



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS

ENSEÑAR EN TIEMPOS DIFÍCILES: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN
SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL, MANEJO DE CONFLICTOS Y
RESILIENCIA EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA

*TEACHING IN DIFFICULT TIMES: RESEARCH DESIGN ON EMOTIONAL
INTELLIGENCE, CONFLICT MANAGEMENT, AND RESILIENCE IN
SECONDARY SCHOOL TEACHERS.*

AUTOR: GERMÁN ERNESTO PEÑA NIVICELA

DIRECTOR/A: RAQUEL PALOMERA MARTÍN

FECHA: 27 de junio de 2025

En el desarrollo de este trabajo se ha utilizado un lenguaje no sexista e igualitario, conforme a las pautas de la Guía de Comunicación en Igualdad de la Universidad de Cantabria (Universidad de Cantabria, 2018).

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios; a mis padres por su apoyo constante e incondicional; a mi tutora de TFM, por sus orientaciones y palabras de ánimo; y a mí, por el esfuerzo y la dedicación en este proceso.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	8
ABSTRACT	9
I. Introducción y Justificación	10
II. Marco Teórico.....	14
2.1. Inteligencia Emocional	14
2.1.1. Modelos de habilidad	14
2.1.2. Modelos Mixtos.....	16
2.1.2.1.Modelo de Goleman	16
2.1.2.2. Modelo Bar-On.....	17
2.1.2.3. Modelo Petrides y Furnham	19
2.1.3. Beneficios de la IE docente en el entorno educativo	20
2.1.3.1. Inteligencia Emocional en función de la experiencia profesional docente.....	24
2.2. Evaluación de la Inteligencia Emocional	26
2.2.1. Evaluación de la IE como capacidad.....	27
2.2.1.1. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).....	27
2.2.1.2. Strategic Test of Emotional Intelligence (STEI)	28
2.2.1.3. Video-Test de Inteligencia Emocional para Docentes (ViTIED)	29
2.2.2. Evaluación de la IE como Rasgo	29
2.2.2.1. Trait Meta-Mood Scale (TMMS).....	29
2.2.2.2. Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	30
2.2.2.3. Trait Emotional Intelligence Quiesctionnaire (TEIQue).....	30
2.3. Inteligencia Emocional y Género	31
2.3.1. Diferencias de género según medidas de rasgo	32
2.3.2. Diferencias de género según las medidas de capacidad	33

2.3.3. Diferencias de género: reflexión crítica.....	34
2.4. Conflictos docentes como factores de riesgo escolar	36
2.4.1. Concepto de conflicto	36
2.4.2. Conflictos docentes en el entorno escolar	37
2.4.2.1. Conflictos percibidos por docentes en activo	38
2.4.2.2. Conflictos percibidos por docentes en formación.....	39
2.4.3. Consecuencias de los conflictos del docente en el entorno escolar.....	40
2.4.3.1. Con otros docentes	40
2.4.3.2. Con el alumnado	41
2.4.3.3. Con las familias.....	42
2.5. Resiliencia	43
2.5.1. Concepto.....	43
2.5.2. Factores de protección relacionados con el conflicto en el contexto escolar	44
2.5.2.1. Inteligencia Emocional como factor protector personal en la escuela .	45
2.5.3. Factores de protección socio-escolares.....	47
III. Objetivos.....	48
IV. Hipótesis	48
V. Metodología.....	49
5.1. Enfoque y diseño del estudio	49
5.2. Participantes y contexto	50
5.3. Técnicas e instrumentos de recolección.....	50
5.3.1. Video-Test de Inteligencia Emocional Docente.....	50
5.3.2. Escala de Resiliencia de Connor y Davidson.....	51
5.3.3. Registro de incidentes	52
5.3.4. Datos socio-demográficos	52
5.4. Procedimiento	53

5.5. Análisis de Datos	53
5.6. Consideraciones éticas	54
5.7. Fases de la investigación.....	55
VI. Resultados y Discusión.....	57
VII. Conclusiones.....	57
7.1. Posibles limitaciones y futuras líneas de investigación	59
Referencias bibliográficas	60
Anexos.....	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Ramas del modelo de Salovey y Mayer.....	15
Figura 2 Competencias del modelo de Goleman.....	16
Figura 3 Componentes del Modelo de Bar-On	18
Figura 4 Modelo de Petrides y Furnham	20
Figura 5 Beneficios de la IE docente en el entorno educativo	21
Figura 6 Enfoques de la evaluación de la IE	31

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Diferencias de la IE en relación al género.....	36
Tabla 2 Fases de investigación	55

RESUMEN

Las frecuentes situaciones conflictivas que vive el profesorado han generado preocupación por el desgaste emocional al que está sometido en su práctica laboral. En este contexto, la inteligencia emocional surge como una habilidad clave para afrontar los conflictos educativos, además de promover la resiliencia y el bienestar docente. Por esta razón, la presente investigación busca analizar la relación del grado de habilidad de las ramas de inteligencia emocional del profesorado de educación secundaria con la incidencia de conflictos escolares y el grado de resiliencia a lo largo del tiempo. Se plantea un diseño no experimental con enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, transversal, predictivo y longitudinal. Aunque no se ha podido llevar a cabo aún por limitaciones logísticas y tiempo, la propuesta planteada es viable y oportuna. Se espera que los resultados y hallazgos contribuyan de manera significativa a la compresión de la inteligencia emocional como un factor predictor y de protección para afrontar situaciones conflictivas, fortalecer el desarrollo de la resiliencia y facilitar el bienestar emocional del profesorado.

Palabras claves: inteligencia emocional, resiliencia, docente, conflicto escolar, educación secundaria.

ABSTRACT

The frequent conflictive situations experienced by teachers have raised concerns about the emotional strain they are subjected to in their work. In this context, emotional intelligence emerges as a key skill for dealing with educational conflicts, as well as promoting resilience and teacher well-being. For this reason, this research seeks to analyze the relationship between the degree of emotional intelligence skills among secondary teachers, the incidence of school conflicts and the degree of resilience over time. A non-experimental design with a quantitative, correlational, cross-sectional, predictive, and longitudinal approach is proposed. Although it has not yet been possible to carry it out due to logistical and time constraints, the proposed design is feasible and timely. It is hoped that the results and findings will contribute significantly to the understanding of emotional intelligence as a predictor and protective factor for coping with conflict situations, strengthening the development of resilience, and promoting the teacher's emotional well-being.

Keywords: emotional intelligence, teacher, resilience, school conflict, secondary education.

I. Introducción y Justificación

Desde el comienzo de la vida profesional docente, el profesorado se enfrenta a una variedad de retos durante la práctica educativa como son la gestión de conflictos, la carga emocional del aula, carga excesiva, indisciplina, actitudes negativas del alumnado, falta de interés y motivación en la realización de tareas, desacuerdo con colegas, entre otros. Estas situaciones generan en el profesorado una sensación de desgaste emocional y desprotección, afectando a su bienestar y al de toda la comunidad educativa, además de su efectividad docente y el clima escolar (Martínez y Salanova, 2005).

En España, en un estudio realizado en la población docente de la provincia de Málaga, donde se evaluó el riesgo psicosocial del profesorado, se determinó que el 22.1% de los 964 participantes, se encuentran en una situación susceptible de riesgos. Esto evidencia una alta probabilidad de que los/las docentes desarrollen problemas de salud mental y emocional vinculados a las condiciones que enfrentan en su trabajo (Ortiz Tomé, 2018). Por su parte, en Cantabria, en el periodo escolar 2023-2024, según el informe del Defensor del Profesor de la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE), las situaciones conflictivas aumentaron, alcanzando el 69.2% en relación al período anterior. Asimismo, el informe detalla que los conflictos más comunes a los que se enfrentan son: falsas acusaciones, amenazas tanto del alumnado como de las familias, además de daños materiales. Estas circunstancias han impactado significativamente en la salud mental y bienestar del profesorado, generando que el 45.5% reporte niveles altos de ansiedad, el 18.2% haya solicitado licencias médicas y el 9.1% le diagnosticaron depresión (Nogueira, 2024).

Otras situaciones conflictivas que se presentan en el entorno escolar están asociados al respeto mutuo, la diversidad de conductas en el salón de clases y la convivencia. Dada esta situación, el profesorado no solo brinda enseñanza, sino que también gestiona emocionalmente los conflictos que surgen en el aula y en el centro (Velásquez-Pérez et al., 2023).

Frente a esta realidad, la resiliencia se configura como un factor importante en la vida del profesorado, ya que ayuda a afrontar los desafíos de la labor docente. Le permite disminuir el grado de vulnerabilidad del burnout, favorece una mejor gestión emocional

y promueve relaciones positivas con estudiantes, colegas y familias, además de ayudar a mantener su eficacia personal, profesional y su bienestar (Vicente De Vera y Gabari, 2020).

En este contexto, la inteligencia emocional (IE) emerge como un factor de protección clave. Diversas investigaciones sostienen que la IE no solo ayuda a la autorregulación emocional y el manejo adecuado de emociones propias y ajena, sino también permite fomentar vínculos sanos entre los actores educativos. Además, favorece la resolución pacífica de los problemas y potencia la resiliencia (Velásquez-Pérez et al., 2023; Extremera et al., 2019). Asimismo, se ha comprobado su relación positiva con otras variables, como el apoyo social, los pensamientos positivos y negativos, la autoeficacia, el compromiso, y la satisfacción vital y laboral (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017). Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre la IE está centrada en el alumnado y pocas veces al profesorado, dejando en una perspectiva periférica la importancia que tiene para los/las docentes como herramienta de afrontamiento ante los conflictos escolares.

A raíz de la problemática expuesta, se justifica la necesidad de diseñar una investigación que indague sobre la relación entre la IE del profesorado, los conflictos escolares y la resiliencia, en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de Cantabria y que sus resultados puedan ofrecer hallazgos relevantes para el diseño de futuros programas de intervención emocional que ayuden a mantener la salud emocional de los/las docentes y clima escolar. El profesorado que desarrolle habilidades de IE contará con un mecanismo para gestionar adecuadamente los conflictos escolares que surjan entre sus actores, y así garantizar entornos educativos positivos, armónicos y resilientes (Cabello et al., 2010).

Por lo expuesto anteriormente, se ha planteado un diseño de investigación centrada en analizar la relación del grado de habilidad de las ramas de IE del profesorado con la incidencia de conflictos escolares reportados y el grado de resiliencia a lo largo del tiempo, en los centros educativos urbanos y rurales de la comunidad autónoma de Cantabria.

Para ello, se realizó una revisión de literatura que abarca los modelos teóricos principales de la inteligencia emocional, instrumentos de evaluación, diferencias en relación al género y su vínculo con los conflictos educativos y la resiliencia docente. A partir de este sustento teórico, se planteó el problema de investigación, el cual fue: la escasa atención a la IE y a la resiliencia del profesorado podría estar afectando significativamente su capacidad para gestionar eficazmente los conflictos escolares, impactando a su buen desempeño profesional, salud emocional y, por ende, a su bienestar. En relación a esta problemática, se formuló la pregunta de investigación: ¿Cómo influye la IE docente en el manejo de conflictos educativos y en su resiliencia en el profesorado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de Cantabria?, junto otras derivadas: ¿Cómo influye la IE- como habilidad- del profesorado de Educación Secundaria de la comunidad de Cantabria en el manejo de los conflictos escolares? ¿La IE de los docentes predice su resiliencia a lo largo de los cursos escolares? ¿La IE docente predice la aparición de incidentes con el resto de agentes de la comunidad educativa a lo largo del tiempo?

En cuanto a la metodología propuesta, el estudio emplea un diseño no experimental, con enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, trasversal, predictivo y longitudinal. No obstante, por limitaciones de tiempo y logística, aún no se ha sido posible ejecutarlo, pero es viable y pertinente. Así también se resalta que la investigación incorpora un elemento innovador: el análisis de la validez predictiva del instrumento *Vídeo-Test de Inteligencia Emocional para Docentes* (*ViTIED*, Berrios-Martos y Palomera, 2024), el cual evalúa la IE docente como habilidad y permitirá proporcionar datos para la predicción de incidentes y niveles de resiliencia docente.

Entre las novedades del estudio están: 1) se enfoca en la IE desde la perspectiva del profesorado; 2) evalúa la IE docente no como percepción o rasgo sino como habilidad de ejecución a través de un test pionero dirigido a medir específicamente la aplicación de las habilidades emocionales docentes en la gestión de conflictos escolares; 3) aborda la validez de criterio de dicho test para predecir el grado de incidentes reportados a dirección en los que el docente se ve involucrado y el vínculo de la IE docente con su grado de resiliencia; 4) analiza dichas relaciones a lo largo de dos cursos escolares mediante investigación longitudinal, no sólo transversal.

Finalmente, se presenta la estructura del trabajo organizada en siete apartados:1. Introducción y justificación, en el que se detalla y se plantea la problemática, se resalta su importancia, alcance, relevancia y novedad científica; 2. Marco teórico, se exponen las principales definiciones y teorías relacionadas con la IE, como los modelos teóricos, instrumentos de evaluación, la relación de la IE y el género, conflictos escolares y sus consecuencias, resiliencia, factores de protección relacionados con los conflictos personales y socio-escolares; 3. Objetivos, en esta sección se plantean objetivos que orientarán la ejecución del estudio; 4. Hipótesis, se plantean las hipótesis de investigación para su posterior contraste empírico acerca de la asociación significativa entre las variables; 5. Metodología, en el que se detalla el enfoque, diseño, técnicas, instrumentos de recolección de datos y procesamiento estadístico; 6. Resultados y discusiones, al ser un diseño de investigación que aún no se ha llevado a la práctica por lo que no presentan resultados; 7. Conclusiones, en esta sección se presentan los hallazgos más relevantes durante el diseño del estudio y se reflexiona sobre ellos y las limitaciones y posibles futuras líneas de investigación, donde se reconocen las principales restricciones del estudio y se proponen nuevas líneas para profundizar el conocimiento disponible sobre IE como posible continuación de esta línea de estudio, aunque se reformularán y se obtendrán otras nuevas al llevarlo a cabo y analizar los resultados; por último, Referencias bibliográficas utilizadas y Anexos.

Esta estructura, trata de presentar de forma clara y ordenada el proceso de investigación propuesto.

II. Marco Teórico

2.1. Inteligencia Emocional

La IE ha ganado mucha atención en los últimos años ya que se considera que es relevante a nivel personal y profesional. Bajo esta perspectiva, se han proporcionado varias conceptualizaciones a través de modelos teóricos. Existen dos modelos teóricos de IE: los modelos de habilidad, que se centran en el procesamiento cognitivo de la información emocional, con habilidades vinculadas al manejo y gestión de las emociones, y los modelos mixtos, que amplían la perspectiva y engloba rasgos de personalidad y capacidades sociales. A continuación, se presentan los principales modelos teóricos de IE, considerando los aportes clave para el desarrollo de este trabajo de investigación.

2.1.1. Modelos de habilidad

Los modelos de habilidad representan una de las corrientes más influyentes en el estudio de la IE. Estos modelos se caracterizan por definir la IE como un conjunto de habilidades cognitivas y emocionales que permiten el procesamiento, interpretación y manejo efectivo de la información emocional (Trujillo y Rivas, 2005). Estos se centran exclusivamente en capacidades que pueden ser medidas, desarrolladas y aplicadas en diversos contextos, como el educativo, personal y laboral.

El modelo de habilidad propuesto por Salovey y Mayer es uno de los pioneros y más importantes enfoques teóricos sobre la IE. En su trabajo, estos autores consideran a la IE como una capacidad para percibir, valorar, expresar y regular emociones de manera precisa, facilitando el pensamiento y promoviendo el crecimiento emocional e intelectual (Mayer et al., 2008). Además, proponen que la IE está estructurada en cuatro ramas jerárquicas: percepción, facilitación, comprensión y manejo de emociones (Mayer et al., 2016).

A continuación, se explican las cuatro ramas: la primera rama se refiere a la percepción emocional, que permite identificar emociones mediante gestos, entonación de voz y lenguaje corporal. Con base en este componente se desarrollan las demás competencias. La segunda rama es la facilitación emocional, que implica aprovechar las emociones como información para guiar el razonamiento y la acción. Como penúltima

rama se encuentra la comprensión emocional, que hace referencia a la habilidad de interpretar emociones, comprender cómo se relacionan entre sí y predecir su evolución. Por último, la regulación emocional consiste en manejar las emociones de manera efectiva para alcanzar objetivos personales y sociales, incluyendo estrategias como la reevaluación cognitiva, la supresión de emociones negativas y la promoción de emociones positivas. En conjunto estos componentes facilitan una mejor adaptación a diversas situaciones cotidianas y, por ende, influyen directamente en el bienestar personal y las relaciones sociales (Mayer et al., 2016).

Figura 1

Ramas del modelo de Salovey y Mayer.



Nota. Adaptado de *The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates* (p.294), por Salovey y Mayer, 2016, *Emotion Review*, 8 (4).

Finalmente, se puede mencionar que el modelo de habilidad de Salovey y Mayer ha sido fundamental para sentar las bases científicas de la IE. Es además el modelo con más apoyo empírico y con más posibilidad de instrumentos de evaluación fiables, por lo que será el elegido en este trabajo.

2.1.2. Modelos Mixtos

Los modelos mixtos de IE, representan una perspectiva teórica que combinan habilidades emocionales con aspectos de personalidad y competencias socioemocionales (Trujillo y Rivas, 2005). A diferencia de los modelos de habilidad, que se centran en las capacidades cognitivas y emocionales, los modelos mixtos adoptan una visión más completa, e incluyen componentes como la empatía y las habilidades interpersonales (Goleman, 2010).

2.1.2.1. Modelo de Goleman.

Este modelo propuesto por Daniel Goleman, define a la IE como un conjunto de competencias emocionales que incluyen la autoconciencia, autorregulación, conciencia social y manejo de relaciones (Goleman, 2010). Estas competencias son esenciales en la vida diaria para las personas por lo que deberían desarrollarse en todos los individuos.

En la Figura 2 se explican de manera sintetizada las cuatro competencias claves expuestas por Goleman (2010): autoconocimiento y autorregulación que son competencias personales, mientras que la conciencia social y manejo de relaciones que pertenecen a las competencias sociales. Estas competencias posibilitan que las personas puedan reconocer y manejar sus emociones, así como comprender y conectar con las emociones de los demás.

Figura 2

Competencias del modelo de Goleman.

Reconocimiento	Uno mismo (Competencias personales)	Los demás (Competencias sociales)
	Autoconciencia Conocimiento de los propios estados internos, recursos e intuiciones. Implica reconocer emociones, fortalezas y debilidades personales.	Conciencia social Empatía y reconocimiento de las emociones, necesidades y preocupaciones ajenas. Facilita la conexión emocional con los demás.

Regulación	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 10px; vertical-align: top;"> Autorregulación Control de impulsos, adaptación y manejo de emociones. Incluye la capacidad de gestionar emociones negativas y mantener la calma bajo presión. </td><td style="padding: 10px; vertical-align: top;"> Manejo de relaciones Habilidad para construir vínculos, resolver conflictos y liderar grupos. Incluye la capacidad de influir positivamente en los demás y manejar situaciones sociales complejas. </td></tr> </table>	Autorregulación Control de impulsos, adaptación y manejo de emociones. Incluye la capacidad de gestionar emociones negativas y mantener la calma bajo presión.	Manejo de relaciones Habilidad para construir vínculos, resolver conflictos y liderar grupos. Incluye la capacidad de influir positivamente en los demás y manejar situaciones sociales complejas.
Autorregulación Control de impulsos, adaptación y manejo de emociones. Incluye la capacidad de gestionar emociones negativas y mantener la calma bajo presión.	Manejo de relaciones Habilidad para construir vínculos, resolver conflictos y liderar grupos. Incluye la capacidad de influir positivamente en los demás y manejar situaciones sociales complejas.		

Nota. Adaptado de Modelo de Inteligencia Emocional [Imagen], por Alcaraz, 2020, Kintesens (<https://kintesens.mx/blog/inteligencia-emocional/>).

Este modelo de IE ha sido ampliamente utilizado en contextos laborales para mejorar el liderazgo, colaboración grupal y promover un buen clima organizativo. Según Goleman (2010), las competencias emocionales se pueden ir desarrollando en el transcurso de la vida, dado que no son habilidades estables, sino modificables. Este enfoque ha llevado a la creación de programas de entrenamiento en IE que se aplican tanto en lo profesional como en lo educativo.

En definitiva, el modelo mixto propuesto por Goleman ha sido la base fundamental para el estudio de la IE en diversos campos, debido a que ha aportado de manera significativa en el ámbito escolar, laboral y social. El énfasis que tiene en las habilidades personales y sociales lo convierte en un factor clave para lograr el éxito en los diversos aspectos de la vida, siendo crucial para el bienestar del individuo.

2.1.2.2. Modelo Bar-On.

Otro modelo importante dentro del estudio de los modelos mixtos de IE, es el de Bar-On. Su modelo sostiene que la IE como un conjunto de habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad para afrontar demandas y presiones ambientales, promoviendo el bienestar psicológico (Bar-On, 1997). Este modelo abarca un conjunto de habilidades, competencias y factores que influyen en la capacidad de comprender y expresar emociones, interpretar e interactuar con los demás y manejar de manera efectiva los desafíos cotidianos (Bar-On, 2006).

Bar-On (2006) considera que la IE tiene cinco componentes claves: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado emocional. Cada uno de estos componentes incluyen un conjunto de competencias, habilidades y factores que están muy relacionados. Lo que sugiere que la IE, no es una habilidad aislada, sino que la conforman un sistema de distintos factores (ver Figura 3) que se complementan favoreciendo que las personas gestionen adecuadamente sus emociones y sus relaciones con el entorno.

Los cinco componentes dados por Bar-On (1997) están relacionados con los ámbitos del manejo emocional y social. El componente intrapersonal brinda recursos que facilitan el reconocimiento y la autorregular de las emociones propias, lo que permite contribuir a la buena de toma de decisiones. Este componente es importante porque favorece el establecimiento de relaciones adecuadas con los demás. El componente de adaptabilidad facilita a los individuos ajustarse a los cambios y dar soluciones creativas a los problemas que se presenten. El componente de manejo del estrés se refiere a la capacidad de afrontar situaciones con tolerancia y controlar los impulsos, permitiendo una relación pacífica con los demás. Por último, el componente de estado emocional está relacionado con el bienestar general de las personas, ayudándoles a mantener una actitud positiva ante las situaciones cotidianas.

Figura 3

Componentes del Modelo de Bar-On

Modelo de IE de Bar-On (2006)	Componentes	Subcomponentes
	Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto • Asertividad • Autorrealización • Independencia • Empatía
	Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales • Responsabilidad social
	Adaptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas • Prueba de realidad • Flexibilidad.
	Manejo del estrés	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia al estrés • Control de impulsos
	Estado emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Felicidad • Optimismo

Nota. Adaptado de *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*, (p.23) por Bar-On, 2006, Psicothema, 18(1).

Revisando los componentes explicados anteriormente, este modelo se basa en la idea de que la IE es esencial para el bienestar psicológico y el éxito en la vida (Bar-On y Parker, 2000). Asimismo, permite entender a la IE desde un punto de vista holístico, al integrar las habilidades emocionales con rasgos de personalidad. Sin embargo, a pesar de que este modelo ha sido muy relevante en el estudio de la IE, también presenta críticas en relación con la definición de IE, ya que ciertos autores cuestionan si realmente se debe considerar una forma de inteligencia o si solo se trata de rasgos de personalidad (De Caro y D'Amico, 2008).

Para finalizar el análisis de este modelo, se menciona que, al integrar habilidades no cognitivas y rasgos de personalidad, se convierte en una herramienta valiosa para la investigación y la práctica en diversos contextos. Desde este punto de vista, su aplicación ayuda a tener una basta compresión de la IE y su impacto en el bienestar y desarrollo personal y profesional.

2.1.2.3. Modelo Petrides y Furnham

El último modelo mixto IE que se analiza es el expuesto por Petrides y Furnham, quienes propusieron un enfoque innovador en el estudio de la IE conocido como el modelo de IE basado en rasgos (*Trait Emotional Intelligence Theory*, TEI). Petrides y Furnham (2000; 2006) consideran a la IE como un rasgo de orden inferior de la personalidad, haciendo énfasis en que el término rasgo se refiere al conjunto de disposiciones emocionales o autopercepciones que influyen en el comportamiento emocional, incluyendo la capacidad de reconocer los sentimientos propios y de los demás, así como gestionar adecuadamente las emociones.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el modelo de rasgos de personalidad está relacionado con las experiencias de cada persona y la percepción sobre sí misma. Este modelo considera cuatro componentes claves: el bienestar subjetivo alude a la seguridad interior y la sensación de felicidad; la sociabilidad al manejo flexible de las emociones y la capacidad para ser assertivo; el autocontrol se refiere al dominio del estrés y a la regulación emocional; y la emocionalidad versa sobre la empatía, así como sobre la percepción y expresión de los estados afectivos propios y ajenos (Pérez-González et al.,

2007). Cada uno de estos componentes desempeña un papel determinante en la manera en que las personas enfrentan sus impulsos y establecen vínculos con los demás.

Figura 4

Modelo de Petrides y Furnham



Nota. Adaptado de *Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies* (p. 430), por Petrides y Furnham, 2001, European Journal of Personality, 15.

2.1.3. Beneficios de la IE docente en el entorno educativo

En el contexto educativo, la gestión emocional del profesorado es fundamental porque permite manejar adecuadamente sus emociones como la de su alumnado. Esto conlleva a múltiples beneficios, favoreciendo un entorno propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas investigaciones han analizado estos beneficios en el campo educativo y entre sus resultados se evidencia su impacto en la mejora de los procesos de aprendizaje y en la creación de un ambiente laboral armónico para el profesorado. Puertas et al. (2018), en su revisión sistemática, concluyeron que docentes con alta IE pueden generar un clima de respeto y cooperación esencial para una buena gestión del aula. A partir de esta premisa, se presentan a continuación los principales beneficios de la IE en docentes.

Figura 5

Beneficios de la IE docente en el entorno educativo



Nota. Elaboración propia

Uno de los beneficios fundamentales que proponen algunos investigadores e investigadoras es el bienestar y la salud mental del profesorado. Pero, ¿a qué se refiere cuando hablamos de bienestar? Según Hué García (2016), el bienestar es un estado en el que la persona se encuentra en equilibrio físico, mental y social. Además de estar influenciado por factores fisiológicos y factores externos, este se puede potenciar mediante la IE, lo que permite a la persona gestionar adecuadamente sus emociones y, de este modo, alcanzar un bienestar.

Aclarada la definición de bienestar y llevándola al campo educativo, el profesorado, debido a su contexto laboral, está constantemente sometido a altos niveles de estrés por diversas razones, como problemas de disciplina, trámites administrativos, conflictos entre docentes, sobrecarga de tareas, entre otros. Esto puede afectar su bienestar, ya que genera emociones negativas como ansiedad, culpa, enfado y frustración, emociones que repercuten en su salud mental (Extremera et al., 2016).

El no gestionar adecuadamente estas emociones y el estrés tiene un impacto directo en el bienestar docente, lo que puede derivar según Olivares-Fong et al. (2021) en

el síndrome de *burnout*. Esta afectación se genera como una respuesta al estrés al que se somete el profesorado en su vida laboral, ocasionando fatiga emocional, despersonalización y baja realización personal. Por lo tanto, es importante que el profesorado desarrolle su IE para afrontar estas problemáticas de manera asertiva. Según Puertas et al. (2018), la IE puede disminuir los niveles de estrés a los que el equipo docente está sometido en su práctica profesional. De la misma manera, Tolentino (2022) señala que uno de los beneficios de la IE es que permite al profesorado gestionar adecuadamente el estrés, lo que impacta positivamente en su bienestar psicológico y esto también lo corrobora Puertas et al. (2018). Para Calogero et al. (2019), uno de los factores de riesgo que afectan al bienestar docente son los bajos niveles de IE y limitaciones metacognitivas. Estos factores ayudan a incrementar los niveles de estrés, provocando agotamiento y dificultando la gestión y comprensión de las emociones.

La IE también tiene beneficios en relación al desarrollo y desempeño docente. Puertas et al. (2018) manifiestan que el profesorado con alta IE tiende a sentirse más competente, seguro en sí mismo y en su tarea pedagógica, lo que mejora su desempeño en el aula. Al ser capaces de gestionar de manera adecuada sus emociones, logran garantizar un ambiente de aprendizaje positivo para sus estudiantes. Por otro lado, Extremera et al. (2019) sostiene que las habilidades emocionales en el profesorado tienen un rol importante eficiencia de sus labores y en la gestión de situaciones que le generen estrés. Según el estudio las y los docentes con un alto nivel de IE logran tener una mayor sensación de éxito en su trabajo, generando un desempeño más eficaz en sus clases. Los centros educativos que cuentan con docentes con altos niveles de habilidades emocionales, hacen posibles entornos de enseñanza y aprendizaje propicios para alumnado, quienes se benefician de un ambiente emocionalmente equilibrado.

Otro beneficio de la IE en el entorno escolar es la buena gestión del aula por parte de docentes con altas habilidades en IE, dado que generan ambientes seguros y propicios para el alumnado al gestionar situaciones de estrés y manejar adecuadamente los conflictos. Poder gestionar apropiadamente las emociones propias y de otros favorece un mejor ambiente escolar y un trabajo más colaborativo y positivo (Extremera et al., 2016). Asimismo, Pinto-Loría y Gil-Méndez (2021) mencionan que la IE docente impacta de forma notable el clima y la gestión del aula, lo cual tiene consecuencias sobre el

aprendizaje del estudiantado. Esto se refleja en una participación más activa del alumnado dentro del aula, en virtud que el profesorado transmite seguridad y confianza.

El bienestar no solo se relaciona con factores físicos y psicológicos, sino también con factores sociales como las relaciones interpersonales. La IE en el profesorado favorece una gestión emocional que se traduce en mejores relaciones con el alumnado, otros docentes, directivos y la comunidad educativa (Extremera et al. (2019), garantizando una mejor comunicación entre ellos (Extremera et al., 2016) y un clima más positivo (Tolentino, 2022). Esto, a su vez, incrementa su satisfacción laboral (Puertas et al., 2018), al encontrarse en un ambiente adecuado.

Asimismo, Palomera (2022), subraya que la IE ayuda a promover relaciones más positivas y efectivas entre los actores educativos, mejorando así la convivencia escolar, reduciendo el estrés laboral y facilitando no sólo su propio desarrollo profesional, sino también el aprendizaje y bienestar del estudiantado. De esta manera, se evidencia lo importante que es desarrollar las habilidades emocionales en el profesorado, puesto que no solo mejora su bienestar y desempeño docente, sino que también permite favorecer climas escolares más armoniosos, lo que contribuye a un aprendizaje integral y de calidad para el alumnado.

En síntesis, los beneficios de la IE docente como el bienestar y salud psicológica del profesorado son la base esencial para que se logre una educación de calidad. El profesorado que posee un equilibrio emocional y gestiona adecuadamente situaciones de estrés hace posible la creación de entornos positivos de aprendizaje, lo que mejora su desempeño docente. Además, este desempeño profesional genera una mejor confianza en sí mismo y fortalece su habilidad en la aplicación de estrategias didácticas efectivas. Una buena gestión áulica, relaciones interpersonales sanas y adecuado ambiente laboral ayudan a favorecer un clima escolar positivo y colaborativo. Estos beneficios mencionados anteriormente, influyen de manera directa en el aprendizaje del estudiantado, fomentando el desarrollo integral y mejores aprendizajes.

2.1.3.1. Inteligencia Emocional en función de la experiencia profesional docente

La IE en función de la experiencia docente ha sido objeto de diversas investigaciones que han analizado su impacto en el desempeño y bienestar del profesorado. Un ejemplo representativo es el estudio realizado por Palomera et al. (2006), en donde se indaga sobre la percepción de la IE medida mediante el TMMS y en las eventuales consecuencias que podrían afectar a la calidad educativa. En la investigación participaron 121 profesores españoles, en activo y en período de formación, de diferentes niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria) y se halló diferencias según el tiempo de servicio en el aula. El estudio muestra que el personal docente que posee más experiencia en el campo educativo emplea más estrategias emocionales de forma eficiente para manejar sus emociones negativas y potenciar sus emociones positivas. Asimismo, indican que una de las posibles causas de mayor nivel de *burnout* en el profesorado en sus primeros años podría estar relacionada con la experiencia laboral. Los/as educadores/as con mayor trayectoria profesional han podido aplicar algunas estrategias que le han permitido gestionar las situaciones de estrés de su práctica profesional, a diferencia del profesorado novel, que aún no cuenta con la experiencia necesaria.

Continuando el análisis de investigaciones y apoyando la premisa de la relación que tiene la IE y la experiencia profesional, Olivares-Fong et al. (2021) en su estudio a 147 docentes universitarios en México y mediante la aplicación de instrumento Burnout-DOINAD concluyó que los/as docentes con mayor experiencia suelen desarrollar estrategias más efectivas para gestionar sus emociones y las de sus estudiantes. Este ha señalado que la IE y la experiencia profesional están estrechamente relacionadas, debido a que los años de labor permiten al profesorado perfeccionar sus habilidades emocionales y reportan una baja presencia del síndrome de burnout. En este sentido, el combinar la experiencia profesional y el desarrollo de habilidades emocionales no solo mejora el bienestar docente, sino también ayuda a fomentar ambientes de aprendizajes armónicos.

Para Mérida-López et al. (2020), la experiencia docente juega un rol importante en el desarrollo de habilidades emocionales. Sostienen que los/las docentes con más años de experiencia profesional han desarrollado habilidades de IE y afrontamiento resiliente, que contribuyen a mantener la ilusión por su profesión, mientras que el profesorado que

recién inicia su etapa profesional está propenso a enfrentarse a situaciones desafiantes que repercuten en su bienestar, lo que, algunas veces, lo lleva a plantearse la idea de abandonar el ejercicio pedagógico. Estas conclusiones fueron expuestas luego de aplicar el *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS) a 312 docentes de Secundaria en Málaga, España.

Otro estudio realizado por Cejudo y López-Delgado (2017) en donde se investiga la importancia de la IE en el ejercicio docente, determinaron que, al realizar exploración a 196 docentes españoles, 88 de la etapa infantil y 108 de primaria, los resultados obtenidos mediante Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente (EIEDD) y el TMMS-24, demostraron que no hay diferencias relevantes en relación con los años de experiencia del profesorado, aunque aclaran que este resultado podría variar si se realizan ajustes de criterios en la investigación.

En esta misma línea, una indagación más actual como la de Mora et al. (2022) llevó a cabo un estudio con 127 docentes chilenos en formación de nivel Infantil y Primaria, a quienes se les aplicó el instrumento TMMS-24 para recoger la percepción personal sobre su experiencia emocional en su contexto laboral. Como resultado más relevante destacan que no hay una diferencia significativa entre los años de experiencia del personal docente e IE. Aunque se evidencia ligeras variaciones en el profesorado novel (0 y 4 años) obteniendo puntajes favorables en aspectos como la atención emocional, (que en grado alto la investigación muestra ser no saludable al estar relacionado con procesos rumiantivos), mientras que el profesorado con una mayor experiencia (15 a 19 años) logra mayores puntajes en claridad emocional y en reparación emocional. Claramente, con estos resultados se observa que la experiencia docente influye, en cierta medida, en la gestión efectiva de situaciones en la práctica educativa.

Como último estudio, se cita el realizado por Porras-Cruz y Buitrago-Bonilla (2024), en el que se realiza un análisis basado en la experiencia y en el manejo de las emociones del profesorado mediante la aplicación del cuestionario MSCEIT a 46 docentes. Los resultados son controversiales y difieren a los estudios antes mencionados obtenidos mediante autoinformes, debido a que sostienen que existe una relación inversa entre experiencia y habilidades emocionales. El estudio indica que el profesorado con mayor año de experiencia tiende a disminuir sus habilidades emocionales. Esta

disminución puede atribuirse a la sobrecarga de experiencias emocionales por las que ha pasado, lo que genera un aumento en los niveles de estrés y agotamiento emocional, provocando malestar y, en consecuencia, plantearse abandonar la profesión. Asimismo, en contraposición a otros/as investigadores/as, sostienen que los/as docentes que recién inicia su ejercicio docente poseen mejores habilidades de IE en sus primeros años de docencia. Por otro lado, el equipo docente con mayores años de experiencia puede experimentar un desgaste emocional, lo que resulta en una regulación emocional menos eficiente, afectando directamente su desempeño y gestión emocional (Porras-Cruz y Buitrago-Bonilla, 2024). En cualquier caso, los resultados se los debe tomar con cautela por la pequeña muestra utilizada.

Finalmente, la relación existente entre la IE y la experiencia docente es controversial y depende de diversos factores como el enfoque metodológico, los instrumentos utilizados para medir la IE y el contexto educativo. A grosso modo, la experiencia profesional permite al profesorado desarrollar y aplicar estrategias efectivas para la gestión emocional de sus propias emociones y las de sus estudiantes. Sin embargo, es necesario resaltar que, a medida que se acumulan años en el ejercicio docente, puede generarse un desgaste emocional.

Por todo ello, en este estudio vamos a analizar las diferencias en función de esta variable.

2.2. Evaluación de la Inteligencia Emocional

La evaluación de la IE puede abordarse desde dos enfoques principales: IE como rasgo y la IE como capacidad, siendo constructos muy diferentes. La IE como rasgo es medida mediante la aplicación de cuestionarios y autoinformes, mientras que la IE como capacidad es medido a través de pruebas de desempeño tipo test (Pérez-González et al., 2007).

Para una comprensión más clara de las diferencias entre la IE de rasgo y la IE de capacidad, Petrides y Furnham (2000a, 2000b, 2001), citados en Pérez-González et al. (2007), manifiestan que estos dos constructos suelen confundirse frecuentemente. Esta diferencia marca la manera en que se evalúa la IE. En este sentido, se enfatiza la

importancia de diferenciar entre rendimiento típico y rendimiento máximo. El primero se refiere a cómo una persona actúa en situaciones habituales o frecuentes, mientras que el segundo evalúa el desempeño que un individuo puede alcanzar al realizar una tarea concreta bajo condiciones supervisadas. En conclusión, los/las autores proponen que la IE rasgo, relacionada con la autoeficacia emocional, debe medirse mediante autoinformes. En cambio, la IE capacidad, que implica la competencia cognitivo-emocional, debe evaluarse con pruebas de rendimiento máximo.

Una vez aclarada la diferencia entre la IE de rasgo y la IE de capacidad, es importante también no confundir las formas de evaluación de la IE con los modelos teóricos, ya que estos no consideran la psicométría, es decir la forma en que se mide la IE. Las investigaciones empíricas en este campo demuestran que los resultados de los autoinformes pueden correlacionarse entre sí, independientemente de si pertenecen a modelos mixtos o de capacidad (Pérez-González et al., 2007). Para continuar con este apartado de evaluación de la IE, en los párrafos posteriores se detallan los instrumentos empleados tanto en la IE de rasgo como la IE de capacidad en población adulta y con validación española.

2.2.1. Evaluación de la IE como capacidad

Dentro de los instrumentos para evaluar la IE como capacidad, se pueden encontrar test que miden las competencias emocionales basados en las cuatro áreas del modelo propuesto por Mayer et al. (2016). Estos pueden aplicarse en diversos ámbitos, como el personal, escolar y laboral. Todos ellos han sido construidos o validados en el contexto español y muestran adecuados índices de validez y fiabilidad.

2.2.1.1.Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)

Es uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la IE como capacidad. Mide habilidades del modelo de habilidad de la IE (Mayer et al., 1999). Su versión más actual es el MSCEIT V2.0 (Mayer et al., 2003). También se ha realizado una versión en español, denominada *Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* desarrollada por Extremera et al. (2006). El objetivo de su elaboración fue medir de manera objetiva la IE en función de las habilidades emocionales de las

personas. Este tipo de instrumento de medición permite analizar cómo la IE se relaciona con otras áreas, como la psicología, la adaptación social y el bienestar emocional. Con respecto a los niveles de puntuación, se evidencian tres: nivel general, que refleja los resultados desde una perspectiva global de la IE; nivel por áreas, donde los resultados se dividen en dos grupos, IE experiencial (percepción, facilitación emocional) e IE estratégica (comprensión y regulación emocional); y nivel por ramas, que brinda los resultados en función de las cuatro habilidades medidas. Además, este test es considerado un instrumento relevante, ya que no reduce sesgos como los que pueden presentarse en las evaluaciones de autoinforme (Extremera et al., 2006).

En el campo práctico, el instrumento ha demostrado tener una buena validez y fiabilidad, como lo demuestra el estudio realizado por Extremera et al. (2006) dentro del contexto español. Sin embargo, su aplicación no es uniforme, ya que varía según el grupo de edad, lo que implica la necesidad de estrategias específicas para diferentes franjas etarias (Cabello et al., 2016). Con la aplicación de este instrumento se puede identificar áreas que se deben mejorar en las competencias emocionales tanto individual como colectiva.

A manera de síntesis, el MSCEIT ofrece ventajas al proporcionar resultados con menos sesgos y permite medir la IE en función de las habilidades emocionales. Es útil en diferentes grupos etarios y facilita la identificación de áreas emocionales que requieren mejora, lo que posibilita la propuesta de programas de intervención para fortalecer las competencias emocionales.

2.2.1.2. Strategic Test of Emotional Intelligence (STEI)

También llamado Test Estratégico de Inteligencia Emocional en español, es un instrumento elaborado por Fernández-Berrocal et al. (2019). Su propósito es evaluar la IE en la población adulta, basándose en el Modelo de Mayer y Salovey (1997) y en el paradigma SJT (McDaniel et al., 2007). El STEI consta de 110 ítems distribuidos en 12 situaciones para evaluar dos escalas: comprensión de emociones y manejo de emociones. Su puntuación se calcula a partir de las respuestas elegida por los participantes en los diferentes escenarios hipotéticos propuestos. El instrumento posee un alto grado de

fiabilidad y validez, además cuenta con una estructura clara, lo que lo convierte en un instrumento útil para la evaluación de la IE en contextos estratégicos.

2.2.1.3. Video-Test de Inteligencia Emocional para Docentes (ViTIED)

Es un instrumento pionero diseñado para medir la IE en el ámbito educativo, específicamente en docentes de educación secundaria. El test está basado en las cuatro ramas del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) y construido bajo el paradigma SJT de McDaniel et al. (2007). Esta herramienta utiliza 12 escenarios conflictivos en formato de video, los cuales representan situaciones cotidianas del ejercicio docente, tanto positivas como negativas en relación a facilitadores u obstáculos de su trabajo tal como es percibido por dicha población acorde al estudio de Martínez y Salanova (2005). A través de estos escenarios, el test permite evaluar el rendimiento en IE docente mediante un método de evaluación basado en las habilidades emocionales que influyen en el desempeño del profesorado y el bienestar de la comunidad educativa. Cada escena en video contiene tareas que miden las cuatro ramas del modelo de Mayer y Salovey (1997). Además, el test ha sido validado por expertos en términos de claridad, coherencia y relevancia de los ítems, y su alto grado de fiabilidad lo convierte en una herramienta útil para comprender el impacto de la IE en las prácticas educativas y en el bienestar estudiantil (Berrios-Martos y Palomera, 2024).

2.2.2. Evaluación de la IE como Rasgo

Entre los instrumentos que permiten evaluar la IE como rasgo en situaciones cotidianas y laborales destacan los descritos a continuación. Cabe resaltar que pueden existir otros, pero para el objeto de estudio de la investigación, estos son los más relevantes y fiables, además de estar validados en el contexto español.

2.2.2.1. Trait Meta-Mood Scale (TMMS)

Es un instrumento para evaluar la IE elaborado por (Salovey et al. (1995) Este instrumento permite evaluar las habilidades emocionales de las personas desde una perspectiva de rasgo, enmarcado dentro del modelo de habilidad. La versión original consta de 48 ítems, pero existe la versión denominada TMMS-24, validada en España por Fernández-Berrocal et al. (2004), que fue reducida a 24 ítems como resultado de un

análisis factorial realizado por los investigadores, lo que dio como resultado un alto grado de fiabilidad. Las habilidades que mide este instrumento son la atención emocional, la claridad emocional y la reparación emocional. Se puede aplicar a la población adulta y se puntúa utilizando una escala Likert de cinco puntos, que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

2.2.2.2. Emotional Quotient Inventory (*EQ-i*)

Es un instrumento elaborado por Bar-On en 1997 que permite evaluar la IE percibida de las personas para reconocer, entender y manejar sus propias emociones, así como las de los demás, en diferentes entornos cotidianos y laborales. Su versión original consta de 133 ítems, de 5 dimensiones y 15 subescalas, pero su versión corta *Emotional Quotient Inventory – Short* (EQ-i:S), también realizada por Bar-On en 2002, tiene 35 ítems divididos en cuatro dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad (citado en Ruvalcaba-Romero et al., 2020). También hay una versión española realizada por López-Zafra et al. (2014) que confirmó su fiabilidad, validez y aplicabilidad en el contexto español, lo que lo hace adecuado para diversos campos.

2.2.2.3.Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)

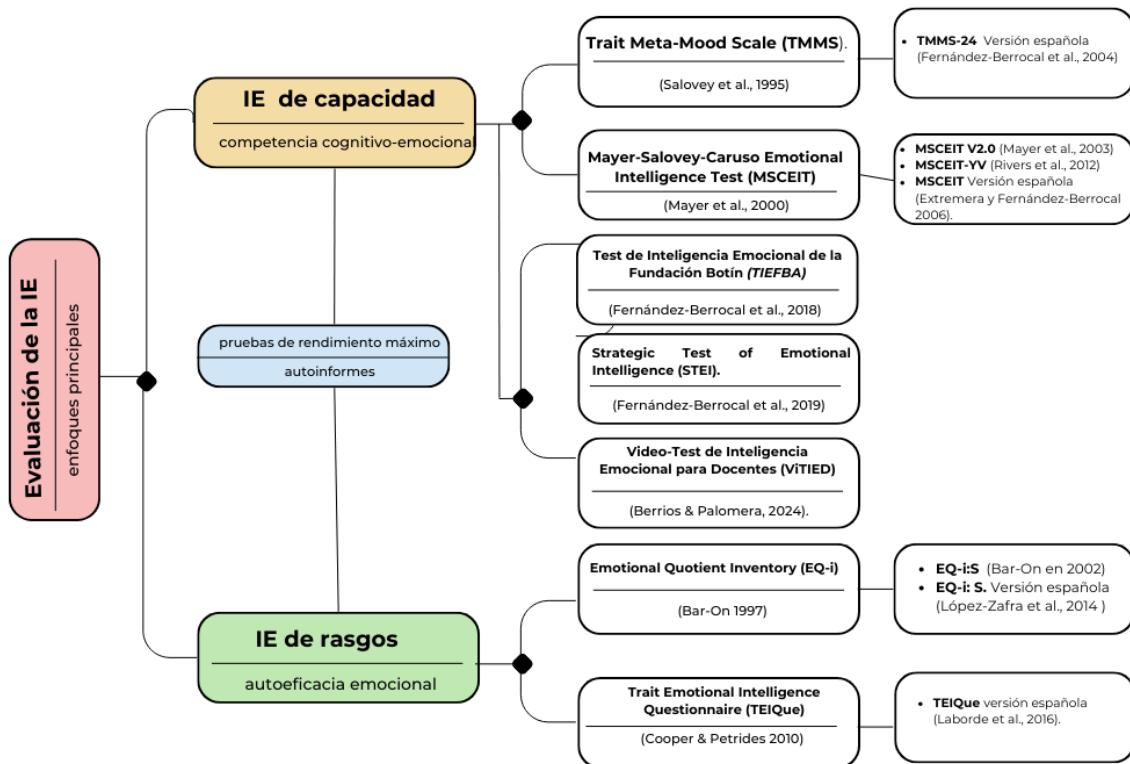
Este cuestionario es uno de los más utilizados para medir la IE de rasgo y fue desarrollado por Cooper y Petrides (2010). Evalúa las habilidades emocionales en diferentes contextos de la vida. Posee una versión en español, la cual fue validada en la población española. Tiene un alto grado de fiabilidad e incluye 15 subescalas y 4 factores (Laborde et al., 2016). Entre los factores y facetas se encuentran los siguientes: autocontrol, emocionalidad, bienestar y sociabilidad. En las facetas independientes se encuentra la adaptabilidad y automotivación. Poseen una escala de respuesta “Likert” de siete opciones abordando el puntaje 1 “totalmente en desacuerdo” a 7 “totalmente de acuerdo” (Neri, 2016)

En resumen, estos enfoques brindan aportes valiosos para el campo de la IE en diversas áreas de la vida. No obstante, su aplicabilidad depende del objetivo que se plantee en la evaluación y del contexto en el que se vayan a utilizar. La IE de rasgo ofrece una visión global sobre las disposiciones emocionales del individuo, mientras que la IE de

capacidad permite obtener una medida contextualizada y dinámica. En nuestro caso, utilizaremos el test VITIED.

Figura 6

Enfoques de la evaluación de la IE



Nota. Elaboración propia

2.3. Inteligencia Emocional y Género

En este apartado se estudiará la relación entre el género y la IE. La IE ha sido ampliamente investigada utilizando diferentes instrumentos de medición, como cuestionarios y test estandarizados, mostrando resultados dispares, aunque estas no son absolutas y pueden estar influenciadas por distintos factores. A continuación, se presenta una revisión de investigaciones que han empleado diversos instrumentos para medir la IE e indagar sobre las posibles diferencias existentes de la IE según el género y los instrumentos de evaluación utilizados.

2.3.1. Diferencias de género según medidas de rasgo

Los cuestionarios de autopercepción, como el TMMS, son instrumentos utilizados frecuentemente para evaluar la IE. Los estudios realizados señalan que, en promedio, no existen diferencias significativas en IE entre hombres y mujeres. Así lo demuestra la investigación realizada por Gartzia et al. (2012), basándose exclusivamente en los resultados del TMMS-24, se corroboró la ausencia de diferencias significativas entre género. Estos resultados sugieren que cuando los hombres y las mujeres evalúan su IE con instrumentos de autopercepción, no suelen percibirse diferencias entre géneros. De la misma manera, otro estudio usando el mismo instrumento que igualmente muestra la inexistencia de diferencias en la IE entre géneros es el realizado por Giménez-Espert y Prado-Gascó (2017). Sin embargo, usando también el TMMS-24, López-Barajas et al. (2010) sí evidenciaron diferencias entre hombres y mujeres. Esto se contrapone a los estudios citados previamente quienes encontraron diferencias significativas en relación con el género, donde las mujeres muestran una mayor atención a sus emociones, mientras que los hombres poseen una mejor regulación emocional. Este estudio se realizó con alumnado de la carrera de Magisterio en distintas especialidades en España. Los autores no mencionan las posibles causas de estas diferencias, pero sí enfatizan la importancia de desarrollar la IE en los futuros docentes.

Con respecto a otros estudios que también han indagado sobre si existen diferencias en la IE con relación al género, y que han utilizado como instrumento de evaluación el TEIQue, no han encontrado diferencias significativas en la IE acorde al género. Esto lo corrobora un estudio realizado en Ecuador con estudiantes universitarios, en donde no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres (Rivas y Gaibor, 2023). Asimismo, se llevó a cabo una investigación con estudiantes en Francia a través de la aplicación del mismo cuestionario, y los resultados indicaron que no hay diferencias en la IE entre ambos géneros. Sin embargo, cabe resaltar que, en lo que respecta al factor de bienestar, sí hubo una ligera diferencia entre hombres y mujeres (Mikolajczak et al., 2007). Bar-On et al. (2000) sostienen que, en líneas generales, no hay una diferencia marcada entre hombres y mujeres. No obstante, hay ligeras variaciones en diferentes dimensiones de la IE en ambos. El estudio realizado a 167 personas de dos profesiones diferentes muestra que los hombres tienen mayor dominio en el manejo del estrés e

impulsividad, mientras que las mujeres poseen habilidades interpersonales y tienden a ser más expresivas que los hombres. Estas diferencias pueden estar relacionadas con el contexto sociocultural en donde se desenvuelve cada uno de ellos.

López-Zafra et al. (2014) realizaron un estudio en la población universitaria de España también con el EQ-i, encontrando igualmente una pequeña diferencia significativa de IE en relación a género debido a que las mujeres obtuvieron puntajes más altos en la dimensión intrapersonal, a diferencia de los hombres que logran tener mejor puntuación en dimensiones del manejo de emociones y estrés. Los autores también aclaran en su estudio que esta posible diferencia se deba a que su muestra tuvo un mayor número de mujeres. Por último, en el análisis realizado por Dawda y Hard (2000) aplicando el EQ-i también se evidencian pequeñas diferencias en las dimensiones entre hombres y mujeres, al igual que en otros estudios. En este caso, las mujeres alcanzan un puntaje mayor en dimensiones de responsabilidad social a diferencia de los hombres. Sin embargo, los hombres obtienen mejores resultados en dimensiones como independencia y optimismo. Al final se concluye que a pesar de estas ligeras diferencias en las distintas dimensiones evaluadas de IE, no se observa una diferencia significativa en las puntuaciones globales.

2.3.2. Diferencias de género según las medidas de capacidad

Los test de habilidad, como el MSCEIT han proporcionado evidencia adicional sobre las diferencias de género en la IE. En la investigación realizada por Extremera y Fernández-Berrocal (2006), en la que se aplicó el MSCEIT v.2.0, en su versión española confirmaron que, en términos globales de inteligencia emocional, las mujeres superaban a los hombres por un margen estadísticamente significativo. El mismo patrón se repitió al descomponer los resultados en sus cuatro dimensiones, pues las mujeres puntuaron por encima de los hombres en la percepción emocional, la facilitación de estados y la comprensión de los sentimientos ajenos. Aun en la gestión intencionada de las emociones donde la brecha se estrechó hasta casi desaparecer el subgrupo femenino conservó una ligera ventaja. El estudio concluye que las mujeres presentan niveles más altos de IE capacidad, según este instrumento de medida basado en habilidades.

Cabe mencionar que el estudio señala dos posibles factores que influyen en esta diferencia de género: la percepción de la IE en hombres y mujeres; las mujeres tienden a

subestimar sus habilidades cuando se aplican cuestionarios de autoinforme, lo que explica por qué obtienen mejores resultados en instrumentos basados en habilidades, mientras que los hombres suelen percibirse con mayores habilidades en IE, lo que puede generar sesgos al analizar los resultados; y las diferencias culturales y sociales, que también podrían influir en estas diferencias (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

Los mismos resultados se encontraron en el estudio de, Cabello et al. (2016) Los resultados indican que el género influye en la IE cuando se mide desde la perspectiva basada en habilidades. Esta conclusión se alcanzó debido a que las mujeres presentaron habilidades superiores a los hombres, no solo en puntaje global sino también en las cuatro habilidades que mide el test: percepción, facilitación, comprensión y manejo de emociones, reflejando que el género influye significativamente en la IE.

Culminando con el análisis de los test de habilidad sobre la diferencia de género en IE, Fernández-Berrocal (2019) realizó un estudio en la población adulta española donde los resultados demostraron, una vez más, la existencia de una diferencia significativa entre hombres y mujeres, ya que ellas obtuvieron puntuaciones más altas en la subescala de comprensión de emociones, en contraste con los hombres, quienes obtuvieron puntajes más bajos.

2.3.3. Diferencias de género: reflexión crítica

Basándose en lo descrito en los párrafos anteriores y el análisis sobre los estudios de la diferencia de género en la IE los estudios que han utilizado cuestionarios de autopercepción muestran que los resultados son mixtos y no concluyentes en cuanto a las diferencias de género. En algunas investigaciones se han encontrado diferencias que sugieren que estas pueden ser atribuidas a factores sociales. Asimismo, se aclara que, debido a la naturaleza del autoinforme y al ser subjetivo, puede presentar sesgos culturales.

Los resultados de los test de habilidad, arrojan datos que difieren de los resultados de los cuestionarios de autopercepción. Estos mencionan que sí existen diferencias entre géneros, siendo las mujeres las que obtienen mejores puntajes en dimensiones como comprensión y regulación de emociones, diferencias que podrían estar influenciadas por

factores socioculturales, pero también con base biológica en las ramas experienciales. Por ello, en este estudio analizaremos las diferencias de género y el género será una variable control de los análisis.

Así, a modo de síntesis, se menciona que los cuestionarios de autopercepción pueden reflejar pocas o ninguna diferencia de género en la IE, mientras que los test de habilidades sí evidencian dichas diferencias de género, favoreciendo a las mujeres, razón por la cual en nuestro estudio controlaremos su efecto en los análisis y observaremos las diferencias en función del mismo. Sin embargo, en términos generales, la IE no está tan determinada por el sexo, sino más bien por factores sociales y contextuales que conforman el género.

Para profundizar en aspectos más concretos sobre las diferencias de género en la IE, se debe considerar que estas se explican principalmente por los roles de género interiorizados y las expectativas socioculturales que influyen en la expresión y gestión emocional. Desde la infancia, la formación de las mujeres suele orientarse hacia el cultivo de la empatía y la exteriorización de los sentimientos, mientras que los varones son tradicionalmente guiados a concebir la vulnerabilidad como una debilidad y a controlar sus emociones de manera independiente (Giménez-Espert y Prado-Gascó, 2014). Cuando esos individuos alcanzan la adultez, la diferencia de socialización suele traducirse en estrategias de afrontamiento diferentes: las mujeres tienden a recurrir a redes de apoyo, en tanto que los hombres optan por gestionar sus emociones de manera autónoma (Sánchez et al., 2008).

Es importante destacar que las diferencias evidenciadas no implican una superioridad emocional de un género sobre otro, sino que son el resultado hábitos de conductas adquiridas de su contexto social y que pueden ser modificadas mediante la educación y la sensibilización. Además, investigaciones previas han demostrado que la IE puede desarrollarse y mejorarse a lo largo de la vida, lo que sugiere que tanto hombres como mujeres pueden alcanzar niveles similares de habilidades emocionales con la práctica y el entrenamiento adecuado (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Tabla 1*Diferencias de la IE en relación al género*

Criterios	Cuestionarios de autopercepción: TMMS-24, TEIQue y EQ-i	Test de habilidad: MSCEIT, STEI y TIEFBA
Diferencias de género	<ul style="list-style-type: none"> Resultados mixtos, algunos estudios demuestran que no hay diferencias significativas mientras otros si consideran que hay diferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Las mujeres tienden a tener puntuaciones más altas en IE
Áreas en las que destacan las mujeres	<ul style="list-style-type: none"> Percepción emocional, atención emocional, habilidades interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> Percepción, facilitación, comprensión y manejo de emociones.
Áreas en las que destacan los hombres	<ul style="list-style-type: none"> Regulación emocional, manejo del estrés, independencia, optimismo. 	<ul style="list-style-type: none"> No se evidencia un dominio específico
Posibles explicaciones	<ul style="list-style-type: none"> Factores sociales y culturales Autopercepción 	<ul style="list-style-type: none"> Los test de habilidad reducen sesgos y reflejan diferencias reales en IE.
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> No hay diferencias significativas en la IE global entre géneros. 	<ul style="list-style-type: none"> Se identifican diferencias en favor de las mujeres, pero pueden ser por factores contextuales.

Nota. Elaboración propia

2.4. Conflictos docentes como factores de riesgo escolar

2.4.1. Concepto de conflicto

Los conflictos forman parte de la vida de los seres humanos, y surgen a partir de las diferencias de intereses, objetivos, percepciones entre dos o más individuos, generando tensiones o desacuerdos (Mukazhanova y Nagymzhanova, 2024). En el ámbito educativo, los conflictos también están presentes. Según Gilperez Comas (2021) sostiene que los conflictos en el entorno escolar son comprendidos como un evento multifacético, en el cual influyen diversos factores y que puede presentarse de formas muy diferentes. Por lo tanto, tienen una naturaleza compleja lo que hace que sea importante gestionarlos de manera efectiva. Sin embargo, los conflictos interpersonales no son los únicos que pueden resultar angustiosos; los imperativos morales internos en conflicto también pueden causar estrés moral, con las consiguientes consecuencias para la práctica docente y los sentimientos asociados, como el agotamiento (Colnerud, 2014).

En este contexto, dentro de los centros educativos convergen variedad de personas, roles, expectativas entre otros factores que hacen inevitable que surjan conflictos (Mukazhanova y Nagymzhanova, 2024). Estos pueden ocasionar malentendidos, expectativas no cumplidas o incluso diferencias en los estilos de comunicación. Asimismo, también manifiesta que los conflictos pueden ser vistos desde dos perspectivas, una como algo negativo o como una oportunidad, dependiendo de cómo se gestionan. Si se manejan de manera adecuada, pueden incluso favorecer el logro de objetivos educativos.

Bajo la misma premisa expuesta por Mukazhanova y Nagymzhanova (2024), Fajardo Bullón y Fajardo Caldera (2008) consideran que, si se les da un enfoque crítico a las situaciones de conflictos surgidas en el entorno escolar, pueden ser un agente que potencia la transformación del centro. Desde este punto de vista, los conflictos pueden convertirse oportunidades de mejora y aprovecharse generar climas escolares positivos. Así, los conflictos se convierten en herramientas de ayuda y crecimiento para toda la comunidad educativa.

2.4.2. Conflictos docentes en el entorno escolar

El profesorado, en su labor cotidiana, debe lidiar con diferentes conflictos que influyen en el clima escolar. Desde una visión general, existen algunos tipos de conflictos, como lo señala Gilperez (2021) en su investigación, donde establece algunos de los más comunes: actos disruptivos, problemas de disciplina, acoso y violencia escolar. Otros, están relacionados con las relaciones interpersonales, dinámica de poder, diferencias de género, discrepancias en las relaciones familiares y comunitarias. La poca predisposición para colaborar, respeto entre el profesorado, la implementación de metodologías poco interesantes, también pueden contribuir a la generación de conflictos. De igual manera, la organización del centro escolar, el apoyo de los directivos a docentes o estudiantes son factores que influyen para que surjan conflictos (Gilperez, 2021).

Los conflictos se pueden dar con otros docentes, estudiantes y familias. En cuanto a los conflictos que surgen en relación con otros docentes, estos se deben por diferencias de opiniones o de ideologías y desacuerdos entre compañeros o con el cuerpo directivo. Los conflictos que se originan de la relación profesorado-alumnado surgen a partir de

comportamientos de indisciplina en las clases, manifestaciones ofensivas por parte del alumnado al/la docente o viceversa y actitudes negativas frente a tareas planteadas por el profesorado. Por último, los conflictos que involucran a docentes y familias se deben por la poca o escasa comunicación con los padres o representantes del alumnado, así como desacuerdos en establecimiento de normas para evitar conductas disruptivas de sus representados (Rojo-Guillamón y Ferrando Prieto, 2022; Junco Herrera, 2010).

Rabadà y Artazcoz (2002) sostienen que, la carga emocional por el manejo inadecuado de los conflictos y problemas con el alumnado y las familias, la preocupación por alcanzar los logros y objetivos educativos planteados y la complejidad de la atención del alumnado con necesidades educativas, también son factores que inciden y que afectan la salud mental del profesorado y, por ende, la eficacia en sus labores docentes.

Por otro lado, el estudio realizado por Rojo-Guillamón (2019) señala que el profesorado novel y aquellos/aquellas docentes en activo conciben los conflictos de maneras distintas, pero coinciden que estos son oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, tanto el profesorado novel y en activo no se enfrentan a conflictos similares en su práctica educativa. Por esta razón, a continuación, se analizan los conflictos percibidos por docentes en activo y por docentes en formación.

2.4.2.1. Conflictos percibidos por docentes en activo

El profesorado, en su práctica cotidiana, enfrenta diferentes desafíos que afectan a su bienestar personal y profesional. La sobrecarga de trabajo, la indisciplina de los/as estudiantes y la escasez recursos son algunas de las dificultades que viven los/as docentes y que desencadenan niveles altos de estrés, generándole a un agotamiento emocional. Este fenómeno de estrés crónico, conocido como burnout, deteriora la autoeficacia del profesorado, afectando su confianza en la gestión y su efectividad dentro del aula (Martínez y Salanova, 2005).

Es así que, en la investigación realizada por Martínez y Salanova (2005) a 438 docentes de la Comunidad Valenciana, mediante un estudio longitudinal, utilizando el *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS) en su versión española para medir el nivel de *burnout*, y entrevistas estructuradas para identificar obstáculos y facilitadores,

se logró determinar algunos de los obstáculos y conflictos a los que se enfrentan los/as docentes en activo en su práctica diaria. Entre ellos se encuentran:

- Desinterés y falta de motivación por aprender del alumnado
- Actitud negativa e indisciplina del alumnado
- Actitud negativa de los padres/madres o representantes
- Dificultad relacionada con el material didáctico
- Problemas con los recursos y equipos tecnológicos del centro educativo
- Carga sobre elevada de trabajo
- Falta de apoyo por parte del personal administrativo y de servicio
- Dificultades en tareas comunes con compañeros docentes

2.4.2.2. Conflictos percibidos por docentes en formación

Los conflictos percibidos por el profesorado en formación no suelen tener un origen claro y, con frecuencia, provienen de distintas fuentes. Estos conflictos, ocasionados por la poca experiencia en la práctica pedagógica, afectan en gran medida su desarrollo profesional. La literatura más reciente señala que el profesorado en formación, presenta dificultades tanto en la gestión y control del aula, como el ajuste a los marcos de enseñanza e, incluso, el cumplimiento de los estándares establecidos por los centros educativos. Tales conflictos ocurren la mayor parte del tiempo cuando algunos pasantes sienten que existe una brecha entre lo que saben y lo que se requiere en el entorno escolar (García-García et al., 2017).

Tratar con estudiantes, padres/madres y colegas tiende a ser una fuente muy importante de conflicto dentro del proceso de formación. La falta de habilidades adecuadas para la resolución de conflictos interpersonales, junto con la experiencia limitada en la gestión de clases diversas, es probable que resulte en frustración que socava la autoestima de los futuros docentes, así como su percepción de su rol profesional. Estos factores son intensamente sentidos por el profesorado en formación, ya que a menudo se encuentran incapaces de lidiar con la multitud de situaciones que pueden surgir en el aula (García-García et al., 2017).

Según el trabajo de Briones et al. (2022) los conflictos a los que se enfrenta el profesorado en formación dentro del entorno escolar son: conflictos interpersonales con otros colegas docentes o con estudiantes; dilemas éticos en la toma de decisiones que difieren de la normativa del centro o de las expectativas del alumnado; trámites burocráticos o requisitos institucionales que pueden ser un obstáculo y limitar la labor docente; la presión por el cumplimiento de expectativas tanto del alumnado como de los padres y madres de familia; y, por último, el no poder gestionar sus propias emociones frente a conflictos interpersonales o situaciones difíciles, lo que les genera estrés.

Estos conflictos percibidos por el profesorado en formación afectan al bienestar emocional, mermando además el desempeño profesional. Estas disyuntivas construyen una espiral de falta de confianza y desmotivación, lo que, en contextos de alta exigencia y escaso apoyo, podría incrementar el número de docentes que se dan de baja. Existe también evidencia que sugiere que estos tipos de conflictos pueden tener impacto en la trayectoria profesional, dado que quienes no logran superar estas dificultades en su formación inicial tenderán a abandonar la profesión (García-García et al., 2017).

2.4.3. Consecuencias de los conflictos del docente en el entorno escolar

En los párrafos siguientes se profundiza las consecuencias que generan los conflictos docentes con sus colegas, estudiantes y familias.

2.4.3.1. Con otros docentes

Los conflictos entre docentes generan un ambiente hostil que afecta negativamente la cooperación en el equipo. Esta falta de unidad afecta no solo el clima escolar, sino también la efectividad en la realización de proyectos pedagógicos y en la creación de iniciativas educativas. La convivencia tensa y prolongada entre el profesorado aumenta el estrés laboral, que a su vez afecta la calidad educativa, incrementando el ausentismo de los/las docentes por temas de salud. Es así que resulta importante contar con mecanismos adecuados de resolución de conflictos para mantener la armonía en el centro (Medrana et al., 2024).

Los conflictos no resueltos entre docentes tienden a reducir la efectividad de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Una atmósfera laboral negativa contribuye a

disminuir su motivación, su desempeño y le genera frustración, debido a que su atención se desvía a la resolución de las tensiones internas en lugar de centrarse en la colaboración para la mejora de la calidad educativa. En última instancia, los conflictos entre docentes afectan negativamente el rendimiento académico del alumnado (Alimba, 2017).

2.4.3.2. Con el alumnado

El profesorado y estudiantes poseen una relación que, sin duda, es básica para la superación y el crecimiento personal del alumnado. No obstante, si se presenta algún conflicto dentro de esta relación, se pueden producir un cúmulo de efectos negativos para el entorno educativo y la enseñanza-aprendizaje. Una relación de conflicto entre docentes y alumnado genera consecuencias negativas en el entorno escolar, provocando que los/las estudiantes presenten comportamientos que dificultan el autocontrol y la concentración en las clases. Esta situación de conflicto entre profesorado y el alumnado también perjudica el bienestar emocional de ambos. Por lo tanto, es fundamental que los/ las docentes mantengan una relación de armonía con sus estudiantes, como factor clave para garantizar el bienestar escolar y por ende un buen rendimiento en el alumnado (Clem et al., 2020).

En esta misma línea, un estudio realizado por Gázquez Linares et al. (2009) sobre la dinámica de la convivencia escolar en países europeos (España, Hungría y República Checa) demostró que la existencia de conflictos en la relación profesorado-alumnado tiene un impacto significativo en su bienestar psicológico, evidenciándose en altos niveles de estrés y frustración que provoca insatisfacción, angustia y *burnout*. Lo que afectaría a su desempeño y comprometería el buen estado del entorno escolar. Cabe destacar que, el estudio también aclara que, en caso de España, esta relación docentes y alumnado es positiva en comparación con los resultados de los otros países que participaron en la investigación.

Por otro lado, un factor que genera conflictos entre docentes y alumnos/alumnas es la vulneración de los valores como el respeto, la confianza y la lealtad. Cuando hay tensiones y estos valores están comprometidos impactan en las relaciones académicas. Este tipo de conflictos pueden provocar en desmotivación escolar y, en algunas ocasiones, conductas poco apropiadas, desinterés en la realización de tareas, ausentismo o hasta

abandono escolar. En este sentido, es necesario que la relación docente-alumnado esté en armonía para que así los/las estudiantes vean en sus docentes una fuente de apoyo emocional y un modelo de cercanía y cuidado dentro del ámbito escolar (Cruz-Romero, 2018).

2.4.3.3. Con las familias.

Los conflictos generados entre el profesorado y las familias generan un clima escolar negativo que influye en el bienestar emocional del alumnado, además dificulta la cooperación efectiva entre ambas partes. El escaso diálogo y apoyo mutuo entre docentes y familias impacta directamente en la autoestima del/la estudiante y limita su desarrollo integral, impidiendo que haya alianza educativa orientada al fomento de valores y actitudes positivas. En consecuencia, este tipo de conflicto repercute directamente en el rendimiento académico y en las relaciones de su entorno escolar (Toscano Ruiz et al., 2019).

Cabe señalar que los conflictos entre docentes y familias tienen como consecuencia el distanciamiento progresivo, un clima de desacuerdo y confrontación lo que dificulta una relación fluida entre docentes y familias. Estas situaciones de conflictos son un obstáculo para generar espacios de cooperación necesarios para el buen funcionamiento del centro educativo (Martín Criado et al., 2014). Asimismo, Toscano Ruiz et al. (2019) advierten que si estos conflictos no son gestionados de forma adecuada pueden ocasionar deterioro en el ambiente educativo e interferir con el cumplimiento de objetivos del centro. Por esta razón, es imprescindible que se favorezca un entorno de aprendizaje armónico para el aprendizaje. Asimismo, Martín Criado et al. (2014) destacan en su estudio que los conflictos tienden a provocar patrones de distanciamiento. Esta situación se torna preocupante en secundaria, donde la relación entre familias y profesorado es más vulnerable y distante, dificultando así la resolución de problemas y el acompañamiento efectivo del proceso educativo.

2.5.Resiliencia

2.5.1. Concepto

En la sociedad actual, ante las tensiones y conflictos a los que se enfrenta el ser humano, la resiliencia, juega un rol importante dentro del ámbito personal y profesional. En el contexto educativo, los desafíos pedagógicos, las exigencias académicas y las complejas realidades emocionales, culturales y sociales afectan a toda la comunidad educativa, pero, en especial al profesorado. Frente a estas dificultades, la resiliencia se concibe como un elemento vital para mantener el equilibrio y el bienestar.

Según Navarro (2019) la resiliencia es la capacidad que tiene el ser humano para afrontar y superar situaciones adversas como el estrés, conflictos personales o profesionales, de tal manera que estas no dejen secuelas, permitiéndole seguir con una vida plena y feliz. Por su parte, Grotberg (2003), citado en Navarro (2019), entiende la resiliencia como la actitud positiva que poseen las personas para lograr vencer situaciones adversas; en otras palabras, la capacidad de poder valerse por sí mismo y adaptarse de forma positiva a contextos conflictivos. Asimismo, en el campo docente, la resiliencia puede definirse como la capacidad que desarrolla el profesorado para adaptarse positivamente a los diversos desafíos y adversidades propias de su labor, tanto dentro y fuera del aula de clases (Llopis et al., 2022).

Los beneficios que brinda la resiliencia al equipo docente dentro de las instituciones educativas tienen una gran connotación, ya que abarcan tanto el ámbito personal como profesional. Un profesorado resiliente maneja mejor cada uno de los desafíos propios de su profesión, lo que impacta positivamente en su salud psicológica y en su desempeño laboral. A su vez, la resiliencia le permite ver las dificultades como oportunidades de crecimiento, lo que también beneficia de forma directa a sus estudiantes como al entorno escolar en general (Villalobos Vergara et al., 2024). Es así que se considera que la resiliencia, desde su campo de aplicación, tiene como beneficio principal otorgar al profesorado la capacidad de fortalecer su autoestima, lo que incrementa la confianza en sus propias habilidades y le permite desarrollar herramientas de ayuda para superar desafíos y enfrentarlos con determinación.

2.5.2. Factores de protección relacionados con el conflicto en el contexto escolar

El profesorado, como hemos visto, enfrenta varios desafíos en forma de factores de riesgo, que pueden afectar su bienestar emocional, su desempeño laboral, así como su convivencia en el centro educativo. Estos desafíos están influenciados por algunos factores de protección, tanto personales como escolares. Por ello, identificar y gestionar adecuadamente estos factores favorecen la creación de entornos educativos positivos, la prevención de conflictos y el fortalecimiento de la práctica profesional.

Se definen como factores de protección, personales y sociales, a las condiciones o influencias que disminuyen la probabilidad que una persona desarrolle enfermedades, trastornos y dificultades sociales (Paredes, et al., 2020). Estas permiten que el/la profesional pueda mantener bienestar emocional y social, al mismo tiempo que disminuyen el impacto negativo de los conflictos en el aula y su vida. Los factores de protección son elementos que permiten lograr una cultura de respeto y colaboración, además de garantizar un ambiente seguro.

Gomero-Cárdenas et al. (2024) indican que la resiliencia se pone en manifiesto cuando el profesorado tiene la capacidad de superar y adaptarse a situaciones adversas en el entorno escolar, mediante la utilización de competencias personales que le ayudan a transformar las dificultades en fortalezas y afrontar con éxito los desafíos. Por esta razón, es importante que el profesorado desarrolle esta habilidad para atender situaciones de manera assertiva en las que sus estudiantes o su entorno están teniendo dificultades.

Así pues, las competencias personales comprenden aquellas características individuales mediante las cuales la persona puede prevenir situaciones, resolver problemas o fortalecer la comunicación con los demás. Entre las principales habilidades se destaca la comunicación efectiva que permite la escucha activa y la expresión de sentimientos lo que permite el manejo de conflictos; la capacidad de resolver estos problemas mediante soluciones creativas; la resiliencia que permitirá la recuperación del docente de circunstancias difíciles; la gestión adecuada del aula mediante normas claras; y la inteligencia emocional que le permite regular y expresar las emociones (Ramón Pineda et al., 2019).

2.5.2.1. Inteligencia emocional como factor protector personal en la escuela

A continuación, se describirán algunas investigaciones realizadas acerca de la IE como factor de protección docente en el manejo de conflictos del entorno escolar:

En el primer estudio, Berlianti et al. (2025) llevaron a cabo una investigación en Indonesia para evidenciar la influencia de la IE del profesorado en la gestión de conflictos en el aula. Se realizó una revisión bibliográfica que incluyó un total de nueve artículos. Entre los principales hallazgos, se evidenció que el profesorado con una IE elevada es capaz de gestionar las dinámicas emocionales en el aula, adquieren la habilidad de detectar problemas y comprender las necesidades del alumnado. Además, les permite aplicar estrategias para gestionar la conducta de los y las estudiantes. Como resultado, se genera un ambiente escolar poco estresante, productivo e inclusivo. El profesorado puede tomar mejores decisiones, manejar adecuadamente los conflictos y disminuir la tensión. Se concluyó que los/las docentes con alta IE comprenden mejor las necesidades emocionales del alumnado, calman la tensión y promueven la resolución de conflictos.

Un segundo estudio de revisión bibliográfica, realizado en Ecuador por Quintanilla-Gavilanes et al. (2024) se analizó la influencia de la IE en la resolución de conflictos en el ámbito laboral. Se revisaron un total de 26 artículos de revistas científicas. Entre los hallazgos más destacados se encontró que la IE es un factor fundamental para el éxito en el entorno laboral. En varios estudios se ha demostrado que las personas con alta IE manejan mejor sus emociones, poseen mayor empatía y comunicación efectiva lo que permite abordar los malentendidos de forma respetuosa, con calma y objetividad, e incluso aplicar el consenso y negociación en la búsqueda de soluciones. También señalaron que el desarrollo de habilidades de IE en docentes favorece la creación de un ambiente escolar más exitoso, productivo y armonioso.

Otro estudio relevante es el realizado por Skordoluis et al. (2020), quienes llevaron a cabo una investigación en Grecia para examinar la relación entre IE y resolución de conflictos en profesores de Educación Secundaria. La metodología utilizada en la investigación fue observacional y descriptiva con una muestra de 130 docentes. Los datos fueron recopilados mediante un cuestionario estructurado sobre el entorno laboral del

profesorado, su comportamiento en los conflictos laborales y su IE. Los resultados encontraron que la IE tiene relación directa con el manejo adecuado de conflictos, la puntuación media de IE en los encuestados fue alta lo que sugiere que el profesorado con altos niveles de IE están preparados para afrontar situaciones conflictivas en el entorno escolar, por lo que resulta importante el desarrollo de habilidades emocionales en el profesorado.

Asimismo, Valente y Lourenço (2020) realizaron una investigación en Portugal con el objetivo de analizar la influencia de la IE de los docentes en la gestión de conflictos en el aula. Este estudio evaluó la relación entre el género, la formación académica y la experiencia docente con la IE. La muestra estuvo conformada por 382 profesores, aplicando tres instrumentos: inventario de conflictos organizacionales II-versión portuguesa de Rahim en el ámbito escolar, cuestionario de habilidades y competencias emocionales para docentes y ficha de datos personales. Entre los resultados se encontró que el profesorado con mayor nivel de IE aplica estrategias de compromiso ($\beta = .14$, $p = < .05$) e integradoras ($\beta = .21$, $p < .001$) que permiten una gestión constructiva de los conflictos. También, sugieren que en la formación académica de los/ las profesores/as se debe incluir los programas de habilidades emocionales para el desarrollo de su IE y otorgar herramientas para la gestión de conflictos.

En Irak, Sekreter (2019) realizó un estudio que exploró el rol de la IE del profesorado para la enseñanza efectiva y manejo de conflictos. Se realizó una revisión bibliográfica en fuentes confiables, estableciendo una muestra de 17 artículos que cumplían con criterios de elegibilidad. Entre los resultados se evidenció que los altos niveles de IE en el personal docente influye en la enseñanza efectiva porque brinda una conexión emocional con el alumnado lo que mejora el rendimiento académico y la participación activa. El profesorado con IE pueden adoptar sus métodos de enseñanza favoreciendo entornos respetuosos y empáticos. Acerca de los conflictos escolares, los docentes con un nivel alto de IE son capaces de reconocer tensiones entre los estudiantes o con ellos mismos, entonces emplean estilos colaborativos y orientados a soluciones para manejar los desacuerdos y mantener un clima favorable.

Los estudios analizados anteriormente, muestran de forma clara que la IE representa un factor determinante para la gestión de los conflictos escolares. Los

hallazgos mencionan que el profesorado con niveles altos de IE no solo es capaz de autorregular sus emociones, sino también de interpretar y responder adecuadamente a las emociones del alumnado. En este marco, la IE es crucial cuando se trata de la gestión de conflictos en el contexto educativo. Valente y Lourenço (2022) sugieren que el profesorado con IE tiene más probabilidades de utilizar estrategias de integración y compromiso para resolver conflictos en el aula. Estas estrategias apuntan a la de identificar y controlar las propias emociones y la capacidad de comprender los sentimientos de otras personas, facilitando así la comunicación y la resolución de disputas.

2.5.3. Factores de protección socio-escolares

Los factores de protección socio-escolares relacionados al entorno escolar se refieren a las condiciones o recursos del entorno educativo que influyen en la capacidad del docente para resolver problemas o conflictos en la institución educativa. Entre los de mayor relevancia se encuentra el clima escolar favorable en el que se fomente la colaboración, el respeto y la inclusión; la seguridad emocional y física a través de un entorno acogedor y seguro para la comodidad docente; y la existencia de normas o reglas basadas en la expectativa de comportamiento del alumnado (Prewett et al., 2019).

Además, se considera que el apoyo de la administración del centro educativo es fundamental ya que debe brindar al profesorado capacitación y socialización de protocolos para afrontar conflictos; la influencia de redes de apoyo, como con otros docentes, familia y comunidad; y el trabajo en equipo con sus colegas, consejeros escolares o consejeros escolares para manejar los desacuerdos o discusiones (Caicedo Cadena y Obaco Soto, 2020).

Para concluir, tanto los factores de protección personales como socio-escolares influyen de forma directa en el bienestar psicológico del profesorado, siendo la IE un elemento clave para afrontar los desafíos de la tarea docente (Lozano-Peña et al., 2023).

III. Objetivos

3.1. Objetivo general

Analizar la relación del grado de habilidad de las ramas de IE del profesorado con la incidencia de conflictos escolares reportados y el grado de resiliencia a lo largo del tiempo.

3.2 Objetivos específicos

3.2.1. Identificar el nivel de IE docente en la gestión de conflictos escolares durante la E.S.O. en Cantabria mediante el test VITIED.

3.2.1.1. Analizar diferencias de IE docente en función del género.

3.2.1.2. Analizar diferencias de IE docente en función del nivel de experiencia profesional.

3.2.2. Analizar la relación de la IE docente con el grado de resiliencia.

3.2.3. Analizar la validez predictiva de la IE, medida con VITIED;

3.2.3.1. Analizar la validez predictiva de la IE, medida con VITIED al inicio y finalización del curso, en relación a números de incidentes reportados a dirección por familias, estudiantes o colegas, durante un periodo de dos años.

3.2.3.2. Analizar la validez predictiva de la IE, medida con VITIED al inicio y finalización del curso, en relación a la resiliencia durante un periodo de dos años.

IV. Hipótesis

H1: El nivel de IE de los docentes de E.S.O de Cantabria presenta una distribución normal (acorde a Gauss).

H2: Existen una relación positiva entre la IE en función de los años de experiencia docente.

H3: Existen diferencias significativas en IE en función de género, a favor de las mujeres.

H4: El nivel de IE del profesorado tiene una correlación positiva significativa con el grado de resiliencia.

H5: La IE docente predice de forma significativa el grado de resiliencia a lo largo de dos cursos escolares posteriores a su medición.

H6: La IE docente predice de forma significativa el nº de incidentes registrados en relación al docente durante dos cursos escolares.

V. Metodología

5.1. Enfoque y diseño del estudio

El estudio será de diseño no experimental, enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, transversal, predictivo y longitudinal. Corresponde a una investigación no experimental porque no se realizará manipulación de las variables (IE, conflictos docentes y resiliencia), y no se asignarán los participantes de forma aleatoria. Para Hernández Sampieri et al. (2018), la investigación no experimental se caracteriza porque no ocurren cambios intencionales de las variables y se investiga el problema dentro de su contexto.

El enfoque será cuantitativo debido a que los datos se obtendrán mediante instrumentos de corte cuantitativo y podrán analizarse mediante la estadística descriptiva e inferencial, lo que permite una medición numérica para verificar hipótesis. Según Huamán Rojas et al. (2022), este tipo de investigación busca conocimiento de la realidad que sea medible y cuantificable, aplicando la estadística y la matemática. Asimismo, será una investigación correlacional porque permitirá describir la relación entre las variables del estudio, sin asumir una causalidad directa. Para Hernández Sampieri et al. (2018), el estudio correlacional se encarga de medir dos o más variables con el propósito de valorar si existe o no relación en los sujetos, y luego analizar su correlación.

Es de tipo transversal en lo que respecta a la medición de la variable de IE, porque busca realizar una fotografía de una cohorte en un tiempo determinado (inicio del curso) (Hernández Sampieri et al., 2018), para examinar los niveles de IE del profesorado y sus diferencias en función del género y años de experiencia docente. Por otro lado, también es de tipo longitudinal porque los datos de las variables de resiliencia y conflictos escolares serán recolectados en el grupo de docentes durante un periodo de dos cursos escolares. Con respecto a este tipo de investigación, Hernández Sampieri et al. (2018) manifestaron que se enfoca en evaluar o analizar los cambios en el tiempo que pueden presentar dos o más variables.

También, será de tipo predictiva porque se analizarán los datos obtenidos en la actualidad con el objetivo de realizar predicciones futuras entre la relación de la IE docente con los conflictos escolares y resiliencia, empleando técnicas estadísticas para el análisis y determinar algunas tendencias. Calle García et al. (2024) indican que la investigación predictiva se fundamenta en el análisis de los datos para identificar relaciones, tendencias o patrones que podrían pronosticar situaciones a futuro. Por último, comprende un estudio longitudinal.

5.2. Participantes y contexto

La población estará conformada por 2491 docentes aproximadamente que ejercen sus labores en la Enseñanza Obligatoria, tomando como referencia una distribución proporcional del total de 4529 docentes de las etapas Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en el curso escolar 2023-2024. Este dato se obtuvo a través del último reporte publicado por el Gobierno de Cantabria (2024) acerca del ámbito educativo. El tamaño de la muestra de participantes se estableció mediante la herramienta o calculadora de SurveyMonkey, (s.f.) con un nivel de confianza del 95% y margen de error de 5%. Se obtuvo una muestra de 333 docentes de educación secundaria. Cabe mencionar que, para la selección de la muestra se consideraron los siguientes criterios de inclusión: docentes de educación secundaria de centros urbanos y rurales sin impedimento para participar en el estudio, que deseen participar de forma voluntaria y previo consentimiento; y los criterios de exclusión: docentes que no estén presentes durante la aplicación de los cuestionarios.

5.3. Técnicas e instrumentos de recolección

En la presente investigación se aplicará un test, cuestionario, y registro de incidentes como instrumentos de recolección de datos. A continuación, se describirá cada instrumento que permitirá obtener información sobre las variables de estudio.

5.3.1. *Video-Test de Inteligencia Emocional Docente (ViTIED, Berrios-Martos y Palomera, 2024).*

Para medir la variable de IE se aplicará el *Video-Test de Inteligencia Emocional Docente (ViTIED)* consta de 12 escenas de vídeo que posee duración de 1 minuto cada

una. El propósito de este test es evaluar el rendimiento en IE docente mediante el paradigma de Test de Juicio Situacional. La duración aproximada del test es de 25 minutos, los vídeos abordan situaciones reales y representativas (6 intrapersonales y 6 interpersonales) que ocurren en el entorno académico. Este test se realiza en línea, caracterizado por su estructura coherente, sencilla, con acceso gratuito y fácil de ejecutar. Las situaciones expuestas se basan en barreras y facilitadores presentes en los conflictos percibidos por los docentes españoles; entre las barreras se incluyen las siguientes: (1) falta de motivación e interés para aprender, (2) comportamiento inadecuado de los alumnos, (3) actitudes negativas de padres sobre el aprendizaje de sus hijos, (4) problema en la coordinación entre los docentes y la administración escolar, (5) dificultad para el acceso a los recursos escolares, (6) baja percepción de autoeficacia de los docentes, y (7) dificultades familiares en los alumnos; mientras que, en los facilitadores, se incluye: (1) progreso de los estudiantes, (2) participación activa y cooperación de los alumnos, (3) instaurar vínculos emocionales positivos con el alumnado, (4) apoyo entre los docentes, y (5) instantes agradables con los estudiantes (Berrios- Martos y Palomera, 2024).

Por cada video se dispondrán de 4 preguntas con opción de respuesta tipo Likert de cinco puntos que fueron redactadas en formularios de Google, es decir, existirá un total de 48 preguntas sobre las 12 situaciones presentadas en el material audiovisual. Es importante mencionar que, el formulario fue solicitado previa autorización de sus creadores. El link de acceso al formulario es el siguiente: <https://goo.su/uUu88>. Su clave es: HOLA AMIGO

También se destaca que el instrumento tiene un alto grado de fiabilidad y validez. La validez de contenido por parte de expertos es significativa, los valores registrados tanto en claridad, coherencia, relevancia y suficiencia fue de $p < .001$ en todas. Asimismo, el coeficiente alfa de Cronbach entre las diferentes ramas estuvo entre .93 y .96. Su coeficiente Omega mostró en las distintas áreas puntuaciones altas de entre .95 y .92.

5.3.2. Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC, García-León et al., 2019)

Por otro lado, para medir la resiliencia, se aplicará el instrumento *Connor-Davidson Resilience Scale* (CD-RISC) que fue diseñado en el 2003 por Connor y

Davidson. Su objetivo es evaluar la capacidad de las personas para afrontar el estrés y cuantificar la resiliencia. Se aclara que se utilizará su versión en español realizada por García-León et al. (2019) y validada en población española. Posee un alto grado de fiabilidad con un coeficiente de alfa de Cronbach y Omega de .86. Evalúa cinco componentes que dan lugar a un factor global: (1) competencia personal, tenacidad y persecución de estándares altos, (2) tolerancia al afecto negativo y efectos fortalecedores del estrés, (3) aceptación positiva del cambio y relaciones seguras, (4) control, e (5) influencias espirituales. Se reportó una alta confiabilidad mediante un alfa de Cronbach de .89 y con buenas propiedades psicométricas (García, et al., 2019). La escala CD-RISC posee 25 ítems agrupados en cinco estas cinco dimensiones con opciones de respuesta de tipo Likert conformada por cinco opciones (0= En absoluto, 1= Rara vez, 2= A veces, 3= A menudo y 4= Casi siempre). El rango final de la escala aborda una puntuación de 0 a 100, en que los puntajes mayores significan un nivel elevado de resiliencia.

5.3.3. Registro de incidentes

Para la variable de conflictos se empleará el Registro de incidentes vividos por los/las docentes en relación con estudiantes, colegas o familias durante dos cursos escolares (2025-2027). Constituye un documento que sistematiza las situaciones problemáticas o conflictos que comprometen la convivencia escolar, consta de la información clave sobre los incidentes suscitados, el número de incidentes, actores involucrados. Este registro será elaborado por el investigador basándose en los motivadores de conflictos más habituales en la vida docente identificados en la literatura de este trabajo, en especial los identificados por Martínez Salanova (2005), Gilperez (2021), Rojo-Guillamón y Ferrando Prieto (2022), y Junco Herrera (2010) (ver Anexo 1).

5.3.4. Datos socio-demográficos

Por último, además de los instrumentos mencionados se agrega una ficha sociodemográfica elaborada por el autor del presente estudio para obtener información general sobre las características del profesorado que permita contextualizarlo dentro el entorno. Se registrará el género y experiencia profesional (Anexo 2).

5.4. Procedimiento

Previo consentimiento de los centros educativos y de la aceptación de participación voluntaria del profesorado en la investigación, se procederá a la aplicación de los instrumentos: cuestionario sociodemográfico, *ViTIED*, y la escala de *Resiliencia CD-RISC*. Estos serán aplicados de manera presencial al profesorado participante para que sean llenados durante una hora en presencia del investigador a través de un formulario online, mediante dispositivos móviles o en sala de informática del centro. La investigación, al tener un enfoque longitudinal, tendrá la duración de dos años (2025 hasta 2027 tentativamente) y se desarrollará en 3 tiempos para realizar la recolección adecuada de los datos. En el Tiempo 1 (inicio del año académico 2025-2026), se llevará a cabo el registro de datos sociodemográficos. Previamente, se creará un código de identificación para el llenado de los instrumentos de forma anónima. Se pedirá al profesorado participante que cree su código con las siguientes indicaciones: la talla de su calzado seguida del día de nacimiento, y la última letra de su primer y segundo apellido. A continuación, se aplicará el *ViTIED* cuya duración estimada será de 25 minutos. Por último, se completará la escala de resiliencia *CD-RISC*, con una duración aproximada de 10 minutos y se hará la entrega al profesorado del centro del registro de incidencias que debe ser llenado durante el transcurso del periodo escolar en este curso y el siguiente.

En el Tiempo 2 (al finalizar el año escolar 2026-2027) se procederá a la aplicación de la escala de resiliencia *CD-RISC* y se solicitará el registro de incidentes o conflictos reportados durante el periodo 2026-2027 por estudiantes, familiares o colegas. El último, Tiempo 3 (al finalizar el año escolar 2026-2027) se volverá a aplicar la escala de resiliencia *CD-RISC* y se solicitará nuevamente el nº de registro de incidentes o conflictos reportados durante ese periodo.

5.5. Análisis de Datos

La información recolectada será tabulada mediante el programa Microsoft Excel con la finalidad de revisar que los datos se encuentren completos, después se ingresarán en el software SPSS versión 27 para el análisis.

Se plantea aplicar estadística descriptiva para identificar el nivel de IE docente en la gestión de conflictos escolares e inferencial para el resto de análisis (media, desviación típica, asimetría)

Una vez comprobada la normalidad de la muestra obtenida a través de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, el análisis de diferencias de la IE en función del género se realizará con la prueba paramétricas *t* de Student. Para el análisis de la relación entre IE, experiencia profesional y resiliencia se aplicará una correlación de Pearson para observar la asociación entre los datos obtenidos en Tiempo 1. Para finalizar, el análisis de la validez predictiva de la IE se llevará a cabo mediante diversos análisis de regresión lineal múltiple a través del método *Entry*, considerando la IE como VI y la resiliencia y nº de incidentes escolares como VDs; por un lado considerando la puntuación global de la IE como VI, pero también en otros análisis usando las ramas concretas de IE como VI para tener datos más específicos; por otro lado, utilizaremos los datos obtenidos del nº de registro de incidencias y el grado de resiliencia en Tiempo 2. Posteriormente en Tiempo 3, realizaremos el mismo procedimiento, insertando las puntuaciones de resiliencia y nº de incidentes del Tiempo 3.

5.6. Consideraciones éticas

La investigación se enmarca dentro de los principios de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2024), garantizando así el respeto, la dignidad y el bienestar de las personas participantes en el proyecto de investigación. Así también cumple con lo expuesto en el Código de Buenas Prácticas de Investigación de la Universidad de Cantabria (Comité de Ética de la Investigación de la UC – CEIUC, 2016), asegurando la integridad ética y científica del estudio. El investigador solicitará la revisión previa del Comité de Ética de la Universidad de Cantabria para la ejecución del proyecto mediante su formulario en línea (Anexo 3).

También, se solicitará el consentimiento informado del profesorado, después de la socialización y comunicación del estudio, su propósito, procedimientos y fases, para que sean ellos quienes expresen de manera libre y voluntaria su participación. Se garantiza su anonimato y su confidencialidad, cumpliendo así con la normativa de la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y Garantías de los Derechos Digitales

(LOPDGDD) (Gobierno de España, 2018), así como posibilidad de desistir de la investigación cuando consideren necesario sin que tenga algún tipo de consecuencia.

Por último, los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de investigación serán almacenados de forma segura por el investigador y utilizados únicamente con fines investigativos. Se conservarán por un periodo de 5 años, luego se procederá a su eliminación.

5.7. Fases de la investigación

Este proyecto y diseño de investigación responde a las fases propuestas por Hernández-Sampieri et al. (2018), las cuales se detallan a continuación en la Tabla 2. Se recuerda que, como se ha mencionado anteriormente, se trata de un diseño de investigación, por lo cual aún no se ejecutado; por ende, algunas fases finales pueden estar sujetas a modificación según las necesidades presentadas.

Tabla 2

Fases de investigación

Fases de Investigación	Descripción
Fase I. Planteamiento del problema	En esta fase, se plantea el problema de investigación y se delimita el tema. Además, se hace una revisión de literatura a priori sobre la problemática.
Fase II. Objetivos e Hipótesis	Una vez planteada la problemática y delimitado el tema, se formula el propósito de la investigación, que conforme se fue desarrollando el diseño estuvo sujeto a cambios para precisarse mejor y que vaya acorde a lo que se estaba a investigando y a la metodología planteada. Asimismo, se formulan las hipótesis que luego se verificarán con los resultados del estudio.
Fase III. Marco teórico	En esta fase se realizó la revisión de literatura vinculada al objeto de estudio. Constituyéndose como fase clave para la recopilación de información científica de antecedentes, estudios previos y teorías que sustenten la investigación.

Fase IV. Alcance de la investigación	Luego se procedió a establecer el alcance de la investigación, considerando adecuado que se estudio correlacional, descriptivo, y predictivo. Con esto se pretende hallar la relación /asociación de las variables de estudio y su capacidad predictiva.
Fase V. Diseño metodológico	En cuanto al diseño metodológico, se estableció que tenga un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal para la variable de IE docente y longitudinal para las variables de resiliencia y conflictos escolares. Por lo tanto, se aplicarán instrumentos adecuados para cada una, validados y con un alto grado de fiabilidad.
Fase VI. Participantes y muestra	En esta fase, se determinó el contexto, la población y la muestra de participantes en la investigación según los criterios de inclusión establecidos.
Fase VII. Recolección de datos	Para el proceso de recolección de datos, se aplicarán tres instrumentos: <i>ViTIED</i> , escala de Resiliencia <i>CD-RISC</i> y registros de incidentes, además de un cuestionario sociodemográfico para la obtención de datos relevantes como la experiencia y el género. Es importante aclarar que esta fase aún no se ha llevado a cabo.
Fase VIII. Análisis de datos	Después de la recolección de datos, se procederá al análisis estadístico de los datos tanto descriptivo como inferencial.
Fase IX. Disfunción de resultados	Una vez obtenido los resultados, se planeará elaborar dos informes: el primero de corte académico para evidenciar la correlación entre las variables de estudio y divulgar los hallazgos a la comunidad científica; el segundo será informe dirigido al profesorado que participó en la investigación y la comunidad en general, que sirva como una guía práctica para docentes, así como propuesta de programas intervención de IE que pueden ser implementados en los centros educativos.

Nota: Adatado de Hernández-Sampieri et al., 2018

VI. Resultados y Discusión

Este trabajo aún no se ha llevado a cabo, sino que está en proceso, por lo que aún no presentamos resultados.

VII. Conclusiones

Los conflictos escolares, según Pérez (2001) señala que son problemáticas o inconvenientes que comprometen la convivencia de los miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, deben gestionarse de forma apropiada para evitar que escalen y mantener un ambiente saludable en el aula (Laksono y Fatwa, 2022).

Las consecuencias que tienen los conflictos docentes son varias, entre ellas, el incremento del estrés y la fatiga laboral. El profesorado que está en situaciones de conflicto permanentemente con su colegas, estudiantes o padres/madres de familia pueden sufrir falta de motivación causada por el desgaste emocional al que se enfrentan, lo que impacta negativamente su motivación y desempeño (Marengo et al., 2021). Así, no gestionar adecuadamente los conflictos también impacta adversamente en la salud psicológica del profesorado. El estrés crónico relacionado con el trabajo debido a conflictos puede llevar al agotamiento profesional, depresión y ansiedad. Estos problemas de salud pueden resultar posteriormente en un aumento de bajas por enfermedad y, en algunos casos, renuncias (Agyapong et al., 2022). Además, la salud mental de los/las docentes está estrechamente relacionada con el bienestar de los/las estudiantes, lo que significa que docentes saludables y satisfechos fomentarán un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante.

Por lo tanto, los conflictos entre algunos actores del entorno escolar (colegas, estudiantes y familias) afectan no solo a su bienestar, sino también a la calidad de enseñanza que brindan a los/as estudiantes. Por ello, es necesario gestionarlos adecuadamente para garantizar la armonía entre los actores educativos (García-García et al., 2017). En este sentido, es esencial que los centros educativos busquen maneras de mitigar el impacto de los conflictos que surgen dentro del entorno escolar, a través de políticas de colaboración, capacitación en habilidades de resolución de conflictos y promoción del bienestar del profesorado.

Se resalta el papel fundamental que tiene la IE en los diferentes ámbitos de la vida. Por lo que es esencial fomentar el desarrollo de la IE tanto en niños como en adultos, permitiendo así la formación de seres humanos íntegros, no solo con habilidades cognitivas, sino también con competencias emocionales que les ayuden a ser mejores personas. Además, el bienestar emocional no solo aporta beneficios en la vida cotidiana, sino que también contribuye a obtener mejores resultados en las actividades realizadas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Educar y desarrollar las habilidades emocionales beneficiaría al ser humano. La existencia de diferencias de IE entre hombres y mujeres, según los estudios, permite visualizar que es relevante considerar los factores sociales y culturales para que, a partir de ellos, se desarrollean programas de educación emocional que beneficien a las personas no solo en su ámbito profesional, sino también personal y académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

Asimismo, es muy importante que los programas de formación docente presten atención significativa a tales problemas y traten de poner a disposición soluciones y recursos para los futuros docentes (Valente y Lourenço, 2022), entre ellas la formación en habilidades emocionales. Esto es especialmente importante en la formación inicial para promover resiliencia en el futuro profesorado novel. La combinación de una formación explícita en IE y prácticas pedagógicas avanzadas con una supervisión efectiva de la enseñanza durante el prácticum puede ayudar a resolver la mayoría de estos problemas al mismo tiempo que mejora el compromiso profesional y la satisfacción con el trabajo de los docentes. Pero también será necesario dotar de formación en IE al profesorado a través de la formación permanente, por ejemplo, a través de los Centros de Educación Permanente del profesorado.

Una correcta gestión de los conflictos no solo favorecerá el ambiente en el aula, sino que también aporta al bienestar integral de la comunidad educativa. De acuerdo con Laksono y Fatwa (2022), cuando el profesorado maneja eficazmente los conflictos, se disminuye el grado de estrés y ansiedad en el ambiente educativo. Por lo tanto, resulta necesario que cuenten con herramientas específicas sobre IE para incorporar en su trabajo escolar y su vida personal. A pesar que existe conciencia por parte del profesorado sobre

la necesidad de aplicar IE en el aula, usualmente disponen de poca formación y medios adecuados para desarrollar esta labor.

Finalmente, con este estudio pretendemos aportar luz al campo de estudio de la IE docente, usando nuevos instrumentos que nos facilitan conocer y poner de relieve el papel de la IE como capacidad docente, en la prevención y resolución de conflictos escolares, así como en la promoción de su resiliencia, con todos los beneficios para la salud docente, la convivencia de la comunidad educativa y la calidad en la educación asociados a ello.

7.1. Posibles limitaciones y futuras líneas de investigación

No es posible generalizar a otros territorios, habrá que replicar el estudio en otras geografías y entornos culturales de España.

No es posible aplicarlo fuera de España actualmente, pues precisa de la validación del VITIED a otros entornos culturales (por ejemplo, Ecuador), lo que supone una futura línea de estudio derivada de esto.

Es solo aplicable a la etapa de educación secundaria, a la que está dirigido el propio instrumento. No existen actualmente test similares aplicables a otras etapas educativas, donde se podría estudiar mediante test o cuestionarios de IE general, pero no siendo específicos del contexto docente.

En futuras líneas de investigación sería necesario llevar a cabo una investigación cualitativa para poder ahondar en los significados e interpretaciones de los datos que se pueden obtener en este estudio; por ejemplo a través de entrevistas semiestructuradas con una submuestra polarizada de los docentes participantes en función de su nivel de IE (cuartil 1 y 3, con niveles bajo y alto IE en el test), donde obtener información sobre cómo afrontan los conflictos y cómo aplican o no las habilidades de la IE. También a través de técnicas de observación donde se registren en sus aulas por observadores ciegos el grado de aplicación de la IE por parte de los docentes en la resolución y manejo de los conflictos escolares.

Referencias Bibliográficas

- Aguayo-Muela, A. C., y Aguilar-Luzón, M. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea*, 6(15), 170-193. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/45497>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbank, L., y Wei, L. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 2-42. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Alimba, N. (2017). Dysfunctional Consequences of Conflict on Teachers' Productivity: A Theoretical Insight. *International Journal of Arts and Humanities*, 6(1), 146-161. <http://dx.doi.org/10.4314/ijah.v6i1.13>
- Asociación Médica Mundial. (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*. Asociación Médica Mundial. <https://acortar.link/Omxyu>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: The Theory and Practice of Development, Evaluation, Education, and Application--at Home, School, and in the Workplace*. Wiley.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <https://acortar.link/WQMIfK>
- Berlianti, R., Robinson, A., Rahmadani, F., y Husnaini, R. (2025). The Impact of Teachers' Emotional Intelligence on Conflict Management in the Classroom: A Literature Study. *PPSDP International Journal of Education*, 4(1), 66-74. <https://doi.org/10.59175/pijed.v4i1.375>.

Berrios-Martos, M., y Palomera, R. (2024). Development of a Video-Test of Emotional Intelligence for Teachers (ViTIED). *Journal Intelligence*, 13(3), 1-17. <https://www.mdpi.com/2079-3200/13/1/3>

Briones, E., Gallego, E., y Palomera, R. (2022). Creative Drama and Forum Theatre in initial teacher education: Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103809>

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. <https://acortar.link/p2rmuO>

Cabello, R., Fernández-Pinto, I., Sorrel, M., Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 486–1492. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000191>

Caicedo Cadena, J. A., y Obaco Soto, E. E. (2020). Estrategias docentes en la solución de conflictos. *Magazine de las Ciencia: Revista de Investigación e Innovación*, 5(5), 32-41. <https://acortar.link/YzYBD2>

Calle García, A. J., Avilés Barcia, E. M., Baque Reina, E. A., y Muñiz Rodríguez, F. S. (2024). El papel de la analítica predictiva en la anticipación de cambios en el entorno empresarial. *Revista Científica: Ciencia y Desarrollo*, 27(2), 43-54. <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v27i2.2601>

Calogero, I., Ferracane, G., Concetta, E., Isgrò, R., Micieli, S., y Cervellione, B. (2019). Risk factors and protection in teachers. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 187-196. <https://doi.org/pqmw>

Cejudo, J., y López-Delgado, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29–36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>

Clem, A., Rudasill, K. M., Hirvonen, R., y Aunola, K. (2020). The roles of teacher-student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: temperament as a moderator. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 263–286. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00473-6>

Colnerud, G. (2014). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching*, 21(3), 346–360. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953820>

Comité de Ética de la Investigación de la UC – CEIUC. (2016). *Código de Buenas Prácticas de Investigación de la Universidad de Cantabria*. Universidad de Cantabria. <https://acortar.link/lg76XO>

Connor, K. M., y Davidson, J. R. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>

Cooper, A., y Petrides, V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Short Form (TEIQue-SF) Using item response theory. *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 449–457. <https://doi.org/cmmj8d>

Coronado, I., Coy, G., y Ramírez, D. (2023). Inteligencia emocional: Un estudio del TEIQue-SF aplicado a líderes potenciales en el ámbito universitario. *Estudio Andaluces*, 45(1), 8-22. <https://dx.doi.org/10.12795/rea.2023.i45.01>

Cruz-Romero, C. (2018). La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares1. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (25), 141-162. <https://10.25100/prts.v0i25.5957>

Dawda, D., y Hard, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812. <https://doi.org/dr26j>

De Caro, D., y D'Amico, A. (2008). L'intelligenza emotiva: Rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 853-878. <https://doi.org/10.1421/28421>

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18(1), 42-48. <https://acortar.link/HGZDCW>

Extremera, N., Rey, L., y Peña, M. (2016). Educadores de corazón: Inteligencia emocional como elemento clave de la labor docente. *Padres y Maestros*, 1(368), 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>

Extremera, N., Mérida-López, S., y 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*, 1(2), 74–97. <https://acortar.link/cBG3VB>

Fajardo Bullón, F., y Fajardo Caldera, M. (2008). Las consecuencias del conflicto escolar en profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 133-140. <https://acortar.link/NCuzEQ>

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validez y fiabilidad de la versión modificada en español de la Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94(3), 75 1-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 63-94. <https://acortar.link/JsBS64>

Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J., Palomera, R., y Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.001>

Fernández-Berrocal, F., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2019). Desarrollo y validación del Test Estratégico de Inteligencia Emocional (STEI) en población española. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 72-76. <https://doi.org/g6h2fb>

García-García, J. J., Parada-Moreno, N. J., y Ossa-Montoya, A. F. (2017). El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 839-859. <https://acortar.link/njeclH>

García-León, M., González-Gómez, A., Robles-Ortega, H., Padilla, J., y Peralta-Ramírez, M. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC) en población española. *Anales de psicología*, 35(1), 33-40. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.31411>

Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>

Gázquez Linares, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas Acién, F., y Fernández Torres, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3088550.pdf>

Gilperez Comas, E. (2021). Los conflictos en el aula según la percepción de género. *Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social*, 14(1), 37-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8438111>

Giménez-Espert, M., y Prado-Gascó. (2017). Efecto moderador del sexo en la relación entre las actitudes hacia la comunicación, inteligencia emocional y empatía de las enfermeras. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, (25), 1-7. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.2018.2969>

Gobierno de Cantabria. (2024, 09 2). *Cantabria arranca el nuevo curso escolar con 86.761 alumnos, 806 menos en Infantil y Primaria, y 8.451 docentes, 128 más que el año pasado*. Gobierno de Cantabria. <https://acortar.link/3QumL4>

Gobierno de España. (2018). *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. (Núm. 294). Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>

Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional* (D. González Raga, Trans.). Editorial Kairos.

Gomero-Cárdenas, N., Gómez-Bedia, K., Ruiz Gómez, A., y Temoche-Guevara, C. (2024). Resiliencia como eje motivador en la docencia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 3(1), 553-564. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2815>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.). McGraw-Hill Education.

Huamán Rojas, J. A., Treviños Noa, L. L., y Medina Flores, W. A. (2022). Epistemología de las investigaciones cuantitativas y cualitativas. *Horizonte de la Ciencia*, 12(23), 27-47. <https://doi.org/kssg>

Hué García, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 32-44). Soler, J., Aparicio L., Díaz, O., Escolano E., Rodríguez A. <https://acortar.link/sQkYed>

Junco Herrera, I. (2010). Conflictos y estrategias de mediación en la escuela. *Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza: Temas Para La Educación*, (10), 1-9. <https://www2.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5187y s=5y ind=232>

Laborde, S., Allen, M., y Guillén, F. (2016). Construct and concurrent validity of the short- and long-form versions of the trait emotional intelligence questionnaire. *101*, 232-235. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.009>

Laksono, T. A., y Fatwa Izzulka, I. (2022). Conflict management in overcoming teacher problems in educational institutions. *Jurnal IDAARAH*, 6(1) <https://doi.org/10.24252/idaarah.v6i1.28680>

Llopis, M., Volakh, E., y Pérez, Á. (2022). Resiliencia en docentes universitarios: Afrontando retos en tiempos de pandemia. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 22(3), 1-36. <https://goo.su/9lsAOtI>

López-Barajas, D., Ortega, F., y Moreno, M. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (3), 165-172. <https://acortar.link/JMpetC>

López-Zafra, E., Pulido, M., y Berrios, P. (2014). EQI-Versión Corta (EQI-C): Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, (110), 21-36. <https://acortar.link/GJn50C>

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Contreras-Saavedra, C., y Ramos-Huenteo, V. (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: Una revisión sistemática de la literatura. *Aula de Encuentro*, 25(2), 218-245. <https://doi.org/pqmx>

Marengo, D., Fabris, M. A., Prino, L. E., y Settanni, M. (2021). Student-teacher conflict moderates the link between students' social status in the classroom and involvement in bullying behaviors and exposure to peer victimization. *Journal of Adolescence*, 87(1), 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.01.005>

Martín Criado, E., Río Ruiz, M., y Carvajal Soria, P. (2014). Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 429-448. <https://doi.org/10.7203/RASE.7.2.8780>

Martínez, I., y Salanova, M. (2005). Obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 1-21. <https://acortar.link/1IRsIx>

Mayer, J., y Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (D. J. Sluyter, Ed.). Basic Books.

Mayer, J., Caruso, D., y 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., Caruso, D., Salovey, P., y Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2. *American Psychological Association, Inc*, 3(1), 97-105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>

Mayer, J., Roberts, R., y Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536. <https://doi-org.unican.idm.oclc.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>

Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290 –300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

McDaniel, M., Hartman, N., Whetzel, D., y Grubb, W. (2007). Situational judgment tests, response instructions, and validity: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60(1), 63–91. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00065.x>

Medrana, J., Contreras, M., y Obaco, E. (2024). Conflicto escolar frente al desempeño académico. *Alteridad. Revista de Educación*, 19(1), 127-136. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.10>

Mérida-López, S., Extremera, E., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación* 15(1), 67-76. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>

Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C., y De Timary, P. (2007). The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32(8-10), 1000-1012. <https://doi.org/b22htc>

Mora, N., Martínez-Otero, V., Santander, S., y Gaeta, M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729>

Mukazhanova, A. M., y Nagymzhanova, K. M. (2024). Causes of conflicts between teachers and school administrators in schools according to the teachers' perspective. *Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Series: Pedagogy*.

Psychology. Sociology., 146(1), 242–256. <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-146-1-242-256>

Navarro, C. A. (2019). Resiliencia del docente universitario como estrategia organizacional en el contexto de la transdisciplinariedad. *Revista Científica "Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales"*, (24), 29-40. <https://goo.su/Fg4To5L>

Neri, J. (2016). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario: Rasgo inteligencia emocional versión corta en estudiantes mexicanos. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 48(4), 456-468. <https://acortar.link/QChpq7>

Nogueira, K. (2024, noviembre 28). *Profesores al límite en Cantabria: aumentan los conflictos en Primaria y los casos de ansiedad en las aulas*. COPE. <https://acortar.link/hzh4IX>

Olivares-Fong, L., Nieto-López, G., Velázquez-Victorica, G., y López-Guerrero, A. (2021). Síndrome de burnout. La multiplicidad de roles y su impacto en la labor docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 203-219. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/525231>

Ortiz Tomé, C. (2018). Riesgo psicosocial de los docentes de la provincia de Málaga (España). *Revista Enfermería del Trabajo*, 8(1), 2-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536490>

Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, (341), 687-703. <https://acortar.link/v9GsT8>

Palomera Martín, R. (2022). *Inteligencia emocional docente*. Síntesis.

Paredes, G., Ugarte, E., Velázquez, T., y Rivera-Holguín, M. (2020). Convivencia escolar: Factores de protección y riesgo frente a la violencia. Un estudio con docentes de Lima Metropolitana. *Revista Psicología e Educação On-Line*, 3(1), 24-39. <https://goo.su/SQdLK1u>

Pérez-González, J., Petrides, K., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. In *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-98). Pirámides.
<https://acortar.link/5Vcuhu>

Pérez, C. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 143-156. <https://acortar.link/KESuqk>

Petrides, K., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)

Petrides, K., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(1), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

Petrides, K., y Furnham, A. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552–569. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x>

Pinto-Loría, M., y Gil-Méndez, G. (2021). Efectos de la educación emocional del docente en el clima social del aula. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1(58), 37-43.
<https://acortar.link/q2yUHr>

Porras-Cruz, L., y Buitrago-Bonilla, R. (2024). El manejo emocional en maestros, un análisis desde la experiencia. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 291-309.
<https://doi.org/10.22550/2174-0909.4043>

Prewet, S. L., Bergin, D. A., y Huang, F. L. (2019). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International*, 40(1), 66-87. 1
<https://doi.org/10.1177/0143034318807743>

Puertas, P., Ubago, J., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A., y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: Una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>

Quintanilla-Gavilanes, J. A., Moreira-Basurto, C. A., Quintanilla-Castellanos, J. P., y Moreira-Cañizares, A. C. (2024). Influencia de la inteligencia emocional en la resolución de conflictos en el área laboral. *MQRInvestigar*, 8(2), 3856–3872. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.3856-3872>

Rabadà, I., y Artazcoz, L. (2002). Identificación de los factores de riesgo laboral en docentes: un estudio Delphi. *Archivos de prevención de riesgos laborales*, 5(2), 53-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2892616>

Ramón Pineda, M. A., Longoria Serrano, M. P., y Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Conrado. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 15(67), 135-142. <https://acortar.link/RGEweU>

Rivas, E., y Gaibor, I. (2023). Propiedades psicométricas del cuestionario de inteligencia emocional rasgos (versión corta) (TEIQue-sf) en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2508–2521. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.773>

Rivers, S., Brackett, M., Reyes, M., Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344–366. <https://dx.doi.org/10.1177/0734282912449443>

Rojo-Guillamón, M. (2019). La percepción de la conflictividad en el profesorado de Educación Secundaria: estudio de caso. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (28), 27-37. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/384081/276721>

Rojo-Guillamón, M., y Ferrando Prieto, M. (2022). Convivencia, conflictos y mediación escolar en educación secundaria: estudio de caso. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (11), 57-66. <https://doi.org/10.6018/azarbe.505931>

Ruvalcaba-Romero, N., Orozco-Solís, M., y Bravo-Andrade, H. (2020). Propiedades psicométricas de la Versión Corta del Inventario de Inteligencia Emocional (EQi-

SF) en población mexicana. *Personas*, 23(2), 57-71.
[https://doi.org/10.26439/persona2020.n023\(2\).4885](https://doi.org/10.26439/persona2020.n023(2).4885)

Salovey, P., Goldman, S., Mayer, J., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure y Health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-000>

Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474. <https://acortar.link/TGfGwP>

Sekreter, G. (2019). Emotional Intelligence as a Vital Indicator of Teacher Effectiveness. *International Journal of Social Sciences y Educational Studies*, 5(3), 286-302.
<https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i3p286>

Skordoulis, M., Koukounaras Liagkis, M., Sidiropoulos, G., y Drosos, D. (2020). Emotional Intelligence and Workplace Conflict Resolution: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 521-533. <https://ijres.net/index.php/ijres/article/view/1224>

SurveyMonkey. (s.f.). Calculadora del tamaño de muestra. Consultado mayo 16, 2025.
<https://es.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>

Tolentino, F. (2022). Emotional intelligence and experiences: Their relationship to teaching performance. *AIDE Interdisciplinary Research Journal*, 3(1), 1-10.
<https://journal.aide-inc.net/index.php/aide-irj/article/view/48/40>

Toscano Ruíz, D., Peña Nivicela, G., y Lucas Aguilar, A. (2019). Convivencia y rendimiento escolar. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 62-68.
<http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>

Trujillo Flores, M. M., y Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>

Universidad de Cantabria. (2018). *Guía UC de Comunicación en Igualdad*. Vicerrectorado de Cultura, Proyección Social y Relaciones Internacionales de la Universidad de Cantabria. <https://acortar.link/rmj0hj>

Valente, S., y Lourenço, A. (2020). La Inteligencia Emocional marca la diferencia: El impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know and Share Psychology*, 1(4), 123-134. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>

Valente, S., y Lourenço, A. (2022). Inteligencia emocional y manejo de conflictos en la interacción pedagógica Barra lateral del artículo Portada REIPE, volumen 9 número 0 (Monográfico), 2022. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 181-192. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8900>

Vega Donoso, X., Suárez-Amaya, W., Santander, L., Canga-Contreras, F., y Venegas Gómez, M. (2024). Síndrome de burnout en los profesores de Educación Básica en el norte de Chile. *Revista de Gestión Pública*, 8(2), 231-256. <https://doi.org/10.22370/rgp.2024.13.2.4449>

Velásquez-Pérez, Y., Rose-Parra, R., Oquendo-González, E., y Cervera-Manjarrez, N. (2023). Inteligencia emocional, motivación y desarrollo cognitivo en estudiantes. *Cienciometría. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 4-35. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1120>

Vicente De Vera-García, M., y Gabari Gambarte, M. (2020). Factores asociados con la resiliencia y el burnout: un estudio transversal en un grupo de docentes en España. *Aula Abierta*, 49(2), 177–184. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.177-184>

Villalobos Vergara, P., Barria-Herrera, P., y Díaz Meza, R. (2024). La dimensión institucional de la resiliencia en profesores principiantes chilenos durante la pandemia. *Perfiles educativos*, 46(183), 76-93. <https://doi.org/pp6z>

Anexos

Anexo 1. Registro de n° de incidentesF

Nº	Fecha	Conflictos con colegas	Conflictos con estudiantes	Conflictos con familias	Total
1					
2					
3					
4					
Total					

Nota: La tabla se llenará tomando en cuenta algunos de los conflictos revisados en la teoría.

Claves para el llenado del Registro de incidentes:

- **DES:** Desinterés y falta de motivación por aprender del alumnado
- **ANI:** Actitud negativa e indisciplina del alumnado
- **ANF:** Actitud negativa de los padres/madres o representantes
- **DM:** Dificultad relacionada con el material didáctico
- **PRT:** Problemas con los recursos y equipos tecnológicos del centro educativo
- **DT:** Dificultades en tareas comunes con compañeros docentes
- **PC:** Poca comunicación
- **AB:** Absentismo
- **AM:** Amenazas
- **DS:** Desacuerdos

Anexo 2. Cuestionario Socio-demográfico

Indicaciones:

1. Escriba el código de identificación tomando en cuenta los siguientes pasos.
 - Escriba la talla de su calzado
 - Luego, escriba el primer y último dígito de su año de nacimiento
 - Por último, escriba la última letra de su primer apellido.

Ejemplo:

Talla de Calzado: 40

Primer dígito del año de nacimiento: 1

Último dígito del año de nacimiento: 3

Última letra de su primer apellido: A

Código:

4	0	1	3	A
---	---	---	---	---

2. Marque con una (x) la opción que corresponda.

Nota. La información brindada será anónima y confidencial.

Código de identificación:

--	--	--	--	--

Género:

Masculino ()

Femenino ()

Prefiero no decirlo ()

Otro _____

Ubicación del centro:

Urbano _____

Rural _____

Años de experiencia docente:

Menos de 5 años _____

Entre 5 y 10 años _____

Más de 10 años _____

Anexo 3. Autotest del comité de Ética de la Universidad de Cantabria.

Autotest sobre protección de datos y otras cuestiones éticas para TFGs, TFM y tesis

Realiza este autotest para saber si tu proyecto de TFG, TFM o tesis necesita o no una evaluación directa por parte de alguno de los comités de ética de la UC : Comité de Ética de Proyectos de Investigación o Comité de Bioética. . **Si obtienes una puntuación de 100 puntos, no necesitas enviarnos una solicitud.**

En caso contrario se recomienda contactar cuanto antes con el comité apropiado. Un proyecto puede iniciarse solamente si cuenta con la autorización adecuada o está exento por no tener implicaciones éticas de ninguna clase.

Este formulario es simplemente un autotest, no es vinculante y no se guarda registro de las entradas que se realizan.

Puntos: **100%**