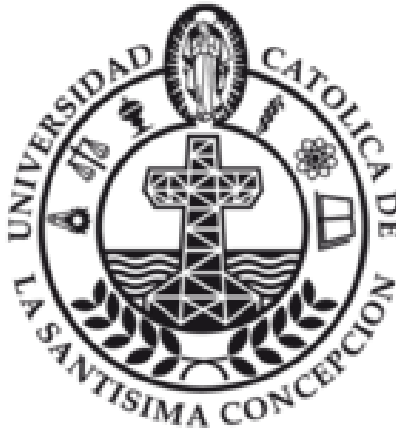


**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN**



**DIFERENCIAS DE LAS DIMENSIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL SEGÚN LOS  
AÑOS DE EJERCICIO DOCENTE EN LA REGIÓN DE BIOBÍO Y ÑUBLE**

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación

PROFESOR GUÍA: MAG. CAROLINA NOEMÍ CONTRERAS SAAVEDRA

ESTUDIANTES:

LUBASKA BARRERA ESCOBAR

JAVIER COFRÉ BARRES

CAMILA ESPARZA AGUILERA

ESTER GONZÁLEZ ALEGRÍA

Diciembre, 2022

CONCEPCIÓN, CHILE

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, agradecemos a la profesora Carolina Contreras Saavedra quien cumplió un papel fundamental en esta investigación por su participación y compromiso desde el inicio, agradecemos sinceramente su apoyo, guía y retroalimentación en todo momento a lo largo de este estudio.

En segundo lugar, agradecemos a todos quienes nos acompañaron, a nuestras familias que nos apoyaron y a cada uno de los que participaron y colaboraron para el desarrollo de este trabajo, a nosotros mismos por el esfuerzo, la dedicación, constancia y desempeño que hemos puesto a lo largo de todos los años de estudios.

También agradecemos el equipo de compañeros que formamos en esta etapa final de nuestra carrera y la oportunidad de coincidir en esta instancia donde pudimos trabajar juntos, darnos ánimo, persistir y no rendirnos, tomando este trabajo de investigación como un gran aporte y aprendizaje positivo en nuestras vidas.

## ÍNDICE

Agradecimientos	2
Índice	3
Índice de gráficos	
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2. Justificación del problema	14
1.3. Contextualización	16
1.4 Preguntas e Hipótesis de investigación	18
1.5 Objetivo general	18
1.6 Objetivos específicos	19
Capítulo II MARCO TEÓRICO	19
2.1 Inteligencia emocional	19
2.1.1 La IE desde el modelo de Mayer & Salovey	20

La percepción emocional	21
La facilitación o asimilación emocional	22
La comprensión emocional	23
Regulación emocional	24
2.2 IE en el ámbito educativo chileno	25
2.3 Los docentes y el aprendizaje socioemocional	26
Años de ejercicio docente	28
Progresión en la carrera	29
Tramos de la progresión docente	30
Años de experiencia para la progresión	31
Capítulo III MARCO METODOLÓGICO	31
3. Diseño de la investigación	31
3.1 Participantes	32
3.2 Instrumento	34
3.3 Procedimiento de recogida de datos	36
3.4 Análisis estadísticos	37
Capítulo IV RESULTADOS	39
4.1 Análisis descriptivo de la muestra	39
4.2 Análisis descriptivo, simetría y curtosis de los ítems y dimensiones.	41

4.3 Análisis de fiabilidad	43
4.4 Prueba de correlación de Spearman	44
4.5 Prueba T de Student y U de Mann-Whitney para muestras independientes	47
Análisis Anova por tramo	50
Emociones propias	52
Emociones de otros	53
Uso de las emociones	53
Regulación de las emociones	54
4.7 Análisis histogramas	54
Capítulo V DISCUSIÓN	61
Capítulo VI CONCLUSIÓN	66
Limitaciones	67
Proyecciones	68
Referencias	70
Anexos	78

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla II-1	Tiempo requerido para la progresión de tramo.	30
Tabla II-2	Tramo máximo alcanzable según los resultados en los instrumentos.	31
Tabla III-3	Descripción de los establecimientos invitados a participar.	33
Tabla III-4	Dimensiones de la escala.	35
Tabla IV-5	Descriptivos Sexo, años de ejercicio y edad de los docentes que participaron de la escala de Wong- Law.	39
Tabla IV-6	Tramo de los docentes que participaron de la escala de Wong-Law, según años y edad.	40
Tabla IV-7	Tipos de establecimientos a los cuales pertenecen los docentes que respondieron la escala de Wong-Law.	41
Tabla IV-8	Análisis descriptivo de los ítems, simetría y curtosis.	41
Tabla IV-9	Análisis descriptivo de las dimensiones, Simetría y curtosis.	43
Tabla IV-10	Estadísticas de Fiabilidad de la escala de Wong-Law.	43
Tabla IV-11	Estadísticas de Fiabilidad de los reactivos de la escala de Wong-Law.	43

Tabla IV-12	Correlación entre las dimensiones de IE y años de ejercicio	44
Tabla IV-13	Pruebas paramétricas.	47
Tabla IV-14	Análisis de respuesta por grupos de docentes en cada dimensión de la escala de Wong-Law.	48
Tabla IV-15	T-Test para muestras independientes.	49
Tabla IV-16	Pruebas de homogeneidad de varianzas.	51
Tabla IV-17	Descriptivos de las dimensiones de IE por los tramos de evaluación docente.	52
Tabla IV-18	Kruskal-Wallis emociones propias y tramos de evaluación docentes.	53
Tabla IV-19	Análisis Anova para la dimensión Emociones propias y tramos de evaluación docentes.	53
Tabla IV-20	Kruskal-Wallis uso de las emociones y tramos de evaluación docentes.	54
Tabla IV-21	Análisis Anova para dimensión Regulación de las emociones y tramos de evaluación docente.	54
Tabla V-22	División de grupos para análisis de Prueba T y Anova.	63

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos 1	Histogramas reactivos de la dimensión reconocimiento de las emociones	56
Gráficos 2	Histogramas reactivos de la dimensión emociones de otros	57
Gráficos 3	Histogramas reactivos de la dimensión uso de las emociones	59
Gráficos 4	Histogramas reactivos de la dimensión regulación emocional	60

## RESUMEN

Esta investigación tuvo por objetivo dar a conocer el nivel de Inteligencia Emocional que presentan los docentes de la región del Biobío y Ñuble respecto a sus años de ejercicio docente. Lo cual contribuye al conocimiento y apoyo a las Ciencias de la Educación que busca mejoras para ejercer la docencia. Para ello se utilizó la escala tipo Likert llamada Wong-Law con una muestra de 144 docentes, entre ellos docentes de educación diferencial, prebásica, educación básica y media de distintos establecimientos. La investigación implementó un diseño no experimental transaccional, es decir, la recogida de datos fue de una sola vez, además posee un enfoque cuantitativo con enlace correlacional descriptivo. Mediante la prueba de correlación Spearman se obtuvo que, existe una débil relación entre la Inteligencia Emocional de los profesores con los años de ejercicio docente, ésta se evidenció por medio de las variables Emociones propias y Regulación de las emociones, exceptuando la variable Uso de las emociones, ya que esta, posee una relación moderada con los años de ejercicio. Por último, existe una relación nula en cuanto a la variable Emociones de otros, eso debido a que fue la que obtuvo la interpretación más baja, demostrando así que no existe ninguna relación de esta variable con los años de ejercicio docente.

Para el análisis de diferencias de grupos se evidencia que las Emociones propias y Uso de las emociones, demostraron que el grupo novel posee menor porcentaje de inteligencia emocional a diferencia del grupo de experimentados, el cual muestra un mayor porcentaje de inteligencia

emocional. Al contrario de Emociones de otros y Regulación de las emociones, cuyas variables no demostraron diferencias significativas.

**Palabras Claves:** Inteligencia emocional, nivel educativo, docentes de nivel escolar, docentes de preescolar, docentes de enseñanza media, escala Wong Law, Spearman.

## **ABSTRACT**

The aim of this research was to raise awareness of the level of emotional intelligence presented by teachers in the region of Biobío and Ñuble regarding their years of teaching. Which contributes to the knowledge and support of the Educational Sciences that seeks the improvement of teaching practice. The Likert scale called Wong Law was used to do this with a sample of 144 special education, pre - school education, elementary education, secondary education teachers from different schools. This research has a nonexperimental transactional design, that is to say, the collection of data was a one-time, and also has a quantitative approach with descriptive correlation link. Through the Spearman correlation test, it was obtained that there is a weak relationship between the Emotional Intelligence of teachers with the years of teaching practice, this was evidenced through the variable's Own emotions and Regulation of emotions, except for the variable Use of emotions, since this one has a moderate relationship. Finally, there is a null relationship regarding the variable Emotions of others, because it was the one that obtained the lowest interpretation, thus demonstrating that there is no relationship between this variable and the years of teaching practice.

For the analysis of group differences, it is evident that Own Emotions and Use of Emotions showed that the novice group has a lower percentage of EI, unlike the experienced group, which shows a higher percentage of EI. Contrary to Emotions of others and Regulation of emotions, whose variables did not show significant differences.

**Keywords:** Emotional Intelligence, preschool teachers, high school teachers, basic education teachers, Wong Law scale, Spearman.

## **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación tuvo como principal objetivo dar a conocer la relación existente entre los años de ejercicio docente con la inteligencia emocional del profesorado de enseñanza preescolar, primaria y secundaria pertenecientes a las regiones del Biobío y Ñuble, puesto que se considera fundamental para aportar al desarrollo emocional contar con equipos de profesorado que sean emocionalmente inteligentes, dado que la labor que desempeñan requiere un alto nivel de sensibilidad de sus propias emociones y la de sus alumnos, esto le permitirá mantener un ambiente propicio para el aprendizaje con una buena calidad en las relaciones interpersonales con toda la comunidad educativa (Claudia Costa, Ximena Palma, Carla Salgado, 2021).

Durante mucho tiempo no se ha logrado dar real importancia a las emociones en la educación y en profesorado, es por aquello que se debe reflexionar en torno a este tema tomando como modelo referencial al docente (Javier Cejudo, Luz Lopez, 2017).

Para llevar adelante esta tarea, primero la escuela requiere de profesorado capacitado e información del estado de la IE de los docentes para la posterior toma de decisiones. Para ello, el primer paso es describir cómo perciben su IE los docentes del sistema educacional chileno en sus cuatro dimensiones: (1) Evaluación de las emociones propias, (2) Valoración de las emociones de otros, (3) Uso de emociones y (4) Regulación de emociones. Para esto se utilizará el cuestionario tipo Likert Wong-Law Emotional Intelligence Scale 2002 (WLEIS) (Extremera Pacheco et al., 2019; Wong & Law, 2002) versión en español basado en el marco teórico de Mayer, Caruso & Salovey (1999).

La inteligencia emocional es algo fundamental en el profesorado, es una cualidad que todo docente debe poseer, ya que esta se define como la capacidad de razonar acerca de las emociones, para mejorar el pensamiento, lo que incluye la capacidad para percibir con precisión las emociones, para acceder y generar emociones con el fin de ayudar a pensar, de entender las emociones y el conocimiento emocional y para regular reflexivamente las emociones con el fin de promover el crecimiento emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1990).

Existen muchas definiciones sobre la Inteligencia Emocional, pero una de las más reconocidas y válidas en el ámbito educacional es la propuesta creada por John Mayer y Peter Salovey, quienes la consideran como “la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar la emoción sentida, entender y razonar con emoción y regular emociones en uno y con otros” (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, p. 396). Además, como habilidad de inteligencia, puede desarrollarse en el tiempo (Salovey & Mayer, 1990).

Este estudio, primeramente, tuvo el objeto de describir la inteligencia emocional del profesorado de la región del Biobío y Ñuble, como evidencia para la toma de decisiones de las comunidades educativas de dicho contexto. En segundo lugar, esta investigación indaga en la

relación de la IE con los años de ejercicio docente y las diferencias de las dimensiones de IE según los años de ejercicio. Se buscó sumar evidencia y contrastar con estudios previos realizados en la región que ya exploran esta relación entre ambas variables en las regiones del Biobío y Ñuble.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **Planteamiento del problema**

Un estudio realizado por Valenzuela et al. (2021) acerca de la inteligencia emocional en los profesores de la provincia de Concepción, quienes utilizaron la escala Trait Meta- Mood Scale TMMS-24, concluyeron que los docentes con más años de ejercicio docente poseen mayor inteligencia emocional que los docentes noveles y que además dentro de la provincia el índice de IE auto percibida de los profesores es bajo en general. El presente estudio revela algunas semejanzas y diferencias con los resultados de la anterior investigación.

Por otro lado, cabe destacar que la participación de los docentes es indispensable en el proceso de enseñanza y construcción del conocimiento, ya que transmite sus emociones al ejercer su labor en la sala de clases (Rosero-Morales, 2021). Por ello, dar a conocer los niveles de IE actuales en el que se encuentran los profesores de ambas regiones del país es importante para colaborar en el diagnóstico para la posterior toma de decisiones en la búsqueda de mejoras del ejercicio docente en el aula. El profesorado debe desarrollar su habilidad de IE como parte de las características de inteligencia (Mayer, Caruso & Salovey, 1999), otros autores especifican habilidades como la empatía con los estudiantes para lograr instaurar lazos de confianza y cordialidad (Bisquerra-Alzina, et al.,

2012). De esta manera generar un ambiente de confianza proporciona un clima apto para el aprendizaje, el desarrollo del diálogo y la resolución de conflictos. Dando así seguridad al educador y al educando. (Conejeros et al., 2009).

### **Justificación del problema**

Las competencias socioemocionales del profesorado pueden influir de manera positiva en la relación docente - estudiante, también en la gestión y clima del aula; además influyen en los resultados académicos y las competencias socioemocionales de los estudiantes (Lozano-Peña et al., 2022). Es por ello que es de interés indagar en la inteligencia emocional que poseen los docentes de educación básica posterior a la pandemia, específicamente en la región del Biobío y Ñuble.

La Inteligencia Emocional es un factor que influirá de manera positiva en el bienestar, tal como se ve reflejado en la investigación realizada por López et al. (2020) en el cual se habla del impacto positivo que tiene trabajar la inteligencia emocional y aún mejor cuando los apoderados de los estudiantes también poseen un alto nivel de inteligencia emocional, este es el panorama ideal para que el estudiante se pueda desarrollar. También en el ámbito educativo tiene un papel importante en el proceso de enseñanza - aprendizaje (Puertas Molero., et al. 2018). Esto impulsa a indagar acerca de lo fundamental que es el papel docente y su inteligencia emocional en la sala de clases y lo elemental que es informar a la comunidad educativa acerca de esto.

La figura del docente en esta situación juega un papel fundamental según Elías et al., (2003), es por esto que la inteligencia emocional del docente es sumamente importante para entender y conocer a sus estudiantes, ya que de éste depende el proceso de enseñanza. Es necesario desarrollar investigaciones que permitan identificar cuáles son aquellas variables de la IE que influyen en la

tarea que realiza un buen profesor, Salovey y Mayer (1990). La presente investigación se enfoca en los años de ejercicio laboral docente los cuales se encuentran declarados y detallados en la ley 20.903 (2016).

Durante muchos años no se ha dado la importancia necesaria a la dimensión afectiva y emocional en el ámbito educativo, solo centrándose en enseñar contenidos que van en dirección al desarrollo cognitivo e intelectual de los estudiantes según Ross & Tolan (2018). A partir de Salovey & Mayer (1990) y Goleman (1995), el proceso escolar de los niños y niñas no puede enfocarse únicamente a lo académico, a la obtención y procesamiento de la información, solamente al desarrollo cognitivo, o a las interacciones sociales, como si éstas se dieran en abstracto, sino que deben considerar todas las dimensiones de la existencia humana (Dueñas, 2002).

La literatura presenta que se debe ir dejando de lado la escuela tradicional, la cual solo centra su atención en las calificaciones que cada estudiante tendrá durante el transcurso de los semestres académicos y no se interesa del estado emocional de los niños y niñas. Tal como plantea Verdugo, García & Portillo (2014) el medio ambiente, las relaciones sociales y la cultura influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos. Para lograr esto el profesorado debe poseer un nivel de IE acorde que permita conseguir este objetivo, las investigaciones nos señalan que se encontraron niveles significativamente mejores en docentes que tienen más años de experiencia laboral según Valenzuela- Zambrano, Álvarez & Salgado (2021). Es fundamental el trabajo que realiza el profesor dentro y fuera del aula para ayudar al estudiantado afrontar el día a día brindando herramientas y estrategias para que se vuelvan emocionalmente competentes (CASEL, 2020).

Las emociones del profesorado para algunos autores son una variable importante de considerar, tanto por el propio bienestar físico y mental de este colectivo; como por su relación con

su desempeño en el aula (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Rodríguez-Corrales et al., 2017). Es por esto que resulta indispensable estar al tanto del nivel de IE que poseen los docentes a día de hoy en la región del Biobío y Ñuble.

Los autores Mayer y Salovey expresan que la IE es una habilidad y por tanto puede modificarse en el tiempo. Es por ello, que es importante indagar si los años de ejercicio docentes generan diferencias significativas en las dimensiones de IE, como señalan los autores (Mayer et al., 1999).

### **Contextualización**

El origen del concepto de IE aparece en la literatura psicológica en el año 1990, en un escrito de los psicólogos americanos Peter Salovey y John Mayer. Sin embargo, el término inteligencia social aparece mucho antes de la mano del precursor Edward Thorndike (1920, p.1) quien la definió como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas” se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. Cabe mencionar que con la publicación del libro “La Inteligencia Emocional” en 1995 por su autor Daniel Goleman, el concepto como tal, comenzó a difundirse rápidamente.

La IE se define como la capacidad de razonar acerca de las emociones, para mejorar el pensamiento, lo que incluye la capacidad para percibir las emociones con precisión, la capacidad para acceder a emociones y generar emociones con el objetivo de entender las emociones; y el conocimiento emocional y la regulación de las emociones con el fin de crecer emocional e

intelectualmente en tiempo (Salovey & Mayer, 1990). Posteriormente, los autores reformularon su idea original, concediendo más importancia a los componentes cognitivos y a la habilidad para reflexionar sobre las emociones. Desde entonces, se han realizado numerosas publicaciones sobre este tema en los ámbitos educativo, organizacional y de la salud ya que la investigación en torno a las competencias socioemocionales se ha sustentado principalmente en la teoría de la inteligencia emocional (Lozano-Peña et al., 2022).

Por otra parte, la OCDE (2001) define la educación de calidad como aquella que asegura a todo el estudiantado la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararlos a la vida adulta. En este sentido, el término competencia hace alusión al dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas que son necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia (Repetto-Talavera & Peña- Garrido, 2010); entre estas competencias se destacan las socio-emocionales. Por lo tanto, las competencias socioemocionales están directamente relacionadas al desarrollo del aprendizaje, la adaptación emocional y sus implicaciones para el éxito académico, profesional, laboral, como también para la vida misma (Zins et al., 2004). Por esta razón es necesario indagar cómo los profesores desarrollan las competencias socioemocionales post pandemia.

De todos los modelos de Competencias Socioemocionales este estudio se enfocó en el modelo de Mayer y Salovey, ya que ella plantea el cambio de la IE en el transcurso de los años. Por tanto, resulta ser eficaz para realizar la correlación de los años de ejercicio laboral y la IE y ver la diferencias de las dimensiones de IE con los años de ejercicio docente, debido a los cuatros ámbitos en los cuales se divide su modelo los cuales son; 1) percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; 2) acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; 3) comprender

emociones y el conocimiento emocional; 4) regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer et al., 1999).

### **Preguntas e hipótesis de investigación**

Pregunta 1: ¿Existen diferencias en las dimensiones de IE de los docentes de nivel escolar, según los años de ejercicio laboral en la región de Biobío y Ñuble?

H: Existen diferencias significativas en las dimensiones de IE, según los años de ejercicio laboral de los docentes de nivel escolar en la región de Biobío y Ñuble.

Pregunta 2: ¿Existe relación entre las dimensiones de inteligencia emocional y los años de ejercicio laboral de los docentes de la región de Biobío y Ñuble?

Hipótesis: Existe relación entre las dimensiones de inteligencia emocional y los tramos de años de ejercicio laboral de docentes escolares de la región del Biobío y Ñuble.

Pregunta 3: ¿Cuáles son las características de los niveles de IE de los docentes de nivel escolar de la región del Biobío y Ñuble?

Pregunta 4: ¿Existen diferencias en las dimensiones de IE de los docentes de nivel escolar, según los tramos de evaluación docente en la región de Biobío y Ñuble?

H: Existen diferencias en las dimensiones de IE según los tramos de evaluación docente de docentes escolares de la región del Biobío y Ñuble.

## **Objetivo general**

Determinar las diferencias que existen en las dimensiones de IE, según los tramos de evaluación docente y los años de ejercicio laboral del profesorado de nivel escolar de la región de Biobío y Ñuble.

## **Objetivos específicos**

- 1.- Definir la relación entre los años de ejercicio laboral y la inteligencia emocional (IE) a través de una escala tipo Likert.
- 2.- Describir los niveles de IE de los docentes de la región del Biobío y Ñuble.
- 3.- Describir las diferencias que existen en las dimensiones de IE, según los tramos de evaluación Docente, de los docentes escolares de la región de Biobío y Ñuble.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

En la indagación sobre el concepto de IE y con el propósito de generar una mayor comprensión conceptual de este tópico, se procede a describir el Modelo de Mayer y Salovey el cual ha sido usado continuamente en diversas investigaciones. De esta manera, recopilamos información y analizamos este modelo que se ha referido a la IE y cómo esta influye directamente en la educación.

## **Inteligencia emocional**

Según Mayer y Salovey la inteligencia emocional es:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (1997, p. 4).

Por lo tanto, se puede decir que la inteligencia emocional es la habilidad de procesar información sobre las emociones propias y de los demás.

Por otra parte, Daniel Goleman, psicólogo estadounidense, (1995) publicó su libro titulado Inteligencia Emocional, clasifica a la IE como la capacidad de motivarse a uno mismo para lograr una estabilidad emocional plena, reconociendo los sentimientos propios y de los demás. Con la publicación de su libro se impulsó este concepto de manera socialmente colectiva, colocando el tema desde el aula de clases hasta la sala de una sección empresarial. El autor supuso toda una revolución al aportar pruebas científicas acerca de la influencia que tienen las emociones en nuestra vida.

### **La IE desde el modelo de Mayer & Salovey**

Tal como se señala: La IE es la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y para promover crecimiento emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1990). De esta manera podemos decir que la IE ayuda a las personas a entender y reconocer sus propias emociones, las de los demás y permite diferenciar entre los sentimientos y emociones.

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) fue desarrollado por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer, aunque existen diferentes autores que explican las formas de conceptualizar la inteligencia emocional en relación al liderazgo organizacional, las relaciones interpersonales y el campo educativo, el modelo que tuvo lugar en distintas investigaciones es principalmente el modelo propuesto por Mayer, Caruso y Salovey (1999) denominado el modelo de las habilidades. Este se sigue usando en la actualidad, y se basa en la premisa de que la inteligencia emocional (IE) se manifiesta en las personas a través de cuatro destrezas, las cuales son las que al ser manifestadas ponen en evidencia el desarrollo de este tipo de inteligencia en un sujeto. A continuación, se describen las cuatro habilidades o ramas interrelacionadas del modelo de Mayer, Caruso y Salovey (1999):

### **La percepción emocional**

La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer los sentimientos propios como los de aquellos de los que te rodean (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Es estar atento

y decodificar con precisión las señales emocionales que presenta, tanto de la expresión facial, movimientos corporales y también el tono de voz (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005). Por lo tanto, se puede decir que es la capacidad para percibir, evaluar y expresar las emociones adecuadamente, pues se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan y discriminar con precisión la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los otros. Por ejemplo, los estudiantes que ponen en práctica diariamente estas habilidades cuando regulan sus acciones en la sala de clases tras una mirada seria del profesor. Igualmente, el profesorado también hace uso de esta habilidad cuando observa los rostros de sus alumnos, y percibe si están aburriendo, o si están entendiendo la explicación y, tras decodificar la información de sus rostros (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005).

### **La facilitación o asimilación emocional**

Es la habilidad para tener en cuenta los sentimientos tanto como cuando razonamos o cuando se debe solucionar problemas (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Las emociones afectan al sistema cognitivo, por lo tanto, nuestros estados afectivos permiten tomar decisiones y dirigir la atención a la información más importante. Esto significa que la facilitación o asimilación emocional, ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante. Por ejemplo, algunos alumnos necesitan un estado de ánimo más positivo para concentrarse y estudiar, otros en cambio, necesitan de un estado de tensión que les permita memorizar y razonar mejor. En el caso del profesor, que pone en práctica su labor docente,

reconocen que la valoración al corregir un examen varía en función de su estado anímico ya sea positivo vs. negativo y prefieren puntuarlos en momentos donde su estado de ánimo es neutro y ser imparciales con sus estudiantes (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005).

### **La comprensión emocional**

Se refiere a la capacidad para designar las diferentes emociones y las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción, empleando el análisis y conocimiento emocional, el cual implica la habilidad para identificar sentimientos y reconocer las transiciones entre emociones (Mayer, Caruso & Salovey, 1999), como, por ejemplo, que la tristeza se deba a una pérdida. Además, contiene la destreza para comprender emociones complejas, el amor y odio simultáneo hacia una persona querida, durante un conflicto, así como también reconocer las transiciones entre emociones, por ejemplo, el paso de la frustración a la ira o el paso del amor al odio. Las habilidades de comprensión emocional son puestas en práctica también a diario por el alumnado. Los estudiantes utilizan esta habilidad para ponerse en el lugar de algún compañero que está pasando por una mala racha (e.g., malas notas, enfermedad, divorcio de los padres...) y ofrecerle apoyo (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005). Esto también se puede observar en aquellos docentes, con un elevado conocimiento emocional, en especial, de una alta comprensión del estilo emocional y la forma de actuar de sus estudiantes, son capaces de conocer quienes están pasando por problemas fuera del aula y les podrán ofrecer un mayor apoyo (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005).

## **Regulación emocional.**

Es la última rama del modelo y hace referencia al proceso emocional de mayor complejidad, pues se relaciona con la apertura a emociones positivas y negativas, la reflexión sobre estas y la determinación de la utilidad que presta la información que acompaña aquellos estados emocionales para regular las emociones de cada ser humano (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Esto promueve el conocimiento emocional e intelectual para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida pues permite desarrollar la capacidad para disminuir las emociones negativas y potenciar las positivas. La regulación emocional significa el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005). Un ejemplo sería que cada vez que un estudiante se ve involucrado en un conflicto interpersonal en el recreo, (e. g., un niño le quita el balón a otro para jugar) una resolución no agresiva del conflicto implica la puesta en práctica de habilidades de regulación o manejo de situaciones interpersonales. En el caso de los profesores, para evitar la aparición de síntomas de ansiedad o depresión. Entre ellas, estarían el apoyo social y la comunicación de los problemas laborales a los compañeros, llevar a cabo actividades agradables y distractoras, escuchar música, tener aficiones, hacer ejercicio físico o practicar algún deporte. En lo que a regulación interpersonal se refiere, también el profesorado

debe ponerlas en práctica diariamente. En primer lugar, con sus estudiantes, por ejemplo, saber cuándo alentar a sus alumnos para motivarlos hacia la consecución de una meta o hacerlos sentir cautelosos y precavidos ante un próximo examen al que van demasiado confiados (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005).

### **IE en el ámbito educativo chileno**

Actualmente en las escuelas en Chile, los estudiantes pasan alrededor de ocho horas diarias en los establecimientos educacionales. Es allí donde reciben permanentes influencias y enseñanzas por parte de sus pares, profesores, profesoras y otros adultos, por lo tanto, la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo de habilidades emocionales que le permitan desarrollar herramientas de autorregulación, ya que muchos problemas de conducta se originan en el ámbito emocional (UNESCO, 1996).

En cuanto a los docentes, la infelicidad se manifiesta en desmotivación, depresión y enfermedades físicas, en tanto que en los estudiantes se manifiesta en desinterés, rebeldía, trastornos de la atención y del aprendizaje, y violencia (Naranjo, 2014). Es por esto que se torna fundamental comprender la tarea transversal que realizan las y los profesores en la vida de los niños y niñas que educan a diario, donde el desarrollo de habilidades emocionales y socio-afectivas sea probablemente lo que determine la capacidad que tengan los estudiantes de poner en práctica con éxito los conocimientos académicos y habilidades cognitivas alcanzadas en la escuela. Según Jennings y Greenberg (2009), los profesores que son emocionalmente competentes, logran una gestión efectiva en tanto promueven el entusiasmo por el aprendizaje, guían el comportamiento de sus alumnos y brindan soporte a las dinámicas de conflicto ya que, al establecer un vínculo positivo

con sus estudiantes, responden efectivamente a sus necesidades. El impacto de la salud mental del profesor sobre su calidad de educador emocional y su capacidad para crear climas de aula generativos de crecimiento emocional y cognitivo en sus alumnos es un aspecto crucial y fundamental (Céspedes, 2013).

Por otro lado, cabe señalar el reciente estudio *Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak* el cual incluyó una muestra de 1329 docentes de establecimientos chilenos realizado por Y. López-Angulo et al., 2022. Indica que los docentes chilenos durante la pandemia, en relación a la asociación entre inteligencia emocional y resiliencia, presentaron niveles medios/altos de inteligencia emocional lo que revela que pueden enfrentar adversidades e incertidumbres en su trabajo. Es importante que los profesores creen e implementen acciones educativas efectivas en situaciones cotidianas con sus alumnos. Los docentes que promueven un ambiente de bienestar y salud emocional motivan la conducta de los estudiantes y mejoran el rendimiento.

### **Los docentes y el aprendizaje socioemocional**

Las competencias socioemocionales de los profesores pueden favorecer positivamente en las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa, como también beneficia la gestión y el clima dentro del aula de clases (Lozano-Peña et al. 2022).

Si bien en la mayoría de las escuelas de nuestro país existen equipos multidisciplinarios que se componen por educadoras(es) diferenciales, psicólogos(as), psicopedagogos, trabajadores sociales y orientadores que trabajan en conjunto para apoyar a todos los actores de la educación y que colaboran en la formación de estudiantes integrales. La educación socioemocional, debe estar

incluida como prioridad en la enseñanza, ya que la escuela es un pilar central tanto en los individuos como en la sociedad. Es por esto que la educación socioemocional toma cada vez más peso y se convierte en un tema relevante en las comunidades escolares, debido a que la crisis sanitaria Covid-19, no sólo ha afectado a las personas en el ámbito de la salud, laboral o económico, sino también ha golpeado fuertemente a su salud mental (Educarchile, 2021).

EL aprendizaje socioemocional, es el proceso a través del cual los niños, adolescentes y adultos adquieren y aplican efectivamente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para: entender y manejar las emociones (autocontrol), establecer y lograr objetivos positivos (conciencia de sí mismo), sentir y mostrar empatía por los demás (conciencia social), establecer y mantener relaciones positivas (habilidades relacionales) y tomar decisiones responsables. Estas dimensiones son fundamentales para una buena convivencia en el ámbito social, en las escuelas, en los hogares de los estudiantes y en toda la sociedad (Educarchile, 2021). Por lo tanto, en el campo de la educación, desarrollar la Inteligencia Emocional (IE) de los alumnos se ha convertido en una tarea necesaria para las escuelas. La mayoría de los docentes creen que dominar estas habilidades es esencial para la evolución del estudiante y su desarrollo socioemocional, pues la IE, debe mirarse como la consecuencia de dos fenómenos interrelacionados: por una parte, un estado de armonía interna y de equilibrio emocional, y por otra, un corpus de destrezas, muchas de ellas aprendidas, que conducen al autoconocimiento, la autorregulación y la habilidad interpersonal (Céspedes, 2013).

Se debe poner un especial énfasis en la importancia del aprendizaje socioemocional, no solo en la esfera afectiva, sino que también en el rendimiento académico y el bienestar general de los niños y adolescentes. Su aplicación como una dimensión central de la experiencia escolar debe enfocarse, en el desarrollo de competencias socioemocionales y en los vínculos que niños y jóvenes

establecen entre ellos, con adultos significativos y con las instituciones. Desde esta perspectiva, el rol de los profesores es central (Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, 2014) ya que se convierte en el modelo adulto de los estudiantes, pues este representa la figura que posee el conocimiento y la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante las experiencias de la vida.

La importancia que adquiere el rol del docente en su práctica pedagógica y su desempeño en el aula, exige un alto nivel de sensibilidad a las emociones propias y de sus estudiantes ya que es aquí donde se visualiza la necesidad de que pueda desarrollar su IE para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus aulas y lograr una óptima calidad de las relaciones interpersonales que se dan al interior de la escuela (Costa, Palma & Salgado, 2021).

### **Años de ejercicio docente**

En este estudio se entenderá los años de ejercicio docente como los años que lleva el profesorado inserto en el sistema educativo desde que terminó el proceso académico de estudio de su profesión docente.

Se debe diferenciar años de ejercicio de experiencia según el uso en la ley chilena. Para dar valor y actualizar las normas que hacen referencia a la experiencia que poseen los docentes, en Chile, se publica y promulga la ley 20.903 (2016) la cual crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica algunas otras normas que estaban regularizadas de décadas anteriores. La presente ley colabora con el mejoramiento continuo en el desempeño profesional de los profesores, a través de la actualización y profundización de los contenidos disciplinarios y pedagógicos, además de brindar herramientas para que los docentes puedan aplicar técnicas de colaboración con sus

pares y profesionales, así como también para aquellas competencias que son necesarias para la inclusión educativa (Ministerio de educación, 2016).

En la literatura científica, con respecto a los años de ejercicio docente, la primera etapa, se denomina profesorado novel (Mayoral-Serrat & Catelló Badia, 2015) a aquellos recién diplomados con experiencia de trabajo en una institución educativa de tres a cinco años. Esta fase servirá como base de comparación con los demás docentes que se consideran con experiencia.

### **Progresión en la carrera docente**

El sistema por el cual se reconoce el desarrollo de los docentes es realizado con una lógica de profesionalizantes y no con una lógica generalista como estaba propuesto anteriormente (Ministerio de educación, 2016). Esta progresión cuenta con dos pilares que son fundamentales: el primero es el reconocimiento al desarrollo, el cual implica un mejoramiento en los primeros años de ejercicio docente y la capacidad de progresar en cuanto a las remuneraciones; en segundo lugar, un aseguramiento en la formación docente que se debe dar de manera continua y que favorezca al desarrollo profesional (Ley 20.903, 2022). Tal como se planteó en la ley 20.903 (2022) esta combinación se utiliza para dar el desarrollo profesional a todo el profesorado que esté presente en el sistema que retribuye en la remuneración que obtendrá de manera mensual, pero no es el único desarrollo que se ofrece.

La carrera docente siempre estará incentivando al profesorado a seguir desarrollando sus conocimiento y capacidades, este proceso de desarrollo continuo será evaluado y los resultados serán categorizados en cinco tramos, de los cuales tres de ellos serán obligatorios, Ministerio de educación (2016). Esta evaluación consiste en una prueba de conocimientos disciplinares y

pedagógicos, dependiendo del nivel y la especialidad del profesional evaluado, además de un portafolio el cual deberá evidenciar el desempeño contextualizado, cuáles son sus funciones docentes fuera del aula de clases. En la ley 20.903 (2016) se realiza la vinculación con respecto a esta evaluación a dos documentos importantes para los docentes: El marco para la Buena enseñanza y los estándares orientadores para la formación docente.

### **Tramos de la progresión docente**

Los tramos de la carrera docente están designados de la siguiente manera y orden; Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II, además de un tramo el cual será provisorio y su tramo será denominado como Provisorio.

Aquellos docentes que se encuentren dentro del tramo inicial tienen la obligación de participar del Sistema de Reconocimiento el año en el cual sean convocados, de no ser así perderán el derecho a recibir la asignación del tramo al cual pertenezcan, hasta que sea completado el proceso nuevamente. Mientras quienes se encuentren en los tramos Avanzado, Experto I y Experto II, la participación al Sistema de reconocimiento será efectuada de manera voluntaria (véase en la tabla II-1) ley 20.903 (2016).

**Tabla II-1**  
*Tiempo requerido para la progresión de tramo*

<b>Tramo</b>	<b>Años de experiencia docente</b>
Inicial	0
Temprano	4
Avanzado	4
Experto I	8
Experto II	12

*Nota.*

*Ley*

*20.903,*

*2016*

## Años de experiencia para la progresión

Para que la progresión pueda ser evaluada en los docentes será condición contar con los años de experiencia que se requiera (véase en la tabla II-1). Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas del ministerio de educación (2020). La progresión docente será efectiva según los resultados obtenidos del instrumento portafolio del sistema de evaluación y los años de experiencia con los que cuenta el docente (véase en la tabla II-2), ley 20.903 (2016).

**Tabla II-2**

*Tramo máximo alcanzable según los resultados en los instrumentos*

Resultados portafolio	Resultado prueba de conocimientos			
	A	B	C	D
A	Experto II	Experto II	Experto I	Temprano
B	Experto II	Experto I	Avanzado	Temprano
C	Experto I	Avanzado	Temprano	Inicial
D	Temprano	Temprano	Inicial	Inicial
E	Inicial	Inicial	Inicial	Inicial

*Nota. Ley 20.903, 2016.*

## CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

### 3. Diseño de la investigación

La presente investigación es de diseño no experimental transeccional (Hernández Sampieri et al., 2014), puesto que se tomó una sola muestra para la recolección de datos, los cuales no fueron

manipulados ni alterados por ningún integrante de esta investigación (Ato et al., 2013). El muestreo es no probabilístico por conveniencia, ya que la población de docentes de primaria es invitada a participar y ellos deben ser incluidos.

El enfoque de investigación a utilizar es el cuantitativo, de un paradigma positivista, con un alcance correlacional-descriptivo. Este enfoque se caracteriza porque requiere variables numéricas para poder expresar el problema de la investigación. Esto quiere decir que los datos que se analizan deben ser en todo momento cuantificables. Rodríguez Peñuelas (2010), señala que “el método cuantitativo se centra en los hechos o causas del fenómeno social, con escaso interés por los estados subjetivos del individuo” (p. 32). En este estudio se midió una variable por medio de una escala Likert en formato online la cual es consistente al objetivo propuesto (Ato et al., 2013).

## **Participantes**

Se utilizó una muestra de 144 docentes, siendo 106 mujeres y 38 hombres en un rango de edad entre 23 y 62, siendo un promedio de 38 años; cada uno de ellos con diferentes años de ejercicio laboral en la región del Biobío y Ñuble de Chile, quienes participaron de forma voluntaria en su ambiente natural, resguardando su privacidad. Los tipos de establecimientos en el que se efectuó la recogida de datos fueron particulares subvencionados, particulares y municipales con fecha de muestreo del 06 al 16 diciembre del presente año (véase tabla III-3).

Criterios de inclusión para la selección de participantes:

- Ser docente de educación diferencial, pre básica, básica o media.

- Ejercer su profesión en establecimientos particulares, particulares subvencionados o municipales.
- Ejercer su profesión en la región del Biobío y Ñuble.

Criterios de exclusión para la selección de participantes:

- Participantes de la comunidad educativa que no pertenezcan al cuerpo docente del establecimiento.
- Docentes que no ejerzan su profesión en la región del Biobío y Ñuble.

Se puede observar la descripción del tipo de establecimiento según copago: Municipal, subvencionado o participar; la cantidad de docentes declarada en su PEI y la Comuna a la que pertenecen.

De acuerdo con el Ministerio de Educación en Chile, el copago se refiere al aporte financiero del Estado según el tipo de establecimiento, los cuales pueden ser municipales, subvencionados o particulares, estos reciben un monto mensual por alumno atendido, dependiendo del nivel y modalidad ya sea jornada escolar completa o no.

**Tabla III-3**

*Descripción de los establecimientos invitados a participar*

<b>Nombre de la institución</b>	<b>Tipo de establecimientos</b>	<b>Cantidad de docentes en ejercicio</b>	<b>Comuna</b>
Colegio San Marcos	Particular	16	Coronel
Liceo Bicentenario Politécnico Monte Águila	Municipal	57	Cabrero
Centro educacional La madera	Particular Subvencionado	50	Coronel
Colegio Ignacio Carrera Pinto	Particular Subvencionado	44	Coronel
Colegio Abel Inostroza Gutiérrez	Particular Subvencionado	22	Cabrero
Escuela Irene Frei De Cid	Municipal	24	Concepción
Colegio Cruz del sur	Municipal	40	Talcahuano
Liceo La Asunción	Particular	128	Talcahuano

<b>Nombre de la institución</b>	<b>Tipo de establecimientos</b>	<b>Cantidad de docentes en ejercicio</b>	<b>Comuna</b>
	subvencionado		
Escuela Isla de Pascua	Municipal	42	Penco
Escuela República de Italia	Municipal	25	Penco
Escuela La Greda	Municipal	14	Penco
Complejo educacional Gloria Méndez Briones	Particular	41	Penco
Escuela Orlando Vera Villarroel	Municipal	35	Cabrero

Nota. Elaboración propia.

La toma de muestra se realizó de forma presencial en los establecimientos educacionales y los colaboradores tuvieron la opción de escanear un código QR para ingresar a la encuesta, por supuesto para mayor comodidad quienes preferían contestar con lápiz y papel también pudieron hacerlo.

Además, se realiza una invitación por conveniencia por medio de contactos directos de redes de docentes vía redes sociales (ANEXO 4).

## **Instrumento**

El instrumento utilizado para recopilar la información fue el cuestionario Wong-Law Emotional Intelligence Scale 2002 (WLEIS) (Wong & Law, 2002) versión en español (Extremera Pacheco et al., 2019) basado en el marco teórico de Mayer y Salovey (1999), la cual permite medir cuatro dimensiones de inteligencia emocional siendo A: valoración y expresión de las emociones

propias, B: valoración y reconocimiento de las emociones de otros, C: regulación de las propias emociones y finalmente D: uso de la emoción para facilitar el desempeño.

Esta escala Likert consiste en 4 factores (véase columna A de la tabla III-4), anteriormente mencionados y 16 ítems, el modo de respuesta es ordinal de 7 puntos, donde 1 está muy en desacuerdo y 7 está muy de acuerdo. Las puntuaciones se obtuvieron mediante categorías: "alta" (puntuación  $\geq 6$ ), "media" (puntuación  $\geq 3,1$  y  $\leq 5,9$ ) y "baja" (puntuación  $\leq 3$ )

Este instrumento se consideró el ideal para lograr los objetivos propuestos, ya que cuenta con las pruebas necesarias de validez y consistencia interna. En esta investigación, se utilizó la primera versión traducida al español; la cual presenta adecuados índices de validez:  $\chi^2(12) = 26.902$ ,  $p = .008$ ; RMSEA = .07; CFI = .957. Como se observa, todos los índices cumplieron con criterios adecuados sugeridos en la literatura RMSEA  $\leq .07$ ; CFI  $> 0.95$ . También presenta adecuados índices de confiabilidad para cada dimensión, oscilando el índice de alfa de Cronbach entre .79 y .84. (López-Angulo et al., 2020). En esta investigación la escala presentó un índice de  $\alpha$  de Cronbach .81 y  $\omega$  de McDonald de .81. En esta evaluación la escala presentó los índices:

**Tabla III-4**  
*Dimensiones de la escala y reactivos de la escala*

Nombre de la dimensión	Descripción de la dimensión	Reactivos
A. Valoración y expresión de las emociones propias.	Habilidad para identificar nuestras propias emociones y de otras personas. Se puede expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos.</li> <li>2. Tengo una buena comprensión de mis propias emociones.</li> <li>3. Realmente comprendo lo que yo siento</li> <li>4. Siempre sé si estoy o no estoy feliz.</li> </ol>
B. Valoración y reconocimiento de	Habilidad para designar las diferentes emociones y	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Conozco siempre las emociones de mis amigos a</li> </ol>

Nombre de la dimensión	Descripción de la dimensión	Reactivos
las emociones de otros.	reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción y así entender las transiciones de unos estados emociones a otros.	<p>través de sus comportamientos.</p> <p>6. Soy un buen observador de las emociones de los demás.</p> <p>7. Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás.</p> <p>8. Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean.</p>
C. Uso de la emoción para facilitar el desempeño.	Habilidad que permite tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones.	<p>9. Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas.</p> <p>10. Siempre me digo a mí mismo que soy una persona competente.</p> <p>11. Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda.</p> <p>12. Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda.</p>
D. Regulación de las propias emociones.	Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos. Vigilando reflexivamente nuestras emociones y la de los otros para determinar la utilidad y reconocer su influencia sin minimizarlas o exagerarlas.	<p>13. Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional.</p> <p>14. Soy capaz de controlar mis propias emociones.</p> <p>15. Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado.</p> <p>16. Tengo un buen control de mis propias emociones.</p>

Nota. Elaboración propia.

### Procedimiento de recogida de datos

Primeramente, se presentó el proyecto de investigación al departamento de Fundamentos de la investigación educativa de UCSC.

Posterior a su aprobación, se presentan las cartas de invitación (ANEXO 1) a la muestra de los centros educativos de la región del Biobío y Ñuble, para luego invitar al profesorado a participar.

Dentro del protocolo de toma de escalas se considera:

- a) Acuerdo de fecha estimativa para la visita de los investigadores. Fecha en la cual los profesores dispongan de tiempo para contestar en el centro educativo. Por ejemplo, una reunión o consejo de profesores.
- b) Se informa la libre participación en la investigación, confidencialidad y que se requiere el consentimiento para participar (ANEXO 2).
- c) Se declara el objetivo de investigación y se dan las instrucciones generales.
- d) Se propone al participante responder en formato online o en formato escrito (ANEXO 3) según su preferencia.

### **Análisis estadísticos**

Se realizaron los siguientes análisis usando el software The jamovi project versión 2021 (2021) (R Core Team, 2021).

#### (1) Descriptivos de los reactivos y las dimensiones

- (a) Media
- (b) Moda
- (c) Mediana
- (d) Frecuencias

- (2) Análisis de consistencia interna de ítems, dimensiones y escala.
- (a) Cronbach's  $\alpha$
  - (b) McDonald's  $\omega$
- (3) Pruebas paramétricas: Para la homogeneidad se toma la prueba de Levene's y para el supuesto de normalidad se realiza la prueba de Kolmogorov-Smirnov, ya que las muestras son de más de 50 sujetos.
- (4) Análisis de histogramas.
- (5) Pruebas estadísticas
- (a) Correlación entre dimensiones de IE y años de ejercicios.
  - (b) Prueba t entre variables independientes de IE y años de ejercicio
    - (i) En las dimensiones IE que cumplen con los supuestos de normalidad se realiza la prueba de t de Student
    - (ii) En las dimensiones de IE que no cumplen con los supuestos de normalidad se realiza la prueba U de Mann-Whitney
  - (c) Anova de un factor para muestras independientes.
    - (i) Anova de un factor para los grupos de años de ejercicio Docente
    - (ii) Anova de un factor para los tramos de evaluación docente
    - (iii) Kruskal-Wallis cuando los datos no cumplen los supuestos de normalidad.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Para el cumplimiento de los objetivos se analizan los datos recolectados con la escala Wong-Law Emotional Intelligence Scale 2002 (WLEIS) (Wong & Law, 2002) versión en español (Extremera Pacheco et al., 2019), luego de la revisión de los criterios de inclusión y exclusión en los datos del cuestionario, la limpieza de datos perdidos y preparación de ellos se analizan usando el Jamovi. Los resultados se presentan a continuación.

### 4.1 Análisis descriptivos de la muestra

Primeramente, para el logro de los objetivos, se realizó los descriptivos de la muestra (véase Tabla IV-5). Se evidencia que la mayoría de los colaboradores son mujeres, siendo 106 y 38 son hombres con una edad promedio de 38 años.

**Tabla IV-5**

*Descriptivos Sexo, años de ejercicio y edad de los docentes que participaron de la escala de Wong-Law*

	Sexo biológico	Años de ejercicio	Edad
N	Mujer	106	106
	Hombre	38	38
Desaparecidos	Mujer	0	0
	Hombre	0	0
Media	Mujer	11.5	38.1
	Hombre	11.0	38.8
Mediana	Mujer	9.50	35.0
	Hombre	9.00	37.0

	<b>Sexo biológico</b>	<b>Años de ejercicio</b>	<b>Edad</b>
Moda	Mujer	1.00	24.0
	Hombre	4.00 <sup>a</sup>	37.0

Nota. Elaboración propia.

Los docentes de acuerdo al tramo de evaluación docente tienen una moda en los años de ejercicio de interés (Tabla IV-6). En acceso e Inicial coinciden cero y un año de ejercicio, no así el resto de los tramos.

**Tabla IV-6**

*Descriptivo Tramo de los docentes que participaron de la escala de Wong-Law, según año y edad*

	<b>Tramo</b>		<b>En acceso</b>	<b>Inicial</b>	<b>Temprano</b>	<b>Avanzado</b>	<b>Experto I</b>	<b>Experto II</b>
Media	Años de ejercicio	8.77	6.22	15.1	15.1	22.8	17.7	
	Edad	35.1	31.7	43.5	43.5	51.2	43.7	
Mediana	Años de ejercicio	5.00	5.50	15	11.5	22.0	20	
	Edad	31.5	32.5	40	40.5	50.0	42	
Moda	Años de ejercicio	1.00	0.00	20.0	9.00	20.0	8.00	
	Edad	24.0	23.0	37.0	60.0	39.0	32.0	

Nota. Elaboración propia.

La muestra según el tipo de establecimiento trabaja mayoritariamente en establecimientos municipales con 78 docentes y 62 de establecimientos particulares subvencionados.

**Tabla VI-7**

*Tipos de establecimientos a los cuales pertenecen los docentes que respondieron la escala de Wong-Law*

		Municipal	Particular subvencionado	Particular
	N	78	62	4
<b>Media</b>	AÑOS DE EJERCICIO	12.9	9.92	1.75
	Edad	40.4	36.3	26.3
<b>Mediana</b>	AÑOS DE EJERCICIO	11.0	7.50	1.50
	Edad	38.0	32.0	25.5
<b>Moda</b>	AÑOS DE EJERCICIO	1.00	1.00	1.00
	Edad	34.0	24.0	23.0

Nota. Elaboración propia.

#### **Análisis descriptivo, simetría y curtosis de los ítems y dimensiones.**

Los datos estadísticos de los reactivos evidencian que no cumplen con los supuestos de normalidad en los reactivos A1, A3, A4, B7, C9, C10, C11, C12, D13 (ver tabla IV-7).

**Tabla IV-8**

*Análisis descriptivo de los Ítems, simetría y curtosis (WLEIS)*

Ítems	Moda	Mediana	Media	DE	Asimetría	Desv. Error	Curtosis	Desv. Error
A1	6.00	6.00	5.88	1.11	-1.34	0.202	3.06	0.401
A2	6.00	6.00	5.81	1.05	-0.789	0.202	0.431	0.401
A3	6.00	6.00	5.97	0.999	-1.08	0.202	1.59	0.401
A4	7.00	7.00	6.30	0.954	-1.86	0.202	4.29	0.401
B5	6.00	6.00	5.73	1.03	-0.657	0.202	0.084	0.401
B6	7.00	6.00	5.89	1.05	-0.725	0.202	-0.065	0.401
B7	7.00	6.00	6.13	1.00	-1.65	0.202	4.54	0.401
B8	6.00	6.00	5.79	0.945	-0.679	0.202	0.309	0.401
C9	7.00	6.00	6.21	0.989	-1.66	0.202	3.79	0.401
C10	7.00	6.00	5.82	1.20	-1.13	0.202	1.62	0.401
C11	7.00	6.00	5.98	1.10	-1.33	0.202	2.78	0.401
C12	7.00	7.00	6.26	0.924	-1.20	0.202	0.835	0.401
D13	6.00	6.00	5.94	0.910	-1.23	0.202	3.44	0.401
D14	6.00	6.00	5.90	0.948	-0.601	0.202	-0.049	0.401

Ítems	Moda	Mediana	Media	DE	Asimetría	Desv. Error	Curtosis	Desv. Error
D15	6.00	6.00	5.67	1.08	-0.872	0.202	0.832	0.401
D16	6.00	6.00	5.86	0.943	-0.630	0.202	0.269	0.401

Nota. Elaboración propia.

Se realizó el análisis en las dimensiones y en los estadísticos de normalidad las dimensiones de Emociones propias y uso de las emociones no cumplen con los supuestos.

Para el análisis de los resultados de la escala las puntuaciones se dividen en 3 categorías según sus medias: "alta" ( $\geq 6$ ), "media" (entre  $\geq 3,1$  y  $\leq 5,9$ ) y "baja" ( $\leq 3$ ) (López-Angulo, 2022). La dimensión de Uso de emociones (Uso\_Emo) (véase Tabla IV-8) es la que tiene el puntaje percibido con mayor puntaje ( $M=6.07$ ;  $DE=0.85$ ). Con respecto a todos los reactivos (ver Tabla IV-7), todos tienen una Media sobre 5, considerada media, y los reactivos con menor puntaje son: D15 "Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado" con ( $M=5.67$ ;  $DE=1.08$ ); B5 "Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos" con ( $M=5.7$ ;  $DE=1.3$ ) y B8 "Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean" con ( $M=5.79$ ;  $0.945$ ). En general se perciben a los profesores encuestados con una IE alta, de acuerdo a las alternativas de respuestas de la número uno a la número siete, que corresponde a muy en desacuerdo y muy de acuerdo, pues se reportan medias sobre 5.5. Con respecto a los reactivos considerados en la categoría alta están A4 "Siempre sé si estoy o no estoy feliz.", B7 "Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás,", C9 "Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas." y C12 "Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda."

**Tabla IV-9***Análisis descriptivo de las dimensiones, Simetría y curtosis.*

	Media	Media na	Moda	DE	Míni mo	Máxi mo	Asimetría	Error de d.	Curtosis	Error de D.
<b>Emo_P</b>	5.99	6.13	7.00	0.865	2.25	7.00	-1.31	0.202	2.80	0.401
<b>Emo_O</b>	5.88	6.00	6.00	0.779	3.25	7.00	-0.642	0.202	0.430	0.401
<b>Uso_Emo</b>	6.07	6.25	7.00	0.852	2.25	7.00	-1.44	0.202	3.00	0.401
<b>Reg_Emo</b>	5.84	6.00	6.00	0.793	2.50	7.00	-0.845	0.202	1.54	0.401

Nota. Elaboración propia. Emo\_P: Emociones propias; Emo\_O: Emociones de otros; Uso\_Emo: Uso de las emociones; Reg\_Emo: Regulación de las emociones.

**Análisis de fiabilidad**

Tanto las pruebas de consistencia interna en las dimensiones como en los reactivos dan índice adecuado (ver tabla IV-8 y Tabla IV-9).

**Tabla IV-10***Estadísticas de Fiabilidad de la escala de Wong-Law*

		$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
<b>Escala</b>	Todos los reactivos	0.813	0.818
<b>Dimensiones</b>	Emo_P	0.861	0.866
	Emo_O	0.777	0.789
	Uso_Emo	0.818	0.823
	Reg_Emo	0.830	0.838

Nota. Elaboración propia. Emo\_P: Emociones propias; Emo\_O: Emociones de otros; Uso\_Emo: Uso de las emociones; Reg\_Emo: Regulación de las emociones.

**Tabla IV-11***Estadísticas de Fiabilidad de los reactivos de la escala de Wong-Law*

Ítems	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
A1	0.897	0.900

A2	0.898	0.901
A3	0.898	0.901
A4	0.903	0.906
B5	0.903	0.906
B6	0.905	0.908
B7	0.912	0.914
B8	0.903	0.906
C9	0.901	0.905
C10	0.901	0.904
C11	0.901	0.904
C12	0.902	0.905
D13	0.902	0.904
D14	0.901	0.903
D15	0.903	0.906
D16	0.899	0.901

Nota. Elaboración propia.

### Prueba de correlación de Spearman

Las variables emociones de otros y las emociones propias están correlacionados de forma positiva con un  $r = 0.433$  ( $p < .001$ ) con una correlación moderada, según los rangos expresados por Hernández, et al. (2018) el cual nos dice que será de interpretación moderada cuando  $r = < 0.50$ .

**Tabla IV- 12**

*Correlación entre las dimensiones de IE y años de ejercicio*

		Emo_P	Emo_O	Uso_Emo	Reg_Emo	AÑOS DE EJ.
<b>Emo_P</b>	Spearman's rho	—				
	p-value	—				
	N	—				
<b>Emo_O</b>	Spearman's rho	0.433	—			

	p-value	< .001	—			
	N	144	—			
<b>Uso_E</b>	Spearman's rho	0.607	0.419	—		
<b>mo</b>	p-value	< .001	< .001	—		
	N	144	144	—		
<b>Reg_E</b>	Spearman's rho	0.598	0.351	0.539	—	
<b>mo</b>	p-value	< .001	< .001	< .001	—	
	N	144	144	144	—	
<b>AÑOS</b>	Spearman's rho	0.247	0.072	0.365	0.216	—
<b>DE EJ.</b>	p-value	0.003	0.389	< .001	0.009	—
	N	144	144	144	144	—

Emo\_P: Emociones propias; Emo\_O: Emociones de otros; Uso\_Emo: Uso de las emociones; Reg\_Emo: Regulación de las emociones.

Las variables uso de las emociones y las emociones propias están correlacionados de forma positiva con un  $r = 0.607$  ( $p < .001$ ) con una correlación fuerte, según los rangos expresados por Hernández Lalinde, Juan Espinosa, Rodríguez Johel, et al. (2018) el cual nos dice que será de interpretación fuerte cuando  $r = > 0.50$ .

Las variables regulación de las emociones y las emociones propias están correlacionados de forma positiva con un  $r = 0.598$  ( $p < .001$ ) con una correlación fuerte, según los rangos expresados por Hernández Lalinde, Juan Espinosa, Rodríguez Johel, et al. (2018) el cual nos dice que será de interpretación fuerte cuando  $r = > 0.50$ .

Las variables uso de las emociones de otros y la emociones de otros están correlacionados de forma positiva con un  $r = 0.419$  ( $p < .001$ ) con una correlación moderada, según los rangos expresados por Hernández et al. (2018) el cual nos dice que será de interpretación moderada cuando  $r = < 0.50$ .

Las variables regulación de las emociones y las emociones de otros están correlacionados de forma positiva con un  $r = 0.351$  ( $p < .001$ ) con una correlación moderada, según los rangos

expresados por Hernández et al. (2018) el cual nos dice que será de interpretación moderada cuando  $r = < 0.50$ .

Las variables regulación de las emociones y el uso de las emociones están correlacionados de forma positiva con un  $r = 0.539$  ( $p < .001$ ) con una correlación fuerte, según los rangos expresados por Hernández et al. (2018) el cual nos dice que será de interpretación moderada cuando  $r = > 0.50$ .

La variable años de ejercicio con las dimensiones de IE de Emociones propias  $r=0.247$  ( $p=0.003$ ) y regulación de las emociones están correlacionadas de forma positiva  $R=0.216$  ( $p= 0.009$ ), pero con una correlación débil, según los rangos expresados por Hernández et al. (2018) el cual nos dice que será de interpretación débil cuando  $r = < 0.10$ .

La variable años de ejercicio con la dimensión de IE de Emociones de otros están correlacionadas de forma positiva con un  $r = 0.072$ , con una correlación nula, según los rangos expresados por Hernández et al. (2018) el cual nos dice que será de interpretación nula cuando  $r = > 0.10$ .

La variable años de ejercicio con la dimensión de IE de Uso de las emociones están correlacionadas de forma positiva con un  $r = 0.365$ , con una correlación moderada, según los rangos expresados por Hernández et al. (2018) el cual nos dice que será de interpretación moderada cuando  $r = < 0.50$ .

Entonces existe relación débil entre los años de ejercicio docente y las dimensiones de IE Emociones propias y regulación Emocional, una relación moderada con la dimensión Uso de las emociones y una relación nula en la dimensión Emociones de otros.

#### 4.5 Prueba T de Student y U de Mann-Whitney para muestras independientes

##### Pregunta de investigación

¿Existen diferencias entre los docentes noveles y los docentes experimentados en sus dimensiones de IE en las regiones de Biobío y Ñuble?

Hipótesis: Los docentes noveles tienen menores puntuaciones en sus dimensiones de IE que los docentes experimentados en la región del Biobío.

Se realiza una prueba T o la prueba U de Mann-Whitney, cuando no se cumplan los supuestos de normalidad, para comparar las diferencias de medias o medianas respectivamente de la IE entre los grupos de docentes noveles y los docentes con experiencia según sus años de ejercicio docente. En este caso el G1 es el grupo Novel de hasta 5 años en ejercicio y el grupo G2 es el grupo de más de 6 años de ejercicio docente que se llama experimentados.

Hipótesis nula  $H_0: G_1 = G_2$  ( $p > 0.05$ )

Hipótesis alternativa  $H_1: G_1 \neq G_2$  ( $p < 0.05$ )

Se realiza la prueba de Homogeneidad y Normalidad

**Tabla IV-13**

*Pruebas paramétricas*

<i>Test de homogeneidad de las varianzas</i>			<i>Test de normalidad</i>			
F	df	df2	p	Estadísticas		p

<b>Emo_P</b>	Levene's	0.572	1	0.896	142	0.451	Kolmogoro v-Smirnov	0.117	0.040
<b>Emo_O</b>	Levene's	0.084	1	0.960	142	0.772	Kolmogoro v-Smirnov	0.110	0.059
<b>Uso_Emo</b>	Levene's	0.007	1	0.871	142	0.933	Kolmogoro v-Smirnov	0.138	0.008
<b>Reg_Emo</b>	Levene's	0.783	1	0.944	142	0.378	Kolmogoro v-Smirnov	0.100	0.111

Emo\_P: Emociones propias; Emo\_O: Emociones de otros; Uso\_Emo: Uso de las emociones; Reg\_Emo: Regulación de las emociones. Homogeneidad  $P = < .05$ . Normalidad:  $p < 0.05$  kolmogorov.

En la prueba de Levene's los valores son mayores .05 en todas las dimensiones de IE por lo que hay homogeneidad en la varianza. No obstante, para la prueba de Kolmogorov-Smirnov dos de los valores son menores a .05 por lo que no hay normalidad en los datos en Emo\_P y Uso\_Emo. Como no se cumple con los supuestos de normalidad se realiza la prueba U de Mann-Whitney que es la alternativa no paramétrica en estas dimensiones.

**Tabla IV 14**

*Análisis de respuesta por grupos de docentes en cada dimensión de la escala de Wong-Law*

	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>SD</b>	<b>SE</b>
<b>Emo_P</b>	1	51	5.85	6.00	0.750	0.105
	2	93	6.06	6.25	0.918	0.095
<b>Emo_O</b>	1	51	5.76	5.75	0.827	0.115
	2	93	5.95	6.00	0.749	0.077
<b>Uso_Emo</b>	1	51	5.78	5.75	0.780	0.109
	2	93	6.23	6.50	0.853	0.088
<b>Reg_Emo</b>	1	51	5.73	5.75	0.694	0.097
	2	93	5.90	6.00	0.839	0.087

Columna 1: Emo\_P: Emociones propias; Emo\_O: Emociones de otros; Uso\_Emo: Uso de las emociones; Reg\_Emo: Regulación de las emociones. Columna grupo 1: Novel, hasta 5 años de experiencia; 2: Experimentados, desde 6 años de ejercicio.

Para la variable Emociones Propias la prueba U de Mann-Whitney mostró diferencias significativas en la variable años de ejercicio docente entre los grupos novel o experimentado donde

el grupo 1, novel, (Mdn=6.00) fue menor que el grupo 2, experimentados, (Mdn=6.25)  $U=1881$ ,  $P=0.039$ , Rank biserial correlation  $=.207$  considerada pequeña. Por lo tanto, el reconocimiento de las propias emociones es menor en el grupo novel que en el grupo experimentados. Es decir, si existen diferencia por los años de ejercicio.

**Tabla IV-15**  
*T-Test para muestras independientes*

		Estadística	df	p	Diferencia significativa	Diferencia SE	Tamaño del efecto
<b>Emo_P</b>	Mann-Whitney U	1881		0.039	-0.250		0.207
<b>Emo_O</b>	Student's t	-1.36	142	0.176	-0.184	0.135	-0.237
<b>Uso_Emo</b>	Mann-Whitney U	1464		< .001	-0.500		0.383
<b>Reg_Emo</b>	Student's t	-1.25	142	0.212	-0.173	0.138	-0.218

Columna 1: Emo\_P: Emociones propias; Emo\_O: Emociones de otros; Uso\_Emo: Uso de las emociones; Reg\_Emo: Regulación de las emociones.

Para la variable emociones de otros, los resultados de la prueba T de Student para muestras independientes no mostró que existan diferencias estadísticamente significativas ( $(142) = -1.36$ ,  $p=0.176$ ). Por lo tanto, el grupo novel (Media 5.76; DE=0.8) no tiene diferencias con el grupo de experimentados (Media=6.00; DE= 0.7) en la dimensión de reconocer emociones de otros con un tamaño del efecto de -0.237, considerado pequeño. Es decir, no existen diferencias según los años de experiencia.

Para la variable uso de las emociones la prueba U de Mann-Whitney mostró diferencias significativas en la variable años de ejercicio docente entre los grupos novel o experimentado donde el grupo 1, novel, (Mdn=5.7) fue menor que el grupo 2, experimentados, (Mdn=6.5)  $U=1464$ ,  $P < .001$ , Rank biserial correlation = 0.383 considerada pequeña. Por lo tanto, el reconocimiento de las propias emociones es menor en el grupo novel que en el grupo experimentados. Es decir, si existen diferencia por los años de ejercicio.

Para la variable regulación de las emociones, los resultados de la prueba T de Student para muestras independientes no mostró que existan diferencias estadísticamente significativas ( $t(142) = -1.25$ ,  $p=0.212$ ). Por lo tanto, el grupo novel (media 5.7; DE=0.6) no tiene diferencias con el grupo de experimentados (media=5.9; DE= 0.8) en la dimensión de reconocer emociones de otros con un tamaño del efecto de -0.218, considerado pequeño. Es decir, no existen diferencias según los años de experiencia.

### **Análisis Anova por tramo**

### **Hipótesis estadísticas**

$H_0$ : Las medias de las muestras son iguales

$H_1$ : Las medias de las muestras son significativamente distintas

**Pregunta de investigación:** ¿Existirán diferencias en la IE entre los tramos de carrera docente? Y si existen estas diferencias, entre qué tramos hay diferencias.

Para esta prueba se separan los tramos en:

En acceso: No están dentro de la carrera docente.

Inicial: con mínimo 4 años de experiencia, más su evaluación de categoría en el instrumento de evaluación y en portafolio C, D y E.

Temprano: con mínimo 4 años de experiencia, más su evaluación de categoría en el instrumento de evaluación y en portafolio C y D.

Avanzado: con mínimo 4 años de experiencia, más su evaluación de categoría en el instrumento de evaluación y en portafolio B y C.

Experto I: con mínimo 8 años de experiencia, más su evaluación de categoría en el instrumento de evaluación y en portafolio B y C.

Experto II: con mínimo 12 años de experiencia, más su evaluación de categoría en el instrumento de evaluación y en portafolio A y B.

Se realizan las pruebas paramétricas para Anova de Normalidad, Kolmogorov-Smirnov. Y para Homogeneidad de varianzas (Homocedasticidad) Test de Levene.

**Tabla IV- 16**  
*Pruebas de homogeneidad de varianzas*

		Pruebas de homogeneidad				Prueba de normalidad			
		Estadística	df	df2	p	Estadística	P		
<b>Emo_P</b>	Levene's	1.395	5	138	0.230	Kolmogorov-Smirnov	0.115	0.044	
<b>Emo_O</b>	Levene's	1.432	5	138	0.217	Kolmogorov-Smirnov	0.072	0.432	
<b>Uso_Emo</b>	Levene's	2.190	5	138	0.059	Kolmogorov-Smirnov	0.129	0.016	

Pruebas de homogeneidad				Prueba de normalidad			
Reg_Emo	Levene's	0.866	5 138	0.506	Kolmogorov-Smirnov	0.098	0.125

Columna 1: Emo\_P: Emociones propias; Emo\_O: Emociones de otros; Uso\_Emo: Uso de las emociones; Reg\_Emo: Regulación de las emociones.

Todas las dimensiones tienen homogeneidad (véase tabla IV-16), por lo se realizó la prueba Fisher's.

**Tabla IV-17**

*Descriptivos de las dimensiones de IE por los tramos de evaluación docente.*

		En acceso	Inicial	Temprano	Avanzado	Experto I	Experto II
Emo_P	N	74	18	11	28	10	3
	Media	5.88	6.14	5.84	6.10	6.42	5.92
	SD	0.845	0.845	1.236	0.883	0.514	0.289
	SE	0.098	0.199	0.372	0.166	0.162	0.166
Emo_O	N	74	18	11	28	10	3
	Media	5.80	5.90	5.95	6.01	6.10	5.67
	SD	0.800	0.676	1.150	0.725	0.543	0.577
	SE	0.093	0.159	0.346	0.137	0.171	0.333
Uso_Emo	N	74	18	11	28	10	3
	Media	5.93	6.15	5.86	6.42	6.10	6.25
	SD	0.849	0.703	1.416	0.574	0.914	0.661
	SE	0.098	0.165	0.426	0.108	0.289	0.381
Reg_Emo	N	74	18	11	28	10	3
	Media	5.82	5.90	5.55	5.94	5.97	5.83
	SD	0.793	0.836	1.128	0.703	0.692	0.289
	SE	0.092	0.197	0.340	0.132	0.218	0.166

Columna 1: Emo\_P: Emociones propias; Emo\_O: Emociones de otros; Uso\_Emo: Uso de las emociones; Reg\_Emo: Regulación de las emociones.

## Emociones propias

Para la variable de emociones propias, se realiza la opción no paramétrica Kruskal-Wallis, ya que el supuesto de normalidad es menor a .05 de .04 (véase tabla IV-16). La

prueba no mostró que existen diferencias significativas entre los grupos de años de ejercicio de docencia ( $\chi^2 (5) = 6.31$   $p = 0.278$ ) para la variable emociones propias (véase tabla IV-18).

**Tabla IV-18**

*Kruskal-Wallis emociones propias y tramos de evaluación docentes*

	$\chi^2$	df	p	$\epsilon^2$
Emo_P	9.44	3	0.024	0.0660

Emo\_P: Emociones propias.

### Emociones de otro

Los resultados del análisis Anova muestran que no existen diferencias significativas entre los tramos de evaluación docente ( $F (5,138) = 0.525$ ,  $p = 0.757$ ) para la variable de emociones propias.

**Tabla IV-19**

*Análisis Anova para la dimensión Emociones propias y tramos de evaluación docentes*

	F	df1	df2	P
Emo_O	0.525	5	138	0.757

Emo\_O: Emociones de otros.

### Uso de las emociones

Con los resultados del análisis Anova alternativo para datos no paramétricos se realiza la prueba Kruskal-Wallis, que mostró que no existen diferencias significativas entre los tramos de evaluación docente ( $F (5,138) = 8.25$ ,  $p = 0.153$ ) para la variable de emociones propias.

**Tabla IV-20***Kruskal-Wallis uso de las emociones y tramos de evaluación docente.*

	$\chi^2$	df	p
Uso_Emo	8.06	5	0.153

Uso\_Emo: Uso de las emociones.

### Regulación de las emociones

Los resultados del análisis Anova muestran que no existen diferencias significativas entre tramos de evaluación docente ( $F(5,138) = 0.472, p = 0.797$ ) para la variable de emociones propias.

**Tabla IV-21***Análisis Anova para dimensión Regulación de las emociones y tramos de evaluación docente.*

	F	df1	df2	p
Reg_Emo	0.472	5	138	0.797

Reg\_Emo: Regulación de las emociones.

### 4.7 Análisis histogramas

En los histogramas que se presentan a continuación es posible apreciar que en gran parte de los 16 reactivos las dos respuestas que predominan con amplia mayoría entre los docentes colaboradores son 6 (de acuerdo) y 7 (muy de acuerdo). Respecto a la desviación estándar, en su mayoría se encuentra baja, ya que, según los datos obtenidos, no se encuentran alejados de la media. En cuanto a la asimetría, gran parte de los reactivos no estuvieron dentro del rango esperado (-+1) y en relación a la curtosis, 5 de los 16 reactivos no cumplen con los criterios para los supuestos

de normalidad, los cuales se desglosan y detallan a continuación en el siguiente apartado "Histogramas" (véase Tabla IV-8).

Con relación a la dimensión A "Valoración y expresión de las emociones propias", en tres de los cuatro reactivos la moda es 6.

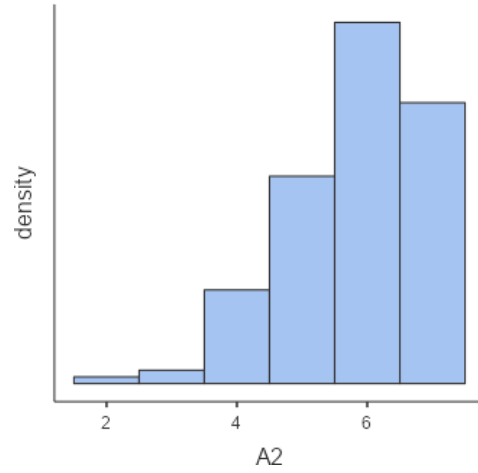
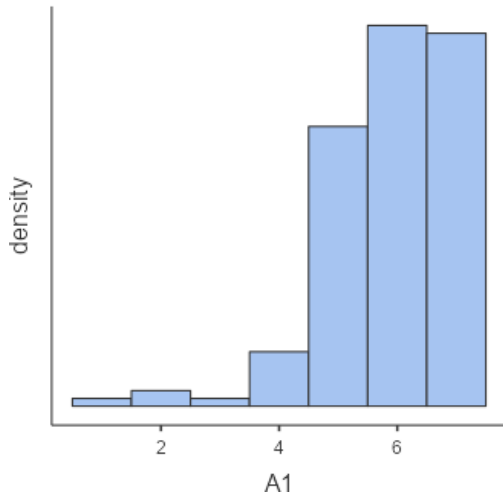
Con respecto a la dimensión B "Valoración y reconocimiento de las emociones de otros" la moda corresponde a 6 en los reactivos B5 y B8 y a 7 en los reactivos B6 y B7.

Continuando con la dimensión C "Regulación de las propias emociones" la moda es 7 en los cuatro reactivos, lo cual permite ver que los colaboradores en su gran mayoría están muy de acuerdo con las afirmaciones que en la escala se señalan.

Por último, la dimensión D "Uso de la emoción para facilitar el desempeño" correspondiente al estado de ánimo, empatía y automotivación, la moda es 6 en los cuatro reactivos.

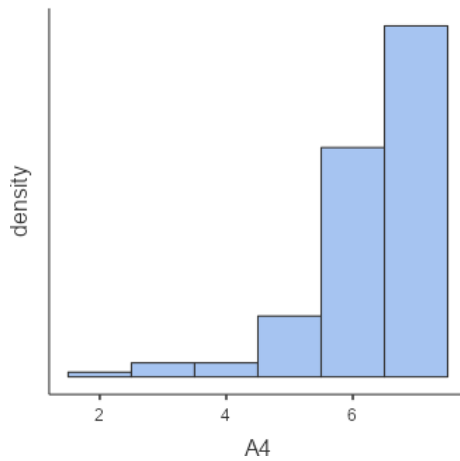
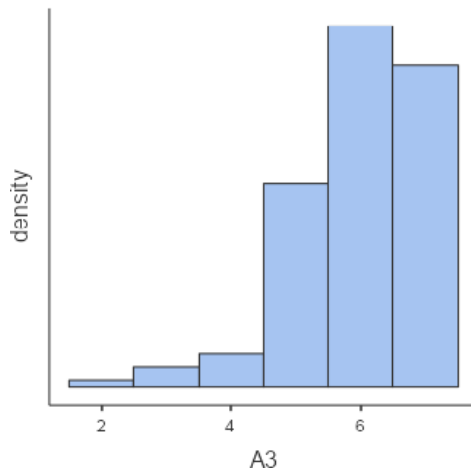
En consecuencia, la escala no cumple con los supuestos de normalidad, es común en las ciencias humanas, por ello se utilizarán las pruebas alternativas a estos casos.

**Gráficos 1:** Histogramas reactivos de la dimensión reconocimiento de las emociones



*Histograma A1. La mayoría de las veces sé distinguir porqué me siento así.*

*Histograma A2. Tengo una buena comprensión de mis propias emociones.*



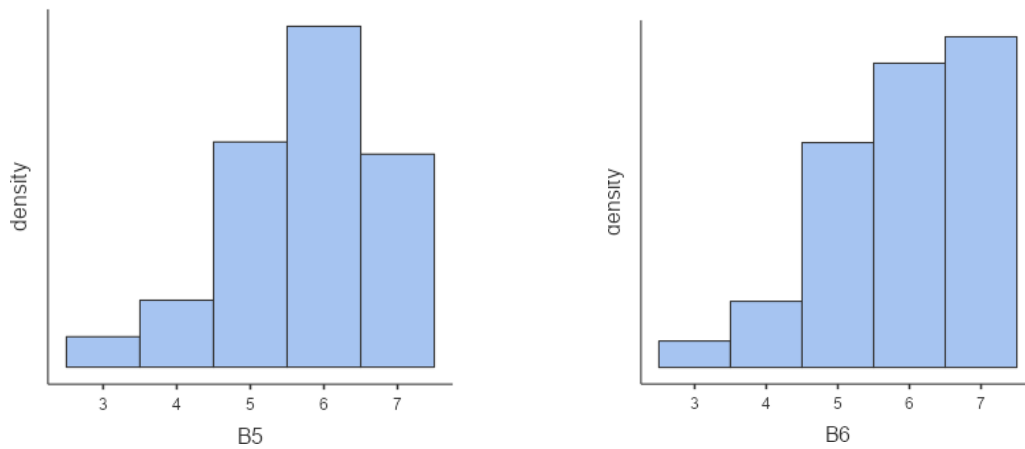
*Histograma A3. Realmente comprendo lo que yo siento.*      *Histograma A4. Siempre sé si estoy o no estoy feliz.*

Tal como se muestra en el histograma A1 la moda es 6 (véase Tabla IV-8), es decir, 50 de 144 colaboradores consideran que saben distinguir porqué se sienten así.

Los histogramas de la dimensión A muestran una curva de asimetría negativa muy pronunciada y los reactivos A1, A3 y A4 no cumplen con el supuesto de asimetría, no así el reactivo A2 que se encuentra dentro del rango de normalidad (véase Tabla IV-8).

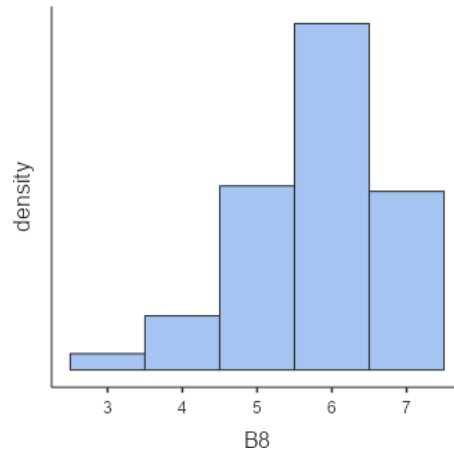
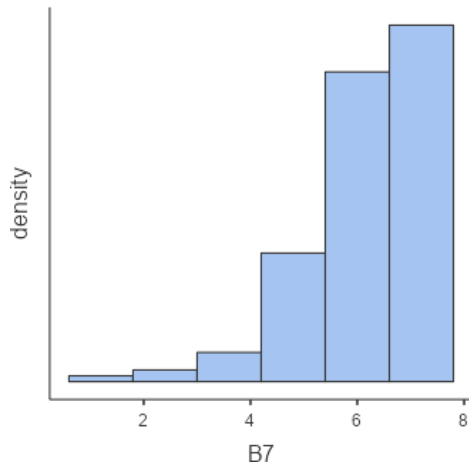
El reactivo A1 y A4 tienen una curtosis muy pronunciada que no cumple con el supuesto de normalidad (véase en Gráficos 1) (véase Tabla IV-8).

**Gráficos 2:** Histogramas reactivos de la dimensión emociones de otros



*Histograma B5. Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos.*

*Histograma B6. Soy un buen observador de las emociones de los demás.*

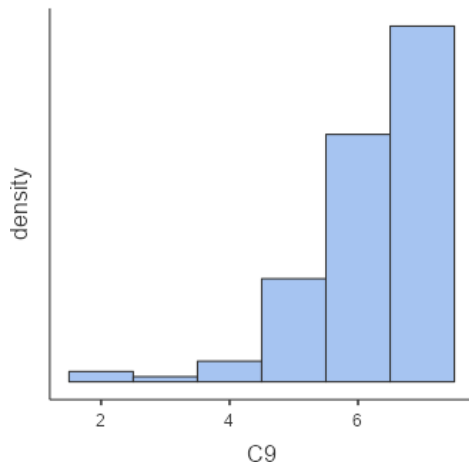


*Histograma B7. Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás.*

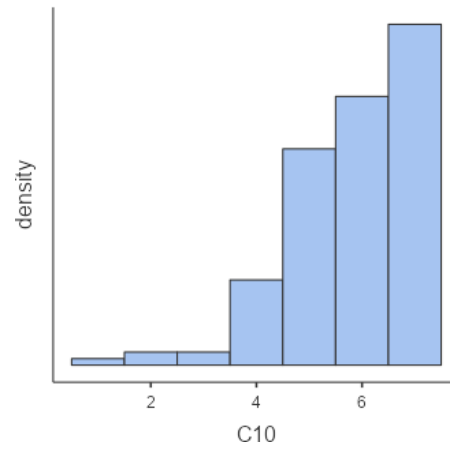
*Histograma B8. Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean.*

Respecto a los histogramas de la dimensión B, es posible apreciar que el reactivo B7 posee una asimetría negativa excesivamente pronunciada, por lo que no cumple con el supuesto de normalidad (véase en gráficos 2). En este reactivo, 62 de 144 docentes colaboradores se perciben como personas sensibles a los sentimientos y emociones de los demás. En relación con la curtosis de dicho reactivo, cabe destacar que no cumple con los rangos para los supuestos de normalidad (véase Tabla IV-8).

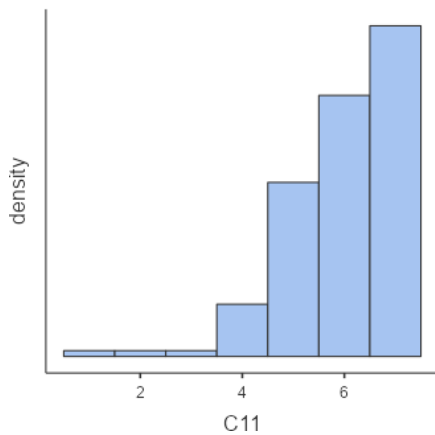
**Gráficos 3:** Histogramas reactivos de la dimensión uso de las emociones



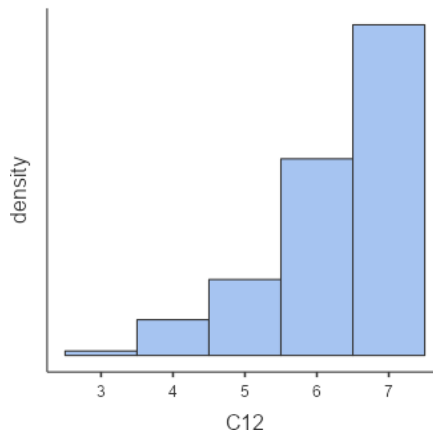
*Histograma C9. Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas.*



*Histograma C10. Siempre me digo a mí mismo que soy una persona competente.*



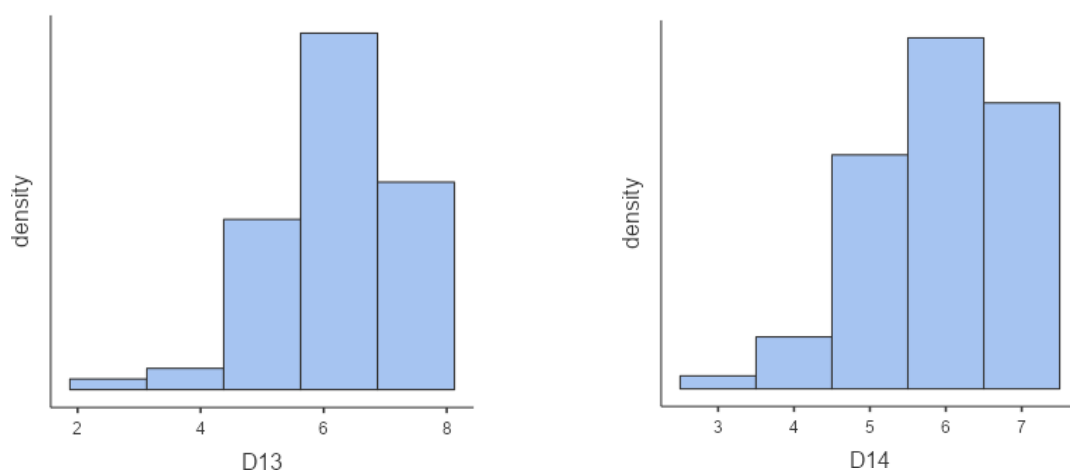
*Histograma C11. Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda.*



*Histograma C12. Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda.*

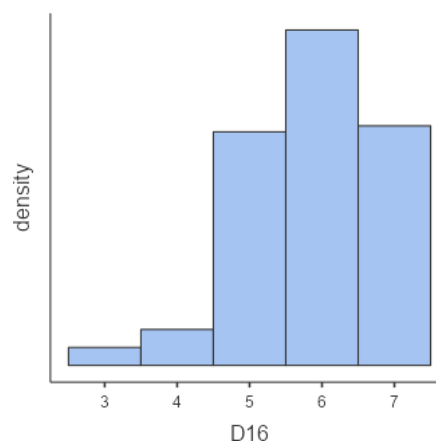
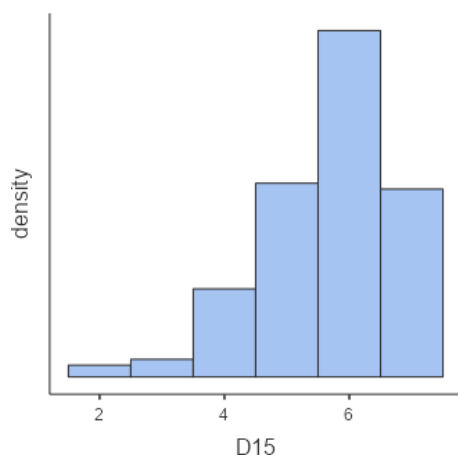
En los histogramas de la dimensión C (véase gráfico 3), el reactivo C9 es el que presenta una curtosis fuera del rango de los supuestos de normalidad (véase Tabla IV-8). Al igual que en los histogramas de la dimensión A, estos cuatro reactivos C9, C10, C11 y C12 muestran una curva de asimetría negativa evidente.

**Gráficos 4:** Histogramas reactivos de la dimensión regulación emocional



*Histograma D13. Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional.*

*Histograma D14. Soy capaz de controlar mis propias emociones.*



*Histograma D15. Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado.*

*Histograma D16. Tengo un buen control de mis propias emociones.*

Los histogramas de la dimensión D continúan con asimetría negativa, sin embargo, sus rasgos están en normalidad en tres reactivos (véase gráfico 4). El reactivo que presenta una curtosis con mayor pronunciación es el D13, por lo tanto, no cumple el supuesto de normalidad (véase Tabla IV-8).

## **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN**

En este capítulo se realizó la discusión abordando cada uno de los objetivos propuestos para ella. Primeramente, se presenta el objetivo general que busca determinar las diferencias entre las variables, años de ejercicio docente e Inteligencia Emocional. Luego, Se aborda cada uno de los

objetivos específicos estudiado en la muestra de los docentes de la región del Biobío y Ñuble: (1) definir la relación entre los años de ejercicio laboral y la inteligencia emocional; (2) Descripción de los niveles de IE de los docentes de la región del Biobío y Ñuble; y (3) Analizar las diferencias de los tramos según la evaluación docente de en las diferentes dimensiones de la Inteligencia Emocional. Se presentan los análisis y los resultados de cada uno de los objetivos y se contrastan con las hipótesis planteadas y la literatura actual.

Para el objetivo general se realizaron dos análisis, la prueba T de Student y U de Mann-Whitney para muestras independientes, en la cual se dividieron en dos grupos (véase en la tabla 16), pero para profundizar aún más en el análisis se dividió la muestra en cuatro grupos realizando un Anova. La propuesta de división en dos grupos de la prueba T de Student y U de Mann-Whitney fue obtenida del documento de Bárbara Valenzuela-Zambrano, Marcela Álvarez Fabiob y Estrella Salgado Neira (2021), Mientras que la división de cuatro grupos para la elaboración de la Anova fue propuesta en la presente investigación para observar si existía diferencias significativas con grupos más focalizados.

Las dimensiones de Emociones propias y Uso de las emociones demostraron diferencias significativas entre el grupo 1 (novel) y el grupo 2 (experimentados), en el cual se evidencia que el grupo 2 posee un mayor porcentaje de IE que el grupo 1. Al contrario de las dimensiones de Emociones de otros y Regulación de las emociones los cuales no demostraron diferencias significativas. Según lo planteado por Zuñiga (2019) el profesorado recientemente egresado al momento de insertarse en el sistema educativo no es consciente de la importancia que tiene sus propias emociones, así como tampoco de la relación que estas puedan tener con el ejercicio docente. Es decir, el no estar pendientes de sus propias emociones no es una prioridad para los docentes noveles, ejerciendo su labor, pero perdiendo la oportunidad de poder utilizar estas

herramientas, para mejorar no solamente su bienestar, sino que también el rendimiento académico de los estudiantes.

**Tabla V-22**

*División de grupos para análisis de Prueba T y Anova*

<b>Prueba</b>	<b>Prueba t</b>	<b>Anova</b>
Grupos a	Novel: Hasta 5 años	Novel: hasta 5 años de ejercicio docente.
analizar		Grupo 2: entre 6 a 20 años de ejercicio docente.
	Experimentados: de 6 años hacia	Grupo 3: entre 21 y 35 años de ejercicio
	arriba	docente.
		Grupo 4: más de 35 años de ejercicio docente.

Elaboración propia.

Para el objetivo específico 1, se realizó una prueba de correlación Spearman en el cual los resultados arrojan que las variables de la escala están fuertemente relacionadas entre sí, pero al ser correlacionados con los años de ejercicios docente se puede determinar que existen diferencias, obteniendo como mayor interpretación de nivel moderado en la dimensión de uso de las emociones, siendo esta una de las dimensiones que siempre marcaba diferencia en los análisis. Al contrario de las dimensiones de Emociones propias y Regulación de las emociones, las cuales presentaron una menor interpretación, siendo esta de nivel débil. Por último, la dimensión de Emociones de otros fue la que obtuvo la interpretación más baja siendo de nivel nulo, esto quiere decir que no existe ninguna relación entre dicha dimensión y los años de ejercicio docente. Estos resultados al ser contratados con una investigación similar se observan diferencias, según lo planteado por Bárbara Valenzuela, Marcela Álvarez y Estrella Salgado (2021). El profesorado que posee un mayor ejercicio docente, con más años de experiencia dentro del aula obtiene mejores

resultados en las diferentes dimensiones de IE. Pero en esta investigación no se obtuvieron los mismos resultados, dejando evidenciado que los años de ejercicio docente no están fuertemente relacionados con las dimensiones de IE de la escala de Wong-Law.

Con respecto a otros estudios que miden IE en profesorado, podemos contrastar los resultados con un estudio realizado en Chile que correlaciona Resiliencia e IE (López-Angulo et al. 2022). En cuanto a la correlación no se asemeja a nuestro estudio por tener diferentes variables, pero es interesante contrastar los resultados de la escala WLEIS. Con respecto a las dimensiones se puede apreciar que la dimensión emociones propias tiene una  $M= 5.99$ , considerada en el límite para categoría alta mientras que en el otro estudio la Media es de 5.79 considerada media; en la dimensión emociones de otros el presente estudio tiene una  $M= 5.88$ , coincidiendo con el otro estudio que tiene una  $M: 5.86$  consideradas categoría media; en lo que respecta a la dimensión uso de las emociones se presenta una  $M= 6.07$  la cual también coincide con el otro estudio con una  $M= 6.02$  consideradas categoría alta; y la dimensión regulación de las emociones con una  $M= 5.84$  coincide con una Medio de 5.64 consideradas media.

En la región se han realizado otros estudios que miden IE en otros participantes de las comunidades escolares. Por ejemplo, el estudio de la IE de apoderados, la cual es diferente al presente estudio, al tener puntuaciones más bajas en la media general con una  $M=$  de 5.5 en contraste con  $M=$  de 4.37 en los apoderados (López- Angulo 2020).

En relación con el objetivo específico 2, los resultados fueron obtenidos realizando distintos análisis descriptivos con respecto a las respuestas entregadas por los docentes en base a la escala de Wong-Law. Las respuestas de la escala eran de tipo Likert comenzando con la valoración más baja 1 (muy en desacuerdo) y culminando en 7 (muy de acuerdo), el profesorado obtuvo una media

de 6 o 7 entre los 16 ítems de la escala (véase la tabla IV-8). Esto quiere decir que los docentes de la región del Biobío y Ñuble que dieron sus respuestas en el formulario realizado poseen un alto nivel de IE. Haciendo la comparativa en los resultados del estudio de Bárbara Valenzuela-Zambrano, Marcela Álvarez Fabio y Estrella Salgado Neira (2021) quienes hacen énfasis a la baja percepción de IE del profesorado de la Provincia de Concepción, lo cual se asocia a un estrés laboral. Estos resultados son contrarios a los de este estudio, concluyendo que los docentes poseen un alto nivel de IE y la pandemia no afecta de igual manera a todos los profesores.

Finalmente, el objetivo específico 3, se realizó una Anova para analizar si existe alguna diferencia en la IE de los docentes dependiendo del tramo de la evaluación docente a la cual pertenezcan. Los resultados dicen que, para las variantes de Emociones propias, Emociones de otros, Uso de las emociones y Regulación de las emociones, no existe una diferencia significativa entre los tramos de la evaluación docente. Tal como no se observa una diferencia significativa entre los profesores noveles y los profesores experimentados, tampoco existe diferencia entre los tramos de la carrera docente. Diferente es lo planteado por Bächler et al (2020) quien señala que los docentes más experimentados poseen un mayor nivel de IE, debido a la experiencia docente, pues el ensayo día a día al tener que resolver y tratar de lidiar las necesidades de sus estudiantes, apoderados y otros docentes. Este estudio permite decir lo contrario, no se necesita de muchos años de ejercicio docente o poseer un tramo superior en la carrera docente para tener un nivel alto de IE.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIÓN

Este estudio buscó determinar, por medio de la información recopilada a través de la escala Wong-Law y mediante un análisis descriptivo, con pruebas de consistencia interna, pruebas paramétricas y pruebas de estadística tales como correlación, prueba T y Anova, qué relación existente entre los años de ejercicio laboral de los docentes de educación de la región de Biobío y Ñuble con las dimensiones de inteligencia emocional. Teniendo por objetivos definir la relación entre los años de ejercicio laboral y la inteligencia emocional (IE) a través de una escala tipo Likert, describir los niveles de IE de los docentes de la región del Biobío y Ñuble y analizar los resultados de los niveles o grados de expresión de diferentes dimensiones de la Inteligencia Emocional (IE) y cómo influyen en el escenario escolar chileno.

De acuerdo con el análisis de datos, es posible concluir que los resultados demuestran que existe una relación débil entre los años de ejercicio docente y las dimensiones de IE: Emociones propias y Regulación emocional. Además, existe una relación mesurada con la dimensión Uso de las emociones y una relación nula en la dimensión Emociones de otros. Contrastando estos resultados con una semejante investigación de Bárbara Valenzuela-Zambrano, Marcela Álvarez Fabio y Estrella Salgado Neira (2021) quienes utilizaron la escala TMMS-24 la cual mide tres dimensiones: Atención, Claridad y Reparación Emocional. Es posible apreciar diferencias respecto a este estudio, puesto que, señalan que los profesores que poseen más años de ejercicio laboral docente y que poseen más años de experiencia dentro del aula obtienen mejores resultados en las diferentes dimensiones de IE. Sin embargo, en esta investigación no se obtuvieron los mismos resultados, dejando en evidencia que los años de ejercicio docente no están fuertemente relacionados con las dimensiones de IE de la escala de Wong-Law.

Para finalizar, es importante señalar que es fundamental integrar la inteligencia emocional en el currículum escolar, ya que expertos plantean la necesidad de cambios educativos que incluyan de forma explícita la educación de IE considerando a los docentes como líderes emocionales de sus alumnos (Fernández-Berrocal & Extremera Pacheco, 2002). Las emociones son las que determinan qué, cuándo, cómo, por qué aprendemos y cuándo aplicamos ese conocimiento, pero también son las emociones las que están determinando nuestras conductas porque movilizan las acciones (Del Rosario, 2018).

### **Limitaciones**

Durante el proceso de investigación nos vimos afectados por distintas limitaciones, las cuales dificultaron la recolección de datos necesarios para llevarla a cabo, sin embargo, se logró con éxito el estudio.

Una de las limitaciones más significativas en la investigación fue el tamaño de muestra, ya que los docentes se encontraban dando término al año escolar y se les asignó un tiempo limitado para la obtención de datos, por tal motivo no todos los docentes que esperábamos lograron participar de la encuesta.

Por otro lado, el tiempo que se estimó para la entrega de los documentos a los establecimientos para que participaran de la investigación, se vio afectado por una paralización de las actividades funcionales en toda la universidad produciendo así que el tiempo de contacto con los establecimientos educacionales y la toma de muestras fuera limitado.

Esta investigación es cuantitativa, hubiese sido útil y de gran apoyo para la investigación un estudio cualitativo, el cual ayudaría a comprender las diferencias entre los grupos, ya que esto nos permitiría entender desde el interior de cada uno de los docentes colaboradores. Por ejemplo, un grupo de enfoque donde los participantes compartan abiertamente sus opiniones y emociones, lo cual colaboraría a complementar el estudio recientemente realizado.

En cuanto al Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile (2021) aplicaron el cuestionario TMMS-24 midiendo tres dimensiones: Atención, Claridad y Reparación Emocional, distintamente al presente estudio el cual con la escala Wong Law midió 4 dimensiones: valoración y expresión de las emociones propias, valoración y reconocimiento de las emociones de otros, regulación de las propias emociones y uso de la emoción para facilitar el desempeño.

### **Proyecciones**

Uno de los factores que influye en la disminución de la IE en los docentes es la carga laboral, ya que los docentes perciben niveles de sobrecarga laboral y esto generan en ellos insatisfacción en el trabajo, sentimientos de frustración e inconformidad, este último especialmente por la percepción de desequilibrio que se tiene frente a la remuneración económica versus carga y responsabilidades laborales.

El exceso de trabajo (carga horaria) es una característica que acompaña las actuales condiciones de empleo y puede tener influencia en la salud de los docentes ya que, como lo

menciona Carmo et al. (2010) y Dirié y Pascual (2012) puede ocasionar efectos negativos sobre la capacidad física y mental, e incluso la presencia de accidentes de trabajo y, según el autor, es un riesgo en la medida que la persona excede su capacidad física y psicológica y frente a la cual puede tener posteriormente dificultades para su recuperación.

La sobrecarga laboral puede generar somnolencia, disminución de la capacidad de concentración, depresión, ansiedad y problemas cardiacos, afectando su capacidad de respuesta ante las situaciones y la ocurrencia de errores y, para Martínez (2007), baja satisfacción en el trabajo.

A su vez se da a conocer que la persona desarrolla la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado, experimenta la falta de recursos emocionales y siente que nada puede ofrecer a las personas para las que trabaja. Constituye un elemento fundamental en el desarrollo del síndrome y aparece asociada a manifestaciones físicas del trastorno (Dierendock, Shaufeli y Buunk, 2001; García, 1993; Gil-Monte y Peiró, 1999; Rudow, 1999).

Otra variable que afecta a la IE de los docentes es el ambiente laboral, este ámbito tiene una serie de características que suelen verse en diversos establecimientos como por ejemplo la carencia de reconocimiento, problemas de discusiones internas, pequeños grupos de reuniones, etc. Cualquiera de estas características desmotiva al profesorado.

El clima laboral "influye en la motivación y en el comportamiento de las personas, en su actitud ante el trabajo y por tanto en su rendimiento" (Bager, 2005, p.77).

No obstante, para propiciar un ambiente laboral agradable en las instituciones educativas, se obtendrá como resultado la motivación como eje principal para impulsar la labor del docente. Es con ello que se logra alcanzar los objetivos que se plantean dentro las instituciones educativas, pues la motivación es una influencia positiva para el desempeño del docente (Aldape, 2008).

## REFERENCIAS

- Aldape, T. (2008) Desarrollo de las competencias del docente. Demanda de la aldea global siglo XXI. *LibrosEnRed Amertown International S.A.* <https://skat.ihmc.us/rid=1LTLR15B4-ZNPGQV-9F/Libro%20de%20Teresa%20Aldape.pdf>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L., y Poblete, O. (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75 – 106. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Baguer, A. A. (2005) *Alerta: descubre de forma sencilla y práctica los problemas graves de tu empresa, sus vías de agua.* España: Ediciones día de santos. [https://books.google.cl/books/about/Alerta.html?id=KoeVoAEACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.cl/books/about/Alerta.html?id=KoeVoAEACAAJ&redir_esc=y)
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa.* <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Bustos C., A. Inteligencia emocional: ¿Un contenido necesario en los colegios chilenos?. *Diario y Radio Universidad Chile.* <https://radio.uchile.cl/2018/12/02/inteligencia-emocional-un-contenido-necesario-en-los-colegios-chilenos/>

CASEL (2020) Marco de Sel CASEL. *Advancing Social and Emotional Learning* <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>

Cejudo, J. Lopez, M. (2017) Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros.

Céspedes, A. (2022). *Educación de las emociones para la vida. Vergara.*

Conejeros, M. L., Rojas, J. & Segure, T. (2009). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Scielo*. 32(129), 30-46. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000300003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300003&lng=es&tlng=es).

Costa Rodriguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

CPEIP (2020) Tramos y progresión en la carrera. Ministerio de educación. *Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas del Ministerio de educación*. <https://www.cpeip.cl/carrera-docente-progresion-tramos/#:~:text=La%20Carrera%20Docente%20es%20progresiva,4%20a%C3%B1os%20de%20experiencia%20requeridos>.

Delors, J.(1996.) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

Dierendock, D., Schaufeli, W. B. y Buunk, B. P. (2001). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/13594320042000025>

- Dirié, C., & Pascual, L. (2012). Condiciones laborales de los docentes en la provincia de Buenos Aires: 2004-2010. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22(1), 221-260.  
<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v22n1/v22n1a09.pdf>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación*, XXI, (005).  
[redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70600505](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70600505).
- Educarchile. (2021). Importancia de la educación socioemocional. <https://www.educarchile.cl/la-importancia-de-la-educacion-socioemocional-para-una-formacion-integral>.
- Elias, M. J., Arnold, H., & Hussey, C. S. (2003). *EQ + IQ = Best Leadership Practices for Caring and Successful Schools*. Corwin Press Inc. <https://eric.ed.gov/?id=ED472916>
- Extremera Pacheco, N., Mérida López, S., & Sánchez Gómez, M. (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. *Voces De La Educación*, 74-97. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213>
- Extremera-Pacheco, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100.  
<https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (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/articulo.oa?id=27411927005>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Pilar Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*. México. Ed. Mc Graw Hill.
- Hernández, L. Espinosa, C. ; Rodríguez, J. (2018) Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, vol. 37, núm. 5.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Ley 20.903 (2016) Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Ministerio de educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., & Álvarez-Jara, R. (2020). La Inteligencia emocional en apoderados chilenos confinados por la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 285-298.
- López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., Portillo Peñuelas, S. A., & Reynoso González, O. U. (2022). Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 51-59.
- Lozano-Peña, Gissela Macarena, Sáez-Delgado, Fabiola Mabel, & López-Angulo, Yaranay. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. Epub 01 de junio de 2022. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>

- Martínez, T. (2007). El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional. (Tesis de doctorado publicada). Universidad de Barcelona, España.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.
- Mayoral Serrat, P., & Castelló Badia, M. (2015). Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 346-362. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729021>.
- Ministerio de educación (2016) Tramos y progresión en la carrera docente. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/tramos-y-progresion-en-carrera-docente>
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio. [https://www.claudionaranjo.net/navbar\\_spanish/publications\\_spanish.html](https://www.claudionaranjo.net/navbar_spanish/publications_spanish.html)
- OCDE (2001). *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. Paris: CERI-OECD.
- Pekrun, R., y Linnembrink-García, L. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://www.routledge.com/International-Handbook-of-Emotions-in-Education/Pekrun-Linnenbrink-Garcia/p/book/9780415895026>
- Prieto Jiménez, E., (2008). El papel del profesorado en la actualidad. su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345.

- Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, A., & González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(2), 128–142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>.
- R Core Team (2021). R: A Language and environment for statistical computing. (Version 4.0) [Computer software].
- Real Academia Española (2023) Copago. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/copago>
- Recursos Mineduc, Apoyo socioemocional en tiempos de pandemia. (2021). Ministerio De Educación. <https://www.mineduc.cl/apoyo-socioemocional-en-tiempos-de-pandemia/>
- Repetto-Talavera, E., & Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006>
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Berrocal, P. F. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 91-106. <https://www.redalyc.org/journal/274/27450136014/html/#:~:text=En%20concreto%2C%20nuestro%20estudio%20mostr%C3%B3,mejor%20que%20las%20emociones%20negativas.>
- Rosero-Morales, E. (2021). La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/1266>

Ross, K. Tolan, P. (2018). Social and Emotional Learning in Adolescence: Testing the CASEL Model in a Normative Sample. *Journal of Early Adolescence*, 38(8) 1170-1199.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. Basic Books.

*Subvención según Tipo de Establecimiento.* (s/f). Ayudameduc.cl. Recuperado el 29 de marzo de 2023, de <https://www.ayudameduc.cl/ficha/subvencion-segun-tipo-de-establecimiento-4>

The jamovi project (2021). jamovi. (Version 2.2) [Computer Software].

Thorndike, R. (1920). Intelligence and its issues. New York: Harper's Magazine, 1920. 140.

Valenzuela-Zambrano, B., Álvarez, M. & Salgado, E. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en EducaciónREXE*. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/933/751>

Verdugo, T., García, L. C. y Portillo, S. A.(2014) La inteligencia espacial y su relación con el rendimiento académico en niños escolarizados de 10 a 12 años. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense* , 6(16), 9-31.

López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., Álvarez-Jara, R. (2020) La Inteligencia emocional en apoderados chilenos confinados por la COVID-19. *CienciAmérica*. 9(2). <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.320>.

Wong, C.S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)

Zins, J. E. y Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning. New York, Teachers College Press.

Zúñiga, T. (2019). Influencia de la inteligencia emocional presente en profesores de Educación General Básica, de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, en la promoción de aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas. (Tesis de Magíster). Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica. Santiago, Chile.B.

## ANEXO 1



Concepción, noviembre de 2022

Señor

**Presente**

De nuestra consideración:

La Universidad Católica de la Santísima Concepción, a través del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, lleva adelante el proceso de construcción del Seminario de Grado de los estudiantes de Pedagogía, que constituye un proceso riguroso de investigación educacional aplicado a la realidad local, con alto valor formativo para instalar en los estudiantes de pedagogía las competencias investigativas que, a futuro, requerirán en el ejercicio de su práctica profesional.

En este proceso se pretende indagar en los diferentes planos de la realidad educacional de los establecimientos educacionales de la región, con el fin de obtener información objetiva y científicamente trabajada que puede ser de mucha utilidad para su establecimiento educacional, en tanto que podría colaborar a la toma de decisiones tanto de tipo administrativas como pedagógicas. Cabe señalar que la información obtenida es de absoluta confidencialidad para los colegios.

Por lo tanto, es de vital importancia para nuestros alumnos investigadores, contar con su aprobación como Director, para desarrollar parte de su estudio en su prestigiosa institución.

El tema a investigar es: "*Relación entre la Inteligencia Emocional y los años de ejercicio docente*" por el estudiante de la carrera de Pedagogía en educación básica por: (nombre del investigador) siendo asesorado por la académica de nuestra Facultad de Educación: Carolina Contreras Saavedra (email: carolina.contreras@ucsc.cl; Teléfono: +56977846868).

Dado lo anterior, solicito su autorización para la aplicación de una breve escala Likert en formato online: Escala Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS). Cabe mencionar, que quienes acepten participar, firmarán un consentimiento informado que explica los objetivos del estudio, el tipo de participación solicitada y las garantías de ésta: voluntariedad, anonimato, confidencialidad y la opción de desistir de participar.

Por la presente, expresamos a usted nuestros más cordiales saludos y agradecimientos de parte de la Facultad de Educación y en especial del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, por apoyar el trabajo investigativo de nuestro estudiante, que por cierto redundará en la calidad educativa de nuestra región.

Para cualquier consulta rogamos ponerse en contacto con la profesora guía del estudiante o en su efecto con el jefe del Departamento Fundamentos de la Pedagogía.

Sin otro particular, saludan cordialmente a usted,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Felipe Sepúlveda López', written in a cursive style.

**Prof. Mg. Profesor Guía Prof. Dr. Felipe Sepúlveda López Jefe Departamento de Fundamentos de la Pedagogía**

## ANEXO 2

### Wong Law Emotional Intelligence Scale Spanish versión (WLEIS-S)

El tema a investigar es: "Relación entre la Inteligencia Emocional y los años de ejercicio docente" por estudiantes de la carrera de Pedagogía en educación básica.

Objetivo:

Para ello, solicito su autorización para la aplicación, una breve escala Likert en formato

Online: Escala Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS).

Más información en el siguiente QR



Cabe señalar que su ayuda es muy valiosa y que el tipo de participación solicitada es voluntaria, confidencial y da la opción de desistir de participar.

- Sí, acepto participar del estudio
- No, prefiero no participar de este estudio

1. Nombre: \_\_\_\_\_

2. Apellido: \_\_\_\_\_

3. Rut (sin puntos ni dígito verificador, ejemplo: 12345678): \_\_\_\_\_

4. Edad: \_\_\_\_\_

5. Marque su sexo:

Hombre  Mujer  Prefiero no responder

6. Comuna \_\_\_\_\_

Nombre del establecimiento educacional:

8. ¿En qué nivel de escolaridad impartes clases? (En caso de realizar clases en distintos niveles, marcar las dos opciones con más carga horaria) \_\_\_\_\_

### ANEXO 3

#### Wong Law Emotional Intelligence Scale Spanish versión (WLEIS-S)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni en acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
A.1. La mayoría de las veces sé distinguir por qué tengo ciertos sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.2. Tengo una buena comprensión de mis propias emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.3. Ciertamente, entiendo mis emociones y lo que siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.4. Siempre sé si estoy o no estoy feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.5. Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.6. Soy un buen observador de las emociones de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.7. Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.8. Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.9. Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.10 Siempre me digo a mí mismo que soy una persona competente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.11 Soy una persona auto-motivadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.12 Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D.13. Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D.14. Soy capaz de controlar mis propias emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D.15. Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D.16. Tengo un buen control de mis propias emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ANEXO 4

Estimado docente:

Usted ha sido contactado directamente como profesional de la educación para el muestreo por conveniencia.

Solicitamos 5 minutos de su tiempo para participar de esta investigación contestando la escala: Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) en el siguiente link:

◆ <https://forms.gle/RduhVkPc6V39iraV6>

Esta investigación es parte del proceso de construcción del Seminario de Grado de los estudiantes de Pedagogía UCSC, que constituye un proceso riguroso de investigación educacional, aplicado a la realidad local, con alto valor formativo para instalar en los estudiantes de pedagogía las competencias investigativas que, a futuro, requerirán en el ejercicio de su práctica profesional.

\* Rogamos no compartir este link sin el permiso de los investigadores responsables: Javier Cofré, Ester González, Camila Esparza y Lubaska Barrera. Asesorados por la académica de nuestra Facultad de Educación: Carolina Contreras Saavedra (email: carolina.contreras@ucsc.cl; Teléfono: +56977846868).



### PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	RICARDO CASTRO CÁCERES
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	DIFERENCIAS DE LAS DIMENSIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL SEGÚN LOS AÑOS DE EJERCICIO DOCENTE EN LA REGIÓN DE BIOBÍO Y ÑUBLE
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	LUBASKA BARRERA ESCOBAR JAVIER COFRÉ BARRES CAMILA ESPARZA AGUILERA ESTER GONZÁLEZ ALEGRÍA
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN
PROFESOR GUÍA	MAG. CAROLINA NOEMÍ CONTRERAS SAAVEDRA

**Nota:** Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

#### A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6,5
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6,5
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6,5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,5</b>

#### B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7,0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6,5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,7</b>

#### C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7,0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7,0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6,5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7,0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,5
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,7</b>



**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6,8
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,8
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,8
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,8
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6,8
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6,8
<b>Promedio</b>	<b>6,8</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6,0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6,5
3. Correcto uso de ortografía.	7,0
4. Coherencia en la redacción.	6,5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6,5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7,0
<b>Promedio</b>	<b>6,6</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,5	1,625
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,7	1,34
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,7	1,34
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,8	1,7
E. De los aspectos formales	10%	6,6	0,66
<b>Nota promedio final</b>			<b>6,7</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El seminario evaluado sigue las disposiciones formales y presenta coherencia interna con rigor científico a nivel de pregrado.

Felicitaciones por la investigación realizada. El escrito es un trabajo bien logrado, se ajusta al formato solicitado y su contenido es pertinente e interesante para el área de estudio.

Los resultados son interesantes, y a diferencia de lo planteado por Bächler et al (2020) quien señala que los docentes más experimentados poseen un mayor nivel de IE, el estudio plantea que no se necesita de muchos años de ejercicio docente o poseer un tramo superior en la carrera docente para tener un nivel alto de IE. Estos hallazgos abren nuevas preguntas e hipótesis de trabajo posibles de ser abordadas.

Se pudo desarrollar una mayor discusión y profundidad en las conclusiones a partir de los resultados obtenidos.

En la versión digital se podrá encontrar algunas observaciones que apuntan a sugerencias menores que pueden aportar a la versión definitiva del seminario de investigación.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**

**FIRMA PROF. EVALUADOR**



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dra. Fabiola Sáez Delgado
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	DIFERENCIAS DE LAS DIMENSIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL SEGÚN LOS AÑOS DE EJERCICIO DOCENTE EN LA REGIÓN DE BIOBÍO Y ÑUBLE
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	LUBASKA BARRERA ESCOBAR JAVIER COFRÉ BARRES CAMILA ESPARZA AGUILERA ESTER GONZÁLEZ ALEGRÍA
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN
PROFESOR GUÍA	MAG. CAROLINA NOEMÍ CONTRERAS SAAVEDRA

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.7
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.8
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6.5</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.8
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>6.4</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.8
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.2
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.8
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.8
<b>Promedio</b>	<b>6.5</b>

**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6.8
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.8
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.2



4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.2
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.2
<b>Promedio</b>	<b>6.4</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.5
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>6.4</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.5	1.63
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.4	1.28
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.5	1.30
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.4	1.60
E. De los aspectos formales	10%	6.4	0.64
<b>Nota promedio final</b>			<b>6.5</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

CONCLUSIONES
<p>La tesis es relevante y da cuenta de una problemática importante de ser investigada. Es un aporte este trabajo desarrollado por los estudiantes para responder a...</p> <p>A continuación, se indican algunas observaciones y sugerencias de forma y de fondo, aunque estas</p> <p><b>Observaciones/sugerencias de fondo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agregar en las palabras clave el nivel educativo donde se implementó el estudio.</li> <li>• Mejorar el inglés en el asbtrac Revisarlo completo, diversos errores. Por ejemplo <ul style="list-style-type: none"> <li>○ "This research aims to .." cambiar por "the aim of this research was to..."</li> <li>○ "Different establishments" reemplazar por "different schools".</li> <li>○ "This research has a nonexperimental transactional design.." reemplazar por "This research had a non-experimental transactional design..."</li> </ul> </li> <li>• Actualizar referencias en los antecedentes y evidencia empírica.</li> <li>• Diversificar referencias en algunos apartados.</li> <li>• Revisar en detalle el cumplimiento de normas APA7ed. Hay múltiples errores. Por ejemplo, reemplazar "Un estudio realizado por Bárbara Valenzuela, Marcela Álvarez Fabio y Estrella Salgado Neira de la Universidad de Concepción (2021)" por "Un estudio realizado por Valenzuela et al. (2021)"</li> </ul>



Incorporar algunas referencias de la región sobre Inteligencia emocional y que corresponden a estudios realizados en la región del Biobío sobre inteligencia emocional en contextos educativos. Por ejemplo: López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., & Álvarez-Jara, R. (2020). La Inteligencia emocional en apoderados chilenos confinados por la COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 285-298.

- No usual ver hipótesis estadísticas en una tesis, se esperarían hipótesis de investigación.
- Revisar que las hipótesis sean homólogas, o son estadísticas o de investigación, pero no una combinación de ambas.
- Revisar la redacción del Objetivo general de la tesis. Este debería incluir a los objetivos específicos.
- En el marco teórico se puede incluir literatura clave en una muestra de 1329 profesores de escuelas de la región del Biobío Chile relacionado a este estudio publicado en revista indexado en WOS recientemente en 2022: López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., Portillo Peñuelas, S. A., & Reynoso González, O. U. (2022). Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 51-59.
- En el apartado "2.2 IE en el ámbito educativo chileno" llama la atención que se cita literatura antigua de más de 10 años, cuando hay estudios de alto impacto, recientes publicados en profesores de la región del Biobío en la variable de inteligencia emocional (por ej. Ver cita en el punto anterior).
- En varios apartados de la tesis (por ejemplo ver página 28: "...la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo de habilidades emocionales que le permitan desarrollar herramientas de autorregulación...") se menciona otras variables cognitivas motivacionales destacando la autorregulación de estudiantes y profesores, sin embargo, no se cita literatura clave, actualizada y con muestra de Chile. Se sugiere: Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability*, 14(24), 16863.
- En el marco teórico también hay una importante sección dedicada al tema socioemocional (apartado 2.3 Los docentes y el aprendizaje socioemocional), sin embargo, también se podrían considerar incorporar estudios claves como revisiones profundas de la literatura en el tema y otras investigaciones. Por ejemplo: Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22.
- En el método, específicamente en la muestra, no quedan claros los criterios de exclusión de los participantes en el estudio.
- Explicar el término Copago, especialmente para lectura de personas fuera de Chile.
- El RMSEA está fuera de lo máximo aceptado.
- En el instrumento, no está su interpretación y cálculo del puntaje total.
- En el apartado "4.2. Análisis descriptivo, simetría y curtosis de los ítems y dimensiones", no se explica este resultado, cuál es su interpretación, por ejemplo, qué significa una ( $M=5.67$ ;  $DE=1.08$ ).
- Como ya señalé en apartados previos, y especialmente en la discusión se vuelve también relevante, incorporar referencias de estudios de alto impacto realizados en profesores en la región del Biobío y que son recientes para comparar sus resultados.

### Observaciones/sugerencias de forma:

- Revisar portada de la tesis. Especialmente el título está en un tamaño de letra pequeña y debe usar negrita.
- Se requiere revisar tiempo verbal en las diferentes secciones de la tesis. Recordar que no se usa un mismo tiempo verbal en todo el documento. Este va cambiando según el apartado. Por ejemplo, en el resumen se dice "esta investigación tiene por objetivo..." cuando debería ser "tuvo por objetivo..." dado que se hace un resumen de lo que se trata la tesis y en qué consistió. La tesis ya fue ejecutada, cuando se defiende un proyecto, es



correcto hablar en futuro, dado que aún no se realiza el trabajo de campo y se realizarla si se aprueba la propuesta, pero en este caso, la tesis está completa y finalizada.

- Eliminar puntos antes de los paréntesis de una cita.
- Revisar espaciados entre títulos.
- Incorporar punto final después de todos los párrafos.
- Modificar algunas redacciones, por ejemplo: reemplazar "los docentes escolares" por "docentes de nivel escolar".
- Tabla debe ir destacado en negrita. Algunas están así otras no. Por ejemplo, ver tablas 3 y 4.
- En cursiva todos los estadísticos.
- Corregir la palabra "Bio Bío" en todo el documento por "Biobío".
- Las siglas usadas en las tablas deben estar explicadas como nota al pie.
- En los resultados, especialmente en párrafos y tablas, usar hasta 3 decimales no más (APA7ed)
- Reemplazar gráfico por figura.
- Revisar todas las referencias. Hay varios errores.

Espero estas observaciones y sugerencias ayuden a mejorar la calidad del trabajo.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 06.03.2023