Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Psicología
Unidad de Posgrado

Inteligencia emocional y afrontamiento al estrés como predictores de la resiliencia en docentes de una UGEL de Lima Provincias

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Clínica y de la Salud

AUTOR

Neicer Joel DELGADO REQUEJO

ASESOR

Dra. Ana Gloria DIAZ ACOSTA

Lima, Perú

2024



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Delgado, N. (2024). *Inteligencia emocional y afrontamiento al estrés como predictores de la resiliencia en docentes de una UGEL de Lima Provincias*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Neicer Joel Delgado Requejo.
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	45364168
URL de ORCID	**https://orcid.org/0000-0001-8387-5694**
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Ana Gloria Diaz Acosta
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07940596
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2720-0195
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Carlos Moisés Velásquez Centeno
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06702699
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Noemi Adelaida Sotelo López
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06993815
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Juan José Gabriel Artica Martínez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	45620749
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Hugo Morales Córdova
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10720987

Datos de investigación	
Línea de investigación	B.5.2.1. Promoción y prevención de la salud mental.
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Unidad de Gestión Educativa Local N° 12-Canta País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Canta Calle: Plaza de Armas S/N – Canta Latitud: -11.46656 Longitud: -76.62493
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2023-2024
URL de disciplinas OCDE	Psicología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.00 https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.00

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

(Universidad del Perú, DÉCANA DE AMÈRICA)

FACULTAD DE PSICOLOGÌA

Av. Germán Amezaga n.º 375–Ciudad Universitaria-Teléfono: 6197000-3208

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA

Siendo las 13:00 horas del día martes 5 de noviembre de 2024, en el Auditorio "Raúl González Moreyra" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ciudad Universitaria, Av. Germán Amezaga n.º 375 Lima), el Jurado Examinador de Tesis presidido por el Dr. Carlos Moisés Velásquez Centeno e integrado por:

Dr. Carlos Moisés Velásquez Centeno	(Presidente)
Dra. Ana Gloria Diaz Acosta	(Asesora)
Mg. Noemi Adelaida Sotelo López	(Miembro)
Mg. Juan José Gabriel Artica Martínez	(Informante)
Mg. Hugo Morales Córdova	(Informante)

Se reunió para la sustentación pública para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Clínica y de la Salud del Bachiller **NEICER JOEL DELGADO REQUEJO** quien procedió a la exposición de la Tesis titulada **Inteligencia emocional y afrontamiento al estrés como predictores de la resiliencia en docentes de una UGEL de Lima Provincias,** con el fin de optar el Grado Académico de **MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA** con mención en Psicología Clínica y de la Salud.

Concluida la exposición, se procedió a la calificación correspondiente, de acuerdo con la Escala de Calificación que aparece en el articulo 8.º del Reglamento para el otorgamiento del Grado Académico de Magíster, obteniendo la siguiente calificación.

B - MUY BUENO 17 (Diecisiete)

A continuación el Presidente del Jurado Examinador recomienda que la Facultad de Psicología acuerde otorgar el Grado Académico de:

MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA con mención en Psicología Clínica y de la Salud

Se extiende la presente ACTA a las.....del 5 de noviembre de 2024.

.....

Dr. Carlos Moisés Velásquez Centeno
Presidente

Dra. Ana Gloria Diaz Acosta
Asesora

Mg. Noemi Adelaida Sotelo López
Miembro

Mg. Juan José Gabriel Artica Martínez
Informante

Mg. Hugo Morales Córdova
Informante

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Ana Gloria Díaz Acosta en mi condición de asesor acreditado con la Resolución Decanal N°000484-2024-D-FPSI/UNMSM de la tesis, cuyo título es "*Inteligencia emocional y afrontamiento al estrés como predictores de la resiliencia en docentes de una UGEL de Lima provincias",* presentado por el bachiller *Neicer Joel Delgado* Requejo para optar el grado académico de Magister en Psicología con mención en Psicología Clínica y de la Salud ,

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 12% de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado correspondiente.

Lima, 08 de enero 2025

Firma del Asesor UNMSM Firmado digitalmente por DIAZ ACOSTA Ana Gloria FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 09.01.2025 16:58:25 -05:00

Nombres y Apellidos del asesor: Ana Gloria Díaz Acosta

DNI 07940596

DEDICATORIA

A Dios por la fuerza y sabiduría que me brindó para realizar este trabajo de investigación. A mi familia por el amor, la fuerza y el apoyo moral en cada etapa de mi vida. A los directores y docentes de la UGEL 12 por el apoyo desinteresado y su aporte valioso en esta investigación.

AGRADECIMIENTO

A Dios por la vida, la salud y la fuerza que me ha concedido para culminar estos estudios de posgrado y haberme guiado en esta investigación. A la Dra. Ana Gloria por el conocimiento y apoyo que me brindó en cada etapa de esta investigación. A la UGEL 12, por las facilidades que me dieron para hacer realidad este estudio. A los directores y docentes de las Institución Educativa que apoyaron con el llenado de encuestas. A la señora Fortunata y su familia porque me apoyaron en los momentos más difíciles de mi vida y me dieron la fuerza para culminar estos estudios de posgrado.

CONTENIDO

DEDICATORIA ii
AGRADECIMIENTO iii
CONTENIDO iv
INDICE DE TABLAS vi
RESUMEN viii
ABSTRACT ix
INTRODUCCIÓN x
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. 12
1.1. Situación problemática. 12
1.2. Formulación del problema de investigación. 16
1.3. Justificación 16
1.3.1. Justificación teórica. 16
1.3.2. Justificación social. 16
1.3.3. Justificación práctica. 17
1.4. Objetivos. 18
1.4.1. Objetivo general. 18
1.4.2. Objetivos específicos 18
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO 19
2.1. Marco Filosófico o epistemológico de la investigación 19
2.2. Antecedentes de investigación. 22
2.3. Bases teóricas. 28
2.3.1. Inteligencia emocional. 28
2.3.1.1. Modelos teóricos de la inteligencia emocional. 30
2.3.1.2. Dimensiones de la inteligencia emocional. 33
2.3.1.3. La inteligencia emocional en los docentes. 36
2.3.2. Afrontamiento al estrés. 37
2.3.2. 1. Modelos teóricos de afrontamiento al estrés. 39
2.3.2. 2. Estilos y estrategias de afrontamiento. 41
2.3.2. 3. El afrontamiento al estrés y las emociones 44
2.3.2. 4. Importancia del afrontamiento al estrés en docentes 46
2.3.3. Resiliencia 47

2.3.3.1. Modelos teóricos de la resiliencia. 49
2.3.3.2. Promoción de la resiliencia. 53
2.3.3.3. La resiliencia en los docentes....55
2.4. Evidencias teóricas de la relación predictora entre las variables de estudio. 57
2.5. Hipótesis 59
2.5.1. Hipótesis general 59
2.5.2. Hipótesis específicas. 59
2.6. Definición de variables y conceptos 60
2.6.1. Variables de estudio 60
2.6.2. Definición de términos 61
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA 62
3.1. Tipo y diseño de investigación....62
3.2. Unidad de análisis. 63
3.3. Población y muestra 63
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos....66
3.5. Procedimiento de recolección de datos 71
3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos 71
CAPÍTULO IV RESULTADOS....73
4.1. Propiedades psicométricas de los instrumentos 73
4.2. Resultados descriptivos de las variables. 77
4.3. Resultados inferenciales....79
4.3.1. Contraste de Hipótesis....81
4.4. Discusión....93
CONCLUSIONES 101
SUGERENCIAS 103
Referencias....104
ANEXOS 117
Matriz de consistencia....118
Operacionalización de las variables 120

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Distribución de la muestra según sexo y edad. 65

Tabla 2 Distribución de la muestra según condición laboral y nivel de enseñanza 66

Tabla 3 Distribución de la muestra según tiempo de servicio y horas de trabajo 66

Tabla 4 Confiabilidad de la escala de inteligencia emocional 73

Tabla 5 Análisis factorial confirmatorio de la escala de inteligencia emocional 74

Tabla 6 Confiabilidad Inventario Multidimensional Brief COPE 28. 75

Tabla 7 Análisis factorial confirmatorio del Inventario Multidimensional Brief COPE 28 76

Tabla 8 Confiabilidad de la Escala de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC) 76

Tabla 9 Análisis factorial confirmatorio de la escala de Resiliencia (CD-RISC) 77

Tabla 10 Medidas de tendencia central de la inteligencia emocional y sus dimensiones 77

Tabla 11 Medidas de tendencia central de los estilos de afrontamiento al estrés 78

Tabla 12 Medidas de tendencia central de las estrategias de afrontamiento al estrés 79

Tabla 13 Medidas de tendencia central de la resiliencia 79

Tabla 14 Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk de las variables de estudio 80

Tabla 15 Modelo de Regresión Lineal multiple de la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento como predictores de la resiliencia. 82

Tabla 16 Coeficientes estandarizados de la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento como predictores de la resiliencia 82

Tabla 17 Modelo de Regresión Lineal múltiple de las dimensiones de inteligencia emocional como predictores de la resiliencia. 84

Tabla 18 Coeficientes estandarizados de las dimensiones de inteligencia emocional como predictores de la resiliencia 84

Tabla 19 Modelo de Regresión Lineal múltiple de las estrategias de afrontamiento al estrés como predictores de la resiliencia. 86

Tabla 20 Coeficientes estandarizados de las estrategias de afrontamiento al estrés como predictores de la resiliencia 86

Tabla 21 Correlación entre la conciencia intrapersonal y los estilos de afrontamiento 88

Tabla 22 Correlación entre la conciencia interpersonal y los estilos de afrontamiento 89

Tabla 23 Correlación entre asimilación emocional y los estilos de afrontamiento 90

Tabla 24 Correlación entre regulación emocional y los estilos de afrontamiento 91

Tabla 25 Correlación entre conciencia inter e intrapersonal, asimilación y regulación emocional con la resiliencia 92

Tabla 26 Correlación entre reisiliencia y los estilos de afrontamiento 93

RESUMEN

El objetivo general fue determinar si la inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés son predictores de la resiliencia en docentes de una Ugel de Lima Provincias. Se trabajó con un tipo de investigación de estrategia asociativa y diseño predictivo transversal (DPT); participaron 220 docentes de inicial, primaria y secundaria, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico, de los cuales 63.2% son mujeres y el 36.8% varones con edades entre 25 y 60 años. Los instrumentos usados fueron el Wong and Law´s Emotional Intelligence Scale (WLEIS), el Inventario Multidimensional Brief COPE 28 y la escala de resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC), con buenas propiedades psicométricas de confiabilidad y validez. Los resultados, evidencian que la inteligencia emocional (β=.465; $p<.001$) y el estilo de afrontamiento cognitivo (β=.371; $p<.001$) explican en un 44.8% la varianza de la resiliencia en docentes de Lima Provincias. Asimismo, se encontró que la conciencia emocional intrapersonal (β=.251; $p<.01$), asimilación emocional (β=.237; $p<.001$) y regulación emocional (β=.199; $p<.05$) explican el 33% de la resiliencia. Por otro lado, las estrategias de afrontamiento activo (β=.406; $p<.001$), humor (β=.199; $p<.001$), apoyo social (β=.179; $p<.05$) Reevaluación positiva (β=.143; $p<.05$), apoyo emocional (β=.141; $p<.05$), desconexión (β=-.218; $p<.001$) y desahogo (β=-.157; $p<.01$) explican el 35.2% de la varianza observada de la resiliencia. Se concluye que la inteligencia emocional y el estilo de afrontamiento cognitivo son predictores significativos de la resiliencia; asimismo las dimensiones de la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento predicen la resiliencia en los docentes de Lima Provincias.

Palabras claves: Inteligencia emocional, afrontamiento al estrés, resiliencia, docentes

ABSTRACT

The general objective was to determine whether emotional intelligence and coping with stress are predictors of resilience in teachers at a Ugel in Lima Provinces. We worked with a type of associative strategy and cross-sectional predictive design (DPT) research; 220 initial, primary and secondary teachers participated, selected through a non-probabilistic sampling, of which 63.2% are women and 36.8% men between the ages of 25 and 60 years. The instruments used were the Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS), the Multidimensional Inventory Brief COPE 28 and the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), with good psychometric properties of reliability and validity. The results show that emotional intelligence (β=.465; p<.001) and cognitive coping style (β=.371; p<.001) explain 44.8% of the variance in resilience in teachers in Lima Provinces. Likewise, it was found that intrapersonal emotional awareness (β=.251; p<.01), emotional assimilation (β=.237; p<.001), emotional regulation (β=.199; p<.05) explain 33% of resilience. On the other hand, active coping strategies (β=.406; p<.001), mood (β=.199; p<.001), social support (β=.179; p<.05), positive reappraisal (β=.143; p<.05), emotional support (β=.141; p<.05), disconnection (β=-.218; p<.001) and relief (β=-.157; p<.01) explain 35.2% of the observed variance in resilience. It is concluded that emotional intelligence and cognitive coping style are significant predictors of resilience; likewise, the dimensions of emotional intelligence and coping strategies predict resilience in teachers in Lima Provinces.

Key words: Emotional intelligence, coping with stress, resilience, teachers

INTRODUCCIÓN

La salud mental del docente de básica regular ha cobrado gran relevancia social y psicológica, debido que garantiza el buen desarrollo socioemocional e intelectual de los alumnos y contribuye en el docente a realizarse plenamente en su campo laboral, profesional y personal; sin embargo, en los últimos años, la presencia de la pandemia generó incertidumbre por el impacto negativo de los estresores psicosociales que dejó sobre la salud física y mental de las personas a nivel nacional, no estando exentos los docentes antes mencionados.

En esta perspectiva, la inteligencia emocional (IE) contribuye a la educación emocional del docente al desarrollar la habilidad para percibir emociones, conocer su origen y saber regularlo en situaciones de alta demanda emocional. En la misma línea, el afrontamiento es una respuesta que surge de la valoración cognitiva a los estresores laborales, personales y psicológicos, el cual lleva a lograr un estado de equilibrio y de salud mental frente a los diversos estresores psicosociales que afectan la salud mental del docente. De igual modo, la resiliencia es una variable relevante en la vida emocional del docente al ayudar a encarar la adversidad desde un punto de vista funcional y que le proporciona esa capacidad para salir fortalecido de las situaciones problemáticas.

En todo este panorama, la investigación plantea si la inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés son predictoras de la resiliencia en docentes. El estudio se divide en distintos capítulos donde se consigna información relevante de los procedimientos realizados y las temáticas abordadas que ayudan a la comprensión del tema.

En el primer capítulo, se consigna el planteamiento de la realidad problemática de las variables estudiadas, las principales justificaciones teóricas y prácticas, así como los objetivos que guían la investigación.

En el segundo capítulo, se aborda las principales bases epistemológicas, los estudios realizados en distintos contextos y países que sirven de antecedentes; así mismo, se aborda las bases teóricas de la inteligencia emocional, afrontamiento y resiliencia; así como las definiciones de los términos; finalmente se plantean las hipótesis de estudio.

El tercer capítulo abarca la metodología de investigación que comprende el tipo y nivel del estudio, así como el diseño utilizado; también describe las características de la población, el muestreo usado para seleccionar la muestra y los criterios de inclusión; a su vez, incorpora los instrumentos y las técnicas usadas para procesar los dados.

El cuarto capítulo presenta los resultados descriptivos de las variables a través de las medidas de tendencia central; los hallazgos inferenciales que permiten contrastar las hipótesis de estudio y los resultados de las propiedades psicométricas de los instrumentos; también se incorporó la discusión de lo encontrado.

En los demás apartados, se presentan las conclusiones por cada objetivo de estudio y también se plantean distintas recomendaciones.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1. Situación problemática.

La labor del docente en la educación básica regular, es considerada como una de las profesiones más estresantes y exigentes emocionalmente de las últimas décadas del siglo XXI (Varela et al., 2023; Villalobos et al., 2024); por estar expuesto a una variedad de estresores psicosociales, relacionados a la sobrecarga laboral (Marsollier & Expósito, 2021), escaso reconocimiento a su esfuerzo, bajas remuneraciones (Extremera, et al., 2010) y desmotivación laboral (Mérida-López et al., 2020); aunado a los problemas emocionales, conductuales y de aprendizajes de los estudiantes o al incremento de otras responsabilidades académicas (Alvites-Huamaní, 2019).

A este repertorio de estresores, se suma aquellos eventos experimentados durante la pandemia de la Covid-19, como el miedo y la incertidumbre al contagio y pérdidas de familiares (Sokal et al., 2020), los problemas de conectividad, la carencia de los recursos tecnológicos, y sobre todo las dificultades emocionales de estudiantes (Robinet-Serrano & Pérez-Azahuanche, 2020; Marsollier & Expósito, 2021) y de sus familias (Quispe y García, 2020), que a su vez dificultaron el sano equilibrio entre su trabajo y la vida familiar (Lizana & Lera, 2022).

Por otro lado, en un escenario post pandémico, los docentes se enfrentan a diversas problemáticas que se visualizan en el bajo rendimiento académico, los problemas de aprendizaje, la alta incidencia de violencia escolar y los problemas de salud mental de los estudiantes. En este escenario, se creó una alta expectativa entorno a los docentes quienes tienen que atender las necesidades emocionales y académicas de los estudiantes, y ante los problemas de conducta o de otra naturaleza detectados en el aula, se espera que regulen

sus reacciones emocionales, sin posibilidad de emplear métodos correctivos tradicionales (Varela et al., 2023).

El impacto de tales estresores, depende del sistema de afrontamiento del docente, ya que en esta situación pone a prueba el repertorio de habilidades emocionales, cognitivas y sociales (Román et al., 2020). Sin embargo, la evidencia científica muestra que un afrontamiento negativo, desencadena alta carga emocional que se traducen en problemas de salud física (Madigan et al, 2023) y mental (Vesely et al., 2014; McLean et al, 2023; Moreno-Chaparro et al., 2023), mayor riesgo de padecer estrés (Oros et al., 2020) e impacto negativo sobre el bienestar personal y profesional del docente (Schonfeld et al., 2017; Nwoko et al., 2023; Mérida-López et al., 2020).

Cabe resaltar, que estos problemas de estrés y de salud mental se agudizaron durante la Covid-19, pero se enfatiza que es un problema que se presentaba en menor incidencia antes de la pandemia (Villalobos et al., 2024). Asimismo, en el estudio realizado por McGrew et al. (2023) en docentes europeos reportó que el 90% presentaron altos índices de agotamiento emocional y niveles extremadamente altos de estrés. En otro estudio, se halló que el 86% de los docentes chilenos experimentaron alto estrés durante la pandemia y que el deterioro de la salud mental se asoció a la inestabilidad laboral (Lizana & Lera, 2022).

En el Perú, el estudio de Pulso PUCP (2022) reportó que el estrés de los docentes en el 2020 fue de 52% en varones y 65% en mujeres; este indicador bajó a 45% en varones y 59% en mujeres en el 2021. Por otro lado, la encuesta ENDO, evidenció que los cambios emocionales se incrementaron significativamente, y los docentes percibieron malestar psicológico (36%), aumento de irritabilidad y enfado (35%), cambios de humor (42%) y

problemas de sueño (45%) (MINEDU, 2021); además el 53% pidió ayuda psicológica, mientras que otros negaron tales dificultades (Quispe & Garcia, 2020).

Frente a ello, la inteligencia emocional, el afrontamiento al estrés y la resiliencia pueden ayudar a los docentes en el adecuado manejo de sus emociones, que se repongan de la adversidad y usen sus estrategias cognitivas para amortiguar el impacto negativo de los estresores. De forma particular, la inteligencia emocional permite que, en situaciones difíciles, los docentes desarrollen la habilidad de identificar, conocer, regular sus emociones y solucionar problemas de esta naturaleza (Mayer et al., 2016; Mérida-López et al., 2022).

Sin embargo, no todos los docentes tienen estas habilidades para gestionar sus emociones frente a la incertidumbre, relacionado a la percepción del exceso de carga laboral, de los cambios repentinos en la educación y los problemas emocionales o conductuales de los estudiantes. Investigaciones realizadas con esta variable, muestran que la inteligencia emocional actúa como un predictor del estado de salud mental (Mérida-López et al., 2017), así como del impacto negativo que tiene el estrés y la falta de compromiso docente (Mérida-López & Extremera, 2020). En esta misma línea, el manejo del estrés depende en gran medida del nivel de inteligencia emocional y de la comprensión que tenga de su estado emocional en situaciones complejas (Extremera et al., 2010; Vesely et al., 2014).

Por otro lado, el afrontamiento al estrés en los docentes, asume un rol de suma importancia en el manejo de los eventos estresantes; ya que la interacción e influencia del contexto escolar desafía la capacidad de respuesta del profesional docente y en esta perspectiva usa una variedad de recursos emocionales, cognitivos y conductuales que le conducen a afrontar el problema o a evitarlo (Folkman, 2010). Siguiendo esta lógica, los

docentes al evaluar sus capacidades de respuesta a situaciones que ocasiona estrés, pueden desarrollar una adaptación positiva a estos estresores; sin embargo, en otros casos generan problemas de sobrecarga y agotamiento emocional que conduce al uso de estrategias de naturaleza disfuncional como la evitación, autoculparse, desahogarse y desconectarse de la realidad (MacIntyre et al., 2020). Esta forma de afrontar los problemas, conlleva a que el docente genere resultados adversos en su experiencia docente, rendimiento laboral, en los aprendizajes y en la relación con estudiantes; como también ocasiona efectos negativos en su salud física y emocional (Eddy et al., 2019).

Referente a la resiliencia, como un recurso personal para sobreponerse ante las adversidades, cumple una función importante en la adaptación docente, puesto que ayuda a encarar la adversidad como una oportunidad de aprendizaje, crecimiento y desarrollo (Román et al., 2020). Esta visión positiva, depende del grado de resiliencia que desarrolla el docente para convertir sus limitaciones en fortalezas, así como recuperarse y acomodarse con buena disposición para salir fortalecido de estas experiencias negativas (Segovia-Quesada et al., 2020; Sokal et al., 2020). En este sentido, la naturaleza del trabajo docente, implica el desarrollo de una conducta resiliente frente a las amenazas en su salud mental y física que recibe del ambiente. Es por ello, que la resiliencia forma parte de una característica multidimensional que varía de acuerdo al contexto y a la situación en la que vive el ser humano (Connor & Davidson, 2003).

En lo que respecta al Perú, no se encontró investigaciones que involucren las tres variables y los diseños de investigación propuesto. Es por ello que, se pretende investigar el comportamiento de estas variables en una población de docentes de básica regular de la UGEL 12-Canta. Para dar respuesta a esta problemática, se planteó la siguiente pregunta de investigación.

1.2. Formulación del problema de investigación.

¿La inteligencia emocional y afrontamiento al estrés son predictores de la resiliencia en docentes de una Ugel de Lima Provincias?

1.3. Justificación

1.3.1. Justificación teórica.

A nivel teórico, esta investigación buscó conocer si la variable inteligencia emocional y afrontamiento al estrés predicen la resiliencia en docentes de educación básica regular. Los resultados, brindaron información relevante sobre la relación entre estas variables y el valor predictivo de la inteligencia emocional, de los estilos y estrategias de afrontamiento al estrés en la resiliencia de los docentes. Lo cual, es útil para ampliar el estado del arte de la relación predictiva entre las variables de estudio y reforzar las teorías existentes sobre las habilidades de inteligencia emocional (Mayer et al., 2016), el modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 2005) y del afrontamiento al estrés (Lazarus & Folkman, 1984). Además, proporcionó antecedentes actualizados que pueden ser citados o contrastados en futuras investigaciones en poblaciones con similares características.

1.3.2. Justificación social.

Actualmente, la salud mental de los docentes se ha convertido en un problema de salud pública y psicosocial por encontrarse frecuentemente expuestos a estresores como la carga laboral, el desgaste emocional, los problemas de conducta y de aprendizaje de los estudiantes, entre otros que afectan su bienestar emocional y calidad de vida. En respuesta a ello, esta investigación proporciona información que resalta la importancia que tienen la inteligencia emocional, el afrontamiento al estrés y la resiliencia en la vida personal y laboral de los docentes, que en conjunto funcionan como factores protectores que

preservan la salud mental de estos profesionales. Asimismo, estos hallazgos permiten sensibilizar a todas las autoridades educativas nacionales, locales y a los directores de las Instituciones Educativas a dedicar mayor atención a la salud emocional del docente y a implementar políticas públicas que potencien su bienestar psicológico y emocional; puesto que, los docentes al desarrollar su capacidad de inteligencia emocional y afrontamiento al estrés, se mostrarían con mayor resiliencia para superar las adversidades y realizarán una gestión adaptativa de las situaciones estresantes propios de su actividad laboral. Asimismo, los resultados contribuyen para que los padres de familia tomen conciencia de la importancia de su participación activa en la educación integral de sus hijos en el entorno escolar; propiciando con ello mayor bienestar en la comunidad.

1.3.3. Justificación práctica.

El impacto emocional de la educación virtual y el regreso a la presencialidad generó problemas de salud física y emocional en los docentes; desde una perspectiva psicosocial es importante abordarlo para conocer objetivamente la inteligencia emocional, el afrontamiento al estrés y la resiliencia que usan los docentes para gestionar el estrés. Con los resultados obtenidos, se sugiere que, en el área recursos humanos, convivencia escolar, y tutoría se diseñen articuladamente programas psicoeducativos y formativos con temáticas de inteligencia emocional, afrontamiento al estrés y resiliencia para mejorar el bienestar emocional del docente ante el impacto negativo del estrés en su salud dentro y fuera del contexto escolar. Por otro lado, estos resultados evidencian instrumentos con buena estructura interna en su validez y confiabilidad, que permitirán ser usados por otros investigadores.

1.4. Objetivos.

1.4.1. Objetivo general.

Determinar si la inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés son predictores de la resiliencia en docentes de una UGEL de Lima Provincias.

1.4.2. Objetivos específicos.

Establecer si la conciencia, asimilación y regulación emocional son predictores de la resiliencia en docentes.

Establecer si las estrategias de afrontamiento al estrés son predictoras de la resiliencia en docentes.

Establecer la relación entre conciencia emocional intrapersonal y los estilos de afrontamiento en docentes.

Establecer la relación entre conciencia emocional interpersonal y los estilos de afrontamiento en docentes.

Establecer la relación entre asimilación emocional y los estilos de afrontamiento en docentes.

Establecer la relación entre regulación emocional y los estilos de afrontamiento en docentes.

Establecer la relación entre las dimensiones conciencia inter e intrapersonal, asimilación y regulación de la inteligencia emocional con la resiliencia en docentes.

Establecer la relación entre resiliencia y los estilos de afrontamiento al estrés en docentes.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Marco Filosófico o epistemológico de la investigación

Las investigaciones psicológicas se sustentan en el conocimiento científico y en paradigmas que ponen a prueba la consistencia interna de diversas teorías psicológicas para verificar si cumplen con el rigor científico y si tienen un sustento epistemológico que permita describir, explicar y predecir los constructos psicológicos, como, por ejemplo, la inteligencia emocional, el afrontamiento al estrés y la resiliencia, entre otras.

En esta línea, se determina que la variable inteligencia emocional (IE) se respalda en las bases epistemológicas del paradigma cognoscitivo que inicialmente tuvo influencia de las teorías del procesamiento de la información, de la cual tomaron ciertas analogías para explicar y controlar cómo el ser humano recepciona la información que proviene del exterior (Impust), lo procesa en el cerebro (software) y lo exterioriza a través de los pensamientos (outputs) (Diaz & Espinoza, 2009); de este modo, el paradigma describe y explica la naturaleza de los procesos mentales y cómo influyen en las conductas humanas (Gardner, 1993).

A partir de este enfoque, se realizaron distintas investigaciones en el campo de la psicología cognitiva que ayudó a comprender y clarificar la complejidad del constructo inteligencia, que históricamente se confundió con otros constructos. Cabe resaltar, que resolver este problema, es muy complejo debido a la influencia dualista, monista y materialista de la tradición filosófica, pero desde una perspectiva científica, llevó a los psicólogos cognitivos a proponer que la inteligencia no existe por sí misma, sino que es una propiedad del pensamiento, la cual distingue al ser humano de otras especies (Arias, 2013).

A pesar de ello, el debate en torno a la inteligencia sigue siendo complejo porque existen diversos enfoques que lo consideran como un factor general o multifactorial y como un conjunto de habilidades mentales primarias y centrado en lo cognitivo (Sternberg, 2010). Sin embargo, surgieron otros autores que empezaron a notar la interacción del aspecto cognitivo con las emociones, de modo que las manifestaciones afectivas influyen en su vida cognoscitiva y la inteligencia se concibe como un capacidad que conduce a la adaptación del ser humano (Piaget, 1999). Estos aportes, sirvieron para que las teorías de las Inteligencias múltiples y la teoría triarquica incorporen otro tipo de inteligencias que dan un importante espacio a los aspectos cognitivos y emocionales (Gardner, 1993); los cuales sirvieron de sustento científico para el surgimiento de la inteligencia emocional, entendida como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que permite resolver problemas de esta naturaleza, a través de la percepción, del conocimiento y la regulación emocional (Mayer et al., 2016).

Referente al afrontamiento al estrés, el paradigma cognitivo ayudó a fortalecer las bases teorías del estrés y el afrontamiento para explicar el binomio cognición-emoción, y el procesamiento de la información en situaciones de estrés (Folkman & Moskowitz, 2004). En esta perspectiva, se proporciona un papel activo al ser humano y una relevancia a la evaluación cognitiva durante la relación que establece con su ambiente y en las formas como responde al estrés. Esto implica, que el estrés no es una respuesta a un estímulo como lo explican las teorías fisiológicas, sino que surge del procesamiento de la información y de la evaluación que realiza el individuo sobre los distintos estresores. De aquí, surge una evaluación primaria que determina el grado y la intensidad del evento

estresante y una evaluación secundaría que lleva a responder y gestionar las demandas externas (Lazarus & Folkman, 1984).

En cuanto a la resiliencia, el sustento epistemológico que mejor la explican son los paradigmas humanistas y actualmente la psicología positiva. Del primer paradigma, se extrae la idea de que el hombre es activo y sano por naturaleza con pleno potencial a autorrealizarse, a diferencia de la concepción psicopatológica que observaba solamente la enfermedad y los problemas de salud mental. Sin embargo, al apoyarse en las corrientes filosóficas del existencialismo y la fenomenología que consideraban las experiencias vividas como la base del conocimiento y que eran aprehendidas través de la intuición, perdieron de cierto modo, el rigor científico porque estos conocimientos subjetivos no pueden comprobarse en los parámetros de la ciencia (Alarcón, 2017).

Esto dio lugar, a que el paradigma de la psicología positiva gane terreno y determiné como objeto de estudio científico al ser humano y su experiencia subjetiva expresado a través de los comportamientos. En este escenario, se percibe al ser humano como un todo, que permite superar la dualidad psicofísica en las corrientes filosóficas y abre la posibilidad de incorporar otras variables medioambientales y culturales que actuan como mediadoras; es decir, el hombre posee estructuras latentes que actúan como amortiguadores contra el desarrollo de amenazas a la salud. Para explicar científicamente este conocimiento, la psicología positiva utiliza el paradigma hipotético deductivo, enriqueciendo el esquema conductual E-O-R donde asumen que el mundo interno de una persona se conoce por las expresiones conductuales que son representaciones de su mundo subjetivo (Alarcón, 2017).

2.2. Antecedentes de investigación.

Antecedentes Internacionales.

Rancher & Moreland (2023) plantearon el objetivo de estudio examinar si el estrés y las experiencias adversas en la infancia son predictores de la resiliencia en los docentes de aula. Se usó un diseño predictivo en el que participaron 718 docentes, pertenecientes a 101 centros dedicados al cuidado infantil en el estado sureste de los Estados Unidos. La recolección de datos se hizo mediante el autoinforme sobre experiencias adversas en la infancia (ACE), la escala de estrés laboral (CCW-JSI) y la encuesta de Resiliencia de Adultos de Devereux (DARS). Los resultados del estudio muestran que la alta incidencia de experiencias negativas en la infancia del docente, se relaciona de forma significativa con bajos niveles de resiliencia $r=-.21$, $P<.001$; asimismo, los altos niveles de estrés se relaciona de forma negativa con niveles más bajos de resiliencia $r=-.26$, $p<.001$. Los resultados concluyeron, que las experiencias negativas de los docentes en su infancia y los problemas de estrés en su labor docente, influyen y determinan el nivel de resiliencia al momento de afrontar estas situaciones complejas que implica el cuidado de niños.

López-Angulo et al. (2022) estudiaron la relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia durante la Covid-19 en una muestra de 1329 docentes chilenos. Se utilizó el enfoque cuantitativo y diseño asociativo de tipo predictivo. La recolección de los datos, lo realizaron mediante la escala de IE WLEIS y la escala de resiliencia RS-14. En el análisis de los datos, se emplearon procedimientos estadísticos como correlación de Superman, pruebas de Anova para las comparaciones y análisis de regresión múltiple para obtener las predicciones. Los resultados obtenidos evidencian que la inteligencia emocional explica en un 43.5% la resiliencia de los docentes chilenos, donde el uso de

emociones es considerado como el predictor más importante (β=.36), seguido de la evaluación auto emocional (β=.27) y la regulación de las emociones (β=.14). En tanto, la asimilación de las emociones no tiene valor predictivo en la resiliencia. Concluyeron que el uso adecuado de las emociones ayuda a desarrollar la resiliencia para enfrentar situaciones adversas y desafíos educativos.

Lacomba-Trejo et al.(2022) en su investigación analizaron si el afrontamiento, la inteligencia emocional y la resiliencia predicen el bienestar en los docentes. Se utilizó una metodología explicativa con diseños predictivos, a través de los modelos de regresión jerárquica y modelos cualitativos comparativos. En el estudio participaron 427 españoles, 78.5% mujeres y 21.5% varones, quienes contestaron la escala TMMS-24, el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CSQ) y la Escala Breve de Afrontamiento de la Resiliencia (BRCS). Los resultados evidencian que, la atención emocional se relaciona de forma negativa con la resiliencia (r = −0,11***), pero no con las estrategias de afrontamiento (p<.05). Respecto a la claridad emocional, se halló relaciones significativas (p < .05) con las estrategias de afrontamiento buscar apoyo social (r=.28***), reevaluación positiva (r=.34***), resolución de problemas (r=.47 ***) y con la resiliencia (r=.45 ***). De igual modo la reparación de las emociones se relaciona significativamente con la estrategia buscar apoyo social (r=.23***), reevaluación positiva (r=.61***), resolución de problemas (r=.50 ***) y con la resiliencia (r=.55 ***). En cuanto al modelo planteado, se halló que la IE, el afrontamiento y la resiliencia explican en un 36% la varianza de la satisfacción con la vida de esta población; asimismo puede visualizarse que las tres variables predicen el 42% del afecto positivo y 25% el negativo. Los resultados mostraron que la IE, la resiliencia y el afrontamiento al estrés tienen una influencia importante en el bienestar.

Platsidou & Daniilidou (2021) plantearon investigar si el significado de la vida se relaciona con la resiliencia, a través de un estudio correlacional donde participaron 299 docentes de escuelas públicas de varias regiones del norte de Grecia, de los cuales 32,8% son varones y 67,2% mujeres, cuyo promedio de edad fue de 41 años; además 76,9% pertenecen al nivel primaria y 23,1% a secundaria. La muestra fue evaluada con el cuestionario de Sentido de la Vida MLQ (Steger et al., 2006) y la escala multidimensional de resiliencia de los docentes (MTRS) (Mansfield y Wosnitza, 2015). Los resultados evidencian que la presencia de significado de la vida, se relaciona de forma positiva y moderadamente con la resiliencia social (r=.375**) y resiliencia emocional (r=.412**). De igual modo, la búsqueda de significado se asoció con la resiliencia social (r=.200**) y profesional-motivacional (r=.123*), pero no con la resiliencia emocional(p>.05). Concluyeron que el significado de la vida juega un papel importante en el fortalecimiento de las respuestas resilientes de los docentes ante las adversidades.

Schoeps et al. (2021) plantearon el objetivo de investigación analizar la relación entre las habilidades emocionales y el burnout, teniendo como mediador de esta relación al equilibrio afectivo. En el estudio participaron 200 docentes entre 22 y 64 años, de los cuales 73.5% fueron mujeres y 26.5% varones. El diseño fue transversal y se usó el marco del modelado de ecuaciones estructurales para obtener la mediación. Los resultados evidencian que la claridad y reparación emocional se relacionaron negativamente con la indolencia ($r=-.18$, $p < .05$) y el agotamiento psicológico ($r= -.27$, $p < .05$), pero no con la culpa; mientras que la atención emocional no es un predictor del agotamiento($p>.05$). Respecto a los modelos de mediación, se halló efectos directos significativos entre la claridad emocional con el afecto positivo (b =.40) y negativo (b =.37) que también actúa

como un predictor del agotamiento emocional; mientras que el efecto indirecto entre la claridad emocional y el entusiasmo estuvo mediado por el afecto positivo (b = 0,016); este modelo explicó el 24% del entusiasmo, el 31% de la indolencia y el 31% del agotamiento psicológico. En el otro modelo, se encontró que la reparación emocional influye sobre el afecto positivo (b=.45) y negativo (b=-.34), que predijo significativamente la indolencia, el agotamiento y la culpa (b= .36 y .54); asimismo se observa que la relación entre la reparación emocional y el entusiasmo estuvo mediada por el afecto positivo (b =.14), mientras que la relación con la indolencia, el agotamiento psicológico y la culpa estuvo mediada por el afecto negativo (b=-.12 y -.19). Este modelo explica el 35% de la varianza del agotamiento emocional.

Santamaría (2020) planteó investigar la asociación entre inteligencia emocional y resiliencia en docentes, además indagar si se modifican por factores sociodemográficos, laborales o sociales. La muestra estuvo conformada por 59 docentes de inicial, primaria, secundaria y bachillerato de Instituciones públicas y privadas de Andalucía, con rangos de edades entre 27 y 61 años. La medición de las variables, se hizo con el Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 y la Escala de Resiliencia Docente (ER-D) de Guerra (2013). Los resultados evidencian una relación significativa entre IE y resiliencia; de modo específico la participación se relaciona significativamente con atención (r=.40; p<0,01), claridad (r=.30; p<.05) y reparación emocional (r=.33; p<.01); de igual forma la dimensión autoestima y aprendizaje de la resiliencia se relaciona con atención emocional (r=.41; p<.01), la conducta prosocial con claridad (r=.32; p<.01 y reparación (r=.27; p<.01); sin embargo no existe correlaciones significativas entre autoestima, claridad y reparación emocional (p<.01) ni entre la percepción de apoyo y las dimensiones de IE. Los resultados

indican que la inteligencia emocional es determinante en el desarrollo de la resiliencia en docentes y que los factores sociodemográficos influyen en las variables de investigación.

Mérida-López et al. (2020) estudiaron el papel explicativo del afrontamiento en la relación entre inteligencia emocional con el engagement y sus dimensiones; la muestra se conformó con 312 docentes de distintos centros de educación secundaria de la provincia de Málaga, de los cuales, el 47. 4% fueron del sexo masculino y 52.6% femenino. Los instrumentos utilizados son la Intelligence Scale WLEIS y la escala breve de estrategias resilientes (BRCS). Los resultados evidencian relaciones positivas entre la inteligencia emocional y el afrontamiento resiliente ($r=.58$; $p<.01$), también con las dimensiones del compromiso docente ($p<.01$). Asimismo, se encontró que la relación entre IE y las tres dimensiones de compromiso docente está mediada por el afrontamiento resiliente y explican el 19% del vigor, el 23% de la dedicación y el 10% de la absorción.

Rodríguez-Donaire et al. (2020) plantearon como objetivo general analizar la relación entre inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y satisfacción con la vida. En la investigación, participaron 195 docentes, 68% mujeres y 32% varones con rangos de edad entre 22 y 65 años. El estudio fue descriptivo correlacional y para medir las variables se usó el Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF), escala Brief Resilient Coping Scale (BRCS) y Satisfaction With Life Scale (SWLS). Los resultados del análisis de regresión múltiple indica que la inteligencia emocional explica el 31% de la varianza del afrontamiento resiliente, esto significa que cuando se incrementa la inteligencia emocional mayor será la resiliencia del docente ($\beta = .563$; $p < .01$). Respecto a las correlaciones, se encontró que la inteligencia emocional se relaciona de forma positiva con el afrontamiento resiliente ($r=.56^{**}$; $p<.01$) y la satisfacción con la vida ($r=.43^{**}$; $p<.01$) y tiene una fuerte influencia en estas variables.

Morán-Astorga et al. (2019) a través de un estudio predictivo indagaron las estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia en una muestra de 734 adultos trabajadores de la provincia de León, de los cuales 53% eran mujeres y 49% varones. Para medir las variables, se emplearon escala de Resiliencia-25 (CD-RISC) de Connor y Davidsosn (2015) y la versión española del Brief COPE 28. Para el análisis del modelo, se tomó la resiliencia como variable criterio y las predictoras fueron las estrategias de afrontamiento. Los resultados de la investigación, evidencian que las estrategias que predicen positivamente la resiliencia son el afrontamiento activo (t =8,615; p=.000), reevaluación positiva (t= 5,334; p. =.000) y aceptación del problema (t = 4,194; p=.000); mientras que la desconexión (t=-2,868; p.=.004) y desahogo (t=-2,926; p.=.004) se asocian negativamente con resiliencia. Los autores, concluyeron que el afrontamiento explica el 34% de la resiliencia y que es un predictor significativo (F =26,63; p.= .000).

Antecedentes Nacionales.

Verdi (2023) en su estudio de maestría, analizó la influencia de la inteligencia emocional en el estrés docente, a través de un enfoque cuantitativo y diseño predictivo, en el que participaron 286 docentes de la provincia de Contamana, cuya edad osciló entre 29 y 57 años. La recolección de los datos fue mediante el inventario BarOn-ICE y la escala Estrés Docente ED-6. Después de los análisis estadísticos, se reporta que la inteligencia emocional explica el 16% del estrés de los docentes; asimismo, se puede visualizar que la inteligencia intra e interpersonal explican el 25% y 12% la varianza del estrés; además, se aprecia que la dimensión manejo del estrés explica el 60% de los eventos estresantes, mientras que la adaptabilidad el 33% y el estado de ánimo el 10%. El autor concluye que la inteligencia emocional y sus dimensiones predicen significativamente el estrés de los docentes.

Onofrio (2023) en su estudio formuló el objetivo determinar si el afrontamiento al estrés y el religioso predicen la resiliencia de los docentes. El diseño utilizado fue el asociativo de tipo predictivo, en donde participaron 399 docentes. Las variables fueron medidas a través de la escala de autoeficacia para el afrontamiento al estrés (EAEAE), el inventario de afrontamiento religioso y la escala de resiliencia ER-14. Se halló en los resultados, correlaciones positivas entre afrontamiento al estrés y resiliencia (r=.433) con valores significativos (p<.01); a diferencia del afrontamiento religioso que no se relaciona con la resiliencia (r =.107; p<.05). En cuanto al modelo planteado, se identificó que el afrontamiento al estrés explica en un 16% la resiliencia del docente y es un predictor significativo (β=.781; p =.000).

Salazar (2020) en su estudio de diseño no experimental y enfoque cuantitativo planteó conocer la relación entre inteligencia emocional y el afrontamiento del estrés, en una muestra de 64 docentes de primaria y secundaria de la IE 2091 de los Olivos, 2020. Se aplicó el Inventario EQ-I de BarOn (1997) para medir inteligencia emocional y el Cuestionario de Modos COPE (Carver & Weintraub en 1989) para el afrontamiento del estrés. Los resultados muestran una correlación moderada y estadísticamente significativa (r=.472**; p<.05), es decir cuanto más se desarrolla la inteligencia emocional en los docentes, es mayor el afrontamiento al estrés.

2.3. Bases teóricas.

2.3.1. Inteligencia emocional.

La inteligencia emocional en las últimas décadas ha cobrado gran relevancia en la literatura científica, debido que aporta información sobre el estado emocional de la persona en sus relaciones sociales y la forma como gestionan y afrontan sus problemas

(Mayer et al., 2016). Esta nueva concepción, permite abordar las emociones y la inteligencia de forma conjunta (Mayer et al., 2015) y no por separado como concebían las posturas tradicionales, donde se hacía referencia exclusivamente a factores cognitivos como la capacidad para recopilar, procesar y utilizar dicha información en la solución de problemas (Mayer et al., 2016).

Uno de los primeros investigadores en incorporar el aspecto emocional dentro del estudio de la inteligencia fue Thorndike en 1920, al acuñar el término inteligencia social como una capacidad para manejar comportamientos en las relaciones sociales (Danvila & Sastre, 2010). Asimismo, Stemberg desde la teoría triárquica, resaltaba el carácter adaptativo de la inteligencia en los ciclos de vida de la persona (Mejía, 2013) y que está generalmente vinculada con la emoción (Trujillo & Rivas, 2005).

A partir de estos aportes, Garner formula la teoría de inteligencias múltiples e introduce la inteligencia intra e interpersonal donde aborda aspectos emocionales propios de la persona y la capacidad para relacionarse con los demás (Danvila & Sastre, 2010; Mejía, 2013). Esto sirvió para que Salovey & Mayer (1990) acuñen el término inteligencia emocional y lo definan como la habilidad para reconocer emociones, razonar y resolver problemas emocionales; sin embargo, estas definiciones iniciales originan confusiones, puesto que incorporan algunos rasgos de personalidad (Chamarro & Oberst, 2004). Para subsanar estas imprecisiones, los autores señalados optaron por dar un carácter científico al término, donde incluyeron conceptos propios de la inteligencia y que pueden ser medibles (Mayer et al., 2016).

De aquí que, la definición más precisa de inteligencia emocional incorpora cuatro elementos fundamentales, y se conceptualiza como la “habilidad que ayuda a percibir, valorar y expresar emociones; facilita la comprensión y la regulación emocional, de modo

que promuevan un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer & Salovey, 1997, p.10). Esta definición, dentro de la literatura científica, es una de las más aceptadas y sólidas (Mayer et al., 2015) que se han empleado en diversas investigaciones, cuyos resultados permiten realizar precisiones importantes sobre la inteligencia emocional, en la cual se resalta la capacidad de reconocer la complejidad de las emociones, además de utilizarlas como base para el razonamiento y la resolución de problemas (Mayer et al., 2001).

Por otro lado, con el aumento de la producción científica de los últimos años, la definición de inteligencia emocional se reconceptualizó como la habilidad de razonar con precisión a través de las emociones, y que ésta logre ayudar en la solución de problemas emocionales (Mayer et al., 2015), cuyo propósito es contribuir a la adaptación personal y social orientada a mejorar la calidad de vida de la persona (Mestre et al., 2017).

2.3.1.1. Modelos teóricos de la inteligencia emocional.

Durante las tres décadas de estudios sobre inteligencia emocional, se formularon dos grandes modelos teóricos: modelo de habilidades y modelos mixtos; sin embargo, el modelo mixto progresivamente, ha perdido notoriedad y rigurosidad porque no cumple con los criterios científicos (Mayer et al., 2015).

Modelo de habilidades de Mayer & Salovey (1997).

Este modelo, inicia el estudio científico de la inteligencia emocional al incorporar terminologías propias de la inteligencia tradicional e incorpora en su estructura interna la percepción, comprensión y la regulación emocional (Mayer et al., 2015) como procesos mentales subyacentes y usa las experiencias emocionales para impulsar, capitalizar y optimizar los procesos de pensamiento (García, 2003). Desde esta perspectiva, el modelo está centrado en el procesamiento de la información de las emociones y no en rasgos de

personalidad, además de facilitar el pensamiento efectivo sobre la vida emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005) y permitir al individuo incrementar su capacidad de adaptación en su entorno social.

En esa misma línea, se plantean cuatro habilidades que van desde lo más simple a lo más complejo (Mayer et al., 2015; Mestre et al., 2017) y cada rama incluye diferentes estadios de habilidades que se dominan de manera secuencial hasta lograr un nivel de experticia (Chamarro & Oberst, 2004). Las cuatro ramas, hacen hincapié en la precisión para percibir, facilitar el pensamiento, comprender y regular las emociones; de modo que las habilidades percibir, comprender y regular implica la capacidad de razonamiento sobre las emociones; mientras la segunda solamente hace el uso de las emociones para mejorar el pensamiento (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2001). Esta distinción clara del procesamiento cognitivo de las emociones, llevó a plantear siete principios sobre la inteligencia emocional que le confiere un soporte científico sólido al modelo (Mayer et al., 2016).

El primer principio, plantea que la IE es una capacidad mental donde las personas perciben con precisión sus emociones, usan esta información para pensar, comprender y gestionar sus estados afectivos. El segundo principio resalta, que para medir la IE se plantean distintos problemas emocionales que las personas deberían de resolver mediante su pensamiento. El tercer principio, indica que resolver problemas de forma inteligente no implica que la persona sea emocionalmente inteligente. El cuarto refiere que, para medir la inteligencia emocional, el instrumento debe estar acorde a la etapa evolutiva de la persona y responder al problema que desea resolver. Asimismo, en el quinto principio resalta que las puntuaciones de la IE reflejan su habilidad mental para solucionar problemas de contenido emocional, así como la interacción entre las habilidades mentales

de la persona y los problemas específicos a resolver. El sexto principio ubica a la IE como una inteligencia amplia dentro de una perspectiva adaptativa y el séptimo reafirma que la IE tiene una base importante en el procesamiento de la información que proporcionan las emociones (Mayer et al., 2016; Mestre et al., 2017).

El modelo de habilidades es el que tiene mejor sustento científico y está avalado por una amplia gama de investigaciones (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Mayer et al., 2016). En esta línea, se pronostica que la IE es similar a otras inteligencias y pueden medirse a través de instrumentos confiables para verificar la idoneidad de una respuesta. Además, suelen correlacionar con otro tipo de habilidades que incrementan la inteligencia emocional y la habilidad para solucionar problemas acordes a la edad. Asimismo, predicen que las personas formadas en un ambiente emocional apropiado, son emocionalmente inteligentes que expresan y hablan abiertamente de sus emociones, adoptan posturas menos defensivas, abordan sus emociones de modo eficaz y tiene mayor habilidad para resolver problemas sociales (Mayer, et al., 2015).

Modelos Mixtos de la Inteligencia emocional

En contraste al modelo de habilidad, surgen los modelos mixtos donde incluyen características y rasgos de personalidad, competencias socio emocionales, motivacionales, y cognitivas (Mayer et al., 2016; Mayer, et al., 2015; Fernández-Berrocal & Extremera, 2005); en tal sentido, los modelos mixtos abordan la inteligencia emocional desde los rasgos de personalidad y la consistencia situacional de la misma se manifiesta en las conductas de empatía, asertividad y optimismo (Chamarro & Oberst, 2004). Sin embargo, estos modelos han recibido críticas en la literatura científica por incorporar o mezclar capacidades cognitivas con rasgos de personalidad, lo cual complica su medición, haciendo que sea imprecisa y confusa, ya que muchas de las cualidades no intelectuales

pertenecen a las áreas de la personalidad y no al constructo inteligencia (Mayer et al., 2015).

Para los fines de esta investigación, se asume el modelo teórico de habilidad de la inteligencia emocional (Mayer & Salovey, 1997).

2.3.1.2. Dimensiones de la inteligencia emocional.

Mayer & Salovey (1997) plantean cuatro habilidades de la inteligencia emocional, las cuales siguen una secuencia que va desde lo más básico a lo más complejo, donde la persona tiene que desarrollar un repertorio de ciertas habilidades para adquirir otras más sofisticadas en la solución de los problemas emocionales. Las cuatro habilidades son: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Percepción, evaluación y expresión de las emociones.

La percepción es el punto de partida de todo proceso cognitivo y es importante para el desarrollo de la inteligencia emocional. Aquí se destaca dos procesos que ayudan a percibir las emociones con precisión, el proceso abajo arriba demanda trabajo mental al interpretar situaciones emocionales a partir de lo que percibimos, mientras en el proceso arriba abajo influyen los filtros, expectativas, creencias y cogniciones de la persona al identificar sus emociones (Mestre et al., 2017).

En este sentido, la *percepción de las emociones* es considerada como una habilidad básica, que se encuentra en el primer peldaño de las cuatro ramas. Esto implica que la persona tiene que desarrollar distintas habilidades para identificar emociones propias y de otros en sus relaciones interpersonales y en diversas situaciones problemáticas; además de identificar las señales físicas o pensamientos que aparecen a raíz de sus experiencias

emocionales concretas (Mayer, et al., 2015). Por otro lado, tiene que estar en la capacidad de identificar expresiones verbales y no verbales a través del arte, música, entre otras y en la capacidad para desarrollar destrezas, identificar, poner nombre a las emociones, distinguirlas en sus distintas manifestaciones culturales, y saber discriminar con precisión las expresiones emocionales deshonestas (Mayer et al., 2016; Mayer, et al., 2015; Fernández- Berrocal & Cabello, 2021).

La emoción facilitadora del pensamiento.

En esta segunda habilidad, se engloban las emociones que facilitan el pensamiento y la adaptación del pensamiento a la emoción. Desarrollarla en distintos contextos de interacción social, implica generar emociones con distintas intensidades que facilitan una variedad de pensamientos para solucionar problemas cotidianos y que permita conectar con las experiencias emocionales de las demás personas de su entorno; así mismo usar la información de los cambios de humor posibilita que la persona adopte perspectivas cognitivas más flexibles al afrontar un problema (Mayer et al., 2016; Mayer et al., 2015).

Es importante resaltar, que las emociones dirigen la atención hacia la información relevante de un problema y representan información de nuestra experiencia personal para evaluar cada situación, que a su vez ayuda a formar juicios y analizar los problemas tanto personales como grupales desde diferentes perspectivas (Fernández- Berrocal & Cabello, 2021). Dicho de otro modo, los pensamientos que usamos para solucionar los problemas de la vida diaria, se escogen de acuerdo a la intensidad de las emociones, es decir que cuando experimentamos una emoción con intensidad fuerte o débil, los pensamientos pueden ser negativos o positivos al momento de abordar una situación problemática (Mayer et al., 2016).

Comprensión o conocimiento emocional.

La comprensión emocional, significa saber reconocer con precisión el significado de las emociones, la forma como se manifiestan y describirlas mediante el lenguaje para etiquetarlas (Mayer et al., 2015). Es importante resaltar, que las emociones tienen transiciones complejas y su comprensión depende del procesamiento cognitivo de la persona; por ello esta habilidad conduce a conocer la naturaleza de las emociones e identificar el complejo repertorio de las señales fisiológicas, cognitivas y conductuales, además de ubicarlas en su respectiva categoría (Fernández- Berrocal & Cabello, 2021).

Cuando una persona desarrolla esta habilidad, se encuentra en la capacidad de comprender y razonar sobre la información emocional que genera una situación, de la cual hace un análisis profundo de la relación entre emociones e identifica sus transiciones (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021), reconoce los estímulos que la originan, diferencia entre estados de ánimo y emociones, comprende emociones complejas y mixtas; asimismo realiza un pronóstico efectivo de cómo una persona podría sentirse bajo ciertas circunstancias (Mayer et al., 2016); este proceso de reconocimiento requiere de madurez y experiencia que involucra el desarrollo evolutivo de una persona (Mestre et al., 2017).

Regulación de las emociones.

La cuarta rama de inteligencia emocional es la más compleja de todas, pues su efectividad en la solución de problemas emocionales radica en el desarrollo de las tres primeras habilidades, sobre todo en la capacidad para manejar eficazmente emociones propias y de otros, así como en el uso de estrategias para gestionar y lograr resultados deseados (Mayer et al., 2015; Mayer et al., 2016). En tal sentido, la persona debe tener en su repertorio conductual, la capacidad de mostrar apertura y tolerancia a experiencias emocionales agradables y desagradables. Según esta flexibilidad usará de forma adecuada

la información emocional en la selección de sus estrategias que le ayuden a manejar situaciones problemáticas (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021).

Igualmente, estas estrategias se evalúan constantemente, es decir que debe existir un grado de flexibilidad para emplear distintas formas de regulación emocional que ayudan a mantener, reducir o intensificar una respuesta emocional en un problema concreto (Mayer et al., 2016). Es así que, se aprende a moderar las situaciones negativas e intensificar las positivas con la finalidad de obtener mayor satisfacción en la vida, lograr un crecimiento emocional y buena adaptación a nuevas experiencias (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

2.3.1.3. La inteligencia emocional en los docentes.

El personal docente son profesionales que, por las condiciones de su trabajo, están expuestos a distintos estresores que afectan su salud psicológica y tienen que desarrollar distintas estrategias para amortiguar el impacto negativo en su salud (Marsollier & Expósito, 2021). Una de esas habilidades necesarias, es la inteligencia emocional, ya que, en un contexto de alta incidencia de problemas de salud psicológica, se requiere emplear destrezas para resolver estos problemas (Mestre et al., 2017) y pensar de forma inteligente sobre la vida cotidiana (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Bermejo-Martínez et al,.2021).

Una formación en ecuanimidad del docente, va a permitir que sea más flexible al expresar sus sentimientos con mayor capacidad para solucionar los problemas sociales (Mayer, et al., 2015). Esta condición de usar adaptativamente las emociones durante situaciones tensas, dificultades con estudiantes, padres o el manejo de la carga laboral,

entre otras, requiere de un comportamiento conveniente para abordar estas problemáticas (Montoya et al., 2021).

Diversos estudios, han reportado los beneficios de la inteligencia emocional en los docentes, resaltando que disminuye aquellas estrategias interpersonales destructivas y muestran a los docentes como personas con mayor destreza social, empáticos y con mejor salud emocional (Mayer, et al., 2015); igualmente, desarrollan mejores habilidades para percibir, expresar y manejar las emociones en los eventos estresantes propias del aula y del trabajo escolar (Valente et al., 2020). Esto conlleva a la mejora en el desempeño docente, control de la impulsividad y la gestión del estrés (Cejudo & López-Delgado, 2017); además aumenta la capacidad de los maestros para crear una atmósfera positiva dentro de la comunidad de aprendizaje (Pozo-Rico et al., 2020). También actúa como un predictor significativo de la salud mental (Mérida-López et al., 2017), disminuye la incidencia de síntomas de ansiedad, depresión (Martínez-Monteagudo et al., 2019), amortigua el impacto negativo del estrés, potencia el compromiso docente y la motivación en el trabajo (Mérida-López & Extremera, 2020).

2.3.2. Afrontamiento al estrés.

Es una de las variables importantes que en diversos contextos toma gran relevancia y ha sido objeto de estudio durante y después de la pandemia en variadas poblaciones. Para ahondar sobre el afrontamiento al estrés, es importante conceptualizar y comprender la naturaleza del estrés, referido a los estímulos ambientales que originan tensión y desestabilización en la persona, quien desarrolla una serie de respuestas fisiológicas y psicológicas para posteriormente retomar la homeostasis del cuerpo y la mente (Delgadillo et al., 2018).

Las personas que se encuentran en situaciones estresantes pasan por etapas; en la fase de *alarma valorará* las potenciales amenazas y despliega esfuerzos cognitivos o emocionales para resolver el estresor. Si la fuerza del estímulo sobrepasa sus capacidades, comienza la *resistencia al evento* al hacer un desgaste biopsicosocial donde se desencadena el estrés, dando lugar a la *fase de agotamiento* caracterizada por respuestas cognitivas, emocionales y conductuales. En tal sentido, se evidencia que a nivel cognitivo se limita la capacidad de concentración y atención, así como para enfrentar a eventos nuevos; en lo emocional suelen surgir dificultades para mantenerse relajados física y emocionalmente; y a nivel conductual disminuye el entusiasmo por actividades laborales o de pasatiempo (Naranjo, 2009).

Entonces, el estrés no solamente es causado por los estímulos, sino que también se da por la interacción entre el sujeto y el ambiente, donde las respuestas al estrés tienen un fin adaptativo (Lazarus & Folman, 1984). La persona en este aspecto no es pasiva, sino que asume un rol activo, puesto que la valoración del evento determina en gran medida la magnitud de la experiencia con el estrés (Naranjo, 2009). Ante esta experiencia estresante, toda persona emplea distintas respuestas, denominadas afrontamiento, la cual se define como los esfuerzos realizados por el individuo con la finalidad de prevenir o reducir el impacto de la amenaza, el daño y la pérdida, o en su defecto para disminuir la angustia asociada a estos eventos (Carver & Connor-Smith, 2010).

Desde una perspectiva más integral, son los esfuerzos cognitivos y conductuales que usa la persona ante las demandas externas e internas de un evento, de las cuales realiza valoraciones primarias y secundarias para determinar si cuenta o no con los recursos para afrontarlo (Lazarus & Folkman, 1984). En la misma línea, el afrontamiento al estrés tiene

que ver con los esfuerzos para manejar las demandas de adaptación y las emociones que se generan en las transacciones con el mundo exterior (Lazarus, 2006).

En la estructura del concepto existen formas disposicionales y situacionales de respuesta (Carver & Connor-Smith, 2010); la primera conocida como los estilos de afrontamiento son formas estables que usa la persona para afrontar y abordar los eventos estresantes; a diferencia de las estrategias que son procesos o acciones cambiantes que se realiza en situaciones concretas y suelen emplearse con el propósito de reducir el estrés (Fernández-Abascal, 1997).

2.3.2. 1. Modelos teóricos de afrontamiento al estrés.

La Teoría Cognitiva del Estrés y el Afrontamiento de Lazarus y Folkman.

Este modelo teórico es el que mejor explica el afrontamiento al estrés, puesto que resalta la importancia que tiene la interacción entre la persona y el contexto; desde este enfoque, el estrés es contextual y cambia con el tiempo según las circunstancias (Folkman, 2010). Además, brinda un papel relevante a los procesos cognitivos, ya que la interacción del sujeto con el ambiente y la respuesta a situaciones estresantes están determinadas por la valoración cognitiva (Folkman & Moskowitz, 2004).

De aquí, se destaca la presencia de una variante evaluativa y la otra propiamente relacionada al afrontamiento. Para este modelo, la evaluación es un factor clave en la comprensión de las transacciones relacionadas con el estrés, puesto que, depende de las expectativas reales que las personas construyen respecto a la importancia y resultados de los eventos (Krohne, 2001). En los procesos de evaluación, se ha hallado que intervienen simultáneamente dos tipos de valoración cognitiva. La primera es la evaluación primaria donde la persona realiza un sondeo inicial de la situación para determinar si es relevante

lo que está sucediendo; este tipo de evaluación está determinada por las creencias, los valores y las metas de la persona (Folkman, 2010).

En la evaluación secundaria, el ser humano evalúa todas las opciones posibles para dar una mejor respuesta al estrés y está influenciada por la magnitud con la que se presenta la situación y sus recursos de afrontamiento físicos, psicológicos y espirituales (Lazarus, 2006). Este paso es importante, porque cuando la magnitud de la amenaza excede los propios recursos de afrontamiento, se instala el estrés alterando significativamente el bienestar (Naranjo, 2009). Cabe resaltar que los dos modos de evaluación establecen la magnitud del daño, pérdida, amenaza o desafío del estrés (Folkman, 2010; Folkman, 2008); es decir, si percibe el evento como amenazante experimentará reacciones de estrés y originará alteración en su homeostasis, ya que sus recursos personales son desbordados por el impacto de los estresores (Lazarus & Folkman, 1984).

Al experimentar estrés, la persona desarrolla una serie de patrones de respuestas de tipo cognitivo y conductual que se ajustan a las circunstancias. En tal razón, el modelo planteó originalmente el afrontamiento que se centraba en el problema y el segundo en la emoción (Folkman, 2010); posteriormente en la versión moderna de la teoría, se incorporó el afrontamiento centrado en el significado (Folman, 1997).

El afrontamiento centrado en el problema hace hincapié en la capacidad resolutiva de la persona, esto con la finalidad de cambiar los eventos que son interpretados como aversivos y en donde también hace uso de los recursos para amortiguar el efecto negativo de los estresores (Carver et al., 1989). Asimismo, el afrontamiento centrado en las emociones se esfuerza por regular y modificar los estados emocionales de tensión, ansiedad y estrés, empleando estrategias para evitar la situación estresante (Lazarus y Folkman, 1984).

La efectividad de estos tipos de afrontamiento debe evaluarse en un contexto estresante específico y se caracteriza por ser voluble, debido que puede considerarse un afrontamiento efectivo en algunas ocasiones y de forma ineficaz en otras circunstancias (Folkman & Moskowitz, 2004). Es por esta razón, que los tipos de afrontamiento varían dependiendo de la percepción de la persona y de los recursos que poseen (Naranjo, 2009).

Por otro lado, en el modelo del afrontamiento al estrés, las emociones juegan un papel importante. Si el evento estresante tiene una resolución exitosa, predominarán las emociones positivas; en cambio si la resolución es desfavorable las emociones negativas predominan (Folkman & Moskowitz, 2004). Sin embargo, en los comienzos de esta teoría las emociones negativas tuvieron mayor espacio y el afrontamiento siempre se enfocó en reducir el impacto negativo de las mismas; por esta razón, se ha considerado un tercer tipo de afrontamiento centrado en el significado que le proporciona mayor relevancia a los aspectos favorables de las emociones (Folman, 1997).

El afrontamiento centrado en el significado genera emociones adaptativas y sus valoraciones subyacentes influyen en el proceso de estrés, al restaurar los recursos de afrontamiento y proporcionar la motivación necesaria para que el afrontamiento centrado en el problema sea consistente a largo plazo (Folkman, 2008).

2.3.2. 2. Estilos y estrategias de afrontamiento.

A partir del modelo teórico cognitivo de referencia, el afrontamiento al estrés se ha estudiado desde un punto de vista disposicional y situacional (Krohne, 2001; Morán et al., 2010), agrupado en dos grandes bloques: centrado en los problemas y el segundo en las emociones; cada uno está conformada por un conjunto de estrategias de afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1984); asimismo, se han identificados otros tipos de afrontamiento

como el no productivo, el religioso (Carver et al., 1989) y el centrado en el significado (Folman, 1997).

Estilo de afrontamiento enfocado en el problema.

Este estilo de afrontamiento aborda directamente los eventos reales o potenciales que causan estrés. En tal sentido, la persona planifica diversas medidas con la finalidad de evadir o amortiguar el impacto negativo del estrés, mediante la utilización de estrategias específicas coherentes con la situación (Carver & Connor-Smith, 2010).

Las estrategias de afrontamiento que conforman este estilo son el *afrontamiento activo* que consiste en implementar acciones directas e incrementar el esfuerzo cognitivo para eliminar y reducir el impacto negativo del estresor en la salud; la *planificación* está relacionada a organizar las formas de cómo afrontar el estresor, los pasos a seguir y direccionar los esfuerzos a un objetivo concreto; la *aceptación* implica admitir los hechos e intentar convivir con los estresores de forma saludable; la *reinterpretación positiva* busca seleccionar el aspecto favorable del problema, de modo que le conduzca siempre a desarrollar un crecimiento personal (Morán et al., 2010; Carver et al., 1989).

Estilo de afrontamiento centrado en la emoción.

Su objetivo es minimizar la angustia provocada por los estresores psicosociales y está integrado por distintas estrategias que ayudan a afrontar el impacto negativo de las emociones disfuncionales en el equilibrio personal (Carver & Connor-Smith, 2010). Las estrategias que lo conforman son el uso de *apoyo emocional*, cuya característica implica conseguir soporte emocional de simpatía y comprensión de los demás para fortalecer sus capacidades de afrontamiento; el *apoyo instrumental o social* implica recurrir a personas cercanas para conseguir ayuda e información de cómo se debe proceder en determinadas

situaciones; mientras que el *desahogo* está relacionado al aumento de la conciencia del propio malestar emocional que se acompaña de una tendencia a expresar o descargar esos sentimientos de forma positiva o negativa (Morán et al., 2010).

Estilo de Afrontamiento no productivo

Son formas inadecuadas de afrontar los eventos estresantes, puesto que se utilizan respuestas que constituyen un acto evasivo y dañino para la salud física y emocional de la persona. Las estrategias que se agrupan en este estilo son: la *Autodistracción* que hace referencia al conjunto de conductas evasivas que llevan a priorizar actividades placenteras en vez de afrontar situaciones propias del estresor; en la *desconexión conductual,* el sujeto se siente desbordado por el evento estresante y reduce al mínimo sus esfuerzos para buscar soluciones al problema y renuncia a su bienestar; la *Negación* es una forma de desconocer y no aceptar la realidad que origina el estrés y esto sucede porque no existe una intención de afrontarlo; el *uso de sustancias* es un recurso de afrontamiento que implica acudir a sustancias psicoactivas para ayudar a soportar al estresor; finalmente la *autoinculpación* suele utilizarse para criticarse y culpabilizarse por lo sucedido (Morán et al., 2010; Carver et al., 1989).

Afrontamiento religioso.

Con este afrontamiento, el ser humano recurre a la religión y a la espiritualidad para buscar explicaciones y significados a situaciones complejas que suceden en su vida cotidiana y que demandan desgaste emocional con alto estrés. En el encuentro con Dios, la persona encuentra tranquilidad y paz interior y desarrolla un bagaje de conocimientos nuevos que le ayudan a visualizar la vida desde una perspectiva más optimista. La religión, en este sentido, sirve como una fuente de apoyo emocional y un vehículo para tener una reinterpretación de los eventos y dotarlo de nuevos significados (Carver et al., 1989) que

pueden desafiar las creencias más fundamentales al momento de abordar los problemas (Folkman & Moskowitz, 2004).

Afrontamiento centrado en el significado.

El afrontamiento centrado en el significado permite reordenar las prioridades de la vida y dotar de un significado positivo a los eventos ordinarios; además, implica realizar una reevaluación cuando las experiencias estresantes son incontrolables (Folkman 2008; Carver & Connor-Smith, 2010). En este proceso, el individuo aprende que sus estados psicológicos, influenciado por sus valores, principios y creencias, aportan significado a los eventos; además, asume que el afrontamiento se usa como una respuesta a la angustia y que una reevaluación de los problemas lleva a redefinir y centrarse en el significado positivo. Todo ello, proporciona condiciones motivadoras que conducen a la persona a comprometerse en afrontar los estresores y de este modo, mantener el afrontamiento centrado en el problema y en las emociones de forma consistente en el tiempo (Folman, 1997; Folkman, 2008).

2.3.2. 3. El afrontamiento al estrés y las emociones

El afrontamiento y las emociones siempre han estado relacionados y formado parte del engranaje de respuesta hacia eventos estresantes. Esto implica, que las emociones siempre dependen de la interacción, de las valoraciones y del significado que se dan a los eventos, de las cuales surgen reacciones emocionales positivas o negativas (Lazarus, 2006). Las ocurrencias de estos tipos de emociones en los procesos de afrontamiento han cambiado la forma como se entiende la respuesta al estrés (Ortega & Salanova, 2016).

El estudio del afrontamiento desde el inicio, se describió a partir de la influencia emocional negativa, puesto que se entendía que las respuesta debian aliviar la angustia que genera un evento adverso; esto originó que se deje de lado aspectos positivos de la

situación y de las emociones. A partir del cual, los avances de la investigación moderna del afrontamiento plantean la necesidad de considerar los roles positivos de las emociones en el proceso del estrés(Folman, 1997).

Existe importante evidencia que las emociones tienen una función restauradora en los recursos de afrontamiento de la persona, puesto que ayudan a reevaluar las distintas estrategias para conseguir respuestas eficientes al estrés. También, permiten asignar significados positivos a los eventos (Folkman, 2008) y están relacionadas con la reevaluación positiva, el afrontamiento centrado en el problema, y las creencias y prácticas espirituales (Folman, 1997).

Por otro lado, la interacción de las emociones en el afrontamiento tiene implicancias determinantes en el bienestar personal; es decir que las emociones incrementan la eficacia a la hora de gestionar el estrés (Ortega & Salanova, 2016). El afrontamiento a través del procesamiento cognitivo y de la expresión emocional son útiles en un contexto social receptivo; es decir cuando la situación estresante involucra el vínculo interpersonal (Austenfeld & Stanton, 2004).

Ahora bien, si el afrontamiento es ineficaz, el estrés tiende a ser sustancial y puede tener consecuencias perjudiciales en la salud, la moral y el funcionamiento social del ser humano. Por el contrario, si el afrontamiento es efectivo, es probable que el estrés permanezca bajo control y las emociones más funcionales. Ello puede movilizar a la persona para lograr más de lo que creía que podía lograr, e incluso puede conducirle a una mayor apreciación de la vida (Lazarus, 2006).

2.3.2. 4. Importancia del afrontamiento al estrés en docentes

Los procesos de afrontamiento en los docentes cobran gran relevancia, debido a factores estresantes al que frecuentemente están sometidos. Estos eventos, por lo general originan alteraciones en la estabilidad personal que se expresa a través de reacciones de lamentos, percepción pesimista frente al futuro o por el contrario, interpretar a las dificultades como un reto para buscar soluciones (Naranjo, 2009). En este sentido, las formas de respuesta que usan los docentes dependen en gran medida de su experiencia afrontando el estrés y del rol activo que asume a través de la valoración, que le proporciona la capacidad de modificar el ambiente amenazante (Martínez, 2015).

Los docentes, sienten el estrés cuando las exigencias externas propias de su campo laboral superan su capacidad de respuesta, pero también puede estar supeditado a la forma como afrontan el evento, a sus características de personalidad y a la naturaleza del entorno laboral. A partir de ello, puede desarrollar estrategias activas relacionadas a formas cognitivas, conductuales, emocionales o también a un afrontamiento pasivo como la resignación y la evitación (Nasser-Abu, 2015).

Los estudios realizados por Alvites-Huamaní (2019) señalan que las condiciones laborales actúan como una fuente importante del estrés docente; siendo el afrontamiento no productivo que expone más a los estresores cuando su manejo no es el apropiado. Por otro lado, se halló que las estrategias de reevaluación positiva son importantes en la vida del docente por contribuir al adecuado manejo del agotamiento emocional en su trabajo; a diferencia que cuando recurren a la evitación como estrategia, los niveles altos de agotamiento y despersonalización son más significativos (Martínez, 2015).

Asimismo, el estado de salud del docente depende en gran medida cómo afronta las situaciones problemáticas. Cuando el maestro está en óptimas condiciones de salud, su motivación es mayor en el proceso enseñanza-aprendizaje, siendo su respuesta a los desafíos coherente, es decir que se compromete más con su labor y se adapta mejor a la adversidad; sin embargo, cuando los sistemas de afrontamiento fracasan, el agotamiento impacta en su salud emocional y la actividad docente se convierte en un estímulo reactivo (Fernández-Puig et al., 2015).

2.3.3. Resiliencia

Es un concepto de gran transcendencia dentro del desarrollo psicológico del ser humano, puesto que permite responder de forma adaptativa a todo evento estresante. Su estudio cobró notoriedad en los años 80 y con mayor relevancia en estas últimas décadas, debido a los eventos psicosociales de alto estrés que hemos vivido. Del interés por indagar cómo las personas responden a estos eventos, surgen dos generaciones de investigadores que han estudiado la resiliencia como capacidad o habilidad, proceso (Gil, 2010) y como resultado de la interacción entre factores internos y externos (González-Arratia & Valdez, 2013).

La primera generación, destaca que la resiliencia es una capacidad o habilidad que tiene la persona para afrontar situaciones y sobreponerse a la adversidad, la cual está asociada a rasgos de personalidad estables y que su origen radica en el riesgo, pero amortiguada por factores protectores (Gil, 2010; Infante, 2002). En cambio, la segunda generación, indica que la resiliencia es un proceso dinámico y en constante desarrollo, donde influyen factores contextuales e individuales que ayudan al ser humano a la adaptación y a superar los eventos estresantes (Ruiz & López, 2012).

En la actualidad, no existe un consenso sobre las definiciones de la resiliencia, ya que existe bastante variabilidad respecto a su medición y operacionalización (Luthar et al., 2000). Esta ambigüedad conceptual generó críticas sobre la pertinencia del concepto en el campo psicológico y la validez científica, ya que al tener variadas definiciones hace que su medición sea dispersa conceptual y metodológicamente, además que lleva a confusiones en su interpretación debido que la resiliencia suele relacionarse con distintos términos: competencia, habilidad, un rasgo de personalidad, un proceso psicológico o también un resultado (Piña, 2015).

En contraste a este tipo de objeciones, existe una variedad de investigadores que respaldan la idea de que la resiliencia es un proceso dinámico que lleva a las personas a salir fortalecidas de las adversidades (Gil, 2010). También, resaltan el rol activo del individuo que al estar en constante interacción con el medio construye su respuesta positiva al estrés, lo que fundamenta que la resiliencia no es algo estática, sino cambiante (Rutter, 2006) que aparece en determinados eventos (Poletto & Koller, 2008); y es algo que no se presenta en toda la vida, sino que se aprende a ser resiliente en situaciones específicas frente a vicisitudes de la vida (Rutter, 2007).

Como parte de la conceptualización de la resiliencia, se han formulado una amplia gama de definiciones desde distintos modelos teóricos. Para efectos de esta investigación, se asume la resiliencia como un proceso dinámico que permite afrontar distintos eventos estresantes y vencer la adversidad, además de proteger el funcionamiento psicológico del ser humano, a pesar de sufrir estas experiencias de riesgo (Rutter, 2013). También, se entiende como un proceso dinámico que conduce a la adaptación positiva del individuo ante un evento adverso significativo (Luthar et al., 2000) y varía de acuerdo al contexto, tiempo, edad, género y origen cultural (Connor & Davidson, 2003).

Otras definiciones, se centran en la naturaleza dinámica del proceso de aprendizaje del individuo y el entorno social, donde la situación adversa es una fuente de aprendizaje de nuevas estrategias de afrontamiento (Carazo, 2018) que le permiten superar los desafíos y mantener su compromiso y el sentido de bienestar (Beltman, 2021). Esto implica que, la resiliencia es un proceso de constante descubrimiento de nuevas cualidades personales como familiares que se utilizan para afrontar las crisis o adversidades durante el ciclo evolutivo de una persona (Cuervo et al., 2007) y que permite adaptarse exitosamente a experiencias de vida complejas, mediante la flexibilidad cognitiva, emocional, conductual y el ajuste a las exigencias externas e internas (APA, 2022).

2.3.3.1. Modelos teóricos de la resiliencia.

La resiliencia es una variable ampliamente estudiada en el campo de la psicología, lo que ha llevado a buscar modelos teóricos explicativos. Sin embargo, como es un concepto importado de otras ciencias no cuenta con un modelo único y existe una amplitud de bases teóricas que aún están en proceso de validación. Para efectos de este estudio, la variable resiliencia se sustenta en el modelo bioecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 2005) porque aporta importantes explicaciones científicas y tiene mayor aceptación en los diversos estudios que se han realizado hasta la fecha (Ungar et al., 2013; Rosa & Tudge, 2013).

Modelo bioecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 2005)

El modelo Bioecológico es una versión actualizada y más completa del modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner que a lo largo del tiempo ha incorporado y precisado su poder predictivo sobre el desarrollo humano, tomando en cuenta la continuidad y el cambio de las características biopsicológicas individuales como grupales (Bronfenbrenner

& Morris, 2007). Este modelo, enfatiza la influencia del medio ambiente, pero confiere un poder activo importante al individuo que le conduce a establecer interrelaciones con otros sistemas que contribuyen en su desarrollo (Poletto & Koller, 2008). Esta interacción consta de cuatro componentes que se relacionan entre sí y se denominan proceso, persona, contexto y tiempo (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 2007).

De ahí que el *Proceso,* es el primer componente del modelo donde se establece un patrón complejo de interacciones entre el humano biopsicológico en evolución, los objetos y símbolos de su entorno (Bronfenbrenner, 2005). A esto se denomina procesos proximales, considerado como el aspecto central del modelo teórico, porque son los principales mecanismos que impulsan el desarrollo humano, el cual debe ser duradero durante largos periodos de tiempo (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

En tal sentido, los procesos proximales tienen ciertas características como la forma, el poder, el contenido y la dirección que varían de forma sistemática según la persona en desarrollo, el ambiente, la naturaleza de los resultados, y los cambios que ocurren a lo largo del tiempo (Tudge & Rosa, 2022), para luego dotar de sentido a su mundo y comprender el lugar que ocupan en un determinado espacio (Rosa & Tudge, 2013). Para que esto sea posible, el ser humano asume un rol activo (Poletto & Koller, 2008) y combina características individuales con los aspectos del contexto en todo el proceso de interacción con el ambiente (Rosa & Tudge, 2013).

La *Persona* en este modelo es un ser biológico y psicológico que establece interrelaciones constantes con su contexto que a su vez tiene una connotación espiral, multicausal y de proceso constante. De este modo, el desarrollo humano ocurre mediante expansiones y aproximaciones entre la persona y los diversos elementos del contexto que se influencian entre sí de forma no lineal y dinámica (Bronfenbrenner, 2005). Esto se

refuerza con el rol activo de la persona que impulsa a los procesos proximales, los recursos bioecológicos de habilidad, experiencia, conocimiento y las demandas particulares del contexto (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

El *Contexto* está conformado por tres niveles o sistemas relacionados continuamente en el tiempo que contribuyen al desarrollo y la adaptación personal (Luthar et al., 2000), puesto que en este espacio se operacionalizan los procesos proximales (Bronfenbrenner, 2005). El primer nivel del contexto es el *microsistema* donde podemos encontrar las actividades, roles y relaciones interpersonales que se establecen en la familia, el lugar de trabajo, la escuela o universidad y el vecindario. Estas relaciones, dependiendo de su funcionalidad amortiguan o moderan los eventos estresantes y los resultados adaptativos del individuo (Ungar et al., 2013). Por ejemplo, la familia juega un rol clave, ya que lo hace como microsistema donde se desarrolla la persona, en función de las características de cada miembro y en términos de interacciones entre los integrantes (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Rosa & Tudge, 2013).

El *mesosistema* incluye interacciones entre microsistemas, como familias, escuelas y comunidades religiosas (Ungar et al., 2013). La calidad de las relaciones como el apoyo de la familia, las relaciones en el trabajo, las redes de apoyo, entre otras contribuyen al bienestar de la persona y aportan otros factores importantes para el afrontamiento de distintos eventos estresantes que amenazan su crecimiento personal (Morelato, 2011). Además, estos tienden a expandirse en la media que la persona interactúa con otros ambientes nuevos y proporcionan información de su entorno más próximo como también reciben la influencia de otros contextos (Poletto & Koller, 2008).

El *exosistema* se refiere a las interacciones sociales distales que influyen en el proceso de desarrollo de la persona y dan forma a la calidad de las interacciones meso y

microsistémicos (Ungar et al., 2013). En esta esfera, puede incorporarse a los entornos donde el individuo no participa de forma directa como participante, pero que estos eventos influyen en su desarrollo personal. Aquí se destaca el ámbito laboral, las relaciones interpersonales a nivel social y familiar (Morelato, 2011).

El *macrosistema* se refiere al nivel más distal del contexto pero que integra a los otros sistemas micro, meso y exosistemas como característicos de una cultura u otro contexto social más amplio, las cuales están relacionadas a los distintos sistemas de creencias, recursos, peligros, estilos de vida, estructuras de oportunidad, opciones de curso de vida y patrones de intercambio social que instigan el desarrollo (Tudge & Rosa, 2022).

Finalmente, la última propiedad del modelo es el *tiempo* y juega un papel importante en la consolidación de los procesos proximales. Está dividido en subniveles, donde el microtiempo describe las interacciones caracterizadas por la continuidad y discontinuidad de los episodios. Asimismo, el mesotiempo hace referencia a los intervalos de tiempo más amplios de los eventos, mientras que el macrotiempo se centra en las expectativas y eventos cambiantes en la sociedad en general, pero que afectan y se ven afectados por los procesos y resultados del desarrollo humano a lo largo de su vida (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

La resiliencia desde el modelo bioecológico.

Tomando en cuenta el aporte de este modelo, la resiliencia hace referencia a un proceso cambiante y bidireccional donde la persona reestructura activamente su ambiente, a partir del intercambio y recepción de la información de múltiples factores asociados con él, que pueden actuar como protectores o de riesgo (Morelato, 2011). Esto necesariamente se explica mejor desde de la interacción proximal o distal de los cuatro ambientes ecológicos, los cuales aportan información importante de cómo la persona enfrenta las

situaciones estresantes dentro de sus microsistemas como la familia, el trabajo, la sociedad o también desde la influencia de los sistemas complejos propios de la cultura y sociedad (Luthar et al., 2000; Tudge & Rosa, 2022).

Cabe resaltar que la interacción de estos contextos conduce a experiencias positivas como negativas que influyen en la forma de afrontar las situaciones adversas. En algunos casos, esto lleva a que en los ambientes más próximos a la persona se promuevan procesos de resiliencia que de hecho mejoran la calidad de vida de las personas y las sociedades en las que interactúa (Poletto & Koller, 2008). Esto también implica que, para fomentar la resiliencia, no solo debe considerarse el entorno, sino la interacción que se establecen en ella, la calidad afectiva de las mismas y sobre todo el rol activo de la persona para transformar su proceso de desarrollo y la adversidad que se presentan en cada uno de los sistemas y en el tiempo (Rosa & Tudge, 2013). Además, requiere de la participación activa en interacciones recíprocas cada vez más complejas entre las personas con las cuales desarrolla un vínculo fuerte y mutuo que, con el tiempo, compromete el bienestar y el desarrollo del otro (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

2.3.3.2. Promoción de la resiliencia.

En el desarrollo de la resiliencia influyen una variedad de mediadores como el afrontamiento, procesamiento de la información y otros componentes contextuales (Rutter, 2007), además de los factores de protección y de riesgo que la modulan (Cabanyes, 2010). Sin embargo, la discusión no solo debe centrarse en la sumatoria acumulativa de factores, sino en la forma cómo la persona procesa y afronta estos eventos, puesto que la resiliencia es un proceso dinámico que surge de la interacción de la persona con su contexto (Rutter, 2006).

Desde esta perspectiva, los factores de protección deben entenderse como procesos donde interactúan una amplia variedad de sucesos que varían de acuerdo al tiempo y contexto (Poletto & Koller, 2008). Estos pueden ser contextuales, individuales o sociales que inhiben y reducen el impacto negativo del estrés en la persona (García et al., 2016), potencian la capacidad de resistir a los conflictos (Cabanyes, 2010), inciden positivamente en el bienestar y se transforman en factores resilientes (Morelato, 2011). Los factores protectores, actúan de distinto modo en la vida del individuo y pueden distinguirse tres tipos. El factor protector-estabilizador, confiere estabilidad en la respuesta resiliente a pesar del aumento del riesgo; el factor protección-mejora predice el compromiso del individuo frente al estrés y aumenta cuando es mayor el riesgo; finalmente, el factor protector-reactivo confiere ventajas en la respuesta a la adversidad, pero disminuye cuando los niveles de estrés son más altos (Luthar et al., 2000).

En cambio, los factores de riesgo son un conjunto de eventos externos e internos que incrementan la probabilidad de que un fenómeno se desarrolle y afecte emocional o físicamente a una persona (García et al., 2016). Esta afectación, puede conducir a una vulnerabilidad del individuo a través de respuestas negativas hacia el evento y por otro, a la resiliencia, ya que, a pesar de la exposición a una situación de riesgo, le concede continuidad funcional y por lo general sale fortalecido de estos eventos (Morelato, 2011).

Desde el punto de vista ecológico, los factores de protección y riesgo se hallan en los diversos niveles del sistema. En el nivel microsistémico, los factores protectores son la adaptabilidad, la autogestión de emociones y la inteligencia emocional; en la familia, un hogar estable, las relaciones horizontales, el afecto y la comunicación. Asimismo, en el mesosistema las redes de apoyo social entre microsistemas, mientras que en nivel macro, se considera a la protección, disponibilidad de apoyo social y las políticas públicas

de salud mental (Corcoran & Nichols-Casebolt, 2004). Otros factores protectores, son la percepción de eficacia, perseverancia en situaciones difíciles, motivación a cumplir metas, habilidades proactivas para resolver problemas, toma de decisiones, autoconocimiento, reflexión y aspiraciones profesionales; apoyo en el centro laboral, apoyo social y moral entre compañeros y colegas (Beltman, 2021).

En cuanto a los factores de riesgo, se encuentran la falta de apoyo, los ambientes estresantes e inseguros en el trabajo, la carencia de servicios de atención de la salud (Corcoran & Nichols-Casebolt, 2004) una pobre autoeficacia, un manejo inadecuado del estrés, bajo apoyo social, relaciones interpersonales deficientes (Feder et al., 2019) creencias afectivas en uno mismo, renuencia a buscar ayuda, grandes cargas de trabajo y, carencia de recursos personales (Beltman, 2021).

2.3.3.3. La resiliencia en los docentes.

La labor docente es bastante sacrificada por múltiples carencias en el sistema educativo y la alta exigencia emocional que demanda solucionar los problemas formativos y relacionales de los estudiantes. En tal sentido, la resiliencia en los docentes es un proceso dinámico individual, relacional y colectivo donde los factores internos y externos actúan como mediadores en el manejo de los desafíos personales o laborales (Forján & Morelatto, 2018). Ante estas situaciones, es de suma importancia que el docente aprenda a generar oportunidades en toda esta incertidumbre, afrontar los cambios y la complejidad de su labor; así como revertir la ausencia de alternativas de solución (Grané & Forés, 2020).

Para poder mejorar la resiliencia en los docentes, se necesita de relaciones adecuadas y de redes de apoyo en los entornos laborales para involucrarse con los demás y manejar las situaciones conflictivas. Otro aspecto importante, es el *bienestar psicológico*

que se establece mediante las estrategias de apoyo que proporciona el ambiente laboral. Igualmente, la *motivación* que establece el docente respecto a sus metas de superación y el empeño que pone para lograrlas, hace que despliegue sus recursos para superar las dificultades; finalmente, las emociones proporcionan información relevante para tener experiencias emocionales suficientes y emplear estrategias de afrontamiento funcionales (Mansfield et al., 2016). Igualmente, se ha identificado que los factores psicosociales que contribuyen a la resiliencia son la regulación emocional, el optimismo, afrontamiento activo, reevaluación cognitiva, apoyo socio-familiar y las redes comunitarias (Feder et al., 2019).

Los docentes resilientes tienen la capacidad de superar las circunstancias difíciles al manejar los comportamientos desadaptativos de los estudiantes, gestiona sus emociones negativas y se enfocan en lo positivo, además experimentan mayor satisfacción y compromiso con su profesión (Mansfield et al., 2016); además, generan respuestas positivas en las otras personas; son activos, flexibles y adaptables, se comunican con facilidad, pueden demostrar empatía, afecto y comportamientos prosociales (Forján & Morelatto, 2018).

En situaciones más complejas, los docentes toman decisiones ante las situaciones problemáticas y generan alternativas que les permitan revertir la ausencia de soluciones (Grané & Forés, 2020). También se ha encontrado que los docentes que muestran gratitud con su vida afrontan mejor los efectos estresantes, manejan sus emociones, usan estrategias para aliviar el estrés; asimismo desarrollan redes de apoyo profesional, son autónomos, se enfocan en lo que pueden controlar y saben cómo recibir retroalimentación de los demás de manera flexible (Harris, 2021). Por lo tanto, la resiliencia debe fomentarse en los docentes no solo como un factor protector hacia el estrés, sino como un mecanismo

que ayuda a adaptarse a los cambios sustanciales, por ser una herramienta clave para generar un ambiente positivo y seguro para el aprendizaje (Román et al., 2020).

2.4. Evidencias teóricas de la relación predictora entre las variables de estudio.

La evidencia científica, considera a la actividad del docente como una profesión que demanda alto estrés y desgaste emocional con implicancias negativas en su salud (Oros et al., 2020; Quispe & García, 2020). Al respecto, una variedad de estudios han analizado los factores protectores y de riesgo que influyen en su estado de salud física y psicológica, identificando que la inteligencia emocional (Vesely et al., 2014; Cejudo & López-Delgado, 2017), el afrontamiento al estrés (Folkman, 2008) y la resiliencia (Mansfield et al., 2016) son variables que cobran gran relevancia en la vida del docente, puesto que le permiten gestionar sus emociones en situaciones difíciles, afrontar el estrés y transformar la adversidad en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal.

Referente a la relación funcional de las variables de estudio sobre la resiliencia, se evidenció un sustento teórico y empírico relevante del valor predictivo de la inteligencia emocional en la resiliencia de los docentes (Ainsworth & Oldfield, 2019). En esta línea, se constató que las emociones y la habilidad para gestionarlas en situaciones de alto estrés, influyen significativamente en el desarrollo de las conductas resilientes en este grupo de profesionales (Mansfield et al., 2016). Asimismo, estudios con diseños explicativos indican que la inteligencia emocional tiene efectos directos sobre la resiliencia (β=.42, p=.000) al proporcionarles herramientas a los docentes para afrontar funcionalmente las adversidades (Abdul et al., 2020).

Por otro lado, al incorporar la inteligencia emocional y sus dimensiones en los modelos predictivos, se encontró que la resiliencia es explicada en un 43.5% por estas

variables; donde el uso de emociones es el predictor más importante de la resiliencia (β=.36), seguido de la autoevaluación (β=.27) y regulación emocional (β=.14); sin embargo, la valoración emocional de los demás no presentó ningún aporte predictivo en la resiliencia (López-Angulo et al., 2022). De igual modo, Armstrong et al. (2011) también encontraron que la gestión, expresión y autocontrol emocional predicen la resiliencia de forma significativa y explican su varianza en 35%.

En otros estudios, se verificó que la inteligencia emocional (β=-.26, p<.05) y la resiliencia (β=-.35, p<.05) son predictores significativos del burnout en docentes, ya que amortiguan el impacto negativo del estrés (Begum et al., 2024) e influyen positivamente en la gestión de estos estresores (β=.91; p=.000) (Sarrionandia et al., 2018). Igualmente, la regulación emocional (β=.10; p<001) es el predictor más importante en el manejo del estrés, puesto que, al presentar carencias en esta habilidad, los niveles del estrés percibido suelen incrementarse sustancialmente (Carroll et al., 2022). De esto, puede inferirse que la IE y la resiliencia predicen la salud mental de los docentes más allá de las demandas laborales o personales (Mérida-López et al., 2017).

En cuanto al valor predictivo del afrontamiento al estrés sobre la resiliencia, se halló escasa investigación, debido que gran parte de las investigaciones han abordado el burnout como problemática principal que afectan al profesional docente. Sin embargo, algunos estudios evidencian que la baja resiliencia es un predictor significativo del alto nivel de estrés, puesto que los docentes con baja resiliencia tienen 3.10 veces más probabilidad de padecer estrés, en contraste de aquellos que tienen buena resiliencia (Agyapong et al., 2024). Asimismo, el estrés y la resiliencia en los docentes presentan relación significativa (r=-.56, p<.001), puesto que puntuaciones altas en la resiliencia se asocian con menor impacto del estrés en su vida laboral y profesional (Izquierdo et al., 2024).

También, se reportaron relaciones signfificativas entre la estrategia resolución de problemas (r=.530, p <.001) y reevaluación positiva (r=.530, p <.001) con la resiliencia y son predictores significativos; esto implica que el mayor uso de la resolución de problemas y la reevaluación positiva mejoran la resiliencia y reducen el estrés; por el contrario usar frecuentemente el afrontamiento evitativo o disfuncional disminuye la resiliencia y eleva los niveles de estrés (Morales-Rodríguez et al., 2021).

En la misma perspectiva, revisiones sistemáticas identificaron que las estrategias de afrontamiento son importantes en la construcción de la resiliencia docente, especialmente la resolución de problemas, la búsqueda de ayuda, el humor, optimismo, la competencia social, emocional, las redes de apoyo (Mansfield et al., 2016), el afrontamiento activo, aceptación, planificación y reinterpretación positiva que actúan como factores protectores (Marsollier & Expósito, 2021) y al analizarse en conjunto contribuyen en el desarrollo de conductas resilientes (Mansfield et al., 2016), ayudan a percibir las adversidades en una oportunidad de crecimiento personal (Román et al., 2020) y a convertir las limitaciones en fortalezas personales (Segovia-Quesada et al., 2020).

2.5. Hipótesis

2.5.1. Hipótesis general

H_i La inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento al estrés predicen significativamente la resiliencia en docentes de Lima Provincias.

2.5.2. Hipótesis específicas.

H_{i1} La conciencia emocional intra e interpersonal, asimilación y regulación emocional predicen la resiliencia en docentes.

H_{i2} Las estrategias de afrontamiento al estrés son predictores significativos de la resiliencia en docentes

H_{i3} Existe relación significativa entre conciencia emocional intrapersonal y los estilos de afrontamiento en docentes.

H_{i4} Existe relación significativa entre conciencia emocional interpersonal y los estilos de afrontamiento en docentes.

H_{i5} Existe relación significativa entre asimilación emocional y los estilos de afrontamiento al estrés en docentes.

H_{i6} Existe relación significativa entre regulación emocional y los estilos de afrontamiento al estrés en docentes.

H_{i7} Existe relación significativa entre las dimensiones conciencia emocional intra e interpersonal, asimilación y regulación de la inteligencia emocional con la resiliencia en docentes

H_{i8} Existe relación significativa entre los estilos de afrontamiento al estrés y resiliencia en docentes.

2.6. Definición de variables y conceptos

2.6.1. Variables de estudio

Variable Predictoras

- Inteligencia emocional.

  Conformada por las dimensiones Conciencia emocional intra e interpersonal, asimilación y regulación emocional.

- Afrontamiento al estrés.

Se compone de cuatro estilos de afrontamiento: cognitivo, apoyo social, bloqueo del afrontamiento y espiritual; cada uno de estos estilos está compuesto por estrategias que en su conjunto conforman 14 estrategias.

Variable dependiente

- Resiliencia.

  Su composición es unidimensional.

2.6.2. Definición de términos

Inteligencia emocional

Según, Mayer & Salovey (1997) es la "habilidad para percibir, valorar y expresar emociones; que facilita el pensamiento, la comprensión de emociones complejas y la regulación de las mismas, que promueven un crecimiento emocional e intelectual" p.10.

Afrontamiento al estrés

Son los esfuerzos cognitivos y conductuales que tiene el ser humano para afrontar las demandas externas e internas; en este proceso se realiza la evaluación primaria y secundaria para constatar si los recursos personales no son desbordados por los eventos externos **(**Lazarus & Folkman, 1984)

Resiliencia

Es un proceso dinámico que permite afrontar los eventos estresantes y vencer la adversidad, donde se protege el funcionamiento psicológico y físico de la persona, a pesar de estar expuesto a experiencias altamente riesgosas (Rutter, 2013).

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El enfoque de la investigación fue de tipo cuantitativo porque a través de un conjunto de procesos secuenciales cuantifica los fenómenos que ocurren en un determinado momento para luego probarlas mediante un análisis estadístico (Martínez, 2018)

El tipo de investigación fue empírica de estrategia asociativa porque buscó explorar la relación funcional existente entre las variables (Ato et al., 2013) inteligencia emocional, afrontamiento al estrés y resiliencia.

La investigación se basó en el diseño predictivo transversal (DPT) porque examinó la relación funcional a través del pronóstico de alguna variable criterio a partir de uno o más predictores o variables independientes (Ato & Vallejo, 2015). Para la investigación se consideró como variables independientes a la inteligencia emocional y afrontamiento al estrés; mientras que la variable dependiente fue la resiliencia.

Esquema del diseño

VARIABLES DEPENDIENTES

Resiliencia

VARIABLES PREDICTORAS

Inteligencia emocional y sus dimensiones:

Conciencia emocional

Conocimiento emocional

Regulación emocional

Afrontamiento al estrés.

Estilos de afrontamiento: Cognitivo**,** apoyo social**,** bloqueo del afrontamiento**,** afrontamiento espiritual.

Estrategias de afrontamiento: Activo, planificación, reinterpretación positiva, apoyo emocional y social, autodistracción, autoinculpación, desconexión, desahogo, uso de sustancias, humor, religión

3.2. Unidad de análisis.

Como unidad de análisis se consideró a los docentes de educación básica regular de los niveles de inicial, primaria y secundaria que tienen contrato vigente en la UGEL 12 de la provincia de Canta-Lima Provincias.

3.3. Población y muestra

La población estuvo conformada por 287 docentes varones y mujeres, en condición de nombrados y contratados que pertenecen a la UGEL N° 12 de la Provincia de Canta, en Lima Provincias, de los cuales 121 fueron del nivel secundario, 116 de primaria y 50 de inicial jardín; las edades oscilaron entre 25 y 60 años.

a) Determinación de la muestra

La muestra se conformó por 220 docentes varones y mujeres de básica regular de los niveles inicial, primaria y secundaria que tienen contrato vigente y están laborando en la Unidad de Gestión Educativa Local N° 12 de la provincia de Canta.

b) Técnicas de muestreo.

El muestreo utilizado fue el no probabilístico de tipo intensional o criterial, porque en la selección de la muestra se buscó que sea representativa de la población a partir del

criterio del investigador y de la accesibilidad hacia la muestra de estudio (Sánchez & Reyes, 2009).

c) Criterios de selección de la muestra

i. Criterios de inclusión.

- Docentes varones y mujeres.
- Docentes de inicial, primaria y secundaria.
- Docentes que laboran en la UGEL 12.
- Docentes nombrados y contratados.
- Docentes con actividad laboral vigente.
- Docentes que participan voluntariamente en el estudio.

ii. Criterios de exclusión.

- Docentes que no laboran en la UGEL 12.
- Auxiliares de educación.
- Personal administrativo de las IE.
- Docentes con problemas de salud física.

d) Ubicación espacio temporal.

La Unidad de Gestión Educativa Local N° 12, se encuentra ubicada en la Provincia de Canta, perteneciente a la Dirección Regional de Educación de Lima Provincias. Para la recolección de datos, se solicitó la autorización al Director de la UGEL 12 mediante un FUT, quien aceptó que se realice dicho estudio. El periodo de recolección de datos, se hizo durante el año académico 2023, específicamente en los meses de agosto a diciembre, previa coordinación con los docentes de las 63 Instituciones Educativas que pertenecen a

la Jurisdicción para establecer los horarios y las formas de evalución. En tal sentido, se hizo de manera presencial.

e) Descripción de la muestra

La muestra estuvo integrada por 220 docentes, cuyas cartacteristicas evidencian que el 63.2% fueron del sexo femenino y el 36.8% masculino; asimismo, el 49% de los docentes tiene entre 36 y 45 años, seguido del 27.7% que tiene entre 46 y 55 años (Tabla 1). En cuanto a la condición de trabajo, el 58.6% son contratados y el 41.4% nombrados; asimismo, el 50% fueron del nivel secundario, el 30.9% de primaria y el 19% de inicial(Tabla 2). Referente al tiempo de servicio, el 27.7% de los docentes tienen una experiencia entre 11-15 años, mientras que el 20.9% están entre 16 a 20 años; finalmente el 39% trabaja entre 6 y 8 horas diarias (Tabla 3).

Tabla 1

Distribución de la muestra según sexo y edad.

		f	%
Sexo	Femenino	139	63.2
	Masculino	81	36.8
Edad	25-35 años	27	12.3
	36-45 años	108	49.1
	46-55 años	61	27.7
	56-65 años	24	10.9
	Total	220	100.0

Nota. f=Frecuencia; %= Porcentaje.

Tabla 2

Distribución de la muestra según condición laboral y nivel de enseñanza.

		f	%
Condición laboral	Contratado	129	58.6
	Nombrado	91	41.4
Nivel de enseñanza	Inicial	42	19.1
	Primaria	68	30.9
	Secundaria	110	50.0
	Total	220	100.0

Nota. f=Frecuencia; %= Porcentaje.

Tabla 3

Distribución de la muestra según tiempo de servicio y horas de trabajo

		f	%
Tiempo de servicio	Menos de 5 años	28	12.7
	6 -10 años	46	20.9
	11-15 años	61	27.7
	16 a 20 años	46	20.9
	21-25 años	27	12.3
Horas de trabajo	3-6 horas	28	12.7
	6 -8 horas	87	39.5
	9-10 horas	61	27.7
	Más de 10 horas.	44	20.0
	Total	220	100.0

Nota. f=Frecuencia; %= Porcentaje.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La técnica usada fue la encuesta y los instrumentos para medir las variables fueron: Wong and Law´s Emotional Intelligence Scale (WLEIS); El Inventario Multidimensional Brief COPE 28 y Escala de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC).

a) Wong and Law´s Emotional Intelligence Scale (WLEIS)

FICHA TÉCNICA

Nombre Instrumento : Wong and Law´s Emotional Intelligence Scale (WLEIS).

Procedencia : EEUU

Autores : Wong y Law (2002).

Año : 2002

Adaptación Española : Extremera, Rey, & Sánchez-Álvarez (2019)

Año : 2019

Validación Peruana : Merino et al., (2016)

Nº de ítems : 16

Aplicación : Individual o colectiva.

Duración : Aproximadamente 10 minutos

Medición : Escala tipo Likert; 1=Totalmente en desacuerdo; 7 =Totalmente de acuerdo.

Aplicación : Clínico-educativo

Finalidad : Medir la IE

Dimensiones : Conciencia de las propias emociones, Conciencia de las emociones de los demás, Comprensión de la emoción, regulación de la emoción.

DESCRIPCIÓN.

La escala de inteligencia emocional WLEIS fue diseñada por Wong y Law (2002) en EE. UU y fue adaptada al español por Extremera et al. (2019). La escala tiene 16 items

que miden cuatro dimensiones con una escala de medición tipo Likert de 7 puntos. Para la calificación, se suman los ítems de cada dimensión; asimismo para la escala total se suman las puntuaciones de todos los items, de modo que una puntuación alta es indicador de mayor nivel de inteligencia emocional (Extremera et al.,2019).

En cuando a evidencias psicométricas, la versión original del instrumento reportó que el modelo de cuatro factores presenta ajuste adecuado χ^2 =233.53; CFI=.94, TLI=.92; RMR=.05, lo que demuestra una aceptable validez de constructo. Asimismo, se reportó coeficientes alfa aceptables entre α.76 a .89 (Wong & Law, 2003). Asimismo, en la versión española se encontró una estructura de cuatro factores con buen ajuste y aceptables valores del coeficiente alfa en la escala global α=.92 y en las dimensiones osciló entre α=.69 y α= .79 (Extremera et al.,2019).

b) El Inventario Multidimensional Brief COPE

FICHA TÉCNICA.

Nombre : El Inventario Multidimensional Brief COPE 28.

Autores/años : Carver, Scheier y Weintraub/ 1997.

País : Estados Unidos.

Adaptación española: Morán et al. (2010)

Validación chilena: García et al. (2018).

Adaptación peruana: Delgado-Requejo et al. (2023)

Aplicación : Individual o colectiva.

Tiempo : 10 a 15 minutos

Escala : Ordinal tipo Likert.

N° de ítems : 28

Objetivo : Conocer los estilos y estrategias de afrontamiento de adolescentes, jóvenes y adultos.

Estilos : Afrontamiento cognitivo, afrontamiento de apoyo social, bloqueo del afrontamiento, afrontamiento religioso.

Estrategias : 14

Aplicación : Adolescentes y adultos.

Ámbito : Clínico-educativo.

DESCRIPCIÓN.

La escala Brief COPE 28 es una versión abreviada del COPE de Carver (1997), adaptada al español por Morán et al.(2010) y a la realidad latinoamericana en Chile por García et al. (2018) y en el Perú por Delgado-Requejo et al. (2023). Está compuesto por 28 ítems con cuatro opciones de respuesta 0=nunca y 4= siempre. Tiene 14 estrategias y cuatro estilos de afrontamiento cognitivo, apoyo social, bloqueo del afrontamiento y religioso. Las puntuaciones se obtienen sumando los ítems de cada estrategia y para los estilos se suman los items que corresponden a esa estilo.

En cuanto a las propiedades psicométricas, la versión española encontró 11 estrategias y 4 estilos de afrontamiento que explican el 60.8% de su varianza. Asimismo, la consistencia interna arrojó que en los estilos el afa oscila entre .71 y 80; mientras que en los estrategias fue de α=.53 a ,82 (Morán et al.,2010). En la adaptación Chilena, se encontró que el modelo de 14 factores obtuvo el mejor ajuste χ^2= 4.17; CFI=.94, TLI=.91; RMSEA=.04 y la consistencia interna osciló entre.53 y .82 (García et al., 2018).

c) Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC)

FICHA TÉCNICA

Nombre : Escala de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC 10)

Autores : Connor-Davidson

Año : 2003

País : Estados Unidos.

Adaptación española: Notario-Pacheco et al (2011)

Aplicación : Individual o colectiva.

Tiempo : 5 minutos.

Área : Clínica-educativa

Objetivo : Medir los niveles de resiliencia

Medición : Escala tipo Likert

Items : 10

DESCRIPCIÓN.

La escala de resiliencia CD-RISC-10 es un instrumento unidimensional diseñado por Connor-Davidson (2003) que se compone de 10 ítems y tiene una forma de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta (0= nunca; 4 = casi siempre) que los participantes tienen que escoger de acuerdo a su forma de sentir y pensar. La calificación se obtiene sumando los valores de cada ítem y tiene una puntuación máxima de 40; los puntajes más altos indican mayor nivel de resiliencia. Fue adaptada al español por Notario-Pacheco et al. (2011) quien encontró una estructura interna unifactorial con buenos índices de ajuste CFI=.939; SRMR=.041; asimismo, la consistencia interna arrojó un alfa de

Cronbach de .854. Por otro lado, en el estudio con población española, se confirmó la estructura de un solo factor, cuyos índices de ajuste X2= 0.00049; CFI= 0.95; RMR= 0.04 y RMSEA= 0.05 son adecuados; también se reportó un adecuado coeficiente alfa .87 (Soler et al., 2016).

3.5. Procedimiento de recolección de datos

Previo al desarrollo del estudio, se dirigió un documento formal al director de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 12, solicitando la autorización para llevar a cabo la investigación en los docentes de básica regular de su jurisdicción. Una vez aceptada la solicitud, se procedió a contactar a los directores de las IE para plantearles los objetivos de la investigación y al mismo tiempo solicitar las facilidades para que los docentes colaboren con llenado de las encuestas. Es así que, se contactó personalmente a los docentes de las 63 Instituciones Educativas de la UGEL para coordinar el horario y la administración de los instrumentos. Por otro lado, se incluyó el consentimiento informado para la participación voluntaria de los docentes en el estudio.

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos obtenidos de la evaluación a los docentes, se almacenó en una base de datos de Excel y se exportó el Software estadístico SPSS 26, R Studio y Jamovi para el tratamiento estadístico. Unos de los primeros pasos realizados para garantizar el rigor científico del estudio, fue obtener propiedades psicométricas de confiabilidad y validez de constructo con índices de ajuste de bondad adecuados SB-χ^2/gl; CFI, TLI; SRMR; RMSEA de los tres instrumentos. Posteriormente, se usó la estadística descriptiva a través de las medidas de tendencia central para determinar las características de las variables en la población de estudio. Asimismo, se empleó la estadística inferencial para contrastar las

hipótesis; previo a ello se hizo la prueba de normalidad univariada y multivariada usando la prueba de Shapiro-Wilk y también tomando como criterio estadístico un $p<.05$ para considerar los datos anormales y $p>.05$ como una distribución normal. Dado que, los datos se distribuyeron de forma anormal, las correlaciones se trabajaron con la estadística no paramétrica y se consideró un margen de error de $p<.05$ para rechazar o aceptar las hipótesis.

En cuanto a las hipótesis predictivas, se usó la estadística multivariada a través de las regresiones lineales múltiples para probar los modelos planteados. Aquí se consideró, que los modelos de regresión cumplan con la normalidad multivariada $p>.05$, tengan independencia de errores $DW<4$ y que no exista colinealidad $VIF<3$ (Aldás & Uriel, 2017). Posteriormente, se puso a prueba los distintos modelos; en la hipótesis general, se tomó como variables predictoras a la inteligencia emocional, afrontamiento cognitivo, apoyo social, bloqueo del afrontamiento y afrontamiento espiritual; por otro lado en la primera hipótesis específica, los predictores fueron conciencia emocional intra e interpersonal, asimilación, regulación emocional; mientras que la segunda hipótesis específicas fueron las estrategias de afrontamiento activo, planificación, reevaluación positiva, apoyo emocional y social, autodistracción, autoinculpación, desconexión, desahogo, uso de sustancias, humor, y religión. Para todos los modelos planteados, la variable dependiente fue la resiliencia. El criterio estadístico que permitió determinar si los modelos son significativos fue el nivel $p<.05$.

CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1. Propiedades psicométricas de los instrumentos

Confiabilidad de la Wong and Law´s Emotional Intelligence Scale (WLEIS).

La consistencia interna del instrumento se calculó en esta muestra de docentes, a través del coeficiente alfa ordinal. La tabla 4 muestra que los valores de la consistencia interna para la inteligencia emocional global fueron de $\alpha_{ordinal}$=.92; conciencia emocional intrapersonal $\alpha_{ordinal}$=.83 e interpersonal $\alpha_{ordinal}$=.75; asimilación emocional $\alpha_{ordinal}$=.76 y regulación emocional $\alpha_{ordinal}$=.90. Estos valores del coeficiente alfa son considerados adecuados, lo cual indica que el WLEIS goza de aceptable confiabilidad.

Tabla 4

Confiabilidad de la escala de inteligencia emocional

	Dimensiones	α ordinal
Inteligencia emocional	Conciencia emocional intrapersonal	.83
	Conciencia emocional interpersonal	.75
	Asimilación emocional	.76
	Regulación emocional	.90
	Inteligencia emocional global	.92

Nota. α ordinal= coeficiente alfa ordinal.

Evidencias de validez de la Wong and Law´s Emotional Intelligence Scale (WLEIS).

Para la evidencia de validez, se empleó el AFC mediante el estimador de media de mínimos ponderados y la varianza ajustada WLSMV del paquete estadístico Lavan. En el análisis, se puso a prueba el modelo original de la escala con los cuatro factores o dimensiones; los índices de ajuste de bondad que se obtuvo fue SB-χ^2/gl=3.111; CFI=.965;

TLI=.958; SRMR=.051; RMSEA=.080, estos indicadores son considerados como aceptables. Asimismo, las cargas factoriales de los ítems oscilan entre .53 a .90. Por lo tanto, la escala de inteligencia emocional presenta una aceptable validez de constructo (Tabla 5).

Tabla 5

Análisis factorial confirmatorio de la escala de inteligencia emocional

Modelo	Factores	SB-χ^2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	4 Fac (16 items)	3.111	.965	.958	.051	.080

Nota. Chi-cuadrada relativa (2/gl); índice de ajuste comparativo (CFI); índice de Tucker-Lewis (TLI); Raíz estandarizada Media Cuadrada Residual (SRMR); Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA).

Consistencia interna del Inventario Multidimensional Brief COPE 28.

En la tabla 6 se presentan los valores del alfa ordinal de los cuatro estilos y de las estrategias de afrontamiento del Brief COPE 28. Se puede evidenciar, que el estilo de afrontamiento cognitivo presenta un $\alpha_{ordinal}$=.83, apoyo social $\alpha_{ordinal}$=.86, bloqueo del afrontamiento $\alpha_{ordinal}$=.84 y afrontamiento espiritual $\alpha_{ordinal}$=.73. Asimismo, la estrategia de afrontamiento activo obtuvo un $\alpha_{ordinal}$=.79, planificación $\alpha_{ordinal}$=.74, reinterpretación positiva $\alpha_{ordinal}$=.77, apoyo emocional $\alpha_{ordinal}$=.81 y social $\alpha_{ordinal}$=.73, autodistracción $\alpha_{ordinal}$=.70, desconexión $\alpha_{ordinal}$=.72, desahogo $\alpha_{ordinal}$=.70, uso de sustancias $\alpha_{ordinal}$=.91, humor $\alpha_{ordinal}$=.73 y religión $\alpha_{ordinal}$=.72. Sin embargo, se eliminaron las estrategias de afrontamiento autoinculpación, negación y aceptación por obtener valores inferiores a $\alpha_{ordinal}$=.70.

Tabla 6

Confiabilidad Inventario Multidimensional Brief COPE 28.

	Cope 28	α ordinal
Estilos de afrontamiento	Cognitivo	.83
	Apoyo social	.86
	Bloqueo del afrontamiento	.84
	Espiritual	.73
Estrategias de afrontamiento	Activo	.79
	Planificación	.74
	Reinterpretación positiva	.77
	Apoyo emocional	.81
	Apoyo social	.73
	Autodistracción	.70
	Desconexión	.72
	Desahogo	.70
	Uso de sustancias	.91
	Humor	.73
	Religión	.72

Nota. α ordinal= coeficiente alfa ordinal.

Evidencias de validez del Inventario Multidimensional Brief COPE 28.

En la tabla 7 se presentan los resultados del análisis factorial confirmatorio de los estilos y estrategias de afrontamiento del Brief COPE 28. Para verificar el modelo con mayor ajuste, se puso a prueba los cuatro estilos de afrontamiento originales del Cope 28 (Carver et al., 1989); el modelo con cuatro factores y 22 ítems, arrojó índices de ajuste de bondad SB-χ^2/gl=3.111; CFI=.914; CFI=.902; SRMR=.106; RMSEA=.080, calificados como adecuados, salvo el SRMR que es elevado, pero posiblemente influenciado por la cantidad de muestra. Referente a las estrategias de afrontamiento, el modelo de 11 factores obtuvo indicadores SB-χ^2/gl=2.298; CFI=.963; TLI=.944; SRMR=.067; RMSEA=.061, dentro de los parámetros aceptados para un buen ajuste del modelo. Estos indicadores evidencian que el Brief Cope 28 presenta buenas propiedades psicométricas en su estructura interna.

Tabla 7

Análisis factorial confirmatorio del Inventario Multidimensional Brief COPE 28

Modelo	**Factores**	SB-χ^2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	4 estilos de afrontamiento (22 items)	2.210	.914	.902	.106	.080
2	11 estrategias de afrontamiento	2.298	.963	.944	.067	.061

Nota. Chi-cuadrada relativa (2/gl); índice de ajuste comparativo (CFI); índice de Tucker-Lewis (TLI); Raíz estandarizada Media Cuadrada Residual (SRMR); Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA).

Consistencia interna de la Escala de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC)

La tabla 8, muestra los valores de la consistencia interna de la escala de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC), cuyos valores para la escala unidimensional es $\alpha_{ordinal}$=.87, considerado con una adecuada confiabilidad del instrumento.

Tabla 8

Confiabilidad de la Escala de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC)

	α ordinal
Resiliencia	.87

Nota. $\alpha_{ordinal=}$ coeficiente alfa ordinal.

En la tabla 9, los resultados del AFC de la Escala de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC), corroboran la unidimensionalidad de la escala puesto que este modelo arroja óptimos ajustes de bondad SB-χ^2/gl=1.758; CFI=.976; CFI=.968; SRMR=.051; RMSEA=.071.

Tabla 9

Análisis factorial confirmatorio de la escala de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC)

	SB-χ^2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Modelo 1: Unidimensional	1.758	.976	.968	.051	.071

Nota. Chi-cuadrada relativa (2/gl); índice de ajuste comparativo (CFI); índice de Tucker-Lewis (TLI); Raíz estandarizada Media Cuadrada Residual (SRMR); Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA).

4.2. Resultados descriptivos de las variables.

En la tabla 10, se plasman los resultados de las medidas de tendencia central de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones en los docentes de Lima Provincias. Se observa que la media en la inteligencia emocional global es de M=90.02 y una mediana 92.00, lo que significa que el 50% de la población obtiene puntuaciones por encima de 92. Asimismo, se constata que la asimilación emocional tiene mayor predominio en la muestra de estudio, porque la M=23.75 es más elevada, respecto a la Conciencia emocional intrapersonal M=22.54; Conciencia emocional interpersonal M=22.29 y Regulación emocional M=21.45.

Tabla 10

Medidas de tendencia central de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones

Inteligencia emocional	Media	SE	Mediana	SD	Varianza
Conciencia emocional intrapersonal	22.54	0.23	23.00	3.43	11.78
Conciencia emocional interpersonal	22.29	0.21	23.00	3.16	10.01
Asimilación emocional	**23.75**	0.19	24.00	2.87	8.25
Regulación emocional	21.45	0.27	22.50	4.06	16.52
Total	90.02	0.76	92.00	11.28	127.25

Nota. N=220

En la tabla 11 se presentan los resultados de las medidas de tendencia central de los estilos de afrontamiento. Se observa que, los docentes de Lima provincias usan en mayor proporción el estilo bloqueo de afrontamiento con una media igual M=21.45, seguido del afrontamiento cognitivo M=17.72 y en menor uso está el afrontamiento espiritual M= 5.49 y apoyo social M=9.42.

Tabla 11

Medidas de tendencia central de los estilos de afrontamiento al estrés

Estilos de afrontamiento	Media	SE	Mediana	SD	Varianza
Cognitivo	17.72	0.23	18.00	3.38	11.45
Apoyo social	9.42	0.18	9.00	2.66	7.07
Bloqueo del afrontamiento	18.47	0.32	17.00	4.69	21.99
Espiritual	5.49	0.12	6.00	1.71	2.94

Nota. N=220

En la tabla 12, se presentan los resultados de las medidas de tendencia central de las estrategias de afrontamiento. Se observa que, los docentes de Lima provincias, ante situaciones concretas de su vida personal y laboral usan mayormente la estrategia afrontamiento activo M=6.24, seguido de la planificación M=5.94, Reevaluación positiva M=5.54, religión M=5.49 y Autodistracción M=5.30. Asimismo, se evidencia que el uso de sustancias es la estrategia que menos usan M=2.59.

Tabla 12

Medidas de tendencia central de las estrategias de afrontamiento al estrés

Estrategias de afrontamiento	Media	SE	Mediana	SD	Varianza
Activo	**6.24**	0.09	6.00	1.39	1.92
Planificación	**5.94**	0.09	6.00	1.26	1.59
Reevaluación positiva	**5.54**	0.10	6.00	1.51	2.29
Apoyo emocional	4.62	0.10	4.00	1.49	2.22
Apoyo social	4.80	0.10	4.00	1.43	2.04
Autodistracción	5.30	0.10	5.00	1.46	2.12
Desconexión	3.36	0.09	3.00	1.40	1.95
Desahogo	4.10	0.09	4.00	1.31	1.73
Uso de sustancias	2.59	0.08	2.00	1.22	1.48
Humor	4.03	0.09	4.00	1.39	1.92
Religión	**5.49**	0.12	6.00	1.71	2.94

Nota. N=220

En la tabla 13 se evidencia que la media obtenida para la variable resiliencia es de M=36.63, con una mediana de 36, es decir que el 50% de los docentes evaluados en el estudio presentan puntuaciones por encima de ese valor, mientras que el otro 50% restante está por debajo de 36.

Tabla 13

Medidas de tendencia central de la resiliencia

	Media	**SE**	**Mediana**	**SD**	**Varianza**
Resiliencia	36.63	0.32	36.00	4.81	23.12

Nota. N=220

4.3. Resultados inferenciales

La distribución de los datos en la muestra estudiada, se analizó mediante la prueba de normalidad Shapiro-Wilk. En la tabla 14, se observa que el nivel de significancia

obtenida en las variables inteligencia emocional, afrontamiento al estrés y resiliencia, así como en sus dimensiones es p<.05. Esto indica, que los datos presentan una distribución anormal; por esta razón, se usó la estadística no paramétrica para las correlaciones.

Tabla 14

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk de las variables de estudio

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	K-S	gl	p	W	gl	p
Conciencia emocional intrapersonal	.161	220	.000	.916	220	.000
Conciencia emocional interpersonal	.146	220	.000	.921	220	.000
Asimilación emocional	.148	220	.000	.938	220	.000
Regulación emocional	.152	220	.000	.912	220	.000
Inteligencia emocional	.112	220	.000	.954	220	.000
Resiliencia	.084	220	,001	.974	220	.001
Afrontamiento cognitivo	.092	220	.000	.977	220	.001
Afrontamiento de apoyo social	.194	220	.000	.935	220	.000
Bloqueo del afrontamiento	.160	220	.000	.928	220	.000
Afrontamiento espiritual	.148	220	.000	.918	220	.000
Afrontamiento activo	.169	220	.000	.882	220	.000
Planificación	.193	220	.000	.918	220	.000
Reinterpretación positiva	.141	220	.000	.931	220	.000
Apoyo emocional	.280	220	.000	.894	220	.000
Apoyo social	.288	220	.000	.874	220	.000
Autodistracción	.159	220	.000	.948	220	.000
Desconexión	.198	220	.000	.842	220	.000
Desahogo	.218	220	.000	.918	220	.000
Uso de sustancias	.450	220	.000	.549	220	.000
Humor	.209	220	.000	.919	220	.000
Religión	.148	220	.000	.918	220	.000

Nota. p<.05

4.3.1. Contraste de Hipótesis

Hipótesis general

H_i La inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés predicen significativamente la resiliencia en docentes de una UGEL de Lima Provincias.

H_{0i} La inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés predicen significativamente la resiliencia en docentes.

En la tabla 15 y 16, se describe el resultado de los modelos de regresión lineal múltiple de la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento al estrés como predictores de la resiliencia. Previo al análisis, se hizo el sondeo de los supuestos, encontrando que la prueba de normalidad multivariante cumple el supuesto de normalidad $p>.05$, de igual modo se comprobó que existe independencia de errores, ya que el valor de DW=2.19 es cercano a 2 (Ato & Vallejo, 2015) y no existe indicios de colinealidad VIF<3 (Hair et al., 2021). En el análisis de regresión lineal múltiple, se probó dos modelos para determinar el mejor ajuste. En el primer modelo, se tomó como predictores a inteligencia emocional, estilo de afrontamiento cognitivo, apoyo social, bloqueo del afrontamiento, afrontamiento y espiritual, cuyo coeficiente de derterminacion R^2 ajustada fue .449, es decir que la varianza de la resiliencia es explicada en un 44.9% por las variables predictoras. Por otro lado, se probó un segundo modelo, cuyos predictores fueron la inteligencia emocional y el estilo de afrontamiento cognitivo, el coeficiente de determinación R^2 ajustada fue de 44.8, es decir que la varianza de la resiliencia es explicada en un 44.8% por la inteligencia emocional y el estilo cognitivo; este modelo con los dos predictores explica mejor a la resiliencia en docentes de Lima provincias. Asimismo, se puede observar que la inteligencia emocional (β=.465; $p<.001$); y el estilo cognitivo (β=.371; $p<.001$) son predictores significativos de la resiliencia en docentes; sin

embargo, los otros estilos de afrontamiento apoyo social, bloqueo del afrontamiento y el espiritual no son predictores significativos p>.05.

Tabla 15

Modelo de Regresión Lineal de la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento como predictores de la resiliencia.

				Prueba general del modelo			
Modelo	R	R^2	R^2 Ajustada	F	df1	df2	p
1	.68	.462	.449	36.7	5	214	.001
2	.67	.453	.448	89.8	2	217	.001

Nota. Predictores. Modelo 1 Inteligencia emocional, afrontamiento cognitivo, apoyo social, bloqueo del afrontamiento, afrontamiento espiritual. Predictores modelos 2: Inteligencia emocional y afrontamiento cognitivo. R= Correlación de Pearson; R^2=Coeficiente de determinación; p= nivel de significancia. Variable dependiente modelo 1 y 2: Resiliencia.

Tabla 16

Coeficientes estandarizados de la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento como predictores de la resiliencia.

Modelo	**Predictor**	**Estimador**	**SE**	**t**	**p**	**β**	**DW**	**VIF**
1	**Intercept**	10.3093	2.5286	4.077	.001		2.19	
	Inteligencia emocional	.1949	.0241	8.085	**.001**	**.4573**		1.27
	Afrontamiento cognitivo	.5646	.0857	6.585	**.001**	**.3973**		1.45
	Apoyo social	.1249	.1145	1.091	.276	.0691		1.59
	Bloqueo de afrontamiento	-.0568	.0632	-0.899	.370	-.0554		1.51
	Espiritual	-.2472	.1638	-1.51	.133	-.0881		1.35
2	***Intercept***	9.44	2.079	4.54	.001		2.18	
	Inteligencia emocional	.198	.0223	8.88	**.001**	.465		1.09
	Afrontamiento cognitivo	.527	.0745	7.08	**.001**	.371		1.09

Nota. Predictores. Modelo 1 Inteligencia emocional, afrontamiento cognitivo, apoyo social, bloqueo del afrontamiento, afrontamiento espiritual. Predictores modelos 2: Inteligencia emocional y afrontamiento cognitivo. R= Correlación de Pearson; R^2=Coeficiente de determinación; p= nivel de significancia. Variable dependiente modelo 1 y 2: Resiliencia. β=Coeficiente estandarizado; DW= Prueba de Durbin-Watson para la autocorrelación; VIF= Factores de influencia de varianza.

Hipótesis específicas.

H_{i1} La conciencia emocional intra e interpersonal, asimilación y regulación emocional predicen la resiliencia en docentes.

H_{01} La conciencia emocional intra e interpersonal, asimilación y regulación emocional no predicen la resiliencia en docentes.

En la tabla 17 y 18, se evidencian los resultados de los modelos de regresión lineal múltiple de las dimensiones de inteligencia emocional como predictores de la resiliencia. El análisis previo de la normalidad multivariante indicó que cumple el supuesto de normalidad $p>.05$, se constató que existe independencia de errores, ya que el valor de DW=2.23 es cercano a 2 (Ato & Vallejo, 2015) y también no existe indicios de colinealidad VIF<3 (Hair et al., 2021); esto significa que los modelos planteados cumplen los supuestos para la regresión. Los resultados del análisis de regresión múltiple puso a prueba los modelos tomando como variables predictoras a la conciencia emocional intra e interpersonal, asimilación y regulación emocional y como variable dependiente a la resiliencia. Los resultados del primer modelo, evidencian que la resiliencia es explicada en un 33% por las cuatro dimensiones de inteligencia emocional; sin embargo, se apreció que la conciencia emocional interpersonal no era un predictor importante para el modelo ($\beta=.008$; $p>.05$). En base a ello, se probó un segundo modelo, donde los predictores fueron conciencia emocional intrapersonal, asimilación emocional y regulación emocional, en la cual se obtuvo un R^2 ajustada=.33. Si bien es similar al primer modelo, el segundo tiene mayor fuerza estadística, puesto que la conciencia emocional intrapersonal ($\beta=.251$; $p<.01$); asimilación emociona ($\beta=.237$; $p<.001$) y regulación emocional ($\beta=.199$; $p<.05$) son predictores significativos y positivos de la resiliencia en docentes y estos explican en un 33% la varianza de la resiliencia.

Tabla 17

Modelo de Regresión Lineal de las dimensiones de inteligencia emocional como predictores de la resiliencia.

				Prueba general del modelo			
Modelo	R	R^2	R^2 ajustada	F	df1	df2	p
1	.585	.342	**.330**	27.9	4	215	.001
2	.585	.342	**.333**	37.4	3	216	.001

Nota. Predictores. Modelo 1: Conciencia emocional intrapersonal, conciencia emocional interpersonal, asimilación emocional, regulación emocional. Modelo 2: Conciencia emocional intrapersonal, asimilación emocional, regulación emocional. R= Correlación de Pearson; R^2=Coeficiente de determinación; p= nivel de significancia. Variable dependiente 1 y 2: Resiliencia.

Tabla 18

Coeficientes estandarizados de las dimensiones de inteligencia emocional como predictores de la resiliencia.

Mod	Predictor	Estimador	SE	t	p	β	DW	VIF
1	Intercept	14.1686	2.421	5.852	.001		2.32	
	Conciencia emocional intrapersonal	.3483	.126	2.764	**.006**	.249		2.64
	Conciencia emocional interpersonal	.0115	.114	0.1	.920	.008		1.85
	Asimilación emocional	.3935	.114	3.461	**.001**	.235		1.51
	Regulación emocional	.2338	.102	2.281	**.024**	.198		2.45
2	Intercept	14.232	2.331	6.1	.001		2.23	
	Conciencia emocional intrapersonal	.352	.12	2.94	**.004**	.251		2.4
	Asimilación emocional	.396	.11	3.61	**.001**	.237		1.42
	Regulación emocional	.236	.101	2.34	**.020**	.199		2.38

Nota. Predictores. Modelo 1: Conciencia emocional intrapersonal, conciencia emocional interpersonal, asimilación emocional, regulación emocional. Modelo 2: Conciencia emocional intrapersonal, asimilación emocional, regulación emocional. R= Correlación de Pearson; R^2=Coeficiente de determinación; p= nivel de significancia. Variable dependiente 1 y 2: Resiliencia. β=Coeficiente estandarizado; DW= Prueba de Durbin-Watson para la autocorrelación; VIF= Factores de influencia de varianza.

H_{i2} Las estrategias de afrontamiento al estrés son predictores significativos de la resiliencia en docentes.

H_{02} Las estrategias de afrontamiento al estrés no son predictores significativos de la resiliencia en docentes.

En la tabla 19 y 20, se plasman los resultados de los modelos de regresión lineal múltiple de las estrategias de afrontamiento al estrés como predictores de la resiliencia. Un análisis previo a la regresión, determinó que la normalidad multivariante cumple con el supuesto de normalidad p>.05, asimismo se halló que existe independencia de errores, ya que el valor de DW=1.85 es cercano a 2 (Ato & Vallejo, 2015) y también que no existe indicios de colinealidad VIF<3 (Hair et al., 2021); esto significa que los modelos planteados cumplen los supuestos para la regresión. En el análisis de regresión lineal multiple, el primer modelo que considera a las estrategias de afrontamiento activo, planificación, reevaluación positiva, apoyo emocional, apoyo social, autodistracción, desconexión, desahogo, uso de sustancias, humor y religión, explican el 36% de la varianza de la resiliencia ($R^2_{ajustada}$=.363); pero en este modelo se observa que no todas las estrategias son predictores significativos p>.05. En base a ello, se probó un segundo modelo, solamente con las estrategias significativos, donde se encontró un R^2 ajustado .352, es decir que las estrategias de afrontamiento activo (β=.406; p<.001), humor (β=.199; p<.001), y apoyo social (β=.179; p<.05), reevaluación positiva (β=.143; p<.05) y apoyo emocional (β=.141; p<.05) son predictores positivos, mientras que la desconexión(β=-.218; p<.001) y desahogo(β=-.157; p<.01) son predictores negativos y estadísticamente significativos que en conjunto explican el 35.2% de la varianza de la resiliencia. Sin embargo, las estretegias planificación, autodistracción, uso de sustancias y religión no son predictores significativos p>.05 de la resiliencia en docentes, puesto que solamente aportan 1% que es la diferencia entre el primer y segundo modelo.

Tabla 19

Modelo de Regresión Lineal de las estrategias de afrontamiento al estrés como predictores de la resiliencia.

				Prueba general del modelo			
Modelo	R	R^2	R^2 ajustada	F	df1	df2	p
1	.627	.393	.360	12.2	11	208	.001
2	.611	.373	.352	18.0	7	212	.001

Nota. Predictores. Modelo 1: Activo, planificación, reevaluación positiva, apoyo emocional, apoyo social, autodistracción, autoinculpación, desconexión, desahogo, uso de sustancias, humor, religión. Predictores Modelo 2: Activo, apoyo emocional, apoyo social, desconexión, desahogo, humor. R= Correlación de Pearson; R2=Coeficiente de determinación; p= nivel de significancia. Variable dependiente 1 y 2: Resiliencia.

Tabla 20

Coeficientes estandarizados de las estrategias de afrontamiento al estrés como predictores de la resiliencia.

Modelo	**Predictor**	**Estimador**	**SE**	**t**	**p**	**β**	**DW**	**VIF**
1	Intercept	27.104	1.701	15.940	.001		1.85	
	Activo	1.251	0.256	4.900	**.001**	.361		1.86
	Planificación	0.285	0.271	1.050	.294	.075		1.74
	Reevaluación positiva	0.446	0.220	2.030	**.044**	.140		1.64
	Apoyo emocional	0.483	0.247	1.950	**.052**	.150		2.01
	Apoyo social	0.590	0.253	2.330	**.021**	.176		1.94
	Autodistracción	0.321	0.204	1.570	.117	.097		1.30
	Desconexión	-0.612	0.226	-2.710	**.007**	-.178		1.47
	Desahogo	-0.534	0.234	-2.280	**.024**	-.146		1.41
	Uso sustancias	-0.285	0.273	-1.050	.297	-.072		1.64
	Humor	0.673	0.218	3.080	**.002**	.194		1.36
	Religión	.232	0.179	1.300	.197	.083		1.39
2	**Intercept**	28.195	1.55	18.2	.001		1.85	
	Activo	1.409	0.219	6.42	**.001**	.406		1.35
	Reevaluación positiva	0.454	0.21	2.16	**.032**	.143		1.48
	Apoyo emocional	0.456	0.244	1.87	**.043**	.141		1.94
	Apoyo social	0.603	0.25	2.41	**.017**	.179		1.87
	Desconexión	-0.749	0.212	-3.53	**.001**	-.218		1.29

Desahogo	-0.574	0.226	-2.54	**.012**	-.157	1.29
Humor	0.691	0.216	3.19	**.002**	.199	1.31

Nota. Predictores. Modelo 1: Activo, planificación, reevaluación positiva, apoyo emocional, apoyo social, autodistracción, autoinculpación, desconexión, desahogo, uso de sustancias, humor religión. Predictores Modelo 2: Activo, apoyo emocional, apoyo social, desconexión, desahogo, humor. β=Coeficiente estandarizado; DW= Prueba de Durbin-Watson para la autocorrelación; VIF= Factores de influencia de varianza.

H_{i3} Existe relación significativa entre conciencia emocional intrapersonal y los estilos de afrontamiento en docentes.

H_{03} No existe relación significativa entre conciencia emocional intrapersonal y los estilos de afrontamiento en docentes.

En la tabla 21 se puede constatar que la conciencia emocional intrapersonal y estilo de afrontamiento cognitivo tienen una correlación positiva baja y estadísticamente significativa (Rho=.30; p<.001; r^2=.10); asimismo, existe una correlación negativa baja con el estilo bloqueo del afrontamiento (Rho=-.26; p<.001; r^2=.07). Sin embargo, con el apoyo social (Rho=.09; p>.05; r^2=.01) y el estilo de afrontamiento espiritual (Rho=-.005; p>.05; r^2=.00) existe una correlación baja y no significativa. Por lo tanto, considerando el nivel de significancia de .05 y una probabilidad del 95%, se acepta parcialmente la hipótesis alternativa, puesto que existe relación significativa entre conciencia emocional intrapersonal y los estilos de afrontamiento cognitivo y bloqueo del afrontamiento en los docentes; sin embargo, no existe relación significativa con el estilo apoyo social ni espiritual. Los coeficientes de determinación indican que el tamaño de efecto para la correlación con el estilo cognitivo se explica por el 10%, mientras que con el bloqueo de afrontamiento la fuerza estadística es del 7%.

Tabla 21

Coeficiente de correlación entre la conciencia intrapersonal y los estilos de afrontamiento

		Estilos de afrontamiento	Rho	p	r^2
Conciencia emocional intrapersonal	↔	Cognitivo	.30***	.001	**.10**
	↔	Apoyo social	.09	.05	**.01**
	↔	Bloqueo	-.26***	.001	**.07**
	↔	Espiritual	.05	.05	**.00**

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001; Rho=Coeficiente de correlación de Spearman; r^2=Tamaño de efecto.

H_{i4} Existe relación significativa entre la conciencia emocional interpersonal y los estilos de afrontamiento en docentes.

H_{04} No existe relación significativa entre la conciencia emocional interpersonal y los estilos de afrontamiento en docentes.

En la tabla 22 se visualiza que la conciencia emocional interpersonal y estilo de afrontamiento cognitivo tienen una correlación positiva baja y significativa (Rho=.18; p<.01; r^2=.03); asimismo, existe una correlación negativa baja con el estilo bloqueo del afrontamiento (Rho=-.20; p<.01; r^2=.04). Sin embargo, con el apoyo social existe una correlación muy baja y no significativa (Rho=.09; p>.05; r^2=.01), al igual que con el estilo de afrontamiento espiritual (Rho=.12; p>.05; r^2=.01). Por lo tanto, considerando el nivel de significancia de .05 y una probabilidad del 95%, se acepta parcialmente la hipótesis alternativa, puesto que se halló una relación significativa entre conciencia emocional interpersonal y los estilos de afrontamiento cognitivo y bloqueo del afrontamiento en docentes; pero, no existe relación significativa con el estilo apoyo social ni espiritual. El tamaño de efecto de estas relaciones es pequeño r^2<.20.

Tabla 22

Coeficiente de correlación entre la conciencia interpersonal y los estilos de afrontamiento

		Estilos de afrontamiento	Rho	p	r^2
Conciencia emocional interpersonal	↔	Cognitivo	.18**	.01	**.03**
	↔	Apoyo social	.09	.05	**.00**
	↔	Bloqueo	-.20**	.01	**.04**
	↔	Espiritual	.12	.05	**.01**

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001; Rho=Coeficiente de correlación de Spearman; r^2=Tamaño de efecto.

H_{i5} Existe relación significativa entre asimilación emocional y los estilos de afrontamiento en docentes.

H_{05} No existe relación significativa entre asimilación emocional y los estilos de afrontamiento en docentes.

En la tabla 23 se visualiza que la asimilación emocional y estilo de afrontamiento cognitivo se relaciona positiva y significativamente (Rho=.33; p<.001; r^2=.11); asimismo, existe una correlación negativa baja con el estilo bloqueo del afrontamiento (Rho=-.23; p<.001; r^2=.05). Sin embargo, se aprecia relaciones no significativas con el apoyo social (Rho=.07; p>.05; r^2=.00), y con el estilo de afrontamiento espiritual (Rho=.06; p>.05; r^2=.010. Por lo tanto, considerando el nivel de significancia de .05 se acepta parcialmente la hipótesis alternativa, porque se encontró una relación significativa entre asimilación emocional y el estilo de afrontamiento cognitivo y bloqueo del afrontamiento en docentes; pero, no existe relación significativa con el estilo apoyo social ni espiritual. El coeficiente de determinación para todas las correlaciones fue pequeño r^2<.20, y solamente la correlación entre asimilación con el afrontamiento cognitivo se explica por el 11%, mientras que con el bloqueo solamente el 5%.

Tabla 23

Coeficiente de correlación entre asimilación emocional y los estilos de afrontamiento

		Estilos de afrontamiento	Rho	p	r^2
Asimilación emocional	↔	Cognitivo	.33***	.001	**.11**
	↔	Apoyo social	.07	.05	**.00**
	↔	Bloqueo	-.23***	.001	**.05**
	↔	Espiritual	.06	.05	**.00**

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001; Rho=Coeficiente de correlación de Spearman; r^2=Tamaño de efecto.

H_{i6} Existe relación significativa entre regulación emocional y los estilos de afrontamiento en docentes.

H_{06} No existe relación significativa entre regulación emocional y los estilos de afrontamiento en docentes.

En la tabla 24 se evidencia que entre la regulación emocional y el estilo de afrontamiento cognitivo existe una relación directa y significativa (Rho=.21; p<.01; r^2=.05), al igual que con el estilo apoyo social (Rho=.16; p<.05; r^2=.03); mientras que con el bloqueo de afrontamiento (Rho=-.34; p<.001; r^2=.12) la relaciones es negativa y significativa; sin embargo, con el afrontamiento espiritual no existe ninguna relación (Rho=-.001; p>.05; r^2=.00). Por lo tanto, considerando el nivel de significancia de .05 %, se acepta parcialmente la hipótesis alternativa, puesto que se halló relación significativa entre regulación emocional y el estilo de afrontamiento cognitivo, apoyo social y con el bloqueo del afrontamiento en docentes; pero, no existe relación significativa con el estilo apoyo social ni espiritual. El tamaño de efecto para estas relaciones fue pequeño r2<.10, siendo el más resaltante la relación entre regulación emocional y el estilo bloqueo del afrontamiento, la cual se explica por el 12%.

Tabla 24

Coeficiente de correlación entre regulación emocional y los estilos de afrontamiento

		Estilos de afrontamiento	Rho	p	r^2
Regulación emocional	↔	Cognitivo	.21**	.01	**.05**
	↔	Apoyo social	.16*	.05	**.03**
	↔	Bloqueo	-.34***	.001	**.12**
	↔	Espiritual	-.01	.05	**.00**

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001; Rho=Coeficiente de correlación de Spearman; r^2=Tamaño de efecto.

H_{i7} Existe relación significativa entre la conciencia emocional intra e interpersonal, asimilación y regulación emocional con la resiliencia en docentes.

H_{07} No existe relación significativa entre la conciencia emocional intra e interpersonal, asimilación y regulación emocional con la resiliencia en docentes.

En la tabla 25 se evidencia relaciones positivas y significativas entre la conciencia emocional intra (Rho=.57; p<.001; r^2=.33) e interpersonal (Rho=.45; p<.001; r^2=.20) y la resiliencia, cuyo tamaño de efecto fue moderado r^2=.33 y pequeño r^2=.20 respectivamente. En la misma línea, se visualiza una relación positiva y significativa entre la asimilación emocional y la resiliencia (Rho=.48; p<.001; r^2=.23) con tamaño de efecto pequeño r^2=.23. de igual modo, la regulación emocional tiene una relación significativa y positiva con la resiliencia (Rho=.53; p<.001; r^2=.28) y tamaño de efecto pequeño r^2=.28. Por lo tanto, considerando el margen de error p<.05, se acepta la hipótesis alterna, porque todas las dimensiones de la IE tienen relación estadísticamente significativa con la resiliencia en docentes de Lima provincias.

Tabla 25

Coeficiente de correlación Conciencia inter e intrapersonal, asimilación y regulación emocional con la resiliencia

			Rho	p	r^2
Conciencia emocional interpersonal	↔	Resiliencia	.57***	.001	.33
Conciencia emocional intrapersonal	↔	Resiliencia	.45***	< .001	.20
Asimilación emocional	↔	Resiliencia	.48***	.001	.23
Regulación emocional	↔	Resiliencia	.53***	.001	.28

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001; Rho=Coeficiente de Spearman; r^2=Tamaño de efecto.

H_{i8} Existe relación significativa entre resiliencia y los estilos de afrontamiento al estrés en docentes.

H_{08} No existe relación significativa entre resiliencia y los estilos de afrontamiento al estrés en docentes.

En la tabla 26 se evidencia que entre la resiliencia y estilo de afrontamiento cognitivo existe una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa (Rho=.496; p<.001; r^2=.24); sin embargo, con el apoyo emocional (Rho=.09; p>.05; r^2=.000), espiritual (Rho=.11; p>.05; r^2=.01) y el bloqueo de afrontamiento la relación es negativa (Rho=.13; p>.05; r^2=.02) y no significativa. Por lo tanto, considerando el nivel de significancia de .05 y una probabilidad del 95%, se acepta parcialmente la hipótesis alternativa, puesto que la resiliencia solamente se relaciona de forma significativa con el estilo de afrontamiento cognitivo; sin embargo, no existe relación significativa con el estilo apoyo social, bloqueo del afrontamiento y espiritual. El tamaño de efecto para la relación es pequeño y se explica por el 24%.

Tabla 26

Coeficiente de correlación entre resiliencia y los estilos de afrontamiento

		Estilos de afrontamiento	Rho	p	r^2
Resiliencia	↔	Cognitivo	.496***	.001	**.24**
	↔	Apoyo social	.09	.05	**.00**
	↔	Bloqueo	-.13	.05	**.02**
	↔	Espiritual	.11	.05	**.01**

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001; Rho=Coeficiente de correlación de Spearman; r^2=Tamaño de efecto.

4.5. Discusión.

El objetivo general del estudio fue determinar si la inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés son predictores de la resiliencia en docentes de Lima provincias; se encontró que la inteligencia emocional (β=.465; p<.001) y el estilo de afrontamiento cognitivo (β=.371; p<.001) predicen el 44.8% de la varianza de la resiliencia en docentes. Igualmente, se evidencia que el estilo apoyo social, bloqueo del afrontamiento y espiritual no tienen una influencia importante en la resiliencia, siendo la capacidad resiliente de esta población explicada por la inteligencia emocional y el estilo cognitivo. Estos resultados son similares a lo hallado por Rodríguez-Donaire et al. (2020) quienes encontraron que la resiliencia es explicada en un 31% por la inteligencia emocional; y con López-Angulo et al. (2022) al reportar que la IE explica el 43.5% de la resiliencia de los docentes.

Asimismo, coincide con estudios que confirman una relación significativa entre la inteligencia emocional y las respuestas resilientes del docente ante los desafíos laborales y personales (Mérida-López et al.,2020). De igual modo, concuerda con Sarrionandia et al. (2018) quienes reportaron que la inteligencia emocional facilita la respuesta resiliente, puesto que, en situaciones adversas suele seleccionar aquellas emociones que le generan

un efecto más adaptativo. En ese sentido, la inteligencia emocional tiene una influencia importante en el desarrollo de la resiliencia al momento de solucionar problemas, por permitir que las respuestas resilientes a la adversidad superen la contingencia y orienten hacia la capacidad adaptativa en búsqueda del bienestar emocional (Montoya et al., 2021; Abdul et al., 2020; Ainsworth & Oldfield, 2019).

En cuanto al afrontamiento cognitivo, tiene un importante valor predictivo en la resiliencia, que lleva al docente a buscar alternativas viables a los distintos problemas que se enfrenta, asignando un significado positivo a la adversidad, al cual percibe como un desafío personal o profesional que estimula el desarrollo de la resiliencia. Estos resultados coinciden con Platsidou & Daniilidou, (2021) quienes encontraron que el significado positivo juega un rol relevante en la resiliencia del docente ante la adversidad e influye en su motivación. Es este mismo sentido, Cabanyes (2010) sostiene que un significado positivo de los eventos estresantes promueve la adaptación positiva en situaciones adversas; al igual que Connor & Davidson (2003) quienes afirman que el afrontamiento positivo facilita que la persona recupere su adaptación cuando el evento desborda su capacidad de respuesta al estrés, asumiéndola como una oportunidad para fortalecerse como ser humano.

Respecto al objetivo específico primero, se halló que la conciencia emocional intrapersonal (β=.251; $p<.01$), asimilación (β=.237; $p<.001$) y regulación de emociones (β=.199; $p<.05$) son predictores significativos que explican el 33.3% de la resiliencia observada en docentes; a diferencia de la conciencia emocional interpersonal que no tiene un valor predictivo (β=.008; $p>.05$). Lo hallado en este estudio, presenta semejanzas con los resultados de López-Angulo et al. (2022) quienes reportaron que la Inteligencia

emocional aporta en un 43.5 % de la variabilidad de la resiliencia y que el uso de emociones (β=.36), conciencia intrapersonal (β=.27) y regulación emocional (β=.14) son predictores significativos de la resiliencia; de igual modo, tiene similitudes con Armstrong et al. (2011) quienes hallaron que la inteligencia emocional explica en 35% la resiliencia. Asimismo, concuerdan con Mérida-López et al. (2017) quienes hallaron que la regulación y las demás dimensiones de la inteligencia emocional tienen una relación positiva con resiliencia ($p<.05$); de igual modo, refuerza la idea de que, a mayor claridad y regulación emocional, mejor capacidad resiliente del docente (Bermejo-Martins et al., 2021). Por consiguiente, se infiere al desarrollar una habilidad para reconocer los estados afectivos, cognitivos y de saber identificar la coherencia emocional en un contexto determinado; así como comprender y regularlas en situaciones complejas (Mayer et al., 2016) conduce al docente a construir respuestas resilientes en la interacción con su contexto, de modo que encara las situaciones adversas de forma saludable y selecciona la información emocional que le generan bienestar en eventos complejos.

Respecto al segundo objetivo específico, se evidencia que las estrategias de afrontamiento activo (β=.406; $p<.001$), humor (β=.199; $p<.001$), apoyo social (β=.179; $p<.05$) Reevaluación positiva (β=.143; $p<.05$) y apoyo emocional (β=.141; $p<.05$) predicen de forma positiva la resiliencia del docente; mientras que la desconexión (β=-.218; $p<.001$) y desahogo(β=-.157; $p<.01$) son predictores negativos y en conjunto explican el 35.2% de la varianza observada de la resiliencia; en contraste a ello, se identificó que las estrategias de planificación, autodistracción, uso de sustancias y religión no actúan como predictores de la resiliencia en esta muestra de estudio. Estos resultados, concuerdan con Morán-Astorga et al. (2019) quienes hallaron que el afrontamiento activo

y la reevaluación positiva son predictores positivos y significativos de la resiliencia; mientras que la estrategia desconexión y el desahogo la predicen de forma negativa y todas estas estrategias explican el 34% de la varianza de la resiliencia. De igual modo, se encontró coincidencias con Morales-Rodríguez et al. (2021), al reportar que la estrategia reinterpretación positiva es un predictor significativo de la resiliencia. En la misma línea, coincide con reportes de revisiones sistemáticas, en donde se identifica que las estrategias resolución de problemas, la búsqueda de ayuda emocional o social, el humor (Mansfield et al., 2016), el afrontamiento activo, planificación y reinterpretación positiva (Marsollier & Expósito, 2021) son importantes en la construcción de la resiliencia docente y actúan como factores protectores contra el estrés. Asimismo, coincide con Onofrio (2023) al concluir que el afrontamiento religioso no predice de forma significativa la resiliencia; sin embargo, existe discrepancias, ya que el afrontamiento al estrés solamente predice el 16% de la resiliencia, valor que es menor a lo reportado en esta investigación; tal diferencia posiblemente está influenciado por las características de la muestra, del instrumento usado y otros factores contextuales que no se han controlado en ambos estudios.

En cuanto al tercer, cuarto, quinto y sexto objetivo específico se halló que el estilo de afrontamiento cognitivo se relaciona positivamente con la conciencia emocional intrapersonal (.30; $p<.001$) e interpersonal (.18; $p<.01$), asimilación (.33; $p<.001$) y regulación emocional (Rho=.21; $p<.01$); de igual modo, se encontró relaciones positivas y significativas entre el estilo apoyo social con la regulación emocional (Rho=.16; $p<.05$; $r^2=.03$) y no se identificó relaciones significativas con las otras dimensiones de la IE; pero se encontró que el bloqueo del afrontamiento se relaciona negativamente con la conciencia emocional intrapersonal (-.26; $p<.001$) e interpersonal (-.20; $p<.01$), asimilación (-.23;

p<.001) y regulación emocional (Rho=-.34; p<.001). Igualmente, se halló que el afrontamiento espiritual no se relaciona con ninguna de las cuatro dimensiones de la inteligencia emocional. Estos resultados, se asemejan al estudio de Lacomba-Trejo et al. (2022) quienes hallaron asociaciones significativas entre claridad emocional y estrategias de reevaluación positiva (r=.34. p<.01), resolución de problemas (r=.47, p<.01) y entre la regulación emocional con el apoyo social (r=.23, p<.01); sin embargo, los resultados encontrados en este estudio discrepan de Lacomba-Trejo et al. (2022) en referencia a las relaciones significativas entre regulación emocional y las estrategias de afrontamiento reevaluación positiva y resolución de problemas, así como relaciones no significativas entre la conciencia emocional con el afrontamiento p<.05; diferencias que probablemente se explican por la presencia de factores socioculturales y contextuales. Referente a las dimensiones de IE y su relación con el bloqueo de afrontamiento también existen coincidencias con los estudios de Schoeps et al. (2021) quienes plantean que, al existir una adecuada claridad y reparación emocional, la incidencia del agotamiento psicológico tiende a disminuir; pero cuando los docentes utilizan la estrategia de evitación desarrollan inadecuada gestión de las emociones como ira, tristeza y soledad (MacIntyre et al. ,2020).

En la misma línea, se fuerza la hipótesis de que una adecuada estimulación en la habilidad de percibir, comprender y regular las emociones lleva al docente a emplear un afrontamiento más efectivo de eventos estresantes (Mérida-López et al., 2020). Asimismo, revalida la postura que una adecuada inteligencia emocional, ayuda que el afrontamiento al estrés en los docentes se incremente y tenga mayor bagaje de estrategias para encarar exitosamente los problemas (Salazar, 2020); además, al tener la habilidad para regular emociones y usarlas adaptativamente proporciona un buen manejo de los estresores,

disminuye el uso de estrategias destructivas y fomenta una mayor destreza social (Montoya et al., 2021; Mayer, et al., 2015), así como la gestión de la impulsividad y del estrés (Cejudo y López-Delgado, 2017) para crear una atmósfera emocional positiva dentro de la comunidad educativa (Pozo-Rico et al., 2020).

Referente al objetivo específico séptimo, se encontró que la resiliencia se relaciona positiva y estadísticamente con la conciencia emocional intrapersonal (.57; p<.001) e interpersonal (.45; p<.001); asimilación (.48; p<.001) y con la regulación emocional (.53; p<.001). Esto significa que cuando los docentes desarrollan estas habilidades, proporcionalmente aumentan la resiliencia y con ello la capacidad para transformar eventos dañinos en algo funcional y positivo para la vida. Estos resultados, presentan similitudes con estudios que han reportado relaciones positivas y significativas entre la resiliencia y las dimensiones atención (r=.40; p<0,01), claridad (r=.30; p<.05) y reparación emocional (r=.33; p<.01) (Santamaría, 2020); en otro estudio Lacomba-Trejo et al. (2022) también encontraron parecidos resultas, donde la resiliencia tiene moderada relación con la claridad (r=.45, p<.05) y la reparación de emociones (r=.55, p<.01); sin embargo difiere con la relación negativa entre la conciencia emocional y la resiliencia (r=-.11,p<.01). Por otro lado, los resultados del estudio refuerzan la idea de que las emociones funcionales ayudan a mitigar la vulnerabilidad de los estresores, permitiendo el desarrollo de la resiliencia y el incremento de mejores condiciones de vida del docente, contribuyendo a la estabilidad emocional y laboral para afrontar las dificultades (Vicente de Vera y Gabriel, 2019). Consecuentemente, una adecuada inteligencia emocional, permite que el docente resiliente aprenda a gestionar oportunidades en las dificultades, y afrontar la complejidad de los problemas (Grané & Forés, 2020). Asimismo, una alta

resiliencia facilita la identificación, el procesamiento y la regulación de los estados emocionales para manejar con éxito el estrés (Vesely et al., 2014) y afrontar la adversidad desde una perspectiva constructiva (Feder et al., 2019).

En el último objetivo específico, se halló que la resiliencia solamente se relaciona de forma positiva con el afrontamiento cognitivo (.496; p<.001) y no se evidencia relación significativa con el estilo apoyo emocional, bloqueo del afrontamiento ni con el espiritual, resultados que son similares al de Onofrio (2023) quien reportó una relación positiva entre la resiliencia y el afrontamiento al estrés (r =.433, p<.01), mientras que el afrontamiento religioso no tuvo asociación con la resiliencia (r =.107; p<.05). Estos resultados reafirman que el estilo de afrontamiento cognitivo como el activo, la reevaluación positiva y el optimismo contribuyen al desarrollo de la resiliencia en el docente (Feder et al., 2019). En la misma perspectiva, un docente con buena resiliencia percibe los eventos estresantes como una oportunidad de crecimiento personal y profesional (Román et al., 2020) y transforman las limitaciones en fortalezas (Segovia-Quesada et al., 2020).

En relación al coeficiente de determinación o tamaños de efecto, esta investigación encontró un R^2=.448 en el modelo que plantea a la inteligencia emocional y afrontamiento al estrés como predictores de la resiliencia; de igual forma, en el segundo modelo de las dimensiones de la inteligencia emocional como predictoras de la resiliencia, el coeficiente de determinación fue R^2=.33 y el modelo de las estrategias de afrontamiento que predicen la resiliencia fue R^2=.35.2, valores que son considerados como tamaños de efecto grandes en la literatura científica (Cohen, 1992), lo cual indica que la significancia práctica de las predicciones son relevantes y las variables tomadas en los modelos tiene una fuerte incidencia en la resiliencia. Estos tamaños de efecto, coinciden con lo reportado en otras

investigaciones, al encontrar que la Inteligencia emocional predice significativamente la resiliencia con un tamaño de efecto R^2=.31(Rodríguez-Donaire et al., 2020); un R^2=.435 (López-Angulo et al. (2022) y un R^2=.36 (Lacomba-Trejo et al., 2022). En la misma línea, se encontró estudios que reportaron similares tamaños de efecto tomando el afrontamiento al estrés como predictor de la resiliencia R^2=.34 (Morán-Astorga et al., 2019), pero difiere en el estudio de Onofrio (2023) que encontró un tamaño de efecto moderado R^2=.16.

Referencia a las propiedades psicométricas de los tres instrumentos, se reportó adecuada confiabilidad y estructura interna con buenos ajustes de bondad en la escala de inteligencia emocional (Tabla 4 y 5); resultados que son similares a la adaptación española que encontró excelente confiabilidad y la presencia de cuatro factores con ajustes de bondad (Extremera et al.,2019); en la misma línea, se identificó adecuadas evidencias de confiabilidad y validez en la escala COPE 28 (Tabla 6 y 7), parecidos a lo reportado en la adaptación española (Morán et al., 2010), chilena (García et al., 2018) y peruana (Delgado-Requejo et al., 2023). De igual forma, este estudio encontró adecuada consistencia interna y evidencias de validez que confirma la unidimensionalidad de la escala de Resiliencia de Connor-Davidson (Tabla 8 y 9), los cuales confirman lo que otros estudios encontraron en la escala (Notario-Pacheco et al., 2011; Soler et al., 2016).

CONCLUSIONES

La inteligencia emocional y el estilo de afrontamiento cognitivo son predictores positivos y significativos de la resiliencia, es decir que una alta inteligencia emocional y el uso del afrontamiento cognitivo incrementa la resiliencia de los docentes.

La conciencia emocional intrapersonal, asimilación y regulación emocional son predictores positivos y significativos de la resiliencia.

Las estrategias de afrontamiento activo, reinterpretación positiva, apoyo emocional, social y humor son predictores positivos y significativos de la resiliencia; mientras que la desconexión y desahogo son predictores negativos.

La conciencia emocional intra e interpersonal tiene relación positiva con el estilo de afrontamiento cognitivo y relación negativa con el bloqueo de afrontamiento, lo que significa que, a mayor habilidad para reconocer emociones, mayor es el uso del afrontamiento cognitivo; a diferencia que cuando aumenta la habilidad para percibir emociones es menor el bloqueo del afrontamiento.

La asimilación emocional se relaciona de forma positiva con el afrontamiento cognitivo y negativamente con el bloqueo de afrontamiento, es decir que, a mayor habilidad para comprender emociones complejas, se incrementa el uso del afrontamiento cognitivo; en cambio, al carecer de estas habilidades mayor es el bloqueo del afrontamiento.

La regulación emocional se relación positiva y estadísticamente con el estilo de afrontamiento cognitivo y social, pero de forma negativa con el bloqueo del afrontamiento; esto indica que cuanto mayor es la habilidad para gestionar las emociones

se incrementa el afrontamiento cognitivo y el estilo social; al ser lo contrario, se produce el bloqueo del afrontamiento que dificulta una respuesta positiva al estrés.

La conciencia emocional intra e interpersonal, asimilación y regulación emocional se relaciona de forma positiva con la resiliencia; esto señala que estas habilidades contribuyen al desarrollo de conductas resilientes en las relaciones interpersonales y laborales de los docentes.

Existe relación estadísticamente significativa entre la resiliencia y estilo de afrontamiento cognitivo, esto indica que el incremento de la resiliencia se explica por el afrontamiento cognitivo y los recursos personales de los docentes.

SUGERENCIAS

Sería conveniente realizar estudios con las variables inteligencia emocional, afrontamiento al estrés y resiliencia, incorporando otras variables mediadoras y moderadoras para obtener resultados más profundos y generalizarlo a otras poblaciones.

Al no encontrarse relaciones significativas entre los estilos de afrontamiento apoyo social y afrontamiento religioso con la resiliencia, se sugiere realizar estudios explicativos con estas variables para valorar su rol mediador con la resiliencia.

Seguir investigando los factores psicosociales que influyen en el desarrollo de las estrategias de afrontamiento, inteligencia emocional y resiliencia de los docentes.

Tomando en cuenta el tamaño de efecto grande encontrado en la investigación, se sugiere diseñar programas de intervención psicosocial que aborden el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional, estrategias de afrontamiento y la resiliencia en los docentes y así garantizar una buena salud psicológica en esta población.

Referencias.

Abdul, I., Tajularipin, S., & Samsilah, R. (2020). Models of Relationship between Emotional, Spiritual, Physical and Social Intelligence, Resilience and Burnout among High School Teachers. *Universal Journal of Educational Research, 8*(1), 1-7. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081301

Agyapong, B., Da Luz, R., Wei, Y., & Opoku, V. (2024). Prevalence and Correlates of High Stress and Low Resilience among Teachers in Three Canadian Provinces. *J. Clin.Med, 13*, 4339. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/jcm13154339

Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*(82), 117e128. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012

Alarcón, R. (2017). En torno a los fundamentos filosóficos de la psicología positiva. *Persona*(20), 11-28. https://doi.org/https://doi.org/10.26439/persona2017.n20.1737

Aldás, J., & Uriel, E. (2017). *Análisis multivariante aplicado en R.* Paraninfo.

Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones , 7*(3), 141-178. https://doi.org/doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393

Americam Psychological Association. (19 de Julio de 2022). *Resiliencia*. Obtenido de https://www.apa.org/topics/resilience

Arias, W. (2013). Teoría de la Inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. *Panamerican Journal of Neuropshychology, 7*(1). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7714/cnps/7.1.201

Armstrong, A., Galligan, R., & Critchley, C. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*(51), 331–336. https://doi.org/doi:10.1016/j.paid.2011.03.025

Ato, M., & Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en Psicología.* Pirámide.

Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Austenfeld, J., & Stanton, A. (2004). Coping Through Emotional Approach: A New Look at Emotion, Coping, and Health-Related Outcomes. *Journal of Personality, 72*(6). https://doi.org/ https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00299.x

Baeriswyl, S., Bratoljic, C., & Krause, A. (2021). How homeroom teachers cope with high demands: Effect of prolonging working hours on emotional exhaustion. *Journal*

of School Psychology(85), 125–139. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.02.002

Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotienti Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence.* Multi-Health Systems.

Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 11*(3), 125-146.

Begum, F., Hazra, J., & Sultana, M. (2024). Are Emotional Intelligence and Resilience Predicting Burnout among School Teachers? *Canadian Journal of Educational and Social Studies, 4*(1), 63-74. https://doi.org/10.53103/cjess.v4i1.212

Beltman, S. (2021). Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives. En C. F. Mansfield, *Cultivating Teacher Resilience. International Approaches, Applications* (págs. 11-26). Springer.

Bermejo-Martins, E., Luis, E. O., Fernández-Berrocal, P., Martínez, M., & Sarrionandia, A. (2021). The role of emotional intelligence and self-care in the stress perception during COVID-19 outbreak: An intercultural moderated mediation analysis. *Personality and Individual Differences*(177), 1-9. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110679

Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. En U. Bronfenbrenner, *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (págs. 3-15). Sage Publications.

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development, 9*(1), 115-125. https://doi.org/ https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2007). *The Bioecological Model of Human Development. Manual de psicología infantil.* https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Cabanyes, J. (2010). Resiliencia: una aproximación al concepto. *Rev Psiquiatr Salud Ment (Barc.), 3*(4), 145-151. https://doi.org/doi:10.1016/j.rpsm.2010.09.003

Carazo, v. (2018). Resiliencia y coevolución neuroambiental. *Revista Educación, 42*(2), 1-33. https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28137

Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J., Fynes-Clinton, S., . . . Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education, 25*, 441–469. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7

Carver, C., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and Coping. *Annu. Rev. Psychol, 61*, 679-704. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352

Carver, C., Scheier, M., & Weintraub , J. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(2), 267-283.

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

Chamarro, A., & Oberst, Ú. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*(14), 209-17. https://doi.org/https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/97921

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159. https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155

Connor, K. M., & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: the connor-davidson resilience scale (CD-RISC). *DEPRESSION AND ANXIETY, 18*(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Corcoran, J., & Nichols-Casebolt, A. (2004). Risk and Resilience Ecological Framework for Assessment and Goal Formulation. *Child and Adolescent Social Work Journal, 21*(3), 211-235. https://doi.org/https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000028453.79719.65

Cuervo, J., De La Hortúa, J., & Gil, G. (2007). Comprensiones en torno a la resiliencia desde la política pública y textos de algunas organizaciones no gubernamentales con sede en Bogotá que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad. *REVISTA DIVERSITAS – PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA, 3*(2), 335-348.

Danvila, I., & Sastre, M. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales, 20*, 107-126. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3934705

Delgadillo, R., Barradas, M. E., & Mora, J. A. (2018). Fundamentos del estrés. En M. E. Barradas, R. Delgadillo, L. Gutiérres, M. Posadas, J. N. García, J. López, & E. Rodríguez, *Estrés Y Burnout Enfermedades En La Vida Actual.* Palibrio, Bloomington.

Delgado-Requejo, N. J., Castillo, J. c., & Cerda, L. C. (2023). Psychometric properties of the Stress Coping Scale Brief-COPE 28 in a Peruvian population. *Interacciones, 9*, e333. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.24016/2023.v9.333

Diaz, M., & Espinoza, A. (2009). Las ontologías del paradigma cognitivo: computacionalismo, conexionismo y materialismo emergentista. *ALPHA*(28), 119-133. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012009000100008

Eddy, C., Hernan, K., & Reinke, W. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology, 76*, 17-32. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.001

Extremera, N. (2020). Coping with the stress caused by the COVID-19 pandemic: future research agenda based on emotional intelligence ((Afrontando el estrés causado por la pandemia COVID-19: futura agenda de investigación desde la inteligencia emocional). *International Journal of Social Psychology*. https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783857

Extremera, N., Rey , L., & Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*(100), 43-54. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391606

Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). Psicothema 31(1), 94-100. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147

Feder, A., Fred-Torres, S., Southwick, S., & Charney, D. (2019). The Biology of Human Resilience: Opportunities for Enhancing Resilience Across the Life Span. *Biological Psychiatry, 86*(6), 443 - 453. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.07.012

Fernández Abascal, E. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E. Fernández Abascal, F. Palmero, M. Chóliz, & F. Martínez, *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción* (págs. 189-206). Madrid : Píramide .

Fernández- Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*(1), 31-46. https://doi.org/http://ri.ibero.mx/handle/ibero/6043

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 63-93.

Fernández-Puig, V., Longás, J., Chamarro, A., & Virgili, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados:el Cuestionario de Salud Docente. *Journal of Work and Organizational Psychology, 31*, 175–185. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001

Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal, 21*(1), 1-14. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/10615800701740457

Folkman, S. (2010). Stress, coping, and hope. *Psycho-Oncology, 19*, 901–908. https://doi.org/10.1002/pon.1836

Folkman, S., & Moskowitz, J. (2004). COPING: Pitfalls and Promise. *Annu. Rev. Psychol, 55*, 745–74. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456

Folman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Soc. Sci. Med, 45*(8), 1207-122. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(97)00040-3

Forján, R., & Morelatto, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente, 21*(40), 277-296. https://doi.org/https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3075

García, F., Barraza-Peña, C., Wlodarczyk, A., & Alvear-Carrasco, M. (2018). Psychometric properties of the Brief-COPE for the evaluation of coping strategies in the Chilean population. *Reflexão e Crítica, 31*(22), 1-11. https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s41155-018-0102-3

García, J., García, A., López-Sánchez, C., & Dias, P. (2016). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Salud y drogas, 16*(1), 59-68. https://www.redalyc.org/pdf/839/83943611006.pdf

García, M. (2003). Inteligencia emocional: estudiando otras perspectivas. *Umbral. Revista de educación, cultura y sociedad*(4), 143-148.

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente La teoría de las inteligencias múltiples.* Fondo de Cultura Económica.

Gil, G. E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escola. *El Guiniguada , 10*, 27-42. https://doi.org/https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/421

González-Arratia, N., & Valdez, J. (2013). Resiliencia: Diferencias por Edad en Hombres y Mujeres Mexicanos. *Acta de investigación psicológica, 3*(1), 941 - 955. https://doi.org/http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v3n1/v3n1a4.pdf

Grané, J., & Forés, A. (2020). *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias. 12 acciones para.* Ediciones Octaedro, S.L.

Hair, J. F., Hult, G. T., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., & Ray, S. (2021). *Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Using R.* Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7

Harris, B. (2021). *17 Things Resilient Teachers Do: And 4 Things They Hardly Ever Do.* Taylor and Francis Group.

Infante, F. (2002). La resiliencia como proceso: Una revisión de la Literatura reciente. En A. Melillo, & N. Suarez, *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas.* Buenos Aires: Paidos.

Izquierdo, A., Perez-Soto, N., Pozo-Rico, T., & Gilar-Corbi, R. (2024). La resiliencia y la inteligencia emocional como predictores del nivel de estrés en estudiantes de magisterio. *European Journal of Education and Psychology, 17*(1), 1-19. https://doi.org/10.32457/ejep.v17i1.2417

Krohne, H. W. (2001). Stress and coping theories. En N. J. Smelser, & P. B. Baltes, *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (págs. 15163–15170). Elsevier. https://doi.org/doi.org/10.1016/b0-08-043076-7/03817-1

Lacomba-Trejo, L., Mateu-Mollá, j., Bellegarde-Nunes, M., & Delhom, I. (2022). Are Coping Strategies, Emotional Abilities, and Resilience Predictors of Well-Being? Comparison of Linear and Non-Linear Methodologies. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 19*, 7478. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph19127478

Lazarus, R. (2006). Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality, 74*(1), 10-44. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* Barcelona: Springer Publishing Company, Inc.

Lizana, P., & Lera, L. (2022). Depression, Anxiety, and Stress among Teachers during the Second COVID-19 Wave. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 19*(10), 5968. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph19105968

López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., Portillo, S., & Reynoso, O. (2022). Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak. *Revista Latinoamericana de Psicología, 54*, 51-59. https://doi.org/https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.6

Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development, 71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

MacIntyre, P., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress wellbeing and negative emotions. *System*(94), 1-12. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352

Madigan, D., Kim, L., Glandorf, H., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 119*, 102173. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*(54), 77-87. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016

Marsollier, R., & Expósito, C. (2021). afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica, 10*(1). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.357

Marsollier, R., & Expósito, C. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica, 10*(1). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.357

Martínez, H. (2018). *Metodología de la Investigación.* Cengage.

Martínez, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology, 31*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.001

Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C., Granados, L., Aparisi, D., & García-Fernández, J. M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*(142), 53-61. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036

Mayer, J. (2006). A field guide to emotional intelligence. En J. Garrochi, J. P. Forgas,, & J. D. Mayer, *Emotional Intelligence in Every Day Life* (págs. 3-24). Psychology Press.

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

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3-31). New York: Basic Books

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence. *American Psychologist. New Ability or Eclectic Traits?, 63*(6), 503-517. https://doi.org/10.1037 / 0003-066X.63.6.503

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Cherkasskiy, L. (2015). La inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. Salguero, & R. Cabello, *De la neurona a la felicidad. DIEZ PROPUESTAS DESDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL* (págs. 9-31). Santander-ESpaña: Fundación Botin.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emoción, 1*(3), 232–242. https://doi.org/0.1037//1528-3542.1.3.232

McGrew, J., Ruble, L., Cormier, C., & Dueber, D. (2023). Special educators' mental health and burnout: A comparison of general and teacher specific risk factors. *Teaching and Teacher Education, 132*, 104209. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104209

McLean, L., Granger, K., & Chow , J. (2023). Associations between elementary teachers' mental health and students' engagement across content areas. *Contemporary Educational Psychology, 75*, 102231. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102231

Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica*(17). https://doi.org/10.14483/23448350.4505

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020). When pre-service teachers' lack of occupational commitment is notenough to explain intention to quit: Emotional intelligence matters. *Revista de Psicodidáctica, 25*(1), 52-58. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001

Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine*(67), 540–545. https://doi.org/doi:10.1093/occmed/kqx125

Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., & 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 / Journal of Psychology and Education, 15*(1), 67-76. https://doi.org/https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186

Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsa, T., & Extremera, N. (2022). Inteligencia emocional y apoyo social del profesorado: explorando cómo los recursos personales y sociales se asocian con la satisfacción laboral y con las intenciones de abandono docente. *Revista de Psicodidáctica, 27*, 168–175. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.001

Merino, C., Lunahuaná-Rosales, M., & Pradhan, R. (2016). Validación estructural del Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS): Estudio preliminar en adultos. Liberabit, 22(1), 103-110. http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v22n1/a09v22n1.pdf

Mestre , J. M., Pérez, N., González, G., Núñez, J. M., & Guil, R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos educativos* (20), 57-75. https://doi.org/https://doi.org/10.18172/con.3023

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Encuesta Nacional a docentes de Instituciones Educativas públicas de educación básica regular.* https://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2021-presentacion-general.pdf

Montoya , I., Shoeps, K., Postigo, S., & González, R. (2021). *MADEMO: Manual De Educación Emocional Para Docentes.* Piramide.

Morales-Rodríguez, F., Martínez-Ramón, P., Méndez, I., & Ruiz-Esteban, C. (2021). Stress, Coping, and Resilience Before and After COVID-19: A Predictive Model Based on Artificial Intelligence in the University Environment. *Frontiers in Psychology, 12*(1-15). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647964

Morán, C., Landero, R., & González, M. (2010). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica, 9*(2), 543-552. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v9n2/v9n2a20.pdf

Morán-Astorga, M. C., Finez-Silva, M. J., Menezes dos Anjos, E., Pérez-Lancho, M. C., Urchaga-Litago, J. D., & Vallejo-Pérez, G. (2019). Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*(1). Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349861666018

Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología, 29*(2), 203-224. http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a01v29n2.pdf

Moreno-Chaparro, J., Franco-Ibarra, L., Guzmán-Suárez, O. B., Suárez-Vega, H. R., Díaz-Ruíz, J. A., & Rojas, B. E. (2023). Enfermedades de origen laboral en docentes escolares: una revisión sistemática. *MÉD.UIS, 36*(1), 5-51. https://doi.org/https://doi.org/10.18273/revmed.v36n1-2023003

Naranjo, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación, 33*(2), 171-190. https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.511

Nasser-Abu, F. (2015). Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 185*, 374 – 380. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.415

Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J., & 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*(63), 1-6. https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-63

Nwoko, J., Emeto, T., Malau-Aduli, A. E., & Malau-Aduli, B. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' OccupationalWellbeing. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 20*, 6070. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph20126070

Onofrio, E. (2023). *Afrontamiento del estrés y estrategias de afrontamiento religioso como predictores de la resiliencia en docentes de instituciones educativas religiosas en el retorno a la presencialidad.* Tesis de Maestría, Universidad

Peruana Unión, Escuela de Posgrado. Unidad de Posgrado de Educación. http://hdl.handle.net/20.500.12840/7124

Oros, L. B., Vargas, N., & Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 54*(3), e1421. https://doi.org/https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i3.1421

Ortega, A., & Salanova, M. (2016). Evolución de los modelos sobre el afrontamiento del estrés: hacia el coping positivo. *Agorasalut, 3*(30), 285-293. http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2016.3.30

Piaget, J. (1999). *La psicología de la Inteligencia.* ROMANYÁIVALLS, S. A., Capellades.

Piña, J. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *anales de psicología, 31*(3), 751-758. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.185631

Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2021). Meaning in Life and Resilience among Teachers. *Journal of Positive School Psychology, 5*(2), 97-109. https://doi.org/https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.259

Poletto, M., & Koller, S. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia, 25*(3), 405-416. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009

Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J. (2020). Teacher Training Can Make a Diference: Tools to Overcome the Impact of COVID-19 on Primary Schools. An Experimental Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 17*, 1-22. https://doi.org/doi:10.3390/ijerph17228633

Pulso PUCP, Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria PUCP, Ministerio de Educación. (2022). *Monitoreo de la afectación del bienestar socioemocional docente de servicios educativos públicos de EBR.* Instituto de Analítica Social e Inteligencia Estratégica - Pulso PUCP.

Quispe, F., & Garcia, G. (2020). Impacto psicológico del covid-19 en la docencia de la Educación Básica Regular. *Revista de Investigación Científica y TecnológicaAlpha Centauri, 1*(2), 30-41. https://doi.org/https://doi.org/10.5944/rppc.27569

Rancher, C., & Moreland, A. (2023). Adverse childhood experiences, stress, and resilience among early childhood teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 62*(186–193). https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.08.007

Robinet-Serrano, A., & Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del conocimiento, 5*(12), 637-653. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8042542

Rodríguez-Donaire, A., Luna, P., Pena, M., & Cejudo, J. (2020). El papel de la inteligencia emocional en el afrontamiento resiliente y la satisfacción con la vida en docentes. *Know and Share Psychology, 1*(4), 181-188. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4338

Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordhei, D., . . . Ponnet, V. (2020). Resiliencia en docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *JONED. Journal of Neuroeducation, 1*(1), 76-87. https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727

Rosa, E., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review, 5*, 243–258. https://doi.org/DOI:10.1111/jftr.12022

Ruiz, G., & López, A. (2012). Resiliencia psicológica y dolor crónico. *Escritos de Psicología, 5*(2), 1-11. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2012.1001

Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Ann. N.Y. Acad. Sci*, 1-12. https://doi.org/10.1196/annals.1376.002

Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect, 3*, 205–209. https://doi.org/doi:10.1016/j.chiabu.2007.02.001

Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience-clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(4), 474–487. https://doi.org/doi:10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x

Salazar, B. B. (2020). *Inteligencia emocional y afrontamiento del estrés durante el aislamiento social en docentes de la IE 2091 Mariscal Andrés Avelino Cáceres, Los Olivos, 2020.* Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado. Programa académico de maestría en Psicología educativa. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51401

Sánchez , H., & Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica.* Visión Universitaria.

Santamaría, C. (2020). *La Inteligencia Emocional y la resiliencia docente en Convivencia Escolar.* Universidad de Almeria, Facultad de Ciencias de la Educación. Repositorio de la Universidad de Almería. Obtenido de http://repositorio.ual.es/handle/10835/10068

Sarrionandia, A., Ramos-Díaz, E., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study.

rontiers in Psychology, 9(1-11). https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02653

Schoeps, K., Postigo-Zegarra, S., Mónaco, E., González, R., & Montoya-Castilla, I. (2021). Valoración del programa de educación emocional para docentes (MADEMO). *KnowandSharePsychology, 1*(4), 159-170. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4380

Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of Emotional Intelligence on Burnout among Spanish Teachers: A Mediation Study. *Psicología Educativa, 27*(2), 135-143. https://doi.org/https://doi.org/10.5093/psed2021a10

Schonfeld, I. S., Bianchi, R., & Luehring-jones, P. (2017). Consequences of job stress for the mental health of teachers. En T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis, *Educator stress: An occupational health perspective,* (págs. 55–75). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_3

Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillén, D., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), 24*(2), 1-26. https://doi.org/http://doi.org/10.15359/ree.24-2.20

Sokal, L., Eblie, L., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016

Soler, M. I., Meseguer, M., & García, M. (2016). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de resiliencia de 10 ítems de Connor-Davidson (CD-RISC 10) en una muestra multiocupacional. *Revista Latinoamericana de Psicología*(48), 159-166. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.002

Sternberg, R. (1985). Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*(3), 607-627. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607

Sternberg, R. (2010). *Psicologia Cognitiva.* Cengage Learnin.

Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales, 15*(25), 9-24. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502

Tudge, J., & Rosa, E. (2022). *Bronfenbrenner's Ecological Theory.* Hupp y J. Jewell. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad251

Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *J Child Psychol Psychiatry, 54*(4), 348-66. https://doi.org/10.1111/jcpp.12025

Valente, S., Lourenço, A., Alves, P., & Domínguez-Lara, S. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *Rev. CES Psico, 13*(2), 18-31. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21615/cesp.13.2.2

Varela, J., Guzmán, P., Oriol, J., Romo, F., & Miranda, R. (2023). Bienestar, afectos y desgaste laboral de los profesores durante la pandemia en Chile. *Revista de Psicodidáctica, 28*, 10–18. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.07.002

Verdi, C. (2023). *Influencia de la inteligencia emocional en el estrés laboral de docentes de instituciones educativas públicas, Contamana 2023.* Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado. Programa académico de Maestría en Intervención Psicológica. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.12692/131099

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*(65), 81-85. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052

Villalobos, P., Vergara, R., Sabando, M. C., Peixoto, F., & Castro, J. (2024). Resilience and mental health in practicing chilean teachers during the pandemic. *Teaching and Teacher Education, 139*, 104435. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104435

Wong, C. H., & Law, K. S. (2003). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. *Leadership Quartely, 13*, 243-274. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1

ANEXOS

Matriz de consistencia.

PREGUNTAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES INDICADORES			
General	General	General	VARIABLE 1 INTELIGENCIA EMOCIONAL			
¿La inteligencia emocional y afrontamiento al estrés son predictores de la resiliencia en docentes de una Ugel de Lima Provincias?	Determinar si la inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés son predictores de la resiliencia en docentes de una UGEL de Lima Provincias.	Hi la inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés son predictores de la resiliencia en docentes de Lima Provincias	Dimensiones	Indicadores	Items	Nivel de medición
Específicos	Específicos	Específicos	Conciencia emocional intrapersonal	- Distinguir los sentimientos. - Comprender mis emociones. - Identificar mis sentimientos. - Identificar mis estados de ánimo.	1,5,9,13	
¿La conciencia, asimilación y regulación emocional son predictores de la resiliencia en docentes?	Establecer si la conciencia, asimilación y regulación emocional son predictores de la resiliencia en docentes.	H_{i1} La conciencia emocional intra e interpersonal, asimilación y regulación emocional predicen la resiliencia en docentes.	Conciencia emocional interpersonal	- Conocer las emociones de los demás. - Observar las emociones en los demás. - Ser sensible a las emociones de otros. - Comprender las emociones de los otros.	2,6,10,14	Ordinal
¿Las estrategias de afrontamiento al estrés son predictoras de la resiliencia en docentes?	Establecer si las estrategias de afrontamiento al estrés son predictoras de la resiliencia en docentes.	H_{i2} Las estrategias de afrontamiento al estrés son predictores significativos de la resiliencia en docentes.	Asimilación emocional	- Realizar el mejor esfuerzo para cumplir las metas. - Percibirse como una persona competente. - Ser una persona auto motivada. - Brindarse siempre el ánimo.	3,7,11,15	
¿Existe relación significativa entre conciencia emocional intrapersonal y los estilos de afrontamiento en docentes?	Establecer la relación entre conciencia emocional intrapersonal y los estilos de afrontamiento en docentes.	H_{i3} Existe relación significativa entre conciencia emocional intrapersonal y los estilos de afrontamiento en docentes.	Regulación emocional	- Manejar dificultades de modo racional. - Controlar mis propias emociones. - Usar estrategias para calmarse.	4,8,12,16	
¿Existe relación significativa entre conciencia emocional interpersonal y los estilos de afrontamiento en docentes?	Establecer la relación entre conciencia emocional interpersonal y los estilos de afrontamiento en docentes.	H_{i4} Existe relación significativa entre conciencia emocional interpersonal y los estilos de afrontamiento en docentes.	VARIABLE 2 RESILIENCIA			
¿Existe relación significativa entre asimilación emocional y los estilos de afrontamiento en docentes?	Establecer la relación entre asimilación emocional y los estilos de afrontamiento en docentes.	H_{i5} Existe relación significativa entre asimilación emocional y los estilos de afrontamiento al estrés en docentes.	Unidimensional	- Adaptación a los cambios. - Manejar situaciones. - Ver el lado positivo de las		Ordinal

¿Existe relación significativa entre regulación emocional y los estilos de afrontamiento en docentes?	Establecer la relación entre regulación emocional y los estilos de afrontamiento en docentes.	H_{i6} Existe relación significativa entre regulación emocional y los estilos de afrontamiento al estrés en docentes.		cosas. - Manejar el estrés. - Volver a empezar después de un fracas0. - Alcanzas metas trazadas. - Mantener la concentración - Manejar los fracasos. - Ser una persona fuerte - Manejar situaciones difíciles.	1-10
¿Existe relación significativa entre la conciencia inter e intrapersonal, asimilación y regulación de la inteligencia emocional con la resiliencia en docentes?	Establecer la relación entre las dimensiones conciencia inter e intrapersonal, asimilación y regulación de la inteligencia emocional con la resiliencia en docentes.	H_{i7} Existe relación significativa entre las dimensiones conciencia emocional intra e interpersonal, asimilación y regulación de la inteligencia emocional con la resiliencia en docentes.			
¿Existe relación significativa entre resiliencia y los estilos de afrontamiento al estrés en docentes?	Establecer la relación entre resiliencia y los estilos de afrontamiento al estrés en docentes.	H_{i8} Existe relación significativa entre los estilos de afrontamiento al estrés y resiliencia en docentes.			
			VARIABLE 3 AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS		
			Afrontamiento cognitivo	- Afrontamiento activo - Planificación - Reevaluación positiva Aceptación.	2,10 6,26 14, 18 3, 21
			Afrontamiento de apoyo social	- Apoyo emocional Apoyo social	9,17, 1, 28
			Bloqueo del afrontamiento	- Negación - Autodistracción - Autoinculpación. - Desconexión - Desahogo - Uso de sustancias - Humor	13,5 4,22 8,27 11,25 12,23, 15,24 7,19
			Afrontamiento espiritual	- Religión	16,20

		METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	
	Diseño	Población	Muestra
	Transversal asociativo predictivo	Docentes de la UGEL 12 Canta	220

Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Items	Nivel de medición
Inteligencia emocional	Habilidad que ayuda a percibir, valorar y expresar emociones; que facilita el pensamiento, la comprensión de emociones complejas y la regulación de las mismas, de modo que promuevan un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997)	Inteligencia emocional obtenida de la suma de las dimensiones conciencia, conocimiento y regulación de la Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (Extremera, Rey, & Sánchez-Álvarez, 2019; Law et al., 2004).	Conciencia emocional intrapersonal	- Distinguir los sentimientos. - Comprender mis emociones. - Identificar mis sentimientos. - Identificar mis estados de ánimo.	1,5,9,13	Ordinal
			Conciencia emocional interpersonal	- Conocer las emociones de los demás. - Observar las emociones en los demás. - Ser sensible a las emociones de otros. - Comprender las emociones de los otros.	2,6,10,14	
			Asimilación emocional	- Realizar el mejor esfuerzo para cumplir las metas. - Percibirse como una persona competente. - Ser una persona auto motivada. - Brindarse siempre el ánimo.	3,7,11,15	

			Regulación emocional	- Manejar dificultades de modo racional. - Controlar mis propias emociones. - Usar estrategias para calmarse.	4,8,12,16	
Resiliencia	Es una capacidad personal que protege de las situaciones estresantes, es antes un estado que un rasgo y, por lo tanto, modificable (Connor y Davidson, 2003).	Nivel de resiliencia obtenido mediante la sumatoria de los items de la Escala de resiliencia CD-RISC de Connor y Davidson (2003).	Unidimensional	- Adaptación a los cambios. - Manejar situaciones. - Ver el lado positivo de las cosas. - Manejar el estrés. - Volver a empezar después de un fracas0. - Alcanzas metas trazadas. - Mantener la concentración - Manejar los fracasos. - Ser una persona fuerte - Manejar situaciones difíciles.	1-10	Ordinal
Afrontamiento al estrés	Lazarus y Folkman (1986) lo definen como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que tiene el ser humano para afrontar las demandas externas e internas y que en este proceso hacen una evaluación primaria y secundaria para constatar si los recursos personales no son desbordados por los eventos externos.	Estilos de afrontamiento obtenido a través del Inventario Multidimensional Brief COPE 28, versión española.	Afrontamiento cognitivo	- Afrontamiento activo - Planificación - Reevaluación positiva - Aceptación.	2,10 6,26 14, 18 3, 21	Ordinal
			Afrontamiento de apoyo social	- Apoyo emocional - Apoyo social	9,17, 1, 28	
				- Negación	3,5	

Bloqueo del afrontamiento	-	Autodistracción	4,22
	-	Autoinculpación.	8,27
	-	Desconexión	11,25
	-	Desahogo	12,23,
	-	Uso de sustancias	15,24
	-	Humor	7,19
Afrontamiento espiritual	-	Religión	16,20

INSTRUMENTOS

VARIABLES SOCIODEMOGRAFICAS

EDAD	SEXO	UGEL	I.E
	☐ Varón ☐ Mujer	☐ **N° 12**	
LABOR QUE DESEMPEÑA EN LA IE	☐ Director(a) ☐ Docente	**NIVEL DE ENSEÑANZA**	☐ Inicial ☐ Primaria ☐ Secundaria
CONDICIÓN LABORAL	☐ Nombrado ☐ Contratado	**HORAS APROXIMADAS DE TRABAJO**	☐ 3-6 horas ☐ 6-8 horas ☐ 9-10 horas ☐ Más de 10 horas

ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE WONG AND LAW

Instrucciones:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una X la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

1	2	3	4	5	6	7
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Ni bien de acuerdo ni en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

N°	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7
1	La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos.							
2	Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos							
3	Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas.							
4	Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional							
5	Tengo una buena comprensión de mis propias emociones							

6	Soy un buen observador de las emociones de los demás.							
7	Siempre me digo a mí mismo que soy una persona competente							
8	Soy capaz de controlar mis propias emociones							
9	Realmente comprendo lo que yo siento.							
10	Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás							
11	Soy una persona auto-motivadora							
12	Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado							
13	Siempre sé si estoy o no estoy feliz							
14	Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean.							
15	Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda							
16	Tengo un buen control de mis propias emociones							

INVENTARIO DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS BRIEF COP-28

INSTRUCCIONES.

Las frases que aparecen a continuación describen formas de pensar, sentir o comportarse, que la gente suele utilizar para enfrentar los problemas personales o situaciones difíciles que causan tensión o estrés. Las formas de respuesta a los problemas no son mejores ni peores que otras, sino que algunas personas utilizan más unas formas que otras. Seleccione la alternativa que mejor refleje su propia forma de enfrentarse al problema, de acuerdo a las siguientes opciones de respuesta: 0= nunca lo hago; 3 Siempre lo hago.

N°	Items	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
1	Intento conseguir que alguien me ayude o aconseje sobre qué hacer.				
2	Concentro mis esfuerzos en hacer algo sobre la situación en la que estoy.				
3	Acepto la realidad de lo que ha sucedido.				
4	Recurro al trabajo o a otras actividades para apartar las cosas de mi mente.				
5	Me digo a mí mismo “esto no es real”.				
6	Intento proponer una estrategia sobre qué hacer.				
7	Hago bromas sobre ello.				
8	Me critico a mí mismo.				
9	Consigo apoyo emocional de otros.				
10	Tomo medidas para intentar que la situación mejore.				
11	Renuncio a intentar ocuparme de ello.				
12	Digo cosas para dar rienda suelta a mis sentimientos desagradables.				
13	Me niego a creer que haya sucedido.				
14	Intento verlo con otros ojos, para hacer que parezca más positivo.				
15	Utilizo alcohol u otras drogas para hacerme sentir mejor.				
16	Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales.				
17	Consigo el consuelo y la comprensión de alguien.				
18	Busco algo bueno en lo que está sucediendo.				
19	Me río de la situación.				
20	Rezo o medito.				
21	Aprendo a vivir con ello.				

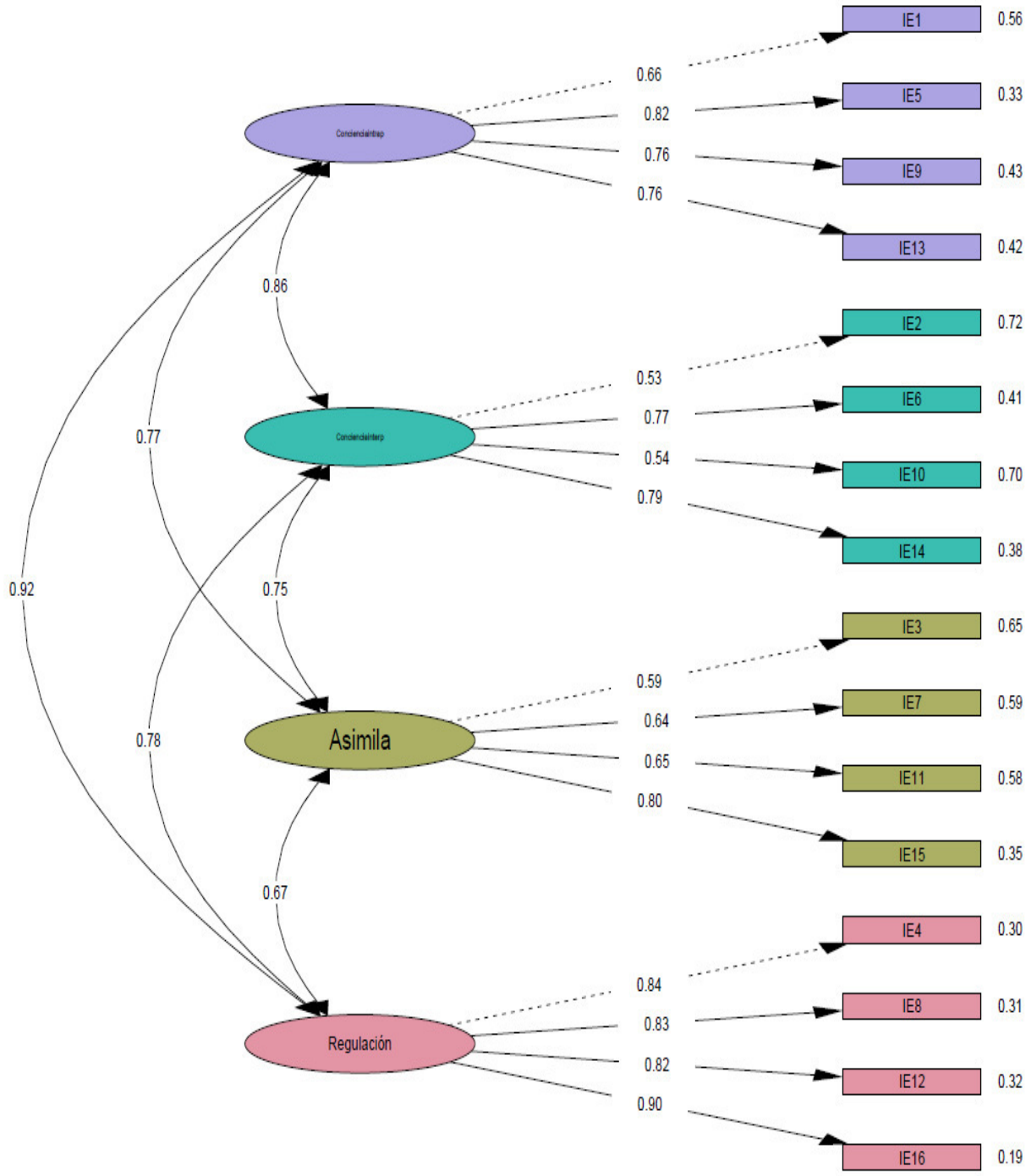
22	Hago algo para pensar menos en ello, tal como ir al cine o ver la televisión.				
23	Expreso mis sentimientos negativos.				
24	Utilizo alcohol u otras drogas para ayudarme a superarlo.				
25	Renuncio al intento de hacer frente al problema.				
26	Pienso detenidamente sobre los pasos a seguir.				
27	Me echo la culpa de lo que ha sucedido.				
28	Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen.				

ESCALA DE RESILIENCIA CD-RISC10.

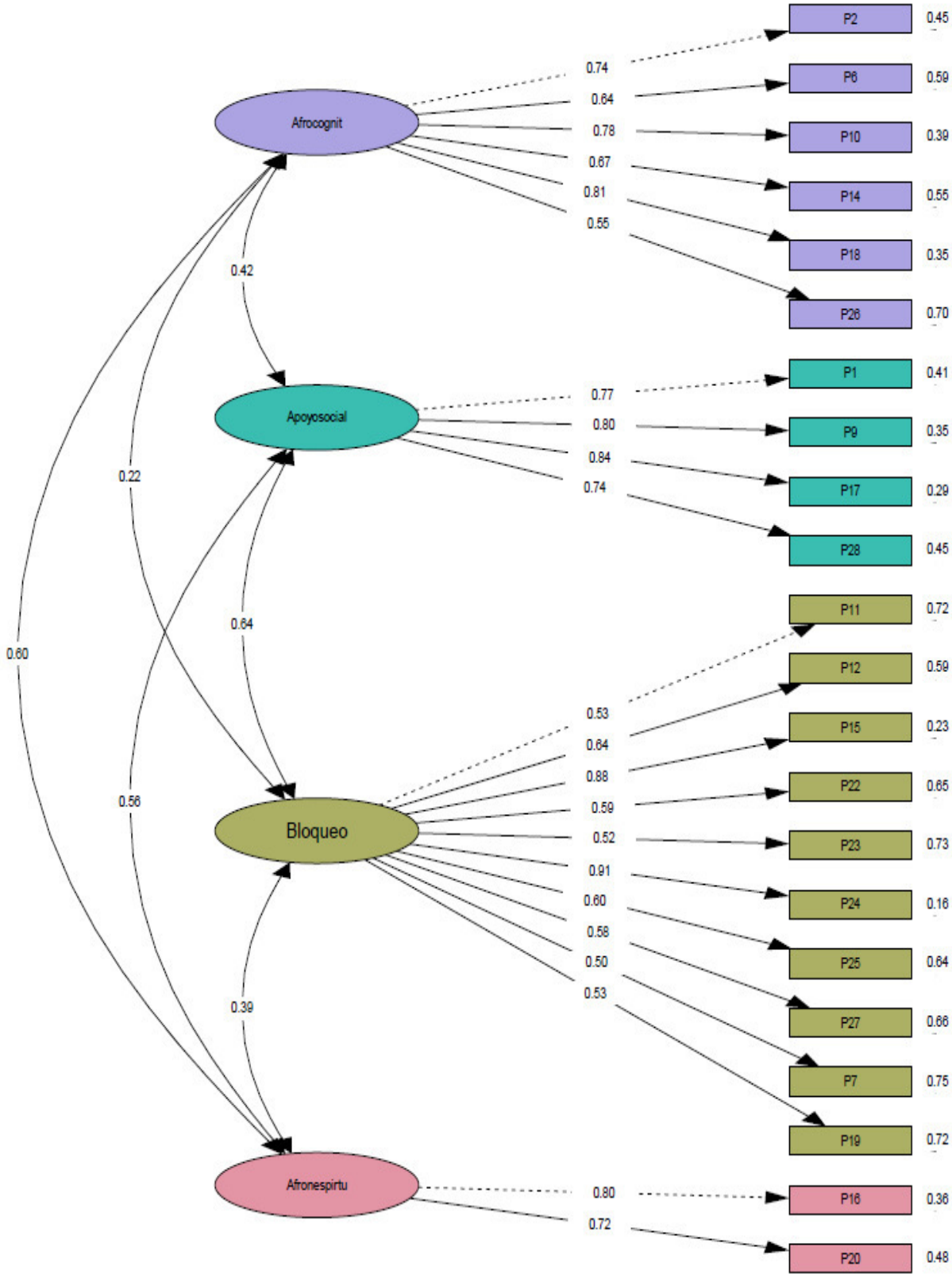
INSTRUCCIONES: Esta escala de resiliencia representa la forma de sentir, pensar y comportarte frente a distintas adversidades que pasamos como seres humanos. Por este motivo, se sugiere que respondan con una X en qué medida están de acuerdo con cada una de las frases que se les presenta.

N°	ITEMS	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Siempre
1	Sé adaptarme a los cambios					
2	Puedo manejar cualquier situación					
3	Veo el lado positivo de las cosas					
4	Me puedo manejar bien a pesar de la presión o el estrés					
5	Después de un grave contratiempo suelo «volver a la carga»					
6	Consigo alcanzar mis metas a pesar de las dificultades					
7	Puedo mantener la concentración bajo presión					
8	Difícilmente me desanimo por los fracasos					
9	Me defino como una persona fuerte					
10	Puedo manejar los sentimientos desagradables					

Modelo de cuatro factores de la Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS).



Modelo de cuatro factores del inventario de afrontamiento al estrés FRIEF COPE 28.



Modelo unidimensional de la escala de resiliencia CD-RISC10.

