






La inteligencia emocional del docente como predictor de la gestión del aula y de la eficacia de la disciplina

Valente, Sabina ^{*a,b} ; Lourenço, Abílio ^c ; Almeida, Leandro S. ^c ; Sainz-Gómez, Marta ^d  y Amaro, Pedro ^{a,e} 

Artículo Original

Resumen

Las investigaciones indican que los recursos personales, como la inteligencia emocional, desarrolla un papel importante en el desempeño laboral de los docentes. Sin embargo, la relación entre la inteligencia emocional y la eficacia para la gestión del aula y manejo del comportamiento de los estudiantes en el aula ha sido poco estudiada. Así, el objetivo principal de este estudio fue analizar cómo la inteligencia emocional de los profesores influye en la eficacia percibida para la gestión del aula y la disciplina. Participaron 772 docentes de escuelas portuguesas, completando las medidas de inteligencia emocional y de eficacia para la gestión del aula y la disciplina. Los resultados indicaron, a través de la técnica estadística del modelo de ecuaciones estructurales, una asociación positiva entre la inteligencia emocional y la eficacia para la gestión del aula y la disciplina. Concluyendo sobre la necesidad de incluir la inteligencia emocional en la formación inicial y continua del profesorado.

Palabras clave:

inteligencia emocional, eficacia docente, gestión del aula, gestión de la disciplina.

Abstract

Teacher's emotional intelligence as a predictor of classroom management and discipline efficacy. Research indicates that personal resources, such as emotional intelligence, play an important role in a teacher's job performance. However, the relationship between emotional intelligence and classroom management and managing students' behavior in the classroom hasn't been studied. Thus, the main aim of this study was to analyze how teachers' emotional intelligence influences their efficacy in classroom management and discipline. 772 teachers from Portuguese schools participated, completing measures of emotional intelligence and efficacy for classroom management and discipline. The results indicated, through the statistical technique of structural equation modelling, a positive association between teachers' emotional intelligence and their efficacy for classroom management and discipline. Concluding on the need to include emotional intelligence in initial and continuing teacher training.

Keywords:

emotional intelligence, teaching efficacy, classroom management, discipline management.

Tabla de Contenido

Introducción	96
Método	99
Resultados	100
Discusión	102
Referencias	104

Recibido el 24 de agosto de 2023; Aceptado el 8 de marzo de 2024

Editaron este artículo: Florentina Sanmartino, Debora Mola, Sebastián Miranda, Maylin Martínez-Muñoz

Las interacciones en el aula se desarrollan y se sustentan no sólo a través de las variables cognitivas y de enseñanza-aprendizaje, sino también mediante las emociones (Mora, 2021). Así, los profesores con un nivel más elevado de

inteligencia emocional tienden a desarrollar prácticas educativas más positivas (Mérida-López et al., 2022; Wang, 2022).

El concepto de inteligencia emocional fue introducido en la literatura científica por Salovey y

^a Instituto Politécnico de Portalegre, CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais, Portalegre, Portugal

^b Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Évora, Portugal

^c Universidade do Minho, Braga, Portugal

^c Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, Braga, Portugal

^d Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Murcia, España

^e Universidade de Évora, Comprehensive Health Research Centre, Évora, Portugal,

Enviar correspondencia a: Valente, S. E-mail: svalente@ippportalegre.pt

Mayer (1990). Posteriormente, los mismos autores crearon su modelo teórico de inteligencia emocional definiéndola como una competencia compuesta por cuatro capacidades interrelacionadas (Mayer & Salovey, 1997): capacidad para percibir las emociones; capacidad de utilizar las emociones para facilitar el pensamiento; capacidad para comprender las emociones y el conocimiento de tipo emocional; y, finalmente, la capacidad de gestionar y regular las emociones con el fin de promover el crecimiento emocional y cognitivo. Así, la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las emociones en uno mismo y en los demás, así como, para guiar el pensamiento y el comportamiento (Mayer & Salovey, 1997).

En el contexto escolar, los profesores son importantes gestores de las emociones, suyas y de sus alumnos, y su capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, tanto propias como de los alumnos, es el mejor indicador del equilibrio emocional de la clase (Valente, Lourenço, & Dominguez-Lara, 2023). Por ello, es fundamental, contemplar las características que se pueden fomentar a través de la competencia emocional del docente, como la capacidad de saber cómo minimizar la intensidad emocional de una discusión (Valente & Lourenço, 2020). Además, distintos estudios han demostrado que la inteligencia emocional es una competencia emocional fundamental para el rendimiento laboral de los profesores, comprobándose que está correlacionada, por ejemplo, con los siguientes factores: con mejores relaciones entre el profesor y los alumnos (Noreen & Kazim, 2021), la satisfacción de los alumnos (Maamari & Majdalani, 2019), el proceso de enseñanza y aprendizaje (Yin et al., 2013), y con la gestión de los conflictos en el aula (Valente & Lourenço, 2020).

Cabe señalar que variables sociodemográficas como el género, el tiempo de servicio y la formación académica están asociadas a diferencias en los niveles de inteligencia emocional de los docentes (Nagaraj & Ramesh, 2020; Valente, 2019). Dado que el porcentaje de profesoras en las escuelas portuguesas es mucho mayor que el de profesores, que los profesores tienen muchos años de tiempo de servicio y están aumentando su formación académica (PORDATA, 2022) este estudio examina la relación de estas variables con la inteligencia emocional. Estudios previos indican puntuaciones en inteligencia

emocional más favorables en las mujeres (Gill & Sankulkar, 2017; Madhukar, 2021). También el estudio de Nagaraj y Ramesh (2020) indica que las profesoras tienen más inteligencia emocional que los profesores, con valores estadísticamente significativos. Cabe destacar que la relación entre el género y la inteligencia emocional de los profesores depende de distintos factores, como las características culturales y las características individuales de los mismos (Subramanyam, 2021).

A su vez, con más tiempo de servicio, i.e., años de experiencia profesional, los profesores adquieren más experiencia, lo que puede contribuir a desarrollar una mayor inteligencia emocional. Con el avance en la carrera profesional, los profesores aprenden a gestionar mejor las emociones y a resolver los conflictos con mayor eficacia (Valente & Lourenço, 2020). Sin embargo, existen pocos estudios que investiguen la relación entre el tiempo de servicio y la inteligencia emocional en los docentes. En el estudio de Nagaraj y Ramesh (2020) no se observó ninguna relación significativa entre los años de experiencia profesional de los docentes y la inteligencia emocional. Pero, otros estudios muestran que el tiempo de servicio presenta una relación negativa con la inteligencia emocional de los docentes (Sousa, 2011; Valente, 2019), pudiéndose dar interferencia de variables como el agotamiento emocional y la insatisfacción con las rutinas de enseñanza.

La formación académica puede ayudar a los profesores a mejorar su inteligencia emocional (Sousa, 2011) ya que incluye, con frecuencia, diversos programas de formación en distintas áreas como la conciencia emocional, interacción y la gestión del aula, que son oportunidades para el desarrollo de su inteligencia emocional (Valente & Lourenço, 2020). Así, cualificación académica influye en la inteligencia emocional y docentes con títulos más avanzados (por ejemplo, doctorado) tienden a tener niveles más altos de inteligencia emocional (Sousa, 2011; Valente, 2019).

Los procesos emocionales son evidentes en el aula, donde las relaciones interpersonales pueden generar un desarrollo emocional positivo entre el profesor y los alumnos (Pishghadam et al., 2023), o el desgaste emocional de los profesores (Savina et al., 2021). Además, la praxis docente requiere, diariamente, la implementación de estrategias de percepción, comprensión y regulación emocional, ya que el enfrentamiento con los estudiantes y la

pérdida de autoridad llevan a los profesores al límite de su resistencia (Valente & Lourenço, 2020). Así, la enseñanza es una actividad exigente (Savina et al., 2021). En esta secuencia, la profesión docente está actualmente muy relacionada con las emociones desagradables (Littleton, 2021), así como con experiencias negativas producto de acciones indisciplinadas en la clase, derivando en situaciones de estrés y burnout (Brackett et al., 2010; Mérida-López & Extremera, 2022).

La gestión del aula se define, principalmente, como el conjunto de acciones que los profesores adoptan para crear un ambiente que apoye y facilite el aprendizaje de los alumnos (Evertson & Weinstein, 2006). El concepto hace hincapié en la prevención a través de la planificación e integra técnicas esenciales de gestión, incluido el conocimiento de cómo gestionar los problemas de indisciplina en el aula. Además, conlleva una serie de reglas que permiten el uso eficiente del tiempo, aumentando la cantidad y calidad del aprendizaje (Scherzinger & Wettstein, 2019). Pero, los comportamientos indisciplinados, los problemas de conducta y el número excesivo de estudiantes en las aulas afectan las competencias de gestión del aula por parte de los profesores. En general, las acciones indisciplinadas surgen en las aulas de forma recurrente, siendo un problema cada vez más frecuente en el contexto escolar. Si bien existe una interpretación abstracta y subjetiva del concepto de indisciplina, todas las acepciones del término apuntan que se trata de una transgresión de las reglas, normas o leyes preestablecidas de una determinada organización o entidad (Amado, 2001). La indisciplina durante una clase consiste en el incumplimiento de diversas acciones de gestión, previamente determinadas por el docente, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, en el aula, estos problemas requieren aptitudes para manejar la indisciplina con éxito, a través de una gestión eficaz del aula (Valente et al., 2020).

La eficacia en la enseñanza se define como hacer posible el aprendizaje de los estudiantes, promover el compromiso y la discusión, respetar a los estudiantes y maximizar su rendimiento académico (Lopes & Oliveira, 2017). En este sentido, la eficacia docente se ve afectada por la conceptualización de autoeficacia de Bandura (1977) y alude a las percepciones de los docentes sobre su habilidad para lograr los roles prescritos

para lograr un conjunto de objetivos educativos, como facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Así, la eficacia percibida hace referencia a la creencia que tiene un individuo sobre sus propias capacidades para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para abordar una tarea específica con un resultado eficiente (Moura & Costa, 2016). Por tanto, la eficacia del docente para la gestión del aula es una de las variables clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, determinando su calidad y teniendo un papel esencial para el logro de aprendizaje (Castañeda & Villalta, 2017). En general, se puede entender la eficacia para la gestión del aula como las competencias del profesor para establecer y trabajar las relaciones personales con los alumnos (Scherzinger & Wettstein, 2019), i.e., implica estrategias que abarcan las capacidades a través de las cuales se promueven emociones y pensamientos positivos en los alumnos, fomentando el aprendizaje y previniendo problemas de conducta (Marzano et al., 2003).

Si existe una buena relación, y los alumnos sienten el apoyo necesario, naturalmente, se fortalece la autonomía y la interacción con el docente (Bulut & Topdemir, 2018). Así, los profesores eficaces para la gestión del aula evitan el mal comportamiento, inducen la obediencia y promueven la autodisciplina (Bear, 2015), siendo la eficacia docente una variable predictora del comportamiento y rendimiento académico de los estudiantes (Moura & Costa, 2016). Según Egeberg et al. (2021), los estudiantes consideran a los profesores eficaces en la gestión del aula si establecen relaciones positivas con sus alumnos, establecen límites claros e involucran a los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Otros estudios, realizados con profesores también indican que su inteligencia emocional se correlaciona positivamente con un mayor nivel de eficacia (Wang, 2022; Wu et al., 2019); y tanto la inteligencia emocional como la eficacia se presentan como determinantes de sus capacidades de gestión del aula (Agbaria, 2021; Tok et al., 2013; Valente et al., 2020). La literatura sobre la temática cuenta con un gran número de fuentes, acerca de los constructos de la inteligencia emocional del docente, la eficacia, la gestión del aula y la disciplina (i.e., manejo del comportamiento de los estudiantes). Sin embargo, pocas consideran los vínculos entre estos

constructos (Agbaria, 2021). En este sentido, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye la inteligencia emocional de los profesores en su eficacia percibida para la gestión del aula y la disciplina?

Considerando la problemática respecto a la gestión del aula y el manejo de la indisciplina durante las clases, la cual frecuentemente muchos profesores han de enfrentar en la actualidad, este estudio tiene como objetivo analizar cómo la inteligencia emocional del docente influye en la eficacia percibida para la gestión del aula y la disciplina, y también analizar cómo algunas variables personales y profesionales se relacionan con la inteligencia emocional de los profesores. En relación con dicho objetivo, se formularon las siguientes hipótesis: H1) Se espera que el género femenino y la inteligencia emocional tengan una relación positiva y estadísticamente significativa; H2) Se espera una relación negativa y estadísticamente significativa entre el tiempo de servicio y la inteligencia emocional; H3) Se espera una relación positiva y estadísticamente significativa entre la formación académica y la inteligencia emocional; y H4) Se espera una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y la eficacia para la gestión del aula y la disciplina.

Método

Participantes

Siguiendo un diseño transversal, se distribuyeron aproximadamente 1000 cuestionarios y se recogió un total de 800 cuestionarios, obteniéndose un 96.5% para el análisis ya que se excluyeron 28 que presentaban algunas respuestas omitidas. Así, la muestra final del estudio fue una muestra de conveniencia, compuesta por 772 profesores (68.8% mujeres), de educación secundaria (10^o a 12^o grado) de escuelas del norte de Portugal. En cuanto al tiempo de servicio, el 8.3% presentaba menos de 10 años, el 28.2% entre 10 y 20 años, el 40.9% entre 21 y 30 y el 22.5% más de 30 años de actividad profesional. Respecto a la formación académica, el 2.5% había estudiado bachillerato, el 75.9% una licenciatura, un 19.9% una maestría y un 1.7% un doctorado.

Instrumentos

Cuestionario de datos personales y profesionales

Instrumento que contenía algunas cuestiones sobre los datos individuales (género) y profesionales (formación académica y tiempo de servicio) de los profesores.

Cuestionario de habilidades y competencia emocional para docentes (Valente et al., 2023)

Con 45 ítems en formato de respuesta tipo *Likert*, que van de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*) y evalúa la percepción de los profesores sobre su inteligencia emocional. Es una medida de autoinforme de la inteligencia emocional de los docentes, distribuida en tres dimensiones: Percibir y comprender las emociones, 15 ítems ($\alpha = .91$; por ejemplo, puedo percibir fácilmente los cambios de humor en mis alumnos); Expresar y clasificar las emociones, 14 ítems ($\alpha = .85$; por ejemplo, expreso bien mis emociones durante las clases); y Manejar y regular emociones, 16 ítems ($\alpha = .86$; por ejemplo, puedo mantenerme de buen humor, incluso cuando sucede algo desagradable durante la clase). En el presente estudio, el índice de consistencia interna fue adecuado y la escala completa tuvo un valor alfa de Cronbach de .91. En la presente muestra, el análisis estadístico realizado sobre la escala mostró valores de adecuación para el índice KMO de .891, y el test de esfericidad de *Bartlett* mostró valores robustos ($\chi^2_{(990)} = 7170.867$; $p < .001$).

Escala de eficacia del profesorado para la gestión del aula y la disciplina (Emmer & Hickman, 1991)

Con 36 ítems en formato de respuesta tipo *Likert*, que van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Es una medida de autoinforme con tres subescalas: Influencias externas (la influencia de variables fuera del control del profesor); Eficacia personal en la enseñanza (refleja las creencias de los docentes sobre sus habilidades para lograr el aprendizaje de los estudiantes); y Eficacia personal para la gestión del aula y la disciplina (ítems relacionados con la eficacia de los profesores en el área de gestión del aula y el manejo del comportamiento de los estudiantes). En este estudio sólo se utilizó esta última subescala (14 ítems; por ejemplo, si un estudiante en mi clase muestra comportamientos molestos y ruidosos, conozco las técnicas para intervenir rápidamente), con un índice de consistencia interna adecuado ($\alpha = .84$). En la muestra objeto de estudio, el análisis estadístico realizado sobre la escala mostró valores adecuados para el índice KMO de .902, y el test

de esfericidad de Bartlett mostró valores robustos ($\chi^2_{(231)} = 5956.652$; $p < .001$).

Procedimiento

Todos los procedimientos realizados en este estudio se ajustaron a las normas éticas del comité de investigación institucional y/o nacional, fueron aprobados por los directores de las escuelas, y los profesores participantes. Los cuestionarios fueron aplicados por los investigadores, durante una reunión que se mantuvo entre estos y los profesores, en las escuelas participantes. En dicha reunión se proporcionó información a los profesores sobre los objetivos del estudio, y el tiempo de aplicación del instrumento fue de aproximadamente 20 minutos. El criterio de inclusión para este estudio fue que los profesores participantes enseñaran en escuelas públicas (de 10^a a 12^a grado). Se respetaron las normas establecidas en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013), acerca del anonimato, confidencialidad y participación voluntaria de los profesores.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences/Analysis of Moment Structures 25* (SPSS/AMOS25). Se realizó un análisis preliminar, en el que se analizó la distribución de las variables (asimetría y curtosis). Se consideró el criterio de Finney y DiStefano (2013), en el cual se identifican 2 y 7 como los valores máximos admisibles para la asimetría y la curtosis, respectivamente. Para la validación del análisis predictivo de la relación entre las variables se utilizó la técnica estadística del *Structural Equation Model* (SEM), mediante el *software* SPSS/AMOS 25. Dos variables están correlacionadas cuando un cambio en una induce un cambio en la otra, y esta relación puede cuantificarse mediante el

coeficiente de correlación lineal de *Pearson*. Para ello, se asumió que valores inferiores a .200 indican una asociación muy baja, entre .200 - .399 baja, entre .400 - .699 moderada, entre .700 - .899 alta, y entre .900 - 1 muy alta (Hair et al., 2019). Para la adecuación del tamaño de la muestra se utilizó el Critical N, también denominado índice de Hoelter (Hoelter, 1983). El mismo permite obtener un valor del tamaño de la muestra adecuado para ajustar el modelo para la prueba χ^2 . De forma que, un valor superior a 200 indica que el modelo reproduce adecuadamente los datos. La evaluación de los resultados del SEM se basó en dos criterios: el ajuste global del modelo y la significación de los coeficientes de regresión calculados (Arbuckle, 2013). Este ajuste global se infiere sobre la base de varios índices, conocidos como índices de ajuste global del modelo, en particular: χ^2 , $\chi^2/\text{gl} < 5.0$, *Goodness-of-Fit Index* ($\text{GFI} \geq .90$), *Adjusted Goodness-of-Fit Index* ($\text{AGFI} \geq .90$), *Comparative Fit Index* ($\text{CFI} \geq .95$; Hu & Bentler, 1999), *Tucker-Lewis Index* ($\text{TLI} \geq .95$; Hair et al., 2019), *Root Mean Square Error of Approximation* ($\text{RMSEA} < .05$; Byrne, 2010).

En el tratamiento estadístico de los datos, se eliminaron todos los casos con valores perdidos y se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud del programa AMOS. También se decidió mantener los valores moderadamente atípicos, ya que las estadísticas descriptivas de la muestra seguían siendo adecuadas. No se tuvieron en cuenta los índices de modificación para no hacer más complejo el modelo.

Resultados

Una vez establecida la validez de las escalas, como se describió anteriormente, se realizó un análisis descriptivo de los datos en relación con las variables incluidas en el modelo (ver [Tabla 1](#)).

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de las variables

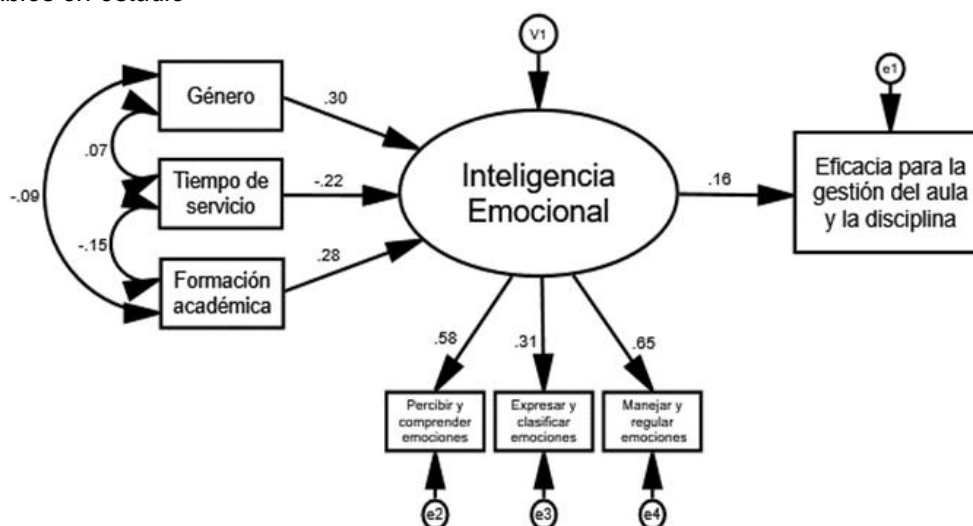
Variable	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
TS	1	4	2.78	0.889	-0.259	-0.0696
FA	1	4	2.21	0.448	1.180	1.992
PCE	25	90	67.95	9.733	-0.177	1.783
ECE	14	84	62.15	14.962	-1.215	1.484
GRE	16	96	72.08	16.142	-1.220	1.897
EGAD	15	75	26.65	16.020	1.587	1.197

Nota. TS = Tiempo de servicio; FA = Formación académica; PCE = Percibir y comprender emociones; ECE = Expresar y clasificar emociones; GRE = Gestionar y regular emociones; EGA= Eficacia para la gestión del aula y la disciplina; DT = Desvío Típico.

La **Figura 1** muestra el SEM con la relación entre las variables. Teniendo en cuenta los valores límite de referencia, parece que los valores obtenidos para los índices de bondad del ajuste global del modelo propuesto son muy aceptables: $\chi^2 = 17.617$; $p = .091$; $\chi^2/_{gl} = 1.602$; GFI = .994; AGFI = .984; CFI = .958; TLI = .921; y

RMSEA = .028 (.000 – .051), confirmando que el modelo propuesto representa las relaciones entre las variables que se reflejan en la matriz empírica. Los valores del índice de Hoelter para este estudio son apropiados y confirman el tamaño adecuado de la muestra (862/0.05 - 1083/0.01).

Figura 1.
SEM con las variables en estudio



Como se puede apreciar en la **Figura 1** y en la **Tabla 2**, es posible confirmar las hipótesis iniciales de este estudio.

Tabla 2.
Resultados de la comparación de estructura de covariancia

Hipótesis	VEnE	VEE	EE	p
Género → IE	3.246	0.295	0.797	***
TS → IE	-1.277	-0.223	0.373	***
FA → IE	2.865	0.280	0.728	***
IE → PCE	1.101	0.577	0.233	***
IE → ECE	0.914	0.311	0.212	***
IE → GRE	1	---	---	---
IE → EGAD	0.514	0.162	0.179	.005
Covarianzas				
Género ↔ FA	-0.020	-0.088	0.008	.015
Género ↔ TS	0.030	0.073	0.015	.042
TS ↔ FA	-0.068	-0.153	0.016	***

Nota. VEnE= Valores estimados no estandarizados; VEE= valores estimados estandarizados; EE= errores estimados; IE= Inteligencia emocional TS= Tiempo de servicio; FA= Formación académica; PCE= Percibir y comprender emociones; ECE= Expresar y clasificar emociones; GRE= Gestionar y regular emociones; EGAD= Eficacia para la gestión del aula y la disciplina; *** $p < .001$.

En este sentido, las profesoras tienden a presentar valores superiores de autopercepción de la inteligencia emocional ($\beta = .30$; $p < .001$); el profesorado que cuenta con un periodo más largo de tiempo de servicio tiende a tener una menor autopercepción de la inteligencia emocional ($\beta = -.22$; $p < .001$); el profesorado que tiene más formación académica tienden a tener una mayor autopercepción de la inteligencia emocional ($\beta = .28$; $p < .001$), y los profesores que presentan niveles más elevados de autopercepción de la inteligencia emocional son los que tienen mayor eficacia percibida sobre la gestión del aula y la disciplina ($\beta = .16$; $p < .01$). Todos los valores presentados como se puede constatar son estadísticamente significativos.

Respecto a las covarianzas, los resultados indican que las profesoras cuentan con más tiempo de servicio docente ($\beta = .07$; $p < .05$) pero menos formación académica ($\beta = -.09$; $p < .05$), sin embargo, los profesores con más tiempo de servicio, poseen menos formación académica ($\beta = -.15$; $p < .001$). Aunque los valores son bajos, los resultados para las correlaciones múltiples al cuadrado muestran que la autopercepción de la inteligencia emocional se explica directamente por las variables exógenas: género, tiempo de servicio

y formación académica en torno al 21% ($\eta^2 = .210$), mientras que la eficacia percibida para la gestión del aula es explicada directamente por la autopercepción de la inteligencia emocional e indirectamente por las variables exógenas, en un 3% ($\eta^2 = .026$), aproximadamente.

La intensidad y la dirección de la relación lineal entre las variables objeto de estudio se muestran en la [Tabla 3](#). El análisis de correlación r de Pearson reveló valores entre bajos y muy bajos (entre $r = .087$ y $r = .245$).

Tabla 3.

Correlaciones de Pearson de las variables incluidas en el modelo

	1	2	3	4	5	6
1. Género	1					
2. Tiempo de servicio	.087	1				
3. Formación académica	-.091	-.195	1			
4. PCE	.203	-.100	.209	1		
5. ECE	.176	-.094	.186	.129	1	
6. GRE	.245	-.222	.213	.188	.119	1
7. EGAD	.215	-.129	.188	.215	.201	.234

Nota. PCE = percibir y comprender emociones; ECE = expresar y clasificar emociones; GRE= gestionar y regular emociones; EGAD = Eficacia para la gestión del aula y la disciplina

Discusión

El presente estudio tuvo un doble objetivo, por un lado, analizar cómo la inteligencia emocional de los profesores influye en la eficacia percibida para la gestión del aula y la disciplina de los estudiantes, y, por otro, estudiar cómo algunas variables personales y profesionales influyen en la inteligencia emocional del profesorado.

En relación con la primera hipótesis (H1), los resultados muestran una correlación positiva y significativa entre el género y la inteligencia emocional, confirmando la hipótesis presentada. Así, los resultados indican que las profesoras reportan niveles más altos de inteligencia emocional que los profesores, como en estudios anteriores (Nagaraj & Ramesh, 2020; Valente, 2019). Los resultados obtenidos pueden interpretarse en el sentido de que las profesoras tienen más capacidad para expresar, reconocer y comprender las propias emociones y las emociones de sus alumnos, que los profesores. Así, las profesoras pueden estar más atentas a las necesidades emocionales de sus alumnos y comprenderlas mejor.

En relación con la segunda hipótesis (H2), los resultados demostraron la hipótesis presentada. Así, los profesores con más años de servicio tienden a tener menor inteligencia emocional. Estos resultados coinciden con los aportados por otros estudios (Sousa, 2011; Valente, 2019) y pueden interpretarse en el sentido de que los profesores portugueses tienen una incidencia significativa de estrés y agotamiento (Mota et al.,

2021) a medida que avanzan en los años de práctica profesional. Así, esta correlación negativa y estadísticamente significativa entre el tiempo de servicio y la inteligencia emocional probablemente esté vinculada a un mayor agotamiento profesional, lo que puede contribuir a una disminución efectiva o percibida de los niveles de inteligencia emocional.

Respecto a tercera hipótesis (H3), se confirmó la misma, ya que los resultados indican una relación positiva y estadísticamente significativa entre la formación académica y la inteligencia emocional de los profesores, como en estudios anteriores (Sousa, 2011; Valente, 2019). Los resultados obtenidos pueden interpretarse en el sentido de que más formación académica puede proporcionar a los docentes los conocimientos y capacidades necesarias para modelar eficazmente un comportamiento emocionalmente inteligente en las aulas.

Teniendo en cuenta la relación entre los dos constructos en estudio, indicada en la cuarta hipótesis (H4), los resultados indican que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y la eficacia para la gestión del aula y la disciplina, resultados similares a los obtenidos en estudios previos (Agbaria, 2021; Tok et al., 2013). Los resultados muestran que la forma en que los profesores perciben la inteligencia emocional influye en su *praxis* docente, especialmente, en la comprensión sobre la eficacia percibida para gestionar el tipo de experiencias que se desarrollan durante las clases. Fruto de ello, los

profesores que suelen tener elevados niveles de inteligencia emocional tienden a desarrollar prácticas educativas más positivas y a establecer una gestión más eficaz del aula y del comportamiento de los estudiantes. Por lo tanto, los resultados demuestran que la inteligencia emocional de los profesores favorece la eficacia percibida en la gestión del aula y la disciplina. Lo que significa que los docentes que tienden a ser más conscientes de su inteligencia emocional tienen más habilidades para el manejo del aula y más estrategias para gestionar el comportamiento disruptivo de los alumnos. Así, proporcionan una mejor gestión de las actividades, el espacio, y la indisciplina de los alumnos, lo que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la intensidad y dirección de la relación lineal entre las variables objeto de estudio, el análisis de correlación de Pearson indica asociaciones estadísticamente significativas entre todas las variables, con valores que van de bajos a muy bajos. Aunque débiles, los resultados sugieren cierta cohesión significativa entre las variables (Hair et al, 2019).

El presente estudio sugiere que las percepciones de los profesores sobre su inteligencia emocional son importantes para la eficacia percibida de la gestión del aula y la disciplina. Estos hallazgos muestran que la conciencia de los profesores sobre sus emociones, sobre las emociones de los alumnos y sobre cómo manejarlas revela un papel importante para la gestión eficaz del aula y disciplina.

En síntesis, los profesores con mayores niveles de percepción de su inteligencia emocional están mejor capacitados para manejar las emociones ante la conducta indisciplinada del alumnado, así como, piensan de forma racional y creativa para gestionar la clase. De esta forma, la respuesta de los profesores a las conductas y necesidades de los estudiantes, proporciona pautas para el manejo y el control de las emociones en la relación docente-alumno dentro del aula, así como, establecer límites claros e involucrar emocionalmente a los estudiantes en el aprendizaje, contribuye a una gestión más eficaz del aula, e influye positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, cabe destacar, que la inteligencia emocional de los profesores ayuda a que las estrategias utilizadas para gestionar la clase sean más eficaces, gestionando de forma emotiva y constructiva las

actividades pedagógicas.

Respecto a las limitaciones del presente estudio, en primer lugar, sólo se evaluó a profesorado de escuelas portuguesas, y en un número reducido, lo que restringe la generalización de los resultados. Para superar esta limitación y, como pautas futuras, se propone utilizar muestras más amplias y diversificadas, en lo que respecta a los diferentes niveles educativos, así como, ampliar la contextualización geográfica. Asimismo, en futuras investigaciones, sería interesante la realización de estudios que contribuyan a hallar otras variables personales (por ejemplo, los niveles educativos en los que imparten clases) que posibiliten el incremento de la varianza explicada de los constructos en estudio. También, una muestra amplia de profesores de diferentes países y culturas revelará con mayor claridad la influencia de la inteligencia emocional de los mismos en la eficacia para la gestión del aula y la disciplina. Segundo, cabe mencionar la utilización exclusiva de instrumentos de autopercepción para evaluar las variables. Se sugiere la inclusión de metodologías cualitativas, con el fin de encontrar los significados reales atribuidos a las percepciones que los profesores refieren tener sobre las cuestiones asociadas a cada ítem de los dos instrumentos utilizados en el presente estudio. En tercer lugar, este estudio sólo se centra en la influencia de la inteligencia emocional del profesor en la eficacia para la gestión del aula y la disciplina. Sin embargo, las características de la personalidad, el ambiente escolar, y el ambiente familiar pueden desempeñar un papel mediador o moderador en la relación entre la inteligencia emocional del profesor y la eficacia para la gestión del aula y la disciplina.

Finalmente, cabe destacar, que los resultados de esta investigación tienen implicaciones educativas relevantes. Por ejemplo, demuestran la importancia de la inteligencia emocional sobre la eficacia en la gestión de las aulas y disciplina. Así, este estudio puede contribuir al diseño de programas de desarrollo de la inteligencia emocional destinados a mejorar la eficacia de los profesores para la gestión del aula y la disciplina. Los docentes, como gestores del aula, deben ser capaces de percibir, expresar, comprender y gestionar las emociones (propias y las de sus alumnos) que surgen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es fundamental

apoyar a los docentes, ofrecer conocimientos sobre la inteligencia emocional y ejercitar sus capacidades emocionales. En este sentido, se sugiere que la inteligencia emocional se incorpore a los programas de formación docente en la formación inicial y continua.

Disponibilidad de datos

Todo el conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio está disponible mediante solicitud al autor de contacto. El conjunto de datos no está públicamente disponible debido a que están siendo utilizados para la elaboración de otro artículo científico.

Disponibilidad de métodos analíticos

Todo el conjunto de métodos analíticos que apoya los resultados de este estudio está disponible mediante solicitud al autor de contacto. El conjunto de métodos analíticos no está públicamente disponible debido a *copyright*.

Disponibilidad de materiales

Todo el conjunto de materiales que apoya los resultados de este estudio está disponible mediante solicitud al autor de contacto. El conjunto de materiales no está públicamente disponible debido a *copyright*.

Referencias

- Agbaria, Q. (2021). Classroom management skills among kindergarten teachers as related to emotional intelligence and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1019-1034. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14160a>
- Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Edições Asa.
- Arbuckle, J. L. (2013). *IBM® SPSS® Amos™ 22 user's guide*. Amos Development Corporation.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom-based strategies. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 15-39). Routledge.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Bulut, I., & Topdemir, S. (2018). The Math teachers' self-efficacy beliefs about classroom management (a case study of elementary schools in Diyarbakir). *European Journal of Educational Research*, 7(3), 639-652. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.639>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Lawrence Erlbaum.
- Castañeda, M., & Villalta, M. A. (2017). Gestión del aula y formación inicial de profesores: un estudio de Revisión. *Perspectiva educacional*, 56(2), 4-27. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.484>
- Egeberg, H., McConney, A., & Price, A. (2021). Teachers' views on effective classroom management: a mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(2), 107-124. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09270-w>
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765. <https://doi.org/10.1177/0013164491513027>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates.
- Finney, S., & DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation models. In G. Hancock and R. Mueller (Eds.), *A second course in structural equation modeling* (pp. 439-492). Information Age.
- Gill, G. S., & Sankulkar, S. (2017). An exploration of emotional intelligence in teaching: comparison between practitioners from the United Kingdom & India. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 7(2), artículo 00430. <https://doi.org/10.15406/jpcpy.2017.07.00430>
- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Pearson Prentice.
- Hoelter, J. W. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods and Research*, 11(3), 325-344. <https://doi.org/10.1177/0049124183011003003>
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off 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>
- Littleton, A. (2021). Emotion regulation strategies of kindergarten ESL teachers in Japan: An interview-based survey. *The Language Learning Journal*, 49(2), 203-218. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1542020>

- Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities* (Vol. 2, pp. 231-253). Nova Science Publishers.
- Maamari, B. E., & Majdalani, J. F. (2019). The effect of highly emotionally intelligent teachers on their students' satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 33(1), 179-193. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0338>
- Madhukar, G. (2021). A Study on emotional intelligence of school teachers in Secunderabad. *International Journal of Current Research and Review*, 13(21), 147-151. <https://doi.org/10.31782/IJCRR.2021.132125>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://www.perlego.com/book/3292547/classroom-management-that-works-researchbased-strategies-for-every-teacher-pdf>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp.3-31). Basic Books.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2022). Student aggression against teachers, stress, and emotional intelligence as predictors of withdrawal intentions among secondary school teachers. *Anxiety, Stress, & Coping*, 35(3), 365-378. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1948020>
- Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2022). Retención docente a través de la teoría de demandas y recursos laborales. *Educación XX1*, 25(2), 151-171. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31901>
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (3ra ed.). Alianza editorial.
- Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Burnout in Portuguese teachers: A systematic review. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 693-703. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.693>
- Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher interpersonal self-efficacy scale: estudo de adaptação e validação da versão Portuguesa. *Análise Psicológica*, 34(1), 87-99. <https://doi.org/10.14417/ap.1070>
- Nagaraj, D., & Ramesh, N. (2020). Emotional intelligence among schoolteachers in rural Karnataka: A cross-sectional study. *Journal of the Scientific Society*, 47(2), 89-92. https://doi.org/10.4103/jss.JSS_22_20
- Noreen, S., & Kazim, B. (2021). Impact of teachers' emotional intelligence abilities on student motivation and their interaction with students in secondary school classrooms. *Journal of Educational Psychology and Pedagogical Sciences*, 1(1), 17-37. [https://jepps.su.edu.pk/uploads/journals/2021-JEPPS_1\(1\)_17-37.pdf](https://jepps.su.edu.pk/uploads/journals/2021-JEPPS_1(1)_17-37.pdf)
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Zhaleh, K., & Habeb Al-Obaydi, L. (2023). Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stroke, and success: A cross-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions. *Current Psychology*, 42(5), 4065-4079. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>
- PORDATA (2022). Base de Dados Portugal Contemporâneo. *Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinamentos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2019). Classroom disruptions, the teacher-student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multi-method approach. *Learning Environments Research*, 22(1), 101-116. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-x>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2021). *Training teachers in emotional intelligence: A transactional model for elementary education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003219774-1>
- Sousa, R. L. V. (2011). *Inteligência emocional dos professores e vulnerabilidade ao stress em contexto escolar* [dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/443>
- Subramanyam, K. (2021). Emotional intelligence among prospective teachers. *Global Journal for Research Analysis*, 10(4), 61-63. <https://doi.org/10.36106/GJRA/5108476>
- Tok, T. N., Tok, S., & Dolapcioglu, S. D. (2013). The relationship between emotional intelligence and classroom management approaches of primary school teachers. *Educational Research*, 4(2), 134-142. <https://www.interestjournals.org/articles/the-relationship-between-emotional-intelligence-and-classroom-management-approaches-of-primary-school-teachers.pdf>
- Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s). *Revista de Estudos e Investigación en Psicología en Educación*, 6(2), 101-113. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: how teachers' emotional intelligence

- influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5, artículo 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00005>
- Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P., & Dominguez-Lara, S. (2020). The role of teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *Revista CES Psicología*, 13(2), 18-31. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>
- Valente, S. N., Lourenço, A. A., & Dominguez-Lara, S. (2023). Emotional skills and interpersonal conflict: Testing the role of teachers' emotional intelligence. In A. M. Columbus (Ed.), *Advances in Psychology Research. Volume 150* (pp. 171–187). Nova Science Publishers.
- Valente, S. N., Lourenço, A. A., Dominguez-Lara, S., Mohorić, T., & Takšić, V. (2023). Psychometric properties of the emotional skills and competence questionnaire for teachers. *International Journal of Instruction*, 16(4), 55-70. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.1644a>
- Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, artículo 810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>
- World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(3), 1-10. <https://doi.org/10.2224/sbp.7869>
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>