

Influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia de docentes en activo

Influence of emotional intelligence and resilience among in-service teachers

José Matías López-García,
jmlopez@valdeserrainternationalschool.com
ValdeSerra International School

Ginés David López-García
glopez@um.es
Universidad de Murcia

Recibido: 14/10/2024 Aceptado: 10/09/2025

Palabras clave: Bienestar docente, educación superior, experiencia docente, inteligencia interpersonal, resiliencia

Keywords: Teacher wellbeing, higher education, teaching experience, interpersonal intelligence, resilience

Resumen

La resiliencia es entendida como la habilidad de recuperarse con rapidez de las dificultades; en el contexto docente esto puede incluir desde manejar el comportamiento desafiante de los estudiantes hasta adaptarse a los cambios en el currículo o a las exigencias administrativas. A pesar de su relación, no se han estudiado las posibles influencias de la inteligencia emocional en la resiliencia de los docentes en activo. El objetivo principal consiste en analizar la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en su práctica docente. Se utilizó un método observacional, transversal y no aleatorizado con una muestra de 103 docentes de entre 25 y 60 años ($M=33.93$; $DT=13.21$) y que imparten clase en diferentes centros de educación. Fueron utilizadas las escalas de inteligencia emocional y resiliencia, y en ellas se midieron las diferencias por sexo y años de experiencia. También se midió la predicción de la inteligencia emocional con la resiliencia a través del programa estadístico AMOS v.25. Los principales resultados indican la no existencia de diferencias significativas en la inteligencia emocional entre maestros y maestras, pero sí en función de su experiencia como docentes. Además, se encontró una predicción de la inteligencia emocional sobre la resiliencia en docentes. En el estudio se pone de manifiesto una situación clave para proponer planes de formación en inteligencia emocional para los docentes.



Abstract

Resilience is understood as the ability to bounce back quickly from difficulties; in the teaching context, this can range from dealing with challenging student behaviour to adapting to changes in the curriculum or administrative demands. Despite their relationship, the possible influences of emotional intelligence on in-service teachers' resilience have not been studied yet. The main objective was to analyse the influence of emotional intelligence and resilience in active teachers. An observational, cross-sectional, non-randomised study was conducted with a sample of 103 teachers between the ages of 25 and 60 ($M=33.93$; $SD=13.21$), working in different educational centres. The emotional intelligence and resilience scales were used. Differences by gender and years of experience in the scales were measured. In addition, the prediction of emotional intelligence with resilience was measured with the help of the statistical programme AMOS v.25. The main results indicate that there were no significant differences in emotional intelligence by gender, but there were significant differences according to teaching experience. In addition, a prediction of emotional intelligence on resilience in teachers was found. This study highlights a key situation in order to be able to propose training plans in emotional intelligence for teachers.

Introducción

En un estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) se estimó la necesidad de crear 5.10 millones de puestos docentes para el año 2030, a fin de garantizar la enseñanza obligatoria universal. A pesar de los requerimientos por parte de las instituciones internacionales, cerca de 10% de los nuevos docentes españoles abandonan su profesión durante los primeros cinco años de servicio (Pineda-Herrero *et al.*, 2016). Entre los diversos motivos del abandono docente, autores como González-Escobar *et al.* (2020) han evidenciado las altas tasas de agotamiento profesional (*burnout*), la falta de compromiso laboral (Extremera *et al.*, 2005), la relación de condiciones laborales de la escuela (Gaete-Silva *et al.*, 2017) y los bajos niveles de resiliencia (Mérida-López *et al.*, 2020). En este sentido, indagar qué variables psicoeducativas promueven la resiliencia docente podría tener un alto impacto académico.

La resiliencia ha sido identificada como la piedra angular de todos los objetivos educativos, al estar ligado de manera muy estrecha a la calidad del proceso de enseñanza docente (OECD, 2018). De hecho, se piensa que la resiliencia podría estar influenciada en mayor medida por el rol de la inteligencia emocional que el docente pudiera adoptar dentro del aula. Conforme a la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2004), la inteligencia emocional contribuye de manera fundamental al bienestar psicológico del profesorado. Por un lado, la evidencia muestra que el desarrollo de la inteligencia emocional contribuye al bienestar personal de los docentes (Peña, 2012), reduce el agotamiento profesional (Extremera *et al.*, 2010, 2003) y favorecen un entorno de aprendizaje más efectivo (Van Uden *et al.*, 2013; Sutton y Wheatley, 2003). Por el contrario, el desarrollo de bajos valores de inteligencia emocional han sido asociados al incremento de emociones negativas como la ansiedad (Eysenck y Calvo, 1992; Rojo-Ramos *et al.*, 2024), el estrés y el agotamiento profesional (Troy *et al.*, 2017). Por este motivo



es crucial analizar la relación existente entre estas dos variables (i.e., inteligencia emocional y resiliencia), para que en los programas de formación del profesorado en activo se incorporen estrategias dirigidas a fortalecer la resiliencia de los docentes, entre ellas el promover un entorno que incremente la inteligencia emocional y permita crear habilidades eficientes para su desarrollo laboral.

Inteligencia emocional Principio del formulario

La inteligencia emocional ha sido definida como la utilización adaptativa de las emociones que permite al individuo afrontar retos y adaptarse de manera eficaz al medio que le rodea (Cabello *et al.*, 2010). La evidencia científica ha mostrado reciente interés en el desarrollo de este constructo para la labor docente (Valente y Lourenço, 2020), así como la importancia de generar habilidades de inserción social en los alumnos y alumnas (Baena-Extremera *et al.*, 2025; Herrenkohl *et al.*, 2019). En breve: docentes con altos valores de inteligencia emocional ofrecen a sus alumnos y alumnas recursos no solo académicos, sino emocionales, para afrontar las vicisitudes del aprendizaje de manera exitosa (Mérida-López y Extremera, 2017). Además, estudios como el de Valente y Lourenço (2020) muestran que el profesorado con alta inteligencia emocional es capaz de establecer una conexión emocional sólida, lo cual le permite comprender las necesidades y requerimientos del alumnado. De igual forma, Extremera *et al.* (2019) y Schoeps *et al.* (2019) han justificado la importancia de la inteligencia emocional como recurso personal clave del profesorado consensuado con sus implicaciones en el trabajo docente. Estos hechos son de gran relevancia para el desarrollo docente, pues los profesores con mayor inteligencia emocional afrontan los retos de manera menos negativa (Sommerfeldt y Kent, 2020), emplean estrategias de afrontamiento regulacional más eficientes (Palomera *et al.*, 2008) y experimentan menor afecto negativo debido a una menor regulación de las emociones (Morón y Biolik-Morón, 2021). Hasta donde sabemos, en pocos estudios se ha realizado un análisis de los niveles de inteligencia emocional en docentes, y en los que se ha hecho lograron constatar que los docentes no siempre perciben una alta inteligencia emocional (Palomera *et al.*, 2008). Por todo ello, se considera relevante conocer si los docentes se perciben a sí mismos como personas dotadas de inteligencia emocional.

Resiliencia

La resiliencia se ha conceptualizado como la capacidad que poseen las personas para desarrollarse a pesar de vivir en contextos negativos o situaciones de estrés prolongado (Werner, 2003). Es decir, afecta a individuos que tienen la capacidad de superar las adversidades y las situaciones adversas de los contextos socialmente negativos (Uriarte, 2005). Además, Rirkín y Hoopman (1991) contextualizan la resiliencia en el ámbito educativo como la capacidad de una persona para recuperarse, alzar el ánimo y llevar al máximo su competencia académica. Al hilo de esto, Day y Gu (2015) revelan que la resiliencia resulta de vital importancia para garantizar una calidad en el proceso educativo, debido a que los profesores resilientes se encuentran comprometidos con su labor docente y fomentan el desarrollo de la resiliencia entre sus alumnos. Incluso, se ha evidenciado su papel en la reducción del



agotamiento laboral en los primeros años de la labor docente (Le Cornu, 2009; Richards *et al.*, 2016). En este sentido, la resiliencia ha sido un predictor de diversas variables positivas en el desarrollo docente. Por un lado, la resiliencia está muy ligada al optimismo, el cual a su vez se relaciona con la satisfacción (Becerra-Fernández *et al.*, 2025; Ramírez-Fernández *et al.*, 2018). Además, se ha observado que los docentes con altos niveles de resiliencia tienen menores niveles de estrés, mayor compromiso y mejores estrategias de afrontamiento (González-Cabanach *et al.*, 2018; Vizoso *et al.* 2018). De esta manera la resiliencia del profesorado se entiende como una cuestión de calidad educativa, lo cual implica la retención de docentes que continúan desarrollándose en su profesión y maximizan su capacidad para ofrecer una enseñanza de alta calidad (Day y Gu, 2015). En este sentido, la investigación en el ámbito educativo suele hacer referencia a la capacidad para gestionar retos potenciales (i. e., como el comportamiento difícil de los alumnos); sin embargo, no abordan de manera directa la capacidad de los docentes para gestionar sus propias emociones y la influencia que estas tienen en el afrontamiento resiliente en que se encuentran inmersos.

Relación entre inteligencia emocional y resiliencia

La inteligencia emocional de los docentes y su resiliencia se encuentran relacionados de manera estrecha. De manera específica, los docentes cuya inteligencia emocional les permite percibir y regular sus reacciones emotivas son más propensos a mostrar actitudes resilientes, como la capacidad para recuperarse de la adversidad y abordar los retos con una actitud positiva (Mérida-López y Extremera, 2020; Morón y Biolik-Morón, 2021)). Además, diversos estudios han corroborado que los profesores con alto nivel de inteligencia emocional no solo manejan mejor el estrés y las emociones negativas, sino que también fomentan un ambiente de aprendizaje positivo (Hudson, 2013). Esta capacidad de regulación emocional es vital para el incremento de la resiliencia, ya que permite a los profesores y profesoras afrontar retos de la enseñanza con mayor eficacia y menos impacto negativo (Extremera *et al.*, 2019; Schoeps *et al.*, 2019). Del mismo modo, los docentes dotados con inteligencia emocional tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más adaptativas y eficaces, lo que contribuye a su capacidad para superar las dificultades y mantenerse comprometidos con su labor educativa (González-Cabanach *et al.*, 2018; Vizoso *et al.*, 2018).

Por último, es importante señalar que en la inteligencia emocional pueden existir variaciones según las características de los docentes. Algunos estudios señalan que tanto el género (Mérida-López *et al.*, 2017; Villegas y Fonseca, 2023) como la antigüedad o tiempo de servicio pueden modular la forma en que el profesorado gestiona las demandas emocionales de la enseñanza y, por tanto, su nivel de resiliencia (Hascher y Waber, 2021; Palacios-Gómez *et al.*, 2023). Desde la literatura sobre desarrollo profesional docente se ha puesto de manifiesto que el profesorado novel suele encontrarse en una fase de transición y consolidación de su identidad profesional, caracterizada por una mayor incertidumbre, exposición a situaciones novedosas y percepción de menor control sobre el contexto de enseñanza, mientras que el profesorado con mayor experiencia tiende a disponer de repertorios más amplios de estrategias instruccionales y de afrontamiento,



así como de una identidad profesional más consolidada, lo cual puede influir en la forma en que regulan sus emociones y afrontan el estrés laboral (Granero-Gallegos *et al.*, 2025). En este sentido, la diferenciación entre profesorado novel y senior resulta de especial relevancia para el estudio conjunto de la inteligencia emocional y la resiliencia, dado que el nivel de experiencia docente puede actuar como un recurso o, por el contrario, como un factor de vulnerabilidad en función de cómo se gestionen las demandas del contexto escolar. Por todo ello, en el presente trabajo se toma el nivel de experiencia docente y el género como criterios fundamentales de diferenciación del profesorado a la hora de analizar la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en docentes en activo. Para la descripción del estudio se utiliza *The Strengthening the Reporting of Observational studies in Epidemiology (STROBE) initiative* (von Elm *et al.*, 2008; Sánchez-Martín, 2024).

Metodología

Diseño

El diseño de la investigación fue observacional, transversal y no aleatorizado. La muestra estuvo formada por docentes en activo de diferentes centros públicos y privados andaluces. Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: i) ser docente en un centro público o privado de enseñanzas; ii) estar en activo (estar ejerciendo la docencia como actividad profesional); criterios de exclusión: i) no cumplimentar el cuestionario en la totalidad o no enviarlo; ii) no dar el consentimiento informado acerca del uso de los datos de este estudio.

Participantes

Se realizó un muestreo por conveniencia en el que participaron un total de 103 docentes (54.4% mujeres; 45.6% hombres) en activo de diferentes centros públicos y privados. La edad de los participantes es de 25 a 60 años ($M=33.93$; $DT=13.21$). No hubo valores perdidos en los datos de la muestra incluida.

Instrumentos

Inteligencia emocional. Fue usada la Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) elaborada inicialmente por Salovey *et al.* (1995). Esta escala fue validada al contexto docente español por Fernández-Berrocal *et al.* (2004), que incluye 24 ítems para evaluar las creencias y actitudes de los docentes hacia aspectos básicos de las habilidades emocionales desde una perspectiva interpersonal. Esta escala identifica tres dimensiones propuestas por Mayer y Salovey (1997): i) claridad del estado de ánimo, ii) atención a los sentimientos y iii) reparación emocional. Se encuentra comprendido con tres dimensiones de la misma escala Likert de cinco puntos con ocho ítems (1 = *totalmente en desacuerdo*, 5 = *totalmente de acuerdo*). Englobando la dimensión de la atención (i.e., *Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo*), claridad (i.e., *A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones*) y reparación (i.e., *Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme*).



Resiliencia. Fue usada la escala CD-RISK validada y adaptada al contexto docente español por Notario-Pacheco *et al.* (2011). La CD-RISK estuvo compuesta por diez ítems (i.e., *Tengo tendencia a recuperarme pronto tras enfermedades, heridas u otras privaciones*). Esta escala tipo Likert estuvo graduada de 0 (*nunca*) a 5 (*siempre*), entendiendo como un valor alto de puntuaciones elevadas en dicha escala.

Procedimiento

En primer lugar se contactó a los directores de cuatro centros docentes de la comunidad de Andalucía, para solicitar permiso y su colaboración en la investigación. Luego los investigadores contactaron con los docentes de manera presencial. Los datos fueron recogidos mediante formulario en línea durante abril y mayo de 2024. En el formulario se explicaba en forma breve la importancia de la investigación, el anonimato de las respuestas, la forma de cumplimentar la escala y la posibilidad de abandonar su participación en el estudio en cualquier momento. Por último, todos los sujetos dieron su consentimiento para la inclusión de sus datos en el estudio con fines de investigación y aceptaron la cláusula de protección de datos.

Riesgo de sesgos

En relación con el riesgo de sesgos es importante puntualizar que no existió aleatorización muestral, debido a que el muestreo fue por conveniencia. Sin embargo, si existió cegamiento entre docentes e investigadores encargados del tratamiento y análisis de los datos. Por último, en el sesgo de participación fue voluntaria y la comunicación con los participantes se hizo de manera presencial.

Análisis de los datos

El análisis estadístico utilizado se materializó con el programa estadístico SPSS Statistics Windows, versión 25.0. En primer lugar, los estadísticos descriptivos de media y desviación típica fueron calculados. Además, se evaluó la normalidad de cada variable mediante Kolmogorov-Smirnov, junto con la inspección de asimetría y curtosis estandarizadas. También, se calculó la correlación de Pearson correspondiente a cada uno de los factores evaluados: resiliencia, atención, claridad y reparación. Por otro lado, para comprobar la diferencia de las medias por género y experiencia docente (novel <5 años; senior >5 años) se utilizó la prueba de la T de Student para muestras independientes.

También se realizó un modelo Path Analysis calculado con el programa estadístico AMOS v.25, para comprobar la predicción de las dimensiones de la inteligencia emocional sobre la resiliencia. Se siguieron los siguientes índices de ajuste para evaluar la fiabilidad del SEM: ratio χ^2/gl , TLI (Tucker-Lewis Index), CFI (Comparative Fit Index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) y RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) con un IC de 90%. Para comprobar que los valores de los índices de bondad de ajuste fueron aceptables, se consideró tolerable en la ratio χ^2/gl un valor < 5; en los valores de CFI y TLI se consideraron rangos aceptables >.90 y en los de SRMR y RSMA < .08, respectivamente (Hu y Bentler, 1999).

El *Path Analysis* estableció relaciones de predicción de la inteligencia emocional (claridad, atención y reparación) sobre la resiliencia. Por



ello, siguiendo a Domínguez-Lara (2017) se cogió el valor de R^2 como tamaño del efecto para interpretar en forma correcta los resultados e interpretar de igual manera el grado de influencia cuantificado de la variable dependiente examinada por los predictores. Se establecieron los siguientes puntos de corte: .02 para pequeño, .13 para mediano y .26 grande (Cohen, 1992).

Resultados

Análisis preliminares

En primer lugar se calcularon los estadísticos descriptivos y las principales correlaciones de las variables del estudio que se presentan en la Tabla 1. Las variables se agruparon según su instrumento de medida, representando unos valores moderados y uniformes. Respecto a los valores de desviación *típica*, se encontraron valores más altos en la dimensión de Atención dentro de la inteligencia emocional. Las distribuciones no evidenciaron desviaciones sustantivas respecto de la normalidad (Kolmogorov-Smirnov $p > .05$ en general; asimetría y curtosis en rangos aceptables) y los diagramas de dispersión indicaron linealidad; por ello, se aplicó correlación de Pearson (r) y t de Student para comparaciones entre grupos (bilateral, $\alpha = .05$).

Por otro lado, respecto a los valores de asimetría encontramos que tanto la resiliencia como las tres dimensiones de la inteligencia emocional mostraron un valor negativo. Este hecho significó una tendencia hacia la izquierda en relación con la media. Por otro lado, tanto las tres dimensiones de la inteligencia emocional como la resiliencia mostraron valores negativos y, por tanto, mostraron una distribución aplanada. Las distribuciones no evidenciaron desviaciones sustantivas respecto de la normalidad ($p > .05$; asimetría y curtosis dentro de rangos aceptables).

Por último, se mostraron las principales correlaciones entre las variables estudiadas tal y como se puede observar en la Tabla 1. En primer lugar se destacan los valores de correlación entre la reparación y la claridad ($r = .57$, $p < .01$), así como reparación y resiliencia ($r = .54$, $p < .01$). Por otro lado, se encontró un bajo valor de correlación entre factores de inteligencia emocional, y de manera específica entre reparación y atención ($r = .27$, $p < .01$). Por último, no se encontró correlación entre la atención y la resiliencia ($p > .05$).



► **Tabla 1** Estadísticos descriptivos y correlación entre variables.

Variable	Rango	M	DT	Asimetría	Curtosis	1	2	3	4
1-Reparación	1-5	3.98	.69	-0.48	-.23	-	.27**	.57**	.54**
2-Atención	1-5	3.88	.99	-.30	-.61		-	.44**	.20*
3-Claridad	1-5	3.92	.67	-.26	-.71			-	.42**
4-Resiliencia	1-5	3.24	.51	-.70	-.12				-

Nota: *La correlación es significativa en el nivel .05; **La correlación de Pearson es significativa en el nivel .01.

Análisis principales

Con miras a encontrar las diferencias significativas según el género de los docentes, se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes. Los datos más relevantes se presentan en la Tabla 2 y muestran que no se encuentran diferencias significativas para la resiliencia, así como para ninguno de los factores de la inteligencia emocional entre docentes hombres y mujeres.

► **Tabla 2** Prueba T de Student para muestras independientes según la variable Sexo.

Variable	Maestras M (DT)	Maestros M (DT)	T	gl	p	d
Reparación	3.97 (.72)	4.01 (.59)	.23	91	.819	.05
Atención	3.70 (.70)	3.94 (.73)	-1.39	91	.166	-.33
Claridad	3.88 (.64)	3.94 (.68)	-.35	91	.725	-.08
Inteligencia emocional	2.79 (.44)	2.78 (.35)	-0.14	91	.886	-.04
Resiliencia	3.21 (.54)	3.33 (.41)	1.01	91	.312	.24

Nota. M = media; DT = desviación típica; gl = grado de libertad; d = d de Cohen.

Por otro lado, en la Tabla 3 se presenta las diferencias de medias entre las variables estudiadas. Los principales resultados del presente análisis destacan diferencias significativas (i.e., reparación y claridad) en las dos dimensiones de la inteligencia emocional de los docentes. Asimismo, es importante mencionar que en la variable resiliencia no se encontraron diferencias significativas entre los docentes con más de cinco años de experiencia profesional y los maestros noveles. Por último, se encontraron diferencias significativas en la variable de inteligencia emocional compuesta como un único constructo.



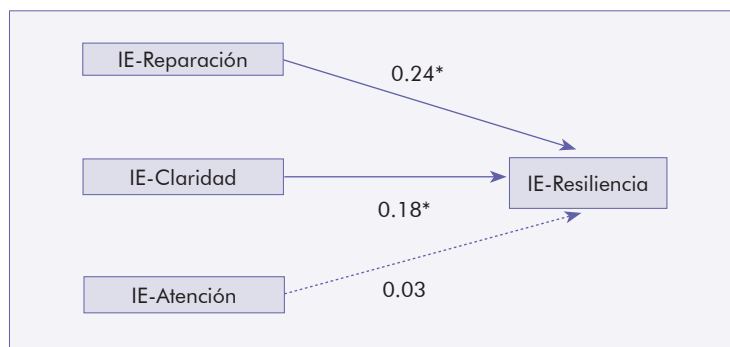
► **Tabla 3** Prueba T de Student para muestras independientes según la variable Antigüedad docente.

Variable	Novel M (DT)	Senior M (DT)	T	gl	p	d
Reparación	3.87 (.73)	4.25 (.49)	-2.44	91	.03	-.56
Atención	3.96 (.75)	3.67 (.62)	1.73	91	.08	.40
Claridad	3.87 (.71)	4.07 (.53)	-1.30	91	.03	-.30
Inteligencia emocional	2.74 (.45)	2.91 (.29)	-1.83	91	.02	-.42
Resiliencia	3.21 (.53)	3.34 (.46)	-1.14	91	.25	-.26

Nota. M = media; DT = desviación típica; gl = grado de libertad; d = d de Cohen.

El *Path Analysis* obtuvo unos ajustes aceptables. El valor de $\chi^2/gl = 4.556$, $p = .235$; CFI = .98; TLI = .97; RMSEA = .033 (90% CI = .000; .154), SRMR = .02. La varianza explicada de resiliencia fue $R^2 = .18$; reparación y claridad mostraron pesos de regresión significativos, mientras que atención no lo fue. Los resultados del *Path Analysis* (Figura 1) mostraron que tan solo dos (reparación y claridad) de las tres dimensiones de la inteligencia emocional predijeron la resiliencia.

► **Figura 1** Relaciones predictivas de inteligencia emocional sobre la resiliencia académica.



Nota: Líneas discontinuas representan relaciones no significativas; * $p < .05$.

Discusión

El objetivo de la presente investigación era analizar la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en docentes en activo. Los resultados de este estudio evidencian que la inteligencia emocional, y de modo particular en sus dimensiones de claridad y reparación emocional, se relaciona de forma positiva con la resiliencia en docentes en activo. Además, se identificaron diferencias significativas en inteligencia emocional en función de la experiencia docente, mientras que no se observaron diferencias por género.

En primer lugar, los principales resultados exponen que no existen diferencias significativas en la inteligencia emocional y la resiliencia entre maestras y maestros. En relación con este último hallazgo, los resultados contradicen estudios previos que reportan diferencias de género en inteligencia emocional (Garaigordobil, 2020). Una posible explicación radica en que, dentro del contexto actual, los docentes podrían haber recibido una formación profesional más homogénea, lo que actuaría como factor nivelador en el desarrollo de estas competencias (Whitehead *et al.*, 2021; Espinoza-Gutiérrez *et al.*, 2024). Además, el entorno institucional y organizacional puede influir de forma significativa en la regulación emocional y la resiliencia, modulando las diferencias individuales observadas entre géneros (Jennings y Greenberg, 2009). Este contexto específico de actuación docente puede explicar la ausencia de diferencias significativas más allá de las características personales. Por ello, futuras líneas de investigación deberían de tener en cuenta el nivel educativo al que van dirigidos.

De igual forma, los resultados muestran diferencias significativas en dos de las tres dimensiones de la inteligencia emocional, así como en el constructo de inteligencia emocional unidimensional. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en la resiliencia atendiendo a la experiencia de los docentes. Cabría señalar aquí que los docentes con más años de servicio han enfrentado una mayor variedad de situaciones en el aula, lo cual favorece el desarrollo de habilidades de regulación emocional (Mayer *et al.*, 2008). Es decir, los docentes con mayor experiencia se han encontrado en su desarrollo profesional con más situaciones de interacción y prácticas diversas en el aula (Cabello-Sanz *et al.*, 2025). No obstante, el desgaste profesional acumulado a lo largo del tiempo (Maslach *et al.*, 2001) podría neutralizar los beneficios de la experiencia sobre la resiliencia, manteniéndola en niveles similares a los de docentes con menos antigüedad. En este sentido, aunque los docentes con más experiencia pueden desarrollar habilidades de inteligencia emocional superior a los noveles, habría que tener en cuenta el efecto del desgaste profesional sobre la resiliencia. En consecuencia, el desgaste podría contrarrestar los beneficios de la experiencia prolongada y mantener el nivel de resiliencia en un rango similar al de los docentes noveles.

Por último, los resultados del *path analysis* mostraron una predicción de la reparación y claridad sobre la resiliencia en los docentes. Estos resultados están respaldados por la literatura previa en el ámbito educativo (Salovey *et al.*, 1995), y podrían explicarse por la relevancia esencial que tienen la claridad y la reparación emocional para hacer frente a las adversidades (Salovey *et al.*, 1995). De esta manera, la claridad



emocional permitiría a los individuos comprender sus propios procesos emocionales y así poder gestionar situaciones adversas. Por otro lado, lo anterior también podría explicarse por la diferente naturaleza de la dimensión de atención a los sentimientos, que puede ser menos susceptible al desarrollo a través de la experiencia profesional. Por tanto, quizá esta dimensión dependa más de características de personalidad intrínsecas o menos modificables, como indican Brackett *et al.* (2004).

Implicaciones prácticas

Los resultados de esta investigación evidencian la necesidad de incorporar el desarrollo de la inteligencia emocional como componente estructural en la formación docente, sobre todo para fortalecer su resiliencia profesional. Esto implica que los programas de formación, inicial y continua, deben integrar estrategias que promuevan no solo habilidades pedagógicas, sino también competencias emocionales básicas, como la claridad emocional y la capacidad de reparación. En este sentido, se recomienda implementar *a)* actividades de autorreflexión emocional, como el aprendizaje-servicio, que favorezcan la toma de conciencia sobre el impacto de las emociones en la enseñanza (Valdemoros *et al.*, 2024; Valldecabres y López, 2024; Lobo-de-Diego *et al.*, 2024); *b)* dinámicas grupales digitales que fomenten el apoyo entre colegas, y *c)* procesos de retroalimentación estructurada para docentes noveles, orientados a la gestión de situaciones emocionales complejas en el aula (Saiz-González *et al.*, 2024). Además, se propone que las instituciones educativas realicen evaluaciones diagnósticas periódicas sobre inteligencia emocional, con el objetivo de detectar y atender debilidades en esta competencia desde el inicio de la carrera profesional (Granero-Gallegos *et al.*, 2025; Ponce *et al.*, 2025). Estas acciones permitirían anticipar factores de riesgo asociados al estrés y desgaste laboral, y así fortalecer la estabilidad emocional y la permanencia en el ejercicio docente (Huerta-Cuervo *et al.*, 2024).

Limitaciones

A pesar de los hallazgos expuestos, la presente investigación también cuenta con una serie de limitaciones y entre ellas destacan el tamaño de la muestra, debido a la dificultad de acceder al profesorado; la necesidad de interpretar los resultados con cautela, pues el muestreo fue realizado por conveniencia y no aleatorizado, lo cual dificulta la extrapolación de los resultados a otros contextos docentes, y por último, el propio diseño del estudio representa una limitación por sí mismo debido a su carácter transversal, por lo medir en un solo momento del tiempo ambas escalas imposibilita el uso de relaciones de causalidad entre ellas. Futuras líneas de investigación deben de establecer relaciones longitudinales entre las variables estudiadas.

Conclusiones

De la presente investigación se desprende que la inteligencia emocional se relaciona con la resiliencia docente, con asociaciones en claridad y reparación y ausencia de relación relevante para atención. Esto sugiere que las habilidades para interpretar los estados emocionales



propios y regularlos de forma eficaz se vinculan con mayores recursos de afrontamiento profesional. A nivel institucional, conviene integrar en la formación permanente talleres de regulación, acompañamiento entre pares y seguimiento por niveles de experiencia. Asimismo, la comunicación de resultados a equipos directivos puede apoyar políticas de bienestar docente y gestión de carga laboral.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación y que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Baena-Extremera, A., Hueso López, C., Sánchez-Fuentes, J. A., Isidori, E. y Ortiz-Camacho, M. M. (2025). Desarrollo de la inteligencia emocional en Educación Primaria a través de la Educación Física: una revisión sistemática. *Espiral Cuadernos del Profesorado*, 18(38), 30-48. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10114>
- Becerra-Fernández, C. A., Mayorga-Vega, D. y Guijarro-Romero, S. (2025). Effect of a gamified intermittent programming unit on enjoyment in Secondary School pupils in the physical education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(38), 80-94. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10475>
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Cabello-Sanz, S., Muñoz-Parreño, J. A. y González-Benito, A. (2025). Impacto de un programa de educación emocional en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad de educación primaria: mejoras en el rendimiento académico. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(37), 75-88. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10121>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea.
- Domínguez-Lara, S. (2017). Magnitud del efecto en análisis de regresión. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 3(1), 3-5. <https://doi.org/10.24016/2017.v3n1.46>
- Espinoza-Gutiérrez, R., Baños, R., Calleja-Núñez, J. J. y Granero-Gallegos, A. (2024). Efecto del estilo docente sobre el autoconcepto académico en universitarios mexicanos de Educación Física: mediación múltiple de las necesidades psicológicas básicas y la motivación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(36), 46-61. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i36.10087>



- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 260-265.
- 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. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Extremera, N., Montalbán, F. M., & Rey, L. (2005). *Engagement* y *burnout* en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Eysenck, M. W. y Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: the processing efficiency theory. *Cognitive Emotion*, 6, 409-434
- 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(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Gaete-Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F. y Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Garaigordobil, M. (2020). Intrapersonal Emotional Intelligence during Adolescence: Sex Differences, Connection with other Variables, and Predictors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 10(3), 899-914. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030064>
- Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *Teachers College Record*, 106, 212-220
- González-Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L. y Franco-Taboada, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. P. y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 592-604.
- Granero-Gallegos, A., Carrasco-Poyatos, M., Rubio-Valdivia, J. M. y López-García, G. D. (2025). Adaptación de la Escala de Identidad Profesional Docente al contexto español de la formación inicial del profesorado de Educación Física, y ámbitos STEM, Social-lingüístico y Artístico. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(38),49-65. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10199>
- Hascher, T. y Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Herrenkohl, T. I., Hong, S. y Verbrugge, B. (2019). Trauma-informed programs based in schools: Linking concepts to practices and assessing the evidence. *American Journal of Community Psychology*, 64(3-4), 373-388. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12362>
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>



- Hudson, P. (2013). Desirable attributes and practices for mentees: Mentor teachers' expectations. *European Journal of Educational Research*, 2(3), 107-119. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.2.3.107>
- Huerta-Cuervo, R., Ramírez Solís, M. E. y Vela Ibarra, C. A. (2024). Evaluación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación media superior y superior. *Innovación educativa*, 24(94), 36-53.
- 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.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>
- Lobo-de-Diego, F. E., Monjas-Aguado, R. y Manrique-Arribas, J. C. (2024). Experiences of Service-Learning in the initial training of physical education teachers. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 58-68. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9688>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implication for educator*. Basic Books.
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mérida-López, S., Extremera Pacheco, 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. [10.23923/rpye2020.01.186](https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186)
- Morón, M. y Biolik- Morón, M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. *Personality and individual differences*, 168, 110348. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110348>
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J. y Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health and quality of life outcomes*, 9(1), 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-63>
- OECD (2018), *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>.
- Palacios-Gómez, J., Hortigüela-Alcalá, D. y Hernando-Garijo, A. (2023). Miedos y percepciones de la aplicación de la evaluación formativa y compartida por un docente novel de Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(34), 28-39. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9627>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>



- Peña, M. E. N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo. *Revista de Educación*, 359. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-359-109>
- Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I. y Ciraso-Calí, A. (2016). Factors intervening in the entrance into labour market of graduates in educational sciences during crisis. A study in Catalonia. *Revista de Educacion*, 372(2), 141-158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-318>
- Ponce, A.I. Pedreño-Plana, M., Ibáñez-López, F. J. y Sánchez-Martín, M. (2025). No solo de opiniones debiera vivir la maestra: la educación basada en evidencias. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(37). <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.9967>
- Ramírez-Fernández, E., Ortega-Martínez, A. R. y Calero-García, M. J. (2018). El optimismo como mediador entre la resiliencia y estados afectivos en adultos mayores. *Estudios de Psicología*, 39(2-3), 275-285.
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J. y Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19(3), 511-536. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11218-016-9346-x>
- Rirkin, M. y Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis Public Schools.
- Rojo-Ramos, J., Calero-Morales, S., Gómez-Paniagua, S. y Galán-Arroyo, C. (2024). Ciberacoso y autoconcepto en escolares de Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 82-96. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9506>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Sánchez-Martín, M., Olmedo Moreno, E. M., Gutiérrez-Sánchez, M. y Navarro-Mateu, F. (2024). EQUATOR-Network: una hoja de ruta para mejorar la calidad y transparencia de la investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 108-116. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9529>
- Saiz-González, P., Iglesias, D., Coto-Lousas, J. y Fernandez-Rio, J.(2024). Explorando los recuerdos negativos del profesorado en formación sobre la Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(37), 47-59. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10033>
- Schoeps, K., Chulià, A. T., Barrón, R. G. y Castilla, I. M. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56.
- Sommerfeldt, E. J. y Kent, M. L. (2020). Public relations as “dirty work”: Disconfirmation, cognitive dissonance, and emotional labor among public relations professors. *Public Relations Review*, 46(4), 101933. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101933>
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15, 327-358. 10.1023/A: 1026131715856
- Troy, A. S., Ford, B. Q., McRae, K., Zorolia, P. y Mauss, I. B. (2017). Change the things you can: Emotion regulation is more beneficial for people from lower than from higher socioeconomic status. *Emotion (Washington, D.C.)*, 17(1), 141-154. <https://doi.org/10.1037/emo0000210>
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation. (2013). A teacher for every child: Projecting global teacher needs from 2015 to 2030. www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs27-2013-teachers-projections.pdf



- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-80. <https://bit.ly/3R8ZCg0>
- Valdemoros, M. A., Gallardo, A. y Alonso, R. A. (2024). Inclusión de la educación física en el aula hospitalaria en clave de aprendizaje y servicio. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 1-16. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9686>
- Valente, S. y Lourenço, A. A. (2020). La inteligencia emocional marca la diferencia: el impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know and Share Psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>
- Valdecabres Hermoso, R. y López Secanell, I. (2024). El aprendizaje-servicio en educación secundaria: revisión sistemática desde la educación física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 33-46. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9659>
- van Uden, J. M., Ritzen, H. y Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54. 10.1016/j.tate.2013.01.004
- Villegas, G. O. y Durán Fonseca, T. D. D. (2023). Inteligencia emocional docente durante la enseñanza virtual por confinamiento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1581. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1581
- Vizoso, C., Rodríguez, C. y Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1515-1529. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1504006>
- Von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C. y Vandembrouckef, J. P. (2008). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) Statement: Guidelines for reporting observational studies. *Bulletin of the World Health Organization*, 85(11), 867-872. <https://doi.org/10.2471/BLT.07.045120>
- Werner, E. E. (2003). *La resiliencia en la escuela*. Paidós.
- Whitehead, J., Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E. y Boyd, L. (2021). Development and validation of a measure to assess early adolescents' perceptions of caring student-teacher relationships. *Frontiers in Education*, 6, 695298. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.695298>



Semblanzas

José Matías López-García es profesor de Historia en ValdeSerra International School. Su labor docente se centra en la enseñanza de las ciencias sociales, con especial interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación del profesorado. Ha desarrollado su trayectoria profesional en el ámbito educativo, donde participa en iniciativas orientadas a la innovación docente y la mejora de la práctica educativa. Sus líneas de interés se vinculan con el desarrollo profesional docente, el bienestar del profesorado y la aplicación de estrategias educativas basadas en la evidencia.

Ginés David López-García es doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y profesor en la Universidad de Murcia. Su labor docente e investigadora se centra en el ámbito de la educación física y la formación del profesorado, con especial interés en los procesos motivacionales, la teoría de la autodeterminación y el desarrollo de la competencia pedagógica. Ha participado en proyectos de investigación relacionados con el bienestar docente y el rendimiento académico, así como en la publicación de artículos en revistas científicas de impacto. Actualmente compagina su actividad investigadora con la docencia universitaria.

