

# TRABAJO FIN DE MÁSTER

*La Inteligencia Emocional y la resiliencia docente  
en Convivencia Escolar*

*Emotional Intelligence and Teaching Resilience in School  
Coexistence*



UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA

Autora:

**Claudia Santamaría Ortega**

Directora:

**África Martos Martínez**

**Máster en Intervención en Convivencia Escolar**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Universidad de Almería**

**Junio 2020**

## *Agradecimientos*

*A mi madre y mi padre, por darme la oportunidad de estudiar, formarme como profesional y apoyarme en mis decisiones. A mi hermano, por ser mi compañero de universidad durante este año y mostrarme que no debemos tomarnos la vida tan enserio. A mi pareja, Enrique, por ser un pilar esencial, mi confidente, por animarme cada día a perseguir mi objetivo, y no dejar nunca que me rinda. A mi directora de este Trabajo Fin de Máster, África Martos Martínez, por acompañarme en este proceso, su dedicación y cariño.*

*Gracias.*

## **Resumen**

Actualmente, el profesorado experimenta diferentes emociones y situaciones negativas, tales como, estrés laboral, ansiedad, depresión, sobrecarga laboral, desmotivación, falta de eficacia, conflictividad en el trabajo, entre otras sensaciones. Todo ello, genera un malestar interno en el docente que repercute en el bienestar personal y profesional. En consecuencia, numerosos estudios revelan que se han encontrado dos factores que pueden ser considerado como esenciales para minimizar el impacto de estos sentimientos negativos, así como, eliminarlos y superarlos de manera adecuada. Estos factores claves son, en primer lugar, la Inteligencia Emocional, entendida como el conjunto de competencias que permite el descubrimiento, conocimiento y gestión de las propias emociones, pero también la identificación de las ajenas. En segundo lugar, la resiliencia, conocida como la capacidad de superación y hacer frente a situaciones adversas y complicadas para el sujeto. Así pues, el principal objetivo de este estudio es descubrir el nivel de Inteligencia Emocional y la capacidad de resiliencia de los docentes, averiguar si estas variables pueden ser modificadas o alteradas por factores sociodemográficos, laborales o sociales, y si existen influencias o relaciones entre ambas variables. Los resultados obtenidos en este estudio evidencian que existen influencias significativas entre la Inteligencia Emocional y la resiliencia, aunque con matices.

## **Abstract**

Nowadays, a huge amount of teachers experience negative feelings such as work stress, anxiety, depression, overload, discouragement, lack of efficacy, or conflict at work among other emotions. Such feelings can create discomfort on them and this has an effect on their personal and professional welfare. Consequently, some studies reveal two factors which can be considered essential to minimize the impact of these negative feelings, to eliminate and to overcome them properly. These key factors are, firstly, emotional intelligence, understood as the set of competences that allows the discovery, knowledge and management of one's emotions, but also the identification of other people's emotions. Secondly, resilience, known as the ability to overcome adverse situations. For this reason, the main objective of this study is to analyse the level of emotional intelligence on teachers and their ability of resilience, to find out if these variables can be modified by sociodemographic, labour or social factors, and to investigate if there is a relation between both abilities. The results obtained in this study show that there are significant influences between emotional intelligence and resilience, although with nuance.

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>PARTE TEÓRICA.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I. La Convivencia Escolar.....</b>	<b>8</b>
<b>1. ¿Qué es la Convivencia Escolar? .....</b>	<b>9</b>
<b>2. El origen de la Convivencia Escolar.....</b>	<b>11</b>
<b>3. Normativa que regula la Convivencia Escolar en España.....</b>	<b>14</b>
<b>4. La procedencia de los problemas de convivencia en las aulas.....</b>	<b>16</b>
<b>4.1. Factores desencadenantes de la violencia escolar.....</b>	<b>17</b>
<b>4.1.1. Factores individuales.....</b>	<b>17</b>
<b>4.1.2. Factores familiares.....</b>	<b>19</b>
<b>4.1.3. Factores escolares.....</b>	<b>22</b>
<b>4.1.4. Factores sociales.....</b>	<b>26</b>
<b>4.2. Consecuencias del conflicto en Convivencia Escolar.....</b>	<b>28</b>
<b>4.3. ¿Cómo prevenir la violencia desde la escuela?.....</b>	<b>30</b>
<b>Capítulo II. La Inteligencia Emocional en el profesorado.....</b>	<b>32</b>
<b>1. El concepto de Inteligencia Emocional.....</b>	<b>33</b>
<b>2. Componentes de la Inteligencia Emocional.....</b>	<b>35</b>
<b>3. Factores influyentes en la Inteligencia Emocional.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1. Factores individuales.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2. Factores sociales.....</b>	<b>40</b>
<b>4. Importancia de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.....</b>	<b>42</b>
<b>4.1. Consecuencias de un escaso desarrollo de la Inteligencia Emocional en el profesorado.....</b>	<b>42</b>
<b>4.2. La Inteligencia Emocional como factor clave en la labor docente.....</b>	<b>43</b>
<b>4.2.1. El clima escolar y bienestar general.....</b>	<b>43</b>
<b>4.2.2. Las relaciones sociales y afectivas.....</b>	<b>44</b>
<b>4.2.3. El rendimiento académico en el alumnado.....</b>	<b>45</b>
<b>4.2.4. El bienestar docente.....</b>	<b>47</b>
<b>5. Estrategias para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los profesionales de la educación.....</b>	<b>48</b>

<b>Capítulo III. La resiliencia docente.....</b>	<b>51</b>
1. El concepto de resiliencia.....	52
2. Proceso de construcción de la resiliencia.....	54
2.1. Dimensiones de la resiliencia.....	54
2.2. Elementos que componen la base de la resiliencia.....	54
3. Factores protectores y de riesgo para el desarrollo de la resiliencia.....	56
3.1. Factores protectores de la resiliencia.....	56
3.1.1. <i>Características individuales</i> .....	57
3.1.2. <i>Características familiares</i> .....	57
3.1.3. <i>Características ambientales</i> .....	58
3.2. Factores de riesgo de la resiliencia.....	58
3.2.1. <i>Características personales</i> .....	58
3.2.2. <i>Características familiares</i> .....	59
3.2.3. <i>Características contextuales</i> .....	59
4. La resiliencia en el profesorado.....	60
4.1. La resiliencia como capacidad fundamental para la formación docente.....	60
4.2. Docentes resilientes.....	61
5. Propuestas educativas para el desarrollo de la resiliencia en la escuela.....	63
<b>PARTE EMPÍRICA.....</b>	<b>66</b>
1. Introducción.....	67
2. Hipótesis.....	69
3. Objetivos.....	70
4. Método.....	71
4.1. Participantes.....	71
4.2. Instrumentos.....	73
4.3. Procedimiento.....	75
4.4. Análisis de datos.....	76
5. Resultados.....	77
6. Discusión.....	94
7. Conclusiones.....	98
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>99</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Características sociodemográficas de la muestra.....	72
<i>Tabla 2.</i> Sexo y nivel formativo.....	77
<i>Tabla 3.</i> Sexo y etapa educativa en la que imparte docencia.....	77
<i>Tabla 4.</i> Sexo y centro educativo en el que imparte docencia.....	78
<i>Tabla 5.</i> Sexo y relación con los compañeros/as de trabajo.....	78
<i>Tabla 6.</i> Matriz de correlación entre las variables edad y las dimensiones atención, claridad y reparación.....	78
<i>Tabla 7.</i> Matriz de correlación entre las variables edad y las dimensiones participación significativa, autoestima y aprendizaje, percepción de apoyo y conducta prosocial.....	79
<i>Tabla 8.</i> Matriz de correlación entre las variables tiempo de servicio y las dimensiones atención, claridad y reparación emocional.....	79
<i>Tabla 9.</i> Matriz de correlación entre las variables tiempo de servicio y las dimensiones participación significativa, autoestima y aprendizaje, percepción de apoyo y conducta prosocial.....	80
<i>Tabla 10.</i> Matriz de correlación entre las variables ratio por aula y las dimensiones atención, claridad y reparación emocional.....	80
<i>Tabla 11.</i> Matriz de correlación entre las variables ratio por aula y las dimensiones participación significativa, autoestima y aprendizaje, percepción de apoyo y conducta prosocial.....	81
<i>Tabla 12.</i> Matriz de correlación entre las variables Inteligencia Emocional y resiliencia.....	81
<i>Tabla 13.</i> Descriptivos y prueba <i>t</i> de Student de Inteligencia Emocional según el sexo (Hombre/Mujer).....	82
<i>Tabla 14.</i> Descriptivos y prueba <i>t</i> de Student de resiliencia según el sexo (Hombre/Mujer).....	83
<i>Tabla 15.</i> Descriptivos y prueba <i>t</i> de Student de Inteligencia Emocional según hijos/as (Sí/No).....	83
<i>Tabla 16.</i> Descriptivos y prueba <i>t</i> de Student de resiliencia según hijos/as (Sí/No).....	84

---

<i>Tabla 17.</i> Descriptivos y prueba ANOVA de Inteligencia Emocional según estado civil.....	85
<i>Tabla 18.</i> Descriptivos y prueba ANOVA de resiliencia según estado civil....	86
<i>Tabla 19.</i> Descriptivos y prueba ANOVA de Inteligencia Emocional según nivel formativo.....	87
<i>Tabla 20.</i> Descriptivos y prueba ANOVA de resiliencia según nivel formativo.	88
<i>Tabla 21.</i> Descriptivos y prueba ANOVA de Inteligencia Emocional según etapa educativa.....	88
<i>Tabla 22.</i> Descriptivos y prueba ANOVA de resiliencia según etapa educativa.	89
<i>Tabla 23.</i> Descriptivos y prueba ANOVA de Inteligencia Emocional según el centro.....	90
<i>Tabla 24.</i> Descriptivos y prueba ANOVA de resiliencia según el centro.....	91
<i>Tabla 25.</i> Descriptivos y prueba ANOVA de Inteligencia Emocional según relación con los compañeros/as de trabajo.....	92
<i>Tabla 26.</i> Descriptivos y prueba ANOVA de resiliencia según relación con los compañeros/as de trabajo.....	93

## INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación se expone, se trata de un Trabajo Final de Máster de tipo empírico, cuya temática se centra en la Inteligencia Emocional y la capacidad de resiliencia en los docentes.

La Inteligencia Emocional se considera como un factor de protección frente a situaciones adversas, conflictivas y emociones negativas, ya que, se relaciona y ejerce influencias en el bienestar interno y emociones propias del docente (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Por tanto, la adquisición de competencias emocionales favorece la disminución de sentimientos negativos como el estrés, ansiedad o depresión, entre otros (Martins, Ramalho, y Morin, 2010).

Del mismo modo, la resiliencia se postula como otro factor de protección esencial para el desarrollo personal (Aguaded y Almeida, 2016). Pues, como afirma Santos (2013), la resiliencia supone la adquisición de actitudes y capacidades que permiten la superación de situaciones complicadas de la vida.

Así pues, es posible comprobar que el trabajo se encuentra estructurado en dos grandes apartados, en primer lugar, la parte teórica, la cual, consta de tres capítulos teóricos, el primero de ellos centrado en la convivencia escolar, el segundo se basa en la Inteligencia Emocional del profesorado, y el tercero, desarrolla la capacidad de resiliencia en los docentes. En segundo lugar, se encuentra la parte empírica, que recoge una introducción, las hipótesis, objetivos, el método (participantes, instrumentos, procedimiento, análisis de datos), resultados, discusión y, finalmente, las conclusiones del trabajo.

El principal objetivo de este estudio es investigar el nivel de Inteligencia Emocional y si éste repercute en la capacidad de resiliencia del profesorado de las distintas etapas educativas, así como, analizar la influencia que existen entre ambas variables.

En la actualidad, cada vez más los docentes viven situaciones de estrés, ansiedad y sobrecarga laboral, que podrían ser eliminadas y superadas correctamente gracias al desarrollo de una adecuada Inteligencia Emocional y resiliencia. Por consiguiente, se considera relevante investigar si los docentes han adquirido una correcta Inteligencia Emocional y capacidad de resiliencia a lo largo de su vida, si se relacionan ambas variables y si repercuten en la convivencia escolar. El profesorado es considerado como uno de los pilares fundamentales de la educación, por ello, su bienestar personal y profesional debe ser igualmente cuidado para alcanzar una enseñanza de calidad.

# PARTE TEÓRICA

# Capítulo I.

# La Convivencia

# Escolar

## *CAPÍTULO I. LA CONVIVENCIA ESCOLAR*

### **1. ¿Qué es la Convivencia Escolar?**

La escuela ha sido considerada, a lo largo del tiempo, como un espacio donde los niños y niñas acudían para aprender conocimientos y adquirir competencias básicas. Sin embargo, muchas personas ignoran o desconocen la verdadera función de la escuela, la socialización. Tal y como recoge la UNESCO (2015), actualmente, nos encontramos en un mundo en constante cambio, en el cual, la sociedad está sufriendo importantes transformaciones. Por tanto, se hace necesaria una nueva educación fundamentada en el aprendizaje de valores humanistas y la enseñanza de competencias sociales.

Los centros educativos deben ser considerados como lugares privilegiados donde, todos los sujetos que pertenecen a la colectividad educativa, se reúnen, se relacionan, intercambian opiniones, ideas y pensamientos, y, por tanto, conviven. Así pues, tal y como afirma García (2013), la escuela es un lugar clave para la convivencia, aunque también tendente a la aparición del conflicto.

Todo lo anteriormente mencionado, hace necesario clarificar, en primer lugar, el concepto de “Convivencia”. Como bien especifica Martínez-Otero (2001), la convivencia se encuentra estrechamente ligada a la vida en compañía, es decir, la vida humana carece de sentido si ésta no se lleva a cabo con la participación de nuestros iguales.

El término “Convivencia Escolar” ha sido definido en innumerables ocasiones a lo largo de este último siglo. Es por ello que, si realizamos una búsqueda del mismo, es posible encontrar definiciones diversas desde diferentes ámbitos y enfoques.

En un primer momento, podemos comenzar estudiando la definición que hace Sandoval (2014) de “Convivencia Escolar”, quien concibe este término como la capacidad interna del ser humano de vivir con sus semejantes en condiciones de respeto mutuo y solidaridad, siendo ésta de forma recíproca. Gracias a la interrelación de los diversos componentes que constituyen la corporación educativa, se promoverá el progreso de sus capacidades y competencias éticas, socioafectivas e intelectuales.

Siguiendo a este autor, la Convivencia Escolar consiste en vivir y convivir con nuestros iguales en armonía, respetando las ideas y sentimientos de los demás, desarrollando nuestra tolerancia frente a las diferencias, aceptando los pensamientos de otros y valorando la diversidad cultural, la solidaridad, la reciprocidad y cooperación mutua de nuestra sociedad hacia la consecución de unos objetivos comunes.

Cabe señalar también que, el concepto de “Convivencia Escolar”, el cual involucra a todos los individuos que componen la comunidad educativa y las relaciones que entre ellos se establecen, es considerado como uno de los indicadores más veraces para medir y evaluar la naturaleza didáctica (Córdova, Del Rey, Casas, y Ortega-Ruiz, 2016).

De igual modo, es necesario analizar también, las definiciones que hacen otros autores de este concepto. Tomando como referencia a Morales y López (2019), podemos diferenciar los siguientes enfoques en el estudio del concepto de “Convivencia Escolar”:

En primer lugar, es posible entender la convivencia como el estudio de los sucesos violentos, mediante el registro de conductas disruptivas; su prevención a través de la observación de los factores de riesgo y los distintos roles que desarrolla el alumnado en la escuela; y el clima escolar, que hace referencia de forma general al cúmulo de problemas de coexistencia que ocurren en la escuela. Tomando como referencia a Saneleuterio y López-García (2017), los conflictos o sucesos violentos que tienen lugar en las escuelas por los niños y niñas, deben ser analizados y evaluados como hechos concretos que dependen de la situación que vive cada sujeto. Pero, además, estos sucesos pueden ser entendidos como un tipo de clima que ha sido desarrollado a consecuencia de la falta de conciencia democrática de los miembros de la comunidad. En consecuencia, el objetivo de la escuela es concienciar al alumnado sobre sus derechos y deberes.

Por otra parte, encontramos la convivencia como forma de Educación Socio-Emocional la cual se fundamenta en el progreso de las capacidades colectivas como enclave de la mejora de las relaciones interpersonales y, tendrá como consecuencia beneficios para la convivencia en el centro. Desde este enfoque, tal y como especifican Gómez-Ortiz, Romera, y Ortega-Ruiz (2017), las personas tienen la oportunidad de descubrirse a ellos mismos, aceptarse tal y como son, y realizar interacciones con sus iguales de un modo satisfactorio.

Así mismo, destaca también la convivencia como Educación para la Ciudadanía y la Democracia, la cual tiene como objetivo la capacitación y formación de los estudiantes en diferentes ámbitos, tales como la diversidad, la pluralidad, el debate, la argumentación, el respeto por las normas o el diálogo, entre otros. Aunque, todo esto no será posible sin la puesta en práctica de estos aprendizajes en contextos de vida cotidiana (Fajardo, 2016).

Otro punto es la convivencia como Educación para la Paz, siendo ésta considerada como una de las mejores vías para hacer frente a los problemas de violencia en las escuelas y

tratando de llegar hasta las raíces, es decir, el origen del conflicto, las personas involucradas, el proceso de desarrollo del conflicto, las distintas soluciones, etc. Así pues, bajo el ámbito de la Cultura de Paz, se hace necesario cambiar la visión que se tiene sobre el conflicto como un hecho negativo y a evitar, y comenzar a utilizarlo como forma de aprendizaje (Caballero, 2010).

Igualmente, destaca la convivencia como Educación para los Derechos Humanos, la cual nos permite analizar no sólo si se está cumpliendo o no con el desarrollo de los derechos humanos, sino también descubrir la incógnita que impide el desarrollo adecuado de las prácticas pedagógicas y su gestión habitual, para lograr el correcto derecho a la educación.

Finalmente, la Convivencia como Desarrollo Moral y Formación en Valores, la cual debe ser entendida desde una perspectiva colectiva y no de forma individual, favoreciendo la discusión, reflexión y análisis de la vida escolar y del orden moral que en ella se rige.

En definitiva, podríamos intuir que para Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), la Convivencia Escolar debe englobar el desarrollo de habilidades socio-afectivas que nos permite aprender a ser y a convivir, la atención a la diversidad y la inclusividad, el descubrimiento de técnicas y estrategias para resolver los conflictos de forma pacífica, la fundación de un ambiente escolar positivo y de seguridad, y el fomento del sentimiento de pertenencia a una comunidad educativa que comparte ideas, proyectos y cultura. Es decir, la convivencia puede ser interpretada como la agrupación de procedimientos y resultados que llevan a la construcción de la paz, duradera, para el grupo de miembros de la colectividad escolar, gracias a la puesta en marcha de los recursos pedagógicos inclusivos, equitativos y de participación que tratan de emprender el conflicto desde un modo constructivista.

## **2. El origen de la Convivencia Escolar**

Tomando como referencia a Carbajal (2013), la primera vez que se utilizó el concepto de “Convivencia” fue durante la Edad Media, cuando los pueblos de las distintas civilizaciones musulmanas, judías y cristianas, trataban de lograr el control del sur de España. Tras años de lucha consiguieron establecer relaciones sociales pacíficas dejando a un lado sus posibles diferencias, dando lugar así, a un concepto que definiera las relaciones de paz entre las personas.

Posteriormente, durante los años 90s, se comenzó a utilizar un nuevo término, la “Convivencia Escolar”, siendo este más específico para el ámbito educativo. Como se ha mencionado anteriormente, la escuela es un lugar de encuentro y socialización donde también tiene cabida el conflicto. En consecuencia, este concepto fue tenido en cuenta como elemento primordial para solucionar todos los problemas que tenían lugar en la comunidad educativa (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Siguiendo esta línea de investigación, conviene destacar que, la educación en el proceso evolutivo consiste en cuatro pilares básicos (Delors, 1996), siendo la consecución de estos mismos, la mejor forma de contribuir, por parte del alumnado, al desarrollo de sus valores, culturas y respeto hacia otras personas. Estos cuatro pilares son:

- *Aprender a conocer*: consiste en la posibilidad de conocer y profundizar en nuestra cultura junto con el conocimiento de otras materias.
- *Aprender a hacer*: cuyo objetivo se centra en la capacidad de aprender competencias que permitan al individuo a hacer frente a las distintas situaciones que le suceden.
- *Aprender a vivir*: su idea fundamental es que el ser humano aprenda a vivir juntos en sociedad, valorando y respetando al otro.
- *Aprender a ser*: se centra en que cada sujeto sea capaz de desarrollar y descubrir sus propias competencias y capacidades, floreciendo su personalidad.

Estos cuatro pilares, parecen confirmar que la educación y la socialización se encuentran estrechamente relacionadas, y, por tanto, se tratan de dos variables dependientes que favorecerán o no el origen por el que surgió el concepto de “Convivencia Escolar”, en otras palabras, promover la calidad educativa.

La calidad tiene como objetivo proporcionar un sello de garantía al consumidor de un determinado servicio, en consecuencia, esto exige que el trabajo realizado sea perfecto. Para lograr alcanzar ese deseo de perfección, es preciso un proceso de cambio y mejora continuo que pueda responder a las expectativas de los usuarios de forma real (Gómez, Matamala, y Alcocel, 2002).

Considerando que la calidad de un servicio es aplicable a una gran diversidad de ámbitos, consideremos ahora el significado de la expresión “calidad de la educación”. Siguiendo a Sarramona y Rodríguez (2010), para que realmente se dé este concepto, deben de relacionarse tres dimensiones, por un lado, la planificación pedagógica debe ajustarse a

las necesidades individuales y colectivas del alumnado; seguido del profesorado, cuya actuación debe ser eficaz y eficiente; y finalizando con la evaluación y reorganización del proceso; recursos utilizados, estrategias y resultados.

Asimismo, tal y como afirma Gómez et al. (2002), podemos estudiar también la calidad educativa desde diferentes enfoques esenciales:

- a) El primer enfoque hace referencia a la calidad siendo entendida esta como eficacia. Así pues, una educación de calidad será aquella que logre que el alumnado consiga aprender aquellas capacidades y competencias que dictan los planes y programas curriculares previamente establecidos, a lo largo de las diferentes etapas educativas. Siguiendo a Casanova (2012), no será posible obtener una calidad educativa si no se trabaja para la consecución de un diseño curricular que dé respuesta a las necesidades del alumnado y sea implementado en el currículo de manera apropiada, para hacer real las intenciones planteadas.
- b) El segundo enfoque atiende a que el contenido de aprendizaje sea adecuado. Para ello, una educación de calidad deberá tener siempre presente las necesidades y curiosidades de su alumnado para poder proporcionar los contenidos adecuados. Esto es posible siempre y cuando la escuela valore el momento de desarrollo en el que se encuentran sus alumnos y alumnas (físico, afectivo, social, intelectual, moral, ...).
- c) El tercer y último enfoque atiende a la calidad de los medios puestos en marcha y de los procesos en los que estos discurren. De modo que, para la consecución de una educación de calidad, será necesario tener en cuenta que el contexto en el que los niños y niñas se desarrollan sea óptimo para el aprendizaje. Además, será necesario contar con un profesorado innovador, curioso y en continua formación para poder llevar a cabo la tarea de educar. La escuela necesita de profesionales competentes profesionalmente, es decir, que hayan adquirido conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y actitudes que le permitan dar respuesta a los problemas dentro del aula, pero también de una sociedad en constante cambio (García-Ruiz y Castro, 2012). Igualmente, son importantes los distintos materiales y estrategias didácticas puestas en marcha en los centros educativos, las cuales deberán ser elegidas atendiendo al contexto, diversidad e intereses de la comunidad.

Por consiguiente, el origen de la Convivencia Escolar se concentra en instaurar un espacio donde de manera colectiva, la mayoría de los miembros de la colectividad educativa, sean conscientes de la trascendencia de vivir juntos en paz, cordialidad y solidaridad, alejados de la violencia y la rivalidad (Gómez et al., 2002).

### **3. Normativa que regula la Convivencia Escolar en España**

Tomando como referencia a Viana-Orta (2018), a raíz de la puesta en marcha, durante mediados de los 90s, de algunas decisiones en materia de mediación escolar por algunos docentes precursores, se inició en el siglo XXI el respaldo normativo sobre Convivencia Escolar, medidas y programas para la resolución sosegada de enfrentamientos en las aulas.

Antes de comenzar a desglosar algunas de estas leyes, es necesario recalcar que, tal y como especifica Gómez (2011), España está constituida por un Estado autonómico, en el cual, las Competencias Educativas son creadas por el Estado y las Comunidades Autónomas. Dicha distribución, ha sido instaurada, en primer lugar, por la Constitución; en segundo lugar, por los Estatutos de Autonomías y finalmente por las Leyes Orgánicas.

Por lo que se refiere al ámbito normativo a nivel estatal, se hace necesario mencionar la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz. Dicha normativa fue elaborada con el objetivo de implantar una cultura de paz mediante la educación debido al establecimiento de una cultura de violencia en el siglo XX. Para ello, es un deber del Gobierno promover en todos los niveles educativos la transmisión de valores de cultura de paz, no agresión, comprensión, libertad, compañerismo y equidad.

Además, también es posible comprobar que, la propia Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en su artículo 124 sobre las normas de disposición, actividad y entendimiento, hace mención a que los centros educativos tienen la obligación de desarrollar un Plan de convivencia que favorezca la creación de un clima escolar positivo. En este mismo apartado, se hace mención también a la importancia de la elaboración de las normas de convivencia y a su debido cumplimiento, del mismo modo que, la iniciación de medidas correctoras en caso de incumplimiento.

De igual modo, se destaca a continuación, la normativa relevante a nivel autonómico. Basándose en el estudio que realiza Viana-Orta (2018), es necesario aclarar que, la

primera ley autonómica desarrollada, tuvo lugar en Cataluña en el año 2003, siendo ésta, la Ley 21/2003, de 4 de julio, de fomento de la paz.

Algunos años más tarde, en 2007, otras Comunidades Autónomas se sumaron a la iniciativa. Como fueron los casos de Andalucía, quien elaboró el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan las medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Así como Extremadura, que desarrolló el Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Extremadura.

También Castilla y León, que elaboró el Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León. Y, finalmente, Asturias, que desarrolló el Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias.

Por otro lado, destacando la última ley que ha sido elaborada para el tratamiento de la Convivencia Escolar, cabe señalar a la región de Murcia, que creó el Decreto 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En contra posición, destacan las Comunidades Autónomas de Madrid y País Vasco, que se encuentran actualmente sin ninguna regulación específica en este tema, a pesar de, incluso, ser las iniciadoras de las pruebas piloto en mediación escolar durante los 90s.

Simultáneamente, el Ministerio de Educación y Ciencia, desarrolló el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Así pues, cada Comunidad Autónoma creó su propio Observatorio de Convivencia Escolar con motivo de favorecer la convivencia pacífica (Viana-Orta, 2011).

Tal y como afirma Gómez (2011), estos organismos tienen como objetivo coordinar, asesorar y evaluar el estado de Convivencia Escolar, de manera flexible, mediante actividades preventivas, la difusión de prácticas positivas o la publicación de documentos.

#### 4. La procedencia de los problemas de convivencia en las aulas

El acoso escolar, también conocido como maltrato entre pares o bullying es considerado como uno de los principales problemas a los que se enfrenta la escuela en la actualidad. Éste tiene como objetivo intimidar o agredir a un sujeto de forma física, verbal o psicológica, siendo algunas de sus características la existencia de un desequilibrio de poder entre ambos individuos (agresor-víctima) y que las acciones se repiten en el tiempo de forma sistemática (Olweus, 1993).

Tal y como afirma Mendoza (2012), podemos distinguir los siguientes tipos de maltrato:

1. Maltrato físico: tiene como objetivo causar daños o lesiones físicas a la víctima. Se consideran como algunas clases de maltrato físico golpear con objetos o el propio cuerpo, pellizcar, empujar, tirar al suelo, romper o esconder objetos personales, ..., entre otros.
2. Maltrato verbal: tiene lugar mediante acciones orales que tratan de causar un perjuicio emocional a la víctima a través de insultos, ofensas, mofa, burlas, etc.
3. Maltrato psicológico o indirecto: pretende excluir a la víctima socialmente de un grupo. Para ello, utilizará estrategias tales como, marginar, ignorar, aislar, no dejar participar, difamar o desprestigiar el trabajo de la víctima.
4. Maltrato en la red o cyberbullying: consiste en el uso de dispositivos informáticos con el objetivo de causar daño a un sujeto. Esta modalidad de maltrato se caracteriza por el anonimato del agresor y la indefensión de la víctima. Asimismo, es posible diferenciar algunos tipos de cyberbullying, como son los siguientes: violación de la intimidad, suplantación de la identidad, exclusión social, denigración, persecución y hostigamiento (Monks y Smith, 2006).

Considerando los distintos tipos de maltrato existentes, nace la necesidad de prevenir la violencia en las escuelas. Siguiendo a Muñoz (2016), las actitudes y conductas violentas, han sido estudiadas en investigaciones, las cuales clarifican que no hay una única causa específica, sino que el origen de este término proviene de diversas circunstancias.

Tomando como referencia a Díaz-Aguado (2005), con el fin de minimizar estos actos, se hace necesario considerar las condiciones de riesgo, variadas y difíciles, analizándolas en base a las interacciones alumno-escuela, alumno-familia, familia-escuela; exposición e influencia de los medios de comunicación; y finalmente, repercusión de las creencias, valores o estructuras de la sociedad en la que vive el niño o niña.

#### **4.1. Factores desencadenantes de la violencia escolar**

En los siguientes apartados se realiza un análisis de los diferentes factores de riesgo que afectan a la Convivencia Escolar. Tal y como especifica Cañas-Pardo (2017), no existe un único elemento por el que aparezca la violencia en los centros educativos, sino que ésta surge de la combinación de múltiples factores individuales, familiares, escolares y sociales que se relacionan con el maltrato entre pares.

##### ***4.1.1. Factores individuales***

Antes de comenzar, es necesario resaltar que, cuando hablamos de situaciones de acoso escolar podemos distinguir diversos roles. Así pues, Olweus (2001) especifica que, en estas circunstancias podemos diferenciar al agresor, la víctima y los testigos, pero también, es posible observar que un mismo sujeto desarrolle el rol de agresor-víctima. Cada uno de estos individuos exterioriza unas características concretas según su personalidad y, aunque pueda parecer discordante, estas situaciones violentas perjudicarán negativamente a todos los implicados.

Los factores individuales pueden englobar numerosos componentes, sin embargo, este estudio se centra en el análisis de, principalmente, tres elementos que se desarrollan a continuación.

##### **- Factores sociodemográficos**

En primer lugar, se hace imprescindible valorar los factores de riesgo que comprende los elementos sociodemográficos. Así pues, algunos estudios determinan que, el género masculino, presenta una mayor incidencia de actos violentos o de acoso (Oñate y Piñuel, 2006), mientras que, por el contrario, el género femenino se relaciona con un mayor índice de victimización (Wolke, Woods, y Samara, 2009). Desde otro punto de vista, existen investigaciones que concluyen que el género no vaticina el hecho de desarrollar el rol de víctima (Wang et al., 2014).

Por lo que se refiere a la edad, algunos estudios señalan la Educación Primaria como la etapa educativa en la que aumentan los casos y situaciones violentas con respecto a otros períodos evolutivos (Han, Zhang, y Zhang, 2017; Jansen et al., 2012).

Del mismo modo, se relaciona las situaciones de acoso escolar con la cultura o la etnia. Tal y como Goldbach, Sterzing, y Stuart (2017) defienden, sentirse parte de la cultura asiática, india, hispana, caucásica, u otras zonas del pacífico, fomentan la victimización.

– **Factores físicos**

Continuando con los factores físicos, conviene subrayar que, tomando como referencia a De la Plaza y González (2019), las posibilidades de sufrir acoso escolar se incrementan cuando el sujeto presenta unas particularidades distintas al del grupo de referencia. En consecuencia, aquellos individuos que poseen enfermedades, tales como obesidad, presentan un mayor riesgo de sufrir acoso escolar (Lumeng et al., 2010). Asimismo, aquellos individuos con una discapacidad motora tienen más posibilidades de padecer maltrato psicológico o verbal (Wandera et al., 2017).

– **Factores psicológicos**

○ *El agresor*

En relación con los factores psicológicos, siguiendo a Cañas-Pardo (2017), encontramos que el agresor presenta unas características psicológicas concretas. Así pues, de forma generalizada, estos individuos tienden al fracaso escolar, debido a su escasa colaboración en las actividades educativas e incumplimiento de las normas. Tienen habilidades para manejar a otros sujetos más débiles y se conciben como líderes del grupo de iguales, llegando a ser populares en ciertos casos. Presentan una baja autoestima y falta de empatía, en ocasiones debido a que ellos mismos ya han sido víctimas de maltrato en el entorno familiar. Al mismo tiempo, Arroyave (2012) añade que, estos sujetos muestran conductas agresivas, son impulsivos y dominantes, no presentan tolerancia ante el conflicto o la violencia, ni tienen sentimientos de arrepentimiento y pueden ser diagnosticados con Trastorno Oposicional Desafiante.

○ *La víctima*

Tal y como afirma Cañas-Pardo (2017), estos sujetos destacan por presentar una baja autoestima, tener escasas habilidades sociales, estar solos e indefensos y ser rechazados. Por tanto, aquellos alumnos y alumnas que obtienen calificaciones bajas en la variable emocional, presentan una mayor probabilidad de ser víctimas de bullying (Eden, Heiman, y Olenik-Shemesh, 2016). Por otro lado, pueden poseer una orientación sexual diferente a la mayoría de sus compañeros y compañeras. Para ser más específicos, Arroyave (2012) agrega que, las víctimas son inseguras, poseen escasas amistades, no tienen la capacidad para rebatir o contestar al agresor, por lo que domina el silencio, y su familia se caracteriza por ser sobreprotectora. También es posible que padezcan episodios de ansiedad y depresión (Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst, y Reijneveld, 2011; Trautmann, 2008).

- *Agresor-víctima*

Siguiendo a Arroyave (2012), este tipo de sujetos presenta unas características únicas, así pues, destacan por ser irritables, violentos y desafiantes. También poseen un rendimiento académico bajo, son provocadores, padecen una combinación de ansiedad y agresividad simultáneamente, y depresión. Cabe añadir que, son impulsivos, y tal y como Haltigan y Vaillancourt (2014) especifican, aquellos niños y niñas con sintomatología semejante al TDAH, tienen más posibilidades de victimización.

- *Los espectadores*

Estos sujetos destacan por observar la situación de acoso, pero, además, tomando como referencia a Arroyave (2012), no evitan o paralizan el momento de conflicto debido a que temen a las represalias, o, ya que eligen favorecer al agresor al ser una figura de poder en el grupo de iguales.

#### **4.1.2. Factores familiares**

La familia es considerada como el primer contexto en el que el niño o la niña se desarrolla y adquiere unos valores, creencias, actitudes, normas, se comunica y socializa, lo que Bronfenbrenner (1987) denomina microcontexto, en su modelo ecológico (ambiente-individuo).

Dado que la familia es el primer ambiente con el que el niño o la niña tiene sus primeros contactos, Piñero y Cerezo (2010), especifican que ésta actuará como un factor de protección fundamental ante la aparición de situaciones de violencia escolar, así como también podrá ser clave desarrollando factores de riesgo.

En consecuencia, el hecho de que la familia tenga una gran influencia en el desarrollo del menor, hace que, tal y como afirman Rodrigo y Palacios (1998), las concepciones que tienen los progenitores sobre diversos factores como, la educación, las relaciones interpersonales y los estilos de crianza sean claves para un correcto y positivo desarrollo del niño y la niña.

Para comenzar a comprender las causas por las que, en ciertas ocasiones, la familia actúa como factor de riesgo, es necesario analizar los siguientes factores. En primer lugar, los estilos parentales y su influencia en los comportamientos de los menores, seguido de, la afectividad, el apoyo y relación de apego que tienen con los adultos, el clima familiar y, finalmente, la comunicación en el entorno más próximo.

– **Los estilos parentales**

Siguiendo a Hetherington y Mussen (1983), se establecen cuatro tipologías de estilos parentales, basándose en dos dimensiones en concreto, la afectividad y el control.

1. *Estilo democrático*: los padres y madres que presentan este estilo parental, se caracterizan por tener un alto nivel de control, al mismo tiempo que una alta afectividad hacia el menor. Por ello, serán adultos comunicativos, comprometidos, que establecen límites y normas claros, favorecen la autonomía, el pensamiento reflexivo y razonado en el niño y la niña. Los menores desarrollarán una alta autoestima, alto rendimiento académico y aceptación social en el grupo de iguales. Además, la afectividad positiva de los progenitores sobre los hijos se trata de un requisito preventivo para la salud mental (Funes, 1984).
2. *Estilo autoritario*: en este estilo parental los adultos se caracterizan por mostrar un alto nivel de control, pero un bajo nivel de afectividad. En consecuencia, nos encontramos con padres y madres que imponen normas estrictas, exigen la obediencia de las reglas, respeto a la autoridad y hacen uso del castigo físico. Ante este tipo de estilo parental, los niños y niñas mostrarán comportamientos dependientes, inseguridad, poca participación y escasa capacidad crítica, incluso aprenderán a copiar los comportamientos violentos de los adultos, recurriendo a ellos cuando necesiten enseñar su poder u imponer sus propios criterios (Monks y Coyne, 2011).
3. *Estilo permisivo*: los padres y madres que presentan este estilo parental se distinguen por tener una alta afectividad, pero un bajo control sobre los menores. Es decir, no imponen normas u reglas, no controlan el comportamiento de sus hijos e hijas, no utilizan el castigo, son poco exigentes y tolerantes, pero los dotan de gran libertad. Por tanto, se obtienen niños y niñas inmaduros, con una baja capacidad social e impulsivos.
4. *Estilo negligente o indiferente*: se trata de padres y madres que muestran un bajo control y afectividad en los menores. Este tipo de adultos son egocentristas al centrarse únicamente en sus problemas, realizar las tareas parentales mínimas y no imponer límites a sus hijos e hijas. En consecuencia, tomando como referencia a Estévez, Jiménez, y Moreno (2010), la ausencia de normas y límites, así como una alta negligencia se relaciona con complicaciones en el clima familiar y problemas graves de conductas en los menores.

Por otro lado, León-del-Barco, Felipe-Castaño, Polo-del-Río, y Fajardo-Bullón (2015), especifican que, existen algunas ocasiones en las que los estilos de crianza no están definidos, por lo que pueden ir cambiando en función del momento evolutivo del niño o la niña, sus comportamientos y actitudes.

En definitiva, conforme a los estilos parentales anteriormente detallados, se hace necesario destacar que, algunos estudios han analizado las relaciones entre estos estilos y el desarrollo de los menores (Ruvalcaba, Gallegos, Villegas, y Lorenzo, 2013). Así pues, los padres y madres autoritarios se relacionan con una baja empatía y desarrollo de emociones (Henaó y García, 2009). Por otro lado, los padres y madres negligentes y permisivos se asocian con menores agresivos e inestables emocionalmente (Tur-Porcar, Mestre, Samper, y Malonda, 2012). En contraposición, los padres y madres democráticos están estrechamente relacionados con niños y niñas con un desarrollo emocional adecuado (Cuervo, 2010; Oliva, Parra, y Arranz, 2008).

#### **- El vínculo afectivo y el apoyo**

El siguiente factor de riesgo a considerar, se trata de la afectividad, apoyo y vínculo de apego que los niños y niñas han tenido y mantienen con sus progenitores. Así pues, tomando como referencia a Ainsworth (1979), el vínculo de apego que establecen los padres y madres con sus hijos e hijas durante el primer año de vida, se considera tan esencial que repercutirá en los años posteriores, favoreciendo el desarrollo de sujetos que se muestran curiosos, empáticos, más competentes y con mayor confianza.

Así mismo, se debe añadir que algunos estudios han resaltado la importancia de este vínculo de apego no únicamente durante los primeros años de vida, sino, también, durante el período de la adolescencia, en el cual, el hecho de continuar y mantener estas relaciones de apego, fomenta que los menores establezcan nuevas relaciones sociales con su grupo de iguales y sean mantenidas en el tiempo (Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001).

Por otro lado, cabe mencionar, además, la creación de un vínculo emocional seguro en los niños y niñas, durante los primeros años de vida, esto supone la imposición de una mayor confianza en el menor, ya sea a nivel individual, como a nivel social con sus iguales (Erikson, 1950). Por tanto, se considera que, las interacciones que se producen en el seno familiar entre los progenitores y sus hijos e hijas, además del apoyo y afecto recibido, se encuentran estrechamente relacionados con el desarrollo de una competencia social positiva (Musitu y Gutiérrez, 1984).

– **El clima familiar**

Al mismo tiempo, Isaza y Henao (2011), manifiestan que, el clima familiar se encuentra especialmente relacionado con el bienestar familiar e individual, puesto que, éste organiza y estructura el desarrollo humano, las interacciones que se dan entre los componentes de la familia y finalmente, influye en las diversas áreas cognitivas, afectivas y actitudinales de los menores.

– **La comunicación**

Considerando, a continuación, el factor de riesgo de la comunicación familiar, se ha de especificar que, según Pearson y Sessler (1991), la comunicación en el ámbito familiar, se trata de una condición esencial y primordial para la interacción y las relaciones sociales, puesto que, la salud y bienestar familiar depende directamente de si estas son positivas o negativas.

**4.1.3. Factores escolares**

En cuanto a la escuela, ésta se trata, junto a la familia, de un entorno privilegiado donde los niños y niñas descubren y aprenden nuevas habilidades sociales y afectivas. Por lo que, de forma generalizada, tal y como afirman García-Bacete, Sureda, y Monjas (2010), el ambiente de los centros educativos es positivo y fomenta un desarrollo óptimo.

Por el contrario, actualmente, las escuelas se están tornando hacia ambientes negativos, violentos y conflictivos en los que el alumnado es perjudicado debido al acoso escolar. En consecuencia, se hace necesario evidenciar cuáles son los factores desencadenantes de estas situaciones de riesgo en el ámbito escolar.

– **El clima escolar**

Comenzando con Aronson (2000), quien concretó que uno de los factores de riesgo más destacados en situaciones de bullying es el desarrollo de un clima escolar perjudicial. Poco tiempo después, otros autores como Ortega y Del Rey (2003), afirmaron que, aquellos centros educativos en los que predomina un clima escolar negativo, existen una mayor incidencia de situaciones de acoso escolar.

En este punto, conviene subrayar qué elementos dentro del entorno escolar favorecen la predominancia de un clima educativo dañino. Cava y Musitu (2002), afirman que, éste ocurre cuando los docentes no apoyan al alumnado que es víctima de acoso, así como también, desde el centro se imponen normas muy estrictas, no se educa en valores, se

fomenta la competitividad entre el grupo de iguales y se tolera las conductas agresivas. A lo que, Gage, Prykanowski, y Larson (2014), añaden la presencia de una mayor victimización en aquellos centros educativos en los que los niños y niñas no respetan las culturas.

– **El rendimiento académico**

Acerca del aprendizaje y el rendimiento académico en los niños y niñas, se hace necesario resaltar que, tal y como especifican Suárez-García, Álvarez-García, y Rodríguez (2019), el término rendimiento académico, ya sea con tendencia al alza o a la baja, revela que los sujetos desarrollen en el futuro posibles roles de victimización en situaciones de maltrato entre pares.

En esta misma línea, Goldbach et al. (2017), afirman que, un rendimiento académico positivo, supone una tendencia al alta de presentar roles de víctima o acosador. Así como, cabría añadir también que, la asistencia de los menores a las clases se trata de un factor esencial, pues, aquellos sujetos tendentes a faltar a clase tienen una mayor probabilidad de desarrollar algún tipo de rol en comportamientos u actitudes de bullying.

Por otro lado, es necesario considerar ahora, de forma más específica el rol del agresor y su relación con el rendimiento académico. Tomando como referencia a Trautmann (2008), la persona que realiza un acto de maltrato u agresión, presenta, en algunas etapas del desarrollo, escasas capacidades y habilidades para lograr sus propios objetivos. En consecuencia, eso le llevará, con el paso de los años, a querer esforzarse cada vez en menor medida cuando quiera relacionarse positivamente con su grupo de iguales. Así mismo, durante la etapa de la adolescencia, aproximadamente, estos individuos reflejarán no haber adquirido valores como la justicia, presentarán psicopatías crónicas, se sentirán rechazados y aislados en el ámbito social, siendo estas consecuencias, el vaticinio de posibles delincuentes en la edad adulta.

– **El profesorado**

Continuando con el análisis de los factores de riesgo en el ámbito escolar, se encuentra la figura del docente. Ésta se trata de un factor clave pues como veremos a continuación, en función de la personalidad (temperamento, afectividad, autocontrol), estilo de enseñanza, competencias adquiridas y capacidad de resiliencia, entre otros, generará un mayor o menor grado de consecuencias, neutralidad o protección.

Tal y como afirman Bouchard y Smith (2016), es posible considerar que el profesorado supone un riesgo cuando se muestre inseguro y débil a nivel psicológico ante el alumnado o situaciones de acoso escolar, así como cuando no haya adquirido destrezas u competencias didácticas. Igualmente importante será, la carencia de capacidades que le permitan gobernar situaciones conflictivas dentro de clase. Todas estas observaciones se relacionan también con la escasez de saberes y competencias sobre la forma de relación social entre los niños y niñas, y el hecho de que el alumnado no considere al docente como un referente positivo.

Por otra parte, cabe añadir que, al mismo tiempo, será esencial las actitudes y creencias que los profesionales tienen sobre el bullying o maltrato entre pares. Otro rasgo importante es, no confiar en los hechos comentados por la persona que sufre la situación de acoso escolar y su familia. Así como, acusar a la víctima de haber generado dicha situación, lo que ocasionará que esta persona no sea capaz de volver a confiar en otros o buscar ayuda del adulto. Más aún, quitar importancia a los problemas de acoso escolar en la escuela, no evaluar otros tipos de acoso que no son visibles, u encubrir estas situaciones con intención de no deteriorar la imagen del centro educativo (Sokol, Bussey, y Rapee, 2016).

#### - **La organización escolar**

Por lo que se refiere a la escuela, las acciones que se llevan a cabo en ella, repercuten directa o indirectamente en las situaciones de acoso escolar que puedan tener lugar. Así pues, tomando como referencia a Wang, Berry, y Swearer (2013); Gendron, Williams, y Guerra (2011), aquellos centros educativos en los que no se castigue u condene los actos violentos, y se normalice las situaciones de bullying, serán considerados como factores de riesgo. También, el hecho de no destacar la importancia de los valores sociales, así como su difusión a todo el colectivo, fomentará el establecimiento de ambientes negativos que desencadenarán en acoso escolar.

Asimismo, se valora también, el hecho de formar parte de un centro educativo público con una mayor relación de ser víctima de malos tratos (Foster y Brooks-Gunn, 2013), como también, la pertenencia a una escuela privada (Han et al., 2017). Además, no sólo el tipo de centro es importante, sino que, también, el número de alumnos y alumnas que hay por clase, por tanto, a mayor ratio, mayores posibilidades de situaciones de acoso escolar (Brandshow, Sawyer, y O'Brennan, 2009).

– **Las relaciones sociales en el grupo de iguales**

Diversos estudios señalan la importancia de la amistad y las relaciones sociales positivas como un factor clave para evitar situaciones conflictivas y de acoso escolar. Tal y como Echols y Graham (2016) señalan, los amigos suponen un factor protector frente a hechos violentos, siempre y cuando éstos no sean también víctimas de acoso escolar.

Centrándonos, particularmente, en el rol del acosador, es posible comprobar, tal y como Díaz-Aguado (2006) menciona que, los sujetos acosados son elegidos de forma meticulosa, debiendo cumplir con una serie de requisitos: no tener muchos amigos, sentirse solos o no tener otros que los defiendan.

Por el contrario, existen también algunos estudios, que han encontrado relaciones influyentes sobre los sujetos que desarrolla el rol de ser popular en clase y ser tendente a víctima de bullying (Andrews, Hanish, Updegraff, Martin, y Santos, 2017). Además, cabe añadir que, el hecho de tener un hermano o hermana gemelo o mellizo en la misma aula, disminuye el riesgo de sufrir bullying o acoso escolar (Veldkamp et al., 2017).

– **Las relaciones sociales entre el alumnado y el profesorado**

Por lo que se refiere al vínculo o relaciones sociales que se establecen entre el alumnado y el profesorado, se debe especificar que, aquellas situaciones en las que el docente no tolera las agresiones entre iguales, favorecerán la disminución de acciones violentas o de acoso dentro del aula (Saarento, Kärnä, Hodges, y Salmivalli, 2013; Serdiouk, Rodkin, Madill, Logis, y Gest, 2015). Así como también será fundamental que los niños y niñas se sientan apoyados emocionalmente por parte del profesorado (Lawson, Alameda-Lawson, Downer, y Anderson, 2013).

Por otro lado, la existencia de una relación negativa docente-alumnado acosado, Bouchard y Smith (2016); Chang et al. (2007), afirman que se trata de un factor dañino para la víctima, del que, el grupo de iguales se aprovechará para causar, más daño aún.

En consecuencia, tomado como referencia a Espelage (2014); Bouchard y Smith (2016), definitivamente, la implantación de relaciones sociales escasas o negativas entre el profesorado y el alumnado, harán que éstos últimos no confíen en el adulto para crear vínculos significativos con ellos, así como tampoco sentirán la necesidad de pedirles ayuda en situaciones difíciles. Por tanto, se observará alumnos y alumnas inseguros, y que carecen de amistades, lo que dará mayor firmeza y coherencia a las situaciones de acoso escolar.

#### **4.1.4. Factores sociales**

##### **- La sociedad en la que vive el niño o la niña**

Como se ha mencionado anteriormente, el contexto en el que el niño o la niña se desarrolla es fundamental para la adquisición de actitudes, habilidades y competencias de las diversas áreas. En este punto, se analiza cómo influyen otros entornos como el barrio y la sociedad en los comportamientos de los menores. Así pues, se observa que, aquellos contextos sociales que son negativos y violentos, se relacionan con la presencia de un aumento de las situaciones de acoso escolar (Cooley-Strickland, Griffin, y Furr-Holden, 2011).

De igual modo, se ha evidenciado en diferentes estudios que, el hecho de vivir en una barriada o distrito inestable y violento (Swearer, 2011; Sung y Espelage, 2012; Holt, Turner, y Lyn, 2014), con un nivel socioeconómico inferior (Foster y Brooks-Gunn, 2013), y la asistencia a centros educativos de regiones desfavorecidas (Jansen et al., 2012), todo ello parece confirmar una mayor incidencia y prevalencia de actos violentos, y, en consecuencia, desarrollar un rol de agresor o víctima de malos tratos.

Por otro lado, es necesario mencionar también, los valores que transmite la sociedad, así como las creencias y actitudes, pues, tal y como Swearer (2011) y Cañas-Pardo (2017) mencionan, una sociedad tendente a la difusión de actitudes racistas, sexistas, violentas, y de homofobia, fomentarán en los ciudadanos comportamientos más violentos y de acoso hacia los colectivos más vulnerables.

Además, cabe añadir también, que, en ciertas ocasiones, la sociedad difunde una imagen o percepción equivocada sobre el concepto de acoso, tales como: si no existe un daño físico no es maltrato, si no hacemos caso a estas situaciones se irán reduciendo, o que estas actitudes son bastante frecuentes en los menores. Dando lugar así, a una prolongación y establecimiento de este tipo de situaciones (Swearer, 2011).

##### **- Influencia de los medios de comunicación**

Tomando como referencia a López-Castedo, Domínguez-Alonso, y Álvarez-Roales, (2010), los medios de comunicación y videojuegos presentan, cada vez más, situaciones y comportamientos violentos que conllevan consecuencias. Así, por ejemplo, es posible observar, con mayor frecuencia, personas menos sensibles ante actos violentos o sujetos que tratan de imitar actitudes violentas para asemejarse a los modelos que observan.

Por tanto, tal y como Cañas-Pardo (2017) afirma, los menores asocian el uso de la violencia como una buena estrategia que les ayudará con éxito a lograr sus objetivos y dejar clara su dominancia en el contexto.

Se debe agregar también, la idea que Levine (1997) señala, así pues, la violencia en los medios de comunicación aparece, cada vez, con mayor frecuencia, lo cual hace que, la sociedad que observa estos medios esté normalizando las situaciones de violencia, sean menos sensibles ante ellas y toleren más estos actos.

Por otro lado, considerando ahora los videojuegos, Tisseron (2006) afirma que, éste se trata de un importante factor de riesgo, puesto que a través de ellos los menores aprenden comportamientos negativos y violentos mediante los cuales resolver sus problemas. Así mismo, se consideran como factores negativos de los videojuegos los siguientes hechos: recurrir a la violencia en repetidas ocasiones; dedicar mucho tiempo a los videojuegos; cambiar las conductas de los niños y niñas haciéndoles más impulsivos, agresivos y egoístas; influenciar en el consumo de alcohol y sustancias; favorecer actitudes estereotipadas, sexistas, criminales o irrespetuosas a la ley.

#### **- Las TIC y la nueva violencia**

En la actualidad, es posible comprobar la rapidez con la que cambia la sociedad debido a los avances en los medios de comunicación, tecnologías, medicina, ciencia, profesiones, necesidades de las personas, etc. Llegados a este punto, es necesario recalcar que, concretamente, a consecuencia de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación y su fácil acceso, el tradicional acoso entre pares ha evolucionado al concepto que hoy se conoce como “ciberbullying”. A continuación, se desarrollan las razones por las cuales, se concibe el ciberbullying como un factor de riesgo para la convivencia.

Tomando como referencia a Mishna, Khoury-Kassabri, Gallada, y Daciuk (2011); González (2016), diversos estudios sostienen que, las TIC fomentan situaciones de ciberbullying ya que, los niños y niñas están más expuestos, proporcionan datos personales, evoluciona el formato de acoso tradicional entre iguales, las familias no tienen conocimientos de los peligros a los que están comprometidos sus hijos e hijas, se permite el uso de las tecnologías sin supervisión al no estar los dispositivos en zonas compartidas de la casa y, por último, los menores establecen conversaciones con personas a las que no conocen con el objetivo de crear nuevas amistades.

Resumiendo, la combinación de una alta exposición a las TIC junto con el desconocimiento de los peligros que conlleva la utilización de Internet, reúne los requisitos perfectos para que aumenten los casos de víctimas de ciberbullying (De la Plaza y González, 2019).

- **El consumo de sustancias**

Al mismo tiempo, encontramos también otro importante factor de riesgo entre los menores, como es el consumo de sustancias. Siguiendo a Córdova, Velázquez, y Silva (2015), se ha evidenciado una relación entre los casos de bullying y el consumo de drogas.

En esta misma línea, tal y como Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, y Rimpelä (2000); Elzo (2005); Serrano e Iborra (2005); Méndez y Cerezo (2010) afirman, los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria que consumen sustancias están implicados en situaciones violentas o de acoso escolar, siendo estos como consecuencia, en ciertas ocasiones, a problemas familiares o a dificultades de socialización.

Para simplificar, podemos considerar tomando como referencia a Cerezo (2009) que, aquellos adolescentes que toman drogas, ya sean legales o ilegales, desarrollarán comportamientos violentos con el objetivo de causar daños (físicos, psicológicos o de exclusión) a otros sujetos, mayormente de su grupo de iguales.

#### **4.2. Consecuencias del conflicto en la Convivencia Escolar**

Los conflictos y el acoso escolar producen efectos negativos y graves que no sólo afectan a los sujetos implicados en el mismo, sino que tienen una repercusión negativa para toda la comunidad educativa y la sociedad en general, llegando incluso, al deterioro del clima escolar (Yubero, Larrañaga, y Navarro, 2017).

Todo esto parece confirmar que, siguiendo a Kowalski, Limber, y Agatson (2010), la salud mental y física de los menores puede ser afectada seriamente debido al acoso escolar, y, en consecuencia, podría verse perjudicado su rendimiento académico, llegando incluso al fracaso escolar. Es por ello que, para ser más precisos, se hace necesario analizar cuáles son los efectos del conflicto en cada una de las partes implicadas.

Tal y como establece Yubero et al. (2017) podemos observar los siguientes efectos para cada individuo o parte implicada:

– **Consecuencias para la víctima**

Se ha observado que los sujetos que han padecido o sufrido acoso escolar tienden a manifestar síntomas tales como, pérdida del apetito, dolores de cabeza, tensión, ansiedad, depresión, baja autoestima, soledad, absentismo escolar, e incluso, disminución del rendimiento académico. Asimismo, pueden presentar también un autoconcepto perjudicial, escasa satisfacción con su existencia y sentirse infelices (Estévez, Martínez, y Musitu, 2006; Flouri y Buchanan, 2002).

– **Consecuencias para el agresor**

Es necesario aclarar que, el individuo que realiza la acción agresora, sufre también consecuencias negativas, sin embargo, no aparecen de forma inminente (Stassen-Berger, 2007). Así pues, como Olweus (1998) afirmaba, los sucesos y acciones violentas del agresor durante su infancia podrían actuar como predictores de hechos delictivos graves en el futuro.

– **Consecuencias para los sujetos pasivos u observadores**

Algunas de las manifestaciones que presentan los espectadores son culpabilidad, angustia, estrés, pérdida de la sensibilidad progresiva ante hechos violentos, autoestima dañada, incluso también, miedo y vulnerabilidad de formar parte de la próxima situación de acoso (Ortega y del Rey, 2003).

– **Consecuencias en los centros educativos y la sociedad**

En este ámbito, podemos observar comportamientos tales como, pérdida de la motivación o moral en los profesionales docentes (Cañas-Pardo, 2017), pero, sobre todo, importantes daños y deterioros de la calidad educativa y socialización (Muñoz, 2016). Además de generar personas poco sociables, construcción de una sociedad cada vez menos empática con los demás, incrementos de los hechos violentos e intensificación de la violencia en los agresores.

Teniendo en cuenta las consecuencias tan graves que tiene el acoso escolar tradicional, así como, actualmente, el ciberbullying, conviene subrayar que, Özdemir (2014) especifica que, éste no influye de igual forma en todos los individuos, puesto que dependerá de factores tales como el género, la edad, la cantidad y calidad de apoyo social que tengan, las relaciones con sus progenitores, o el tiempo y uso que hacen de los dispositivos electrónicos, entre otros.

### **4.3. ¿Cómo prevenir la violencia desde la escuela?**

Una vez que se ha analizado los diversos factores que favorecen la aparición de la violencia escolar, a continuación, se estudia algunas medidas a tener en cuenta para prevenir u evitar el surgimiento de los mismos. Tomando como referencia a Díaz-Aguado (2005) se consideran las siguientes:

En primer lugar, es sabido que nos encontramos en una sociedad que está en continuo cambio, por ello, la educación debe adaptarse a dichas transformaciones fomentando la participación y colaboración de los distintos miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, voluntarios, etc.), dándoles un papel más activo, así como permitiendo que los nuevos contextos hagan aportaciones. En consecuencia, tal y como mencionan Nocentini, Fiorentini, Di Paola, y Menesini (2018), el establecimiento de una comunicación positiva entre el centro y las familias, y el compromiso de ésta última con la educación de los menores actuará como factor de protección de las situaciones violentas.

En segundo lugar, es necesario destacar que, la calidad de los vínculos educativos se ha visto mermada en los últimos años. Por tanto, se considera imprescindible que las relaciones entre los profesionales de la educación y el alumnado sea buena, positiva y de confianza, ya que favorecerá la convivencia positiva. De la misma forma, tomando como referencia a De la Plaza y González (2019), afirman que, la construcción de vínculos significativos entre el alumnado y el docente, favorece la mejora de las capacidades de socialización, autorregulación, el bienestar mental, aumenta la motivación y seguridad de los niños y niñas.

Por otra parte, cabe mencionar también que, es primordial dotar a toda la comunidad educativa de medios o herramientas alternativas a la violencia que permitan la resolución pacífica de los conflictos. Por ejemplo, el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas como la comunicación, las asambleas, la negociación, la mediación, el alumno tutor, etc. Al mismo tiempo, siguiendo a Gendron et al. (2011); Wang et al. (2013), manifiestan que se debe llevar a cabo el trabajo cooperativo docente, la formación e información contrastada sobre el bullying, la creación de normas transparentes y conforme a las necesidades educativas, modelos de comportamientos positivos y colaborativos, la organización escolar óptima, y docentes interesados realmente en el bienestar de los alumnos y alumnas, los cuales actuarán como factores de protección ante el acoso escolar.

Así mismo, se hace necesario romper el silencio en la violencia escolar y normalizar su tratamiento. Para ello, se debe acabar con la escuela tradicional tendente a la violencia mediante acciones tales como la permisividad del conflicto entre iguales, la negación de la existencia de una gran diversidad en la escuela o la pasividad de los profesionales ante situaciones de conflicto.

Otro aspecto importante es rechazar todo tipo de violencia, independientemente de quién se la víctima o el agresor. Llevando a cabo medidas personalizadas a cada sujeto que fomenten cambios a nivel cognitivo, emocional y conductual. Al mismo tiempo que se favorece el respeto a los derechos humanos, evitar la intolerancia y el sexismo, y educar para construir una ciudadanía democrática. De igual modo, también se fomentará, por parte de la sociedad, los valores de respeto, tolerancia o pro-sociales, los cuales, disminuirán las situaciones de violencia (Swearer, 2011; Cañas-Pardo, 2017).

Hay que añadir también, finalmente, otro aspecto clave, como son el desarrollo de actividades, programas de intervención o prevención, y la capacitación del profesorado, poniendo a su disposición aquellos medios que permitan adaptarse a los continuos cambios de la escuela. Del mismo modo que, será esencial, la formación del alumnado con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación, el correcto uso de Internet, los posibles peligros que se pueden encontrar y cómo evitarlos, y la adecuada utilización de estos dispositivos (De la Plaza y González, 2019).

# Capítulo II.

## La Inteligencia Emocional en el profesorado

## *CAPÍTULO II. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO*

### **1. El concepto de Inteligencia Emocional**

La Inteligencia Emocional se trata de un concepto en el que se encuentran implicadas las emociones. A lo largo de la historia, han existido distintos momentos en los que importantes pensadores han reflexionado acerca de las mismas.

Desde la época de Hipócrates y Galeno, hasta la antigua Grecia con Empédocles (450 a.C), en las que ya se estudiaban las emociones mediante la diferenciación de las tipologías de temperamento de las personas, siendo éstas relacionadas con elementos de la naturaleza como la tierra, el agua, el fuego y el aire (Isaza-Zapata y Calle-Piedrahíta, 2016).

Por lo que se refiere al concepto de Inteligencia Emocional, éste es relativamente nuevo, debido a que los estudios llevados a cabo tenían como objetivo agregar más información al término “inteligencia”. No obstante, estas investigaciones comenzaron a orientarse hacia el estudio de las emociones, tanto internas como externas, y se centraron, principalmente, sobre el estudio del concepto, la evolución y su concordancia con el ámbito cognitivo y la personalidad (Candela, Barberá, Ramos, y Sarrió, 2002).

De manera que, se ha comprobado que las primeras menciones a la Inteligencia Emocional tuvieron lugar con la publicación de la teoría de Darwin en el siglo XIX, en la que destacó la importancia de expresar los sentimientos y emociones como medio de supervivencia en un entorno en constante cambio (Rodríguez-Sánchez, 2000).

Para ser más precisos, se intuye el origen de que la Inteligencia Emocional como tal, data del siglo XX, cuando diversos autores comenzaron a interesarse por este concepto aplicado, fundamentalmente, a los ámbitos académico y laboral (Danvila y Sastre, 2010).

Así pues, a comienzos de la década de los 80's, Gardner (1983) identificó el término de “Inteligencia Personal” en su estudio sobre las Inteligencias Múltiples. Este autor consideraba el concepto de Inteligencia Personal como la relación entre la inteligencia intrapersonal, siendo ésta referida al conocimiento que un sujeto tiene de su interior; y, por otro lado, la inteligencia interpersonal, la cual es entendida como los cambios que se producen en un individuo a nivel motivacional, sobre sus actitudes, temperamento u intenciones, en función de las reacciones del exterior (Gardner, 1993).

Posteriormente, en la década de los 90's, Salovey y Mayer (1990), acuñaron el término de "Inteligencia Emocional" como un subconjunto dentro de la inteligencia social, la cual consistía en el dominio de las emociones y sentimientos, tanto propios como ajenos, lo que permitía distinguir y usar esos conocimientos para adaptar sus actitudes y comportamientos al entorno.

Poco tiempo después, Goleman (1995), difundió la Inteligencia Emocional como una característica interna de la persona, incluida dentro de la inteligencia cognitiva, en la que se distinguen dos tipologías diferenciadas pero que al mismo tiempo se complementan, como son el Cociente Emocional (C.E) y el Cociente Intelectual (C.I). Además, este autor especificó que, la Inteligencia Emocional se compone de una serie de elementos relacionados entre sí, y que en el siguiente apartado se detalla.

De igual modo, otros autores también se interesaron por definir este concepto. Así pues, Mehrabian (1996), definió la Inteligencia Emocional como la habilidad para reparar, controlar y contestar las emociones y sentimientos, así como también, permite colaborar en las interacciones sociales de forma efectiva, cultivar las emociones y construir un espacio positivo y de paz entre lo laboral y el entretenimiento. Mientras tanto, Martineaud y Engelhart (1996), definieron este concepto como una capacidad desarrollada en el ser humano que permite estudiar las emociones, vigilar los estímulos, reflexionar las causas y sentirse calmado, sereno e ilusionado.

Por otro lado, Shapiro (1997), describió la Inteligencia Emocional como el conjunto de habilidades, facultades y aptitudes que posee una persona para lograr con éxito un objetivo. Además, especifica que, dichas cualidades, tales como la habilidad de acomodación, favorecen la solución creativa de los dilemas e incógnitas en la sociedad. Mientras que, Simmons y Simmons (1997), la concebían como un grupo de requisitos que organizan las acciones observables del ser humano.

Por su parte, Cooper y Sawaf (1997) entendían la Inteligencia Emocional como una capacidad del ser humano de percibir las emociones, comprenderlas y utilizarlas eficientemente. Simultáneamente, Mayer y Salovey (1997), decidieron revisar el concepto de Inteligencia Emocional y crear una definición más completa del mismo. Así pues, concretaron que la Inteligencia Emocional es una capacidad que permite a las personas recibir, analizar y transmitir emociones; identificar y tener sentimientos que fomenten el pensamiento; y comprender y controlar las emociones propias para progresar en la construcción personal.

Además, cabe mencionar las definiciones que realizan, Weisinger (1988), quien concibió la Inteligencia Emocional como la utilización efectiva de las emociones, o también Vallés (2005), quien la define como una capacidad cognitiva que permite solventar las situaciones conflictivas mediante la utilización de las propias emociones.

Por el contrario, la definición que realiza Bar-On (1997) de Inteligencia Emocional, clarifica que ésta se trata de la agrupación de habilidades, capacidades y competencias no cognitivas que intervienen y contribuyen en el logro de los objetivos propios del sujeto.

Más actualmente, Bisquerra (2009), se centró en el ámbito educativo y las competencias emocionales, estableciendo un grupo de habilidades, actitudes e información, que son útiles para conocer, mostrar y controlar todos los sucesos emocionales que ocurren.

Todo esto parece confirmar que la Inteligencia Emocional se trata de un factor que puede predecir el éxito en la vida de un sujeto (Danvila y Sastre, 2010). En otras palabras, este término vaticina el logro de los objetivos propios, profesionales y de progreso de las personas mediante el desarrollo de acciones culminadas satisfactoriamente, y su habilidad de adecuación a cualquier contexto cambiante (Isaza-Zapata y Calle-Piedrahíta, 2016).

En consecuencia, Nikolaou y Tsaousis (2002), especifican que los sujetos con una Inteligencia Emocional positiva presentan una mayor flexibilidad a situaciones extremas. Por su parte, Jordan, Ashkanasy, y Hartel (2002) añade que, una Inteligencia Emocional adecuada se relaciona con una mayor seguridad en el ámbito laboral, y, por tanto, un alto éxito profesional (Dulewicz y Higgs, 1998; Weisinger, 1998).

## **2. Componentes de la Inteligencia Emocional**

Acerca de los elementos que constituyen el concepto de Inteligencia Emocional, tal y como concretan García-Fernández y Giménez-Mas (2010), conviene subrayar la existencia de diferentes modelos teóricos que han estudiado el desarrollo de este constructo a lo largo de la historia de la humanidad. Así pues, es posible diferenciar, modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos complementarios.

### **- Modelos mixtos**

Con respecto al modelo mixto, se hace necesario recalcar su fundamentación en la investigación de los componentes que forman la personalidad. Por consiguiente, se destacan los siguientes modelos:

- *Modelo de Goleman*

Tal y como se ha especificado anteriormente, Goleman (1995), comprende la Inteligencia Emocional como un constructo en el que versan el Cociente Intelectual (C.I) y el Cociente Emocional (C.E), siendo ambos complementarios. Este autor defiende que la Inteligencia Emocional se encuentra compuesta por una serie de componentes, que él definió como: la reparación personal de los diferentes estados y medios disponibles; el propio manejo y dominio de las situaciones y tentaciones; la motivación para el desarrollo de finalidades; el desasosiego por las emociones de los iguales y las destrezas sociales para relacionarse adecuadamente.

- *Modelo de Bar-On*

Por lo que se refiere a Bar-On (1997), desarrolló un instrumento capaz de evaluar la Inteligencia Emocional, y que denominó como Inventario de Cociente Emocional (EQ-I). Asimismo, especificó en su modelo teórico que la Inteligencia Emocional está formada, por un lado, los componentes intrapersonales, los cuales incluyen las habilidades para conocer e interpretar las propias emociones; mostrar los sentimientos de forma respetuosa; entender, reconocer y considerar las propias virtudes y defectos; lograr sentirse realizado; alcanzar la autonomía e individualidad emocional y seguridad necesaria.

Por otro lado, los componentes interpersonales, comprenden la capacidad para ponerse en el lugar de otros y tratar de entender sus razones; la habilidad de crear y conservar relaciones sociales y emocionales agradables; y el compromiso como ciudadano colaborativo y modelo.

Además, se destaca los componentes de adaptabilidad, que engloban las habilidades para determinar y buscar respuestas adecuadas a los problemas; corroborar la realidad con la propia práctica; y adecuarse a la sociedad cambiante en la que vivimos. Conviene resaltar también, los componentes de manejo del estrés, los cuales abarcan las capacidades para resistir estados desagradables, angustiosos y agobiantes, así como también, el manejo de las emociones y la tolerancia de los impulsos.

Finalmente, se consideran los componentes del estado de ánimo general, éstos incluyen las habilidades para observar la vida de forma optimista y feliz, pero, además, el placer de sentirse completo con el propio progreso.

– **Modelos de habilidades**

De igual modo, se hace necesario analizar los modelos teóricos que se basan en las habilidades para tratar los conocimientos relacionados con las emociones, entre los que destaca el elaborado por Salovey y Mayer (1990). Al contrario que en los modelos mixtos, esta tipología de modelo no considera los elementos de la personalidad.

○ *Modelo Mayer y Salovey*

Tomando como referencia la definición que hacen Mayer y Salovey (1997) en el anterior apartado, a continuación, se desarrolla los cuatro componentes principales en los que se fundamenta esta teoría. En primer lugar, se debe tener en cuenta la percepción emocional, siendo está considerada como la capacidad para determinar las propias emociones, así como también la de otros sujetos, mediante la observación de los comportamientos y actitudes. Por otro lado, se considera la facilitación o asimilación emocional, que comprende la capacidad para analizar cómo las emociones pueden influenciar las elecciones de un individuo. Además, destaca la comprensión emocional, que incluye la capacidad para identificar todas y cada una de las emociones, dar sentido a cada una de ellas, clasificarlas dentro de una categoría, descubrir las relaciones, y conocer su origen y efectos de la situación emocional. Por último, la regulación emocional, que engloba la habilidad de analizar y pensar en los sentimientos, tanto propios como ajenos, para utilizarlos de forma efectiva en el progreso personal de cada sujeto.

– **Modelos complementarios**

Igualmente, cabe mencionar, además, otro tipo de modelos teóricos que hacen referencia a la Inteligencia Emocional desde un ámbito que integra los componentes de la personalidad, las habilidades cognitivas y otros factores que puede influir en este concepto. Así pues, aunque existen diversos estudios, particularmente se ha considerado destacar el siguiente:

○ *Modelo de Cooper y Sawaf*

Siguiendo a Cooper y Sawaf (1997), su modelo teórico sobre la Inteligencia Emocional destacó por relacionarse con el ámbito empresarial y el establecimiento de cuatro pilares fundamental sobre los que versan estos componentes. El primero de los pilares, se trata de la alfabetización emocional, consistente en una serie de elementos como la información, la realimentación, el esfuerzo, las relaciones y el compromiso que fomentan el progreso personal del sujeto. En segundo lugar, encontramos la agilidad emocional, la

cual engloba aquellas habilidades que facilitan la atención, el manejo y resolución de los problemas, como son la adaptabilidad o la credibilidad de un individuo. Por otro lado, el tercer pilar es la profundidad emocional, que incluye la búsqueda del bienestar y la conciliación laboral. Por último, se encuentra la alquimia emocional, la cual pretende que un sujeto sea capaz de renovarse y reinventarse pese a los contratiempos.

Dando por finalizado el estudio de los modelos teóricos, otro punto a analizar dentro de este apartado debido a la importante relación existente con los componentes de la Inteligencia Emocional, son las competencias emocionales que desarrolló Bisquerra (2003). Dentro de las cuales, este autor defiende la existencia de dos tipologías de competencias, las intrapersonales y las interpersonales, al igual que otros autores. A su vez, en cada tipología es posible comprobar una serie de componentes que la forman.

Así pues, dentro de ambas tipologías, se incluyen las siguientes habilidades y capacidades: la conciencia emocional, que hace referencia a la comprensión e identificación de las emociones propias y ajenas; la regulación emocional, se refiere al control, superación, manifestación y propia producción de las emociones; la autonomía personal, engloba la capacidad de dirección, compromiso y eficiencia de los sentimientos; la inteligencia interpersonal, se refiere a todo lo que tiene que ver con actitudes de colaboración y socialización; y las habilidades de vida y bienestar, comprenden la paz interior de cada sujeto.

### **3. Factores influyentes en la Inteligencia Emocional**

La Inteligencia Emocional se trata de un constructo moldeable y flexible, capaz de progresar y transformarse a lo largo de la vida por la propia persona. Del mismo modo, existen factores externos que puede beneficiar o afectar negativamente al correcto desarrollo del mismo. En este apartado se analizan algunos de esos factores que repercuten en la Inteligencia Emocional.

#### **3.1. Factores individuales**

##### **- Aspectos sociodemográficos**

Diversos estudios ratifican que el nivel socioeconómico y cultural de cada familia puede afectar, tanto positiva como negativamente, en el autoconcepto y rendimiento académico del menor (Sangawi, Adams, y Reissland, 2018), y, por tanto, su Inteligencia Emocional.

Así pues, cuando un sujeto considera que se encuentra en un estatus socioeconómico negativo, presentará inconvenientes para valorar y estimar de manera eficiente su autopercepción (Walton y Cohen, 2007).

Por el contrario, teniendo en cuenta que una familia tiene un nivel socioeconómico positivo, existe la posibilidad de que presente más habilidades emocionales, así como un mayor control de las emociones (Costa y Faria, 2014; Côté, Gyurak, y Levenson, 2010). Similarmente, se observa que aquellos individuos con un alto estatus socioeconómico, otorgan una mayor importancia a las emociones, mientras que los sujetos que por el contrario tiene escasez de recursos económicos, destacan por desarrollar habilidades para reconocer las emociones de otras personas (Kraus, Côté, y Keltner, 2010).

– **Autoconcepto, habilidades sociales y afrontamiento del estrés**

Se han detectado evidencias que muestran importantes conexiones entre la Inteligencia Emocional y el autoconcepto, el desarrollo de habilidades sociales, y el progreso en estrategias para hacer frente a situaciones agobiantes y estresantes (Downey, Johnston, Hansen, Birney, y Stough, 2010; Wang, Xie, y Cui, 2016).

Así pues, tal y como Carver, Scheier, y Weintraub (1989) afirman, aquellos sujetos que poseen un autoconcepto adecuado y muestran actitudes positivas, concentran mayores posibilidades de desarrollar habilidades y estrategias sociales afectivas en la resolución de problemas de la vida cotidiana. En otras palabras, el hecho de tener un autoconcepto positivo implica desarrollar competencias de afrontamiento eficaces (Ballester, March, y Orte, 2006).

Por el contrario, tomando como referencia los estudios de Compas, Connor-Smith, y Jaser (2004), aquellos sujetos que presentan altos niveles de temperamento muestran un uso deliberado de estrategias antisociales y mayores conductas de aislamiento. En consecuencia, el temperamento se encuentra estrechamente relacionado con la forma en la que cada individuo confronta los distintos intercambios sociales.

Por lo que se refiere a las habilidades sociales, existen evidencias que demuestran que el desarrollo de comportamientos agresivos está conectado con la falta de habilidades sociales (Morales et al., 2012). Del mismo modo que, aquellos individuos que consiguen desarrollar, de forma eficaz, sus habilidades sociales, conservarán una disposición positiva y estrategias apropiadas para resistir las difíciles circunstancias sociales (Morales, 2017).

### **3.2. Factores sociales**

#### **- La familia y los estilos parentales**

Tomando como referencia a López-Soler, Puerto, López-Pina, y Prieto (2009), la familia se concibe como el primer ambiente en el que el niño y la niña desarrolla y progresa, especialmente, en el ámbito emocional. Existen estudios que afirman que una afectividad positiva y adecuada por parte paterna y materna a sus hijos e hijas se relaciona con el desarrollo de mejores niveles psicológicos y sociales, mayor comunicación y favorece alcanzar el bienestar personal del menor (Oliva, Parra, Sánchez, y López, 2007).

En contraposición, se ha observado que aquellas situaciones en las que el menor recibe una baja afectividad y dedicación por parte de los progenitores, influyen en el desarrollo de desórdenes y alteraciones emocionales en los niños y niñas (Heider, Matschinger, Bernet, Alonso, y Angermeyer, 2006). De igual modo, existen importantes relaciones entre la desestimación y desprecio por parte de los padres y madres hacia los menores y el aumento de comportamientos antisociales, aislamiento, agresivos y de baja autoestima; así como el incremento de la ansiedad y depresión (Gracia, Lila, y Musitu, 2005).

Con respecto a los estilos parentales, tal y como McDowell, Parker, y Wang (2003) especifican, estos permiten pronosticar y vaticinar las habilidades socioemocionales que los niños y niñas irán desarrollando progresivamente. Asimismo, Carrillo, Estévez, y Gómez-Medina (2018) afirman que, el interés y el compromiso que demuestran los progenitores en el cuidado de los hijos e hijas no deber ser medido en cuestiones de cantidad, sino en la calidad de las interacciones que tienen con los menores.

Así pues, existen evidencias que demuestran que el estilo parental democrático se trata el que mejor favorece un desarrollo óptimo de las competencias emocionales de los menores (Ramírez-Lucas, Ferrando, y Sainz, 2015). Sin embargo, la ausencia de los progenitores en su labor educativa y de crianza del menor se relaciona estrechamente con un desarrollo emocional negativo, debido a que no tiene modelos ni interacciones significativas, al encomendar la tarea a terceras personas. Además, se ha observado que un estilo parental autoritario elimina las posibilidades de que el menor desarrolle competencias de compromiso social, así como, de empatía (Carrillo et al., 2018).

Tal y como Ramírez-Lucas et al. (2015) concluyen, dependiendo de cada estilo parental que se desarrolle en el núcleo familiar, será posible comprobar que los menores se orientan hacia el desarrollo algunas competencias educativas u otras.

– **El docente y el clima del aula**

Por lo que se refiere a los docentes, se ha observado que existen influencias en la Inteligencia Emocional en función de si éstos poseen habilidades y capacidades emocionales, que les permiten identificar y controlar las propias emociones y las ajenas. Así pues, aquellos profesionales educativos que sí poseen estas competencias, serán capaces de transmitir a sus alumnos y alumnas una adecuada Inteligencia Emocional, crear un clima de aula positivo y relajado, elaborar estrategias creativas para solventar los conflictos de manera eficaz, manejar de forma óptima las situaciones agobiantes, y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera personalizada (Cabello, Ruiz, y Fernández, 2010; Moreno, 2009).

Igualmente, se destaca la relevancia de las relaciones sociales y emocionales que se establecen entre el profesorado y el alumnado, dado que, una relación positiva y de confianza entre ambos sujetos favorece, por un lado, la propia regulación de las emociones en los niños y niñas; así como también, el desarrollo de actitudes y conductas eficientes de aprendizaje y de interacción en el aula, lo que permitirá alcanzar el triunfo académico (Garner y Waajid, 2008).

Tal y como refieren Burchinal, Vandergrift, Pianta, y Mashburn (2010), los alumnos que participan activamente y de forma positiva, y conectan con sus tutores y docentes en contextos de educación temprana, suelen establecer mejores implicaciones emocionales positivas y favorecedoras para un buen rendimiento académico, así como mejorar sus competencias sociales de manera visible y significativa.

En consecuencia, tomando como referencia a Hen y Walter (2012); Jones, Bouffard, y Weissbourd (2013), el profesorado se ve en la obligación de capacitarse y actualizarse en el ámbito de la Inteligencia Emocional, con motivo de poder educar, a los niños y niñas, en las emociones. Todo ello, favorecerá la construcción de un clima de aula positivo, tranquilo, firme, seguro y de confianza que fomentará el intercambio de valores sociales, como, por ejemplo, tolerancia, compromiso, respeto, colaboración, empatía y cooperación.

Por consiguiente, dependiendo de la forma en la que cada docente percibe sus habilidades y capacidades personales y profesionales, se desarrollará un clima de aula que permitirá el logro de una educación de calidad (Barrientos-Fernández, Pericacho-Gómez, y Sánchez-Cabrero, 2020).

#### **4. Importancia de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo**

##### **4.1. Consecuencias de un escaso desarrollo de la Inteligencia Emocional en el profesorado**

Dentro del ámbito educativo, más específicamente, haciendo referencia a los docentes, es posible comprobar que, en la actualidad, tal y como Acosta y Burguillos (2014) afirman, éstos desarrollan una profesión complicada, rigurosa y minuciosa, pues de ellos depende la educación de todos los niños y niñas que asisten a la enseñanza básica y obligatoria. Durante este periodo, los profesionales de la educación son los encargados de la transmisión de conocimientos, valores, habilidades y estrategias, así como también les ayudarán a descubrir y potenciar sus mejores capacidades. Todo este proceso, puede originar, en ciertas ocasiones, sentimientos de negatividad hacia la propia profesión, estrés laboral, sensaciones de malestar físico (dolores de cabeza) y pensamientos de fracaso en el trabajo.

En esta misma línea, tomando como referencia a Mérida-López y Extremera (2020), añaden, además, sentimientos de insatisfacción, abandono de la tarea como docente y descenso del compromiso laboral. Por otro lado, se debe agregar también, el Síndrome de Burnout, el cual, Pena, Rey, y Extremera (2016), defiende que está compuesto por cuatro factores principales: en primer lugar, la ansiedad, desarrollada a causa de la insuficiente formación para la labor educativa o el desconocimiento de los resultados que trae consigo su tarea como docente. En segundo lugar, la frustración, agravada por la multitud de labores y ocupaciones externas y administrativas que impiden el fluido desarrollo de los objetivos académicos. Por otro lado, la culpa, a consecuencia del fracaso observado en sus estudiantes a pesar de los esfuerzos pedagógicos realizados. Finalmente, el enfado, desarrollado por situaciones estresantes, como las conductas disruptivas en el aula, el bajo reconocimiento y desprecio profesional por parte de la institución o las familias.

En consecuencia, la Inteligencia Emocional se convierte en un componente fundamental para establecer un alto compromiso laboral en el profesorado (Pena, Rey, y Extremera, 2012), un descenso de los sentimientos de burnout (Mérida-López y Extremera, 2017), y aumentar la percepción positiva hacia la docencia (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, y Salovey, 2010).

No obstante, hay que mencionar, además, otros factores sociodemográficos influyentes en la motivación laboral y abandono del docente, así pues, tal y como especifican Borman

y Dowling (2008), se ha considerado la edad y el sexo como dos componentes clave en el estudio de esta variable. Del mismo modo, Chesnut y Burley (2015), agregan la autoeficacia como otro factor predictor de la insatisfacción, desmotivación y abandono de la profesión.

Considerando las consecuencias que pueden surgir de la profesión docente, muchos profesionales comprenden y entienden la necesidad de desarrollar las emociones en el alumnado desde etapas tempranas, sin embargo, se encuentran ante un importante problema, la carencia de formación en ese ámbito junto con la falta de recursos (Suberviola-Ovejas, 2012).

#### **4.2. La Inteligencia Emocional como factor clave en la labor docente**

Las emociones son el centro y motor de funcionamiento de la educación. Una enseñanza fundamentada en las emociones, tendrá una funcionalidad activa, emotiva, dinámica y sentimental. Así pues, las emociones, tanto positivas como negativas, forman parte de segmentos interactivos de las personas y de las organizaciones, destacando en este punto, la escuela como organización llena de vida y emoción. Por tanto, una enseñanza óptima y efectiva, está conformada por docentes emocionales y apasionados por su labor educativa (Hargreaves, 1998).

En esta misma línea, tal y como Fried (1995) afirma, un buen docente se desvive por dar lo mejor de sí mismo, crear relaciones positivas con su alumnado y potenciar las ideas y curiosidades de los niños y niñas. Considerando estos hechos, tomando como referencia a Hargreaves (1998), las emociones del docente se encuentran estrechamente vinculadas al ámbito laboral, por lo que éstas se verán reflejadas en su tarea como profesor.

Por consiguiente, la Inteligencia Emocional se postula como un factor de protección ante el surgimiento de sentimientos negativos hacia la profesión docente, del mismo modo que, se obtienen múltiples beneficios de ella, en diferentes ámbitos, y que a continuación, se especifican.

##### ***4.2.1. El clima escolar y bienestar general***

En relación con el clima escolar, actualmente existen preocupaciones desde el ámbito educativo acerca de la falta de competencia emocional en el profesorado que le permita manejar las interacciones entre el alumnado, y entre los estudiantes y el profesorado. Es

por esto que, los directivos de los centros educativos y las instituciones se plantean integrar programas de formación emocional en los docentes que les permita progresar en sus habilidades y capacidades de organización del aula, gestión de emociones y de las interacciones que se producen en ella (Bisquerra y Hernández-Paniello, 2017).

A través de estos programas de formación, se dotará al profesorado de técnicas e instrumentos eficaces que les permitirán resolver situaciones conflictivas dentro del aula, además de, construir un espacio afectivo dentro de clase que fomentará y potenciará el desarrollo integral de los niños y niñas en las diversas áreas (Gordillo, Ruíz, Sánchez, y Calzado, 2016).

Similarmente, Rovira y Bris (2012) determinan que los docentes necesitan estar dotados de recursos en los centros para poder gestionar los problemas que tienen lugar dentro del aula, pero también, aquellas situaciones conflictivas con el alumnado, con otros compañeros y compañeras docentes, y con las familias. Por tanto, la adquisición de habilidades y competencias emocionales se postula como la mejor solución para lograr ascender al estado de bienestar, dentro del cual, se consigue un desarrollo óptimo, se mejora el clima de clase, y las interacciones positivas con el alumnado. Y, por consiguiente, adoptar una óptima convivencia escolar y bienestar generalizado en los estudiantes (Pérez-Escoda, Filella, Alegre, y Bisquerra, 2012).

Tomando como referencia a Jennings y Greenberg (2009), los alumnos y alumnas que se desarrollan en ambientes de aprendizajes reales, eficientes y provechosos, progresan aumentando sus niveles de ánimo y sacrificio hacia el logro de objetivos, así como también, generan sentimientos de mayor motivación en la enseñanza. Asimismo, estos entornos positivistas, promotores de sentimientos como los de pertenencia, colaboración y cooperación, se relacionan con disminuciones de estrés y agobio en el aula.

En definitiva, Ros, Filella, Ribes, y Pérez (2017) afirman que, cuando se consiguen establecer altos niveles de Inteligencia Emocional, el alumnado y los docentes alcanzan mejores estados de autoestima, lo cual favorece la creación de un clima de aula enriquecedor. Por tanto, el desarrollo de las emociones previene de entornos negativos cargados de situaciones estresantes y agobiantes.

#### ***4.2.2. Las relaciones sociales y afectivas***

Como bien se viene mencionando, las emociones son entendidas como un elemento esencial para la socialización de las personas. Para ser más específicos, tomando como

referencia a Jennings y Greenberg (2009) durante la etapa de desarrollo de los niños y niñas, se produce el aprendizaje de valores que serán fundamentales para poder interactuar con sus iguales y los adultos, así pues, durante este período, descubren la amistad, las relaciones de apego con las figuras de referencia, las habilidades para ponerse en el lugar de otros y la bondad, entre otras emociones.

Además, cabría mencionar, tal y como Chaux, Lleras, y Velásquez (2004) defienden, la importancia de las competencias comunicativas (escucha activa, asertividad y argumentación) necesarias para interactuar.

En esta misma línea, aquellos individuos que consiguen alcanzar altas puntuaciones en Inteligencia Emocional, logran establecer relaciones sociales efectivas, así como también, mayores calificaciones en el desarrollo de afectividad y empatía en el ámbito interpersonal. Además, Lopes, Salovey, Côté, Beers, y Petty (2003), especifican, que también influyen en las posteriores relaciones de pareja y susceptibilidad social.

Del mismo modo, los profesionales de la educación defienden que el alumnado que consigue desarrollar una adecuada Inteligencia Emocional, lograrán ser sujetos prosociales, con altos niveles de compañerismo y empatía, y sentimientos pertenencia e identidad hacia un colectivo. Razones por las cuales se evidencia que la Inteligencia Emocional es primordial en el desarrollo afectivo y social de los estudiantes (Jennings y Greenberg, 2009).

#### ***4.2.3. El rendimiento académico en el alumnado***

A lo largo del tiempo, en la escuela, se ha evaluado la inteligencia de los estudiantes a través del control de los diferentes ámbitos del currículo. Sin embargo, poco a poco, numerosos estudios han ido comprobando que la inteligencia se encuentra relacionada con el Cociente Intelectual, el cual es medible mediante los test de inteligencia. Actualmente, muchos profesionales se muestran reticentes hacia las calificaciones numéricas como modo de medir la inteligencia, por ello, cada vez más se considera que ésta no tiene la capacidad de medir la eficiencia y logros personales (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018).

En esta misma línea, anteriormente, algunos estudios establecían conexiones entre el rendimiento académico del alumnado a notas altas en las pruebas evaluativas. Por el contrario, más recientemente se ha demostrado que es el bienestar interior de las personas el que define el nivel de rendimiento académico de los estudiantes. Por tanto, todo ello

sugiere que, un efectivo conocimiento, identificación y control de las emociones y sus capacidades de realización, se tratan de factores esenciales ante la resolución de los problemas de la vida cotidiana (Ferragut y Fierro, 2012).

Por lo que se refiere a la Inteligencia Emocional, tomando como referencia a Extremera y Fernández-Berrocal (2004); Jiménez y López (2009), numerosas investigaciones la conectan junto con las emociones. Además, existen otros estudios que afirman la influencia de la Inteligencia Emocional Percibida con respecto al propio bienestar, así como, también, a la capacidad de adecuación del alumnado al sistema educativo.

Así pues, se considera que la influencia que ejerce la Inteligencia Emocional sobre el rendimiento académico, proporciona múltiples beneficios en lo que se refiere, tanto a equilibrio y vitalidad mental, así como al progreso de la productividad académica (Chen, Rubin, y Li, 1995; Haynes, Norris, y Kashy, 1996).

Todo esto parece confirmar que la Inteligencia Emocional es considerada como un elemento que vaticina el éxito escolar de los estudiantes (Ferragut y Fierro, 2012), tal y como demuestran los trabajos que conectan las calificaciones obtenidas en Inteligencia Emocional y las notas medias de los estudiantes (Hanin y Van Nieuwenhoven, 2016; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Al mismo tiempo, Pacheco, Villagrán, y Guzmán (2015) afirman que las competencias emocionales serán esenciales en el logro y construcción de aprendizajes significativos en los niños y niñas.

Por consiguiente, se proporcionan programas de educación emocional a las instituciones educativas que permiten dotar de estrategias y herramientas al profesorado para la transmisión de estas habilidades emocionales. Sin embargo, conviene subrayar que el éxito de estos programas necesita de profesionales de la educación competentes emocionalmente, así como también, docentes que valoran y confían en el programa y en la labor que están desarrollando como transmisores y modelos. En otras palabras, el interés y motivación del docente es directamente proporcional al que siente y expresan los alumnos y alumnas (Jennings y Greenberg, 2009).

En definitiva, la percepción que tiene el docente sobre las capacidades de mejora del alumnado, es decir, si considera que sus estudiantes serán capaces de progresar, en mayor o menor medida, o de no progresar, también repercutirá en la inmersión, mantenimiento y las sensaciones que le proporciona el programa de enseñanza de las emociones (Extremera, 2016).

#### **4.2.4. El bienestar del docente**

Tomando como referencia a Bermúdez, Teva, y Sánchez (2003), existen estudios que demuestran las conexiones visibles entre una Inteligencia Emocional adecuada y el desarrollo de un estado de bienestar psicológico en las personas. Para ser más específicos, aquellos sujetos que consiguen progresar en habilidades para el propio control de las emociones y comportamientos, serán capaces de manejar las interacciones que se producen en el medio social y su autoestima. Por tanto, el hecho de alcanzar un alto nivel de Inteligencia Emocional favorece el equilibrio de las emociones y el aumento de actitudes positivas.

Por otro lado, tal y como Fernández-Berrocal y Extremera (2009) defienden, la Inteligencia Emocional es considerado como un importante componente de protección frente a pensamientos y sentimientos de negatividad. Esta es la causa por la que influye en el desarrollo del bienestar personal y las emociones positivas de las personas. Además, siguiendo a Mérida-López y Extremera (2017); Pena et al. (2012), este estado de equilibrio les proporcionará un aumento de la complacencia en su labor como docente y la disminución de los sentimientos de burnout.

Lo dicho hasta aquí supone, que, a mayores habilidades emocionales, los docentes comprobarán que se reducen sus sensaciones y sentimientos de irritabilidad, estrés, ansiedad, depresión, fatiga y sueño (Martins, et al., 2010).

Otros estudios, evidencian la existencia de un componente desarrollado en los profesionales educativos gracias a la adquisición de una eficaz Inteligencia Emocional, el estilo de afrontamiento (Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa, y Hernández, 2016). Por tanto, aquellos sujetos que han adquirido la capacidad de identificar, entender y controlar las propias emociones, podrán desarrollar un afrontamiento más eficiente, innovador y creativo frente a las situaciones negativas que se producen dentro del aula (Mansfield, Beltman, Broadley, y WeatherbyFell, 2016), favoreciendo, además, los sentimientos de interés y compromiso por su labor docente (Mérida-López, Extremera, Quintana-Orts, y Rey, 2020).

Así pues, el profesorado capaz de progresar en las capacidades para reparar, interpretar y guiar las emociones, propias y ajenas, desarrollarán habilidades para hacer frente a las dificultades y adversidades que se producen cada día en la escuela (Richards, Hemphill, y Templin, 2018).

En consecuencia, se hace evidente la importancia de la Inteligencia Emocional del profesorado para la creación de ciudadanos competentes emocionalmente que sean capaces de resolver los problemas de una sociedad globalizada y diversa, a partir de las conductas observadas tanto en la escuela como en el contexto familiar (Rivas, Leite, y Cortés, 2011).

Tomando como referencia a Extremera (2016), podemos concluir que, el logro de una adecuada inteligencia Emocional en el profesorado, favorecerá su bienestar general personal, por tanto, eso fomentará mejores relaciones e interacciones con el alumnado, la adquisición de más habilidades para la organización del aula, y la transmisión y enseñanza adecuada de las emociones. Todo ello, favorecerá la creación de un clima de clase positivo que, a su vez, influye positivamente en el rendimiento académico y el desarrollo social y emocional de los niños y niñas.

### **5. Estrategias para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los profesionales de la educación**

La formación en Inteligencia Emocional no se trata de un proceso que se realice de un día para otro, sino que requiere tiempo (Sáenz-López y De Las Heras, 2013). Tal y como se ha podido comprobar en el anterior apartado, la conexión existente entre el estado de equilibrio mental y psicológico, tanto del profesorado como del alumnado, y el rendimiento académico de los estudiantes (Jennings y Greenberg, 2009; Oberle y Schonert-Reichl, 2016), denota la necesidad imperiosa de investigar e innovar en este ámbito. Siguiendo a Cury (2010), las rutinas del profesorado y las herramientas pedagógicas utilizadas son capaces de crear importantes cambios en la enseñanza para toda la vida.

Así pues, este último autor defiende que aquellos docentes que deseen progresar en sus capacidades y habilidades emocionales, deben saber que es necesario atravesar un proceso formado por cuatro fases. La primera fase, consiste en reconocer la escasez de competencias en este ámbito; la segunda fase pasa por ser modesto y paciente en el aprendizaje de estas habilidades día tras día; la tercera fase se compone de aceptar y admitir que no debemos tratar de cambiar a los niños y niñas, sino que son los adultos lo que deben modificar su forma de ver y pensar. Y, la cuarta fase, engloba los intereses y motivaciones por innovar y estar en continua formación en la labor educativa.

Así mismo, cabe mencionar la existencia de distintas maneras de llevar a cabo esta formación. Tomando como referencia a Debesse y Miaralet (1982), es posible considerar tres formas principales: la autoformación, guiada por el propio interés y motivación por aprender e innovar, se fundamenta en los diarios y las reflexiones como metodología de aprendizaje y el control estricto de los objetivos a conseguir; la heteroformación consiste en la mejora y progreso de las habilidades y competencias con la ayuda de terceras personas que tienen una formación específica en ese ámbito, como talleres u asesoramiento por parte de profesionales, así como, también, se complementa con la lectura y visualización de artículos científicos, libros y documentales; y por último, la interformación, implica el aprendizaje en el grupo de iguales, es decir, aprendizaje cooperativo y colaborativo con otros compañeros y compañeras docentes, talleres, proyectos con temáticas, grupos de investigación, pero, también, la observación y emulación de actitudes, comportamientos y habilidades de otros profesionales modelos.

En este sentido, tomando como referencia a Extremera, Mérida-López, y Sánchez-Gómez (2019), es posible considerar los siguientes programas para la mejora de las competencias emocionales en los profesionales de la educación:

*1. Programa de profesores (Vesely, Saklofske, y Nordstokke 2014).*

Este programa se fundamenta en la disminución de los niveles de estrés laboral que padecen algunos docentes. Para ello, se llevan a cabo un total de 5 sesiones, en forma de talleres de una duración aproximada de hora y media. Su metodología se basa en el modelo GENOS de Inteligencia Emocional de Gardner, Stough, y Hansen (2008), que trata de desarrollar cinco competencias: el propio conocimiento de las emociones, el entendimiento, la muestra y el control de las mismas. Los resultados evidencian claros aumentos de los niveles de Inteligencia Emocional en los docentes, así como también, de la capacidad de resiliencia y eficiencia en su labor como profesores.

*2. Programa de profesores noveles (Corcoran y Tormey, 2012).*

Incluido dentro del programa de enseñanza específico para el profesorado. Este programa tiene como objetivo mejorar la Inteligencia Emocional de los docentes. Por ello, se llevan a cabo 6 sesiones de dos horas, en las que se desarrollan cuatro competencias emocionales centradas en: distinguir, incorporar, entender y manejar las emociones (Caruso y Salovey, 2004). De manera generalizada, los resultados obtenidos constatan que los sujetos del

estudio han mejorado su sensibilidad y conocimiento emocional, y aprovechan sus nuevas estrategias emocionales para su labor de enseñanza.

### 3. Programa RULER (Nathanson, Rivers, Flynn, y Brackett, 2016)

Este programa se caracteriza por estar dirigido a toda la comunidad educativa y no exclusivamente al profesorado como ocurre en los anteriores. Su objetivo es regenerar y enriquecer la Inteligencia Emocional de todos los adultos que trabajan en el centro educativo. Su metodología se fundamenta en el trabajo de Salovey y Sluyter (1997) y en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987). Dichas actividades desarrollan las capacidades para observar, identificar, entender, manifestar y controlar las emociones. El programa tiene una duración de dos días, y los resultados obtenidos certifican la creación de espacios más afectivos, sociales, autónomos, positivos y el liderazgo del profesorado.

Por otro lado, es posible considerar la existencia de estrategias de afrontamiento. Siguiendo a Bermejo (2016), estas tácticas, tanto cognitivas como conductuales, para hacer frente a situaciones adversas, se caracterizan por ser efectivas y participativas, con el propósito de mejorar los sentimientos de engagement y disminuyendo los de burnout en los docentes. Así pues, su objetivo se centra en prever y pronosticar los posibles problemas que pueden darse en el contexto educativo, siempre y cuando, se lleve a cabo desde una perspectiva optimista pero sensata.

Esta autora plantea como posibles estrategias la programación lógica y equitativa de los beneficios y consecuencias de sus propias decisiones, la reinterpretación eficaz de las diversas circunstancias o sucesos, el desarrollo de actitudes asertivas, reflexionar sobre la necesidad de ayuda social, y la disolución razonable de hechos desagradables.

En definitiva, la mejora del equilibrio psicológico y cognitivo junto con la adquisición de nuevas herramientas emocionales, favorecerán la salud personal, aumentará su implicación y felicidad en el ámbito profesional, fomentará los estados emocionales positivos, y finalmente, promoverá una práctica educativa más eficaz (Bermejo, 2016).

# Capítulo III.

## La Resiliencia

### Docente

### *CAPÍTULO III. LA RESILIENCIA DOCENTE*

#### **1. El concepto de resiliencia**

La resiliencia es un término que proviene del latín “resilio”, cuya traducción es volver atrás, rebotar o reanimarse. Primeramente, este concepto se utilizó en el ámbito de la física, en el cual, se mostraba las características de algunos materiales para hacer frente a la presión que ejercían las fuerzas externas o resistir a la presión de choque, así como también, a su capacidad de adaptabilidad y flexibilidad, y la habilidad para retroceder al punto de origen (Muñoz y De Pedro, 2005).

Posteriormente, se introdujo este término en el medio social, llegando a ser concebida como la capacidad de vencer aquellos momentos hostiles y adversos, logrando cambiar la mirada sobre la vida real, lo que supondría un autorrefuerzo personal (Serrano y Sanz, 2019). En esta misma línea, siguiendo a Rutter (1993), la resiliencia en este nuevo ámbito se refiere a las habilidades y capacidades positivas que desarrollan los sujetos que viven en situaciones desfavorecidas.

Por otro lado, poco tiempo después, la resiliencia también fue estudiada e investigada en el ámbito educativo, en el cual se entendió este concepto, como la capacidad de seguir adelante a pesar de las adversidades, en otras palabras, la habilidad de una persona para renovarse y reinventarse (Muñoz y De Pedro, 2005).

Así pues, tomando en consideración los distintos ámbitos de aplicación de este concepto, se procede a analizar las definiciones que hacen diversos autores sobre el mismo, de forma progresiva. En un primer momento, Bowlby (1992), relacionó el termino de resiliencia junto con su teoría del apego, definiendo este concepto como la capacidad de cada sujeto de motivarse y superar las desgracias.

A continuación, Egeland, Carlson, y Sroufe (1993) comprendieron la resiliencia como el hecho de desarrollar habilidades y capacidades de superación y refuerzo aun cuando los sujetos se encuentran en momentos difíciles y negativos.

Por su parte, Higgins (1994) concibe la resiliencia como una capacidad que tiene su origen en el interior de las personas y que tiene como objetivo generar sentimientos de progreso y avance. Por tanto, se puede entender la resiliencia como una capacidad que todas las personas pueden desarrollar, puesto que, al contrario de lo que algunos sujetos piensan, no es una habilidad con la que se nace.

En cuanto a Grotberg (1995), entendía este concepto como una habilidad global que permite a las personas superar los momentos de dificultad e influenciarse positivamente de su valor y contenido. Al mismo tiempo, Suárez y Krauskorpf (1995) especificaron que, la resiliencia supone un conjunto de elementos que permiten al sujeto hacer frente a las dificultades y vencer los contratiempos de la vida.

Por su parte, Vanistendael y Lecomte (2002) defiende la existencia de dos elementos fundamentales en la resiliencia, por un lado, los que hacen mención a la habilidad de defender la propia lealtad y moralidad; y, por otro lado, las capacidades para establecer sentimientos positivos y fortalezas sea cual sea la situación que viva cada persona.

Por otro lado, Cyrulnik (2002) asegura que la resiliencia se encuentra estrechamente ligada a las relaciones de apego que crean los niños y niñas en la infancia con respecto a los adultos de referencia, así como también, se relacionan con las emociones y la expresión de las mismas.

Igualmente, tomando como referencia a Fiorentino (2008), define la resiliencia como la agrupación de actitudes, comportamientos, destrezas, habilidades y competencias que fomentan el cambio, variación y la reconstrucción eficaz de la persona en medio de contextos negativos y momentos adversos.

Considerando ahora a Santos (2013), este autor defiende este concepto como el conjunto de actitudes que desarrolla una persona y que le permiten superar los momentos difíciles en la vida, además de, la capacidad de cambiar la forma de ver las equivocaciones para reconstruirlas en oportunidades de crecimiento personal.

De igual modo, Campos (2018) considera la resiliencia como una capacidad global que posibilita a cada individuo o conjunto de personas vencer los momentos conflictivos, continuar con una forma de vida más positiva y asimilar la realidad. Para ello, es indispensable que cada sujeto progrese en el desarrollo de comportamientos, habilidades sociales, psicológicas, culturales y físicas que fomentarán su equilibrio mental.

Más recientemente, algunos estudios han confirmado que la capacidad de resiliencia se encuentra conectada con la neurociencia, puesto que, en ella se fundamentan las bases científicas que demuestran que el cerebro es modelable y flexible, y, por consiguiente, puede adaptarse y modificarse en función de la situación que se esté viviendo, y tratando de mantener una visión positiva ante las dificultades (Burbano y Muñoz, 2016).

## **2. Proceso de construcción de la resiliencia**

### **2.1. Dimensiones de la resiliencia**

Siguiendo a Vanistendael, Vilar, y Pont (2009) conviene subrayar, previamente, la existencia de tres dimensiones esenciales para el desarrollo de la resiliencia, y que especifican como:

- a) *La resistencia*: capacidad de protección de la integridad personal ante los percances, contratiempos y situaciones adversas. Además, Uriarte (2013) la definió también, como la habilidad para sobrevivir, mantenerse, soportar cualquier problema, complicación o situación negativa de la vida e interiorizar el riesgo y convivir con él de manera competente.
- b) *La reconstrucción*: significa la capacidad de volver a crear, elaborar y aprender aquellas habilidades, competencias y sentimientos que han sido destruidos debido al afrontamiento de problemas y dificultades de la vida. Por su parte, Uriarte (2013) la concibió como la habilidad para fortalecerse mental y psicológicamente y hacer frente a las adversidades, en otras palabras, la capacidad de recuperación, la cual todos poseemos.
- c) *La transformación*: se trata de la capacidad para cambiar o modificar un problema en una oportunidad que le llevará al éxito, progreso y evolución personal. Siguiendo a Uriarte (2013), la concreta como la capacidad de reconversión, es decir, como proceso de cambio, renovación, evolución y reorganización personal, que nos permite aprender y orientar nuestro futuro hacia el fortalecimiento y las oportunidades positivas del medio.

### **2.2. Elementos que componen la base de la resiliencia**

Por lo que se refiere a la construcción de la resiliencia, es posible encontrar numerosos enfoques, sin embargo, conviene subrayar que en este apartado se analiza únicamente el llevado a cabo por Vanistendael y Lecomte (2002), quienes defienden que el desarrollo de la resiliencia se asemeja a la construcción de una casa, la cual se encuentra formada por diferentes espacios y habitaciones que representan los distintos componentes que conforman este concepto, pero, además, también las posibles intervenciones educativas sobre dichos elementos. En esta misma línea, Fiorentino (2008), especifica que la

resiliencia es posible desarrollarla en los niños y niñas, en adultos, así como en grupos de personas, como las familias, las comunidades y la sociedad.

Así pues, Vanistendael y Lecomte (2002) denominan a este enfoque el “Modelo de la casita”, el cual surge a partir de las experiencias y prácticas de los profesionales y de voluntarios de todo el mundo. Este modelo se reconoce como cualitativo, pues se trata de una propuesta reflexiva que permite comprender la práctica. Además, se concibe como una realidad compleja, debido a las posibles interrelaciones entre las diferentes dimensiones; con gran capacidad de adaptación y focalización, tanto en las dificultades como en las cualidades del sujeto (Vanistendael et al., 2009).

Asimismo, se especifica que los componentes que la forman varían a lo largo de toda la vida, estando más fortalecidos o debilitados en cada momento evolutivo. Por otro lado, este modelo no pretende encontrar la perfección sino la evolución y progreso de las personas (Vanistendael et al., 2009). Siguiendo la descripción que hacen Muñoz y De Pedro (2005) del “Modelo de la Casita”, encontramos los siguientes elementos:

En primer lugar, se encuentra *el suelo*, en el cual tienen lugar las necesidades básicas del niño o la niña, o del adulto que haya iniciado este proceso. Estas necesidades hacen referencia a la alimentación, sueño, higiene, relaciones sociales, afectividad, ejercicio físico, entre otras.

En segundo lugar, sobre el suelo se forman *los cimientos* de la casa, los cuales representan la aceptación y amor incondicional entre el niño o la niña y el adulto, siendo esta de manera recíproca. Cabe señalar también, en este estado la importancia que tienen las relaciones sociales con su contexto más próximo, como son, la familia, la escuela y los amigos. A continuación, se sitúa la *planta baja* de la casa, que engloba el sentido de la vida, estando siempre éste vinculado a su contexto. En este punto, el sujeto tiene como objetivo descubrir, por sus propios medios o gracias a la guía del adulto, su relación con los seres vivos y la naturaleza que le rodea, conectando con la vida y desarrollando la plena existencia.

Seguidamente, se ubica *la primera planta* de la casa, compuesta por tres habitaciones fundamentales: la autoestima, las competencias y actitudes, y el sentido del humor. En relación con la autoestima, ésta comprende un elemento ético relacionado con los sentimientos de plenitud, calma y aceptación de la propia persona. La autoestima aporta el equilibrio mental y la motivación necesaria para aprender a amar la vida. Con respecto

a la segunda habitación, las competencias y actitudes, destacan por su estrecha relación e importancia en el ámbito educativo, ya que en esta etapa es en la que se adquieren la mayor parte de aprendizajes y aptitudes. En la tercera habitación, se localiza el sentido del humor, el cual, se considera fundamental para la creación y establecimiento de las relaciones sociales, necesarias para fomentar los vínculos entre personas.

Finalmente, en la parte superior de la casa, se encuentra *el desván*, el cual, representa la apertura del individuo hacia otras posibles experiencias de vida, tanto positivas como negativas que le enriquecerán y fortalecerán como persona.

En definitiva, es necesario recalcar que, el “Modelo de la Casita” no es invariable o permanente, sino que éste dependerá de cada persona, el contexto, la cultura y los problemas o dificultades específicas. Además, este modo de construcción de la resiliencia favorece el descubrimiento de los puntos fuertes y débiles de cada sujeto. A pesar de que el camino hacia la resiliencia se presenta difícil y complejo, es un medio de esperanza para alcanzar el equilibrio personal (Muñoz y De Pedro, 2005).

### **3. Factores protectores y de riesgo para el desarrollo de la resiliencia**

En este punto, se hace necesario resaltar la conexión existente entre la resiliencia y el ámbito educativo. Así pues, esta relación depende de los factores de protección y factores de riesgo que se dan en cada momento. En consecuencia, el principal objetivo de esta relación será adquirir la armonía entre los factores de protección y riesgo, y la forma de ser de cada persona. Además, es necesario aclarar que, la resiliencia se trata de un constructo en constante cambio, lo cual evidencia una adecuación psicosocial continua (Noriega, Angulo, y Angulo, 2015).

#### **3.1. Factores protectores de la resiliencia**

Se entiende como factores de protección aquellos que minimizan las consecuencias negativas generadas por la exposición a situaciones de riesgo, y que consiguen que el sujeto logre llevar un estilo de vida saludable (Bernard, 2004; Luthar, 2007; Uriarte, 2006). Además, se valora también, el conjunto de características propias de cada sujeto junto con los recursos externos que favorecen el manejo y control de las situaciones de riesgo y fomentan el desarrollo integral de cada individuo o grupo (Fraser, 2004).

### ***3.1.1. Características individuales***

Tomando como referencia a Jadue, Galindo, y Navarro (2005), un adecuado nivel de autoestima junto con el desarrollo de habilidades y estrategias personales eficientes, actúan como factores protectores de la resiliencia.

En esta misma línea, Fontaines, Palomo, y Velásquez (2015), añaden la importancia de otros factores protectores como pueden ser el desarrollo de valores como la empatía y asertividad, de valores sociales como la amistad, el progreso de habilidades para el manejo del estrés, estrategias que posibilitan la resolución de problemas de manera pacífica, así como para entablar relaciones sociales satisfactorias, descubrir el sentido del humor, lograr ser autónomo e independiente en sus responsabilidades y obligaciones, tratar de mantener una visión positiva siempre y adquirir la capacidad de adaptabilidad a cualquier situación.

Así mismo, cabría mencionar otros aspectos, tales como, la capacidad que tiene cada individuo para controlar sus propias emociones, la confianza que deposita en sí mismo, la percepción que tiene de autoeficacia, los sentimientos de autovalía, el sentido de iniciativa, el altruismo, la moralidad o la creatividad de cada persona (Bernard, 2004; Luthar, 2007; Uriarte, 2006).

### ***3.1.2. Características familiares***

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la familia es el primer contexto en el que los niños y niñas se desarrollan, por tanto, siguiendo a Jadue et al. (2005), las familias son valoradas como el principal factor de protección en este ámbito. Asimismo, estos mismos autores concretan otros elementos protectores tales como, el apoyo que reciben por parte de los progenitores por sus progresos en la escuela y las tareas, la atención que ponen sobre las obligaciones y necesidades de los hijos e hijas, las adecuadas relaciones sociales y comunicación que mantienen con el centro, o el hecho de transmitir una afectividad positiva a los menores.

Por otro lado, tal y como mencionan Fontaines et al. (2015), la familia tiene la posibilidad de generar otros factores protectores mediante el establecimiento de relaciones afectivas con los hijos e hijas, promoviendo y valorando la importancia de su educación, imponiendo normas claras, enseñando habilidades para ser sociables, pedir apoyo y ayuda, dotando de responsabilidades progresivas, y mostrando su satisfacción y orgullo por los logros que van consiguiendo los menores.

### **3.1.3. Características ambientales**

Tomando en consideración el ámbito escolar, Jadue et al. (2005) expresan que, los centros educativos mediante la puesta en marcha de talleres que dotan de habilidades y capacidades al alumnado, tales como los que mencionan Henderson y Millstein (2003) relacionados con el arte, las ciencias, el deporte o los valores cívicos; así como también la disminución de la ratio de las aulas, pueden actuar como factores de protección para el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes.

Otros autores como Fontaines et al. (2015) añaden algunos factores protectores más como, dotar de recursos y estrategias al alumnado, promover el establecimiento de objetivos que a su vez sean posibles de alcanzar, favorecer el desarrollo de valores pro-sociales que al mismo tiempo mejoran la convivencia escolar, valorar los talentos y cualidades de todos y cada uno de los niños y niñas de la escuela, y fomentar la toma de decisiones autónoma y el emprendimiento de proyectos.

En cuanto al ámbito social, Acle-Tomasini (2012) y Bernard (2004) destacan como factores de protección los relacionados con la comunidad, el establecimiento de normas sociales, y el medio socioeconómico y geográfico.

En esta misma línea, Luthar (2007) añade que, aquellas escuelas que alcanzan una importante notoriedad se relacionan con proyectos pro-sociales, comunidades educativas organizadas, bibliotecas y centros para el entretenimiento, y la atención a la salud.

## **3.2. Factores de riesgo de la resiliencia**

Los factores de riesgos son concebidos como el conjunto de particularidades y peculiaridades tanto individuales como del contexto que favorecen la aparición de efectos negativos y adversos en las personas y ambientes educativos (Noriega et al., 2015).

### **3.2.1. Características personales**

Tal y como afirman Jadue et al. (2005), se consideran como factores de riesgo a nivel personal el hecho de estar poco motivado, tener la sensación de que los progenitores o el profesorado no le presta atención, no tener instaurados unos hábitos saludables de vida, tener pocas responsabilidades y presentar conductas disruptivas o negativas.

Otros autores como Benard (2004) o Jenson y Fraser (2011) añaden otros factores de riesgo como padecer de hiperactividad o una discapacidad, desarrollar un Cociente Intelectual bajo, o presentar antecedentes familiares relacionados con el alcohol.

### ***3.2.2. Características familiares***

Se consideran como factores de riesgo en el ámbito familiar presentar un nivel socioeconómico y cultural bajo o muy bajo, la escasez de ayuda y apoyo por parte de la familia en los deberes y tareas escolares, el bajo nivel de escolarización del padre y de la madre, la escasa comunicación familiar, la mala instauración de hábitos de vida, el hecho de tener una estructura unifamiliar, la falta de conocimientos sobre las competencias y dificultades que pueden presentar sus hijos e hijas en la escuela (Jadue et al., 2005).

De igual modo, se consideran como factores de riesgo los que definen Benard (2004); Jenson y Fraser (2011), tales como el hecho de vivir en un seno familiar conflictivo, los progenitores no desarrollan un apego seguro con sus hijos e hijas, llevan a cabo un estilo educativo negligente, consumen alcohol y drogas en el entorno familiar, o presentan un bajo compromiso con la educación de los menores.

### ***3.2.3. Características contextuales***

Respecto al ámbito educativo, encontramos al docente como un importante factor de riesgo cuando muestra bajas expectativas sobre sus alumnos y alumnas, mantiene metodologías de enseñanza tradicionales, no concibe la diversidad de su aula, utiliza un lenguaje inadecuado con los estudiantes, presenta una escasa motivación en su labor educativa, no organiza y planifica las actividades de clase, ni elabora material complementario, no favorece las relaciones afectivas en el aula, impone múltiples castigos y no realiza autocrítica sobre su profesión (Jadue et al., 2005).

Por otro lado, con respecto al centro educativo, se concibe como factores de riesgo el hecho de establecer escasas comunicaciones con su alumnado y las familias, así como relaciones sociales pobres (Jadue et al., 2005).

Así mismo, cabe señalar aspectos sociales tales como, la pertenencia a grupos poco sociables, el rechazo que sufren algunos menores por parte de sus iguales, vivir en situaciones de pobreza o en barriadas de gran inseguridad (Benard, 2004; Jenson y Fraser, 2011).

#### **4. La resiliencia en el profesorado**

La resiliencia del docente es entendida como una habilidad o capacidad que ha desarrollado el sujeto de reconstrucción personal, y, además, la utiliza como fuerza y acción para lograr alcanzar los objetivos educativos a pesar de vivir situaciones difíciles y problemáticas (Castro, Kelly, y Shih, 2010).

##### **4.1. La resiliencia como capacidad fundamental para la formación docente**

Cuando se habla de la formación del docente, se concentran todos los esfuerzos en el ámbito académico que hace referencia a los contenidos, legislación e innovación, sin embargo, se está pasando por alto algunos aspectos mucho más importantes que pueden impedir al profesional adaptarse a la escuela actual en constante cambio. Así pues, la formación docente va mucho más allá de lo académico, puesto que, el docente es persona, emoción y socialización (Aguaded y Almeida, 2016).

Lo dicho hasta aquí, evidencia la importancia de las competencias del docente en otros ámbitos, por tanto, a continuación, se considera la capacidad de resiliencia en el profesorado. Ésta representa el conjunto de aptitudes y facultades que fomentan el mantenimiento de sus obligaciones, deberes y responsabilidades en el ámbito educativo, incluso cuando se tratan de momentos complicados y delicados, que ponen en riesgo su labor educativa. Sin embargo, favorecen la superación y el progreso en la profesión del docente (Beltman, Mansfield, y Price, 2011; Brunetti, 2006; Estaji y Rahimi, 2014; Gu y Day, 2013).

Así mismo, como se afirmó anteriormente, la resiliencia no se trata de una capacidad innata del ser humano, sino que es posible aprenderla (Beltman et al., 2011). Por tanto, Mansfield, Beltman, Price, y McConney (2012), identifican la construcción de la resiliencia docente como un proceso activo y resolutivo que se produce entre el individuo y el ambiente.

Por consiguiente, conviene subrayar que, para el desarrollo de la capacidad de resiliencia en los profesionales educativos es necesario llevar a cabo programas específicos en los que se favorezcan las siguientes habilidades (Coello, 2017):

- *Flexibilidad*: implica la capacidad de observar la situación desfavorable, problema o conflicto desde diferentes perspectivas, que le permita encontrar

diversas soluciones, medidas y recursos. Asimismo, también supone la capacidad de adaptación del sujeto para modificar sus conductas, según la situación vivida, para asimilarla, convivir con ella y cambiarla.

- *Resistencia*: engloba la habilidad que representa el valor, la lucha y fuerza de voluntad frente a condiciones adversas que le permite averiguar las distintas soluciones para modificar la situación vivida.
- *Recuperación*: representa la capacidad que tiene el sujeto para sacar fuerzas y desarrollar estrategias que le permitan reconstruirse o volver a nacer, tras las condiciones extremas, hostiles y desfavorables vividas.
- *Creatividad*: significa la habilidad capaz de aprender el individuo para generar conductas, recursos y estrategias, que le proporcionan alternativas innovadoras para resolver, superar y transformar de forma participativa las situaciones problemáticas en las que se encuentra inmerso.

Por otro lado, es necesario recalcar que, para la construcción de la resiliencia en los docentes, ésta dependerá tres ámbitos fundamentales. En primer lugar, el ámbito cognitivo, desde el cual, el sujeto construye o reconstruye su autoconcepto, y facilita la integración conceptual que le permitirá la elaboración de estrategias para resolver los problemas. En segundo lugar, el ámbito emocional, que representa las emociones y estados de ánimo que vive el docente en cada momento y que se muestran a través de los gestos, sentimientos y actuaciones. Por último, el ámbito actitudinal, el cual se refiere a las aptitudes y reacciones del profesorado ante las situaciones conflictivas (Coello, 2017).

#### **4.2. Docentes resilientes**

Tomando como referencia a Aguaded y Almeida (2016), un docente resiliente es aquel que valora la importancia de su desarrollo, que confía en su evolución y progreso interno como persona. Diversos estudios ratifican la existencia de distintas dimensiones en el profesorado resiliente. Siguiendo a Villalobos y Assael (2018), podemos identificar tres dimensiones fundamentales:

- *Dimensión individual*

Existen evidencias sobre ciertas capacidades personales de los docentes que muestran comportamientos y actitudes resilientes. Así pues, tomando como referencia a Bilim (2014) y Hong (2012), el sentido de autoeficacia es esencial para el desarrollo de la

resiliencia. Además, se consideran fundamentales las emociones positivas, pues éstas tienen múltiples beneficios para los profesionales, tales como, pensamiento adaptativo, mayor creatividad, mejores habilidades de socialización, aumento de la fuerza mental para no desistir en los objetivos (Gu y Day, 2007).

Por otro lado, se observa que, los docentes resilientes muestran comportamientos de sensibilización ante temas sociales, dotan de mayor importancia a la personalización de la enseñanza y a la individualidad, puesto que su propósito es ayudar al alumnado con bajas competencias sociales a ser más sociables y reflexionar críticamente sobre la justicia social (Brunetti, 2006).

– *Dimensión relacional*

Para analizar esta dimensión se hace necesario partir del contexto como origen sobre el cual se fundamentan las relaciones sociales y las habilidades que posee el profesorado. Así pues, tal y como especifican Villalobos y Assael (2018), los docentes resilientes poseen cualidades tales como, reciprocidad, empoderamiento, valor y fuerza de voluntad. Además, Brunetti (2006) menciona que, aquellos profesionales que han adquirido esta capacidad, establecen relaciones sociales positivas con los directivos del centro. En esta misma línea, Day y Gu (2009) afirman que los docentes resilientes reciben apoyo en sus ideas y proyectos y autonomía de liderazgo. A lo que, Gu y Day (2007); Gu (2014) añaden también la valoración positiva de los directivos hacia los docentes.

Por otro lado, en cuanto a las relaciones sociales con los compañeros y compañeras de labor, tal y como Le Cornu (2009) manifiesta, los docentes resilientes crean relaciones sociales satisfactorias con sus iguales, fomenta actitudes y una moral positiva, lo que les ayuda a superar las dificultades y a que no disminuya su motivación laboral.

Asimismo, cuando el docente consigue ir más allá y crea conexiones significativas con otros profesores y profesoras, cooperan en el logro de los objetivos del alumnado y comparten su compromiso laboral, crea un estado positivo en la motivación del profesional (Gu, 2014; Johnson et al., 2015; Le Cornu, 2009).

Otro rasgo importante son los estudiantes, según Brunetti (2006); Day y Gu (2009), los docentes resilientes consideran a su alumnado como motor de motivación, trabajo y compromiso al observar los progresos que realizan y comprobar su capacidad de superación ante situaciones adversas.

– *Dimensión institucional*

Se ha demostrado que, aquellas ocasiones en las que la institución educativa ha proporcionado oportunidades para la formación y mejora del docente, se favorece la construcción de la resiliencia en los mismos (Beltman et al., 2011). Igualmente, el profesorado resiliente recibe apoyo y confianza desde los altos cargos (Villalobos y Assael, 2018).

De igual modo, aquellos casos en los que la cultura escolar fomenta el sentido de pertenencia del docente al centro educativo, otorgan empoderamiento, destaca la importancia de las relaciones sociales, construye comunidades de aprendizaje, crea ambientes de aprendizaje positivo y subraya la importancia del progreso profesional del docente, favorece su capacidad de resiliencia (Beltman et al., 2011; Johnson et al., 2014; Gu y Day, 2013).

Por último, los profesores resilientes se encuentran guiados por un líder eficiente que transforma la escuela en un espacio generador de sentimientos de cooperación, colaboración y unidad (Day y Gu, 2014; Gu, 2014; Hong, 2012; Jonhson et al., 2014; Le Cornu, 2013).

## **5. Propuestas educativas para el desarrollo de la resiliencia en la escuela**

La escuela se concibe como un lugar en el que se atienden y compensan las necesidades y carencias de los niños y niñas que asisten a ella, es decir, su objetivo es minimizar las desigualdades existentes y asegurar la educación para todos y todas. Lo dicho hasta aquí supone que, los centros educativos son capaces de generar ambientes de protección frente a las situaciones problemáticas y adversas que muchos de los estudiantes están viviendo, gracias a la intervención educativa eficaz (Atencio, 2013).

Más concretamente, en este apartado se proponen algunas estrategias para el desarrollo de la capacidad de resiliencia en los centros educativos:

– *Otra perspectiva de los comportamientos sociales en la escuela*

Los estudiantes que asisten a la escuela se encuentran en un momento clave de su desarrollo. Actualmente, vivimos en una sociedad globalizada, regida por los intercambios, la continua circulación y la participación activa entre personas. Así pues, los centros educativos, se encuentran en la obligación de presentar, guiar y dotar de

habilidades al alumnado que le permita descubrir el ámbito social del que forman parte basándose en la realidad y la interacción con sus iguales y otros adultos (Serrano y Sanz, 2019).

– *El conocimiento real de la persona para su formación*

Tal y como indican Serrano y Sanz (2019), la escuela maneja un gran volumen de información relacionada con las necesidades y exigencias de los niños y niñas, las familias y la comunidad educativa.

Dado que la educación exige un alto conocimiento, por parte de los docentes y de la escuela de cada individuo, tomando como referencia a Zabalza y Zabalza (2012), subraya la importancia que tiene también, el descubrimiento e identificación de los factores, considerados de riesgo, los cuales concentran una gran influencia en los comportamientos y actitudes de los estudiantes a nivel individual, social y cultural.

Así pues, retomando a Serrano y Sanz (2019), los factores de riesgo desencadenan importantes problemas, conflictos interpersonales, intrapersonales y dificultades de aprendizaje en los niños y niñas. En consecuencia, el educador no debe obviar que, cada alumno y alumna acude a la escuela con una mochila invisible cargada de conflictos individuales, familiares, sociales, sentimientos y valores que pueden favorecer o perjudicar el óptimo desarrollo de la sociedad. Los centros educativos han de ser los encargados de compensar esas mochilas con nuevas oportunidades, aprendizajes, valores y objetivos; a sabiendas de que, al regresar el niño o niña a casa, esas mochilas volverán a ser modificadas nuevamente. En definitiva, la educación comienza cada día cuando el profesorado trata de que su huella cale en su alumnado y finalmente permanezca a pesar de las dificultades futuras.

– *Pedagogía de la resiliencia*

La pedagogía de la resiliencia implica la modificación del paradigma educativo, en otras palabras, el currículo debe ser orientado en menor medida hacia el conocimiento y más hacia las personas que forman parte de la comunidad educativa, favoreciendo el equilibrio entre los pensamientos y los sentimientos de los alumnos y alumnas (Serrano y Sanz, 2019).

Siguiendo a Carbonell (2014), cada escuela debe llevar a cabo propuestas educativas fundadas en: conocimientos y afectividad, pensamientos junto a sentimientos, razonamiento más la moral, lo académico y lo personal, y el aprendizaje unido a los

valores. En esta misma línea, Pestalozzi (1933), especifica que la educación reúne al corazón (dimensión moral), la mente (dimensión intelectual) y la mano (dimensión práctica). Más recientemente, Day y Gu (2015), replantearon esta idea, llegando a la conclusión de que, una educación óptima y eficiente está construida por la cabeza (inteligencia), la mano (pedagogía) y el corazón (emociones, valores y creencias).

Por tanto, conviene subrayar que, la pedagogía de la resiliencia implica un currículo orientado hacia las capacidades de las personas (cognitivas, afectivas, físicas, sociales, morales, éticas, ...) junto con metodologías que consideran las habilidades, actitudes, capacidades de superación, valor y esfuerzo de los estudiantes. Además de, transformar la perspectiva docente haciéndoles ver cómo su labor y trabajo supone su crecimiento personal y profesional (Serrano y Sanz, 2019).

- *Cognición y emoción*

El currículo debe ser elaborado favoreciendo el equilibrio entre las capacidades cognitivas y emocionales de autoestima, autocontrol, tolerancia, compromiso, asertividad, empatía, ..., entre otras, las cuales, van a fomentar la mejora del rendimiento académico del alumnado y la resolución de los conflictos (López, 2014).

En relación con los conflictos, es necesario recalcar que, éstos deben ser entendidos como una ocasión de aprendizaje, y, por tanto, de desarrollo de la capacidad de resiliencia. Así pues, el docente resiliente se basa en una educación socioemocional (Vaello, 2011) y proactiva ante las dificultades y conflictos, que predispone, previene, vence, evoluciona y progresa ante los mismos, preparando a los estudiantes para cualquier situación de la vida cotidiana (Serrano y Sanz, 2019).

- *La ética del cuidado*

Tomando como referencia a Noddings (2005), la ética del cuidado parte de la premisa de que el individuo es vulnerable, por ello, se hace necesario una educación en la que se destaca la importancia del cuidado y la atención de las personas. Pues, es a través de la atención como se favorecen valores éticos y morales, tales como, el amor, la amistad, la cooperación, la unidad de grupo, entre otros (Vázquez, Escamez, y García, 2012). En definitiva, fomentan la convivencia social, la cual se complementa de la resiliencia para abordar los conflictos de la vida cotidiana (Serrano y Sanz, 2019).

# PARTE EMPÍRICA

## 1. Introducción

Actualmente, la profesión docente debe hacer frente a diversos problemas relacionados con el estrés laboral (Vicente de Vera y Gabari, 2019a), alteraciones que se producen en el desarrollo del rol del docente (Peña y Cantero, 2017), la opresión eventual y transitoria (López y Extremera, 2017), la disminución del nivel de autonomía y poder de decisión del profesorado (Burgos, París, Salcedo, y Arriagada, 2018), los enfrentamientos interpersonales (Carlotto y Câmara, 2017), y el exceso de trabajo (Rodríguez, Sola, y Fernández, 2017).

Todos estos obstáculos e impedimentos desencadenan un malestar en el docente que genera un agotamiento a nivel emocional (Berrocal, Cabello, y Cobo, 2017). Este cansancio produce graves consecuencias, tales como la baja productividad y el absentismo laboral (Vicente de Vera y Gabari, 2019a), un declive motivacional y un decaimiento de la autorrealización tanto personal como profesional (Travers, 2017). En definitiva, generan un deterioro de la salud y del bienestar psicológico del profesorado (Mérida-López, Extremera, y Rey, 2017) lo cual constituye un significativo impacto en los ámbitos económico, educativo y social (Travers, 2017).

En consecuencia, diversos estudios ratifican la existencia de habilidades y capacidades internas en los individuos que favorecen el afrontamiento de estas situaciones adversas (González, Torres, y Carretes, 2017; Martos et al., 2018). Tal es el caso de la resiliencia como capacidad para sostener en el tiempo la autoeficiencia profesional (Bolívar, 2016) y la Inteligencia Emocional, la cual, permite la adaptación del sujeto a cada situación o momento de la vida, disminuyendo la presencia de las emociones negativas (Pérez, Filella, Alegre, y Bisquerra, 2017). Así pues, múltiples estudios manifiestan los beneficios que tiene la Inteligencia Emocional en el profesorado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; Mérida-López y Extremera, 2017).

Tomando como referencia a Suárez y Martín (2019), llevaron a cabo un estudio en el que se analiza la influencia de los factores sociodemográficos en la Inteligencia Emocional y sentimientos de burnout en el profesorado universitario. En su estudio se encontraron diferencias significativas en cuanto al género, así, por ejemplo, el género femenino presenta un mayor grado en comprensión emocional y regulación emocional que el género masculino. Por lo que se refiere a la edad, ésta presentó una significación igual o menor al 5%, por tanto, no se considera como un factor significativo.

Por otro lado, se hace necesario considerar igualmente, el estudio realizado por Barrientos-Fernández et al. (2020) en el profesorado de Educación Infantil, el cual, ratifica que, según el análisis llevado a cabo, no se reflejan influencias significativas entre la Inteligencia Emocional y la titularidad del centro educativo. Así como también ocurre con la Inteligencia Emocional y el número de alumnos y alumnas por aula, el tiempo de servicio en la profesión de educador, la formación docente en el ámbito socioemocional, o la metodología de enseñanza empleada en el aula.

En contraposición, siguiendo este mismo estudio llevado a cabo por Barrientos-Fernández et al. (2020), concluyen que, sí existen influencias significativas respecto a la capacidad de autopercepción docente en Inteligencia Emocional y el clima de aula. Así pues, a mayor autopercepción docente, mejor organización y control del clima de clase.

De igual modo, cabe señalar el estudio realizado por Extremera, Mérida-López, Sánchez-Álvarez, Quintana-Orts, y Rey (2019) sobre la relación entre la Inteligencia Emocional del profesorado de Educación Primaria y Secundaria, el apoyo social y el *engagement* laboral. La investigación concluye que no existen influencias significativas entre la Inteligencia Emocional del profesorado y el apoyo social que reciben por parte de los compañeros y compañeras de labor, así como de los supervisores. Sin embargo, si se observa una relación positiva y significativa entre la Inteligencia Emocional junto con el apoyo social, para el aumento del *engagement* laboral.

Por lo que se refiere a la resiliencia, conviene subrayar el estudio realizado por Vicente de Vera y Gabari (2019b), quienes observan que las características sociodemográficas de los docentes muestran influencias con la resiliencia. Así pues, tomando en consideración la variable sexo, se concluye que el género femenino se relaciona significativamente con una mayor resiliencia. Además, en cuanto a la variable edad, sostienen que se encuentran relaciones significativas en aquellos sujetos que se encuentran entre 46-55 años. Igualmente, si se estima la variable estado civil, el estudio manifiesta que los sujetos que se encuentran casados/as reflejan una relación significativa con un mayor nivel de resiliencia, que aquellos que se encuentran solteros/as o que no conviven con pareja. En cuanto a la variable tener hijos/as o no, el estudio identifica una influencia significativa mayor en la capacidad de resiliencia en aquellos sujetos que tienen hijos/as con respecto a aquellos que no tienen hijos/as. En relación con el tiempo de servicio en la profesión docente, según Vicente de Vera y Gabari (2019b), aquellos sujetos que presentan más de

20 años en la profesión educativa desarrollan mejores niveles de resiliencia que otros individuos con menor tiempo de servicio.

Finalmente, es necesario recalcar que, siguiendo el estudio realizado por Meléndez, Delmhom, y Satorres (2019), existen evidencias de una correlación positiva entre la Inteligencia Emocional y la resiliencia. Para ser más específicos, el análisis de la investigación muestra que las dimensiones de claridad y regulación emocional se relacionan positiva y significativamente con la resiliencia.

En consecuencia, se evidencia la existencia de una posible relación entre ambas variables, y que, dada la importancia que tiene la Inteligencia Emocional y la resiliencia en el profesorado, de todas las etapas educativas, junto con la ausencia de estudios que relacionen ambas variables en los docentes, se considera necesario continuar con el estudio.

## **2. Hipótesis**

Las hipótesis que se plantearon en esta investigación fueron las siguientes:

- Hipótesis 1. Los sujetos de mayor edad presentan niveles más elevados de Inteligencia Emocional.
- Hipótesis 2. La Inteligencia Emocional varía según el sexo, así pues, se contempla que el género femenino desarrolla más habilidades en Inteligencia Emocional, que el género masculino.
- Hipótesis 3. Los sujetos que mantienen una relación estable de pareja tienen niveles más altos de Inteligencia Emocional que aquellos que se encuentran solteros, divorciados, separados o viudos.
- Hipótesis 4. El profesorado que tiene hijos e hijas presenta un mayor nivel de Inteligencia Emocional.
- Hipótesis 5. Los docentes que establecen relaciones sociales satisfactorias en el ámbito educativo aumentan su capacidad de Inteligencia Emocional.
- Hipótesis 6. La capacidad de resiliencia en el profesorado cambia según la edad y el sexo.
- Hipótesis 7. El nivel formativo del docente repercute en su capacidad de resiliencia.

- Hipótesis 8. Conforme aumenta la etapa educativa, el profesorado presenta mayor capacidad de resiliencia debido a las dificultades y manejo del clima de aula.
- Hipótesis 9. El tipo de centro en el que se imparte docencia (público, concertado o privado) está relacionado con la capacidad de resiliencia en los docentes.
- Hipótesis 10. Cuanto mayor es el número de alumnos y alumnas por clase, existen más posibilidades de que el profesorado experimente emociones que aumentan su capacidad de resiliencia.
- Hipótesis 11. El tiempo de servicio en la profesión docente perjudica psicológica y emocionalmente a los profesionales, disminuyendo su capacidad de resiliencia.
- Hipótesis 12. Las relaciones sociales satisfactorias entre los compañeros de labor, el apoyo y reconocimiento por parte de los directivos del centro, las relaciones afectivas con el alumnado y las comunicaciones positivas con las familias muestran una relación positiva de la resiliencia en el profesorado.
- Hipótesis 13. Los docentes que presentan menor Inteligencia Emocional presentan a su vez una menor resiliencia frente a situaciones estresantes.
- Hipótesis 14. Los docentes que presentan mayor Inteligencia Emocional presentan al mismo tiempo una mayor resiliencia frente a situaciones adversas.

### **3. Objetivo**

Tomando en consideración la investigación realizada previamente sobre la Inteligencia Emocional y la capacidad de resiliencia que desarrolla el profesorado en su labor educativa, el objetivo de este estudio se centra en:

- Evaluar la influencia de la Inteligencia Emocional con respecto a la capacidad de resiliencia en el profesorado de las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Del mismo modo, es necesario establecer los siguientes objetivos específicos:

- Identificar si existen influencias de las características sociodemográficas de los docentes, tales como la edad, el sexo, el estado civil o tener hijos e hijas, y la Inteligencia Emocional.
- Analizar la influencia de las características laborales, tales como la etapa educativa en la que se imparte docencia, el tipo de centro, el número de alumnos

y alumnas por clase, la formación del docente, y el tiempo de servicio, y el nivel de Inteligencia Emocional.

- Identificar si existe una relación entre la Inteligencia Emocional y las relaciones sociales que se establecen con los compañeros y compañeras de labor, los directivos del centro, las familias y el alumnado.
- Determinar la relación entre las características sociodemográficas de los docentes, como son la edad, el sexo, el estado civil, tener hijos e hijas, y la resiliencia.
- Analizar la resiliencia de los docentes en función de características laborales, tales como la formación docente, el tipo de centro educativo, el nivel educativo en el que imparte la enseñanza, el número de alumnos y alumnas por aula y el tiempo de servicio en la profesión docente.
- Establecer la influencia de las relaciones sociales con los compañeros y compañeras de labor, así como de los directivos del centro, las familias y el alumnado en el desarrollo de la capacidad de resiliencia.

#### **4. Método**

##### **4.1. Participantes**

La muestra estuvo formada por un total de 59 docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, de distintos centros públicos, privados y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía. El rango de edad de los sujetos oscila entre 27 y 61 años, siendo la medida de edad 38,25 ( $DT=9,48$ ).

La distribución de la muestra en función del sexo responde a un 16,95% de hombres ( $n=10$ ) y un 83,05% de mujeres ( $n=49$ ), con una media de edad de 39,8 años ( $DT=7,80$ ) y 37,94 años ( $DT=9,82$ ), respectivamente.

De igual modo, la repartición de la muestra en función del estado civil es de un 15,25% de los sujetos en situación de soltería ( $n=9$ ), 28,81% se encuentra con pareja estable ( $n=17$ ), 52,54% casado/a ( $n=31$ ), 1,69% separado/a ( $n=1$ ), y 1,69% divorciado/a ( $n=1$ ).

Asimismo, se observa una distribución de la muestra dependiendo del nivel formativo, en la que se puede comprobar que el 47,46% pertenecen a diplomatura ( $n=28$ ), 15,25% a licenciatura ( $n=9$ ), 3,39% a grado ( $n=2$ ), y el 33,90% ha realizado un máster ( $n=20$ ).

Por otro lado, es necesario aclarar también la distribución de la muestra en función de la etapa educativa en la que imparte docencia. Así pues, se observa que, el 25,42% de los

sujetos se corresponden con la etapa de Educación Infantil ( $n=15$ ), el 52,54% de los individuos imparten clase en Educación Primaria ( $n=31$ ), el 18,64% de la muestra desarrollan sus clases en Educación Secundaria ( $n=11$ ), y, finalmente, el 3,39% de los docentes pertenecen a las enseñanzas de Bachillerato ( $n=2$ ).

En lo referente al centro educativo, el 86,44% de los participantes pertenecen a centros públicos de enseñanza ( $n=51$ ), mientras que el 3,39% imparten docencia en centros privados ( $n=2$ ), y el 10,17% de los sujetos se ubican en centros concertados ( $n=6$ ).

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra

Variables		Hombre	Mujer	Total
Edad	Rango	27-61 años		
	<i>M</i>	39,8	37,94	38,25
	<i>DT</i>	7,80	9,82	9,48
		%		<i>n</i>
Sexo	Hombre	16,95		10
	Mujer	83,05		49
Estado civil	Soltero/a	15,25		9
	Pareja estable	28,81		17
	Casado/a	52,54		31
	Separado/a	1,69		1
	Divorciado/a	1,69		1
Nivel formativo	Diplomatura	47,46		28
	Licenciatura	15,25		9
	Grado	3,39		2
	Máster	33,90		20
Etapa educativa	Infantil	25,42		15
	Primaria	52,54		31
	Secundaria	18,64		11
	Bachillerato	3,39		2
Centro	Público	86,44		51
	Privado	3,39		2
	Concertado	10,17		6
Tiempo de servicio	Rango	<i>M</i>		<i>DT</i>
	1-32 años	12,21		9,64
		%		<i>n</i>
Hijos/as	Sí	54,24		32
	No	45,76		27
Nº de hijos	0	47,46		28
	1	13,56		8
	2	30,51		18
	3	6,78		4
	5	1,69		1
Residencia y centro educativo	Misma población	52,54		31
	Distinta población	47,46		28

Con respecto al tiempo de servicio en la profesión docente, este estudio afirma que el rango de tiempo ejerciendo fluctúa entre 1 y 32 años, por tanto, se ha obtenido una media de 12,21 años ( $DT=9,64$ ) desempeñando la profesión.

Del mismo modo, tomando en consideración la variable “tener hijos/as”, el 54,24% de los sujetos afirma tener hijos e hijas ( $n=32$ ), mientras que el 45,76% de los participantes especifica que no tienen descendientes ( $n=27$ ). En esta misma línea, con respecto al número de hijos e hijas, el 47,46% afirma tener 0 descendientes ( $n=28$ ), el 13,56% confirma tener 1 descendiente ( $n=8$ ), el 30,51% de los sujetos especifica tener 2 descendientes ( $n=18$ ), el 6,78% de los participantes afirma tener 3 descendientes ( $n=4$ ), y el 1,69% de los sujetos confirma tener 5 descendientes ( $n=1$ ).

Igualmente, se ha considerado como objeto de estudio la residencia de los sujetos, así pues, se observó que el 52,54% ( $n=31$ ) de los sujetos desempeña su función como docente en un centro educativo ubicado en la misma población en la que vive. Por el contrario, el 47,46% ( $n=28$ ) de los sujetos afirma tener que desplazarse a otra población diferente a la que reside para desarrollar su labor como docente.

#### 4.2. Instrumentos

Con motivo de evaluar la Inteligencia Emocional, se empleó el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995), en su adaptación al *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) realizada por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004). El TMMS-24 está formado por un total de 24 ítems con una escala de tipo Likert de 5 puntos, cuyo rango se encuentra entre 1 (“Nada de acuerdo”) y 5 (“Totalmente de acuerdo”). Además, se encuentra dividido en tres dimensiones principales que constan de 8 ítems cada una de ellas.

- a) *Atención emocional*: comprende aquellas capacidades que permiten identificar y mostrar las emociones de manera efectiva. La fiabilidad original (Alfa de Cronbach) de esta dimensión es de  $\alpha=0,9$ .
- b) *Claridad emocional*: engloba el conjunto de habilidades que facilita el entendimiento de los distintos momentos sentimentales y emocionales. Asimismo, esta dimensión tiene una fiabilidad original de  $\alpha=0,9$ .
- c) *Reparación emocional*: incluye la capacidad de controlar las emociones de manera adecuada. Además, esta dimensión presenta un Alfa de Cronbach inicial de  $\alpha=0,86$ .

En nuestra muestra hemos encontrado un Alfa de Cronbach general de toda la escala de 0,90, así como, para cada una de las dimensiones estudiadas, la fiabilidad ha sido la siguiente: atención emocional  $\alpha=0,87$ ; claridad emocional  $\alpha=0,88$ ; y reparación emocional  $\alpha=0,88$ .

Por otro lado, con el objetivo de evaluar la capacidad de resiliencia en docentes, se empleó la Escala de Resiliencia Docente (ER-D) desarrollada por Guerra (2013). La ER-D se encuentra formada por un total de 69 ítems, con una escala tipo Likert con 5 opciones de respuestas, que van desde 1 (“Totalmente en desacuerdo”) hasta 5 (“Totalmente de acuerdo”). Se debe añadir, también, que ésta se encuentra dividida en cuatro dimensiones, constando de 38, 18, 5 y 8 ítems, respectivamente, cada una de ellas.

- a) *Participación significativa*: hace referencia a aquellas capacidades en las que el docente se implica, participa y destina un tiempo valioso al desarrollo de habilidades que le permiten interactuar de manera colaborativa, activa y positiva en el entorno escolar, sintiéndose parte de la escuela y de sus logros.
- b) *Conducta prosocial*: engloba el conjunto de habilidades docentes destinadas a desarrollar comportamientos positivos que benefician a toda la comunidad educativa sin buscar el propio provecho.
- c) *Autoestima y aprendizaje*: comprende al grupo de habilidades personales que se relacionan con el intercambio entre personas y que favorecen el crecimiento personal interior.
- d) *Percepción de apoyo*: hace mención de aquellos sentimientos que siente el docente sobre la ayuda y defensa que recibe desde la comunidad educativa y las autoridades.

Con respecto a la fiabilidad original de la ER-D, se ha comprobado que, obtuvo un coeficiente total de Alfa de Cronbach de  $\alpha=0,95$ . Así como, para cada una de las dimensiones analizadas alcanzó un  $\alpha=0,95$  para la dimensión de participación significativa; un  $\alpha=0,88$  en conducta prosocial; un  $\alpha=0,56$  para autoestima y aprendizaje; y un  $\alpha=0,69$  en percepción de apoyo.

En nuestro análisis hemos encontrado una fiabilidad (Alfa de Cronbach) total de la escala de 0,91, así como, para cada una de las dimensiones estudiadas, con la siguiente fiabilidad: participación significativa  $\alpha=0,85$ ; conducta prosocial  $\alpha=0,81$ ; autoestima y aprendizaje  $\alpha=0,36$ ; y percepción de apoyo  $\alpha=0,74$ .

### 4.3. Procedimiento

En primer lugar, se realizó una búsqueda exhaustiva de las escalas que midieran, por un lado, la Inteligencia Emocional, y por otro la capacidad de resiliencia, ambos orientados en los docentes de las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Una vez que se obtuvo las escalas, se procedió a la elaboración de un cuadernillo conformado por, en primer lugar, un ad-hoc, con preguntas sociodemográficas y laborales de interés, tales como, edad, sexo, estado civil, nivel formativo, etapa educativa en la que imparte docencia, tipo de centro en el que imparte, número de alumnos y alumnas por clase, tiempo de servicio, si tienen hijos e hijas, número de hijos e hijas, si tienen que desplazarse a otra población para acudir a su puesto de trabajo y relación con los compañeros y compañeras de trabajo.

En segundo lugar, el cuestionario fundamentado en la Inteligencia Emocional (TMMS-24) y, por último, el cuestionario sobre la capacidad de resiliencia en docentes (ER-D). Todo ello, se elaboró en la herramienta de Google Formularios, quedando guardado en la nube de Drive.

Posteriormente, se procedió a contactar mediante vía telefónica con algunos docentes, y estos, a su vez, colaboraron compartiendo la investigación con otros profesores y profesoras de su entorno (método bola de nieve). Destacar que, en el mismo momento en el que se contactó con los docentes se les informó de la finalidad del estudio, así como, que los cuestionarios son completamente anónimos y la confidencialidad de las respuestas.

A continuación, dio comienzo el proceso de recogida de datos al proporcionar el cuadernillo, mediante medios telemáticos, a aquellos docentes que aceptaron formar parte de este estudio. La plataforma Google Formularios estuvo abierta durante tres semanas, entre el mes de marzo y abril.

Una vez finalizado el plazo, se llevó a cabo una evaluación generalizada de los cuadernillos para constatar de la correcta realización del mismo de cada sujeto, así como también, eliminar aquellos que no habían sido cumplimentados totalmente o que presentaban errores. Por último, tras la recogida de todos los datos, se ha realizado un análisis de los mismos a través del programa estadístico PSPP.

#### 4.4. Análisis de datos

Los datos se han analizado a través del programa estadístico PSPP, comenzando por el estudio de elementos generales hacia otros más concretos y detallados. Así pues, en primer lugar, se han realizado descriptivos para conocer la media y desviación típica de la edad y el tiempo de servicio de los participantes.

En segundo lugar, se ha estudiado las frecuencias de las variables sociodemográficas, como por ejemplo el sexo, el estado civil, el nivel formativo, la etapa educativa, el centro y la residencia de los sujetos. Seguidamente, se ha comprobado la fiabilidad original y de la muestra de análisis (Alfa de Cronbach) del TMMS-24 y la Escala de Resiliencia Docente, así como de cada una de sus dimensiones.

Posteriormente, se ha realizado la prueba estadística Chi-cuadrado para averiguar si existen relaciones significativas entre el sexo y el estado civil, así como también, entre el sexo y las variables laborales (nivel formativo, etapa educativa, centro y relaciones sociales).

Del mismo modo, se ha explorado las correlaciones para conocer si existen relaciones significativas entre la edad y la Inteligencia Emocional (atención, claridad y reparación), así como, entre la edad y la capacidad de resiliencia (participación significativa, autoestima y aprendizaje, percepción de apoyo y conducta prosocial). Igualmente, se ha estudiado la relación entre Inteligencia Emocional y tiempo de servicio, así como Inteligencia Emocional y número de alumnos y alumnas por clase. También se ha analizado la significatividad entre resiliencia y tiempo de servicio en la profesión docente, y resiliencia y número de alumnos y alumnas por clase. Además de verificar si existe relación entre las variables Inteligencia Emocional y resiliencia.

Para averiguar las distintas relaciones entre la Inteligencia Emocional y el sexo, o la Inteligencia Emocional y la existencia de descendientes, se ha utilizado la prueba estadística *t* de Student. Así mismo, también se ha podido comprobar con esta prueba las relaciones entre la resiliencia y el sexo, o la resiliencia y el hecho de tener sucesores.

Por último, la prueba ANOVA se ha utilizado para descubrir las relaciones entre variables laborales (estado civil, nivel formativo, etapa educativa, centro y relaciones sociales) con respecto a la Inteligencia Emocional del profesorado o su capacidad de resiliencia.

## 5. Resultados

En primer lugar, los resultados obtenidos en este estudio con respecto a las pruebas Chi-Cuadrado clarifican que, tal y como se observa en la tabla 2, la cual, analiza la relación entre el sexo y el nivel formativo, se observa que, la mayoría de los hombres ha realizado su formación a través de la diplomatura o máster. Similarmente, las mujeres realizaron, también, su formación mediante diplomatura y máster, por lo que existen similitudes entre ambos sexos. Así, se observa que no existe diferencias significativas entre ambos grupos ( $\chi^2=,77$  y  $p=,856$ ).

*Tabla 2. Sexo y nivel formativo*

		Sexo		$\chi^2$	<i>p</i>
		Hombre	Mujer		
Nivel Formativo	Diplomatura	50,00%	46,94%	,77	,856
	Licenciatura	10,00%	16,33%		
	Grado	,00%	4,08%		
	Máster	40,00%	32,65%		

Así mismo, considerando el análisis de la etapa educativa donde se imparte docencia en función del sexo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ( $\chi^2=5,32$  y  $p=,150$ ). No obstante, podemos destacar que, en el caso de las mujeres, un 30,61% ( $n=15$ ) eran docentes de Educación Infantil, a diferencia de los hombres que, en ningún caso, ejercieron en esta etapa (Tabla 3).

*Tabla 3. Sexo y etapa educativa en la que imparte docencia*

		Sexo		$\chi^2$	<i>p</i>
		Hombre	Mujer		
Etapa Educativa	Infantil	,00%	30,61%	5,32	,150
	Primaria	70,00%	48,98%		
	Secundaria	20,00%	18,37%		
	Bachillerato	10,00%	2,04%		

Del mismo modo, analizando los datos referentes al centro educativo en el que imparte docencia en función del sexo (Tabla 4), se observa que, la mayoría de los sujetos, tanto hombres como mujeres, pertenecen a centros públicos, y en menor medida a privados o concertados. Asimismo, las diferencias no fueron significativas ( $\chi^2=1,61$  y  $p=,447$ ).

Tabla 4. Sexo y centro educativo en el que imparte docencia

		Sexo		$\chi^2$	<i>p</i>
		Hombre	Mujer		
Centro educativo	Público	80,00%	87,76%	1,61	,447
	Privado	10,00%	2,04%		
	Concertado	10,00%	10,20%		

Igualmente, analizando los datos relativos a las relaciones que se establecen con otros compañeros y compañeras de trabajo según el sexo (Tabla 5), no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ( $\chi^2=2,60$  y  $p=,273$ ). Sin embargo, podemos destacar que, en el caso de las mujeres, un 20,41% ( $n=10$ ) valora como “buena” sus relaciones, siendo consideradas éstas de peor calidad, a diferencia de los hombres que, en ningún caso, lo valoraron de esta forma.

Tabla 5. Sexo y relación con los compañeros/as de trabajo

		Sexo		$\chi^2$	<i>p</i>
		Hombre	Mujer		
Relación con los compañeros de trabajo	Excelente	60,00%	42,86%	2,60	,273
	Muy buena	40,00%	36,73%		
	Buena	,00%	20,41%		

Por otro lado, las pruebas de correlaciones evidencian que, tal y como se observa en la tabla 6, no se encontró relación entre la edad y las dimensiones de atención ( $r=-,25$ ;  $p=,054$ ), claridad ( $r=-,15$ ;  $p=,263$ ), y reparación ( $r=,01$ ;  $p=,926$ ) de la Inteligencia Emocional. Además, cabe señalar que existe una relación significativa entre las dimensiones claridad y reparación ( $r=,54$ ;  $p<,001$ ), de manera que puntuaciones más altas de claridad se relacionan con una mejor reparación afectiva en los docentes, y viceversa.

Tabla 6. Matriz de correlación entre las variables edad y las dimensiones atención, claridad y reparación

	Atención	Claridad	Reparación
Edad	-,25	-,15	,01
Atención		,23	,19
Claridad			,54*

\* $p<,001$

Así mismo, por lo que se refiere a la capacidad de resiliencia en docentes según la edad, en la tabla 7 se puede comprobar que existe una correlación negativa entre la edad y la sub-escala autoestima y aprendizaje ( $r=-,42$ ;  $p<0,01$ ). Por lo que, a medida que aumenta la edad, disminuyen los niveles de autoestima y aprendizaje, y viceversa. Por el contrario, no existe correlación entre edad y participación significativa ( $r=-,21$ ;  $p=,110$ ), edad y percepción de apoyo ( $r=-,20$ ;  $p=,121$ ), y, edad y conducta prosocial ( $r=-,06$ ;  $p=,651$ ).

Además, es posible clarificar que existe una correlación positiva entre participación significativa y autoestima y aprendizaje ( $r=,55$ ;  $p<,001$ ), así como, también, entre participación significativa y percepción de apoyo ( $r=,51$ ;  $p<,001$ ), por tanto, cuando una variable sube la otra también aumenta, y cuando una variable baja la otra desciende.

Tabla 7. Matriz de correlación entre las variables edad y las dimensiones participación significativa, autoestima y aprendizaje, percepción de apoyo y conducta prosocial

	Participación significativa	Autoestima y aprendizaje	Percepción de apoyo	Conducta prosocial
Edad	-,21	-,42*	-,20	-,06
Participación significativa		,55**	,51**	-,60**
Autoestima y aprendizaje			,24	-,16
Percepción de apoyo				-,48**

\* $p<,01$ ; \*\* $p<,001$

Destacar también que, existe una correlación negativa entre participación significativa y conducta prosocial ( $r=-,60$ ;  $p<,001$ ) y entre percepción de apoyo y conducta prosocial ( $r=-,48$ ;  $p<,001$ ), por lo que, cuando aumenta la participación significativa o la percepción de apoyo, disminuye la conducta prosocial, cuando disminuye la participación significativa o la percepción de apoyo, aumenta la conducta prosocial (Tabla 7).

Tabla 8. Matriz de correlación entre las variables tiempo de servicio y las dimensiones atención, claridad y reparación emocional

	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional
Tiempo de servicio	-,11	-,18	,06
Atención emocional		,23	,19
Claridad emocional			,54

En esta misma línea, considerando la variable tiempo de servicio (Tabla 8), el análisis de datos revela que, no se encontró relación entre esta variable y atención ( $r=-,11$ ;  $p=,421$ ), claridad ( $r=-,18$ ;  $p=,170$ ), y reparación ( $r=,06$ ;  $p=,636$ ) de la Inteligencia Emocional.

Del mismo modo, tal y como se observa en la tabla 9, no se encontró relación entre el tiempo de servicio y las dimensiones participación significativa ( $r=,08$ ;  $p=,554$ ), autoestima y aprendizaje ( $r=-,19$ ;  $p=,164$ ), percepción de apoyo ( $r=-,11$ ;  $p=,403$ ) y conducta prosocial ( $r=-,18$ ;  $p=,188$ ) de la capacidad de resiliencia.

Tabla 9. Matriz de correlación entre las variables tiempo de servicio y las dimensiones participación significativa, autoestima y aprendizaje, percepción de apoyo y conducta prosocial

	Participación significativa	Autoestima y aprendizaje	Percepción de apoyo	Conducta prosocial
Tiempo de servicio	,08	-,19	-,11	-,18
Participación significativa		,55	,51	-,60
Autoestima y aprendizaje			,24	-,16
Percepción de apoyo				-,48

Por otra parte, tal y como se observa en la tabla 10, no se encontró relación entre la ratio por aula y las dimensiones de atención ( $r=-,03$ ;  $p=,810$ ), claridad ( $r=,01$ ;  $p=,914$ ), y reparación ( $r=-,14$ ;  $p=,301$ ) de la Inteligencia Emocional.

Tabla 10. Matriz de correlación entre las variables ratio por aula y las dimensiones atención, claridad y reparación emocional

	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional
Ratio por aula	-,03	,01	-,14
Atención emocional		,23	,19
Claridad emocional			,54

Siguiendo la línea de investigación anterior, observamos en la tabla 11 que, no existe ninguna relación entre la ratio por aula y las dimensiones participación significativa ( $r=,00$ ;  $p=,994$ ), autoestima y aprendizaje ( $r=-,02$ ;  $p=,868$ ), percepción de apoyo ( $r=,19$ ;  $p=,158$ ) y conducta prosocial ( $r=-,07$ ;  $p=,600$ ) de la capacidad de resiliencia.

Tabla 11. Matriz de correlación entre las variables ratio por aula y las dimensiones participación significativa, autoestima y aprendizaje, percepción de apoyo y conducta prosocial

	Participación significativa	Autoestima y aprendizaje	Percepción de apoyo	Conducta prosocial
Ratio por aula	,00	-,02	,19	-,07
Participación significativa		,55	,51	-,60
Autoestima y aprendizaje			,24	-,16
Percepción de apoyo				-,48

Por otro lado, tal y como se observa en la tabla 12, se encontró relación entre las dimensiones de Inteligencia Emocional y resiliencia. Así pues, se observa una correlación positiva entre participación significativa y atención ( $r=,40$ ;  $p<0,01$ ), claridad ( $r=,30$ ;  $p<0,05$ ) y reparación ( $r=,33$ ;  $p<0,01$ ). Esto significa que ambas van en la misma dirección, por tanto, cuando aumenta la participación significativa, también lo hacen la atención, claridad y reparación emocional, y viceversa.

Del mismo modo, existe una correlación positiva entre autoestima y aprendizaje y atención emocional ( $r=,41$ ;  $p<0,01$ ). Por lo que, cuando aumenta la autoestima y aprendizaje, también lo hace la atención emocional, y cuando disminuye la primera variable, también baja la segunda. Sin embargo, no se encontró relación entre autoestima y aprendizaje y claridad emocional ( $r=,09$ ;  $p=,477$ ), ni en reparación ( $r=,16$ ;  $p=,219$ ).

Tabla 12. Matriz de correlación entre las variables Inteligencia Emocional y resiliencia

	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional
Participación significativa	,40**	,30*	,33**
Autoestima y aprendizaje	,41**	,09	,16
Percepción de apoyo	-,01	,19	,20
Conducta prosocial	-,09	-,32*	-,27*

\* $p<,05$ ; \*\* $p<,01$

Igualmente, no se encontró relación entre percepción de apoyo y las dimensiones atención ( $r=,01$ ;  $p=,964$ ), claridad ( $r=,19$ ;  $p=,149$ ), y reparación ( $r=,20$ ;  $p=,123$ ) de la Inteligencia Emocional (Tabla 12).

Al mismo tiempo, no se encontró relación entre conducta prosocial y atención emocional ( $r=,09$ ;  $p=,505$ ). Sin embargo, si existe una correlación negativa entre conducta prosocial y las dimensiones claridad emocional ( $r=,32$ ;  $p<0,05$ ), y reparación emocional ( $r=,27$ ;  $p<0,05$ ). Por tanto, cuando aumenta la conducta prosocial, disminuye la claridad y

reparación emocional, y, cuando baja la conducta prosocial aumentan las dimensiones de claridad y reparación de la Inteligencia Emocional (Tabla 12).

En relación con las pruebas *t* de Student, tal y como se observa en la tabla 13 sobre la relación entre las variables sexo e Inteligencia Emocional, no existen diferencias estadísticamente significativas en atención ( $t=-,01$ ;  $p=,990$ ) entre los grupos. Así como, tampoco, para claridad emocional ( $t=-,46$ ;  $p=,647$ ) entre los grupos, siendo las mujeres las que presentan una puntuación mayor ( $M=26,51$ ;  $DT=5,25$ ) en comparación con los hombres ( $M=25,70$ ;  $DT=4,00$ ), y para reparación emocional ( $t=-,39$ ;  $p=,700$ ), siendo las mujeres las que presentan una puntuación mayor ( $M=27,92$ ;  $DT=5,50$ ) en comparación con los hombres ( $M=27,20$ ;  $DT=4,42$ ).

Tabla 13. Descriptivos y prueba *t* de Student de Inteligencia Emocional según el sexo (Hombre/Mujer)

Dimensiones Inteligencia Emocional	Sexo						<i>t</i>	<i>p</i>
	Hombre			Mujer				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Atención	10	26,20	4,42	49	26,22	5,58	-,01	,990
Claridad	10	25,70	4,00	49	26,51	5,25	-,46	,647
Reparación	10	27,20	4,42	49	27,92	5,50	-,39	,700

En esta misma línea, tal y como muestra la tabla 14, sobre la relación entre las variables sexo y resiliencia, existen diferencias estadísticamente significativas en participación significativa ( $t=-2,20$ ;  $p<0,05$ ) entre los grupos, siendo las mujeres las que presentan una puntuación mayor ( $M=158,10$ ;  $DT=11,63$ ) en comparación con los hombres ( $M=148,90$ ;  $DT=14,06$ ). Igualmente, se encontró diferencias estadísticamente significativas en percepción de apoyo ( $t=-2,29$ ;  $p<0,05$ ), siendo las mujeres las que presentan una puntuación mayor ( $M=32,20$ ;  $DT=4,05$ ) en comparación con los hombres ( $M=28,60$ ;  $DT=6,57$ ).

En cambio, no existen diferencias estadísticamente significativas para autoestima y aprendizaje ( $t=-1,49$ ;  $p=,143$ ) entre los grupos, a pesar de que las mujeres presentan una puntuación mayor ( $M=19,90$ ;  $DT=2,00$ ) en comparación con los hombres ( $M=18,80$ ;  $DT=2,70$ ); y para conducta prosocial ( $t=1,12$ ;  $p=,266$ ), aunque los hombres presentan una puntuación mayor ( $M=37,40$ ;  $DT=9,14$ ) en comparación con las mujeres ( $M=34,59$ ;  $DT=6,79$ ).

Tabla 14. Descriptivos y prueba *t* de Student de resiliencia según el sexo (Hombre/Mujer)

Dimensiones resiliencia	Sexo						<i>t</i>	<i>p</i>
	Hombre			Mujer				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Participación significativa	10	148,90	14,06	49	158,10	11,63	-2,20*	,032
Autoestima y aprendizaje	10	18,80	2,70	49	19,90	2,00	-1,49	,143
Percepción de apoyo	10	28,60	6,57	49	32,20	4,05	-2,29*	,026
Conducta prosocial	10	37,40	9,14	49	34,59	6,79	1,12	,266

\**p*<,05

Ahora veamos la relación entre las variables Inteligencia Emocional e hijos/as. La prueba *t* de Student indica que, tal y como se observa en la tabla 15, no existen diferencias estadísticamente significativas en atención ( $t=-1,43$ ;  $p=,159$ ) entre los grupos, siendo los que no tienen hijos/as, los que presentan una puntuación mayor ( $M=27,30$ ;  $DT=5,72$ ) en comparación con los que sí tienen hijos/as ( $M=25,31$ ;  $DT=4,95$ ).

Igualmente, se observa que tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en claridad ( $t=-,36$ ;  $p=,723$ ) entre los grupos, siendo los que no tienen hijos/as, los que presentan una puntuación mayor ( $M=26,63$ ;  $DT=5,66$ ) en comparación con los que sí tienen hijos/as ( $M=26,16$ ;  $DT=4,54$ ).

Así como, no existen diferencias estadísticamente significativas en reparación ( $t=,47$ ;  $p=,643$ ) entre los grupos, siendo los que sí tienen hijos/as, los que presentan una puntuación mayor ( $M=28,09$ ;  $DT=5,16$ ) en comparación con los que no tienen hijos/as ( $M=27,44$ ;  $DT=5,55$ ).

Tabla 15. Descriptivos y prueba *t* de Student de Inteligencia Emocional según hijos/as (Sí/No)

Dimensiones Inteligencia Emocional	Hijos/as						<i>t</i>	<i>p</i>
	Sí			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Atención	32	25,31	4,95	27	27,30	5,72	-1,43	,159
Claridad	32	26,16	4,54	27	26,63	5,66	-,36	,723
Reparación	32	28,09	5,16	27	27,44	5,55	,47	,643

Considerando ahora la capacidad de resiliencia en función de tener hijos/as o no, en la tabla 16 se observa que, no existen diferencias estadísticamente significativas en participación significativa ( $t=-,82$ ;  $p=,413$ ) entre los grupos, siendo los que no tienen hijos/as, los que presentan una puntuación mayor ( $M=158,00$ ;  $DT=14,06$ ) en comparación con los que sí tienen hijos/as ( $M=155,31$ ;  $DT=10,97$ ).

De manera puntual, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en autoestima y aprendizaje ( $t=-3,25$ ;  $p<,01$ ) entre los grupos, siendo los que no tienen hijos/as, los que presentan una puntuación mayor ( $M=20,63$ ;  $DT=2,15$ ) en comparación con los que sí tienen hijos/as ( $M=18,94$ ;  $DT=1,85$ ).

Por otra parte, no existen diferencias estadísticamente significativas en percepción de apoyo ( $t=-1,40$ ;  $p=,167$ ) entre los grupos, aunque se observa que los que no tienen hijos/as presentan una puntuación mayor ( $M=32,52$ ;  $DT=4,66$ ) en comparación con los que sí tienen hijos/as ( $M=30,81$ ;  $DT=4,67$ ).

Así como, no existen diferencias estadísticamente significativas en conducta prosocial ( $t=-1,77$ ;  $p=,081$ ) entre los grupos, siendo los que no tienen hijos/as, los que presentan una puntuación mayor ( $M=36,85$ ;  $DT=8,15$ ) en comparación con los que sí tienen hijos/as ( $M=33,56$ ;  $DT=6,08$ ).

Tabla 16. Descriptivos y prueba *t* de Student de resiliencia según hijos/as (Sí/No)

Dimensiones resiliencia	Hijos/as						<i>t</i>	<i>p</i>
	Sí			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Participación significativa	32	155,31	10,97	27	158,00	14,06	-,82	,413
Autoestima y aprendizaje	32	18,94	1,85	27	20,63	2,15	-3,25*	,002
Percepción de apoyo	32	30,81	4,67	27	32,52	4,66	-1,40	,167
Conducta prosocial	32	33,56	6,08	27	36,85	8,15	-1,77	,081

\* $p<,01$

Con respecto al análisis estadístico mediante la prueba ANOVA, más específicamente, para el estudio de las relaciones entre Inteligencia Emocional o Resiliencia según el Estado civil, primeramente, se excluyeron los casos de separado/a y divorciado/a, debido a que sólo había un sujeto para cada uno de los niveles, por tanto, no se hacía posible la comparación entre grupos.

Posteriormente, el análisis de datos de Inteligencia Emocional según el Estado civil (Tabla 17) muestra que, no existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de atención ( $F=2,55$ ;  $p=,088$ ), claridad ( $F=,32$ ;  $p=,731$ ) y reparación ( $F=,53$ ;  $p=,592$ ) entre los grupos. A pesar de esto, para la dimensión atención, los sujetos que se encuentran con pareja estable presentan la puntuación más alta ( $M=28,18$ ;  $DT=5,79$ ). Para la dimensión claridad, nuevamente, los sujetos con pareja estable son los que presentan la media más alta ( $M=27,24$ ;  $DT=6,01$ ). Y, para la dimensión reparación, son los sujetos casados los que muestran un aumento en la puntuación ( $M=28,23$ ;  $DT=5,16$ ).

Tabla 17. Descriptivos y prueba ANOVA de Inteligencia Emocional según estado civil

Escala	Estado civil	N	M	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Atención	Soltero/a (g1)	9	27,11	6,05	2,55	,088
	Pareja estable (g2)	17	28,18	5,79		
	Casado/a (g3)	31	24,81	4,44		
Claridad	Soltero/a (g1)	9	26,56	4,50	,32	,731
	Pareja estable (g2)	17	27,24	6,01		
	Casado/a (g3)	31	26,00	4,84		
Reparación	Soltero/a (g1)	9	26,11	4,88	,53	,592
	Pareja estable (g2)	17	27,88	6,17		
	Casado/a (g3)	31	28,23	5,16		

Del mismo modo, se analizó la capacidad de resiliencia en función del Estado civil. En la tabla 18, se observa que, no existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión participación significativa ( $F=1,28$ ;  $p=,287$ ) entre los grupos, a pesar de esto, los sujetos que se encuentran con pareja estable son los que presentan una puntuación mayor ( $M=160,12$ ;  $DT=15,43$ ) en comparación con los que están casados/as ( $M=155,35$ ;  $DT=10,28$ ) o los que están solteros/as que presentan la media más baja ( $M=152,78$ ;  $DT=12,19$ ).

Asimismo, no existen diferencias estadísticamente significativas en percepción de apoyo ( $F=,73$ ;  $p=,485$ ) entre los grupos, aunque sí se observa especial diferencia en las puntuaciones medias, en la que los que tienen pareja estable presentan una puntuación mayor ( $M=32,82$ ;  $DT=6,20$ ).

Tampoco se observa diferencias estadísticamente significativas en conducta prosocial ( $F=2,54$ ;  $p=,088$ ) entre los grupos, pero si se comprueba una variación en puntuaciones medias, siendo los que se encuentran en soltería los que presentan una puntuación mayor ( $M=39,89$ ;  $DT=8,70$ ) en comparación con los que están casados/as ( $M=34,87$ ;  $DT=6,96$ ) o los que se encuentran en pareja estable que presentan la media más baja ( $M=33,41$ ;  $DT=6,43$ ).

En cambio, se observa diferencias estadísticamente significativas en autoestima y aprendizaje ( $F=4,66$ ;  $p<0,05$ ) entre los grupos, siendo los que se encuentran en soltería

los que presentan una puntuación mayor ( $M=20,56$ ;  $DT=2,30$ ) en comparación con los que tienen pareja estable ( $M=20,53$ ;  $DT=2,27$ ) o los que se encuentran casados/as que presentan la media más baja ( $M=18,90$ ;  $DT=1,78$ ).

Tabla 18. Descriptivos y prueba ANOVA de resiliencia según estado civil

Escala	Estado civil	N	M	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Participación significativa	Soltero/a (g1)	9	152,78	12,19	1,28	,287	g1-g2     g2-g3     g1-g3
	Pareja estable (g2)	17	160,12	15,43			
	Casado/a (g3)	31	155,35	10,28			
Autoestima y aprendizaje	Soltero/a (g1)	9	20,56	2,30	4,66	,014	g1-g2     g2-g3   *   g1-g3
	Pareja estable (g2)	17	20,53	2,27			
	Casado/a (g3)	31	18,90	1,78			
Percepción de apoyo	Soltero/a (g1)	9	31,33	5,07	,73	,485	g1-g2     g2-g3     g1-g3
	Pareja estable (g2)	17	32,82	6,20			
	Casado/a (g3)	31	31,10	3,76			
Conducta prosocial	Soltero/a (g1)	9	39,89	8,70	2,54	,088	g1-g2     g2-g3     g1-g3
	Pareja estable (g2)	17	33,41	6,43			
	Casado/a (g3)	31	34,87	6,96			

\* $p < ,05$

Por lo que se refiere a la Inteligencia Emocional en función del Nivel formativo, en la tabla 19 se observa que, no existen diferencias estadísticamente significativas en atención ( $F=1,32$ ;  $p=,276$ ) entre los grupos, a pesar de que, los que han estudiado licenciatura presentan una puntuación mayor ( $M=29,00$ ;  $DT=3,91$ ) en comparación con los que estudiaron diplomatura que presentan la media más baja ( $M=25,14$ ;  $DT=5,53$ ).

Similarmente, la prueba ANOVA indica que, no existen diferencias estadísticamente significativas en reparación ( $F=1,40$ ;  $p=,254$ ) entre los grupos, siendo los que han estudiado un máster los que presentan una puntuación mayor ( $M=29,10$ ;  $DT=5,43$ ) en comparación con los que han estudiado un grado, que tienen la media más baja ( $M=22,00$ ;  $DT=5,66$ ).

En cuanto a la segunda dimensión, tal y como refleja la tabla 19, existen diferencias estadísticamente significativas en claridad ( $F=3,15$ ;  $p < 0,05$ ) entre los grupos, siendo los que han estudiado un máster, los que presentan la media más alta ( $M=27,35$ ;  $DT=5,23$ ), con respecto a licenciatura ( $M=26,89$ ;  $DT=6,03$ ), diplomatura ( $M=26,21$ ;  $DT=4,06$ ) y grado ( $M=16,50$ ;  $DT=,71$ ).

Tabla 19. Descriptivos y prueba ANOVA de Inteligencia Emocional según nivel formativo

Escala	Nivel formativo	N	M	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Atención	Diplomatura (g1)	28	25,14	5,53	1,32	,276	g1-g2   g2-g3   g3-g4   g1-g3   g2-g4   g1-g4
	Licenciatura (g2)	9	29,00	3,91			
	Grado (g3)	2	28,50	4,95			
	Máster (g4)	20	26,25	5,55			
Claridad	Diplomatura (g1)	28	26,21	4,06	3,17	,031	g1-g2   g2-g3  *  g3-g4  *  g1-g3  *  g2-g4   g1-g4
	Licenciatura (g2)	9	26,89	6,03			
	Grado (g3)	2	16,50	,71			
	Máster (g4)	20	27,35	5,23			
Reparación	Diplomatura (g1)	28	27,68	5,48	1,40	,254	g1-g2   g2-g3   g3-g4   g1-g3   g2-g4   g1-g4
	Licenciatura (g2)	9	26,56	3,75			
	Grado (g3)	2	22,00	5,66			
	Máster (g4)	20	29,10	5,43			

\* $p < ,05$ 

En esta misma línea, analizando la relación existente entre resiliencia y nivel formativo, se observa en la tabla 20 que, no existen diferencias estadísticamente significativas en participación significativa ( $F=,75$ ;  $p=,526$ ) entre los grupos, a pesar de que, los que han realizado un máster presentan una puntuación mayor ( $M=159,15$ ;  $DT=15,60$ ) en comparación con los que han estudiado un grado, que tienen la media más baja ( $M=147,50$ ;  $DT=19,09$ ).

Tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas en autoestima y aprendizaje ( $F=,48$ ;  $p=,696$ ) entre los grupos, siendo los que han realizado un máster, los que presentan una puntuación mayor ( $M=20,15$ ;  $DT=2,43$ ) en comparación con los que han estudiado diplomatura, que tienen la media más baja ( $M=19,39$ ;  $DT=2,02$ ).

Además, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en percepción de apoyo ( $F=1,61$ ;  $p=,198$ ), a pesar de que, los que han realizado un máster presentan una puntuación mayor ( $M=32,70$ ;  $DT=6,23$ ) en comparación con los que han estudiado un grado, que tienen la media más baja ( $M=26,50$ ;  $DT=,71$ ).

Igualmente, no existen diferencias estadísticamente significativas en conducta prosocial ( $F=2,25$ ;  $p=,093$ ) entre los grupos, a pesar de que los que han realizado un grado presentan una puntuación mayor ( $M=47,50$ ;  $DT=2,12$ ) en comparación con los que han estudiado un máster, que tienen la media más baja ( $M=34,15$ ;  $DT=6,82$ ).

Tabla 20. Descriptivos y prueba ANOVA de resiliencia según nivel formativo

Escala	Nivel formativo	N	M	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Participación significativa	Diplomatura (g1)	28	155,18	9,81	,75	,526
	Licenciatura (g2)	9	157,00	11,36		
	Grado (g3)	2	147,50	19,09		
	Máster (g4)	20	159,15	15,60		
Autoestima y aprendizaje	Diplomatura (g1)	28	19,39	2,02	,48	,696
	Licenciatura (g2)	9	19,67	2,12		
	Grado (g3)	2	20,00	1,41		
	Máster (g4)	29	20,15	2,43		
Percepción de apoyo	Diplomatura (g1)	28	30,82	3,88	1,61	,198
	Licenciatura (g2)	9	32,67	2,12		
	Grado (g3)	2	26,50	,71		
	Máster (g4)	29	32,70	6,23		
Conducta prosocial	Diplomatura (g1)	28	35,07	7,15	2,25	,093
	Licenciatura (g2)	9	34,33	7,33		
	Grado (g3)	2	47,50	2,12		
	Máster (g4)	20	34,15	6,82		

Tal y como se observa en la tabla 21, el análisis de datos de la Inteligencia Emocional en función de la Etapa educativa revela que, no existen diferencias estadísticamente significativas en atención ( $F=,75$ ;  $p=,524$ ) entre los grupos, a pesar de que, si se observan diferencias en la media entre Primaria ( $M=26,94$ ;  $DT=5,06$ ) y Secundaria ( $M=24,09$ ;  $DT=5,70$ ).

Tabla 21. Descriptivos y prueba ANOVA de Inteligencia Emocional según etapa educativa

Escala	Etapa educativa	N	M	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Atención	Infantil (g1)	15	26,33	5,74	,75	,524
	Primaria (g2)	31	26,94	5,06		
	Secundaria (g3)	11	24,09	5,70		
	Bachillerato (g4)	2	26,00	7,07		
Claridad	Infantil (g1)	15	27,73	4,42	2,26	,092
	Primaria (g2)	31	26,90	5,08		
	Secundaria (g3)	11	23,00	5,04		
	Bachillerato (g4)	2	26,50	3,54		
Reparación	Infantil (g1)	15	28,80	4,49	1,37	,261
	Primaria (g2)	31	27,97	5,26		
	Secundaria (g3)	11	25,27	6,36		
	Bachillerato (g4)	2	31,50	,71		

Observando la tabla 21, tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en claridad ( $F=2,26$ ;  $p=,092$ ) entre los grupos, a pesar de que, sí se observan diferencias en las medias entre Infantil ( $M=27,73$ ;  $DT=4,42$ ) y Secundaria ( $M=23,00$ ;  $DT=5,04$ ). Similarmente, no existen diferencias estadísticamente significativas en reparación ( $F=1,37$ ;  $p=,261$ ), a pesar de que, sí se observan diferencias en las medias entre Bachillerato, con la media más alta ( $M=31,50$ ;  $DT=,71$ ), con respecto a Secundaria con la media más baja ( $M=25,27$ ;  $DT=6,36$ ).

En esta misma línea, tal y como se observa en la tabla 22, que analiza la relación entre resiliencia y etapa educativa, muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión participación significativa ( $F=4,81$ ;  $p<0,01$ ) entre los grupos, siendo los que imparten docencia en bachillerato, los que presentan una puntuación mayor ( $M=163,00$ ;  $DT=19,80$ ) en comparación con los de infantil ( $M=160,67$ ;  $DT=8,66$ ), primaria ( $M=158,19$ ;  $DT=12,34$ ), y secundaria, que tienen la media más baja ( $M=145,09$ ;  $DT=10,49$ ).

Tabla 22. Descriptivos y prueba ANOVA de resiliencia según etapa educativa

Escala	Etapa educativa	N	M	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Participación significativa	Infantil (g1)	15	160,67	8,66	4,81	,005	g1-g2     g2-g3   *   g3-g4
	Primaria (g2)	31	158,19	12,34			
	Secundaria (g3)	11	145,09	10,49			
	Bachillerato (g4)	2	163,00	19,80			
Autoestima y aprendizaje	Infantil (g1)	15	19,40	1,76	1,02	,392	g1-g2     g2-g3     g3-g4
	Primaria (g2)	31	20,13	2,39			
	Secundaria (g3)	11	18,91	1,76			
	Bachillerato (g4)	2	20,00	2,83			
Percepción de apoyo	Infantil (g1)	15	31,93	3,51	1,04	,381	g1-g2     g2-g3     g3-g4
	Primaria (g2)	31	31,97	4,96			
	Secundaria (g3)	11	29,55	5,39			
	Bachillerato (g4)	2	34,50	3,54			
Conducta prosocial	Infantil (g1)	15	32,67	5,63	2,19	,099	g1-g2     g2-g3     g3-g4     g1-g3     g2-g4     g1-g4
	Primaria (g2)	31	35,26	7,83			
	Secundaria (g3)	11	38,91	6,27			
	Bachillerato (g4)	2	29,00	5,66			

\* $p<,01$

Sin embargo, siguiendo este análisis, la tabla 22 revela que, no existen diferencias estadísticamente significativas en autoestima y aprendizaje ( $F=1,02$ ;  $p=,392$ ), a pesar de que, si se observan diferencias en la media entre Primaria ( $M=20,13$ ;  $DT=2,39$ ) y

Secundaria ( $M=18,91$ ;  $DT=1,76$ ). Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en percepción de apoyo ( $F=1,04$ ;  $p=,381$ ) entre los grupos, aunque sí se observan diferencias en las medias entre Bachillerato ( $M=34,50$ ;  $DT=3,54$ ) y Secundaria ( $M=29,55$ ;  $DT=5,39$ ). Igualmente, no existen diferencias estadísticamente significativas en conducta prosocial ( $F=2,19$ ;  $p=,099$ ) entre los grupos, a pesar de que, sí se observan diferencias en las medias entre Secundaria, con la media más alta ( $M=38,91$ ;  $DT=6,27$ ) y Bachillerato, con la media más baja ( $M=29,00$ ;  $DT=5,66$ ).

En cuanto a la relación entre Inteligencia Emocional y el tipo de centro educativo en el que se imparte docencia, el análisis de datos de la tabla 23 evidencia que, no existen diferencias estadísticamente significativas en atención ( $F=1,11$ ;  $p=,337$ ) entre los grupos, a pesar de que, los sujetos que pertenecen a centros privados presentan una puntuación mayor ( $M=28,50$ ;  $DT=7,78$ ) y los que forman parte de centros concertados una puntuación menor ( $M=23,33$ ;  $DT=5,05$ ).

Tabla 23. Descriptivos y prueba ANOVA de Inteligencia Emocional según el Centro

Escala	Centro	N	M	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Atención	Público (g1)	51	26,47	5,33	1,11	,337	g1-g2     g2-g3     g1-g3
	Privado (g2)	2	28,50	7,78			
	Concertado (g3)	6	23,33	5,05			
Claridad	Público (g1)	51	26,94	4,69	6,04	,004	g1-g2     g2-g3   **   g1-g3   **
	Privado (g2)	2	30,00	2,83			
	Concertado (g3)	6	20,33	4,59			
Reparación	Público (g1)	51	28,35	5,26	3,40	,040	g1-g2     g2-g3     g1-g3   *
	Privado (g2)	2	29,00	1,41			
	Concertado (g3)	6	22,67	3,72			

\* $p<,05$ ; \*\* $p<,01$

Por el contrario, se observa que, existen diferencias estadísticamente significativas en claridad ( $F=6,04$ ;  $p<0,01$ ) entre los grupos, siendo los que pertenecen a centros privados, los que presentan una puntuación mayor ( $M=30,00$ ;  $DT=2,83$ ) en comparación con los que pertenecen a centros públicos ( $M=26,94$ ;  $DT=4,69$ ), y centros concertados ( $M=20,33$ ;  $DT=4,59$ ) (Tabla 23).

De igual modo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en reparación ( $F=3,40$ ;  $p<0,05$ ) entre los grupos, siendo los que pertenecen a centros privados, los que presentan una puntuación mayor ( $M=29,00$ ;  $DT=1,41$ ) en comparación con los que

pertencen a centros públicos ( $M=28,35$ ;  $DT=5,26$ ), y centros concertados ( $M=22,67$ ;  $DT=3,72$ ) (Tabla 23).

En cuanto a la relación entre resiliencia y el tipo de centro, tal y como muestra la tabla 24, no existen diferencias estadísticamente significativas en participación significativa ( $F=2,43$ ;  $p=,098$ ) entre los grupos, a pesar de que los que pertenecen a centros públicos presentan una puntuación mayor ( $M=157,92$ ;  $DT=12,40$ ), con respecto a los que forman parte de los concertados ( $M=147,83$ ;  $DT=10,63$ ) y privados ( $M=147,50$ ;  $DT=2,12$ ).

Del mismo modo, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en autoestima y aprendizaje ( $F=,89$ ;  $p=,418$ ) entre los grupos, a pesar de que, los sujetos que pertenecen a centros privados, presentan una puntuación mayor ( $M=20,50$ ;  $DT=,71$ ) con respecto a los públicos ( $M=19,80$ ;  $DT=2,16$ ) y concertados ( $M=18,67$ ;  $DT=2,25$ ).

Igualmente, no existen diferencias estadísticamente significativas en percepción de apoyo ( $F=,09$ ;  $p=,913$ ) entre los grupos, a pesar de que los sujetos que pertenecen a centros concertados presentan una puntuación mayor ( $M=32,33$ ;  $DT=3,27$ ), con respecto a los que forman parte de centros privados ( $M=32,00$ ;  $DT=5,66$ ) y públicos ( $M=31,49$ ;  $DT=4,89$ ). Similarmente, no existen diferencias estadísticamente significativas en conducta prosocial ( $F=1,53$ ;  $p=,225$ ) entre los grupos, a pesar de que los sujetos que pertenecen a centros privados, los que presentan una puntuación mayor ( $M=42,50$ ;  $DT=6,36$ ), con respecto a los que forman parte de centros concertados ( $M=37,33$ ;  $DT=8,38$ ) y públicos ( $M=34,51$ ;  $DT=7,04$ ).

Tabla 24. Descriptivos y prueba ANOVA de resiliencia según el centro

Escala	Centro	N	M	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Participación significativa	Público (g1)	51	157,92	12,40	2,43	,098
	Privado (g2)	2	147,50	2,12		
	Concertado (g3)	6	147,83	10,63		
Autoestima y aprendizaje	Público (g1)	51	19,80	2,16	,89	,418
	Privado (g2)	2	20,50	,71		
	Concertado (g3)	6	18,67	2,25		
Percepción de apoyo	Público (g1)	51	31,49	4,89	,09	,913
	Privado (g2)	2	32,00	5,66		
	Concertado (g3)	6	32,33	3,27		
Conducta prosocial	Público (g1)	51	34,51	7,04	1,53	,225
	Privado (g2)	2	42,50	6,36		
	Concertado (g3)	6	37,33	8,38		

En relación con las variables Inteligencia Emocional y relaciones con los compañeros/a de trabajo, en la tabla 25 se observa que, no existen diferencias estadísticamente significativas en atención ( $F=,67$ ;  $p=,518$ ) entre los grupos, a pesar de que, los sujetos que califican como “Buena” sus relaciones presentan una puntuación mayor ( $M=27,10$ ;  $DT=5,15$ ) en comparación con los que la califican como “Excelente” ( $M=26,74$ ;  $DT=5,07$ ) o “Muy buena” ( $M=25,18$ ;  $DT=5,88$ ).

Similarmenete, se observa que tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en claridad ( $F=1,69$ ;  $p=,193$ ) entre los grupos, a pesar de que, los sujetos que califican como “Excelente” sus relaciones, son los que presentan una puntuación mayor ( $M=27,67$ ;  $DT=4,39$ ) en comparación con los que la califican como “Buena” ( $M=25,50$ ;  $DT=6,95$ ) o “Muy buena” ( $M=25,18$ ;  $DT=4,65$ ).

De la misma manera, no existen diferencias estadísticamente significativas en reparación ( $F=,99$ ;  $p=,376$ ), entre los grupos, a pesar de que, los sujetos que califican como “Excelente” sus relaciones, son los que presentan una puntuación media mayor ( $M=28,85$ ;  $DT=5,45$ ) en comparación con los que la califican como “Buena” ( $M=27,10$ ;  $DT=5,28$ ) o “Muy buena” ( $M=26,82$ ;  $DT=5,13$ ).

Tabla 25. Descriptivos y prueba ANOVA de Inteligencia Emocional según relación con los compañeros/as de trabajo

Escala	Relación con compañeros/as	N	M	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Atención	Excelente (g1)	2 7	26,74	5,0 7	,67	,518
	Muy buena (g2)	2 2	25,18	5,8 8		
	Buena (g3)	1 0	27,10	5,1 5		
Claridad	Excelente (g1)	2 7	27,67	4,3 9	1,6 9	,193
	Muy buena (g2)	2 2	25,18	4,6 5		
	Buena (g3)	1 0	25,50	6,9 5		
Reparación	Excelente (g1)	2 7	28,85	5,4 5	,99	,376
	Muy buena (g2)	2 2	26,82	5,1 3		
	Buena (g3)	1 0	27,10	5,2 8		

En esta misma perspectiva, tal y como se observa en la tabla 26, que analiza la relación entre resiliencia y relaciones con los compañeros/a de trabajo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en participación significativa ( $F=4,41$ ;  $p<0,05$ ) entre los grupos, siendo los sujetos que califican como “Excelente” las relaciones sociales, los que presentan una puntuación mayor ( $M=161,48$ ;  $DT=12,10$ ) en comparación con los que la califican como “Muy buena” ( $M=152,68$ ;  $DT=12,33$ ) o “Buena” que presentan una puntuación menor ( $M=151,70$ ;  $DT=9,12$ ).

En contraposición, no existen diferencias estadísticamente significativas en autoestima y aprendizaje ( $F=,90$ ;  $p=,411$ ) entre los grupos, a pesar de que, los sujetos que califican como “Excelente” sus relaciones, son los que presentan una puntuación media mayor ( $M=20,04$ ;  $DT=2,50$ ) en comparación con los que la califican como “Buena” ( $M=19,90$ ;  $DT=1,20$ ) o “Muy buena” ( $M=19,23$ ;  $DT=2,00$ ).

Similarmente, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en percepción de apoyo ( $F=2,81$ ;  $p=,069$ ) entre los grupos, a pesar de que, los sujetos que reconocen como “Excelente” sus relaciones, presentan una puntuación mayor ( $M=32,70$ ;  $DT=5,22$ ), en comparación con los que las califican como “Muy buena” ( $M=31,55$ ;  $DT=4,03$ ) o “Buena” ( $M=28,70$ ;  $DT=3,59$ ).

Tabla 26. Descriptivos y prueba ANOVA de resiliencia según relación con los compañeros/as de trabajo

Escala	Relación con compañeros/as	N	M	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Participación significativa	Excelente (g1)	27	161,48	12,10	4,41	,017	g1-g2   *   g2-g3     g1-g3
	Muy buena (g2)	22	152,68	12,33			
	Buena (g3)	10	151,70	9,12			
Autoestima y aprendizaje	Excelente (g1)	27	20,04	2,50	,90	,411	g1-g2     g2-g3     g1-g3
	Muy buena (g2)	22	19,23	2,00			
	Buena (g3)	10	19,90	1,20			
Percepción de apoyo	Excelente (g1)	27	32,70	5,22	2,81	,069	g1-g2     g2-g3     g1-g3
	Muy buena (g2)	22	31,55	4,03			
	Buena (g3)	10	28,70	3,59			
Conducta prosocial	Excelente (g1)	27	32,15	6,03	5,07	,009	g1-g2     g2-g3     g1-g3   **
	Muy buena (g2)	22	36,77	7,58			
	Buena (g3)	10	39,20	6,78			

\* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$

Por otra parte, al observar la tabla 26, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en conducta prosocial ( $F=5,07$ ;  $p<0,01$ ) entre los grupos, siendo los sujetos que califican como “Buena” sus relaciones sociales, los que presentan una puntuación mayor ( $M=39,20$ ;  $DT=6,78$ ) en comparación con los que la califican como “Muy buena” ( $M=36,77$ ;  $DT=7,58$ ) o “Excelente” que presentan una puntuación menor ( $M=32,15$ ;  $DT=6,03$ ).

## 6. Discusión

El estudio revela que existen influencias entre la Inteligencia Emocional y la Resiliencia, aunque no para todas y cada una de las dimensiones de ambas variables. Sin embargo, estos resultados dan luz a esta perspectiva de estudio.

De manera más concreta, tomando en consideración las hipótesis previamente realizadas al análisis de datos, se comprueba que:

En relación con la Inteligencia Emocional y las características sociodemográficas, tales como la edad, el sexo, el estado civil o tener hijos/as, no muestra una relación significativa con la variable de estudio, por lo que no se cumplen nuestras hipótesis referidas a este ámbito.

De igual modo, es necesario comparar si los resultados obtenidos en este estudio, confirman o coinciden con los datos reflejados en el apartado de introducción sobre otras investigaciones similares. Así pues, con respecto a la Inteligencia Emocional y el sexo, este estudio no coincide con el de Suárez y Martín (2019), debido a que en el nuestro no existen diferencias en el género, mientras que en el de Suárez y Martín (2019), se observa que las mujeres tienen una mayor comprensión y regulación emocional. En cuanto a la edad y la Inteligencia Emocional, este estudio coincide con el de Suárez y Martín (2019), ya que en ambos no existen diferencias estadísticamente significativas.

Similarmente, en cuanto a las relaciones con otros compañeros/as de trabajo, tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas, y, en consecuencia, no se cumple la hipótesis de que las relaciones satisfactorias entre compañeros/as favorecen el aumento de la Inteligencia Emocional.

Continuando con la Inteligencia Emocional, este estudio coincide con el de Barrientos-Fernández et al. (2020) respecto a las variables número de alumnos y alumnas por clase,

tiempo de servicio y relación con compañeros/as de trabajo que suponen apoyo social, pues en ambos se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas.

Por el contrario, referente a Inteligencia Emocional y tipo de centro o formación docente, esta investigación no coincide con los estudios de Barrientos-Fernández et al. (2020), ya que, concretamente, este análisis de datos demuestra que sí existen diferencias estadísticamente significativas, aunque exclusivamente para la dimensión de claridad emocional, mientras que en el estudio de referencia no existen diferencias significativas.

Con respecto a la resiliencia, se evidencia que, si existen algunas diferencias significativas entre la edad y la dimensión autoestima y aprendizaje, pero no para el resto de dimensiones. Igualmente ocurre con respecto al sexo, sí existe relación con la dimensión participación significativa y percepción de apoyo, pero no con las otras dos dimensiones. Por tanto, en este análisis se intuye que la edad y el género puede influir en la capacidad de resiliencia, pero los resultados no son concluyentes, y se necesitaría continuar con la línea de estudio.

Por otra parte, este estudio coincide con la investigación de Vicente de Vera y Gabari (2019b) respecto al género femenino, en el cual se observa que las mujeres presentan mayor capacidad de resiliencia, aunque sólo para dos dimensiones. Igualmente, se encuentran coincidencias entre ambos estudios con respecto al estado civil, en el que se observa que los sujetos con pareja estable o casados/as presentan mayor capacidad de resiliencia.

En cuanto al factor edad, este estudio no coincide con la investigación de Vicente de Vera y Gabari (2019b) que afirma que durante la etapa de 46-55 años, los sujetos presentan una mayor capacidad de resiliencia. Concretamente, en nuestro estudio no se evidencian diferencias significativas que sean concluyentes.

Por lo que se refiere a los hijos/as, este estudio no coincide con el de Vicente de Vera y Gabari (2019b), puesto que, no se observan diferencias estadísticamente significativas, excepto para la dimensión autoestima y aprendizaje de la ER-D, pero, además, se comprueba que existen medias más altas en aquellos que no tienen hijos/as que en los que sí tienen descendientes. Por tanto, los resultados son totalmente contrarios al del estudio previo.

De manera similar, continuando con el análisis de la resiliencia, se observa que para las características laborales, tales como, el nivel formativo, la etapa educativa en la que

imparte docencia, el centro educativo, el número de alumnos y alumnas por clase, o el tiempo de servicio en la profesión docente, no muestran diferencias estadísticamente significativas, lo cual quiere decir, que no se cumplen ninguna de nuestras hipótesis sobre cómo estos factores podrían aumentar o disminuir la resiliencia docente. Además, con respecto a las relaciones con otros compañeros y compañeras de trabajo, se observa que existe relación, aunque únicamente para las dimensiones participación significativa, y autoestimas y aprendizaje, a partir de lo cual, deducimos que nuestra hipótesis 12 se cumple, aunque se necesitaría continuar con la investigación.

Similarmente, en cuanto al tiempo de servicio, en esta investigación no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, con lo cual indica que, no coincide con el estudio de Vicente de Vera y Gabari (2019b) que defiende que aquellos sujetos con más de veinte años de tiempo de servicio presentan mayor capacidad de resiliencia.

Por otro lado, respecto a las variables Inteligencia Emocional y Resiliencia, la hipótesis 13 y 14 proponen la idea de que a mayor Inteligencia Emocional mayor capacidad de resiliencia, así como, por el contrario, a menor Inteligencia Emocional menor capacidad de resiliencia. Sin embargo, el estudio revela que existen diferencias estadísticamente significativas positivas en participación significativa para todas las dimensiones de Inteligencia Emocional, y en autoestima y aprendizaje sólo para atención emocional. En consecuencia, las hipótesis 13 y 14, estarían bien orientadas, aunque sería necesario continuar con el estudio.

Por último, en cuanto a la comparación de estudios, existen coincidencias con la investigación de Meléndez et al. (2019) sobre la influencia de la Inteligencia Emocional y la resiliencia, aunque, es necesario aclarar que, el estudio de referencia utiliza otra escala diferente a la de esta investigación, por lo que, no es posible realizar una comparación en igualdad de condiciones.

Un aspecto a destacar es que, tal y como se observa en la tabla 7, la cual analiza las variables edad y resiliencia, existe una relación significativa negativa entre edad y la dimensión autoestima y aprendizaje, esto quiere decir que, a mayor edad, disminuye el nivel de autoestima y de aprendizaje del docente, lo cual podría deberse a la falta de motivación, sobrecarga laboral, estrés, etc.

En esta misma línea, cabe señalar que, en la tabla 12 sobre la correlación entre Inteligencia Emocional y resiliencia, se observan diferencias estadísticamente significativas negativas

en conducta prosocial de la ED-R con respecto a las dimensiones claridad y reparación emocional. Al contrario de lo esperado, este resultado puede ser ocasionado a que la conducta destinada a beneficiar a la comunidad educativa en su conjunto estaría vinculada a otras variables como creer que se conocen las necesidades reales de los agentes, por encima de la opinión o necesidades afectivas de los propios interesados. De esta manera, la capacidad para comprender las emociones tanto propias como ajenas y controlarlas no jugaría en esta situación un papel crucial sobre la conducta prosocial en los docentes. Por el contrario, mostraría una relación por causas indirectas de signo negativo. No obstante, este resultado debe ser analizado en mayor profundidad en futuras investigaciones, donde se incluya una muestra más amplia, así como, el análisis de otras variables con el objetivo de validar el hallazgo.

Tomando en consideración los posibles errores metodológicos, se observa que el tamaño de la muestra es pequeño, siendo en su mayoría mujeres ( $n=49$ ) frente a hombres ( $n=10$ ). Además, la mayoría de sujetos de la muestra pertenecen a centros públicos, lo que reduce la amplitud de visión o perspectivas de docentes pertenecientes a otros tipos de centros educativos.

Similarmente, no está compensado el peso de la muestra en todas las etapas educativas, así, por ejemplo, la mayoría de los participantes pertenecen a Primaria, mientras que sólo dos sujetos son de Bachillerato. Así mismo, el análisis de datos revela que, en la muestra de estudio, sólo mujeres imparten docencia en la etapa de Infantil. Además, continuando con la muestra, consideramos que los sujetos responden con demasiada empatía el cuestionario.

En cuanto al método para llegar a más docentes, consideramos que, el método “bola de nieve” utilizado, influye en la manera en la que han respondido los participantes, por lo que sería mejor realizarlo aleatoriamente.

Por otro lado, con respecto al instrumento, se observa que la fiabilidad de la sub-escala autoestima y aprendizaje de la Escala de Resiliencia docente (ER-D), tiene una fiabilidad original baja, posiblemente debido al escaso número de ítems que la componen, y, en consecuencia, se obtiene en nuestra muestra también, una baja fiabilidad para esa sub-escala en concreto, por tanto, se considera que no es un factor adecuado de medición.

Del mismo modo, se encuentran limitaciones relacionadas con la escasez de investigaciones sobre resiliencia en docentes desde la etapa de Educación Infantil hasta

Bachillerato, ya que, la mayoría de estudios encontrados hacen referencia a profesorado universitario, o, por el contrario, al colectivo estudiantil.

Es por ello que, este estudio aporta una nueva perspectiva o visión de investigación, sobre un colectivo más específico de docentes (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato), así como también, sobre una variable concreta, la resiliencia, puesto que, la mayoría de estudios se centran en el burnout, siendo la resiliencia es un sub-factor dentro de esta misma, pero no como objetivo central de investigación.

Así pues, se considera la necesidad de realizar futuras líneas de investigación más centradas en la capacidad de resiliencia, y, también, en los docentes de las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.

## **7. Conclusiones**

Los resultados obtenidos en este estudio evidencian que la Inteligencia Emocional ejerce influencias en la capacidad de resiliencia del profesorado. Así mismo, existen ciertos factores, ya sean sociodemográficos o laborales que, aunque no de forma directa, sí que muestran influencias de manera indirecta con la Inteligencia Emocional o la resiliencia. Por tanto, es posible concluir que, gracias a la intervención, se pueden modificar estos factores influyentes para que el docente desarrolle sus capacidades y competencias, y, en consecuencia, adquiera unos niveles más adecuados de Inteligencia Emocional y resiliencia que le ayuden a optimizar su nivel de bienestar.

Por otro lado, esta investigación y los resultados obtenidos pueden suponer una nueva vía de estudio de otros investigadores. Además, aporta mayor relevancia al bienestar personal y profesional del profesorado, el cual, es muchas veces olvidado, y destaca la importancia de los estudios en las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, en los que, en ocasiones, existe escasez de investigaciones en este ámbito.

Finalmente, destacar que los docentes son un factor clave para lograr ofrecer una óptima calidad educativa y un clima de convivencia escolar positivo. Es por ello que, su bienestar personal y profesional debe ser esencial y objeto de estudios que les ayuden a ser conscientes de la situación que viven y cómo evolucionar para llegar a ser la mejor versión de ellos mismos.

**REFERENCIAS**

- Acle-Tomasini, G. (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. España: GEDISA.
- Acosta, M., y Burguillos, A. (2014). Estrés y Burnout en profesores de Primaria y Secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *Revista de Psicología*, 4(1), 303-310.
- Aguaded, M. C., y Almeida, N. A. (2016). La resiliencia del docente como un factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, (28), 167-180.
- Ainsworth, M. D. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Andrews, N. C. Z., Hanish, L. D., Updegraff, K. A., Martin, C. L., y Santos, C. E. (2016). Targeted victimization: Exploring linear and curvilinear associations between social network prestige and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1772–1785. doi.org/10.1007/s10964-016- 0450-1
- Aronson, E. (2000). *El Animal Social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125.
- Atencio, S. J. (2013). Estrategias de Aprendizaje para el Desarrollo de Habilidades de Resiliencia en Estudiantes de Básica. *Escenarios*, 11(1), 78-87.
- Ballester, L., March, M., y Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (27), 1-22.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J., y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78. doi: 10.15581/004.38.59-78

- Beltman, S., Mansfield, C., y Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185- 207.
- Benard, B. (2004). *Resiliency What we have learned*. San Francisco, CA: West Ed.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., y Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481–501. doi: 10.1080/01443410.2015.1005006
- Bermejo, L. (2016). Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor. *Padres y Maestros*, (368), 18-23.
- Bermúdez, M. P., Teva, I., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psicológica*, 2(1), 27-32.
- Berrocal, P. F., Cabello, R., y Cobo, M. J. G. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88(1), 15-26.
- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teachers' motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 653-661. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.258
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., y Hernández-Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. doi.org/10.23923/pap. psicol2017.2822
- Bolívar, A. (2016). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 11-33.

- Borman, G. D., y Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. doi.org/10.3102/0034654308321455
- Bouchard, K., y Smith, D. (2016). Teacher–Student Relationship Quality and Children's Bullying Experiences With Peers: Reflecting on the Mesosystem. *The Educational Forum*, 81(1), 108-125. doi.org/10.1080/00131725.2016.1243182
- Bowlby, J. (1992). Continuité et discontinuité: vulnérabilité et résilience. *Devenir*, 4, 7-31.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417. doi.org/10.1002/pits.20478
- Bradshaw, C. P., Sawyer, L. A., y O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 204–220. doi.org/10.1007/s10464-009-9240-1
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós.
- Brunetti, G. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812-825. doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027
- Burbano, J. P., y Muñoz, J. (2016). Salud mental y fortalecimiento de resiliencia durante el proceso de hospitalización y recuperación en niños, niñas y adolescentes del Hospital Infantil Los Ángeles. *Boletín Informativo CEI*, 3(3), 67-72.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., y Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Burgos, A. L. V., París, A. P. D., Salcedo, A. G. S., y Arriagada, A. A. (2018). Psychological well-being and burnout in primary health care professionals in the region of Los Lagos, Chile. *Acta Universitaria*, 28(3), 56-64.

- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, (3), 154-169.
- Cabello, R., Ruiz, D., y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Campos, S. R. (2018). Resiliencia en la escuela: Un camino saludable. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 8(1), 7-20.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2002). Inteligencia Emocional y la variable de género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10), 1-7.
- Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 1-7.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Carbonell, J. (2014). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- Carlotto, M. S., y Câmara, S. G. (2017). Riscos psicossociais associados à síndrome de burnout em professores universitários. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 447-457. doi:10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4036
- Carrillo, A., Estévez, C., y Gómez-Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus hijos? *Revista de Psicología*, 1(1), 203-212.
- Caruso, D. R., y Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carver, C., Scheier, M., y Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20.

- Castro, A., Kelly, J., y Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- Cerezo, F., y Méndez, I. (2009). Adolescentes, agresividad y conductas de riesgo de salud: análisis de variables relacionadas. *International Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 217-226.
- Coello, Y. E. (2017). La formación docente y la resiliencia: una visión desde la acción comunicativa. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 3(5), 185-199.
- Compas, B., Connor-Smith, J., y Jaser, S. (2004). Temperament, stress reactivity, and coping: Implications for depression in childhood and adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 21-31.
- Cooley-Strickland, Q., Griffin, S. B., y Furr-Holden, D. (2011). Efectos de la exposición de los adolescentes a la violencia en la comunidad: el Proyecto MORE. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 131-148.
- Cooper, R., y Sawaf, A. (1997). *Estrategia Emocional para ejecutivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Corcoran, R. P., y Tormey, R. (2012). *Developing Emotionally Competent Teachers: Emotional Intelligence and Pre-service Teacher Education*. United Kingdom: Evenlode Oxfordshire.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 79-90.
- Córdova, A. J., Velázquez, M., y Silva, E. (2015). Características de bullying entre jóvenes estudiantes de secundaria usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 103-120.
- Costa, A., y Faria, L. (2014). Avaliação da inteligência emocional: A relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346. doi: 10.1590/S0102-37722014000300011

- Côté, S., Gyurak, A., y Levenson, R. W. (2010). The ability to regulate emotion is associated with greater well-being, income, and socioeconomic status. *Emotion*, 10(6), 923-933. doi: 10.1037/a0021156
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111- 121.
- Cury, A. (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona, España: Planeta.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chang, L., Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H., y Farver, J. M. (2007). The Mediating and Moderating Effects of Teacher Preference on the Relations between Students' Social Behaviors and Peer Acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 603–630. doi.org/10.1353/ mpq.2008.0006
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Editorial Uniandes.
- Chen, X., Rubin, K., y Li, B. (1995). Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(6), 938-947.
- Chesnut, S. R., y Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1–16. doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001
- Danvila, I., y Sastre, M. A. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuaderno de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
- Day, C., y Gu, Q. (2009). Veteran teacher commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 441-457. doi.org/10.1080/13540600903057211
- Day, C., y Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient School: Building and sustaining quality in testing times*. New York: Routledge.
- Day, C., y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid, España: Narcea.

- De la Plaza, M., y González, H. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencia en víctimas y acosadores. *Revista de Victimología*, (9), 99-131. doi:10.12827/RVJV.9.01
- Debesse, M., y Miarale, G. (1982). *La formación de los enseñantes*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Decreto 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 59, de 11 de marzo de 2016, 6948-6978. Recuperado de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792\\$m4001,4531&IDTIPO=100](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792$m4001,4531&IDTIPO=100)
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*, 25, de 2 de febrero de 2007, 10 a 23. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/d2.pdf>
- Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 246, de 22 de octubre de 2007, 19656-19667. Recuperado de <https://sedemovil.asturias.es/bopa/2007/10/22/20071022.pdf>
- Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 36, de 21 de marzo de 2007, 5736-5750. Recuperado de <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2007/36o/07040056.pdf>
- Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 99, de 23 de mayo de 2007, 10917-10925. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/decretoderechos>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M., y Nanzhao, Z. (1998). *Learning: The Treasure Within*. París, Francia: UNESCO Publishing.
- Downey, L., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J., y Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29. doi.org/10.1080/00049530903312873
- Dulewicz, V., y Higgs, M. (1998). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20(5), 242-252.
- Echols, L., y Graham, S. (2016). For Better or Worse: Friendship Choices and Peer Victimization Among Ethnically Diverse Youth in the First Year of Middle School. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1862-76. doi.org/10.1007/s10964-016-0516-0
- Eden, S., Heiman, T., y Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies*, 21(3), 699-713. doi.org/10.1007/s10639-014-9348-2
- Egeland, B., Carlson, E., y Sroufe, A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Elzo, J. (2005). Los adolescentes de hoy. Consumo de alcohol y drogas y su relación con los comportamientos violentos. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, (54), 8-14.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Espelage, D. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264. doi.org/10.1080/00405841.2014.947216

- Estaji, M., y Rahimi, A. (2014). Examining the ESP Teachers' Perception of Resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 453-457. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.439
- Estévez, E., Jiménez, T., y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defenderme?”. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 223-232.
- Extremera, N. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia Emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros*, (368), 65-72. doi: pym.i368.y2016.011
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003
- 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*, (2), 74-97.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia Emocional y educación*. Madrid, España: Editorial Grupo 5.
- Fajardo, E. (2016). Hacia la caracterización de los valores democráticos y ciudadanos de las niñas y niños escolares: una mirada desde la filosofía para niños. *Revista Amauta*, (27), 71-86. doi.org/10.15648/am.27.2016.7
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 85-108.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, (40), 1-18.
- Fiorentino, M. T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicología*, 15(1), 95-114.
- Flouri, E., y Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Fontaines, T., Palomo, M., y Velásquez, M. V. (2015). Resiliencia como componente de la actitud emprendedora de los jóvenes universitarios. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 160-183.
- Foster, H., y Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, Family and Individual Influences on School Physical Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(10), 1596-1610. doi.org/10.1007/s10964-012-9890-4
- Fraser, M. W. (2004). *Risk and resilience in childhood. An ecological perspective*. Washington DC: National Association of Social Workers Press.
- Fried, R. L. (1995). *The passionate teacher: a practical guide*. Boston: Beacon Press.
- Funes, J. (1984). *La nueva delincuencia juvenil*. Barcelona, España: Paidós.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., y Larson, A. (2014). School Climate and Bullying Victimization: A Latent Class Growth Model Analysis. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 256-71. doi.org/10.1037/spq0000064

- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- García-Ruiz, R., y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- García, M. (2013). Convivencia Escolar: Educación Social en las escuelas. *Revista de Educación Social*, (16), 1-20.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, L., Stough, C., y Hansen, K. (2008). *Managing occupational stress through the development of emotional intelligence, Professional Development Program for Teachers*. Hawthorn, Australia: Swinburne.
- Garner, P. W., y Waajid, B. (2008). The Associations of Emotion Knowledge and Teacher-Child Relationships to Preschool Children's School-Related Developmental Competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89-100.
- Gendron, B., Williams, K., y Guerra, N. G. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164. doi.org/10.1080/15388220.2010.539166
- Goldbach, J. T., Sterzing, P. R., y Stuart M. J. (2017). Challenging Conventions of Bullying Thresholds: Exploring Differences between Low and High Levels of Bully-Only, Victim-Only, and Bully-Victim Roles. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 586-600. doi.org/10.1007/s10964-017-0775-4
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 27-38.
- Gómez, C., Matamala, R., y Alcocel, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.
- Gómez, C., Matamala, R., y Alcocel, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.
- Gómez, F. A. (2011). La normativa sobre Convivencia Escolar en España. *AMazónica*, 6(1), 149-185.
- González, A. (2016). Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TDR). *Revista de Internet, Derecho y Política*, (22), 73-92.
- González, T. M. P., Torres, L. H., y Carreres, A. L. (2017). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational*, 7(1), 141-150. doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.785
- Gordillo, M., Ruíz, M., Sánchez, S., y Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Revista de Psicología* 1(1), 195-201. doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273
- Gracia, E., Lila, M., y Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 28(2), 73-81.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. La Haya, Holanda: Bernard Van Leer Foundation.
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 502-529.
- Gu, Q., y Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316. doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006

- Gu, Q., y Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Guerra, J. L. (2013). Construcción, validez y confiabilidad de la Escala de Resiliencia Docente. *Propósito y Representaciones*, 1(1), 59-86. Doi.org/10.20511/pyr2013.vln1.7
- Haltigan, J. D., y Vaillancourt, T. (2014). Joint Trajectories of Bullying and Peer Victimization Across Elementary and Middle School and Associations With Symptoms of Psychopathology. *Developmental Psychology*, 50(11), 2426-2436. doi.org/10.1037/a0038030
- Han, Z., Zhang, G., y Zhang, H. (2017). School bullying in urban China: Prevalence and correlation with school climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 11-16. doi.org/10.3390/ijerph14101116
- Hanin, V., y Van Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and emotional factors in mathematical learning in secondary education. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 66(3), 127-138. doi.org/10.1016/j.erap.2016.04.006
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Haynes, M., Norris, M., y Kashy, D. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37, 519-526.
- Heider, D., Matschinger, H., Bernet, S., Alonso, J., y Angermeyer, M. (2006). Relationship between parental bonding and mood disorder in six European countries. *Psychiatry Research*, 143(1), 89-98.
- Hen, M., y Walter, O. (2012). The Sherborne Developmental Movement (SDM) teaching model for preservice teachers. *Support for Learning*, 27(1), 11-19.
- Henao, G. C., y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785- 802.
- Henderson, N., y Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós.

- Herrera, K., y Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Hetherington, E. M., y Mussen, P. H. (1983). *Handbook of Child Psychology, Socialization, Personality, and Social Development*. New York: Wiley.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient adults: overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holt, T., Turner, M., y Lyn Exum, M. (2014). The Impact of Self Control and Neighborhood Disorder on Bullying Victimization. *Journal of Criminal Justice*, 42(4), 347-355. doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2014.04.004
- Hong, J. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417-440.
- Isaza-Zapata, G. M., y Calle-Piedrahíta, J. S. (2016). Un Acercamiento a la Comprensión del Perfil de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 331-345.
- Isaza, L., y Henao, G. C. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 19-30.
- Jadue, G., Galindo, A., y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa de riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 43-55. doi.org/10.4067/S0718-07052005000200003
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., y Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, (11), 440.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommissie-van Berkel, A., Mieloo, C., Van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W., y Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, (12), 494. doi.org/10.1186/1471-2458-12-494

- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jenson, J. M., y Fraser, M. W. (2011). *Social policy for children and families. A Risk and resilience perspective*. Estados Unidos: SAGE Publications, Inc.
- Jiménez-Morales, I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-80. doi: 10.14349/rlp.v41i1.556
- Johnson, B., Down, B., Le Cornú, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., y Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530-546.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornú, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., y Hunter, J. (2015). *Early Career Teachers: Stories of resilience*. New York, NY: Routledge.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., y Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Jordan, P., Ashkanasy, N., y Hartel, C. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review*, (27), 361-371.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., y Rimpelä A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescence at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(3), 661-674.
- Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. (2010) *Cyber Bullying: El acoso escolar en la er@ digit@l*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Kraus, M. W., Côté, S., y Keltner, D. (2010). Social class, contextualism, and empathic accuracy. *Psychological Science*, 21(11), 1716-1723. doi: 10.1177/0956797610387613
- Lawson, M. A., Alameda-Lawson, T., Downer, J., y Anderson, E. (2013). Analyzing sub-population profiles and risk factors for school bullying. *Children and Youth Services Review*, 35(6), 973–983. doi. org/10.1016/j.childyouth.2013.03.006

- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723. doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16.
- León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M. I., y Fajardo-Bullón, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de Psicología*, 31(2). doi.org/10.6018/analesps.31.2.156391
- Levine, M. (1997). *La violencia en los medios de comunicación. Cómo afecta al desarrollo de los niños y adolescentes*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Ley 21/2003, de 4 de julio, de fomento de la paz. *Boletín Oficial del Estado*, 189, de 8 de agosto de 2003, 30721-30724. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2003/08/08/pdfs/A30721-30724.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., y Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A., y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25(1), 70-77.
- López, A., Domínguez, J., y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, (8), 24-38.
- López, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid, España: Narcea.
- López, S. M., y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 371-389.

- Lumeng, J. C., Forrest, P., Appugliese, D. P., Kaciroti, N., Corwyn, R. F., y Bradley, R. H. (2010). Weight status as a predictor of being bullied in third through sixth grades. *Pediatrics*, 125(6), 301-307. doi.org/10.1542/peds.2009-0774
- Luthar, S. (2007). *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. Estados Unidos: University Cambridge Press.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., y Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. doi: 10.1016/j.tate.2015.11.016
- Mansfield, C., Beltman, S., Price, A., y McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367. doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001
- Martineaud, S., y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318.
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564.
- Martos, Á., Pérez-Fuentes, M. C, Molero, M. M, Gázquez, J. J., Simón, M. M., y Barragán, A. B. (2018). Burnout y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 23-36. doi:10.30552/ejihpe.v8i1.223
- McDowell, D., Parker, R., y Wang, S. (2003). Differences between mothers and fathers advice-giving style and content: Relations with social competence and psychological functioning in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(1), 55-76.
- Mehrabian, A. (1996). *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)*. Monterey, CA: Mehrabian.
- Méndez, I., y Cerezo, F. (2010). Bullying: análisis de conductas de riesgo social y para la salud. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 257-265.

- Mendoza, B. (2012). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar*. México: Pax.
- Mérida-López, S., Extremera, N., 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. doi.org/10.23923/rpye2020.01.186
- Mérida-López, S., Extremera, N., y Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine*, 67(7), 540-545. doi:10.1093/occmed/kqx125
- Mérida-López, S., y Extremera, N. (2017). Emotional Intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. doi: 10.1016/j.ijer.2017.07.006
- Mérida-López, S., y Extremera, N. (2017). Emotional Intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. doi:10.1016/j.ijer.2017.07.006
- Mérida-López, S., y Extremera, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa! *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 52-58.
- Mestre, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de la inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gallada, T., y Daciuk, J. (2011). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Young Services Review*, 34(1), 63-70. doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032
- Monks, C. P., y Coyne, I. (2011). *Bullying in difference context*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Monks, C. P., y Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821.
- Morales, F. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001

- Morales, F. M., Trianes, M. V., Blanca, M. J., Miranda, J., Escobar, M., y Fernández-Baena, F. J. (2012). Escala de afrontamiento para niños (EAN): propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, 28(2), 475-483.
- Morales, M., y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-7. doi.org.10.14507/epaa.27.3800
- Moreno, C. (2009). Effective teachers-professional and personal skills. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24), 35-46.
- Muñoz, J. (2016). Factores de riesgo en el acoso escolar y el ciberacoso: implicaciones educativas y respuesta penal en el ordenamiento jurídico español. *Revista Criminalidad*, 58(3), 71-86.
- Muñoz, V., y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid, España: Síntesis.
- Musitu, G., y Gutiérrez, M. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas de las Jornadas Nacionales de Orientación Profesional*. Valencia.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., y Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310.
- Nikolaou, I., y Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence and occupational stress. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., y Menesini, E. (2018). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Agression and Violent Behavior*, 45, 41-50. doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 9-21.
- Noriega, G., Angulo, B., y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas Docentes*, 58, 42-48.

- Oberle, E., y Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Oliva, A., Parra, A., y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93- 106. doi:10.1174/021037008783487093
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: a critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*, (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros X "violencia y acoso escolar en España"*. España: Instituto Iñaki Piñuel.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona, España: Graó.
- Özdemir, Y. (2014). Cyber victimization and adolescent self-esteem: The role of communication with parents. *Asian Journal of Social Psychology*, 17(4), 255-263.
- Pacheco, P., Villagrán, S., y Guzmán, C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 199-217. doi.org/10.4067/S0718-07052015000100012
- Pearson, J.C, y Sessler, C.J. (1991). *Family Communication and Health: Maintaining Marital Satisfaction and Quality of Life*. En Annual Meeting of the International Communication Association (41st). Celebrado en Chicago, Illinois, Mayo 23-27,. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335722.pdf>

- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341–358. doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4496
- Peña, S. B., y Cantero, V.F. (2017). Prejuicio étnico y desgaste docente: un desafío en contextos de pobreza. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 10(20), 14-39.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208. doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530
- Pérez, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2017). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208. doi:10.25115/ejrepv10i28.1530
- Pestalozzi, E. (1933). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Piñero, E. y Cerezo, F. (2010). Las buenas relaciones entre hermanos como factor de protección de dinámica bullying en estudiantes de Educación Secundaria. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Eds.), *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas* (pp. 415-420). Granada: GEU.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78.
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. *Boletín Oficial del Estado*, 64, de 15 de marzo de 2007, 1-7. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-5441-consolidado.pdf>
- Richards, K., A., Hemphill, M. A., y Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24, 768-787. doi: 10.1080/13540602.2018.1476337

- Rivas, F., Leite, M., y Cortés, G. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza.
- Rodríguez-Sánchez, R. A. (2000). La expresión de las emociones en Charles Darwin. Educación de valores y valores para la educación. *Thémata*, (25), 335-344.
- Rodríguez, A. M., Sola, T., y Fernández, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 161-178. doi:10.6018/reifop.20.3.275121
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Rovira, A., y Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 51-70.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.
- Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Villegas, D., y Lorenzo, M. (2013). Influencia de las habilidades emocionales, los estilos de comunicación y los estilos parentales sobre el clima familiar. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 3(2), 2-7.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., y Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421-434. doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002.
- Sáenz-López, P., y De Las Heras, M. A. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la Educación Emocional como el reto del Siglo XXI? *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 68-81.

- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Basic Books.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41). doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007
- Saneleuterio, E., y López-García-Torres, R. (2017). Violencia escolar: derechos y deberes para la convivencia. *Tendencias Pedagógicas*, (30), 267-280.
- Sangawi, H., Adams, J., y Reissland, N. (2018). The impact of parenting styles on children developmental outcome: The role of academic selfconcept as a mediator. *International Journal of Psychology*, 53(5), 379-387. doi: 10.1002/ijop.12380
- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar: Cómo superar la adversidad con la resiliencia*. Madrid, España: Conecta Edición.
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Serdiouk, M., Rodkin, P., Madill, R., Logis, H., y Gest, S. (2015). Rejection and victimization among elementary school children: The buffering role of classroom-level predictors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 5-17. doi.org/10.1007/s10802-013-9826-9
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid, España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Serrano, Á., y Sanz, R. (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *Publicaciones*, 49(1), 177-190. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9861
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao, España: Grupo Zeta.
- Simmons, S., y Simmons, J. C. (1997). *Measuring Emotional Intelligence*. Arlington: The Summit Publishing Group.
- Sokol, N., Bussey, K., y Rapee, R. (2016). The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education*, 55, 78-87. doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.002

- Stassen-Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90–126. doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002
- Suárez M. J., y Martín, J. D. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesorado universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XXI*, 22(2), 93-117. doi: 10.5944/educXX1.22514
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15. doi.org/10.23923/rpye2020.01.182
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15. doi.org/10.23923/rpye2020.01.182
- Suárez, E. N., y Krauskorpf, D. (1995). El enfoque de riesgo y su aplicación a las conductas del adolescente. Una perspectiva psico-social. *Publicaciones Científicas*, (552), 183-293.
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (117), 1154-1167.
- Sung, J., y Espelage, D. (2012). A review or research in bullying peer victimization in school: An ecological system analysis. *Agression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003
- Swearer, S. (2011). Risk Factors for and Outcomes of Bullying and Victimization. *Educational Psychology Papers and Publications*, 132, 3-10.
- Tisseron, S. (2006). *Internet, videojuegos, televisión... Manual para padres preocupados*. Barcelona, España: Graó.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. En T. M. McIntyre, S. E. McIntyre y D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective*, 1 (pp.237-259). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París, Francia: UNESCO.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Uriarte, J. D. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. *Psicología Política*, (47), 7-18.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona, España: Graó.
- Valenzuela-Santoyo, A. C., y Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La Inteligencia Emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la Inteligencia Emocional*. Alicante, España: Benacantil.
- Vanistendael, S., Vilar, J., y Pont, E. (2009). Reflexiones en torno a la resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael. *Educación Social*, (43), 93-103.
- Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible: Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vázquez, V., Escámez, J., y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia, España: Brief.
- Veldkamp, S. A., Van Bergen, E., De Zeeuw, E. L., Van Beijsterveldt, C. E., Boomsma, D. I., y Bartels, M. (2017). Bullying and victimization: The effect of close companionship. *Twin Research and Human Genetics*, 20(1), 19-27. doi.org/10.1017/thg.2016.99
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., y Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.

- Viana-Orta, M. I. (2011). Mediación Escolar y Observatorios para la convivencia. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas. *Cuestiones Pedagógicas*, (21), 229-248.
- Viana-Orta, M. I. (2019). 25 años de mediación escolar en España: 1994-2019. Una cronología de su llegada. *Cuestiones Pedagógicas*, (27), 11-22. doi.org/10.12795/CP.2018.i27.01
- Vicente de Vera, M. I., y Gabari, M. I. (2019a). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175.
- Vicente de Vera, M. I., y Gabari, M. I. (2019b). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica que contribuye al proceso de resiliencia en los profesionales de la educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD, Revista de Psicología*, (1), 159-172.
- Villalobos, P., y Assael, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-11.
- Walton, G. M., y Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82-96. doi:10.1037/0022-3514.92.1.82
- Wandera, S. O., Clarke, K., Knight, L., Allen, E., Walakira, E., Namy, S., Naker, D., y Devries, K. (2017). Violence against children perpetrated by peers: A cross-sectional school-based survey in Uganda. *Child Abuse & Neglect*, 68, 65-73. doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.006
- Wang, C., Berry, B., y Swearer, S. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory into Practica*, 52(4), 296-302. doi.org/10.1080/00405841.2013.829735
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., y Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multiinformant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360-377. doi.org/10.1037/spq0000084

- Wang, Y., Xie, G., y Cui, X. (2016). Effects of emotional intelligence and self-leadership on students' coping with stress. *Social Behavior and Personality*, 44(5), 853-864. doi.org/10.2224/sbp.2016.44.5.853
- Weisinger, H. (1988). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional Intelligence at Work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolke, D., Woods, S., y Samara, M. (2009). Who escapes or remains a victim of bullying in primary school? *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 835–851. doi.org/10.1348/026151008X383003
- Yubero, S., Larrañaga, E., y Navarro, R. (2017). La continuidad del conflicto en la convivencia escolar: medidas de prevención e intervención del acoso. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 89-116.
- Zabalza, M. A., y Zabalza, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el «ser» y el «estar.»* Madrid, España: Narcea.

facultad  
de  
ciencias  
de la  
educación



UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA