o conflicto, permitiendo actuar de manera reflexiva en lugar de impulsiva (Martínez Percy, 2013).

De acuerdo con Goleman (1996), el autocontrol emocional abarca:

- ❖ Autodominio: Capacidad para gestionar emociones negativas como la ira, la ansiedad o la frustración, transformándolas en respuestas productivas.
- ❖ Adaptabilidad: Flexibilidad para ajustarse a cambios inesperados o contextos adversos, manteniendo una actitud positiva y proactiva.
- ❖ Innovación emocional: Uso creativo de las emociones para resolver problemas y superar barreras.

Las personas con alto nivel de autocontrol son percibidas como equilibradas y confiables, cualidades que son valoradas tanto en contextos personales como profesionales. Este componente es particularmente relevante para los líderes, quienes deben gestionar sus propias emociones para guiar a sus equipos de manera efectiva.

#### **2.1.4.3. Automotivación**

La automotivación implica la capacidad de dirigir las emociones hacia la consecución de objetivos a largo plazo, manteniendo el compromiso y la perseverancia incluso frente

a obstáculos o desafíos. Este componente es clave para la resiliencia y el desarrollo de una mentalidad de crecimiento (Martínez Percy, 2013).

Para Goleman (1996), la automotivación se sustenta en los siguientes elementos:

- ❖ Orientación hacia el logro: Deseo constante de mejorar el desempeño personal y profesional.
- ❖ Iniciativa: Habilidad para identificar oportunidades y actuar de manera proactiva.
- ❖ Optimismo: Actitud positiva frente a contratiempos, considerando los desafíos como oportunidades de aprendizaje.

Este componente no solo es importante para el éxito personal, sino también para influir positivamente en los demás. Los líderes con alta automotivación inspiran a sus equipos a mantener el enfoque y la energía en metas comunes.

#### **2.1.4.4. Empatía**

La empatía es la capacidad de percibir, comprender y responder a las emociones de los demás. Este componente es fundamental para construir relaciones interpersonales sólidas, fomentando un ambiente de confianza y cooperación (Martínez Percy, 2013).

Según Goleman (1996), la empatía incluye:

- ❖ Comprensión de las emociones ajenas: Identificación de los sentimientos y necesidades de los demás, incluso cuando no se expresan verbalmente.
- ❖ Sensibilidad cultural: Capacidad para adaptarse a diferentes contextos culturales y sociales, mostrando respeto por las diferencias individuales.
- ❖ Orientación hacia el servicio: Disposición para atender las necesidades de los demás, priorizando el bienestar colectivo sobre los intereses personales.

En el liderazgo, la empatía permite a los líderes conectar emocionalmente con sus equipos, identificar problemas subyacentes y motivar a los demás a alcanzar su máximo potencial.

#### **2.1.4.5. Habilidades Sociales**

Las habilidades sociales son el conjunto de competencias que permiten a las personas interactuar de manera efectiva con los demás, gestionando relaciones, resolviendo conflictos y fomentando la colaboración (Martínez Percy, 2013).

Goleman (1996) identifica los siguientes aspectos como clave en este componente:

- ❖ **Influencia:** Habilidad para persuadir y motivar a los demás hacia un objetivo común.
- ❖ **Comunicación efectiva:** Capacidad para expresar ideas y emociones de manera clara y comprensible.
- ❖ **Liderazgo:** Habilidad para coordinar y dirigir grupos de trabajo, inspirando confianza y compromiso.
- ❖ **Gestión de conflictos:** Capacidad para resolver desacuerdos de manera constructiva, promoviendo el entendimiento mutuo.

Las habilidades sociales son especialmente importantes en contextos organizacionales, donde el éxito depende en gran medida de la capacidad para construir redes de colaboración y mantener relaciones armónicas.

#### **2.1.5. Relevancia de la inteligencia emocional en el liderazgo educativo**

El liderazgo educativo enfrenta en la actualidad múltiples desafíos relacionados con la gestión de recursos, la coordinación de equipos interdisciplinarios y la promoción de entornos de aprendizaje efectivos. En este contexto, la inteligencia emocional (IE) se presenta como un componente esencial para la labor de los líderes educativos, dado su impacto en la construcción de relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y la motivación del personal docente y administrativo. Según Goleman (1996), el liderazgo efectivo no depende únicamente de habilidades técnicas o conocimientos especializados, sino también de la capacidad de comprender, gestionar y aplicar las emociones para influir positivamente en los equipos de trabajo. A continuación, se describe la importancia de la Inteligencia Emocional en distintos aspectos del quehacer educativo:

### **2.1.5.1. Inteligencia Emocional y la creación de climas positivos**

La inteligencia emocional permite a los líderes educativos fomentar un clima organizacional positivo y propicio para el aprendizaje. Los líderes emocionalmente inteligentes son capaces de identificar y gestionar sus propias emociones, lo que les permite actuar con autocontrol y transmitir confianza en momentos de incertidumbre o crisis (Mayer et al., 2016). Además, su capacidad para empatizar con los demás y comprender sus necesidades emocionales contribuye a reducir tensiones y a mantener relaciones laborales armoniosas.

En el ámbito educativo, un clima organizacional positivo favorece la colaboración entre docentes y mejora la percepción de los estudiantes sobre la calidad de su experiencia educativa (Fernández-Berrocal & Extremera, 2018). Según un estudio de Blázquez Carbonell (2020), los directores que aplican principios de la inteligencia emocional en su liderazgo generan equipos docentes más cohesionados y comprometidos, lo cual impacta directamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

### **2.1.5.2. Resolución de conflictos y toma de decisiones**

En el liderazgo educativo, los conflictos suelen ser inevitables debido a la diversidad de intereses, perspectivas y valores presentes en las comunidades escolares. La inteligencia emocional se convierte en una herramienta clave para gestionar estas situaciones, ya que permite a los líderes abordar los desacuerdos de manera empática y estratégica. Según Salovey y Mayer (1990), el manejo adecuado de las emociones en contextos de conflicto favorece soluciones colaborativas y reduce la probabilidad de enfrentamientos prolongados.

Por otro lado, la toma de decisiones informadas y equilibradas es una característica esencial de los líderes educativos, especialmente en contextos de alta presión. Los líderes emocionalmente inteligentes pueden analizar situaciones complejas sin dejarse influir por emociones negativas o impulsivas, lo que les permite priorizar las necesidades de la institución educativa y tomar decisiones que beneficien a la comunidad en general (Bar-On, 2006).

### **2.1.5.3. Motivación del personal y desarrollo profesional**

Uno de los aspectos más relevantes de la inteligencia emocional en el liderazgo educativo es su capacidad para motivar a los equipos de trabajo. Según Goleman (1996), los líderes que muestran un alto grado de automotivación pueden inspirar a sus colaboradores a alcanzar metas comunes, incluso en condiciones adversas. Este tipo de liderazgo transformacional, caracterizado por la influencia idealizada y la motivación inspiradora, fomenta el compromiso de los docentes con la misión y los objetivos de la institución educativa (Bass & Riggio, 2006).

Además, los líderes emocionalmente inteligentes no solo se centran en las tareas administrativas, sino que también promueven el desarrollo profesional de su equipo, proporcionando retroalimentación constructiva y oportunidades de aprendizaje. Este enfoque genera un sentido de pertenencia y contribuye al bienestar emocional de los docentes, lo que a su vez se traduce en mejores prácticas pedagógicas y en una mayor satisfacción laboral (Fernández-Berrocal & Extremera, 2018).

### **2.1.5.4. Impacto en los estudiantes y la comunidad educativa**

El liderazgo educativo basado en la inteligencia emocional no solo beneficia al personal docente y administrativo, sino también a los estudiantes y a la comunidad educativa en su conjunto. Los líderes que aplican principios de la IE crean entornos escolares inclusivos y empáticos, donde los estudiantes se sienten valorados y apoyados. Según un estudio realizado por García Morales (2022), la inteligencia emocional en los líderes escolares influye positivamente en la cohesión social y en la participación de las familias en el proceso educativo.

Asimismo, los líderes que demuestran empatía y habilidades sociales fortalecen las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa, promoviendo un sentido de unidad y cooperación que resulta fundamental para afrontar los desafíos actuales del sistema educativo.

### **2.1.6. Evaluación y Medición de la Inteligencia Emocional**

Los diversos modelos teóricos han generado diferentes aproximaciones metodológicas para su evaluación, cada una con fortalezas y limitaciones específicas.

Esta diversidad metodológica refleja la complejidad inherente al constructo y los desafíos para su medición objetiva y precisa.

### **2.1.6.1. Principales Enfoques en la Evaluación de la Inteligencia Emocional**

La investigación sobre inteligencia emocional ha desarrollado tres principales enfoques para su evaluación: medidas de autoinforme, medidas de habilidad y medidas basadas en observadores externos (Extremera et al., 2019). Estos enfoques reflejan las distintas conceptualizaciones teóricas del constructo y proporcionan perspectivas complementarias para su comprensión y medición.

Las medidas de autoinforme se fundamentan en la percepción que tiene el individuo sobre sus propias habilidades emocionales. Estos instrumentos solicitan a los participantes que valoren su nivel de acuerdo con afirmaciones relacionadas con sus capacidades para percibir, comprender y regular sus emociones. Según Fernández-Berrocal y Extremera (2016), estas medidas se caracterizan por su facilidad de administración, su bajo coste y la rapidez para obtener puntuaciones. Sin embargo, están sujetas a sesgos como la deseabilidad social y requieren un adecuado nivel de introspección por parte del evaluado.

Por otro lado, las medidas de habilidad evalúan la inteligencia emocional a través de tareas y ejercicios que requieren el uso de habilidades emocionales específicas. Estas pruebas presentan problemas y situaciones que el sujeto debe resolver empleando sus capacidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Como señalan Mestre y Guil (2006), este enfoque ofrece una evaluación más objetiva al medir el rendimiento real en tareas emocionales, reduciendo el impacto de los sesgos de autopercepción.

El tercer enfoque, basado en observadores externos, utiliza la percepción de terceras personas cercanas al individuo evaluado para valorar sus competencias emocionales. Según Extremera et al. (2019), este método proporciona información valiosa sobre cómo se manifiestan las habilidades emocionales en contextos reales y cómo son percibidas por los demás, complementando la información obtenida mediante autoinforme o medidas de habilidad.

### 2.1.6.2. Instrumentos de Evaluación

La disponibilidad de instrumentos validados para la población hispanohablante ha experimentado un incremento significativo en las últimas décadas, permitiendo la realización de estudios rigurosos en diversos contextos.

#### a. Medidas de Autoinforme

El Trait Meta-Mood Scale (TMMS) es uno de los instrumentos de autoinforme más ampliamente utilizados. Desarrollado originalmente por Salovey et al. (1995), fue adaptado al español por Fernández-Berrocal et al. (2004) como TMMS-24. Esta versión reducida evalúa tres dimensiones clave: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Según Fernández-Berrocal et al. (2004), el TMMS-24 ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas en población hispanohablante, con coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach superiores a 0.85 para sus tres subescalas.

El Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On, adaptado al español por Abanto et al. (2000), constituye otro instrumento relevante basado en el modelo mixto de inteligencia emocional. Este inventario evalúa cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Según un estudio realizado por Ugarriza (2001) con población latinoamericana, el EQ-i demostró una consistencia interna adecuada con coeficientes alfa entre 0.69 y 0.86 para sus distintas escalas.

El Cuestionario de Inteligencia Emocional Percibida (CIEP) desarrollado por Sánchez-Núñez et al. (2008) representa una alternativa diseñada específicamente para la población hispanohablante. Este instrumento evalúa la percepción, comprensión y regulación emocional, mostrando propiedades psicométricas adecuadas con valores de fiabilidad entre 0.73 y 0.85 para sus diferentes dimensiones.

#### b. Medidas de Habilidad

El Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) es considerado el instrumento de referencia para la evaluación de la inteligencia emocional como habilidad. La adaptación española realizada por Extremera y Fernández-Berrocal (2009) ha demostrado propiedades psicométricas similares a la versión original, con una fiabilidad total de 0.94 y fiabilidades para cada rama entre 0.76 y 0.91. Según estos autores, el

MSCEIT evalúa las cuatro ramas del modelo de habilidad: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

El Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) desarrollado por Fernández-Berrocal et al. (2018) constituye una medida de habilidad diseñada específicamente para adolescentes hispanohablantes. Este instrumento evalúa las cuatro habilidades del modelo de Mayer y Salovey mediante situaciones y tareas adaptadas al contexto cultural y evolutivo de los adolescentes españoles. Según sus autores, el TIEFBA ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas, con una fiabilidad global de 0.91 y validez convergente con otras medidas de inteligencia emocional.

#### c. Medidas basadas en Observadores Externos

El Inventario de Competencia Emocional (ICE) adaptado por Cantero et al. (2008) permite evaluar la inteligencia emocional percibida por observadores externos como compañeros, supervisores o subordinados. Según estos autores, este instrumento proporciona una valoración complementaria a las medidas de autoinforme, con adecuados índices de fiabilidad (alfa de Cronbach entre 0.79 y 0.92) y validez para población hispanohablante.

### **2.1.6.3. Desafíos Metodológicos en la Evaluación de la Inteligencia Emocional**

La evaluación de la inteligencia emocional presenta desafíos metodológicos significativos que deben ser considerados para una interpretación adecuada de los resultados. Extremera y Fernández-Berrocal (2016) identifican cuatro principales limitaciones en los métodos actuales de evaluación:

La validez de constructo sigue siendo un desafío central, particularmente para las medidas de autoinforme. Aunque estos instrumentos muestran correlaciones con variables relevantes como el bienestar psicológico o la satisfacción vital, persisten dudas sobre si están midiendo inteligencia emocional o aspectos relacionados con la personalidad o la autoeficacia emocional.

La deseabilidad social constituye otra limitación significativa, especialmente para las medidas de autoinforme. Según Extremera et al. (2019), los participantes tienden a

presentar una imagen favorable de sí mismos en relación con sus competencias emocionales, lo que puede distorsionar los resultados obtenidos.

La influencia cultural en la expresión y regulación emocional representa un desafío para la universalidad de los instrumentos. Fernández-Berrocal y Extremera (2016) señalan que los patrones de expresión y regulación emocional varían significativamente entre culturas, lo que requiere una adaptación cuidadosa de los instrumentos a los contextos culturales específicos.

La integración de múltiples métodos de evaluación emerge como una necesidad para superar las limitaciones inherentes a cada enfoque individual. Según Mestre y Guil (2006), la combinación de medidas de autoinforme, habilidad y evaluación por observadores externos proporciona una visión más completa y precisa de las competencias emocionales de los individuos.

#### **2.1.6.4. Avances en la Evaluación**

La evaluación de la inteligencia emocional continúa evolucionando, incorporando nuevas tecnologías y enfoques metodológicos para superar las limitaciones actuales. Entre las tendencias más prometedoras destacan:

El desarrollo de medidas de habilidad adaptativas que ajustan la dificultad de las tareas al nivel de competencia del evaluado, permitiendo una medición más precisa de las habilidades emocionales. Según Fernández-Berrocal et al. (2018), estos métodos pueden reducir el tiempo de administración y aumentar la precisión de la evaluación.

La incorporación de medidas fisiológicas y neurológicas como complemento a las evaluaciones tradicionales. Extremera et al. (2019) sugieren que la integración de marcadores biológicos como la actividad electrodérmica, la frecuencia cardíaca o la activación cerebral puede proporcionar indicadores objetivos de las respuestas emocionales, enriqueciendo la evaluación de la inteligencia emocional.

El desarrollo de evaluaciones contextualizadas que miden las competencias emocionales en situaciones específicas relevantes para diferentes ámbitos, como el educativo, laboral o clínico. Según Mestre y Guil (2006), estas medidas pueden aumentar la validez ecológica y la capacidad predictiva de la evaluación de la inteligencia emocional.

La aplicación de nuevas tecnologías como la realidad virtual o el análisis automatizado de expresiones faciales ofrece prometedoras posibilidades para la evaluación de la inteligencia emocional. Estas tecnologías permiten la creación de escenarios simulados donde evaluar las respuestas emocionales de forma más naturalista y la detección automática de patrones de expresión emocional (Extremera et al., 2019).

## **2.2. Liderazgo Transformacional**

### **2.2.1. Origen y definición**

El liderazgo transformacional es un estilo de liderazgo que busca inspirar y motivar a los seguidores para alcanzar niveles superiores de desempeño y desarrollo personal. Bass (1985, citado por Molero, Recio y Cuadrado, 2010) lo define como un proceso en el cual los líderes y sus seguidores se elevan mutuamente a niveles más altos de moralidad y motivación. Este tipo de liderazgo se caracteriza por cuatro componentes principales: influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada.

Bass y Riggio (2006) describen el liderazgo transformacional de la siguiente manera:

El liderazgo transformacional implica cuatro componentes fundamentales. Primero, la influencia idealizada, que se manifiesta cuando los líderes actúan como modelos a seguir, demostrando altos estándares de conducta ética y ganándose el respeto y la confianza de sus seguidores. Segundo, la motivación inspiradora, que se refleja en la capacidad del líder para articular una visión atractiva y alentadora que motive a los seguidores a comprometerse con los objetivos organizacionales. Tercero, la estimulación intelectual, mediante la cual los líderes fomentan la creatividad y la innovación, alentando a los seguidores a cuestionar supuestos y a pensar de manera independiente. Finalmente, la consideración individualizada, que se observa cuando los líderes reconocen las necesidades únicas de sus seguidores, brindándoles apoyo y desarrollando sus capacidades de manera personalizada (p. 5).

Burns (1978, citado por Molero, Recio y Cuadrado, 2010) introduce el concepto de liderazgo transformacional al describirlo como un proceso en el que “líderes y seguidores se elevan mutuamente a niveles más altos de moralidad y motivación”. Este enfoque

enfatisa la importancia de la visión compartida y el compromiso con objetivos comunes que trascienden los intereses individuales.

Avolio y Bass (1991, citados por Molero, Recio y Cuadrado, 2010) desarrollan el *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) para medir el liderazgo transformacional, identificando factores como el carisma, la inspiración, la estimulación intelectual y la consideración individualizada. Estos elementos permiten a los líderes transformar las expectativas y motivaciones de sus seguidores, fomentando un ambiente de innovación y cambio positivo.

Según Delgado Torres et al. (2024), el liderazgo transformacional es un proceso en el cual el líder y sus seguidores se unen para alcanzar niveles más altos de motivación y moralidad con la finalidad de transformar la compañía. Este estilo de liderazgo se basa en cuatro dimensiones: influencia idealizada, motivación inspiradora, consideración individualizada y estimulación intelectual.

### **2.2.2. Componentes del liderazgo transformacional**

Este estilo de liderazgo se sustenta en cuatro componentes principales que, según Bass y Avolio (1994), permiten a los líderes inspirar, motivar y desarrollar a sus seguidores, creando así una visión compartida y un compromiso profundo hacia los objetivos organizacionales. A continuación, se desarrolla cada uno de estos componentes fundamentales:

#### **a. Influencia Idealizada (Carisma)**

El carisma, o influencia idealizada, es uno de los pilares del liderazgo transformacional. Este componente se manifiesta en la capacidad del líder para ser percibido como un modelo a seguir por sus seguidores, ganándose su confianza y respeto a través de comportamientos éticos y coherentes con los valores de la organización. Según Bass y Avolio (1994), los líderes carismáticos inspiran un profundo sentido de propósito en sus equipos, al mismo tiempo que promueven altos estándares de conducta.

La influencia idealizada fomenta la identificación de los seguidores con el líder, lo que resulta en un compromiso inquebrantable hacia los objetivos comunes. Los líderes que encarnan esta cualidad son capaces de movilizar esfuerzos extraordinarios de sus

equipos, ya que los seguidores no solo comparten la visión del líder, sino que también sienten que forman parte esencial de su realización.

#### b. Motivación Inspiracional

La motivación inspiracional está relacionada con la habilidad del líder para articular una visión clara y atractiva que motive a sus seguidores a superar sus propias expectativas. Este componente implica la capacidad del líder para comunicar optimismo y entusiasmo sobre el futuro, fomentando el compromiso y la dedicación del equipo hacia metas ambiciosas pero alcanzables (Bass & Avolio, 1994).

Según Vega y Zavala (2004), este tipo de motivación no solo despierta el entusiasmo en los seguidores, sino que también les proporciona un sentido de propósito, lo que refuerza su determinación para contribuir al éxito de la organización. Además, los líderes con motivación inspiracional emplean estrategias comunicativas efectivas, tales como el uso de símbolos, historias y mensajes claros que resalten la importancia de las metas compartidas.

#### c. Estimulación Intelectual

El componente de estimulación intelectual se centra en la capacidad del líder para fomentar la creatividad y la innovación en sus seguidores. Según Bass (1990, citado por Vega y Zavala, 2004), los líderes transformacionales alientan a sus equipos a cuestionar el statu quo, a explorar nuevas formas de resolver problemas y a desarrollar soluciones innovadoras.

Este componente desafía a los seguidores a pensar críticamente, promoviendo su independencia y autonomía en la toma de decisiones. Al hacerlo, los líderes no solo desarrollan la capacidad intelectual de sus equipos, sino que también fortalecen su confianza en sus propias habilidades, lo que resulta en un entorno de aprendizaje continuo y adaptabilidad organizacional.

#### d. Consideración Individualizada

La consideración individualizada se refiere a la habilidad del líder para reconocer y atender las necesidades y capacidades únicas de cada miembro del equipo. Según Bass y Avolio (1994), este componente implica un enfoque personalizado en la gestión del

talento, proporcionando mentoría, retroalimentación y oportunidades de desarrollo adaptadas a las características individuales de cada seguidor.

Un líder que practica la consideración individualizada no solo se preocupa por el rendimiento de sus equipos, sino que también invierte en su crecimiento personal y profesional. Este enfoque crea un sentido de pertenencia y valor individual en los seguidores, lo que contribuye a fortalecer su compromiso y lealtad hacia la organización.

Finalmente, los cuatro componentes del liderazgo transformacional son interdependientes y actúan como catalizadores para generar cambios positivos en las organizaciones. Este estilo de liderazgo no solo se centra en el logro de los objetivos organizacionales, sino que también fomenta el desarrollo integral de sus seguidores, promoviendo un entorno inclusivo y colaborativo. Según Bass y Avolio (1994), el liderazgo transformacional es esencial para enfrentar los retos del entorno contemporáneo, caracterizado por la necesidad constante de innovación, adaptabilidad y compromiso organizacional.

### **2.2.3. Impacto del liderazgo transformacional en contextos educativos**

El liderazgo transformacional en el ámbito educativo ha demostrado ser un estilo de gestión altamente efectivo para generar cambios positivos y sostenibles en las instituciones. Este modelo se distingue por su capacidad para inspirar y motivar a los docentes, estudiantes y personal administrativo hacia la consecución de objetivos compartidos, fomentando un entorno de aprendizaje colaborativo y adaptativo (Bass & Avolio, 1994). Su aplicación en los contextos escolares va más allá de la simple administración, ya que busca transformar las dinámicas internas de las instituciones, promoviendo el desarrollo integral de todos sus miembros.

Uno de los principales impactos del liderazgo transformacional en los entornos educativos es la creación de un clima organizacional positivo. Según Fernández-Berrocal y Extremera (2018), los líderes transformacionales, al promover una visión compartida y valores comunes, fortalecen el sentido de pertenencia y el compromiso de los docentes con la institución. Este tipo de liderazgo contribuye a reducir tensiones y conflictos en los equipos de trabajo, facilitando la colaboración y la cohesión. Además, los líderes transformacionales actúan como modelos a seguir, promoviendo comportamientos éticos y actitudes positivas que se reflejan en el ambiente escolar.

Otro impacto significativo de este modelo de liderazgo es su capacidad para fomentar la innovación pedagógica. Los líderes transformacionales estimulan el pensamiento crítico y creativo en los docentes, alentándolos a explorar nuevas metodologías y estrategias que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bass, 1990, citado por Vega & Zavala, 2004). Esta estimulación intelectual no solo potencia la autonomía profesional de los educadores, sino que también enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, quienes se benefician de un enfoque más dinámico e inclusivo.

Asimismo, el liderazgo transformacional en contextos educativos se asocia con un mayor rendimiento académico de los estudiantes. Según Blázquez Carbonell (2020), la influencia positiva de estos líderes sobre los docentes mejora la calidad de la enseñanza, lo que impacta directamente en los resultados de aprendizaje. Los líderes transformacionales inspiran a los docentes a superar sus propias expectativas, comprometiéndose con el desarrollo académico y personal de sus alumnos. Este compromiso se traduce en prácticas pedagógicas más efectivas y en un apoyo emocional que contribuye al bienestar integral de los estudiantes.

Además, este estilo de liderazgo fomenta la participación de la comunidad educativa en los procesos escolares. Los líderes transformacionales no solo se enfocan en los docentes y estudiantes, sino que también buscan involucrar a las familias y otros actores clave en la vida escolar. Esta participación fortalece las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad, creando un sentido de corresponsabilidad y colaboración que favorece el logro de metas comunes (Vega & Zavala, 2004).

Por último, el liderazgo transformacional contribuye al desarrollo profesional y personal de los docentes. A través de la consideración individualizada, los líderes apoyan y guían a los educadores en su crecimiento profesional, identificando sus fortalezas y áreas de mejora. Este acompañamiento personalizado no solo refuerza la confianza y la motivación de los docentes, sino que también mejora la calidad educativa de las instituciones, ya que los educadores se sienten valorados y empoderados para desempeñar sus funciones de manera óptima (Bass & Avolio, 1994).

#### **2.2.4. Desarrollo y formación de líderes transformacionales en educación**

La formación y desarrollo de líderes transformacionales en el ámbito educativo constituye un proceso sistemático y continuo que requiere fundamentación teórica,

metodologías específicas y evaluación constante. El liderazgo transformacional, caracterizado por su capacidad para inspirar, motivar e influir positivamente en los seguidores, representa una competencia esencial para los directivos que buscan generar cambios significativos en sus instituciones educativas (Martínez-Quezada et al., 2018). La literatura científica ha demostrado que este tipo de liderazgo puede desarrollarse mediante programas formativos específicamente diseñados para potenciar las capacidades de influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada.

#### **2.2.4.1. Fundamentación de los Programas de Capacitación en Liderazgo Transformacional**

Los programas de capacitación en liderazgo transformacional para el ámbito educativo se fundamentan en evidencias empíricas que confirman la relación positiva entre este estilo de liderazgo y diversos indicadores de calidad educativa. Las investigaciones realizadas por Bolívar (2010) en contextos hispanohablantes han demostrado que el ejercicio del liderazgo transformacional por parte de directivos escolares se asocia significativamente con mayores niveles de compromiso docente, mejores climas organizacionales y, en última instancia, con mejores resultados de aprendizaje. El desarrollo de estas competencias de liderazgo, por tanto, constituye una inversión estratégica para los sistemas educativos que buscan mejorar sus indicadores de calidad. El autor establece que “la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora” (Bolívar, 2010, p. 81).

La fundamentación de los programas formativos en liderazgo transformacional debe considerar tanto aspectos teóricos como prácticos. Según Murillo y Hernández-Castilla (2015), los programas más efectivos integran el conocimiento conceptual sobre las dimensiones del liderazgo transformacional con experiencias prácticas que permiten a los participantes aplicar estos conocimientos en situaciones reales. Esta combinación teórico-práctica favorece la transferencia de los aprendizajes al contexto laboral y aumenta la probabilidad de que los directivos implementen efectivamente las competencias transformacionales en su gestión cotidiana.

La investigación realizada por Vázquez et al. (2016) con directivos escolares en España identificó que los programas de formación en liderazgo transformacional resultan más efectivos cuando parten de un diagnóstico inicial de las necesidades y competencias de los participantes. Este enfoque personalizado permite adaptar los contenidos y metodologías a las características específicas de cada grupo de directivos, considerando su experiencia previa, el contexto educativo en el que se desempeñan y sus áreas de desarrollo prioritarias.

#### **2.2.4.2. Metodologías Efectivas para el Desarrollo de Competencias Transformacionales**

El desarrollo de competencias transformacionales requiere metodologías formativas que trasciendan la mera transmisión de conocimientos teóricos. Castro et al. (2019) han identificado que las metodologías más efectivas para formar líderes transformacionales en el ámbito educativo incluyen el aprendizaje experiencial, la mentoría, el coaching directivo y las comunidades de práctica profesional. Estas metodologías facilitan no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas y actitudes consistentes con el liderazgo transformacional.

El aprendizaje experiencial, basado en la reflexión sobre situaciones reales de liderazgo, ha demostrado particular eficacia para el desarrollo de competencias transformacionales. Según Medina y Gómez (2014), esta metodología permite a los directivos analizar críticamente sus propias prácticas de liderazgo, identificar áreas de mejora y experimentar con nuevas estrategias en un entorno seguro. Los autores destacan que “el análisis de casos, la simulación de situaciones y la resolución de problemas reales constituyen herramientas metodológicas valiosas para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones y la gestión de conflictos, competencias esenciales del liderazgo transformacional” (Medina y Gómez, 2014, p. 93).

La mentoría entre directivos con experiencia y noveles representa otra metodología altamente efectiva para el desarrollo del liderazgo transformacional. Weinstein et al. (2016) identificaron que los programas de mentoría estructurada permiten la transmisión de conocimientos tácitos sobre liderazgo y facilitan la socialización de los nuevos directivos en la cultura de liderazgo transformacional. Este acompañamiento personalizado favorece no solo la adquisición de habilidades técnicas, sino también el

desarrollo de las dimensiones más relacionales del liderazgo transformacional, como la consideración individualizada y la influencia idealizada.

Las comunidades de práctica profesional, entendidas como grupos de directivos que comparten experiencias y reflexionan conjuntamente sobre sus prácticas de liderazgo, constituyen una metodología cada vez más valorada en los programas de formación. Silva et al. (2017) encontraron que estas comunidades facilitan el aprendizaje colaborativo entre directivos y promueven la construcción de un conocimiento compartido sobre prácticas efectivas de liderazgo transformacional. La interacción entre pares en estas comunidades genera un espacio de reflexión colectiva que potencia el desarrollo profesional de todos los participantes.

#### **2.2.4.3. Contenidos Esenciales en los Programas de Formación**

Los programas de formación en liderazgo transformacional para directivos educativos deben abordar contenidos específicos relacionados con las dimensiones fundamentales de este estilo de liderazgo. Según la investigación de Villa Sánchez (2019), estos programas deben incluir módulos dedicados al desarrollo de habilidades para la construcción y comunicación de una visión compartida, la motivación e inspiración de equipos, la promoción de la innovación pedagógica y la atención a las necesidades individuales de los docentes.

El desarrollo de habilidades para la construcción y comunicación de una visión compartida constituye un componente esencial de los programas formativos en liderazgo transformacional. Ritacco y Bolívar (2016) destacan la importancia de que los directivos aprendan a formular visiones institucionales inspiradoras y a comunicarlas de manera efectiva para generar compromiso entre los miembros de la comunidad educativa. Los autores sugieren que los programas formativos deben ofrecer herramientas prácticas para que los directivos identifiquen los valores centrales de su institución, formulen una visión coherente con estos valores y desarrollen estrategias comunicativas para transmitirla de manera convincente.

Las habilidades para la motivación e inspiración de equipos docentes representan otro contenido fundamental de los programas de formación. Según García-Garnica (2016), los directivos deben aprender a reconocer las necesidades y aspiraciones de sus equipos, establecer expectativas altas pero realistas, y proporcionar apoyo y

reconocimiento continuo. La autora destaca la importancia de que los programas formativos incluyan estrategias específicas para que los directivos puedan motivar a los docentes incluso en contextos desafiantes o con recursos limitados.

La promoción de la innovación pedagógica, vinculada a la dimensión de estimulación intelectual del liderazgo transformacional, constituye un tercer contenido esencial. De acuerdo con Navarro-Corona (2017), los programas formativos deben desarrollar la capacidad de los directivos para cuestionar supuestos, promover el pensamiento crítico entre los docentes y fomentar aproximaciones innovadoras a los desafíos educativos. El autor señala que “los directivos transformacionales actúan como catalizadores de la innovación, creando las condiciones organizacionales para que los docentes experimenten con nuevas metodologías y enfoques pedagógicos” (Navarro-Corona, 2017, p. 48).

#### **2.2.4.4. Evaluación de la Eficacia de los Programas Formativos**

La evaluación sistemática de la eficacia de los programas de formación en liderazgo transformacional resulta fundamental para garantizar su calidad y pertinencia. Según Horn y Marfán (2010), esta evaluación debe considerar múltiples indicadores y niveles de impacto, desde la satisfacción de los participantes hasta los efectos en el desempeño de la institución educativa. Los autores proponen un modelo evaluativo que contempla cuatro niveles: reacción (satisfacción de los participantes), aprendizaje (adquisición de conocimientos y habilidades), transferencia (aplicación de lo aprendido en el contexto laboral) e impacto organizacional (efectos en los resultados institucionales).

La investigación de Moral Santaella et al. (2018) sobre programas formativos para directivos en España identificó que la evaluación inicial, formativa y sumativa constituye una práctica esencial para garantizar la eficacia de estos programas. La evaluación inicial permite diagnosticar las necesidades y competencias previas de los participantes, la evaluación formativa proporciona retroalimentación continua durante el proceso formativo, y la evaluación sumativa verifica el logro de los objetivos de aprendizaje al finalizar el programa. Este enfoque evaluativo integral facilita la adaptación continua del programa a las necesidades emergentes y aumenta su relevancia para el desarrollo profesional de los directivos.

Los estudios longitudinales realizados por Leithwood y Jantzi (2008, citados por Maureira Cabrera et al., 2014) han demostrado que la eficacia de los programas

formativos en liderazgo transformacional debe evaluarse no solo inmediatamente después de su implementación, sino también a medio y largo plazo. Estos autores hallaron que algunos efectos del desarrollo de competencias transformacionales se manifiestan progresivamente a medida que los directivos integran estas habilidades en su práctica cotidiana y transforman la cultura organizacional de sus instituciones. Por tanto, la evaluación de impacto debe contemplar un seguimiento longitudinal que permita capturar estos efectos diferidos.

#### **2.2.4.5. Desafíos y Perspectivas Futuras**

La formación de líderes transformacionales en el ámbito educativo enfrenta diversos desafíos en el contexto hispanohablante. Según Vaillant (2015), uno de los principales retos consiste en diseñar programas formativos que respondan a las necesidades específicas de cada contexto educativo, considerando las particularidades culturales, normativas y organizacionales de cada sistema escolar. La autora argumenta que los programas formativos no pueden basarse exclusivamente en modelos importados, sino que deben adaptarse a las realidades y desafíos particulares de cada región.

El desarrollo de modalidades formativas flexibles que permitan a los directivos acceder a oportunidades de aprendizaje continuo representa otro desafío significativo. De acuerdo con Gairín Sallán y Castro Ceacero (2020), las exigencias cotidianas de la gestión escolar dificultan que los directivos participen en programas formativos extensos y presenciales. Los autores proponen que las instituciones formadoras exploren modalidades semipresenciales y virtuales que faciliten la conciliación entre las responsabilidades directivas y el desarrollo profesional continuo. Esta flexibilización permitiría que un mayor número de directivos accediera a oportunidades de formación en liderazgo transformacional.

La incorporación de las nuevas tecnologías en la formación de líderes transformacionales constituye una perspectiva prometedora para el futuro. Según García-Martínez et al. (2018), las plataformas digitales, la realidad virtual y las simulaciones interactivas ofrecen nuevas posibilidades para el desarrollo de competencias directivas. Estas tecnologías permiten crear entornos de aprendizaje inmersivos donde los directivos pueden practicar habilidades transformacionales en situaciones que replican la complejidad de la gestión educativa real.

La investigación desarrollada por Uribe-Briceño (2010) sobre liderazgo directivo y resultados de aprendizaje sugiere que la formación en liderazgo transformacional debe integrarse en una estrategia más amplia de fortalecimiento de la dirección escolar. El autor argumenta que el desarrollo de competencias transformacionales debe complementarse con políticas de selección, evaluación y acompañamiento de directivos que promuevan un ejercicio sostenible del liderazgo. Esta visión integral del desarrollo directivo aumentaría la probabilidad de que la formación en liderazgo transformacional se traduzca efectivamente en mejoras en la calidad educativa.

## **2.3. Liderazgo Transaccional**

### **2.3.1. Concepto y bases teóricas**

El liderazgo transaccional se centra en el intercambio de recompensas y sanciones entre líderes y seguidores para lograr el cumplimiento de tareas y objetivos establecidos. Bass (1985, citado por Molero, Recio y Cuadrado, 2010) lo describe como un proceso en el que los líderes promueven el cumplimiento de los seguidores mediante recompensas y castigos contingentes. Este estilo de liderazgo se caracteriza por la gestión activa por excepción, donde el líder supervisa y corrige desviaciones de los estándares, y la recompensa contingente, que implica ofrecer incentivos a cambio de un desempeño satisfactorio.

Avolio y Bass (1991, citados por Molero, Recio y Cuadrado, 2010) describen el liderazgo transaccional como un estilo que se enfoca en las relaciones de intercambio entre líderes y seguidores, señalando que:

El liderazgo transaccional opera en base a un modelo de intercambio en el que los líderes identifican las expectativas de los seguidores y establecen acuerdos claros sobre los objetivos a alcanzar y las recompensas asociadas al cumplimiento de estos. Este tipo de liderazgo incluye la supervisión activa del desempeño para asegurar que las metas sean alcanzadas, así como la intervención correctiva cuando se detectan errores o desviaciones. Aunque este estilo puede ser efectivo en contextos donde se priorizan objetivos a corto plazo y estabilidad organizacional, su enfoque limitado en transacciones puede restringir la innovación y el desarrollo a largo plazo del equipo (p. 88).

Burns (1978, citado por Ordóñez Martín, 2022) contrasta el liderazgo transaccional con el transformacional, señalando que el primero se basa en transacciones o intercambios entre líderes y seguidores, donde ambos obtienen beneficios mutuos sin necesariamente cambiar las motivaciones o valores subyacentes. Este enfoque se centra en mantener el statu quo y lograr objetivos a corto plazo mediante acuerdos claros y recompensas específicas.

Avolio y Bass (1991, citados por Molero, Recio y Cuadrado, 2010) identifican dos componentes principales del liderazgo transaccional: la recompensa contingente y la gestión por excepción. La recompensa contingente implica acuerdos claros entre líderes y seguidores sobre las expectativas y las recompensas asociadas al cumplimiento de estas, mientras que la gestión por excepción se refiere a la intervención del líder cuando se detectan desviaciones o errores en el desempeño.

Según Molero, Recio y Cuadrado (2010), el liderazgo transaccional se basa en un sistema de intercambio en el que el líder ofrece recompensas materiales o psicológicas a cambio del esfuerzo y desempeño de los subordinados.

### **2.3.2. Componentes principales**

El liderazgo transaccional se enfoca en garantizar la estabilidad operativa y el cumplimiento de tareas mediante la supervisión y el control (Bass & Avolio, 1994). A continuación, se desarrollan sus principales componentes, esenciales para comprender su funcionamiento en el contexto organizacional.

#### **a. Recompensa Contingente**

Este elemento implica que el líder ofrece recompensas tangibles, como incentivos económicos, reconocimiento o beneficios, a los seguidores que cumplen con los objetivos establecidos. Según Bass y Avolio (1994), “la recompensa contingente se basa en un acuerdo explícito entre el líder y el subordinado, donde ambos entienden las expectativas y los resultados esperados” (p. 8). Este enfoque fomenta la motivación extrínseca de los trabajadores y refuerza la relación entre el esfuerzo individual y el logro organizacional.

#### b. Dirección por Excepción Activa

En la dirección por excepción activa, el líder asume un papel proactivo, supervisando continuamente el desempeño de los seguidores para detectar posibles errores o desviaciones antes de que impacten negativamente en los resultados. Según Bass (2006), este componente permite al líder actuar de manera preventiva, asegurando que los estándares establecidos se cumplan con precisión. Este enfoque resulta particularmente efectivo en organizaciones donde la supervisión constante es crucial para garantizar la calidad y la seguridad, como en el sector manufacturero o sanitario.

#### c. Dirección por Excepción Pasiva

A diferencia de la modalidad activa, la dirección por excepción pasiva se caracteriza por la intervención del líder únicamente después de que se han producido errores o incumplimientos. Según Bass y Avolio (1994), “este enfoque es más reactivo, ya que el líder no supervisa de manera constante, permitiendo a los seguidores cierta autonomía hasta que los problemas se vuelven evidentes” (p. 12). Aunque esta estrategia puede ser útil en contextos donde los recursos de supervisión son limitados, su falta de proactividad puede generar problemas mayores si los errores no se abordan oportunamente.

#### d. Enfoque en el Estatus Quo

El liderazgo transaccional se distingue por su orientación hacia el mantenimiento del estatus quo, priorizando la estabilidad operativa sobre la innovación o el cambio. Según Lussier y Achua (2005), este componente es ideal en entornos organizacionales con estructuras bien definidas, donde las tareas y los objetivos son claros y no requieren adaptaciones constantes. Este enfoque permite al líder mantener la eficiencia y la productividad al garantizar que las operaciones se desarrollen según los procedimientos establecidos.

El liderazgo transaccional es particularmente efectivo en la consecución de metas a corto plazo y en contextos donde la estabilidad es prioritaria. Sin embargo, su enfoque en la supervisión y las recompensas puede limitar el desarrollo creativo e innovador de los seguidores. Como señala Daft (2006), “aunque este modelo es útil para gestionar tareas operativas, carece de la flexibilidad necesaria para adaptarse a entornos cambiantes y para fomentar el crecimiento personal y profesional de los empleados” (p. 45).

### **2.3.3. Comparación entre liderazgo transaccional y transformacional**

El liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional representan enfoques distintos en la gestión organizacional, cada uno con características particulares que los hacen efectivos en contextos específicos. El liderazgo transaccional se enfoca en el cumplimiento de tareas mediante un sistema de recompensas y sanciones claramente definido. Este estilo promueve la estabilidad y el control, asegurando que los objetivos se cumplan de acuerdo con los estándares establecidos. Bass y Avolio (1994) señalan que este tipo de liderazgo es especialmente útil en entornos donde la precisión y el cumplimiento de normas son prioritarios, como en las organizaciones con estructuras jerárquicas rígidas o en sectores operativos. Sin embargo, su enfoque en el intercambio y la supervisión limita la creatividad y la capacidad de los seguidores para desarrollar su máximo potencial.

Por otro lado, el liderazgo transformacional se caracteriza por inspirar y motivar a los seguidores a través de una visión compartida y un compromiso emocional con los objetivos organizacionales. Este modelo va más allá de las recompensas tangibles, promoviendo el crecimiento personal y profesional de los seguidores mediante la estimulación intelectual, la motivación inspiracional y la consideración individualizada. Según Bass (2006), los líderes transformacionales fomentan un entorno donde se valoran las ideas innovadoras y se alienta a los seguidores a desafiar el statu quo, generando un impacto positivo tanto en los individuos como en la organización en su conjunto. A diferencia del liderazgo transaccional, que se orienta al mantenimiento del estatus quo, el liderazgo transformacional busca la transformación de las dinámicas organizacionales, promoviendo la adaptabilidad y la innovación.

El impacto de ambos estilos en el desarrollo de los seguidores también es un punto de diferenciación clave. El liderazgo transaccional, al centrarse en el cumplimiento de metas inmediatas, tiende a priorizar la supervisión y el control sobre el crecimiento personal de los colaboradores. Esto puede resultar en un entorno altamente estructurado, pero con poca atención al desarrollo a largo plazo de los empleados (Daft, 2006). En cambio, el liderazgo transformacional pone un énfasis significativo en el desarrollo integral de los seguidores, ayudándolos a identificar y alcanzar su máximo potencial a través de un acompañamiento personalizado y motivador. Esta perspectiva no solo

fortalece la confianza y la satisfacción de los empleados, sino que también contribuye a construir un equipo más capacitado y comprometido.

El clima organizacional generado por cada estilo también presenta diferencias importantes. Mientras que el liderazgo transaccional, con su énfasis en la supervisión, puede dar lugar a un ambiente centrado en la eficiencia, pero carente de cohesión, el liderazgo transformacional promueve un clima de confianza y colaboración. Bass y Avolio (1994) destacan que los líderes transformacionales inspiran a sus equipos a alinear sus metas individuales con los objetivos organizacionales, lo que favorece la cooperación y la productividad. Este enfoque genera un impacto significativo no solo en los resultados de la organización, sino también en la satisfacción general de los seguidores.

Ambos estilos de liderazgo tienen sus fortalezas y limitaciones. El liderazgo transaccional es adecuado para contextos donde se prioriza la estabilidad y el cumplimiento estricto de normas, mientras que el liderazgo transformacional es esencial en entornos dinámicos que requieren innovación, adaptabilidad y un enfoque centrado en las personas. Aunque distintos, estos estilos no son excluyentes, y su combinación estratégica puede ofrecer un enfoque de liderazgo equilibrado que responda a las demandas cambiantes de las organizaciones contemporáneas.

#### **2.3.4. Fortalezas y limitaciones del liderazgo transaccional en educación**

El liderazgo transaccional, caracterizado por el intercambio de recompensas y sanciones entre líderes y seguidores, presenta particularidades que definen su aplicabilidad en contextos educativos. La comprensión de sus fortalezas y limitaciones resulta fundamental para determinar en qué situaciones este estilo puede resultar más efectivo y cuándo podría necesitar complementarse con otros enfoques de liderazgo. Este análisis adquiere especial relevancia en el ámbito educativo, donde la gestión de recursos humanos, materiales y pedagógicos requiere un equilibrio entre estabilidad operativa y desarrollo profesional continuo.

##### **2.3.4.1. Beneficios del enfoque transaccional en contextos educativos**

El liderazgo transaccional ofrece ventajas significativas en entornos educativos que requieren estructura, claridad y cumplimiento de normativas. La definición explícita de expectativas y resultados esperados permite establecer parámetros claros para la

evaluación del desempeño docente, lo que contribuye a la estandarización de procesos educativos. Esta claridad resulta particularmente valiosa en sistemas que buscan implementar criterios de calidad uniformes o que enfrentan exigencias administrativas de rendición de cuentas. Según Molero et al. (2010), el liderazgo transaccional proporciona un marco operativo que facilita el seguimiento de protocolos establecidos, aspecto esencial en la administración educativa donde la adherencia a normativas institucionales y ministeriales constituye una responsabilidad fundamental.

La implementación de sistemas de recompensas contingentes representa otra fortaleza significativa del liderazgo transaccional en contextos educativos. Los directivos que establecen incentivos vinculados al cumplimiento de objetivos específicos pueden motivar a los docentes hacia el logro de metas institucionales concretas, como la mejora en indicadores de rendimiento académico, reducción de ausentismo o desarrollo de proyectos pedagógicos. Esta estructura motivacional externa puede resultar efectiva para movilizar equipos hacia resultados medibles y verificables en el corto plazo. Bass y Riggio (2006) señalan que las recompensas contingentes, cuando son percibidas como justas y alcanzables, pueden generar satisfacción laboral y compromiso con los objetivos organizacionales inmediatos.

La gestión por excepción activa, componente fundamental del liderazgo transaccional, facilita la detección temprana de problemas operativos y pedagógicos. Los directivos educativos que implementan este enfoque desarrollan sistemas de monitoreo que les permiten identificar desviaciones respecto a los estándares esperados antes de que estas afecten significativamente el funcionamiento institucional. Esta atención a los indicadores de desempeño posibilita intervenciones correctivas oportunas, especialmente valiosas en aspectos administrativos como la gestión presupuestaria, el cumplimiento de plazos institucionales o la implementación de procedimientos establecidos. La supervisión activa contribuye a mantener la estabilidad operativa necesaria para que las instituciones educativas funcionen con regularidad y predictibilidad.

El liderazgo transaccional también demuestra eficacia en la gestión de transiciones institucionales y en la implementación de reformas educativas estructuradas. Cuando los cambios requieren seguir protocolos específicos o alcanzar objetivos claramente definidos, el enfoque transaccional proporciona la estructura necesaria para guiar estos procesos. Como indica Tajasom (2015), este estilo de liderazgo facilita la traducción de

políticas educativas en prácticas concretas mediante la especificación de responsabilidades, plazos y resultados esperados, elementos esenciales para materializar iniciativas de reforma a nivel institucional.

#### **2.3.4.2. Situaciones donde el liderazgo transaccional resulta más efectivo**

Existen contextos específicos dentro del ámbito educativo donde el liderazgo transaccional demuestra particular efectividad. Las situaciones de crisis institucional o emergencia, donde se requieren respuestas inmediatas y protocolizadas, representan escenarios donde este estilo puede resultar especialmente apropiado. Según Daft (2006), en momentos que demandan reacciones rápidas y apegadas a normativas preestablecidas, la claridad de las instrucciones y la estructura jerárquica del liderazgo transaccional facilitan la movilización coordinada de recursos y personal.

La implementación de sistemas de calidad educativa estandarizados constituye otro contexto donde el liderazgo transaccional demuestra ventajas significativas. Cuando las instituciones deben cumplir con criterios de acreditación, certificación o evaluación externa, los enfoques transaccionales permiten traducir estos requerimientos en objetivos operativos concretos para el personal docente y administrativo. La especificación de indicadores de logro y la vinculación de estos con sistemas de reconocimiento facilitan el alineamiento de las prácticas institucionales con los estándares externos.

El liderazgo transaccional resulta particularmente eficaz en entornos educativos donde existen restricciones significativas de recursos o plazos. En contextos con limitaciones presupuestarias estrictas o cronogramas ajustados, la orientación hacia resultados concretos y la supervisión activa permiten optimizar la utilización de los recursos disponibles. Lussier y Achua (2005) señalan que este estilo de liderazgo proporciona herramientas efectivas para priorizar actividades, distribuir responsabilidades y monitorear avances cuando los márgenes de acción son limitados.

Las instituciones educativas que operan en marcos regulatorios altamente estructurados o que enfrentan exigencias significativas de cumplimiento normativo pueden beneficiarse especialmente del liderazgo transaccional. Los directores departamentales de educación, cuyas responsabilidades incluyen garantizar la aplicación de políticas ministeriales en múltiples centros educativos, encuentran en este enfoque mecanismos efectivos para supervisar y verificar el cumplimiento de directrices oficiales.

La claridad en la comunicación de expectativas y el seguimiento sistemático de indicadores facilitan la gestión de redes educativas complejas con requerimientos uniformes.

#### **2.3.4.3. Limitaciones y posibles efectos negativos**

A pesar de sus fortalezas en contextos específicos, el liderazgo transaccional presenta limitaciones significativas que deben considerarse al analizar su aplicabilidad en entornos educativos. Una de las principales restricciones se relaciona con su limitada capacidad para inspirar innovación pedagógica y pensamiento creativo. La orientación hacia el cumplimiento de procedimientos establecidos puede generar ambientes donde los docentes se concentren exclusivamente en alcanzar los estándares mínimos requeridos, sin explorar aproximaciones innovadoras que podrían enriquecer significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Molero et al. (2010), “este enfoque limitado en transacciones puede restringir la innovación y el desarrollo a largo plazo del equipo” (p. 88).

El énfasis en motivadores extrínsecos representa otra limitación importante del liderazgo transaccional en contextos educativos. La dependencia de recompensas externas puede debilitar progresivamente la motivación intrínseca de los educadores, especialmente relevante en una profesión que tradicionalmente se nutre del compromiso vocacional y el sentido de propósito. Diversos estudios en contextos hispanoamericanos han evidenciado que los docentes valoran significativamente aspectos como la autonomía profesional y la oportunidad de contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes, dimensiones que pueden verse reducidas bajo esquemas estrictamente transaccionales.

La orientación hacia objetivos a corto plazo constituye otra restricción del liderazgo transaccional que afecta especialmente al ámbito educativo. Los procesos de transformación educativa significativa, incluyendo el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes o la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje, requieren horizontes temporales extendidos que frecuentemente trascienden los ciclos de recompensa inmediata característicos del enfoque transaccional. Esta limitación temporal puede obstaculizar iniciativas de mejora sistémica que demandan sostenibilidad y profundidad en su implementación.

El liderazgo transaccional puede generar efectos negativos en el clima organizacional de las instituciones educativas cuando se implementa de manera exclusiva o predominante. La supervisión constante y el énfasis en la detección de errores pueden crear ambientes caracterizados por el temor a las sanciones y la resistencia pasiva. Según estudios desarrollados por Vázquez et al. (2016), los docentes que trabajan bajo estilos puramente transaccionales reportan mayores niveles de estrés laboral y menor sentido de pertenencia institucional. Estas condiciones pueden afectar negativamente la retención de talento docente y limitar el desarrollo de culturas escolares colaborativas.

Otra limitación significativa se relaciona con el desarrollo del liderazgo distributivo en las organizaciones educativas. El enfoque jerárquico característico del liderazgo transaccional puede obstaculizar la emergencia de liderazgos intermedios y la distribución de responsabilidades decisorias entre los miembros de la comunidad educativa. Como señalan Maureira Cabrera et al. (2014), las tendencias actuales en gestión educativa apuntan hacia modelos de liderazgo más participativos que aprovechan el conocimiento y las capacidades de diversos actores institucionales, aproximación que encuentra limitaciones en estructuras transaccionales verticales.

El liderazgo exclusivamente transaccional puede resultar insuficiente para abordar aspectos fundamentales de la educación contemporánea como el desarrollo profesional docente continuo. Mientras que la gestión transaccional resulta efectiva para asegurar la participación en actividades formativas obligatorias, presenta limitaciones para fomentar comunidades de aprendizaje autorreguladas o promover la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. Silva et al. (2017) señalan que el desarrollo profesional significativo requiere aproximaciones que trasciendan el cumplimiento formal y fomenten el compromiso auténtico con la mejora continua, dimensión que puede quedar desatendida en enfoques meramente transaccionales.

Finalmente, el liderazgo transaccional muestra limitaciones para gestionar la diversidad y particularidades contextuales de las comunidades educativas. La estandarización inherente a este enfoque puede resultar insuficiente para responder a las necesidades específicas de poblaciones estudiantiles diversas o para adaptar lineamientos generales a realidades locales distintivas. Como indica Bolívar (2010), las instituciones educativas efectivas requieren capacidad para contextualizar políticas generales según las

características de su comunidad, flexibilidad que puede verse restringida por aproximaciones excesivamente uniformes a la gestión escolar.

## **2.4. Liderazgo Laissez-Faire**

### **2.4.1. Definición y características del liderazgo laissez-faire**

El liderazgo laissez-faire, también conocido como liderazgo delegativo, se caracteriza por una mínima intervención del líder en las actividades y decisiones de los seguidores. Bass y Avolio (1990, citados por Molero, Recio y Cuadrado, 2010) describen este estilo como una ausencia de liderazgo activo, donde el líder evita tomar decisiones y delega responsabilidades sin proporcionar orientación o feedback. Esta falta de dirección puede llevar a una disminución en la cohesión del grupo y en la eficiencia operativa.

Lewin, Lippitt y White (1939, citados por Tajasom, 2015) identificaron el liderazgo laissez-faire como uno de los tres estilos principales de liderazgo, junto con el autoritario y el democrático. En su estudio, observaron que los grupos bajo este tipo de liderazgo mostraban menor productividad y satisfacción, atribuible a la falta de estructura y dirección.

Según Molero, Recio & Cuadrado (2010, p. 89):

El liderazgo laissez-faire se caracteriza por la ausencia de una dirección activa, donde el líder adopta un rol pasivo en la toma de decisiones y en la supervisión de las actividades de los seguidores. Este estilo delegativo implica que las personas tienen una libertad considerable para llevar a cabo sus funciones, pero esta falta de intervención puede traducirse en ambigüedad y una disminución de la cohesión grupal. A menudo, este enfoque se asocia con una falta de control en las organizaciones, lo que puede derivar en un bajo rendimiento y conflictos interpersonales si no se implementa en un contexto adecuado, como equipos altamente competentes y autónomos. Aunque tiene potencial para fomentar la innovación y la creatividad, la carencia de orientación y retroalimentación puede generar un impacto negativo en el clima laboral y en la consecución de objetivos organizacionales.

Según Skogstad et al. (2007, citados por Molero, Recio y Cuadrado, 2010), el liderazgo laissez-faire puede asociarse con efectos negativos en el ambiente laboral,

incluyendo conflictos interpersonales y estrés entre los empleados. La ausencia de supervisión y apoyo por parte del líder puede generar incertidumbre y desmotivación en el equipo.

No obstante, algunos autores sugieren que el liderazgo *laissez-faire* puede ser efectivo en contextos donde los empleados son altamente competentes y autónomos, capaces de autogestionarse sin necesidad de supervisión constante. En tales casos, la libertad otorgada puede fomentar la creatividad y la innovación.

#### **2.4.2. Impacto del *laissez-faire* en equipos educativos**

El liderazgo *laissez-faire*, caracterizado por una mínima intervención del líder en las actividades y decisiones de sus seguidores, puede tener implicaciones significativas en el ámbito educativo. Este estilo de liderazgo se define por la delegación de responsabilidades sin proporcionar una orientación o retroalimentación adecuada, lo que puede afectar la dinámica y el rendimiento de los equipos educativos.

Diversos estudios han señalado que la ausencia de una dirección clara puede conducir a una disminución en la cohesión del grupo y en la eficiencia operativa. Lewin, Lippitt y White (1939, citados por Tajasom, 2015) identificaron que los grupos bajo un liderazgo *laissez-faire* mostraban menor productividad y satisfacción, atribuible a la falta de estructura y dirección. En el contexto educativo, esta falta de liderazgo activo puede resultar en una disminución de la calidad de la enseñanza y en un ambiente de aprendizaje menos efectivo.

Además, la ausencia de supervisión y apoyo por parte del líder puede generar incertidumbre y desmotivación entre los docentes y el personal educativo. Skogstad et al. (2007, citados por Molero, Recio y Cuadrado, 2010) asociaron el liderazgo *laissez-faire* con efectos negativos en el ambiente laboral, incluyendo conflictos interpersonales y estrés entre los empleados. En un entorno educativo, estos factores pueden traducirse en una menor colaboración entre el personal, afectando negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, es importante reconocer que el liderazgo *laissez-faire* puede ser efectivo en contextos donde los miembros del equipo son altamente competentes y autónomos, capaces de autogestionarse sin necesidad de supervisión constante. En tales casos, la

libertad otorgada puede fomentar la creatividad y la innovación, permitiendo a los educadores desarrollar métodos de enseñanza más adaptados a las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, la implementación de este estilo de liderazgo requiere una evaluación cuidadosa de las competencias del equipo y de las demandas específicas del entorno educativo (Molero, Recio y Cuadrado, 2010).

El impacto del liderazgo *laissez-faire* en equipos educativos depende en gran medida de las características del personal y del contexto institucional. Si bien puede ofrecer ventajas en términos de autonomía y creatividad, también conlleva riesgos asociados a la falta de dirección y apoyo, que pueden afectar negativamente la cohesión del equipo y la calidad educativa. Por lo tanto, es esencial que las instituciones educativas consideren cuidadosamente la aplicación de este estilo de liderazgo, asegurando que se ajuste a las necesidades y capacidades de su personal.

### **2.4.3. El liderazgo *laissez-faire* no intencional versus el estratégico**

La comprensión completa del liderazgo *laissez-faire* requiere establecer una distinción fundamental entre sus manifestaciones no intencionales y sus aplicaciones estratégicas. El *laissez-faire* no intencional o por defecto se presenta cuando los líderes evitan responsabilidades y decisiones por inseguridad, desinterés o carencia de habilidades directivas. Según Molero et al. (2010), esta modalidad se caracteriza por “la ausencia de una dirección activa, donde el líder adopta un rol pasivo en la toma de decisiones y en la supervisión de las actividades de los seguidores” (p. 89), generando ambigüedad y disminución de la cohesión grupal. Este tipo de *laissez-faire* tiene consecuencias predominantemente negativas, como desorganización institucional, conflictos interpersonales y deterioro del clima laboral, pues surge de carencias directivas más que de un enfoque consciente de gestión.

Por otra parte, el liderazgo *laissez-faire* estratégico o por diseño representa una aplicación deliberada de autonomía otorgada en contextos específicos y con profesionales altamente capacitados. Esta aproximación reconoce que en determinadas situaciones, particularmente con equipos de alta especialización, la no intervención directiva puede estimular la creatividad, el desarrollo profesional autónomo y la responsabilidad compartida. Como indican Skogstad et al. (2007, citados por Molero et al., 2010), este enfoque puede resultar productivo cuando se implementa en “un contexto adecuado,

como equipos altamente competentes y autónomos” donde la libertad otorgada puede potenciar la innovación y el desarrollo profesional. La distinción crítica radica en que esta aplicación surge de una decisión consciente del líder, no de su incapacidad para ejercer funciones directivas.

La implementación del liderazgo *laissez-faire* estratégico requiere condiciones específicas para resultar efectiva. Según Lewin, Lippitt y White (1939, citados por Tajasom, 2015), este estilo puede funcionar adecuadamente cuando: los integrantes del equipo poseen alta capacitación técnica y experiencia; existe claridad previa sobre objetivos institucionales; se han establecido mecanismos de evaluación y autorregulación; y permanecen disponibles canales de comunicación para situaciones que requieran intervención directiva. Estos prerrequisitos transforman lo que podría ser percibido como negligencia directiva en una estrategia de empoderamiento profesional deliberada.

El liderazgo *laissez-faire* estratégico presenta potenciales beneficios en contextos educativos específicos. Las instituciones con equipos docentes altamente preparados y motivados intrínsecamente pueden beneficiarse de espacios de autonomía profesional que favorezcan la experimentación pedagógica y la adaptación contextualizada del currículo. Bass y Riggio (2006) reconocen que, bajo ciertas circunstancias, la libertad profesional puede estimular aproximaciones innovadoras que difícilmente surgirían en entornos de supervisión constante. Esta perspectiva resulta relevante para departamentos educativos que buscan promover comunidades profesionales de aprendizaje autogestionadas o incentivar prácticas pedagógicas adaptadas a necesidades locales específicas.

La diferenciación entre ambas modalidades requiere instrumentos de evaluación que identifiquen motivaciones y condiciones subyacentes. Mientras el *laissez-faire* no intencional se manifiesta como un patrón generalizado de evitación y desvinculación, el estratégico presenta características distintivas como: selectividad en su aplicación (limitado a áreas específicas donde la autonomía profesional es pertinente); disponibilidad del líder cuando es requerido (el líder está presente y accesible aunque no intervenga constantemente); y mecanismos establecidos de retroalimentación periódica que permiten evaluar resultados sin microgestión cotidiana. Según Tajasom (2015), estas diferencias cualitativas determinan el impacto organizacional divergente que cada modalidad genera.

La transición desde un liderazgo *laissez-faire* no intencional hacia aplicaciones estratégicas o hacia estilos directivos más activos representa un desafío para el desarrollo de liderazgo educativo. La identificación de patrones de evitación directiva constituye el primer paso para determinar si estos responden a deficiencias en competencias de liderazgo o a decisiones deliberadas de empoderamiento. Lussier y Achua (2005) sugieren que los programas de formación directiva deben proporcionar herramientas para distinguir cuándo la no intervención representa una estrategia adecuada y cuándo refleja carencias en habilidades fundamentales de gestión. Esta distinción resulta particularmente relevante en sistemas educativos como el paraguay, donde la descentralización progresiva demanda directores departamentales capaces de discernir contextos apropiados para diferentes grados de autonomía institucional.

#### **2.4.4. Contextos de aplicación del liderazgo *laissez-faire* en educación**

El liderazgo *laissez-faire*, caracterizado por una mínima intervención directiva, ha sido tradicionalmente considerado como un enfoque problemático en la administración educativa debido a sus potenciales efectos negativos en entornos que requieren dirección activa. Sin embargo, existen contextos específicos donde este estilo puede resultar apropiado o incluso beneficioso cuando se implementa de manera deliberada y bajo condiciones controladas. La identificación de estos escenarios resulta fundamental para comprender cuándo la autonomía otorgada puede transformarse en un mecanismo de empoderamiento profesional en lugar de representar una abdicación de responsabilidades directivas.

##### **2.4.4.1. Equipos de alta especialización y autogestión**

Un contexto particularmente propicio para la aplicación del liderazgo *laissez-faire* lo constituyen los equipos educativos con alto nivel de especialización profesional y capacidad demostrada de autogestión. Según Skogstad et al. (2007, citados por Molero et al., 2010), los profesionales altamente capacitados tienden a valorar la autonomía y pueden responder positivamente a estilos directivos que les permitan ejercer sus competencias con mínima supervisión. En departamentos de educación con coordinadores de área experimentados o equipos técnicos especializados, la implementación selectiva del enfoque *laissez-faire* puede potenciar la iniciativa profesional y el desarrollo de soluciones innovadoras adaptadas a contextos específicos.

Esta aproximación resulta especialmente pertinente en unidades dedicadas a la investigación educativa, desarrollo curricular especializado o evaluación de programas, donde la expertise disciplinar de los miembros del equipo puede superar la del propio director departamental. La confianza en el criterio profesional del equipo, expresada mediante una supervisión distante pero disponible, puede estimular la creatividad y el compromiso con proyectos especializados.

#### **2.4.4.2. Entornos educativos con profesionales altamente cualificados**

Las instituciones educativas que cuentan con docentes de elevada cualificación y motivación intrínseca representan otro contexto donde el estilo *laissez-faire* puede implementarse con resultados positivos. Según Tajasom (2015), los profesionales educativos con extensa trayectoria y formación avanzada frecuentemente desarrollan sistemas autorregulatorios efectivos que hacen innecesaria la supervisión constante. En estos entornos, la microgestión directiva puede resultar contraproducente, generando resistencia profesional y reduciendo la satisfacción laboral de educadores acostumbrados a ejercer juicio profesional autónomo.

Las escuelas experimentales, programas educativos innovadores o instituciones con cuerpos docentes altamente estables y experimentados suelen responder favorablemente a estilos de liderazgo que otorgan amplia libertad metodológica y organizativa. Estos contextos permiten que el enfoque *laissez-faire* se convierta en una expresión de confianza profesional más que en una ausencia de dirección, generando entornos donde la innovación pedagógica emerge de manera orgánica.

#### **2.4.4.3. Situaciones que favorecen la aplicación controlada del *laissez-faire***

Existen circunstancias específicas donde la implementación temporal o focalizada del liderazgo *laissez-faire* puede resultar beneficiosa como estrategia de desarrollo profesional y organizacional. Los procesos de transferencia gradual de responsabilidades a equipos emergentes constituyen un ejemplo donde este estilo puede aplicarse de manera progresiva para fomentar el desarrollo de liderazgos distribuidos. Como señalan Maureira Cabrera et al. (2014), “el liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo” representa una tendencia contemporánea en la gestión educativa, donde la capacidad de delegar responsabilidades sustantivas forma parte de las competencias directivas avanzadas.

Otra situación favorable para la implementación controlada del enfoque *laissez-faire* se presenta durante procesos de evaluación de competencias de equipos o individuos. La reducción deliberada de la intervención directiva puede servir como mecanismo diagnóstico para identificar capacidades de autogestión, iniciativa y resolución autónoma de problemas. Bass y Riggio (2006) sugieren que la observación de equipos operando con mínima dirección proporciona información valiosa sobre su madurez profesional y necesidades específicas de desarrollo, permitiendo ajustar posteriormente el estilo de liderazgo a estas características.

#### **2.4.4.4. Aplicación en contextos de desarrollo de autonomía institucional**

El liderazgo *laissez-faire* puede implementarse estratégicamente en procesos de descentralización educativa y desarrollo de autonomía institucional. Los sistemas educativos contemporáneos tienden a otorgar mayor capacidad decisoria a las unidades escolares, requiriendo directores departamentales capaces de transitar desde modelos de control directo hacia funciones de asesoramiento y apoyo. Según Bolívar (2010), la capacidad para mejorar de los centros escolares depende significativamente de “equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar” (p. 81), lo que implica encontrar equilibrios entre orientación y autonomía.

En estos contextos transicionales, las aproximaciones *laissez-faire* controladas pueden funcionar como “andamiajes inversos”, donde la intervención directiva se reduce gradualmente a medida que las instituciones desarrollan capacidades de autogestión efectiva. Esta aplicación requiere sistemas de monitoreo que permitan identificar cuándo la autonomía está generando desarrollo institucional positivo y cuándo podría necesitarse mayor apoyo directivo.

#### **2.4.4.5. Consideraciones para la implementación efectiva**

La aplicación del liderazgo *laissez-faire* en contextos educativos, incluso cuando estos resultan potencialmente apropiados, requiere consideraciones específicas para evitar consecuencias adversas. Según Vázquez et al. (2016), la implementación efectiva de este enfoque demanda establecer previamente objetivos y expectativas claras, mantener canales de comunicación abiertos para situaciones que requieran intervención, y desarrollar mecanismos de evaluación periódica que permitan verificar si la autonomía otorgada está produciendo los resultados esperados.

Adicionalmente, la aplicación de este estilo debe considerar las características individuales de los miembros del equipo, reconociendo que los niveles de autonomía apropiados pueden variar significativamente entre distintos profesionales. Molero et al. (2010) sugieren que incluso en equipos altamente capacitados, algunos miembros pueden requerir orientación más directa en determinadas circunstancias o áreas específicas, lo que implica que el liderazgo *laissez-faire* efectivo debe aplicarse de manera diferenciada y adaptativa.

Finalmente, aunque el liderazgo *laissez-faire* ha sido frecuentemente asociado con resultados organizacionales negativos en contextos educativos, existen escenarios específicos donde su aplicación estratégica y controlada puede contribuir al desarrollo profesional, la innovación pedagógica y la consolidación de capacidades institucionales autónomas. La clave para su implementación efectiva reside en la intencionalidad de su aplicación, la selectividad contextual, el establecimiento de sistemas de seguimiento apropiados, y la capacidad del líder para transitar flexiblemente entre distintos enfoques directivos según las necesidades emergentes de individuos y equipos.

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

### 3.1. Formulación del Problema

Los directores departamentales de educación en Paraguay enfrentan grandes responsabilidades, ya que se encargan de implementar políticas educativas y supervisar las prácticas pedagógicas en sus respectivas jurisdicciones (Ministerio de Educación y Ciencias, MEC, 2007). Esto implica la necesidad de poseer habilidades que les permitan gestionar los aspectos administrativos, pero también el factor humano, promoviendo el compromiso y la colaboración en su equipo. En este contexto, la inteligencia emocional emerge como una competencia esencial para los líderes educativos. Según Goleman (1996), la inteligencia emocional se compone de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, las cuales son “destrezas que permiten al individuo, particularmente en posiciones de liderazgo, comprender y regular sus emociones de manera que impacte positivamente en sus equipos de trabajo” (p. 32). Estas habilidades resultan particularmente relevantes en el liderazgo educativo, donde el ambiente emocional y la cohesión del equipo pueden influir directamente en el logro de los objetivos organizacionales.

Los estudios internacionales sobre liderazgo han demostrado que los líderes con alta inteligencia emocional tienden a adoptar estilos de liderazgo transformacionales, caracterizados por la habilidad de inspirar una visión compartida y fomentar el desarrollo personal y profesional de sus seguidores (Bass & Riggio, 2006). Este tipo de liderazgo se considera efectivo en contextos educativos, ya que promueve una cultura de cooperación, autonomía y alto rendimiento entre los docentes y el personal administrativo.

A pesar de estas evidencias, en Paraguay se carece de estudios que analicen específicamente la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo en los Directores Departamentales de Educación. Esta brecha en la investigación dificulta la comprensión de cómo estas competencias influyen en el desempeño de los líderes educativos y en los resultados organizacionales de las instituciones bajo su supervisión. Por lo tanto, resulta pertinente investigar esta relación para identificar oportunidades de desarrollo y diseñar programas de formación que refuercen las competencias emocionales y los estilos de liderazgo efectivos en el ámbito educativo paraguayo. En este contexto, se plantea la siguiente pregunta general de investigación:

## **3.2. Preguntas de la Investigación**

### **3.2.1. Pregunta General**

- ❖ ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional con los estilos de liderazgo en los directores departamentales de educación en Paraguay en el año 2025?

### **3.2.2. Preguntas Específicas**

- ❖ ¿Qué niveles de inteligencia emocional presentan los directores departamentales de educación en Paraguay?
- ❖ ¿Qué estilos de liderazgo (transformacional, transaccional, laissez-faire) predominan entre los directores departamentales de educación en Paraguay?
- ❖ ¿Existe una relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo transformacional en los Directores Departamentales de Educación?

## **3.3. Objetivos**

### **3.3.1. Objetivo General**

- ❖ Analizar la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo en los directores departamentales de educación en Paraguay en el año 2025.

### **3.3.2. Objetivos Específicos**

- ❖ Evaluar los niveles de inteligencia emocional que presentan los directores departamentales de educación en Paraguay.
- ❖ Identificar los estilos de liderazgo (transformacional, transaccional, laissez-faire) que predominan entre los directores departamentales de educación en Paraguay.
- ❖ Establecer la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo en los Directores Departamentales de Educación.

### 3.4. Justificación

La pertinencia de esta investigación radica en la necesidad de profundizar en el entendimiento de las competencias emocionales y estilos de liderazgo de los directores departamentales de educación en Paraguay, quienes desempeñan un rol estratégico en la gestión y mejora del sistema educativo. Estos directores tienen la responsabilidad de implementar políticas, supervisar el desempeño de las instituciones bajo su jurisdicción y fomentar un ambiente de aprendizaje efectivo y colaborativo. La inteligencia emocional, representa una competencia esencial en este proceso, ya que influye directamente en la capacidad del líder para guiar a su equipo y responder a las necesidades educativas en contextos complejos. Evaluar el nivel de esta competencia en los directores permitirá identificar las áreas que requieren fortalecimiento y proporcionará una base para el diseño de programas de capacitación específicos que contribuyan a un liderazgo más efectivo y adaptado a las necesidades del sistema educativo.

Este estudio cobra relevancia en un contexto en el que los sistemas educativos enfrentan desafíos crecientes, como la necesidad de mejorar los resultados de aprendizaje, promover la equidad y lograr una gestión eficiente de los recursos. En este sentido, la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo transformacional, caracterizados por la capacidad de inspirar, motivar y fomentar el desarrollo profesional, juegan un papel decisivo en la creación de una cultura organizacional que promueva la innovación y la mejora continua. La identificación de estos estilos de liderazgo permitirá reconocer las fortalezas y debilidades en la gestión de los directores departamentales y proponer estrategias que refuercen su capacidad para influir positivamente en sus equipos y, en última instancia, en la calidad de la educación en sus respectivas regiones.

Además, los hallazgos de esta investigación pueden contribuir al ámbito de las políticas educativas en Paraguay, dado que los resultados proporcionarán una comprensión más clara de las competencias emocionales y de liderazgo requeridas para optimizar la gestión educativa. Los datos obtenidos podrían ser empleados en la formulación de programas de capacitación y desarrollo profesional de líderes educativos, con el fin de potenciar un liderazgo adaptativo y emocionalmente inteligente. Esto impactará de manera positiva en la experiencia educativa de los estudiantes, fortaleciendo el desarrollo del capital humano y fomentando el progreso social.

### 3.5. Hipótesis

- ❖ H1: Los directores departamentales de educación en Paraguay con altos niveles de inteligencia emocional tienden a adoptar un estilo de liderazgo transformacional.
- ❖ H0: Los directores departamentales de educación en Paraguay con altos niveles de inteligencia emocional no tienden a adoptar un estilo de liderazgo transformacional.
- ❖ Ha: Las dimensiones de la inteligencia emocional, como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, están positivamente relacionadas con las características del liderazgo transformacional en los directores departamentales de educación en Paraguay.

### 3.6. Operacionalización de Variables

| Variable                            | Dimensión       | Definición Conceptual  | Definición Operacional                             | Instrumento de Medición                        | Escala de Medición                                 |
|-------------------------------------|-----------------|--|--|--|--|
| Inteligencia Emocional (Variable X) | Autoconciencia  | Capacidad de los individuos para reconocer sus propias emociones y cómo estas afectan su comportamiento. | Nivel de autoconciencia en los directores.         | Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i) | Escala Likert de 1 a 5 (1: Muy bajo - 5: Muy alto) |
|                                     | Autorregulación | Capacidad para gestionar y ajustar las propias emociones de forma adaptativa.                            | Grado de control emocional y manejo de reacciones. | Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i) | Escala Likert de 1 a 5                             |

| Variable                          | Dimensión            | Definición Conceptual   | Definición Operacional  | Instrumento de Medición                        | Escala de Medición  |
|-----------------------------------|----------------------|---|---|--|---|
|                                   | Motivación           | Energía o impulso para actuar hacia objetivos significativos y mantener una actitud positiva.                 | Nivel de motivación hacia los objetivos institucionales.              | Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i) | Escala Likert de 1 a 5  |
|                                   | Empatía              | Capacidad para comprender y compartir los sentimientos de otros.  | Nivel de empatía hacia el equipo de trabajo y la comunidad educativa. | Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i) | Escala Likert de 1 a 5  |
|                                   | Habilidades Sociales | Competencias en la construcción de relaciones interpersonales efectivas y colaboración.                       | Grado de habilidades sociales en el trabajo colaborativo.             | Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i) | Escala Likert de 1 a 5  |
| Estilos de Liderazgo (Variable Y) | Transformacional     | Estilo de liderazgo que inspira y motiva hacia un cambio positivo mediante la visión y apoyo individualizado. | Preferencia de los directores por el liderazgo transformacional.      | Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo        | Escala Likert de 1 a 5 (1: Totalmente en desacuerdo - 5: Totalmente de acuerdo) |

| Variable | Dimensión     | Definición Conceptual  | Definición Operacional  | Instrumento de Medición                 | Escala de Medición     |
|----------|---------------|--|---|---|------------------------|
|          | Transaccional | Estilo de liderazgo basado en el intercambio de recompensas por rendimiento.           | Preferencia de los directores por el liderazgo transaccional. | Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo | Escala Likert de 1 a 5 |
|          | Laissez-Faire | Estilo de liderazgo caracterizado por la mínima intervención en la toma de decisiones. | Preferencia de los directores por el liderazgo laissez-faire. | Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo | Escala Likert de 1 a 5 |

**Fuente:** Elaboración propia

### 3.7. Aspectos metodológicos

#### 3.7.1. Tipo de Investigación

El presente estudio es de tipo no experimental, descriptivo y correlacional. Esto permite analizar la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo en los directores departamentales de educación en Paraguay sin alterar las condiciones existentes. Además, es descriptivo porque detalla las características específicas de la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo predominantes, mientras que su enfoque correlacional busca examinar el grado de asociación entre estas variables para identificar patrones y tendencias relevantes en el liderazgo educativo.

La metodología cuantitativa se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos para responder preguntas de investigación y probar hipótesis, apoyándose en la medición estadística (Hernández Sampieri et al., 2014). Es no experimental porque no se manipulan deliberadamente variables independientes, sino que se observan los fenómenos tal como ocurren en su entorno natural (Kerlinger & Lee, 2002). Asimismo, el alcance es

descriptivo porque “tiene como objetivo especificar las propiedades, características y perfiles” del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 125), y correlacional ya que “busca conocer la relación o grado de asociación entre dos o más variables” (Creswell & Creswell, 2018, p. 58). Este tipo de estudio es habitual en educación cuando se pretende describir variables educativas y examinar sus relaciones sin intervenir en ellas, proporcionando un panorama general de la situación investigada.

### **3.7.2. Diseño del Estudio**

La investigación se lleva a cabo mediante un diseño no experimental y de corte transversal. Este diseño permite observar y analizar las variables sin manipularlas, evaluándolas tal como se presentan en su entorno natural en un momento específico. Según Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios no experimentales “no manipulan deliberadamente variables independientes, sino que observan fenómenos tal como se dan en su contexto natural” (p. 92). Al ser un estudio de corte transversal, la recolección de datos se realiza en un único momento, permitiendo una evaluación puntual de las variables de interés.

El estudio utiliza un diseño transversal, observando a los participantes en un solo momento en el tiempo. La recolección de datos se realizó en una única ocasión, lo que proporciona una “fotografía” o instantánea de las variables en un momento dado (Hernández Sampieri et al., 2014). Este diseño, al igual que otros estudios observacionales, permite analizar la realidad en un contexto específico sin manipular las condiciones ni asignar aleatoriamente a los sujetos (Creswell, 2014). Sin embargo, debido a su naturaleza correlacional y transversal, el diseño no permite establecer relaciones de causalidad directa entre las variables, solo identificar asociaciones existentes (Bryman, 2016). En otras palabras, se puede determinar si dos variables se relacionan significativamente en el contexto educativo evaluado, pero no afirmar que una sea causa de la otra. Este enfoque es apropiado para estudios educativos donde se busca evaluar el estado actual de fenómenos o la asociación entre factores en un periodo específico, de forma práctica y ética, pues no requiere intervenir ni alterar procesos educativos en curso

### **3.7.3. Enfoque de la Investigación**

El estudio adopta un enfoque cuantitativo, ya que permitió recoger y analizar datos numéricos para probar las hipótesis formuladas. De acuerdo con Hernández Sampieri et

al. (2014), el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente establecidas, confiando en la medición numérica, el conteo y, con frecuencia, el uso de la estadística para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

#### **3.7.4. Alcance**

El alcance de la investigación es descriptivo y correlacional. Se considera descriptivo porque busca especificar las características de la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo en los directores departamentales de educación en Paraguay. Hernández Sampieri et al. (2014) sostienen que los estudios descriptivos “tienen como objetivo especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (p. 95). Asimismo, el estudio es correlacional porque examina la relación entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo, en línea con Hernández Sampieri et al. (2014), quienes definen los estudios correlacionales como aquellos que “buscan conocer la relación o grado de asociación entre dos o más variables” (p. 149).

### **3.8. Unidad de análisis y participantes**

#### **3.8.1. Unidad de análisis**

La unidad de análisis está constituida por los directores departamentales de educación en Paraguay durante el año 2025. Según Hernández Sampieri et al. (2014), “la unidad de análisis es el conjunto de individuos, organizaciones, eventos, etc., sobre los cuales se recolectarán y analizarán los datos” (p. 187).

#### **3.8.2. Participantes de la investigación**

Los participantes son los directores departamentales de educación de los 17 departamentos de Paraguay. La elección de esta población fue estratégica debido a su rol en la gestión educativa a nivel departamental.

#### **3.8.3. Muestreo**

En la investigación se definió como población a los participantes pertinentes al fenómeno de estudio, en este caso, todos los Directores Departamentales de Educación

en Paraguay, año 2025. La muestra es, esencialmente, un subgrupo de esa población, seleccionado para representar al conjunto (Hernández Sampieri et al., 2014). Dado que rara vez es viable incluir a la totalidad de la población en un estudio, se recurre a técnicas de muestreo para escoger una porción manejable, procurando que este subconjunto refleje fielmente las características del universo (Creswell & Creswell, 2018).

Existen dos grandes tipos de muestreo: probabilístico y no probabilístico. En el muestreo probabilístico, todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados (Kerlinger & Lee, 2002). Para esta investigación, dado que la población objetivo era de tamaño reducido y accesible, se optó por un muestreo censal, incluyéndose a todos los miembros de la población (los 17 directores). Este procedimiento elimina el error muestral asociado a la selección parcial de casos y aumenta la representatividad de los hallazgos (McMillan & Schumacher, 2014). De esta manera, cada director departamental tuvo la oportunidad de participar, asegurando que los datos obtenidos reflejen plenamente las características y variabilidad del fenómeno en la población estudiada.

#### **3.8.3.1. Criterios de inclusión**

- ❖ Directores Departamentales de Educación en Paraguay activos durante el año 2025.
- ❖ Participantes que aceptaron participar en el estudio mediante la firma del consentimiento informado.
- ❖ Disponibilidad para completar los instrumentos de evaluación dentro del período establecido para la recolección de datos.

#### **3.8.3.2. Criterios de exclusión**

- ❖ Directores Departamentales que se encuentren en periodo de licencia o inactivos durante el tiempo de la investigación.
- ❖ Participantes que no completaron en su totalidad los cuestionarios aplicados.
- ❖ Aquellos que, pese a estar inicialmente incluidos, decidieron retirarse del estudio antes de finalizar el proceso.

### **3.9. Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos**

Para la recolección de datos, se emplean dos instrumentos específicos, cada uno destinado a medir las variables principales de la investigación: inteligencia emocional y estilos de liderazgo:

#### **a. Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i)**

El Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i) es un instrumento ampliamente reconocido y validado para medir la inteligencia emocional en diferentes contextos. Desarrollado por Reuven Bar-On, el EQ-i evalúa una serie de competencias y habilidades emocionales y sociales que afectan el desempeño general de los individuos. Este inventario se basa en cinco dimensiones de la inteligencia emocional: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (Bar-On, 1997). Cada una de estas dimensiones se evalúa a través de un conjunto de ítems que miden aspectos específicos, proporcionando una escala de Likert de 1 a 5 donde 1 indica un nivel muy bajo de inteligencia emocional y 5 un nivel muy alto.

#### **b. Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo**

El Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo es diseñado específicamente para esta investigación con el propósito de medir los estilos de liderazgo predominantes (transformacional, transaccional y laissez-faire) entre los directores departamentales de educación en Paraguay. Este cuestionario fue confeccionado por la investigadora y validado mediante el juicio de expertos. La validación por expertos se realiza a través de un panel compuesto por profesionales en psicología educativa, liderazgo y administración educativa, quienes evaluaron los ítems del cuestionario en cuanto a claridad, pertinencia y coherencia con los objetivos de la investigación.

Este cuestionario consiste en una serie de ítems relacionados con las características y comportamientos asociados a cada estilo de liderazgo. Utiliza una escala de Likert de 1 a 5, donde 1 representa una falta total de acuerdo con la afirmación y 5 un acuerdo total.

#### **3.9.1. Validación instrumental**

##### **a. Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i)**

El Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-i) ha demostrado una alta consistencia interna en diversos estudios. En una investigación realizada en Lima Metropolitana, Perú, con una muestra de 1,996 sujetos, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.93 para el Cociente Emocional Total, indicando una excelente confiabilidad del instrumento (Ramos & Ampuero, 2015).

Además, los coeficientes alfa para los componentes del EQ-i oscilaron entre 0.77 y 0.91, lo que refleja una consistencia interna adecuada en las distintas dimensiones evaluadas. Sin embargo, algunos subcomponentes presentaron coeficientes más bajos; por ejemplo, la subescala de Flexibilidad obtuvo un alfa de 0.48, mientras que Independencia y Solución de Problemas alcanzaron un 0.60. A pesar de estos valores más bajos en ciertas subescalas, el instrumento en su conjunto mantiene una confiabilidad sólida (Pérez, 2019)

#### b. Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo

El Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo fue diseñado específicamente para esta investigación y sometido a un proceso de validación por juicio de expertos. Un panel conformado por 11 especialistas en psicología educativa, liderazgo y administración educativa evaluó cada ítem en términos de claridad, pertinencia y coherencia con los objetivos de la investigación. Posteriormente, se aplicó el Cálculo de Validez de Contenido de Lawshe, utilizando la fórmula:

$$CVR = \frac{Ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Donde:

- ❖ CVR es el Content Validity Ratio (Razón de Validez de Contenido).
- ❖ Ne es el número de expertos que consideran el ítem esencial.
- ❖ N es el número total de expertos.

Con un valor de referencia mínimo de CVR=0.5823, todos los ítems del cuestionario superaron este umbral, asegurando su validez. Adicionalmente, se calculó el porcentaje

de acuerdo entre los expertos, con resultados entre 82% y 100%, lo que refuerza la confiabilidad del instrumento.

### **3.10. Técnica de Procesamiento y Plan de Análisis de los Resultados**

Los datos recopilados fueron procesados mediante técnicas estadísticas, abarcando análisis descriptivos e inferenciales acordes al enfoque cuantitativo. En primer lugar, se calcularon medidas descriptivas (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar) para resumir las características de la muestra y describir el comportamiento de cada variable principal (Hernández Sampieri et al., 2014).

Posteriormente, para responder a las preguntas de investigación y probar las hipótesis de asociación, se llevó a cabo un análisis inferencial correlacional. En concreto, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para examinar la relación estadística entre la inteligencia emocional de los directores y sus estilos de liderazgo (Field, 2013). El coeficiente de Pearson cuantifica el grado de asociación lineal entre dos variables y, además, indica si dicha asociación es estadísticamente significativa (Cohen et al., 2018).

Según Creswell (2014), este tipo de análisis proporciona evidencia objetiva sobre la fuerza y dirección de la relación entre las variables. En el presente estudio, un resultado de correlación significativa implicaría, por ejemplo, que a ciertos niveles de inteligencia emocional tienden a corresponder ciertos estilos de liderazgo. No obstante, es importante aclarar que incluso una correlación significativa no implica causalidad; dado el diseño transversal, el análisis solo revela asociación, mas no permite inferir qué variable podría estar influyendo sobre la otra (Bryman, 2016).

Todos los análisis se realizaron con un nivel de confianza del 95% y fueron apoyados mediante software estadístico, asegurando el rigor en los cálculos y la validez de los hallazgos.

### **3.11. Consideraciones éticas**

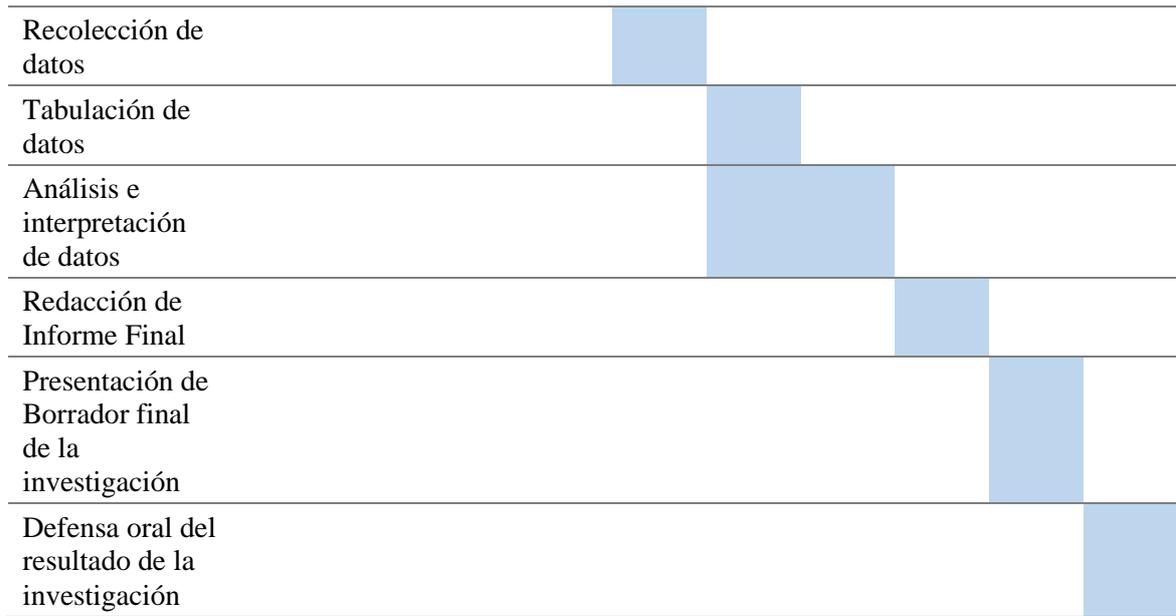
La presente investigación se lleva a cabo con un estricto compromiso ético, asegurando el respeto y protección de los derechos de los participantes. Se obtiene el consentimiento informado de todos los directores departamentales de educación que participaron, quienes son informados detalladamente sobre el propósito y alcance del estudio, así como sobre su derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones.

Este proceso fue esencial para garantizar que los participantes estuvieran plenamente conscientes y en control de su participación en el estudio.

La confidencialidad y el anonimato de la información son rigurosamente resguardados. Los datos personales fueron codificados y gestionados de manera que se evitara cualquier posible identificación de los participantes. La información recolectada es utilizada exclusivamente con fines investigativos y los resultados se presentaron de forma agregada, sin hacer referencia a datos individuales. Estas medidas éticas, orientadas a proteger la privacidad y respetar la autonomía de los participantes, cumplieron con las normas y principios éticos establecidos para investigaciones de carácter social y educativo.

### 3.12. Cronograma de Procedimientos de la Tesis

| Actividad/<br>Mes                             | 2024    |           |           | 2025  |         |       |       |      |       |       |
|---|---------|-----------|-----------|-------|---------|-------|-------|------|-------|-------|
|   | Octubre | Noviembre | Diciembre | Enero | Febrero | Marzo | Abril | Mayo | Junio | Julio |
| Revisión literaria                            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |
| Planteamiento del problema                    |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |
| Formulación de preguntas y objetivos          |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |
| Elaboración de justificación                  |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |
| Elaboración de viabilidad                     |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |
| Diseño del Marco Metodológico                 |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |
| Elaboración del Marco teórico                 |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |
| Diseño de instrumento de recolección de datos |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |
| Validación de instrumentos                    |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |



## CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS

### 4.1. Inteligencia Emocional

Tabla 1. Distribución de Frecuencias - Autoconciencia (n=17 directores)

| Ítem   | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|---------------|--------------------------------|------------|-----------------------|
| Reconozco fácilmente cuando estoy molesto o frustrado.                     | 0 (0.0%)                 | 2 (11.8%)     | 5 (29.4%)                      | 3 (17.6%)  | 7 (41.2%)             |
| Identifico cómo mis emociones afectan mis decisiones.                      | 0 (0.0%)                 | 2 (11.8%)     | 3 (17.6%)                      | 8 (47.1%)  | 4 (23.5%)             |
| Soy consciente de las emociones que experimento en diferentes situaciones. | 0 (0.0%)                 | 2 (11.8%)     | 2 (11.8%)                      | 7 (41.2%)  | 6 (35.3%)             |
| <b>Total</b>   | 0 (0.0%)                 | 6 (11.8%)     | 10 (19.6%)                     | 18 (35.3%) | 17 (33.3%)            |

Fuente: Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i)

Al analizar la distribución de frecuencias relacionadas con la dimensión autoconciencia, se observa que un 68.6% de los directores departamentales de educación manifiestan estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con las afirmaciones relacionadas con esta dimensión. En particular, el 41.2% de los directores reconocen fácilmente cuando están molestos o frustrados (totalmente de acuerdo), mientras que el 47.1% están de acuerdo con identificar cómo sus emociones afectan sus decisiones. Asimismo, un 76.5% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en ser conscientes de las emociones que experimentan en diferentes situaciones. Sin embargo, es importante notar que un 19.6% de las respuestas se ubican en la categoría neutral “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y un 11.8% en desacuerdo, lo que indica cierta heterogeneidad en la percepción de esta dimensión.

Los resultados sugieren que la mayoría de los directores departamentales de educación en Paraguay poseen un nivel favorable de autoconciencia emocional, lo que implica una adecuada capacidad para reconocer sus propias emociones e identificar cómo estas influyen en su comportamiento y decisiones. Esta habilidad resulta fundamental para el ejercicio del liderazgo educativo, ya que les permite gestionar efectivamente situaciones complejas y mantener relaciones interpersonales saludables con su equipo de trabajo. No obstante, el porcentaje significativo de respuestas neutrales (19.6%) podría indicar que algunos directores aún no han desarrollado plenamente esta dimensión de la inteligencia emocional o no son conscientes de su importancia en su rol directivo.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Goleman (1996), quien señala que la autoconciencia es la base de la inteligencia emocional y resulta esencial para el liderazgo efectivo, permitiendo a los líderes comprender cómo sus estados emocionales influyen en su desempeño y en las relaciones con sus colaboradores. Como destaca Bar-On (2006), la dimensión intrapersonal, que incluye la autoconciencia emocional, constituye un componente clave para enfrentar las demandas y presiones del entorno laboral. En el contexto educativo paraguayo, estos resultados se alinean con lo encontrado por Mazurek Díaz y Canese Caballero (2024), quienes enfatizan que la integración de habilidades emocionales en los líderes educativos optimiza la experiencia educativa y fortalece el bienestar general de todos los involucrados en el proceso.

Tabla 2. Distribución de Frecuencias - Autorregulación (n=17 directores)

| Ítem  | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|---------------|--------------------------------|------------|-----------------------|
| Mantengo la calma bajo presión.                                 | 0 (0.0%)                 | 2 (11.8%)     | 2 (11.8%)                      | 7 (41.2%)  | 6 (35.3%)             |
| Controlo mis impulsos en momentos de estrés.                    | 1 (5.9%)                 | 3 (17.6%)     | 2 (11.8%)                      | 3 (17.6%)  | 8 (47.1%)             |
| Puedo cambiar mi estado de ánimo cuando lo considero necesario. | 0 (0.0%)                 | 2 (11.8%)     | 2 (11.8%)                      | 6 (35.3%)  | 7 (41.2%)             |
| <b>Total</b>  | 1 (2.0%)                 | 7 (13.7%)     | 6 (11.8%)                      | 16 (31.4%) | 21 (41.2%)            |

Fuente: Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i)

Los datos de la Tabla 2 muestran que un 72.6% de los directores departamentales de educación están “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con las afirmaciones relacionadas con la autorregulación emocional. El 76.5% afirma mantener la calma bajo presión (41.2% de acuerdo y 35.3% totalmente de acuerdo). Respecto al control de impulsos en momentos de estrés, el 64.7% responde favorablemente (17.6% de acuerdo y 47.1% totalmente de acuerdo), aunque se observa un 23.5% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con esta afirmación. La habilidad para cambiar el estado de ánimo cuando se considera necesario muestra un 76.5% de respuestas favorables (35.3% de acuerdo y 41.2% totalmente de acuerdo). En general, la dimensión de autorregulación presenta el mayor porcentaje de respuestas “Totalmente de acuerdo” (41.2%) entre todas las dimensiones evaluadas.

Los resultados indican que la mayoría de los directores departamentales de educación en Paraguay poseen una considerable capacidad de autorregulación emocional, lo que les permite gestionar efectivamente sus emociones y mantener la compostura en situaciones de estrés o conflicto. Esta competencia resulta particularmente valiosa en el ámbito directivo educativo, donde frecuentemente surgen situaciones que requieren respuestas

medidas y equilibradas. El alto porcentaje en la categoría “Totalmente de acuerdo” sugiere que los directores consideran la autorregulación como una de sus fortalezas más desarrolladas, aunque el porcentaje de desacuerdo en el control de impulsos (23.5%) indica que algunos directores reconocen dificultades en esta área específica.

Estos hallazgos se alinean con lo planteado por Goleman (1996), quien destaca la autorregulación como una competencia crucial para el liderazgo efectivo, permitiendo a los líderes manejar adecuadamente sus emociones para mantener un ambiente de trabajo productivo. La capacidad de autorregulación que muestran los directores departamentales coincide con lo señalado por Fernández-Berrocal y Extremera (2018), quienes encontraron que los líderes educativos con mayor capacidad para regular sus emociones experimentan menor burnout y mayor satisfacción laboral. Como indican Bass y Riggio (2006), esta habilidad es fundamental para el ejercicio del liderazgo transformacional, ya que permite a los líderes manejar situaciones complejas manteniendo la estabilidad emocional, lo que resulta esencial para inspirar y motivar a sus equipos hacia el logro de objetivos institucionales.

Tabla 3. Distribución de Frecuencias - Motivación (n=17 directores)

| Ítem  | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|---------------|--------------------------------|------------|-----------------------|
| Me esfuerzo constantemente por alcanzar mis metas personales y profesionales. | 0 (0.0%)                 | 1 (5.9%)      | 4 (23.5%)                      | 4 (23.5%)  | 8 (47.1%)             |
| Encuentro razones para mantenerme motivado incluso en situaciones difíciles.  | 1 (5.9%)                 | 0 (0.0%)      | 4 (23.5%)                      | 7 (41.2%)  | 5 (29.4%)             |
| Mantengo una actitud positiva hacia mis objetivos a largo plazo.              | 0 (0.0%)                 | 2 (11.8%)     | 2 (11.8%)                      | 8 (47.1%)  | 5 (29.4%)             |
| <b>Total</b>  | 1 (2.0%)                 | 3 (5.9%)      | 10 (19.6%)                     | 19 (37.3%) | 18 (35.3%)            |

Fuente: Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i)

Los datos de la Tabla 3 revelan que un 72.6% de los directores departamentales de educación están “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con las afirmaciones relacionadas con la motivación. El 70.6% afirma esforzarse constantemente por alcanzar sus metas personales y profesionales (23.5% de acuerdo y 47.1% totalmente de acuerdo). En cuanto a encontrar razones para mantener la motivación en situaciones difíciles, el 70.6% responde favorablemente (41.2% de acuerdo y 29.4% totalmente de acuerdo), aunque un 5.9% está totalmente en desacuerdo. Respecto a mantener una actitud positiva hacia objetivos a largo plazo, el 76.5% muestra respuestas positivas (47.1% de acuerdo y 29.4% totalmente de acuerdo). Cabe destacar que un 19.6% de las respuestas se ubican en la categoría neutral “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, lo que indica cierta ambivalencia en esta dimensión.

Los resultados sugieren que la mayoría de los directores departamentales de educación en Paraguay presentan niveles favorables de automotivación, lo que implica una adecuada capacidad para mantener el enfoque en sus objetivos a pesar de las

dificultades. Esta competencia es fundamental para el liderazgo educativo efectivo, ya que les permite perseverar en la implementación de políticas y programas educativos a largo plazo, superando obstáculos y manteniendo una visión clara. El porcentaje significativo de respuestas neutrales (19.6%) podría indicar que algunos directores experimentan fluctuaciones en su nivel de motivación dependiendo de las circunstancias o que no han reflexionado profundamente sobre esta dimensión de su inteligencia emocional.

Estos hallazgos concuerdan con lo planteado por Goleman (1996), quien señala que la automotivación es un componente esencial de la inteligencia emocional que permite a los líderes mantener el compromiso y la perseverancia hacia metas significativas, incluso frente a dificultades. Como indican Martínez-Quezada et al. (2018), los líderes con alta automotivación pueden inspirar a sus equipos a mantener el enfoque y la energía en metas comunes, lo que resulta crucial en contextos educativos donde los cambios suelen requerir esfuerzos sostenidos en el tiempo. En el contexto paraguayo, estos resultados se alinean con lo señalado por Casco de Escobar y Fernández Roa (2020), quienes destacan la automotivación como un componente esencial en la práctica educativa y en el ejercicio del liderazgo, con implicancias significativas para la calidad de los procesos formativos y la consecución de objetivos institucionales.

Tabla 4. Distribución de Frecuencias - Empatía (n=17 directores)

| Ítem  | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|---------------|--------------------------------|------------|-----------------------|
| Comprendo cómo se sienten las personas a mi alrededor.                            | 0 (0.0%)                 | 2 (11.8%)     | 3 (17.6%)                      | 5 (29.4%)  | 7 (41.2%)             |
| Puedo captar las emociones de otros incluso cuando no son expresadas verbalmente. | 1 (5.9%)                 | 0 (0.0%)      | 4 (23.5%)                      | 4 (23.5%)  | 8 (47.1%)             |
| Considero las necesidades emocionales de los demás antes de actuar.               | 0 (0.0%)                 | 2 (11.8%)     | 2 (11.8%)                      | 4 (23.5%)  | 9 (52.9%)             |
| <b>Total</b>  | 1 (2.0%)                 | 4 (7.8%)      | 9 (17.6%)                      | 13 (25.5%) | 24 (47.1%)            |

Fuente: Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i)

Los datos de la Tabla 4 muestran que un 72.6% de los directores departamentales de educación están “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con las afirmaciones relacionadas con la empatía. El 70.6% afirma comprender cómo se sienten las personas a su alrededor (29.4% de acuerdo y 41.2% totalmente de acuerdo). En cuanto a captar las emociones de otros incluso cuando no son expresadas verbalmente, el 70.6% responde favorablemente (23.5% de acuerdo y 47.1% totalmente de acuerdo), aunque un 5.9% está totalmente en desacuerdo. Respecto a considerar las necesidades emocionales de los demás antes de actuar, el 76.4% muestra respuestas positivas (23.5% de acuerdo y 52.9% totalmente de acuerdo). Destaca que esta dimensión presenta el mayor porcentaje de respuestas “Totalmente de acuerdo” (47.1%) entre todas las dimensiones analizadas, lo que sugiere una considerable fortaleza en esta área.

Los resultados indican que la mayoría de los directores departamentales de educación en Paraguay poseen un nivel favorable de empatía, lo que implica una adecuada capacidad

para comprender y responder a las emociones y necesidades de los demás. Esta habilidad resulta crucial en el liderazgo educativo, ya que les permite establecer conexiones significativas con su equipo de trabajo, anticipar reacciones ante nuevas políticas y crear un clima organizacional positivo. El alto porcentaje en la categoría “Totalmente de acuerdo”, especialmente en considerar las necesidades emocionales de los demás (52.9%), sugiere que los directores reconocen la empatía como una de sus principales fortalezas en el ejercicio de su liderazgo.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Goleman (1996), quien destaca la empatía como un componente fundamental de la inteligencia emocional y una competencia esencial para el liderazgo efectivo, permitiendo a los líderes comprender las perspectivas y necesidades de sus equipos. Como señalan Fernández-Berrocal et al. (2022), la capacidad empática facilita la construcción de relaciones interpersonales sólidas y fomenta un ambiente de confianza y cooperación, aspectos cruciales para el funcionamiento óptimo de las organizaciones educativas. En el contexto paraguayo, estos resultados se alinean con lo encontrado por Mazurek Díaz y Canese Caballero (2024), quienes subrayan la importancia de la empatía en los líderes educativos para promover un clima institucional positivo y fortalecer la cohesión del equipo, lo que a su vez se traduce en una mejor calidad educativa y en el bienestar integral de toda la comunidad educativa.

Tabla 5. Distribución de Frecuencias - Habilidades Sociales (n=17 directores)

| Ítem   | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|---------------|--------------------------------|------------|-----------------------|
| Trabajo bien en equipo y colaboro con facilidad.                     | 2 (11.8%)                | 0 (0.0%)      | 4 (23.5%)                      | 2 (11.8%)  | 9 (52.9%)             |
| Influyo positivamente en los demás durante situaciones de conflicto. | 0 (0.0%)                 | 2 (11.8%)     | 2 (11.8%)                      | 8 (47.1%)  | 5 (29.4%)             |
| Mantengo relaciones interpersonales saludables y efectivas.          | 1 (5.9%)                 | 0 (0.0%)      | 2 (11.8%)                      | 5 (29.4%)  | 9 (52.9%)             |
| <b>Total</b>   | 3 (5.9%)                 | 2 (3.9%)      | 8 (15.7%)                      | 15 (29.4%) | 23 (45.1%)            |

Fuente: Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i)

Los datos de la Tabla 5 revelan que un 74.5% de los directores departamentales de educación están “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con las afirmaciones relacionadas con las habilidades sociales. El 64.7% afirma trabajar bien en equipo y colaborar con facilidad (11.8% de acuerdo y 52.9% totalmente de acuerdo), aunque un 11.8% está totalmente en desacuerdo. En cuanto a influir positivamente en los demás durante situaciones de conflicto, el 76.5% responde favorablemente (47.1% de acuerdo y 29.4% totalmente de acuerdo). Respecto a mantener relaciones interpersonales saludables y efectivas, el 82.3% muestra respuestas positivas (29.4% de acuerdo y 52.9% totalmente de acuerdo), con un 5.9% totalmente en desacuerdo. Esta dimensión presenta el segundo mayor porcentaje de respuestas “Totalmente de acuerdo” (45.1%) entre todas las dimensiones analizadas, indicando una notable fortaleza en esta área.

Los resultados sugieren que la mayoría de los directores departamentales de educación en Paraguay poseen habilidades sociales desarrolladas, lo que les permite construir y mantener relaciones interpersonales efectivas y gestionar adecuadamente los

conflictos en su entorno laboral. Esta competencia resulta fundamental para el liderazgo educativo, ya que facilita la colaboración, la comunicación asertiva y la construcción de equipos cohesionados. El alto porcentaje en la categoría “Totalmente de acuerdo”, especialmente en mantener relaciones interpersonales saludables (52.9%), indica que los directores consideran las habilidades sociales como una de sus principales fortalezas, aunque el porcentaje de total desacuerdo en el trabajo en equipo (11.8%) sugiere que algunos directores reconocen limitaciones en esta área específica.

Estos hallazgos se alinean con lo planteado por Goleman (1996), quien señala que las habilidades sociales constituyen un elemento clave de la inteligencia emocional, permitiendo a los líderes construir redes de colaboración y gestionar efectivamente las dinámicas grupales. Como indican Bass y Riggio (2006), estas competencias son esenciales para el liderazgo transformacional, ya que facilitan la influencia idealizada y la motivación inspiradora, componentes fundamentales para inspirar y guiar equipos hacia objetivos compartidos. En el contexto educativo paraguayo, estos resultados coinciden con lo señalado por Casco de Escobar y Fernández Roa (2020), quienes destacan la importancia de las habilidades sociales en la práctica educativa y en la gestión institucional, subrayando su impacto en la creación de comunidades educativas colaborativas y en el fortalecimiento de la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Tabla 6. Niveles de Inteligencia Emocional (n=17 directores)

| <b>Nivel de Inteligencia Emocional</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--|-------------------|-------------------|
| Alto (4.0 - 5.0)                       | 9                 | 52.9%             |
| Medio (3.0 - 3.9)                      | 6                 | 35.3%             |
| Bajo (1.0 - 2.9)                       | 2                 | 11.8%             |
| <b>Total</b>                           | <b>17</b>         | <b>100%</b>       |

Fuente: Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i)

Los datos presentados en la Tabla 6 muestran la distribución de los niveles de inteligencia emocional entre los 17 directores departamentales de educación en Paraguay. Se observa que 9 directores (52.9%) presentan un nivel alto de inteligencia emocional (puntuaciones entre 4.0 y 5.0), 6 directores (35.3%) exhiben un nivel medio (puntuaciones entre 3.0 y 3.9), mientras que solo 2 directores (11.8%) se ubican en un nivel bajo (puntuaciones entre 1.0 y 2.9). Estos resultados indican una clara tendencia hacia niveles medio-altos de inteligencia emocional en la población estudiada, con más de la mitad de los directores mostrando puntuaciones elevadas en el promedio de las cinco dimensiones evaluadas (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales).

La predominancia de directores con niveles altos de inteligencia emocional (52.9%) sugiere que la mayoría de los directores departamentales de educación en Paraguay poseen competencias emocionales bien desarrolladas, lo que potencialmente les permite gestionar eficazmente sus propias emociones y las de sus colaboradores en el entorno laboral. Esta capacidad resulta especialmente valiosa en posiciones de liderazgo educativo, donde la gestión de equipos diversos y la resolución de conflictos constituyen aspectos cotidianos del trabajo directivo. El hecho de que más del 88% de los directores se ubiquen en niveles medio-altos indica que existe una base sólida de competencias emocionales en el grupo estudiado, aunque el 11.8% en nivel bajo señala que todavía hay oportunidades de mejora para una porción minoritaria pero significativa de los directores.

Estos hallazgos son consistentes con lo planteado por Goleman (1996), quien destaca que las personas en posiciones de liderazgo efectivo suelen mostrar niveles elevados de inteligencia emocional que les permiten influir positivamente en sus organizaciones.

Como señalan Fernández-Berrocal et al. (2022), la inteligencia emocional constituye un recurso clave para el desempeño en roles directivos, facilitando procesos de toma de decisiones y la construcción de ambientes laborales positivos. En el contexto educativo paraguayo, estos resultados se alinean con lo observado por Mazurek Díaz y Canese Caballero (2024), quienes identificaron que la integración de habilidades emocionales en el perfil de los líderes educativos influye significativamente en la calidad de su gestión y en el clima organizacional. Sin embargo, la presencia de un pequeño porcentaje de directores con nivel bajo sugiere la necesidad de seguir fortaleciendo estas competencias mediante programas de formación específicos, como recomiendan Casco de Escobar y Fernández Roa (2020) en sus estudios sobre componentes emocionales en la labor educativa paraguaya.

## 4.2. Estilos de Liderazgo

Tabla 7. Puntuaciones promedio del Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo (n=17 directores)

| Estilo                  | Dimensión                       | Puntuación Media | Nivel*       |
|-------------------------|---------------------------------|------------------|--------------|
| <b>Transformacional</b> | Visión Inspiradora              | 3.94             | Alto         |
|                         | Motivación Inspiradora          | 4.00             | Alto         |
|                         | Estimulación Intelectual        | 4.00             | Alto         |
|                         | Consideración Individualizada   | 3.76             | Alto         |
|                         | <b>Media Transformacional</b>   | <b>3.93</b>      | <b>Alto</b>  |
| <b>Transaccional</b>    | Recompensa Contingente          | 3.42             | Medio        |
|                         | Supervisión Activa              | 3.30             | Medio        |
|                         | Corrección Activa               | 3.32             | Medio        |
|                         | <b>Media Transaccional</b>      | <b>3.34</b>      | <b>Medio</b> |
| <b>Laissez-Faire</b>    | Delegación de Responsabilidades | 3.04             | Medio        |
|                         | Supervisión Pasiva              | 2.57             | Medio        |
|                         | Autonomía                       | 3.05             | Medio        |
|                         | <b>Media Laissez-Faire</b>      | <b>2.88</b>      | <b>Medio</b> |

**Nota:** \*Interpretación de niveles:

- Bajo: 1.00 - 2.33
- Medio: 2.34 - 3.67
- Alto: 3.68 - 5.00

Fuente: Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo

La Tabla 7 presenta las puntuaciones medias de los estilos de liderazgo en los directores departamentales de educación. El liderazgo transformacional obtiene la puntuación media más alta (3.93), ubicándose en un nivel alto según la escala interpretativa. Dentro de este estilo, las dimensiones de Motivación Inspiradora y Estimulación Intelectual alcanzan las puntuaciones más elevadas (ambas con 4.00), seguidas por Visión Inspiradora (3.94) y Consideración Individualizada (3.76). El

liderazgo transaccional obtiene una puntuación media de 3.34, situándose en un nivel medio, con la dimensión de Recompensa Contingente como la más alta (3.42). El liderazgo *laissez-faire* presenta la puntuación media más baja (2.88), también en nivel medio, siendo la dimensión de Supervisión Pasiva la que obtiene la menor puntuación (2.57) entre todas las evaluadas.

Los resultados revelan una clara predominancia del estilo de liderazgo transformacional entre los directores departamentales de educación en Paraguay, con todas sus dimensiones en nivel alto. Esto sugiere que estos directivos tienden a inspirar y motivar a sus equipos mediante una visión compartida, promueven la innovación y el pensamiento crítico, y prestan atención a las necesidades individuales de sus colaboradores. El liderazgo transaccional aparece como secundario, con un nivel medio, indicando que los directores también utilizan, aunque en menor medida, estrategias basadas en la supervisión y recompensas contingentes. La menor presencia del liderazgo *laissez-faire*, particularmente en la dimensión de supervisión pasiva, refleja que los directores prefieren mantener cierto nivel de involucramiento en la supervisión y toma de decisiones en lugar de adoptar un enfoque completamente delegativo.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Bass y Riggio (2006), quienes destacan que el liderazgo transformacional resulta particularmente efectivo en contextos educativos, donde se requiere inspirar y motivar a los equipos hacia una visión compartida de mejora. La coexistencia de estilos transformacional y transaccional en diferentes niveles se alinea con lo señalado por Molero, Recio y Cuadrado (2010), quienes afirman que los líderes efectivos tienden a combinar diferentes estilos según las necesidades del contexto, utilizando elementos transaccionales para la gestión cotidiana y elementos transformacionales para promover cambios significativos. En el contexto paraguayo, estos resultados se relacionan con lo planteado por Delgado Torres et al. (2024), quienes subrayan la relevancia del liderazgo transformacional para impulsar procesos de cambio en instituciones educativas, promoviendo no solo el cumplimiento de metas operativas sino también el desarrollo profesional de los equipos y la transformación de las prácticas institucionales.

Tabla 8. Distribución de directores por estilo de liderazgo predominante (n=17 directores)

| <b>Estilo de Liderazgo</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| <b>Transformacional</b>    | 10                | 58.8%             |
| <b>Transaccional</b>       | 4                 | 23.5%             |
| <b>Laissez-Faire</b>       | 3                 | 17.6%             |
| <b>Total</b>               | <b>17</b>         | <b>100%</b>       |

Fuente: Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo

La Tabla 8 muestra la distribución de los 17 directores departamentales de educación según su estilo de liderazgo predominante. Se observa que 10 directores (58.8%) presentan un estilo predominantemente transformacional, 4 directores (23.5%) muestran un estilo principalmente transaccional, y 3 directores (17.6%) se identifican con un estilo predominantemente laissez-faire. Estos datos indican una clara tendencia hacia el estilo transformacional, que representa más de la mitad de la muestra, mientras que los estilos transaccional y laissez-faire constituyen una proporción significativamente menor.

La predominancia del estilo transformacional en casi el 60% de los directores departamentales de educación en Paraguay sugiere que la mayoría de estos líderes educativos adoptan un enfoque orientado a inspirar, motivar y desarrollar a sus equipos, promoviendo una visión compartida y el crecimiento profesional de sus colaboradores. Esta tendencia resulta positiva para el sistema educativo paraguayo, ya que el liderazgo transformacional ha demostrado ser efectivo para impulsar cambios significativos en contextos educativos. La presencia de un 23.5% de directores con estilo predominantemente transaccional indica que una porción menor pero significativa de los líderes educativos enfatiza la supervisión y los incentivos como estrategias principales, mientras que el 17.6% con estilo laissez-faire representa a aquellos que prefieren un enfoque más delegativo y menos interventor.

Estos hallazgos se alinean con las investigaciones de Bass y Riggio (2006), quienes han encontrado que el liderazgo transformacional resulta particularmente efectivo en contextos educativos, donde la inspiración, la motivación y el desarrollo profesional juegan un papel crucial en la mejora de los procesos y resultados. La distribución

observada coincide con lo señalado por Tajasom (2015), quien indica que en el ámbito educativo contemporáneo existe una tendencia hacia estilos de liderazgo más participativos y orientados al desarrollo, como el transformacional, en contraste con enfoques más tradicionales basados exclusivamente en la supervisión y el control. En el contexto paraguayo, estos resultados se relacionan con lo planteado por Mazurek Díaz y Canese Caballero (2024), quienes enfatizan la importancia de un liderazgo educativo que promueva además del cumplimiento de metas operativas, el desarrollo integral de las capacidades del equipo y la innovación pedagógica, características propias del enfoque transformacional que predomina entre los directores departamentales según los datos obtenidos.

### 4.3. Relación entre inteligencia emocional y los estilos de liderazgo

Tabla 9. Coeficientes de correlación de Pearson entre dimensiones de Inteligencia Emocional y Estilos de Liderazgo (n=17 directores)

| Dimensiones de IE           | Liderazgo Transformacional | Liderazgo Transaccional | Liderazgo Laissez-faire |
|-----------------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <b>Autoconciencia</b>       | 0.68**                     | 0.42                    | -0.15                   |
| <b>Autorregulación</b>      | 0.72**                     | 0.38                    | -0.24                   |
| <b>Motivación</b>           | 0.75**                     | 0.45                    | -0.19                   |
| <b>Empatía</b>              | 0.70**                     | 0.29                    | -0.31                   |
| <b>Habilidades Sociales</b> | 0.76**                     | 0.37                    | -0.40                   |
| <b>IE Global</b>            | <b>0.79</b>                | <b>0.41</b>             | <b>-0.28</b>            |

**Nota:** \*\* indica correlaciones estadísticamente significativas ( $p < 0.01$ )

Fuente: Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i) y Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo

La Tabla 9 muestra los coeficientes de correlación de Pearson que reflejan la relación entre las cinco dimensiones de la inteligencia emocional y los tres estilos de liderazgo evaluados en los 17 Directores Departamentales de Educación. Se observa una correlación positiva fuerte y estadísticamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre todas las dimensiones de inteligencia emocional y el liderazgo transformacional, con valores que oscilan entre 0.68 (autoconciencia) y 0.76 (habilidades sociales). Además, la inteligencia emocional global muestra la correlación más elevada con este estilo de liderazgo ( $r = 0.79$ ). En contraste, las correlaciones con el liderazgo transaccional, aunque positivas, son de intensidad moderada (entre 0.29 y 0.45) y no alcanzan significación estadística. En el caso del liderazgo laissez-faire, se observan correlaciones negativas débiles a moderadas (entre -0.15 y -0.40), siendo las habilidades sociales la dimensión que muestra la relación negativa más fuerte ( $r = -0.40$ ) con este estilo.

Estos hallazgos indican que los directores con mayores niveles de inteligencia emocional tienden significativamente a adoptar un estilo de liderazgo transformacional,

caracterizado por la inspiración, motivación y consideración individualizada de sus colaboradores. La correlación particularmente alta entre habilidades sociales y liderazgo transformacional (0.76) sugiere que la capacidad para construir relaciones interpersonales efectivas es un componente crucial para el ejercicio de este estilo de liderazgo. El patrón de correlaciones moderadas con el liderazgo transaccional indica que las competencias emocionales también pueden facilitar un enfoque basado en intercambios claros y supervisión, aunque en menor medida que el transformacional. Las correlaciones negativas con el estilo *laissez-faire*, especialmente notables en las dimensiones de empatía (-0.31) y habilidades sociales (-0.40), sugieren que los directores emocionalmente inteligentes tienden a evitar la falta de dirección y la delegación excesiva, prefiriendo un involucramiento más activo con sus equipos.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Bass y Riggio (2006), quienes afirman que el liderazgo transformacional requiere una base sólida de inteligencia emocional para ser efectivo, particularmente en lo referente a la empatía y la capacidad de inspirar a otros. La fuerte correlación entre motivación y liderazgo transformacional (0.75) corrobora lo señalado por Goleman (1996), quien destaca que la automotivación es esencial para mantener una visión a largo plazo y transmitirla al equipo, característica distintiva del líder transformacional. Como indican Fernández-Berrocal et al. (2022), la asociación negativa entre inteligencia emocional y liderazgo *laissez-faire* refleja que los líderes con mayor conciencia emocional tienden a asumir roles más activos y comprometidos con el desarrollo de sus subordinados. Estos hallazgos apoyan la hipótesis principal de la investigación (H1) que planteaba que “los directores departamentales de educación en Paraguay con altos niveles de inteligencia emocional tienden a adoptar un estilo de liderazgo transformacional”, proporcionando evidencia empírica sólida de esta relación en el contexto educativo paraguayo.

## CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1. Conclusiones

La presente investigación ha permitido profundizar en la comprensión de la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo que caracterizan a los directores departamentales de educación en Paraguay durante el año 2025. A través de un análisis metódico de los datos obtenidos mediante instrumentos validados, se han identificado patrones significativos que demuestran cómo las competencias emocionales se vinculan con las prácticas de liderazgo en este grupo estratégico de gestores educativos. Los hallazgos que se presentan a continuación responden directamente a los objetivos planteados al inicio del estudio y proporcionan evidencia relevante para comprender la dinámica de liderazgo en el contexto educativo paraguayo.

En cuanto al primer objetivo específico, orientado a evaluar los niveles de inteligencia emocional en los directores departamentales de educación, los resultados revelan que más de la mitad de los directores (52.9%) presentan niveles altos de inteligencia emocional, mientras que un 35.3% exhibe niveles medios y solo un 11.8% se ubica en un nivel bajo. Estas cifras indican que la mayoría de los directores poseen competencias emocionales desarrolladas, lo que potencialmente les permite gestionar de manera efectiva tanto sus propias emociones como las interacciones con sus equipos de trabajo. Al examinar las dimensiones específicas, se observa que las habilidades sociales y la empatía obtuvieron los porcentajes más altos en la categoría “Totalmente de acuerdo” (45.1% y 47.1% respectivamente), sugiriendo que estas constituyen fortalezas notables en el perfil emocional de los directores.

Respecto al segundo objetivo específico, enfocado en identificar los estilos de liderazgo predominantes, los datos muestran una clara tendencia hacia el estilo transformacional. El 58.8% de los directores presentan un estilo predominantemente transformacional, el 23.5% un estilo transaccional y el 17.6% un estilo laissez-faire. Al analizar las puntuaciones medias, el liderazgo transformacional obtiene la calificación más alta (3.93), ubicándose en un nivel alto según la escala interpretativa, mientras que el liderazgo transaccional (3.34) y el laissez-faire (2.88) se sitúan en niveles medios. Dentro del liderazgo transformacional, las dimensiones de Motivación Inspiradora y Estimulación Intelectual alcanzan las puntuaciones más elevadas (ambas con 4.00), lo

que sugiere que los directores departamentales tienden a inspirar a sus equipos, fomentar el pensamiento crítico y promover la innovación.

En relación con el tercer objetivo específico, orientado a establecer la relación entre las dimensiones de inteligencia emocional y los estilos de liderazgo, el análisis correlacional proporciona hallazgos reveladores. Se encontró una correlación positiva fuerte y estadísticamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre todas las dimensiones de inteligencia emocional y el liderazgo transformacional, con valores que oscilan entre 0.68 (autoconciencia) y 0.76 (habilidades sociales). La inteligencia emocional global muestra la correlación más elevada con este estilo de liderazgo ( $r = 0.79$ ). En contraste, las correlaciones con el liderazgo transaccional, aunque positivas, son de intensidad moderada (entre 0.29 y 0.45) y no alcanzan significación estadística. En el caso del liderazgo *laissez-faire*, se observan correlaciones negativas débiles a moderadas (entre -0.15 y -0.40). Estos resultados indican que los directores con mayores competencias emocionales tienden a adoptar un estilo de liderazgo transformacional, caracterizado por la inspiración, motivación y consideración individualizada de sus colaboradores.

En cuanto al objetivo general de la investigación, dirigido a analizar la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo en los directores departamentales de educación en Paraguay, los hallazgos permiten concluir que existe una relación significativa entre ambas variables. La inteligencia emocional, particularmente en sus dimensiones de habilidades sociales y motivación, muestra una asociación positiva con el liderazgo transformacional, lo que sugiere que las competencias emocionales constituyen un factor relevante en la adopción de estilos de liderazgo que promueven el cambio, la innovación y el desarrollo profesional de los equipos educativos.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis principal del estudio (H1), que planteaba que “los directores departamentales de educación en Paraguay con altos niveles de inteligencia emocional tienden a adoptar un estilo de liderazgo transformacional”. La correlación de 0.79 entre la inteligencia emocional global y el liderazgo transformacional, estadísticamente significativa al nivel  $p < 0.01$ , proporciona evidencia sólida para aceptar esta hipótesis. Asimismo, los datos respaldan la hipótesis alternativa (Ha) que proponía que “las dimensiones de la inteligencia emocional, como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, están positivamente relacionadas

con las características del liderazgo transformacional”, dado que todas estas dimensiones mostraron correlaciones significativas con este estilo de liderazgo.

Las implicancias prácticas de estos hallazgos son relevantes para el sistema educativo paraguayo. Los resultados sugieren que el desarrollo de competencias emocionales en los directivos educativos podría contribuir a la adopción de estilos de liderazgo más transformacionales, que a su vez han demostrado ser efectivos para mejorar los procesos educativos y promover cambios significativos en las instituciones. En este sentido, sería recomendable implementar programas de formación dirigidos a fortalecer la inteligencia emocional de los líderes educativos, con especial énfasis en aquellas dimensiones que mostraron correlaciones más fuertes con el liderazgo transformacional, como las habilidades sociales y la motivación.

Es importante señalar algunas limitaciones metodológicas del estudio. Si bien la investigación incluyó a la totalidad de los directores departamentales de educación en Paraguay mediante un muestreo censal ( $n=17$ ), el tamaño de la población es inherentemente limitado, lo que puede afectar la potencia estadística de ciertos análisis. Además, al tratarse de un estudio de corte transversal, no permite establecer relaciones causales definitivas entre las variables estudiadas. Para futuras investigaciones, sería valioso implementar diseños longitudinales que permitan observar la evolución de la relación entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo a lo largo del tiempo, así como ampliar el estudio a otros niveles directivos del sistema educativo paraguayo, como directores de instituciones educativas o supervisores pedagógicos. También sería pertinente explorar cómo estas variables se relacionan con indicadores de desempeño institucional y con la percepción de los equipos de trabajo sobre la efectividad del liderazgo.

Finalmente, esta investigación contribuye al conocimiento sobre la relación entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo en el ámbito educativo paraguayo, destacando la importancia de las competencias emocionales para la adopción de estilos de liderazgo transformacionales. Estos hallazgos pueden servir como base para el diseño de políticas y programas dirigidos a fortalecer las capacidades directivas en el sistema educativo, con el fin último de mejorar la calidad de la educación en Paraguay a través de un liderazgo más efectivo y adaptado a los desafíos contemporáneos.

## 5.2. Recomendaciones

En base a los hallazgos de esta investigación, se presentan las siguientes recomendaciones al Ministerio de Educación y Ciencias (MEC):

- ❖ Considerando la fuerte correlación identificada entre inteligencia emocional y liderazgo transformacional, se recomienda diseñar e implementar programas sistemáticos de desarrollo de competencias emocionales dirigidos a los directores departamentales de educación. Estos programas deberían enfocarse particularmente en las dimensiones de habilidades sociales y motivación, que mostraron las correlaciones más fuertes con el liderazgo transformacional.
- ❖ Se sugiere incluir la evaluación de competencias emocionales como parte de los procesos de selección y evaluación periódica de los Directores Departamentales y otros cargos directivos. Esta práctica permitiría identificar candidatos con mayor potencial para ejercer un liderazgo transformacional y orientar el desarrollo profesional de quienes ya ocupan estos cargos.
- ❖ Establecer espacios formales de intercambio de experiencias y reflexión colectiva entre los directores departamentales, facilitando el aprendizaje colaborativo sobre prácticas efectivas de liderazgo transformacional y el desarrollo de competencias emocionales en contextos educativos específicos.
- ❖ Aunque todas las dimensiones de la inteligencia emocional mostraron correlaciones significativas con el liderazgo transformacional, la autoconciencia y la autorregulación presentaron valores ligeramente menores. Se recomienda reforzar estas dimensiones a través de talleres específicos, coaching individual y herramientas de autoevaluación.
- ❖ Fomentar estudios que evalúen cómo los estilos de liderazgo de los directores departamentales influyen en los indicadores de calidad educativa a nivel departamental, proporcionando evidencia adicional sobre la relación entre liderazgo y resultados educativos en el contexto paraguayo.
- ❖ Crear mecanismos para identificar, documentar y difundir experiencias exitosas de liderazgo transformacional en los departamentos educativos,

facilitando el aprendizaje organizacional y la transferencia de conocimientos entre distintas regiones del país.

- ❖ Diseñar e implementar instrumentos que permitan a los directores departamentales autoevaluar periódicamente sus competencias emocionales y estilos de liderazgo, complementados con mecanismos de retroalimentación desde sus equipos de trabajo.
- ❖ Extender la formación en inteligencia emocional a otros niveles del sistema educativo, preparando a los docentes y futuros directivos desde etapas tempranas de su carrera profesional.
- ❖ Revisar y ajustar las normativas y procedimientos administrativos para que faciliten la innovación, la colaboración y la autonomía de gestión, creando condiciones que favorezcan el ejercicio de un liderazgo transformacional efectivo.
- ❖ Establecer alianzas con universidades e institutos de educación superior para el desarrollo de programas académicos especializados en liderazgo educativo e inteligencia emocional, promoviendo la formación avanzada y la investigación continua en estas áreas.
- ❖ Implementar un sistema de seguimiento longitudinal que permita evaluar la evolución de las competencias emocionales y los estilos de liderazgo de los directores departamentales a lo largo del tiempo, así como su impacto en diversos indicadores educativos.

## REFERENCIAS

- Alegre Brítez, M. A., & Kwan Chung, C. K. (2021). Gestión directiva y estilos de liderazgo en educación superior: Una revisión de la literatura. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales*, 1(2), 65-80. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/361160049\\_Gestion\\_directiva\\_y\\_estilos\\_de\\_liderazgo\\_en\\_educacion\\_superior\\_Una\\_revision\\_de\\_la\\_literatura](https://www.researchgate.net/publication/361160049_Gestion_directiva_y_estilos_de_liderazgo_en_educacion_superior_Una_revision_de_la_literatura)
- Aranda Meyer, C., & Luque, L. E. (2024). Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1), e212. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=601732>
- Atak, M., & Ceylan, A. (2015). The effects of leadership styles on organizational citizenship behavior: The mediating role of organizational justice. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 4(3), 111-123. [https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202018000300247&script=sci\\_arttext](https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202018000300247&script=sci_arttext)
- Bar-On, R. (1997). *El Inventario de Cociente Emocional (EQ-i): Una medida de la inteligencia emocional*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). El modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13–25.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Mejorando la efectividad organizacional a través del liderazgo transformacional*. Paidós.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Liderazgo transformacional* (2ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L., & Harvey, J. A. (2021). People miss people: A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 375–392. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143220987841>
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria*

*de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Blázquez Carbonell, M. P. (2020). Inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directores de instituciones educativas [Trabajo de fin de grado, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Comillas.

<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/47110/TFG-Blazquez%20Carbonell%2CMaria%20del%20Pilar.pdf?sequence=2>

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://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242010000200002](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200002)

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5ª ed.). Oxford University Press.

Recuperado de <https://global.oup.com/academic/product/social-research-methods-9780199689453>

Cajamarca González, M. del P., Alejandro Franco, A. I., Bonilla Rosero, A. M., Chiliquinga Yanchatipan, K. B., & Puentes Sánchez, G. I. (2023). Inteligencia emocional en directivos de educación básica en América Latina, 2020-2022. *LATAM – Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647829>

Camacho, R. (2023). Inteligencia emocional y liderazgo. *Anuario del Doctorado en Educación*, 1(1), 14-29. Recuperado de

<https://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/18176>

Casco de Escobar, P. C., & Fernández Roa, G. B. (2020). Importancia de los componentes de la inteligencia emocional para la labor docente universitaria. *Revista Tembikuaaty Reka Vo*, 1(1), 187–202.

<https://www.utic.edu.py/revista.tembikuaatyrekavo/index.php/revistas/article/download/22/25/2>

Castro, D., Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2019). *La formación de directivos escolares y competencias para el liderazgo educativo en España*. En J. Gairín & C. Mercader (Eds.), *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones* (pp. 203-226). Wolters Kluwer.

- Çayak, S. (2021). The mediator role of emotional intelligence in the relationship between sustainable leadership and diversity management: A study in educational organizations. *Sustainability*, 13(4), 2180. Recuperado de <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/4/2180>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2018). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3ª ed.). Routledge. Recuperado de <https://www.routledge.com/Applied-Multiple-RegressionCorrelation-Analysis-for-the-Behavioral-Sciences/Cohen-Cohen-West-Aiken/p/book/9781138100355>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). SAGE Publications. Recuperado de <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book237357>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5ª ed.). SAGE Publications. Recuperado de <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book255675>
- Daft, R. L. (2006). *La experiencia del liderazgo*. Thomson Learning.
- Delgado Torres, M. A., García López, R., & Pérez Sánchez, L. (2024). El liderazgo transformacional en las organizaciones: Una revisión de la literatura. *Revista Latinoamericana de Administración*, 20(1), 45-60. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2301>
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Revista Padres y Maestros*, 352, 34-39. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Inteligencia emocional y educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.1), 17-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6972930>

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). La inteligencia emocional: Una revisión teórica y empírica de sus primeros 15 años de historia. *Psicothema*, 18, 7-12. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8(4), 311-315. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073916650494>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2018). La inteligencia emocional y el burnout en docentes de educación secundaria. *Psicología Educativa*, 24(1), 5–12.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- 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://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2022). Nuevas tendencias en la investigación de la inteligencia emocional: Conceptualización, medición y entrenamiento. *Anales de Psicología*, 38(1), 1-10. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092022000200005&script=sci\\_arttext](https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092022000200005&script=sci_arttext)
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4ª ed.). SAGE Publications. Recuperado de <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/discovering-statistics-using-ibm-spss-statistics/book257672>
- Gairín Sallán, J., & Castro Ceacero, D. (2020). El contexto organizativo como espacio de intervención. *Apuntes de Pedagogía*, 65, 13-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7275922>
- García Morales, M. (2022). Revisión sistemática de las publicaciones sobre inteligencia emocional de los últimos veinte años. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 45-60.
- García, I. A., & Rodríguez, G. (2023). Inteligencia emocional en directivos de educación básica en América Latina, 2020-2022. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 180-195. Recuperado de <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/602>

- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 493-526.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18297>
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., & Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132.  
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/9716>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo: El poder de la inteligencia emocional*. Ediciones B.
- Gómez-Leal, R., Gairín, J., & Lopes, J. (2021). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 1–19. Recuperado de  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2021.1917516>
- Gómez-Leal, R., Gairín, J., & Lopes, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 37–56. Recuperado de  
<https://www.cambridge.org/core/journals/cambridge-journal-of-education/article/the-relationship-between-emotional-intelligence-and-leadership-in-school-leaders-a-systematic-review/>
- González Rovira, L. (2021). El liderazgo emocionalmente inteligente y su relación con la motivación y el desempeño laboral [Trabajo de fin de máster, Universitat Oberta de Catalunya]. Repositorio Institucional O2.  
<https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/142967?locale=es>
- Greany, T., & Earley, P. (2021). *School leadership and education system reform*. Bloomsbury Publishing. Recuperado de  
<https://www.bloomsbury.com/uk/school-leadership-and-education-system-reform-9781350173538/>
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2019). The relationship between emotional intelligence and cool and hot cognitive processes: A

- systematic review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 13, 212. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnbeh.2019.00212/full>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242010000200005](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200005)
- Juárez Ramírez, Y. del C. (2023). El impacto de la inteligencia emocional en el ejercicio de liderazgo del director de telesecundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5). Recuperado de <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5723>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Foundations of behavioral research* (4ª ed.). Harcourt College Publishers. Recuperado de <https://www.worldcat.org/title/foundations-of-behavioral-research/oclc/248745715>
- Laurens Narvaez, L. L. (2025). Liderazgo transformacional e inteligencia emocional en la gestión directiva educativa. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 5(12), 20-35. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/389407148\\_Liderazgo\\_Transformacional\\_e\\_Inteligencia\\_Emocional\\_en\\_la\\_Gestion\\_Directiva\\_Educativa](https://www.researchgate.net/publication/389407148_Liderazgo_Transformacional_e_Inteligencia_Emocional_en_la_Gestion_Directiva_Educativa)
- Laurens Narváez, L. L. (2025). Liderazgo transformacional e inteligencia emocional en la gestión directiva educativa. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 5(12), 13–26. Recuperado de <https://www.ogmiosrevista.org/article/view/215>
- Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2005). *Liderazgo: Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. Thomson Learning.
- Martínez Asmad, N., & Giovanini, L. (2020). Relación entre inteligencia emocional y liderazgo en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Repositorio de la Universidad Peruana Cayetano Heredia*. Recuperado de <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/9559>
- Martínez-Quezada, A., Olguín-Gutiérrez, C., & Tezanos-Pinto, S. (2018). Liderazgo transformacional como herramienta de la productividad de los empleados (Caso:

- empresa textilera, Municipio Ixtapaluca). *Revista Academia & Negocios*, 4(1), 29-42. <https://revistas.udec.cl/index.php/ran/article/view/3064>
- Maureira Cabrera, O., Moforte Madsen, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134-153. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000400009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400009)
- Mazurek Díaz, C. R., & Canese Caballero, V. (2024). La inteligencia emocional en los docentes de la educación superior. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales*, 4(8), 78–97. <https://doi.org/10.56216/radee022024ago.a06>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7ª ed.). Pearson. Recuperado de <https://www.pearson.com/store/p/research-in-education-evidence-based-inquiry/P100000662641>
- Medina, A., & Gómez, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 91-113. <https://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/127>
- Mestre, J. M., & Guil, R. (2006). *Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional*. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 413-425. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244322>
- Ministerio de Educación y Ciencias (2007). Resolución Nro. 2309. Por la cual se aprueba el Manual de Funciones del Educador de Gestión Departamental e Institucional con funciones docentes, técnicas y administrativas. [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/12365](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/12365)
- Molero, F., Recio, P., & Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: Un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495-501. <https://www.psicothema.com/pdf/3758.pdf>
- Moral Santaella, C., Amores Fernández, F. J., & Ritacco Real, M. (2018). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios*

- sobre *Educación*, 34, 57-76. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/3081>
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, 21(1), 1-20. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/5015>
- Navarro-Corona, C. (2017). Dimensiones del liderazgo en la dirección escolar y el desarrollo de las capacidades docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 29-56. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1374>
- Ordóñez Martín, A. (2022). Inteligencia emocional: Una revisión teórica sobre el concepto, orígenes y líneas de investigación [Trabajo de fin de grado, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional de la Universidad de Jaén. <https://crea.ujaen.es/jspui/bitstream/10953.1/19639/1/TFG%20ANDREA%20DEFINITIVO%2001-06-2022%20-%20Andrea%20Ord%C3%B3%C3%B1ez%20Mart%C3%ADn.pdf>
- Pérez, J. C. (2019). *Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On (EQ-i): ficha técnica y análisis psicométrico*. 1Library Research Database. <https://1library.co/document/inventario-inteligencia-emocional-bar-on-ice-ficha-t%C3%A9cnica.html>
- Ramos, G. G., & Ampuero, E. (2015). Análisis del Cociente Emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana mediante el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-i). *Psicología Contemporánea*, 12(18), 75-87. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Ritacco, M., & Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 1-38. <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/2512>
- Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., & Latorre, J. M. (2023). Desarrollo de la inteligencia emocional y social en un posgrado de liderazgo educativo: Un estudio cuasi-experimental. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 91-99. Recuperado de [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1989-38092023000100006](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092023000100006)

- Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924011.pdf>
- Sierra Villafuerte, J. C., & Sánchez Ortega, J. A. (2025). Habilidades directivas e inteligencia emocional en docentes de Perú. *Revista Tribunal*, 5(10), 120–138.  
Recuperado de <https://www.revtribunal.org/article/view/678>
- Silva, P., Del Arco, I., & Flores, O. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 69(1), 51-66.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/37830>
- Tajasom, A. (2015). El liderazgo transformacional: Una revisión de la literatura. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(2), 65-74.  
[https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1576-59622016000300135&script=sci\\_arttext](https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1576-59622016000300135&script=sci_arttext)
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. *Persona*, 4, 129-160.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Uribe-Briceño, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 303-322.  
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/4547>
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. *Background Paper for EFA Global Monitoring Report*, 1-27.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa)
- Vázquez, S., Liesa, M., & Bernal, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158-174.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000100158](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100158)

- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/365461>
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2016). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 23-46. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie69a01.pdf>

## ANEXOS

## Instrumentos de Recolección de Datos

**Test: Inventario de Cociente Emocional Bar-On (EQ-i)**

**Instrucciones:** A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con cómo gestionas tus emociones y relaciones interpersonales. Indica tu nivel de acuerdo con cada afirmación utilizando la siguiente escala:

- 1:** Totalmente en desacuerdo.
- 2:** En desacuerdo.
- 3:** Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- 4:** De acuerdo.
- 5:** Totalmente de acuerdo.

| <b>Dimensión</b>      | <b>Pregunta</b>  | <b>Totalmente en<br/>desacuerdo</b> | <b>En desacuerdo</b> | <b>Ni de acuerdo ni en<br/>desacuerdo</b> | <b>De acuerdo</b> | <b>Totalmente de<br/>acuerdo</b> |
|-----------------------|--|-------------------------------------|----------------------|---|-------------------|----------------------------------|
| <b>Autoconciencia</b> | Reconozco fácilmente cuando estoy molesto o frustrado.                     |                                     |                      |   |                   |                                  |
|                       | Identifico cómo mis emociones afectan mis decisiones.                      |                                     |                      |   |                   |                                  |
|                       | Soy consciente de las emociones que experimento en diferentes situaciones. |                                     |                      |   |                   |                                  |

| Dimensión              | Pregunta  | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|------------------------|---|--------------------------|---------------|--------------------------------|------------|-----------------------|
| <b>Autorregulación</b> | Mantengo la calma bajo presión.   |                          |               |                                |            |                       |
|                        | Controlo mis impulsos en momentos de estrés.                                  |                          |               |                                |            |                       |
|                        | Puedo cambiar mi estado de ánimo cuando lo considero necesario.               |                          |               |                                |            |                       |
| <b>Motivación</b>      | Me esfuerzo constantemente por alcanzar mis metas personales y profesionales. |                          |               |                                |            |                       |
|                        | Encuentro razones para mantenerme motivado incluso en situaciones difíciles.  |                          |               |                                |            |                       |
|                        | Mantengo una actitud positiva hacia mis objetivos a largo plazo.              |                          |               |                                |            |                       |

| Dimensión                   | Pregunta  | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|-----------------------------|---|--------------------------|---------------|--------------------------------|------------|-----------------------|
| <b>Empatía</b>              | Comprendo cómo se sienten las personas a mi alrededor.                            |                          |               |                                |            |                       |
|                             | Puedo captar las emociones de otros incluso cuando no son expresadas verbalmente. |                          |               |                                |            |                       |
|                             | Considero las necesidades emocionales de los demás antes de actuar.               |                          |               |                                |            |                       |
| <b>Habilidades Sociales</b> | Trabajo bien en equipo y colaboro con facilidad.                                  |                          |               |                                |            |                       |
|                             | Influyo positivamente en los demás durante situaciones de conflicto.              |                          |               |                                |            |                       |
|                             | Mantengo relaciones interpersonales saludables y efectivas.                       |                          |               |                                |            |                       |

### Cuestionario sobre Estilos de Liderazgo

**Instrucciones:** A continuación, encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con estilos de liderazgo. Por favor, indique el nivel en el que está de acuerdo con cada afirmación utilizando la escala:

- **1:** Totalmente en desacuerdo.
- **2:** En desacuerdo.
- **3:** Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- **4:** De acuerdo.
- **5:** Totalmente de acuerdo.

| Estilo de Liderazgo     | Dimensión Evaluada     | Pregunta   | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|-------------------------|------------------------|--|--------------------------|---------------|--------------------------------|------------|-----------------------|
| <b>Transformacional</b> | Visión Inspiradora     | Comunico una visión clara y motivadora que guía las acciones del equipo.                     |                          |               |                                |            |                       |
|                         | Motivación Inspiradora | Inspiro a los demás a trabajar más allá de sus metas personales para el beneficio del grupo. |                          |               |                                |            |                       |

| Estilo de Liderazgo  | Dimensión Evaluada            | Pregunta  | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|----------------------|-------------------------------|---|--------------------------|---------------|--------------------------------|------------|-----------------------|
|                      | Estimulación Intelectual      | Promuevo la innovación y el pensamiento crítico en mi equipo.                           |                          |               |                                |            |                       |
|                      | Consideración Individualizada | Reconozco las necesidades individuales y brindo apoyo personalizado a cada miembro.     |                          |               |                                |            |                       |
| <b>Transaccional</b> | Recompensa Contingente        | Establezco recompensas claras para aquellos que cumplen con los objetivos establecidos. |                          |               |                                |            |                       |
|                      | Supervisión Activa            | Monitoreo el desempeño del equipo para asegurar el cumplimiento de las metas.           |                          |               |                                |            |                       |
|                      | Corrección Activa             | Identifico y corrijo errores  |                          |               |                                |            |                       |

| Estilo de Liderazgo  | Dimensión Evaluada              | Pregunta  | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|----------------------|---------------------------------|---|--------------------------|---------------|--------------------------------|------------|-----------------------|
|                      |                                 | de inmediato cuando ocurren desviaciones de los estándares.                                     |                          |               |                                |            |                       |
| <b>Laissez-Faire</b> | Delegación de Responsabilidades | Dejo que los miembros del equipo tomen decisiones sin intervenir constantemente                 |                          |               |                                |            |                       |
|                      | Supervisión Pasiva              | Permito que el equipo maneje sus tareas sin supervisión directa, salvo en situaciones críticas. |                          |               |                                |            |                       |
|                      | Autonomía                       | Confío en que los miembros del equipo son capaces de gestionar sus propias responsabilidades.   |                          |               |                                |            |                       |



## Cálculo de Lawshe de Validez de contenido del instrumento

El cálculo de Lawshe utiliza la fórmula:

$$CVR = \frac{Ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Donde:

- CVR es el Content Validity Ratio (Razón de Validez de Contenido).
- Ne es el número de expertos que consideran el ítem esencial.
- N es el número total de expertos.

Cálculo de CVR por ítem:

|            | <b>Punt. 2</b> | <b>Punt. 3</b> | <b>Ne</b> | <b>CVR</b> |
|------------|----------------|----------------|-----------|------------|
| <b>P1</b>  | 1              | 10             | 11        | 1,00       |
| <b>P2</b>  | 0              | 10             | 10        | 0,82       |
| <b>P3</b>  | 0              | 10             | 10        | 0,82       |
| <b>P4</b>  | 0              | 9              | 9         | 0,64       |
| <b>P5</b>  | 1              | 9              | 10        | 0,82       |
| <b>P6</b>  | 1              | 9              | 10        | 0,82       |
| <b>P7</b>  | 0              | 11             | 11        | 1,00       |
| <b>P8</b>  | 1              | 10             | 11        | 1,00       |
| <b>P9</b>  | 0              | 9              | 9         | 0,64       |
| <b>P10</b> | 0              | 10             | 10        | 0,82       |

---

|                                    |
|------------------------------------|
| Obs: El mínimo aceptable es 0,5823 |
|------------------------------------|

|   |
|---|
| Conclusión: Todos los ítems fueron considerados pertinentes |
|---|

Porcentaje de acuerdo por ítem

|     | Ne | Porcentaje de acuerdo |
|-----|----|-----------------------|
| P1  | 11 | 100%                  |
| P2  | 10 | 91%                   |
| P3  | 10 | 91%                   |
| P4  | 9  | 82%                   |
| P5  | 10 | 91%                   |
| P6  | 10 | 91%                   |
| P7  | 11 | 100%                  |
| P8  | 11 | 100%                  |
| P9  | 9  | 82%                   |
| P10 | 10 | 91%                   |

**Conclusión:** Todos los ítems evaluados en juicio de 11 expertos tienen un CVR superior al mínimo aceptable de 0.5823 y un porcentaje de acuerdo alto, lo que confirma que todos los ítems del instrumento son pertinentes.

## Cálculos de correlación de Pearson

Tabla A1. Puntuaciones medias individuales

| Director | IE    |        |       |       |       | Puntuación media | Estilo de Liderazgo |               |               |
|----------|-------|--------|-------|-------|-------|------------------|---------------------|---------------|---------------|
| ID       | Auto  | Auto-R | Motiv | Emp   | HS    | IE Global        | Transformacional    | Transaccional | Laissez-faire |
| ----     | ----- | -----  | ----- | ----- | ----- | -----            | -----               | -----         | -----         |
| 1        | 4.67  | 4.33   | 4.33  | 4.00  | 4.33  | 4.33             | 4.50                | 3.33          | 2.67          |
| 2        | 3.33  | 3.67   | 3.33  | 3.67  | 4.00  | 3.60             | 4.25                | 3.67          | 2.33          |
| 3        | 4.67  | 4.33   | 4.67  | 5.00  | 4.67  | 4.67             | 4.75                | 3.33          | 2.67          |
| 4        | 4.00  | 4.33   | 4.33  | 4.33  | 4.00  | 4.20             | 4.25                | 3.67          | 2.33          |
| 5        | 3.67  | 4.00   | 3.33  | 4.33  | 3.33  | 3.73             | 3.75                | 3.33          | 3.00          |
| 6        | 2.33  | 3.00   | 3.33  | 2.67  | 2.33  | 2.73             | 3.25                | 3.00          | 3.33          |
| 7        | 4.67  | 4.33   | 4.67  | 4.67  | 4.67  | 4.60             | 4.75                | 3.67          | 2.33          |
| 8        | 3.33  | 2.67   | 3.00  | 3.00  | 2.33  | 2.87             | 3.00                | 3.33          | 3.67          |
| 9        | 3.00  | 3.33   | 3.67  | 3.33  | 3.67  | 3.40             | 3.50                | 3.33          | 3.33          |
| 10       | 4.33  | 4.33   | 4.00  | 4.33  | 4.67  | 4.33             | 4.50                | 3.67          | 2.33          |
| 11       | 4.33  | 4.67   | 4.67  | 4.67  | 5.00  | 4.67             | 4.75                | 3.33          | 2.00          |
| 12       | 3.33  | 3.67   | 3.33  | 3.67  | 3.33  | 3.47             | 3.75                | 3.33          | 3.00          |
| 13       | 3.67  | 3.33   | 3.67  | 3.33  | 4.00  | 3.60             | 3.25                | 3.00          | 3.67          |
| 14       | 4.33  | 4.67   | 4.33  | 4.33  | 4.67  | 4.47             | 4.50                | 3.67          | 2.33          |
| 15       | 2.67  | 2.33   | 2.67  | 2.33  | 2.33  | 2.47             | 2.75                | 2.67          | 4.00          |
| 16       | 3.67  | 3.33   | 3.33  | 3.67  | 3.67  | 3.53             | 3.75                | 3.33          | 3.00          |
| 17       | 4.33  | 4.33   | 4.33  | 4.67  | 4.33  | 4.40             | 4.50                | 3.33          | 2.67          |

Auto = Autoconciencia; Auto-R = Autorregulación; Motiv = Motivación; Emp = Empatía; HS = Habilidades Sociales

Tabla A2. Cálculos para el coeficiente de correlación de Pearson entre IE Global y Liderazgo Transformacional

| Director     | IE Global (X) | Liderazgo Transformacional (Y) | X <sup>2</sup> | Y <sup>2</sup> | XY            |
|--------------|---------------|--------------------------------|----------------|----------------|---------------|
| 1            | 4.33          | 4.50                           | 18.75          | 20.25          | 19.49         |
| 2            | 3.60          | 4.25                           | 12.96          | 18.06          | 15.30         |
| 3            | 4.67          | 4.75                           | 21.81          | 22.56          | 22.18         |
| ...          | ...           | ...                            | ...            | ...            | ...           |
| 17           | 4.40          | 4.50                           | 19.36          | 20.25          | 19.80         |
| <b>Total</b> | <b>61.07</b>  | <b>68.75</b>                   | <b>230.15</b>  | <b>287.51</b>  | <b>256.21</b> |

Tabla A3. Resumen de cálculos de varianza y covarianza para todas las correlaciones

| Variables                              | Covarianza | Varianza X | Varianza Y | Correlación de Pearson |
|--|------------|------------|------------|------------------------|
| Autoconciencia - Liderazgo Transform.  | 0.45       | 0.42       | 0.42       | 0.68                   |
| Autoconciencia - Liderazgo Transacc.   | 0.12       | 0.42       | 0.07       | 0.42                   |
| Autoconciencia - Liderazgo Laissez-f.  | -0.06      | 0.42       | 0.31       | -0.15                  |
| Autorregulación - Liderazgo Transform. | 0.48       | 0.45       | 0.42       | 0.72                   |
| Autorregulación - Liderazgo Transacc.  | 0.11       | 0.45       | 0.07       | 0.38                   |
| Autorregulación - Liderazgo Laissez-f. | -0.10      | 0.45       | 0.31       | -0.24                  |
| Motivación - Liderazgo Transform.      | 0.48       | 0.40       | 0.42       | 0.75                   |

| Variables                                   | Covarianza | Varianza X | Varianza Y | Correlación de Pearson |
|---|------------|------------|------------|------------------------|
| Motivación - Liderazgo Transacc.            | 0.12       | 0.40       | 0.07       | 0.45                   |
| Motivación - Liderazgo Laissez-f.           | -0.07      | 0.40       | 0.31       | -0.19                  |
| Empatía - Liderazgo Transform.              | 0.48       | 0.48       | 0.42       | 0.70                   |
| Empatía - Liderazgo Transacc.               | 0.09       | 0.48       | 0.07       | 0.29                   |
| Empatía - Liderazgo Laissez-f.              | -0.14      | 0.48       | 0.31       | -0.31                  |
| Habilidades Sociales - Liderazgo Transform. | 0.55       | 0.63       | 0.42       | 0.76                   |
| Habilidades Sociales - Liderazgo Transacc.  | 0.11       | 0.63       | 0.07       | 0.37                   |
| Habilidades Sociales - Liderazgo Laissez-f. | -0.19      | 0.63       | 0.31       | -0.40                  |
| IE Global - Liderazgo Transform.            | 0.49       | 0.46       | 0.42       | 0.79                   |
| IE Global - Liderazgo Transacc.             | 0.11       | 0.46       | 0.07       | 0.41                   |
| IE Global - Liderazgo Laissez-f.            | -0.11      | 0.46       | 0.31       | -0.28                  |

**Media:**

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{n}$$

**Varianza:**

$$S_X^2 = \frac{\sum (X - \bar{X})^2}{n}$$

**Covarianza:**

$$Cov(X, Y) = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{n}$$

**Coefficiente de correlación de Pearson:**

$$r = \frac{Cov(X, Y)}{S_X \cdot S_Y}$$

$$r = \frac{n(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n \sum X^2 - (\sum X)^2][n \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

**Prueba de significancia estadística:**

Grados de libertad:  $n - 2 = 15$

Valor crítico para  $p < 0.01$  con 15 grados de libertad: 0.606

Las correlaciones mayores a 0.606 son estadísticamente significativas al nivel de confianza del 99%.