

Cómo citar este artículo: Cortés Luengo, V. y Ocampo Eyzaguirre, D. (2025) Inteligencia emocional en equipos directivos: estrategias para su evaluación y regulación. Caso Valparaíso. Chile, *RETOS XXI*, 9, 1-22.

Inteligencia emocional en equipos directivos: estrategias para su evaluación y regulación. Caso Valparaíso, Chile.

Emotional Intelligence in management teams: strategies for its
assessment and regulation. Valparaíso, Chile.

Verónica Cortés Luengo¹ y David Ocampo Eyzaguirre²

Fecha de recepción: 22 febrero 2024; fecha de aceptación: 31 marzo 2025

Contenidos publicados bajo licencia Creative Commons



RESUMEN

Se presentan los resultados de la investigación realizada a los equipos directivos de las escuelas básicas pertenecientes al Servicio Local de Educación Pública (SLEP) de Valparaíso, Chile. La investigación es de tipo descriptivo de corte cuantitativo y su objetivo fue analizar los componentes de evaluación y

regulación de la Inteligencia Emocional (IE), contó con la participación voluntaria de 65 docentes que cumplen una función directiva (55 mujeres y 10 hombres). El instrumento utilizado fue la “Escala de Rotterdam de Inteligencia Emocional (REIS)” de Pekkar et al (2018), validada en España por Teruel et al (2019), que mide la IE centrada en uno mismo y en otros.

¹ Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo, Directora Escuela Juan José Latorre de Valparaíso, Chile, veronica.cortes@slepvalparaiso.cl, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5186-2627>

² Doctor en Ciencias y Humanidades, Profesor de la Universidad Autónoma Tomás Frías – Bolivia, david.ocampo@uatf.edu.bo, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2406-7544>

En este estudio, los resultados muestran una diferencia significativa según el grado académico de los participantes en uno de los cuatro factores de la IE. Posteriormente, se desarrollan las discusiones y conclusiones destacándose principalmente la importancia de la continuidad de estudios por sobre la función directiva que puedan ejercer los docentes.

Palabras claves: Equipos de Liderazgo Escolar - Evaluación Emocional - Inteligencia Emocional - Prácticas Pedagógicas Eficaces - Regulación Emocional.

ABSTRACT

The results of the research conducted on the management teams of basic schools belonging to the Local Public Education Service (SLEP) in Valparaíso, Chile. The

research is descriptive and quantitative and its objective is to analyze the components of evaluation and regulation of Emotional Intelligence (EI) with the voluntary participation of 65 educators (55 women and 10 men) who perform school management roles. The instrument used was the "Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS)" by Pekkar et al. (2018), validated in Spain by Teruel et al. (2019), which measures EI focused on self and others. In this study, the results show a significant difference according to the academic degree of the participants in one of the four EI Factors.

Keywords: School Leadership Teams - Emotional Assessment - Emotional Intelligence - Effective Pedagogical Practices - Emotional Regulation.

INTRODUCCIÓN

El confinamiento vivido durante la pandemia dejó diversas secuelas en los sistemas educativos del mundo. En Chile, la prolongación del cierre y la obligación de tener que reconvertir las actividades pedagógicas tradicionales

a la virtualidad en un corto tiempo afectaron no solo a estudiantes y sus familias, sino también a los y las docentes. Todos ellos, independiente del rol y/o función debieron enfrentar este nuevo desafío de manera inmediata y en muchas ocasiones sin las herramientas tecnológicas mínimas necesarias para dar cumplimiento a la

cobertura curricular, en especial en los sectores más vulnerables del país, donde la conectividad casi nula profundizó aún más la desigualdad, incluyendo la de género (OECD, 2023) y las brechas educativas ya existentes impactando directamente en los establecimientos educativos y sus estudiantes (Bellei & Contreras, 2024).

Estos desafíos han sido considerados y a partir de ellos se generan nuevos compromisos como los que propone el informe Reimaginar nuestros futuros juntos: un nuevo contrato social para la educación de la UNESCO (2021) donde se plantea la necesidad de una transformación integral de los sistemas educativos, que garantice educación de calidad para todas y todos a lo largo de la vida, lo cual requiere un diálogo inclusivo, más investigación e innovación educativa, y una mayor cooperación internacional. En esto, los equipos directivos tienen la función de construir una escuela, liceo, sala de cuna o jardín infantil acogedor que permita luchar contra el ausentismo de niños, niñas y adolescentes y, también, docente (UNESCO, 2021).

Así entonces se propone priorizar la reactivación, recuperación, transformación y financiamiento de los sistemas educativos de América Latina

y El Caribe para garantizar una educación de calidad y equitativa para todas y todos (Declaración de Santiago, 2024). Para ello se requiere de compromisos con el fin de fortalecer una política curricular en el marco de la flexibilización, que asegure el desarrollo y la evaluación, tanto de los aprendizajes básicos, como del bienestar, la convivencia, la salud mental y emocional, que incluya procesos de enseñanza y aprendizaje, que reconozcan los saberes propios, los diferentes contextos y que promuevan la memoria, la reconciliación, el pensamiento crítico, creativo, las artes y el deporte (Declaración de Santiago, 2024).

Dado lo anterior es que la Reactivación Educativa se transforma en una prioridad para el Estado de Chile y se genera una nueva política promovida desde el año 2023, cuyos ejes: (1) Convivencia Escolar y Salud Mental, (2) Fortalecimiento de Aprendizajes, (3) Re vinculación y Asistencia tienen como objetivo principal continuar impulsando una respuesta integral y estratégica para la recuperación y mejora del sistema educativo (Mineduc, 2024). A partir de ellos surgen diversas estrategias para enfrentar este desafío generándose el “Manual de Bienestar y Salud laboral

de los equipos educativos: estrategias desde la gestión y el liderazgo del Mineduc” (2023) como una herramienta que colabore con la gestión de los equipos de liderazgo escolar, ya que son ellos los llamados a ejecutar formas distintas de organizar el trabajo educativo a fin de dar cumplimiento a lo expresado en la política nacional.

Como hemos mencionado, las unidades educativas se han complejizado desde la pandemia, enfrentando situaciones de crisis al interior de las aulas que afectan el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes y por consiguiente en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, por lo que resulta relevante desarrollar investigaciones en el ámbito de la IE en quienes lideran las escuelas considerando las presiones que estas situaciones de crisis ejercen sobre el ámbito emocional y cómo este último influye en los profesores y sus estrategias de enseñanza (Chen y Guo, 2020). Por ello, el liderazgo escolar es considerado uno de los elementos más importantes relacionado con las condiciones laborales que influyen sobre las emociones de los docentes (Leithwood, 2009).

Desde esta perspectiva surge la importancia reconocer si quienes lideran las escuelas básicas, específicamente en la comuna de Valparaíso, Chile, cuentan con una IE que contribuye a la gestión desempeñada, especialmente en situaciones de crisis, entendiendo que la inteligencia emocional se trata de la capacidad de gestionar emociones y sentimientos, sean estas propias o ajenas; es decir, está relacionada a un proceso de análisis y las formas de utilización de un conjunto de informaciones, que permitan generar formas de pensamientos, acciones y la toma de decisiones frente a un determinado hecho o suceso que ocurre en la realidad (Ocampo y Correa, 2023).

Una escuela es una unidad compleja donde día a día se desarrollan continuos y vertiginosos cambios que exigen a todos los miembros que se desempeñan en ella un reajuste continuo e igualmente vertiginoso, los conocimientos que hoy resultan fundamentales mañana pueden no serlo, pero lo que siempre será válido es la capacidad de no dejarnos llevar por determinados estados emocionales y de poner la emoción al servicio de la razón (Mestre

et al.2015), es sabido que las habilidades sociales son fundamentales para consolidar los liderazgos y desarrollar una gestión cercana a las personas, construir confianza, desarrollar el trabajo colaborativo y la escucha activa (Mineduc, 2015), en este ámbito la inteligencia emocional de los directivos tiene una relación con sus prácticas de liderazgo porque permite intuir las necesidades de las personas que se desempeñan en el contexto educativo.

Se espera entonces que los equipos directivos realicen cambios en la forma de ejercer su liderazgo a través de prácticas como: prevenir la exposición a riesgos psicosociales en el trabajo, proteger y promover la salud mental y el bienestar de todos los miembros de sus comunidades escolares, siendo una más de las innumerables responsabilidades asociadas a su rol, que sumado al aumento de las licencias médicas en los trabajadores de la educación (Tralma, 2022) y la contingencia escolar, representan un gasto significativo del tiempo de los equipos directivos (Aravena y Madrid, 2021) y una carga adicional para las que no siempre están preparados. Por tanto, es relevante resaltar el liderazgo y el impacto que éste tiene en los procesos

de enseñanza-aprendizaje, considerando que es el segundo factor más importante después de los profesores (Leithwood et al., 2020).

Desde esta perspectiva diversas investigaciones respaldan que la calidad de los directivos y su capacidad de liderazgo son factores significativos en la mejora continua de la escuela como un espacio de aprendizaje efectivo para los estudiantes (Mineduc, 2005). Sin embargo, es relevante aumentar el volumen de investigaciones que caractericen el ámbito emocional de quienes forman los equipos de liderazgo escolar, específicamente su inteligencia emocional, dado que son escasos los trabajos que la vinculan a las prácticas directivas y las estrategias de enseñanza de los profesores (Chen y Guo, 2020). A partir de ello se ha comenzado a estudiar cómo la contingencia diaria y las presiones que conlleva la escuela afectan el ámbito emocional tanto de los equipos directivos que las lideran así como también los equipos docentes que se desempeñan al interior del aula.

En este contexto y entendiendo el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood et al., 2006, p. 20) se

desarrolla este estudio debido a que la normativa vigente en Chile requiere que los equipos de liderazgo escolar cuenten con un conjunto de recursos personales que deben evidenciarse en las diferentes áreas de la gestión educativa a través de acciones observables que den cuenta de principios, habilidades y conocimientos para la adecuada y oportuna toma de decisiones, tal como lo menciona el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015).

Entonces un directivo debe poseer atributos específicos como la Inteligencia Emocional (IE) elemento fundamental para construir confianza, escuchar, comunicar, mediar, negociar, colaborar y abogar de manera efectiva ante la comunidad y los actores del entorno en función de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional y otros planes de gestión educacional. Para ello, entenderemos la Inteligencia Emocional (IE) como el conocimiento y/o las competencias para abordar eficazmente las emociones, con el fin de regular las conductas sociales y emocionales (Petrides, 2012; Salovey & Mayer, 1990; Salavera, Usán, & Jarie, 2017; Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002), además de generar y mantener un clima de convivencia

positiva que tribute al desarrollo de prácticas pedagógicas eficaces.

Con base en lo antes señalado, es relevante conocer si los docentes que cumplen una función directiva reconocen los componentes de la IE y además son capaces de regular sus emociones y las de otros, considerando que son cualidades y/o habilidades esperables para quienes forman parte de los equipos directivos y que afectan la adecuada toma de decisiones en las comunidades escolares. Por lo tanto, el objetivo general de la investigación ha sido: analizar los componentes de **evaluación y regulación** de la Inteligencia Emocional requeridos en la gestión de los equipos directivos de las escuelas básicas pertenecientes al Servicio Local de Educación Pública (SLEP) de Valparaíso-Juan Fernández. De este objetivo se desprenden como objetivos específicos: i) reconocer cómo **evalúan** la IE los equipos directivos de las escuelas básicas pertenecientes al Servicio Local de Educación Pública de Valparaíso y ii) reconocer cómo **regulan** la IE los equipos directivos de las escuelas básicas pertenecientes al Servicio Local de Educación Pública de Valparaíso. Todo ello con el fin de colaborar con la política educativa para

la reactivación y mejora del sistema educativo chileno.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para responder a los objetivos de la investigación se siguió un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y una recolección de datos de corte transversal (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018).

Participantes

La muestra no probabilística y por conveniencia, de participación voluntaria, está compuesta por 65 docentes directivos que corresponde al 51,5% del total de los equipos directivos de las escuelas básicas del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) de Valparaíso. La composición de la muestra es de 55 mujeres (84,6%) y 10 hombres (15,4%) (ver tabla 1).

Tabla 1.

Caracterización de la muestra según género

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	10	15%
Femenino	55	85%
Total	65	100%

Las edades de los participantes están comprendidas entre los 35 y 65 años ($M= 48,11\%$ y $DT= 8,231\%$), una experiencia docente que fluctúa entre los 0 y 39 años de servicio ($M= 22,06\%$ y $DT= 8,333\%$), con un tiempo de permanencia en la misma unidad educativa que va desde los 4 meses a los 35 años ($M=12,015$ y $DT= 9,1378\%$) como representa la tabla 2.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar
Edad	65	48,11	8,231
Experiencia Docente (años)	65	22,06	8,333
Tiempo de desempeño en la misma escuela (meses o años)	65	12,015	9,1378
Total	65		

En cuanto a la función directiva la muestra se distribuye en 30 Directores/as (46,2%), 21 Jefes/as de Unidad Técnica Pedagógica (32,3%) y 14 Encargados/as de Convivencia Escolar (21,5%) (Tabla 3); su grado académico incluye 12 (18,5%) participantes con Licenciatura y 53 (81,5%) con Magíster (Tabla 4).

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EQUIPOS DIRECTIVOS; ESTRATEGIAS PARA SU EVALUACIÓN Y REGULACIÓN: CASO VALPARAÍSO, CHILE.

Tabla 3.

Función directiva

	Frecuencia	Porcentaje
Director	30	46%
Jefe de UTP	21	32%
Encargado de Convivencia Escolar	14	22%
Total	65	100%

Tabla 4.

Grado académico

	Frecuencia	Porcentaje
Licenciatura	12	18%
Magíster/Máster	53	82%
Total	65	100%

El título profesional de los sujetos abarca Educadoras de Párvulos 2 (3,1%); Docentes de Educación Básica 26 (40%); Docentes de Enseñanza Media 25 (38,5%); Otro profesional de la Educación 2 (3,1%) pudiendo estos últimos solo desempeñarse en la función de Encargados de Convivencia Escolar, ver tabla 5.

Tabla 5.

Título profesional

	Frecuencia	Porcentaje
Educadora de Párvulos	2	3%
Profesor de Educación Básica	26	40%
Profesor de Educación Media	25	39%
Profesor de Educación Diferencial	10	15%
Otro Profesional de la educación	2	3%
Total	65	100%

El instrumento utilizado para llevar a cabo el estudio fue la “Escala de Rotterdam de Inteligencia Emocional (REIS)” de Pekkar et al (2018), validada en España por Teruel et al (2019). Esta escala mide la IE en una graduación Likert de 5 puntos, siendo el valor mínimo 1= “totalmente en desacuerdo” y el valor máximo 5= “totalmente de acuerdo”. Conviene señalar que, cuenta con 28 ítems distribuidos, equitativamente, en cuatro dimensiones, a saber:

- *Evaluación emocional centrada en sí mismo*, la medida en que las personas perciben y comprenden sus propias emociones (p. ej., “puedo distinguir bien como me siento”);
- *Evaluación de emociones centrada en otros*, la medida en que los individuos perciben y entienden las emociones de otros individuos (p. ej., “soy consciente de las emociones de las personas que me rodean”);
- *Regulación de la emoción centrada en uno mismo*, la medida en que los individuos regulan sus propias emociones para alcanzar un objetivo (p. ej., “puedo suprimir mis emociones fácilmente”);

- *Regulación de las emociones enfocada en los otros*, la medida en que los individuos regulan las emociones de los demás para alcanzar un objetivo (p. ej., “puedo alterar el estado emocional de otra persona”).

La consistencia interna general del instrumento original fue de $\alpha=0,866$, calificado como bueno y superior al punto de corte $\alpha=0,70$ para estudios en el ámbito de las ciencias sociales (Nunnally & Bernstein, 1994; Teruel et al., 2019).

En específico para la muestra de los participantes de este estudio los análisis de fiabilidad alcanzaron una consistencia interna global de $\alpha = 0,925$ y sus dimensiones:

- Evaluación emocional centrada en sí mismo $\alpha =0,915$;
- Evaluación de emociones centrada en otros $\alpha =0,883$;
- Regulación de la emoción centrada en uno mismo $\alpha =0,853$;
- Regulación de las emociones enfocada en los otros $\alpha =0,852$, todo esto puede ser revisado en la tabla 6.

Tabla 6.

Consistencia interna de la Escala de REIS

	a	N de elementos
Fiabilidad General de todo el instrumento.	,925	28
Dimensión:		
Evaluación emocional centrada en sí mismo.	,915	7
Dimensión:		
Evaluación de emociones centrada en otros.	,883	7
Dimensión:		
Regulación de la emoción centrada en uno mismo.	,853	7
Dimensión:	,852	7
Regulación de las emociones centrada en los otros.		

Procedimiento para la recolección de datos

Para la aplicación del cuestionario se solicitó la autorización al Director Ejecutivo³ del SLEP Valparaíso a través de una entrevista presencial donde se explicaron la temática y los objetivos de la investigación. Una vez obtenida la autorización se procedió a digitalizar el consentimiento informado y el instrumento Escala de Rotterdam de Inteligencia Emocional (REIS) en la plataforma Google form. Acto seguido, con la base de datos de los correos institucionales de los Equipos Directivos de las Escuelas Básicas de Valparaíso, se les invitó a participar de manera voluntaria del estudio por

³ Corresponde al jefe superior del Servicio Local de Educación Pública y es nombrado por el Presidente de la

República, mediante el proceso de selección de altos directivos públicos. (Ley 21040, 2017)

medio de un enlace desde agosto a octubre de 2024, garantizando la confidencialidad y el tratamiento ético de la información.

Finalmente, cerrado el proceso de aplicación de la escala los datos fueron extraídos a una planilla Excel y, luego, exportados al software SPSS (versión 26) para su posterior análisis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de los análisis estadísticos realizados se describen a partir de las cuatro dimensiones que componen la IE.

Tabla 7.

Evaluación de las propias emociones.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,249 ^a	28	,451
Razón de verosimilitud	30,171	28	,355
Asociación lineal por lineal	,104	1	,748
N de casos válidos	65		

a. 45 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,22.

Los resultados del análisis de la prueba de Chi-Cuadrado de Pearson aplicada al factor de la *Evaluación de las propias emociones* sugiere que la relación entre las variables es

moderada, pero no estadísticamente significativa.

Tabla 8.

Evaluación de las emociones de otros.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,373 ^a	34	,278
Razón de verosimilitud	43,221	34	,134
Asociación lineal por lineal	,007	1	,934
N de casos válidos	65		

a. 54 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,22.

Los resultados del análisis de la prueba de Chi-Cuadrado de Pearson aplicada al factor de la *Evaluación de las emociones de otros* sugiere que la relación entre las variables es moderada a fuerte y estadísticamente significativa.

Tabla 9.

Regulación de las propias emociones.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,099 ^a	36	,607
Razón de verosimilitud	40,542	36	,277
Asociación lineal por lineal	,199	1	,655
N de casos válidos	65		

a. 57 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,22.

Los resultados del análisis de la prueba de Chi-Cuadrado de Pearson aplicada al factor de la *Regulación de*

las propias emociones sugiere que la relación entre las variables es moderada, pero no estadísticamente significativa.

Tabla 10.

Regulación de las emociones de otros.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,104 ^a	34	,561
Razón de verosimilitud	37,647	34	,306
Asociación lineal por lineal	2,880	1	,090
N de casos válidos	65		

a. 54 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,22.

Los resultados del análisis de la prueba de Chi-Cuadrado de Pearson aplicada al factor de la *Regulación de las emociones de otros* sugiere que la relación entre las variables es moderada y que hay una relación lineal entre ellas, sin embargo, la relación no es estadísticamente significativa al nivel 0,05.

Posteriormente, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para verificar si los datos se ajustan a una distribución normal y la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la normalidad de los datos, ver tablas 11, 12 y 13.

Tabla 11.

Pruebas de normalidad variable Género.

	Género	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Eva prop	Masculino	,294	10	,014	,789	10	,011
emo	Femenino	,142	55	,007	,943	55	,011
Eva emo	Masculino	,184	10	,200*	,932	10	,467
otros	Femenino	,113	55	,079	,952	55	,027
Reg prop	Masculino	,250	10	,077	,881	10	,135
emo	Femenino	,074	55	,200*	,973	55	,248
Reg emo	Masculino	,191	10	,200*	,889	10	,164
otros	Femenino	,086	55	,200*	,974	55	,288

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Los valores del estadístico de Kolmogorov-Smirnov varían entre 0,074 en el factor Regulación de las propias emociones y 0,294 en el factor de Evaluación de las propias emociones, los grados de libertad (gl) son 10 para el grupo masculino y 55 para el grupo femenino, la significación (Sig.) varía entre 0,007 en el factor Evaluación de las propias emociones y 0,200 en el factor Regulación de las emociones de otros. Los valores del estadístico de Shapiro-Wilk varían entre 0,789 en el factor Evaluación de las propias emociones y 0,973 en el factor Regulación de las propias emociones, los grados de libertad (gl) son 10 para el grupo masculino y 55 para el grupo femenino, la significación (Sig.) varía entre 0,011 en el factor Evaluación de las propias emociones y 0,288 en el factor Regulación de las

emociones de otros. Los resultados sugieren que algunas de las variables no siguen una distribución normal, especialmente en el grupo femenino. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las pruebas de normalidad pueden ser sensibles al tamaño de la muestra, por lo que los resultados no son conclusivos.

Tabla 12.

Pruebas de normalidad variable Función
directiva.

	Función directiva	Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
		Estadístico	gl	Estadístico	gl
Eva_prop_emo	Director	,171	30	,025	,775
	Jefe de UTP	,124	21	,200*	,947
	Encargado de Convivencia Escolar	,222	14	,059	,842
Eva_emo_otros	Director	,133	30	,189	,962
	Jefe de UTP	,128	21	,200*	,968
	Encargado de Convivencia Escolar	,203	14	,123	,914
Reg_prop_emo	Director	,096	30	,200*	,939
	Jefe de UTP	,137	21	,200*	,923
	Encargado de Convivencia Escolar	,149	14	,200*	,971
Reg_emo_otros	Director	,103	30	,200*	,964
	Jefe de UTP	,165	21	,138	,937
	Encargado de Convivencia Escolar	,149	14	,200*	,916

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

propias emociones y 0,222 en el factor Evaluación de las propias emociones, los grados de libertad (gl) son 30 para los Directores, 21 para los Jefes de UTP y 14 para los Encargados de Convivencia Escolar, la significación (Sig.) varía entre 0,025 en el factor evaluación de las propias emociones y 0,200 en los cuatro factores de la IE.

Los valores de la estadística de Shapiro-Wilk varían entre 0,775 en el factor Evaluación de las propias emociones y 0,968 en el factor Evaluación de las emociones de otros, los grados de libertad (gl) son 30 para los Directores, 21 para los Jefes de UTP y 14 para los Encargados de Convivencia Escolar, la significación (Sig.) varía entre 0,000 en el factor Evaluación de las propias emociones y 0,693 en el factor Evaluación de las emociones de otros. Los resultados sugieren que algunas de las variables no siguen una distribución normal, especialmente en los grupos de Directores y Encargados de Convivencia Escolar. Sin embargo, al igual que en la variable anterior (Género) los resultados no son conclusivos.

Los valores de la estadística de Kolmogorov-Smirnov varían entre 0,096 en el factor Regulación de las

Tabla 13.

Pruebas de normalidad variable Grado Académico.

	Grado obtenido	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Eva_prop_emo	Licenciatura	,227	12	,090	,893	12	,131
	Magíster	,139	53	,013	,862	53	,000
Eva_emo_otros	Licenciatura	,128	12	,200 [*]	,986	12	,998
	Magíster	,120	53	,054	,942	53	,013
Reg_prop_emo	Licenciatura	,170	12	,200 [*]	,955	12	,718
	Magíster	,097	53	,200 [*]	,949	53	,025
Reg_emo_otros	Licenciatura	,141	12	,200 [*]	,935	12	,435
	Magíster	,107	53	,189	,949	53	,025

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Los valores de la estadística de Kolmogorov-Smirnov varían entre 0,097 en el factor Regulación de las propias emociones y 0,227 en el factor de Evaluación de las propias emociones, los grados de libertad (gl) son 12 para el grupo de Licenciatura y 53 para el grupo de Magíster, la significación (Sig.) varía entre 0,013 en el factor Evaluación de las propias emociones y 0,200 en los factores restantes. Los valores de la estadística de Shapiro-Wilk varían entre 0,862 en el factor Evaluación de las propias emociones y 0,986 en el factor Evaluación de las emociones de otros, los grados de libertad (gl) son 12 para el grupo de Licenciatura y 53 para el grupo de Magíster, la significación (Sig.) varía entre 0,000 en el factor

Evaluación de las propias emociones y 0,998 en el factor Evaluación de las emociones de otros. De igual manera que en las variables anteriores los resultados sugieren que algunas de las variables no siguen una distribución normal, especialmente en el grupo de Magíster por lo que los resultados no son conclusivos.

Se realizaron las pruebas no paramétricas de U de Mann Withney, W de Wilcoxon para establecer diferencias entre dos grupos de variables, Género y Grado Académico y para la variable Función directiva al estar compuesta de tres grupos se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

Tabla 14.

Diferencias de Género. Prueba de U de Mann Withney

Estadísticos de prueba^a

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Eva prop emo	246,500	1786,500	-,522	,602
Eva emo otros	234,500	289,500	-,739	,460
Reg prop emo	269,000	1809,000	-,109	,913
Reg emo otros	258,000	313,000	-,310	,757
mEVA prop	246,500	1786,500	-,522	,602
mEVA otros	234,500	289,500	-,739	,460
mREG prop	269,000	1809,000	-,109	,913
mREG otros	258,000	313,000	-,310	,757

a. Variable de agrupación: Género

Los valores de la estadística U varían entre 234,500 y 269,000. Los

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EQUIPOS DIRECTIVOS; ESTRATEGIAS PARA SU EVALUACIÓN Y REGULACIÓN: CASO VALPARAÍSO, CHILE.

valores de la estadística W varían entre 289,500 y 1809,000. Los valores de la estadística Z varían entre -0,739 y 0,522 y la significación asintótica (bilateral) varía entre 0,460 y 0,913. En general, los resultados sugieren que no hay diferencias significativas entre los dos grupos en ninguna de las variables estudiadas, ya que la significación es mayor que 0,05 en todos los casos.

Tabla 15.

Diferencias de Función directiva. Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba^{a,b}

	H de Kruskal-Wallis	gl	Sig. Asintótica
Eva prop emo	1,647	2	,439
Eva emo otros	,280	2	,870
Reg prop emo	,579	2	,749
Reg emo otros	1,723	2	,422
mEVA prop	1,647	2	,439
mEVA otros	,280	2	,870
mREG prop	,579	2	,749
mREG otros	1,723	2	,422

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Función directiva

Sig. mayor de ,05 por lo que NO hay diferencias en función de la función directiva en ninguna de las variables

Los resultados que se presentan en la tabla 15 muestran que el estadístico H de Kruskal-Wallis varía entre 0,280 y 1,647, los grados de libertad (gl) son 2 en todos los casos y la significación asintótica es mayor que 0,05 en todos los casos, lo que indica que no hay diferencias significativas entre las funciones directivas y que

esta no tiene un impacto significativo en ninguno de los factores de la IE.

Tabla 16.

Diferencias por Grado Académico. Prueba de U de Mann Withney.

Estadísticos de prueba^a

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Eva prop emo	238,000	1669,000	-1,362	,173
Eva emo otros	125,500	1556,500	-3,265	,001
Reg prop emo	265,000	1696,000	-,899	,368
Reg emo otros	309,000	1740,000	-,153	,879
mEVA prop	238,000	1669,000	-1,362	,173
mEVA otros	125,500	1556,500	-3,265	,001
mREG prop	265,000	1696,000	-,899	,368
mREG otros	309,000	1740,000	-,153	,879

a. Variable de agrupación: Grado Académico

Si hay diferencias en evaluación de emociones de otros.

En la tabla 16, se muestran los resultados de la prueba U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon que indican que:

- Hay diferencias significativas en la Evaluación de emociones de otros (Eva emo otros) entre los grupos con diferentes grados académicos ($p = 0,001$).
- No hay diferencias significativas en la Evaluación de propias emociones (Eva prop emo), Regulación de propias emociones (Reg prop emo) y Regulación de emociones de otros (Reg emo otros) entre los grupos con diferentes grados académicos ($p > 0,05$).

Los resultados sugieren que la Evaluación de emociones de otros es diferente entre los grupos con diferentes grados académicos, en cambio la Evaluación de las propias emociones, Regulación de propias emociones y Regulación de emociones de otros no son diferentes entre los grupos con diferentes grados académicos.

En resumen, los resultados indican que el grado académico tiene un impacto significativo en la evaluación de emociones de otros, pero no en la evaluación de propias emociones, regulación de propias emociones y regulación de emociones de otros.

Finalmente, al estudiar los componentes de la IE desde la evaluación y regulación de las emociones propias y de otros, considerando las variables género, grado académico y función directiva permitió identificar lo que Bisquerra (2012) define como “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (p.61), provocando cambios fisiológicos voluntarios o involuntarios que predisponen a las personas a actuar de manera

específica y afectan el desempeño y la adecuada toma de decisiones.

Los resultados obtenidos en las dimensiones de la IE relacionadas con las variables género no arrojaron diferencias significativas considerando que el mayor porcentaje de los participantes fueron mujeres, 85%. De igual forma en la variable función directiva las diferencias no fueron significativas, en este aspecto y debido a la responsabilidad que conlleva el rol del director/a por sobre los otros miembros de los equipos directivos, Jefe de UTP y Encargado de Convivencia Escolar podría pensarse que los Directores/as tienen una mayor capacidad para evaluar y regular sus propias emociones y las emociones de los otros por sobre los demás miembros de sus equipos, lo cual no se apreció en el estudio.

En cambio, en la variable grado académico los análisis demostraron la existencia de diferencias significativas en la dimensión *Evaluación de las emociones de otros*, pudiendo determinarse que aquellos miembros de los equipos de liderazgo escolar, sin importar su género o función directiva, que han continuado con estudios de postgrado y tiene un grado académico mayor, Magíster/Master, perciben y comprenden las emociones de otros

individuos con mayor profundidad, es decir, pueden etiquetar las sensaciones y no a las personas o situaciones, hacen más frecuente preguntar a otros cómo se sienten (Mestre et al.2015) lo que genera una mayor empatía y comunicación.

La investigación realizada da cuenta que los miembros de los equipos directivos tienen las competencias y habilidades esperadas para evaluar sus emociones y especialmente las emociones de otros, junto con las competencias y habilidades para regular sus propias emociones y las de otros, a pesar que la evaluación de las emociones no siempre tiene por qué dar como resultado una regulación emocional (Pekaar et al. 2018), esto debido a que existen otros factores que pueden influir en la regulación misma como la motivación, el contexto de las personas o situaciones en las que se encuentren, por lo que aumenta la importancia de conocer estrategias que ayuden en especial al factor de la regulación.

Cabe señalar que, los estudios de la evaluación de la IE en los equipos directivos se conciben desde el juicio o percepción de otros, en específico de profesores (Alarcón et al., 2016), y no desde la evaluación de los propios

equipos directivos que aborda este estudio. Esto devela una brecha de conocimiento que, al menos en Chile, es importante atenderla en cuanto a la política educativa en materia directiva.

CONCLUSIONES

El estudio demuestra que es posible analizar los componentes de evaluación y regulación de la IE en equipos directivos de las escuelas básicas del SLEP Valparaíso con garantías de fiabilidad y normalidad, por lo que el instrumento es apto para ser aplicado a otros equipos directivos del sistema educativo chileno de administración privada y a otros sistemas educativos de América Latina y El Caribe.

En específico:

- En la dimensión “*evaluación de emociones centrada en sí mismo*”, no hay diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas: género, grado académico y función directiva.
- En la dimensión “*evaluación de emociones centrada en otros*” se demuestra que en las variables género y función directiva no hay diferencias significativas. Sin

embargo, en la variable grado académico se presentan diferencias significativas en los docentes directivos que han continuado sus estudios postgrado (Magíster).

- Los docentes directivos con estudios de postgrado mostraron una mayor capacidad para identificar las emociones de otras personas en el quehacer diario, identificando situaciones que les afectan emocionalmente.
- En las dimensiones referidas a la regulación de la emoción centrada en uno mismo y la regulación enfocada en los otros, no se presentan diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas: género, grado académico y función directiva.
- Los resultados sugieren que la IE es un factor importante en el liderazgo efectivo de los docentes directivos del SLEP Valparaíso.

LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las limitaciones de esta investigación es la muestra pequeña que puede no ser representativa de la población en general. Además, la recopilación de datos se llevó a cabo

durante un periodo del año lectivo en el que la carga laboral de los participantes pudo haber influido en su disponibilidad y motivación para participar en el estudio.

Los resultados obtenidos en este estudio contribuyen de manera efectiva al rol que ejercen los equipos directivos y liderazgo escolar en las comunidades educativas en que se desempeñan, especialmente en contextos altamente vulnerables, siendo una herramienta de apoyo para identificar fortalezas y debilidades, teniendo presente que ser capaces de evaluar las emociones no necesariamente tendrá como resultado ser capaz de regular las emociones, ya que existen otras variables y situaciones que pueden afectar como por ejemplo el contexto en que se produce una determinada situación y/o desregulación. Permitirá desarrollar una gestión más cercana a los miembros de las comunidades educativas que dirigen, construyendo confianza, con una comunicación efectiva y afectiva que facilitará y fortalecerá el trabajo colaborativo para la adecuada y oportuna toma de decisiones en función de los objetivos y metas estratégicas del Proyecto Educativo Institucional.

Futuras investigaciones podrían explorar cómo la IE se relaciona con

otros factores de liderazgo, como la toma de decisiones y la comunicación efectiva. Así mismo, los resultados podrían ser incorporados en la confección del Plan Anual Local del SLEP Valparaíso, con el propósito de levantar necesidades y/o acciones que permitan subsanar las diferencias existentes en los liderazgos de los equipos directivos para fortalecer el ámbito de la convivencia educativa y salud mental como eje fundamental de la reactivación educativa en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Nakamura, D., Fuentes Reza, R., & Armendáriz Ponce, H. M. (2016). La influencia de la inteligencia emocional en el estilo de liderazgo de los directores de escuelas de Educación Básica. *RECIE*, 3(1), 529-538. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/247>
- Aravena, F., & Madrid, R. (2021). Liderazgo en escuelas categorizadas como insuficiente en Chile: percepciones de directoras. *Revista Innovaciones*
- Educativas*, 23(34), 113-129. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3420>
- Bellei, C. y Contreras, M. (2024). Post-Pandemic Crisis in Chilean Education. The Challenge of Re-institutionalizing School Education. In: Reimers, F.M. (eds) *Schools and Society During the COVID-19 Pandemic*. Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-42671-1_3
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones?. La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. (6a ed.). Faros.
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>
- Declaración de Santiago (2024). *Reunión extraordinaria de Ministras y Ministros de*

- Educación de América Latina y el Caribe. Hacia un marco de referencia regional para la reactivación, recuperación y transformación educativa.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388789>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. Department for Education and Skills.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.* Fundación Chile
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Ley 21040 de 2017. Por la cual se Crea el Sistema de Educación Pública. 16 de noviembre de 2017.
- Luzuriaga Jaramillo, H. A., Espinosa Pinos, C. A., Haro Sarango, A. F., & Ortiz Román, H. D. (2023). Histograma y distribución normal: Shapiro-Wilk y Kolmogorov Smirnov aplicado en SPSS: Histogram and normal distribution: Shapiro-Wilk and Kolmogorov Smirnov applied in SPSS. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(4), 596–607. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1242>
- Mestre Navas, J.M. & Fernández Berrocal, P. (2015). *Manual de inteligencia emocional.* Ediciones Pirámide
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo profesional y Evaluación del Desempeño.* http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490. MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf

- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2023). *Manual de Bienestar Salud Laboral Equipos Educativos: estrategias desde la gestión y el liderazgo 2023*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos.Marzo2023.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2024). *Plan de reactivación educativa 2024*. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2024/04/Plan-de-Reactivacion-Educativa-2024-Ministerio-de-Educacion-de-Chile.pdf>
- Mondéjar, J., Rodríguez, A., & Fierro, B. (2023). El paradigma de apoyos al aprendizaje desde la neurodidáctica: una necesidad en la formación universitaria. *Entretextos*, 17(33), 90-108. doi:10.5281/zenodo.8218195
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory* (3ª Ed.). McGraw-Hill.
- OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I). *The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Ocampo Eyzaguirre, D. y Correa Reynaga, A.M. 2023. Educación emocional en tiempos de crisis. *D' Epica*. 1, 1 (sep. 2023). <https://revista.als.ie/depica/article/view/26/26>
- Pekaar, der K. A., Bakker, A. B., van Linden, D., y Born, M. P. (2018). Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120, 222-233. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.045>
- Petrides, K. V. (2012). *Technical Manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. London Psychometric Laboratory.
- Pirrone, C., Sabrina, C., Ballarino, V., Zuppardo, L., Serrano, F.,

- Rodríguez-Fuentes, A. y Sefarino, B. (2022). Emotional intelligence, age and origin: the mediation role of self-efficacy in the regulation of affectivity in future disability support teachers. *Life Span and Disability*, 25 (1), 151-174. [http://www.lifespanjournal.it/client/abstract/ENG389_6.%20Pirro ne.pdf](http://www.lifespanjournal.it/client/abstract/ENG389_6.%20Pirro%20ne.pdf)
- Rodríguez, A., Navarro, A., Carrillo, M.J. e Isla, L. (2023). University coaching experience and academic performance. *Education Sciences*, 13 (248), 3, 248. <https://doi.org/10.3390/educsci13030248>
- Rodríguez, A., Martínez, R., Gallardo, C.P. y Vazquez, D. (2023). Transformar la evaluación para empoderar al estudiante universitario en su aprendizaje y la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*. 7, 1-15. <https://doi.org/10.58663/riied.vi7.94>
- Salavera, C., Usán, P., & Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Salovey, P., & Mayer J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Teruel, P., Salavera, C., Usán, P., y Antoñanzas, J. L. (2019). Inteligencia emocional centrada en uno mismo y en el otro: Escala Rotterdam de Inteligencia Emocional (REIS). *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.iecm>
- Tralma, D. (2022). La otra cara del regreso a clases: licencias médicas de profesores crecieron hasta un 353% en la Región Metropolitana. <https://vergara240.udp.cl/licencias-medicas-de-profesores-crecieron-hasta-un-353-en-la-region-metropolitana/>
- UNESCO.(2021). *Reimaginar nuestros futuros Juntos: un nuevo*

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EQUIPOS DIRECTIVOS; ESTRATEGIAS PARA SU
EVALUACIÓN Y REGULACIÓN: CASO VALPARAÍSO, CHILE.

*contrato social para la
educación.* Unesco

Zeidner, M., Roberts, R. D., &
Matthews, G. (2002). Can
emotional intelligence be

schooled? A critical review.
Educational Psychologist, 37(4),
215-231.
[https://doi.org/10.1207/S153269
85EP3704_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2)