

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

N° 14, ENERO-JULIO 2025, PP. 1-27

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73622>

ISSN 24525014

# EXPERIENCIA EMOCIONAL DE LÍDERES DE ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS

## EMOTIONAL EXPERIENCE OF CHILEAN PUBLIC SCHOOL LEADERS

*Octavio Poblete-Christie, Claudia Concha Erices, Andrés Jil  
Gálvez, Gabriel Salinas San Martín, Patricio Ibáñez León y Auristela  
Hormazábal Soto*

*Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación*

### Resumen

Durante las últimas décadas, se ha comenzado a considerar el manejo de las emociones como un aspecto central de la gestión directiva. Esta situación se ha hecho más evidente en contextos de pandemia. Este artículo da cuenta de una investigación cuyo objetivo fue explorar y describir la experiencia emocional de directores/as de centros educativos públicos chilenos. Para ello se realizó un estudio cualitativo de enfoque fenomenológico y un diseño basado en episodios emocionales, es decir, en situaciones concretas en que se haya sentido una emoción durante el trabajo directivo. Participaron 10 directores/as de centros escolares que reciben subvención estatal, 6 mujeres y 4 hombres. El estudio se realizó durante la crisis sociosanitaria ocasionada por la propagación de Covid-19. Como técnica de construcción de datos se recurrió a una entrevista semiestructurada basada en la entrevista episódica. Se hizo un análisis cualitativo de contenido. Los resultados permitieron construir las siguientes categorías: vivencia emocional, regularidad y cambio emocional, valoración

del apoyo emocional, y valoración del trabajo conjunto. Estas categorías enriquecen la comprensión de la dimensión emocional del liderazgo directivo, integrando aspectos eminentemente subjetivos con otros de naturaleza relacional o intersubjetiva.

*Palabras clave:* liderazgo escolar, emociones, experiencia emocional, afecto, pandemia.

#### ABSTRACT

*During the last decades, the management of emotions has begun to be considered as a central aspect of managerial management. This situation has become more evident in pandemic contexts. This article reports on a research whose objective was to explore and describe the emotional experience of school principal of Chilean public educational centers. For this purpose, a qualitative study with a phenomenological approach and a design based on emotional episodes, that is, on specific situations in which an emotion has been felt during managerial work was carried out. 10 directors of schools that receive state subsidies participated, 6 women and 4 men. The study was carried out during the social and health crisis caused by the spread of Covid-19. As a data construction technique, a semi-structured interview based on episodic interview was used. A qualitative content analysis was carried out. The results allowed us to construct the following categories: emotional experience, regularity and emotional change, assessment of emotional support, and assessment of joint work. These categories enrich the understanding of the emotional dimension of managerial leadership, integrating eminently subjective aspects with others of a relational or intersubjective nature.*

*Keywords:* school leadership, emotions, emotional experience, affect, pandemic.

El ejercicio de un buen liderazgo de parte de quienes dirigen los centros escolares constituye un desafío primordial (Leithwood y Riehi, 2005; Leithwood et al., 2006). Este desafío es aún más prioritario si se

considera que la construcción de climas positivos es una condición fundamental para obtener buenos resultados de aprendizaje (Cassasus, 2001), una convivencia escolar saludable (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019) y una cultura inclusiva (Moliner et al., 2016), entre otras condiciones. Por tanto, se hace imprescindible liderar junto con ser capaz de generar las mejores condiciones relacionales en las comunidades educativas.

El trabajo directivo está sometido a una serie de tensiones que complejizan la gestión (Bush, 2019), existiendo un cúmulo importante de evidencia que da cuenta del alto nivel de demanda emocional a la que se ven sometidos las y los directivos escolares (McKay et al., 2022) y que se hizo aún más intensa con la pandemia (Aravena-Castillo, 2020; Cáceres-Muñoz et al., 2020; Cepal-Unesco, 2020; González-Sánchez et al., 2022; Morales y Lizama, 2021).

La dimensión emocional constituye un ámbito poco observado en el mundo educativo. Por ejemplo, en relación con el profesorado, que es uno de los ámbitos donde más se ha profundizado, la conceptualización ha sido débil y no ha mostrado coherencia con los avances de las ciencias psicológicas (Saric, 2015). Además, persiste una visión atomizada que dificulta comprender la experiencia emocional como un fenómeno íntimamente asociado a la actividad global de la persona (Naranjo, 2013). En el ámbito específico del liderazgo educativo, continúan prevaleciendo conceptualizaciones tradicionales que no permiten profundizar en la complejidad del objeto de estudio (Berkovich y Eyal, 2015). Es así como, considerando los antecedentes expuestos, resulta necesario avanzar en la caracterización de los fenómenos emocionales ligados al liderazgo y a la dirección escolar.

## ***El liderazgo y las emociones***

Durante las últimas décadas, los fenómenos afectivos han comenzado a acaparar la atención de quienes estudian el comportamiento humano. En este contexto, la neurociencia ha mostrado que toda actividad humana descansa en una base afectiva o emocional (Barrett, 2018; Damasio, 1999). Considerando este escenario, no es extraño que este tipo de factores haya comenzado a considerarse como imprescindible para la comprensión del liderazgo (Cortés, 2016). Por ejemplo, se ha visto que el esfuerzo desplegado por generar emociones positivas en los/as colaboradores/as rinde buenos resultados sobre las capacidades de innovación de los

equipos (Madrid et al. 2019). También se ha destacado los efectos del contagio emocional y el ejercicio de del liderazgo (Clarkson et al., 2019). Asimismo, se ha observado que la promoción de estados positivos y disminución de estados emocionales negativos en las/os y los colaboradoras/es ubica a quienes ejercen el liderazgo en una posición privilegiada para promover la resiliencia ante situaciones de adversidad (Richard, 2020). Por otra parte, se ha visto que las y los líderes autoritarios/as generan situaciones de supresión de las emociones de sus seguidores, lo que aumenta el nivel de agotamiento emocional e impacta negativamente sobre el desempeño (Chiang et al., 2021). Por último, existe evidencia de una mayor efectividad del liderazgo femenino sobre el masculino en tiempo de crisis e incertidumbre (Post et al., 2019).

Como se puede ver, la investigación sobre liderazgo ha comenzado a mostrar diversos fenómenos emocionales que se relacionan con este, evidenciando el peso de una dimensión de la actividad mental que hasta hace poco tiempo no había sido relevada lo suficiente. Por ello, antes de profundizar en el liderazgo directivo, resulta fundamental realizar algunas precisiones.

### ***Precisiones sobre el afecto y las emociones***

La teoría de la emoción construida (Barrett, 2018) distingue entre “afecto nuclear” y “emoción” lo que constituye un buen punto de partida para profundizar en esta temática dado que dichos conceptos han sido elaborados a partir de una robusta evidencia neurocientífica. El primero alude a un flujo de sensaciones interoceptivas que de manera global son experimentadas, generalmente de manera implícita, como agradables o desagradables (valencia positiva y negativa respectivamente). Con base a este flujo, y en función de su contexto sociocultural, las personas construyen su propio concepto de emoción. Las emociones constituyen manifestaciones del afecto nuclear más intensas y de corta duración, siendo posible considerarlas como configuraciones fenomenológicas/interpretativas (Poblete-Christie y Bächler, 2023).

A su vez, es importante señalar que la palabra “emocional” suele utilizarse en la literatura educativa como sinónimo de “afectivo”, es decir, correspondiendo a una categoría más amplia que “emoción”. La diversidad de fenómenos que suelen ser clasificados como “emocionales” en el ámbito del liderazgo directivo pareciera corresponder a un

espectro cuya manifestación más concreta y perceptible, en el mundo privado y público, es la emoción. En este sentido, es interesante el modelo propuesto por Fried et al. (2015), extensible a distintos actores educativos, que expone diferentes niveles que inciden en el surgimiento y regulación de este tipo de estados mentales.

## ***Emociones y liderazgo directivo***

Diversos trabajos han documentado el influjo que tiene la experiencia emocional sobre el trabajo de los/as líderes escolares. Por ejemplo, Kelchtermans et al. (2011), destaca que el intercambio emocional está en la base de cualquier labor realizada en la escuela y es fundamental para quienes ejercen el liderazgo. Además, plantea que los enfoques gerenciales predominantes tienden a desestimar las emociones de los líderes, comprendiéndolas como aspectos secundarios y negativos que es necesario minimizar. Sin embargo, McKay (2020) destaca que el alto nivel de intensidad de la demanda emocional del trabajo de quienes ocupan cargos directivos tiene efectos negativos sobre su salud mental y sus relaciones. En cuanto a esto último, se ha logrado establecer una correlación positiva significativa entre la dimensión interpersonal de los directores y la calidad de su gestión (Nué y Risoto, 2022). Por último, Yamamoto et al. (2014) proponen un modelo que permite comprender un proceso progresivo de reflexión a partir de la experiencia emocional frente a incidentes críticos que transita a través de cuatro temas fundamentales y que permite fortalecer el liderazgo: visión de mí mismo y del mundo, fragmentación del yo, reintegración y reinención de uno mismo, y afirmación de la relación con uno mismo y los demás.

El abordaje de la temática emocional en el liderazgo directivo se ha realizado desde diversas aproximaciones. Por ejemplo, desde el enfoque de la inteligencia emocional se ha evidenciado una fuerte relación entre esta y el liderazgo eficaz, destacando el valor de las competencias emocionales, de la autoconciencia emocional, la autogestión y la empatía (Gómez-Leal et al., 2021). Asimismo, se ha visto que la inteligencia emocional logra predecir el liderazgo orientado tanto hacia las tareas como hacia las relaciones (Wirawan et al., 2019) y se observa una relación positiva con el liderazgo orientado al cambio organizacional (Mukhtar y Fook, 2020). En este sentido, diversos estudios apuntan a la necesidad de fomentar en quienes ejercen cargos directivos las habilidades propias de la

inteligencia emocional como estrategia para propiciar los cambios que se desean alcanzar (Blaik Hourani et al., 2019; Pellitteri, 2018; Román, 2016; Sánchez-Núñez et al., 2023). No obstante lo anterior, también se ha planteado que este tipo de inteligencia podría ocasionar consecuencias negativas para sus seguidores, sugiriendo la existencia de un “lado oscuro” de la inteligencia emocional (Lubbadeh, 2020).

Por otra parte, se ha observado que un mejor manejo de competencias emocionales permite un mejor liderazgo ejercido en este tipo de contexto (Román, 2016). Y, más concretamente, se ha levantado evidencia sobre la estrecha conexión entre emociones de los/as líderes educativos/as con factores individuales, interpersonales y contextuales. Por ejemplo, a nivel individual, se ha mostrado que las emociones de los líderes afectan su propio comportamiento, que aquellos/as directores/as que encauzan de mejor forma sus emociones ejercen un mejor liderazgo y que el agotamiento emocional correlaciona negativamente con la autoeficacia (Alarcón et al., 2017; Medina, 2019; Skaalvik, 2020); a nivel interpersonal, se ha entregado evidencia del efecto virtuoso que tienen los climas positivos sobre los equipos y se ha vinculado emociones de valencia negativa con conductas abusivas. A su vez, se ha mostrado cómo las emociones de los/las líderes se ven influidas por aspectos contextuales o variables de género, destacando, por ejemplo, como las líderes escolares mujeres son presionadas para regular su experiencia y expresión emocional, y adoptar un estilo de liderazgo racional, propio del mundo masculino (Berkovich y Eyal, 2015, 2017). Por último, es importante destacar aquella evidencia que muestra diferencias emocionales en el ejercicio del liderazgo entre mujeres blancas y negras, encontrando que las últimas exhibían un comportamiento más integrado y coherente (Ispa-Landa y Thomas, 2019).

Como se puede ver, existe un reconocimiento de la existencia de la conexión entre el mundo emocional de los/as directores/as y sus relaciones laborales. Asimismo, se observa un cúmulo importante de antecedentes que permiten entender que algunos autores hayan levantado la expresión “dimensión emocional” (Kelchtermans, 2016) para hacer referencia a una multiplicidad de fenómenos afectivos o emocionales que son parte o inciden en el trabajo que realizan los/as líderes escolares. Esta variedad resulta especialmente compleja para efectos de avanzar sobre esta materia. A lo anterior, habría que agregar la poca claridad conceptual observada en el mundo educativo respecto de los fenómenos emocionales (Fried et al., 2015).

## ***Pandemia, emociones y liderazgo directivo***

Por último, la crisis sociosanitaria ocasionada por la pandemia ha generado profundas alteraciones en el funcionamiento de la institucionalidad educativa. Para enfrentar esta emergencia, los países de América Latina y El Caribe han recurrido básicamente a estrategias como diversas modalidades de aprendizaje remoto, disposición de personal y apoyo material, y acciones orientadas hacia la salud y bienestar del estudiantado (Cepal-Unesco, 2020). No obstante lo anterior, la emergencia ha generado una fuerte demanda emocional en las comunidades educativas (Cáceres-Muñoz et al., 2020; Hurtubia et al., 2021; González-Sánchez et al., 2022; Morales y Lizama, 2021). De ahí que el análisis de los liderazgos en este tipo de contextos resulta particularmente interesante (Aravena-Castillo, 2020).

Considerando los antecedentes expuestos se realizó la investigación cuyo objetivo general fue explorar y describir la experiencia emocional de quienes dirigen centros escolares chilenos durante la pandemia.

## ***Metodología***

### ***Enfoque***

La investigación realizada es cualitativa, de tipo exploratoria, descriptiva y enfoque fenomenológico (Taylor y Bogdan, 1987), y se llevó a cabo durante el año 2021. La unidad de análisis estuvo constituida por directores y directoras de centros educacionales que reciben subvención estatal. Se recurrió a un diseño basado en episodios emocionales (Poblete-Christie, 2019) y participaron 10 directores/as en total, 6 directoras mujeres y 4 directores varones, de centros educativos del valle del Aconcagua, Chile. Como único criterio de inclusión de los y las participantes se consideró el hecho de encontrarse dirigiendo centros educativos de nivel primario o secundario durante la pandemia. Su selección se realizó exclusivamente en función de su voluntariedad para ser parte del estudio. Los directivos firmaron un consentimiento informado donde se explicó los objetivos del estudio y se garantizó la confidencialidad de la información construida, el cual fue visado por el Comité de Bioética de la universidad patrocinante.

## ***Técnica de construcción de datos***

Como técnica de construcción de datos se recurrió a una entrevista semiestructurada cuyo diseño incluyó elementos de la entrevista episódica (Flick, 2012). Esta última recurre a datos provenientes de dos tipos de procesos mentales: un conocimiento narrativo episódico y un conocimiento semántico. Estas variantes resultan especialmente útiles para la exploración de la experiencia emocional pues permiten anclar dicha vivencia de manera situada y encarnada. Específicamente, estos intercambios tuvieron como objetivo conocer episodios concretos del trabajo directivo donde se experimentaron emociones, y profundizar en los relatos y reflexiones sobre tales eventos u otros eventos análogos evocados espontáneamente durante la conversación. Para lograr el objetivo deseado, con antelación a las entrevistas, se solicitó a los/as participantes que al momento de ser entrevistados/as tuvieran en mente uno o dos episodios vividos en su trabajo directivo durante la pandemia en que hayan sentido alguna emoción, sea de valencia positiva o negativa. La entrevista fue probada previamente a ser aplicada. Dado que el estudio se realizó durante la pandemia, las entrevistas fueron realizadas de manera remota recurriendo a la plataforma Zoom con cámara activada y sus archivos de audio fueron transcritos.

## ***Técnica de análisis***

Se realizó un análisis cualitativo de contenido de los datos construidos (Cáceres, 2003) con apoyo del programa ATLAS.ti, versión 9.1. El análisis preliminar del material construido permitió identificar trece episodios emocionales (Tabla 1).

**Tabla 1**

### *Resumen de los episodios emocionales*

| <b>Episodio</b> | <b>Directivos</b> | <b>Descripción</b>   | <b>Emociones</b> |
|-----------------|-------------------|--|------------------|
| 1               | Anibal            | El director es notificado de un estudiante contagiado de Covid-19. | Miedo            |

|    |           |  |                                  |
|----|-----------|--|----------------------------------|
| 2  | Aníbal    | Apoderada le informa que su hija desea suicidarse.   | Susto                            |
| 3  | Josefina  | Estudiante se niega a volver a la escuela y familia lo apoya.  | Frustración                      |
| 4  | Juan      | Familiares agradecen al director las tabletas enviadas por el gobierno.  | Alegría<br>Satisfacción<br>Dolor |
| 5  | Leticia   | Un profesional propone en reunión modificar el diagnóstico psicopedagógico de un estudiante.   | Frustración                      |
| 6  | Marcela   | Directora se entera que jardinero impidió una conducta riesgosa de un estudiante.  | Gratificación                    |
| 7  | Marta     | La directora realiza ajustes al funcionamiento del equipo de integración.  | Molestia                         |
| 8  | Marta     | La directora es notificada de dificultades económicas de una estudiante para costear el transporte.  | Rabia                            |
| 9  | Mónica    | La directora se entera de que profesora le enseñaba a un estudiante en la vía pública debido al cierre de la escuela.                      | Cariño<br>Alegría                |
| 10 | Roxana    | La directora observa que una coordinadora se apropia del espacio de trabajo asignado a otra profesional.                                   | Dolor<br>Pena<br>Molestia        |
| 11 | Roxana    | Un profesional logra muy buenos resultados con un estudiante con dificultades para aprender.   | Felicidad<br>Admiración          |
| 12 | Rubén     | Luego de un importante esfuerzo por entrenar a colaboradora para asumir cargo directivo, esta renunció y se fue a trabajar a otra escuela. | Frustración                      |
| 13 | Sebastián | El director observa dificultades en la salud mental de su equipo.  | Impotencia                       |

*Nota. Los nombres utilizados son ficticios.*

Posteriormente se realizó una codificación abierta sobre las diferentes apreciaciones de los episodios vividos así como de las reflexiones realizadas sobre estos. Luego se construyeron de manera inductiva diversos códigos relacionados con el objetivo de la investigación, los que permitieron la construcción de 4 categorías: *vivencia emocional*,

*regularidad y cambio de la experiencia emocional, valoración del apoyo emocional y valoración del trabajo conjunto*

En la elaboración y revisión de dichas categorías participó la totalidad de las y los investigadoras/ es que realizaron el estudio.

## ***Resultados del análisis***

### ***Categorías construidas y aspectos que las constituyen***

#### ***Categoría 1: Vivencia emocional***

**Sensaciones corporales.** El aspecto más tangible de esta categoría se refiere a la descripción de sensaciones corporales. Por ejemplo, luego de haber tomado la difícil decisión de reabrir la escuela apenas finalizó la cuarentena, un director describe el surgimiento de contracciones en su abdomen provenientes del estado emocional que experimentó cuando se enteró del contagio de un estudiante por Covid: "(...) angustia, ansiedad, toda eso produce esa situación, el estómago se te aprieta (...)" (Aníbal). O la intensa contracción en el cuello fruto de la emoción que le transmitió una señora a otro director por haber recibido una tableta de regalo para su nieto: "Me acuerdo de que la señora se quebró conmigo y, la verdad, yo quedé con un tremendo nudo en la garganta" (Juan).

**Dinamismo emocional.** Se refiere al permanente surgimiento y variación de experiencias emocionales a partir de acontecimientos propios del trabajo de dirección. Estas reacciones se caracterizan por su espontaneidad y cambio, modificando incluso, de un momento a otro, la cualidad afectiva predominante por otra totalmente opuesta: "Nos vemos enfrentados a distintas emociones en cada caminar de la vida estudiantil" (Roxana); "Aquí ocurre de todo, cosas positivas, cosas negativas, las negativas se convierten en positivas" (Leticia).

**Valoración positiva del agrado.** La preferencia por las experiencias agradables predomina en el discurso de las y los directores, tanto en relación con sus propias vivencias como con las reacciones que esperan de sus dirigidos. Por ejemplo, una directora destaca los beneficios de afectos como el amor o el cariño en el trabajo educativo, fundamentándolo en los resultados de un psicopedagogo

con un estudiante que tenía muchas dificultades: “Solamente en base al amor, la paciencia, al cariño nosotros podemos sacarlos adelante” (Roxana). Para otra directora, la valoración por el agrado se explica a partir de la función resiliente que tendrían los afectos de valencia positiva para el trabajo directivo: “Yo creo que esto de la gratificación (...) provoca en las direcciones esta capacidad de resiliencia” (Marcela).

Algunas veces, esta valoración se torna prescripción, buscando regular aquello que se permite o no expresar emocionalmente:

Por ejemplo, las inspectoras que están trabajando conmigo (...) disculpe la forma en que lo voy a decir, no pueden andar con “cara de poto” todo el día porque ellas son el pilar y muchas veces la contención que los alumnos no tienen en su casa. (Juan)

**Estudiantes como fuente principal de emociones.** Las y los estudiantes constituyen la principal fuente generadora de sentimientos, sean de valencia positiva como negativa. Por ejemplo, un director señala haberse sentido particularmente alegre con la entrega de los apoyos del gobierno: “Cuando uno ve los ojitos de todos estos niños a los que se les entrega estas *tablets*, le provoca a uno esta alegría y este decir, ‘ya, lo estamos haciendo bien, podemos seguir haciéndolo mejor’” (Juan).

Otra directora expone la preocupación que sintió por una estudiante que estaba durmiendo al aire libre por las noches debido a los conflictos que tenía con su madre:

A nivel emocional me pasa que todas las cargas de mis estudiantes me las llevo a la casa. Sé que no puedo hacerlo, pero hace dos semanas tengo una estudiante aquí llorando que me dice que la mamá la echa todas las semanas de la casa y que ella duerme a la intemperie, que se va al cementerio para que no le pase nada hasta que amanezca. (Marta)

En contraposición a lo anterior, la felicidad observada en el estudiantado fruto de alcanzar objetivos educativos constituyen una enorme fuente de gratificación para una directora: “Entonces yo les digo mirenles las caritas a ellos de felicidad, porque después de dos años pudieron hacer un circuito eléctrico, (...), porque, ahí, importa eso: los niños, sus caritas” (Marta).

También resultan especialmente satisfactorias las visitas a su oficina de un estudiante extranjero para saludarla, interpretándolas como muestras de afecto:

El hecho de que venga para acá, de que te venga a saludar, que te vea cuando tú estás en el recreo son muestras de afecto que tienen, o que tenía este chico especialmente, obviamente lo encontraba fantástico porque te alegra el día. (Mónica)

**Reflexividad sobre las emociones.** En ocasiones, algunos directores reportan distanciarse de su quehacer cotidiano a partir de su experiencia emocional, reflexionando sobre el origen de tales estados.

Esas cosas emocionalmente te llevan y te sacan un poco de lo que estás, específicamente cuando estás ahí en algún conflicto, eso te saca y te alegra obviamente, de repente te hace pensar ¿por qué estoy enojada? (Mónica)

Asimismo, un director que se sentía muy atemorizado al momento de tomar decisiones de manera autónoma durante la pandemia debido al autoritarismo de su superior directo describe cómo él mismo interpelaba la aparición de dichas emociones en su fuero interno, lo cual le permitía evitar paralizarse, movilizándose finalmente para responder a las diversas demandas fruto de la emergencia sociosanitaria:

El miedo te posee, quieras o no quieras, de una u otra manera tú haces cosas pensando '¿estará bien?'. Y bueno, el que no se arriesga no cruza el río dice el dicho y teníamos que hacer muchas cosas. Hay que hacer muchas cosas aunque uno tenga miedo. (Aníbal)

**Gestión emocional y toma de decisiones.** El manejo de las emociones forma parte importante del trabajo directivo y de las decisiones que se toman. En este sentido, debe distinguirse entre aquello que se siente en el espacio subjetivo y su expresión. Ello exige tener la habilidad para evitar la expresión automática y un riguroso análisis que permita seleccionar el mejor momento para dar a conocer aquello que se experimenta: "Puedo sentir mucha felicidad, entonces, ¿cómo la puedo transmitir para que todos sientan esa felicidad? O si algo me provoca angustia e indignación, no lo voy a transmitir al tiro, lo voy a pensar voy a dejar para después" (Marta).

Asimismo, hay diferencias entre distintas emociones a la hora de transmitir las. Por ejemplo, una directora distingue entre la expresión de llanto y los sentimientos de rabia: “Si yo me tengo que poner a llorar porque hay algo que me emociona, yo lo hago, pero, sí, por ejemplo, me detengo cuando estoy muy enojada” (Mónica). En este caso, la expresión de la rabia exigiría de un lapso de tiempo para darla a conocer: “Espero un par de horas, o uno o dos días y, obviamente, después converso la situación” (Mónica).

Es posible que las diferencias de género influyan en este tipo de situaciones. De hecho, un director hombre expone las restricciones para expresar el llanto: “(...) porque mi emoción es esa, estoy guardándome las ganas de llorar para poder así superar esta situación lo más pronto posible” (Aníbal).

## ***Categoría 2: Regularidad y cambio de la experiencia emocional***

Esta categoría muestra diversos factores que explicarían la regularidad y la variación en el tiempo en la manera de responder afectivamente.

**Características individuales.** Uno de estos factores corresponde a características individuales. Es el caso de una directora que describe su disposición personal a la cercanía afectiva y corporal, y al intercambio de afecto: “En general, a mí eso es lo que me motiva, el tema emocional es muy fuerte, yo soy muy afectiva, yo hago mucho cariño, soy muy de piel” (Mónica). Otra directora destaca su tendencia a la introversión: “Yo soy más para adentro, creo que eso es muy importante en mi forma de ser” (Josefina). Y otra alude a su dificultad para manejar las emociones

Pero si hay algo que me cuesta controlar sobre las emociones, que yo creo que tiene que ver con lo directiva que soy hoy y es lo que me sucede con los niños, niñas y los jóvenes, de pronto... me apasiono mucho y me desubico. (Marta)

**Historias de vida.** Las experiencias explicarían la forma de reaccionar emocionalmente en el trabajo. Por ejemplo, un director destacó la importancia de la contención emocional recibida de sus propios profesores durante la infancia frente a la persecución política sufrida por su padre en tiempos de dictadura militar:

Cuando mi papá estaba preso, cuando lo iban a fusilar, uno vive esas cosas desde otra dimensión y siente el apoyo. Yo creo que te marcan los profesores que estuvieron contigo apoyándote siempre y uno repite patrones, creo yo, de siempre estar alerta y apoyando a los estudiantes. (Aníbal)

Otro director puso hincapié en que la historia de esfuerzo de sus padres suele impulsarlo a empatizar con las necesidades de sus estudiantes y a estimular ese mismo empuje con ellos/as:

Yo soy de la escuela con número como dicen. Siempre me acuerdo de que yo desde chico, mi papá era chofer, y él me decía 'tienes que ser como tu mamá o sacar una profesión, para que no andes todo el tiempo matándote que para allá que para acá. (Juan)

**Experiencias emocionales recientes.** Las disposiciones generadas a partir de eventos recientes también influyen en el surgimiento de emociones. Por ejemplo, una directora relata cómo una situación de vulneración laboral que ella había sufrido recientemente influyó en el malestar que le ocasionó el comportamiento abusivo de la coordinadora de integración con una de las profesionales del equipo.

Yo venía de una situación en que mis derechos laborales fueron violentados, entonces tenía mucha sensibilidad frente a eso. La verdad es que me dio mucha pena, sentí que había sido violentada esa persona en la vida laboral y que esas personas estaban a cargo mío, que yo era responsable de esa vulneración de derechos. (Roxana)

**Aprendizajes emocionales fruto del ejercicio del trabajo directivo.** Este aspecto tiene que ver con cambios en la forma de experimentar y/o expresar afectos fruto del trabajo directivo. Estos cambios involucran el ámbito individual y las maneras de relacionarse con otros actores educativos. Una directora, por ejemplo, expone cómo ha aprendido a regular la expresión de su rabia frente a otros miembros de equipo: "Me contengo mucho porque he aprendido que uno tiene que esperar que pase un poquito la rabia o las situaciones en particular cuando son muy fuertes para poder conversar" (Mónica).

Algunos de estos cambios influyeron incluso sobre patrones relativamente estables de su comportamiento:

He tenido que ir aprendiendo, yo siempre he sido muy introvertida, yo siempre traté y trato de solucionar mis cosas sola, pero sí, en este tiempo te das cuenta de que con todo lo que pasa tú necesitas de un apoyo, necesitas compartir, necesitas el contar y no estar tan 'enconchada' como es uno. (Josefina)

Otros cambios se tradujeron en el desarrollo de nuevas formas de relacionarse en sus equipos: "Y de ahí también saqué la enseñanza de que a veces uno no tiene que buscar las amistades en los cargos, más que una amistad uno tiene que buscar una lealtad y una lealtad bien entendida" (Rubén).

En otro caso se observa una modificación en la manera de entender las emociones experimentadas por sus colaboradores, comprendiéndolas como reacciones a comportamientos puntuales y no a la integralidad de su persona.

Cuando empecé mi carrera directiva era todo lo contrario entonces me propuse trabajar esta habilidad y entender que cuando uno se molesta con un colega, uno se molesta por el desempeño en particular, no con la persona. (Marta)

### ***Categoría 3: Valoración del apoyo emocional***

Esta categoría reúne las valoraciones del apoyo afectivo recibido de parte de otros miembros de la comunidad educativa para enfrentar los diversos desafíos del trabajo directivo. Asimismo, por oposición, también se ha considerado las referencias a la vivencia de soledad con que se experimenta el cargo directivo.

**Soledad del cargo.** Pese a que el cargo de dirección implica contacto estrecho con otros miembros de la comunidad, en algunos casos es vivido de manera solitaria, principalmente en términos de la complejidad que implica la toma de decisiones: "A pesar de que tú ves que hay un montón de gente que está bajo tuyo que tú tienes que dirigir o liderar, son cargos que en la realidad suelen quedar solitarios" (Rubén). Otro participante agrega:

Es una soledad en una toma de decisiones muy pensada, para después no perjudicar a nadie y para tratar de hacer lo mejor posible, tengo claro que, sí, en algún momento me voy a equivocar y, bueno, tendré que pedir disculpas y decir 'oye nunca fue esa mi intención'. (Josefina)

**Valoración del apoyo afectivo.** Por otra parte, las dificultades ocasionadas por la pandemia mostraron la valoración positiva que se hace del soporte afectivo obtenido del equipo: “Esa forma de paralizarse uno tiene que tratar de dominarla y apoyarte en tus redes, en personas que están a tu alrededor para que te ayuden a superar ese miedo” (Aníbal). Este tipo de apoyo surge a través de las manifestaciones de cariño o preocupación por el propio estado afectivo:

En este tiempo he descubierto que el afecto y el cariño que te tiene la gente, por ejemplo, que cuando tu llegues te digan ‘oye, ¿un cafecito?’, se agradece, el que te digan ‘oye ¿por qué tiene cara triste?, si usted está triste estamos todo mal’, ¿me entiendes? Creo que esos detalles son súper importantes. (Josefina)

Este soporte también se materializó a través de interpretaciones alternativas realizadas por colaboradores sobre situaciones complejas que, en definitiva, lograron disminuir la presencia de afectos como el temor al contagio:

De hecho la prevencionista vino para acá, conversé con ella y me dijo ‘mire, por favor, cálmense, esto hay que tratarlo, esto no es terrible, es normal, cuando uno está en una pandemia ocurren estos episodios’. Así te da un poquito de tranquilidad. (Aníbal)

Finalmente, la contención también es generada desde la propia familia y amistades cercanas:

Una vez que yo entro a mi casa, me siento muy refugiada (...), creo que el hecho de que estemos juntos, eso me ayuda a levantarme todos los días aunque esté cansada, a salir adelante. Otra cosa que reconozco también es que, a pesar de estar en esta pandemia, una amiga me llama todos los días o día por medio. (Josefina)

Pero el apoyo emocional también funciona en la dirección opuesta. Una directora muestra cómo ella procura generar espacios de contención emocional individual frente a demandas emergentes:

No es que le ande haciendo cariño a todo el mundo, te digo, ni que ande abrazando a todos, pero, sí, por ejemplo, de repente las profes llegan acá y lloran, o las asistentes, igual es

un tema de contención, obviamente, y me detengo un poco más. (Mónica)

○ también la contención se realiza de manera planificada y colectiva, generando instancias orientadas a abordar el temor al contagio e incluso a la muerte: “El año pasado, fue un trabajo específicamente de contención, especialmente con las profesoras que son más jóvenes porque estaban muy desesperadas, muy asustadas con todo este tema de la pandemia” (Mónica).

#### **Categoría 4: Valoración del trabajo conjunto**

El trabajo coordinado con otros colaboradores es valorado positivamente al propiciar la ejecución de las labores encomendadas y si bien es percibido como un espacio de vinculación afectiva, difiere de otro tipo de relaciones humanas informales:

Ha sido tan rico el sentir que estoy trabajando con gente que son profesionales, no que te están *haciendo la pata* [actuando zalameramente], sino que están haciendo su pega. Ahí vuelvo al tema de la amistad: no necesariamente necesito tener un amigo para que esto funcione, sino que tengo que tener una persona profesional, validada, empática. (Rubén)

De ahí que la conformación de equipos se percibe como un desafío fundamental del cargo, desplegando un esfuerzo importante orientado a formarlos y fortalecerlos:

Dentro de los principales desafíos yo creo que siempre es formar equipos de trabajo (...) las posibilidades de poder trabajar en equipos, entender el liceo como una comunidad en que todos somos una parte importante, desde los auxiliares hasta los equipos directivos. (Sebastián)

Como consecuencia de lo anterior, el fracaso en este tipo de procesos es vivido dolorosa e intensamente tal como ocurrió cuando se había desplegado un esfuerzo importante para entrenar en el trabajo directivo a una colaboradora quien, sin embargo, renunció y se cambió a otro colegio:

Hicimos un trabajo bien bonito con ella y en un momento dado cuando ya teníamos todo preparado, cuando ella estaba empoderadísima, se nos va como jefa de unidad técnica a otro

colegio (...), entonces inmediatamente se produce un choque emocional fuerte, porque estos cargos son solitarios. (Rubén)

Debido a las dificultades que impone la diversidad que caracteriza a las comunidades educativas, el aprecio y fomento de los recursos personales de cada colaborador/a constituye una competencia fundamental para lograr la conformación de equipos:

Yo creo que mi responsabilidad es con ese sello de sacar lo bueno que todos tenemos, y apelar a la parte emocional porque a veces cuesta, cuesta, más cuando tú tienes tanta diversidad dentro de un establecimiento. (Mónica)

Como contraparte, las herramientas coactivas que ofrece el cargo directivo no son percibidas como útiles para este tipo de propósito dado el sustrato esencialmente sensible que caracteriza a las personas y a las relaciones humanas:

Yo no puedo andar con mi bandera de 'te voy a echar, te voy a echar, te voy a echar' porque yo trabajo con personas, las persona sentimos. Si yo me transformo en un dolor de guata más... ¿Qué estoy haciendo acá? (Marta)

En este sentido, la construcción de confianzas para el logro de una auténtica participación entre colaboradores es considerada como otro desafío primordial ya que es frecuente que el equipo inhiba la libre expresión de opiniones personales por temor a ser despedidos:

La verdad es que es triste porque piensan que por dar su opinión los van a despedir. Han sufrido eso, por lo tanto, yo tengo que aprender a aceptar su versión de la historia, apoyarlos y ganarme su confianza. (Marta)

Por lo mismo, la deslealtad es experimentada con gran molestia o frustración: "El tema de las personas que son desleales, por ejemplo, o que faltan a la confianza, eso me impacta demasiado y ahí me transformo, pero tampoco es que me ponga como un ogro" (Mónica).

Por otra parte, este tipo de conflictos son vistos como una amenaza para la convivencia general del equipo, provocando sentimientos de temor o miedo por las eventuales consecuencias que esta situación podría tener, en definitiva, sobre las y los estudiantes:

Lo que menos quiero es que las relaciones humanas se vean dañadas al interior del establecimiento porque eso indudablemente perjudica el quehacer educativo con los niños que son el centro de todo, el centro de nuestro universo son los niños, nada más. (Roxana)

## **Conclusiones**

El trabajo ha permitido explorar y describir la experiencia emocional de directivos escolares en tiempos de pandemia. En concreto, fue posible construir cuatro categorías que retratan distintos niveles de la experiencia emocional del trabajo directivo: vivencia emocional, regularidad y cambio de la experiencia emocional, valoración del apoyo emocional y valoración del trabajo conjunto.

En relación con la primera categoría, son destacables los reportes espontáneos sobre sensaciones corporales utilizados para caracterizar la vivencia emocional, considerando la escasez de este tipo de datos en el ámbito educativo (Poblete-Christie, 2023; Poblete-Christie y Bächler, 2023; Poblete-Christie et al., 2024), pese a la relevancia de la actividad interoceptiva en la vida afectiva (Barrett, 2018). En términos interpretativos es importante la función que cumple el estudiantado en la activación de la experiencia emocional, siendo coherente con planteamientos relacionados con el cuidado (Carrasco y Barraza, 2020; Louis et al. 2016).

El carácter dinámico de la experiencia emocional aparece como un aporte que enriquece la caracterización de este tipo de experiencia. También destaca la valoración de la valencia positiva pues reflejaría una actitud opaca aquellas vivencias de valencia negativa y que suelen estar en el meollo de los desafíos emocionales que deben afrontar las y los directoras/es. Al respecto, es necesario destacar la presencia de una mirada hedónica en torno a la temática emocional escolar, alimentada incluso por algunos enfoques psicológicos (Prieto, 2018). En esa misma línea, es interesante observar cómo esta valoración de la valencia positiva puede transformarse en un parámetro normativo que, en el caso de ser transgredido, termina generando, paradójicamente, vivencias de valencia negativa. En este sentido, el análisis de la experiencia de valencia negativa aflora como un campo que podría enriquecer la comprensión de la vida emocional de las y los directivas/os. Desde un plano diferente, es importante considerar cómo las emociones suelen propiciar una actitud reflexiva en las directoras y los directores orientada a comprender

lo que sucede en un determinado momento. Además, son sugerentes los datos que apuntan a diferencias de género en la expresión de las emociones, insinuando un nicho interesante de interés para el liderazgo directivo (Berkovich y Eyal, 2015, 2017; Post et al., 2019).

En relación con la segunda categoría es interesante cómo la experiencia emocional está sujeta a influencias del pasado que provienen desde hechos ocurridos lejanamente (o biográficamente) hasta aquéllos ocurridos en la inmediatez. Si a este análisis se le agrega también el “dinamismo emocional” documentado en la primera categoría es posible visualizar el carácter fluido de la vida emocional de las y los participantes, lo cual evidentemente está reñido con los intentos de comprender los estados emocionales en función de categorías estáticas y discretas, reflejados exclusivamente a través de palabras emocionales o de manera homogénea a través de métodos psicométricos. En este sentido, resulta comprensible que la conciencia de la propia experiencia emocional (autoconciencia emocional) sea el elemento medular para analizar adecuadamente la gestión emocional.

La tercera categoría pone de manifiesto la centralidad que adquirió la necesidad de “contención emocional” en tiempos de crisis y vulnerabilidad (Carrasco y Barraza, 2020; Hurtubia et al 2021) y que de alguna forma es congruente con la vivencia de soledad en quienes dirigen escuelas (Kelchtermans et al., 2011). Asimismo, muestra que la vida emocional de las directoras y los directores se encuentra profundamente imbricada (bidireccionalmente) con el resto de la comunidad educativa, y cómo su gestión suele apoyarse en sus colaboradores, lo cual les permite conseguir una disminución de estados de valencia negativa y/o un surgimiento de estados de valencia positiva. Por otra parte, estos datos permiten preguntarse por la función que en estas circunstancias cumplen ciertas dinámicas de apego (Mayselless y Popper, 2019), y mostrar la función que cumplieron apoyos interpretativos para enfrentar emociones como el temor o la ansiedad. En este sentido, el liderazgo directivo podría entenderse como la habilidad para gestionar las capacidades emocionales de la totalidad del equipo en función de los objetivos trazados.

Finalmente, la cuarta categoría permite evidenciar la importancia de las relaciones que las directoras y los directores sostienen con sus respectivas comunidades educativas (Gómez-Leal et al., 2021), particularmente con sus colaboradores cercanos, lo cual contribuiría a responder de mejor manera a escenarios complejos (Aravena-Castillo,

2020; Carrasco y Barraza, 2020; Hurtubia et al., 2021). Más allá de la funcionalidad operativa que suele destacarse del “trabajo en equipo”, esta categoría respaldaría la base esencialmente emocional de este accionar así como la importante inversión afectiva destinada a propiciar y mantener este tipo de instancia.

Para terminar, creemos importante plantear que los niveles descritos se complementarían entre sí y en conjunto reflejarían de alguna forma lo que algunos autores han señalado como “dimensión emocional” del trabajo directivo (Kelchtermans, 2016). Por otra parte, la conexión entre el mundo emocional y relacional que se puede observar de estos resultados es particularmente relevante para efectos de formación y desarrollo directivo.

Es importante destacar, además, que los datos construidos obedecen a una situación particular caracterizada por una intensa exigencia emocional fruto de la contingencia sociosanitaria que, por lo mismo, muy posiblemente facilitó la aproximación a esta dimensión del liderazgo directivo. A su vez, dentro de las limitaciones del estudio consignamos la realización de las entrevistas a través de la modalidad remota. Y, por último, la cantidad reducida de participantes obliga a destacar el carácter exploratorio del trabajo y, por tanto, las categorías construidas están sujetas a modificaciones en función de hallazgos futuros.

## Referencias

- ALARCÓN, D., FUENTES, R. Y ARMENDÁRIZ, H. (2017). La inteligencia emocional y su relación con el liderazgo de los directores de escuelas de educación básica. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1078.pdf>
- ARAVENA-CASTILLO, F. (2020). Liderando establecimientos escolares en tiempos de pandemia: algunas certezas entre las incertezas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 1-3. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3344>
- BARRETT, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- BERKOVICH, I. Y EYAL, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- BERKOVICH, I. Y EYAL, O. (2017). Methodological review of studies on educational leaders and emotions (1992-2012): Insights into the meaning of an emerging research field in educational administration, *Journal of*

- Educational Administration*, 55(5), 469-491. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0078>
- BLAIK HOURANI, R., LITZ, D. Y PARKMAN, S. (2021). Inteligencia emocional y líderes escolares: evidencia de Abu Dhabi. *Administración y liderazgo de la gestión educativa*, 49(3), 493-517. <https://doi.org/10.1177/1741143220913552>
- BUSH, T. (2019). Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. En L. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo* (pp. 23-34). Ediciones Universidad Diego Portales.
- CÁCERES, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, (2), 53-82. <http://doi.10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- CÁCERES-MUÑOZ, J., JIMÉNEZ, A. Y MARTÍN-SÁNCHEZ, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- CARRASCO, A. Y BARRAZA, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Calidad en la educación*, (53), 364-391. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/830/640>
- CASSASUS, J. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Unesco.
- Cepal-Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- CHIANG, J., CHEN, X., LIU, H., AKUTSU, S. Y WANG, Z. (2021). We have emotions but can't show them! Authoritarian leadership, emotion suppression climate, and team performance. *Human Relations*, 74(7), 1082-1111. <https://doi.org/10.1177/0018726720908649>
- CLARKSON, B., WAGSTAFF, C., ARTHUR, C. Y THELWELL, R. (2019). Leadership and the contagion of affective phenomena: A systematic review and mini meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 50(1), 61-80. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2615>
- CORTÉS, J. (2016). Liderazgo emocional: impacto en los colaboradores. Tesis doctoral, Programa de Doctorat en Psicologia, Universidad Jaume. <http://dx.doi.org/10.6035/11510.2016.108611>
- DAMASIO, A. (1999). *El error de Descartes, la razón de las emociones*. Andrés Bello.
- FIERRO-EVANS, C. Y CARBAJAL-PADILLA, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

- FLICK, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- FRIED, L., MANSFIELD, C. Y DOBOZY, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/2484>
- GÓMEZ-LEAL, R., HOLZER, A., BRADLEY, C., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y PATTI, J. (2021). La relación entre inteligencia emocional y liderazgo en líderes escolares: una revisión sistemática. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21 <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- GONZALES-SÁNCHEZ, A., RUESTA, R., ARANDA, M., MEDINA, G. Y SANJINÉZ, J. (2022). Relación del liderazgo directivo y las competencias emocionales en tiempos de COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(1) <https://doi.org/10.5281/zenodo.6370344>
- HURTUBIA, V., TARTAKOLWSKY, V., ACUÑA, M. Y LANDONI, M. (2021). Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID-19 en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación* 86(1), 113-123. <https://doi.org/10.35362/rie8624383>.
- ISPA-LANDA, S. Y THOMAS, S. (2019). Race, Gender, and Emotion Work among School Principals. *Gender & Society*, 33(3), 387-409. <https://doi.org/10.1177/0891243218821920>
- KELCHTERMANS, G. Y DEKETEARE, A. (2016). The Emotional Dimension in Becoming a Teacher principals' work lives. En J. Loughran y M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (429-461). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_13)
- KELCHTERMANS, G., PIOT, L. Y BALLEET, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: exploring the emotional dimensión. *Oxford Review of Education*, 37(1), 93-108.
- LEITHWOOD, K. Y RIEHL, C. (2005). What we know about successful leadership. En William Firestone y Carolyn Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp.22-47). Teachers College Press.
- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P, HARRIS, A. Y HOPKINS, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. DfES Publications.
- LOUIS, K., MURPHY, J. Y SMYLLIE, M. (2016). Caring Leadership in Schools: Findings From Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>
- LUBBADEH, T. (2020). Emotional intelligence and leadership - the dark and bright sides. *Modern Management Review*, 25(27), 39-50.
- MADRID, H., NIVEN, K. Y VASQUEZ, C. (2019). Leader interpersonal emotion regulation and innovation in teams. *Occupational and Organizational Psychology*, 92(4), 787-805, <https://doi.org/10.1111/joop.12292>
- MAYSELESS, O. Y POPPER, M. (2019). Attachment and leadership: review and new insights. *Current Opinion in Psychology*, (25), 157-161. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.08.003>

- McKAY, A., MACDONALD, K. Y LONGMUIR, F. (2022). The emotional intensity of educational leadership: a scoping review. *International Journal of Leadership in Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2042856>
- MEDINA, S. (2019). *Liderazgo pedagógico del director y la inteligencia emocional docente en la Institución Educativa N° 0089 de Campoy*. Tesis para optar al título de Maestra en Administración en Educación. Universidad César Vallejos. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42548>
- MOLINER, O., SALES, A. Y ESCOBEDO, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, (30), 51-70. <https://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- MORALES, M. Y LIZAMA C. (2021). Liderazgo educativo y el desarrollo socioemocional en contextos escolares. *Revista de Educación y Psicología*, 1(2), 76-91. <http://www.revistasimbiosis.org/index.php/simbiosis/article/view/17114>
- MUKHTAR, N.A., & FOOK, C.Y. (2020). The Effects of Perceived Leadership Styles and Emotional Intelligence on Attitude toward Organizational Change among Secondary School Teachers. *Asian Journal of University Education*.
- NARANJO, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La Llave.
- NUÉ, J. Y RISOTO, M. (2022). The interpersonal component as a predictor of good management in the pedagogical leadership of educational services. *UCJC Business and Society Review*, 19(3), 134-161. <https://doi.org/10.3232/UBR.2022.V19.N3.03>,
- PELLITTERI, J. (2021). Emotional Intelligence and Leadership Styles in Education. *Psychologie a její kontexty*, 12(2), 39-52 <https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0010>
- POBLETE-CHRISTIE, O. (2019). *Experiencia emocional en aula en profesoras de la Región Metropolitana*. Tesis doctoral, U. de Chile.
- POBLETE-CHRISTIE, O. Y BÄCHLER, R. (2023). ¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 247-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400247>
- POBLETE-CHRISTIE, O. (2023). Texturas corporales de la experiencia emocional de profesoras chilenas en aula. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 53-70. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14510>
- POBLETE-CHRISTIE, O., CORNEJO, R., BÄCHLER, R. Y LÓPEZ, M. (2024). Sensaciones y significados: Cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 36-54. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16069>

- POST, C., LATU, I. Y BELKIN, L. (2019). A Female Leadership Trust Advantage in Times of Crisis: Under What Conditions? *Psychology of Women Quarterly*, 43(2), 215-231. <https://doi.org/10.1177/0361684319828292>
- PRIETO, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16058>
- RICHARD, E. (2020). Developing Employee Resilience: The Role of Leader-Facilitated Emotion Management. *Advances in Developing Human Resources*, 22(4), 387-403. <https://doi.org/10.1177/1523422320949143>
- ROMÁN, V. (2016). *El liderazgo con inteligencia emocional y su inclusión en los programas de formación de directivos escolares de los colegios públicos de educación infantil y primaria. Estudio comparativo desde la perspectiva de género en la provincia de Granada*. Tesis para postular el grado de Doctor, U. de Granada, España.
- SÁNCHEZ-NÚÑEZ, M., PATTI, J. Y LATORRE-POSTIGO, J. (2023). Developing Emotional and Social Intelligence in an education leadership postgraduate program. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 16(1), 53-64. <https://doi.org/10.24310/espisiescps.v16i1.14754>
- SARIC, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, (4), 10-26. <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/issues/04-2015/>
- SKAALVIK, C. (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership: relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, (23), 479-498. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09544-4>
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- WIRAJUAN, H. TAMAR, M. Y BELLANI, E. (2019). Estilos de liderazgo de los directores: el papel de la inteligencia emocional y la motivación para el logro, *Revista Internacional de Gestión Educativa*, 33(5), 1094-1105. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2018-0127>
- YAMAMOTO, J., GARDINER, M. Y TENUTO, P. (2014). Emotion in leadership: Secondary school administrators' perceptions of critical incidents. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 165-183. <https://doi.org/10.1177/1741143213499260>

