LA INTELIGENCIA EMOCIONAL MARCA LA DIFERENCIA: EL IMPACTO DE LAS HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL PROFESORADO EN LAS ESTRATEGIAS DE MANEJO DE CONFLICTOS EN EL AULA

Sabina Valente¹ y Abílio Afonso Lourenço²

¹Universidad de Trás-os-Montes y Alto Douro y Universidad de Évora, Portugal

²Universidade do Minho, Portugal

Resumen

Varios estudios muestran la relación entre las habilidades de inteligencia emocional y el manejo de conflictos. Sin embargo, hay una falta de investigación que relacione estos constructos en docentes. Para cerrar esta brecha de conocimiento, y dado que se necesita aprender mucho más sobre cómo las habilidades de inteligencia emocional de los docentes se relacionan con las relaciones interpersonales en el aula, este estudio tuvo como objetivo investigar cómo las habilidades de inteligencia emocional del docente influyen en la selección y el uso de estrategias de manejo de conflictos en el aula. La muestra del estudio se ha compuesto por 848 docentes (educación básica y secundaria) de escuelas Portuguesas. Los docentes fueron evaluados a través de cuestionarios que evaluaban la percepción de las habilidades de inteligencia emocional y de las estrategias utilizadas para manejar los conflictos. Los resultados mostraron que los docentes que tienden a tener altos niveles de habilidades de inteligencia emocional (percibir, comprender, expresar, y manejar emociones) prefieren las estrategias de integración para administrar conflictos con más frecuencia que otras estrategias. Los hallazgos sugirieron que las habilidades de inteligencia emocional de los docentes son un promotor de la elección de estrategias más adecuadas para el manejo de conflictos en la aula. En conclusión, estos resultados destacan el impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesor en la gestión de conflictos. Estos nuevos hallazgos sugieren la necesidad de implementar programas de intervención para promover las habilidades de inteligencia emocional de los maestros como un medio valioso para manejar los conflictos en el aula.

Palabras clave: Habilidades de inteligencia emocional, Estrategias de manejo de conflictos, Docente, Relación docente-alumno, Aula

Abstract

Several studies show the relationship between emotional intelligence abilities and conflict management. However, there is a lack of research that relates these constructs in teachers. To bridge this knowledge gap, and since much more needs to be learned about how teacher's emotional intelligence abilities are related to classroom interpersonal relationships this study aimed to investigate how teacher's emotional intelligence abilities influence the selection and use of conflict management strategies in the classroom. The study sample comprised 848 teachers (5th to 12th grades) from Portuguese schools. Teachers were evaluated through questionnaires that assessed the perception of emotional intelligence abilities and of the strategies used to manage classroom conflicts. Results showed that teachers who scored high in emotional intelligence abilities (perceive, understand, express, and manage emotions) use mainly integrative strategies to manage conflicts more frequently than other strategies. The findings suggested that the teacher's emotional intelligence abilities are a promoter of choosing the most appropriate strategies for constructively classroom conflict management. In conclusion, these results highlight the interactive role of the teacher's emotional intelligence abilities in managing conflict. These novel findings suggest the need for implementing intervention programs to promote teachers' emotional intelligence abilities as a valuable means of managing conflict in the classroom.

Keywords: Emotional intelligence abilities, Conflict management strategies, Teacher, Teacher-student relationship, Classroom

Correspondencia.

Sabina Valente

sabinavalente@gmail.com

Centro de Investigación en Educación y Psicología, Universidad de Évora (CIEP-UE),
Colégio Pedro da Fonseca,
Apartado 94, 7002-554 Évora, Portugal.

Introducción

El aula reúne diferentes formas de ser, pensar y vivir, convirtiéndose así en un espacio de representación de las diferencias sociales, y un lugar donde cotidianamente ocurren diferentes conflictos. En este sentido, las estrategias de manejo de conflictos son fundamentales para mantener un ambiente de aula positivo, pero poco se sabe sobre las variables personales asociadas con el uso de estas estrategias por parte de los docentes (Morris-Rothschild y Brassard, 2006).

Las emociones afectan las relaciones docente-alumno (Meyer y Turner, 2007), y cuando los docentes tienden a tener más inteligencia emocional (IE) es más probable que los conflictos en el aula se resuelvan con éxito (Valente y Lourenço, 2020a). La IE es el conjunto de operaciones que procesa y potencia las emociones e implica el pensamiento abstracto y la resolución de problemas (Mayer y Salovey, 1997). Además, las habilidades emocionales son un predictor de un buen desempeño laboral (Sánchez-Álvarez et al., 2016). Por esta razón, la IE ha recibido una consideración cada vez mayor en el campo educativo. Sin embargo, hay una falta de investigación que vincule la IE de los docentes y las estrategias utilizadas para el manejo de conflictos en el aula (Valente y Lourenço, 2020a). También, Hopkins y Yonker (2015) enfatizan la relación entre la IE y las estrategias de manejo de conflictos e indican la falta de estudios que incluyan estas variables en las relaciones docente-alumno.

Distintos estudios, en otros contextos laborales, muestran una relación positiva entre las habilidades de IE y las estrategias de manejo de conflictos (Godse y Thingujam, 2010; Jordan y Troth, 2004; Villamediana et al., 2015). Sin embargo, no se encontraron estudios que relacionen estas variables en la relación docente-alumno. En este sentido, este estudio tiene la intención de contribuir a la investigación de la relación entre estas variables, tan significativas para las relaciones interpersonales dentro del aula.

Conflictos en el aula e inteligencia emocional de los docentes

El conflicto está presente en cualquier forma de relación interpersonal (Rahim, 2002). Por tanto, forma parte de las relaciones escolares, y es necesario aprender a vivir con él, considerándolo como una oportunidad de cambio y aprendizaje (Cascón, 2000). El conflicto existe en clase, como resultado de la diversidad de intereses de los estudiantes, y si los docentes no crean un buen ambiente, actuando positivamente en lo que respecta a la comunicación, utilizando la autoridad legítima y manejando el conflicto de manera constructiva, los conflictos aumentarán exponencialmente (Espelage y Lopes, 2013). El conflicto docente-alumno es un problema escolar cada vez más común, y si no se gestio-

nan de forma constructiva, evitarán que los estudiantes logren sus metas y objetivos de aprendizaje.

Según Darling y Walker (2001) los conflictos interpersonales surgen en el lugar de trabajo en todos los niveles debido a diferentes “metas, expectativas, valores, cursos de acción propuestos y sugerencias sobre cómo manejar una situación” (p. 230). Así, las principales fuentes de conflicto en el aula, en la relación docente-alumno, son el desinterés académico y la falta de hábitos de estudio de los alumnos, lo que induce actitudes negativas en el aula (Pérez-de-Guzmán et al., 2011). Los autores refieren que la mayoría de los conflictos revelan un carácter inquietante e indisciplinado, siendo recurrente en el aula. Independientemente del tipo de conflicto presente, los conflictos se acumulan, se complican, desencadenan sentimientos negativos, afectan negativamente el desempeño docente y disminuyen la calidad del proceso educativo. Por lo tanto, las habilidades de IE del docente que influyen en la resolución de conflictos deberían recibir más atención de la investigación.

Siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997), la IE se define como la habilidad de percibir, evaluar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos cuando facilitan la cognición; la habilidad de comprender información cargada de afectos y hacer uso del conocimiento emocional; y la habilidad de regular las emociones para promover el crecimiento y el bienestar (Mayer y Salovey, 1997). Se debe indicar que la conceptualización de Mayer y Salovey sigue siendo la definición más utilizada y aceptada (Cartwright y Pappas, 2008).

Este modelo presenta cuatro áreas de habilidades conectadas jerárquicamente (Mayer y Salovey, 1997): (a) percepción y expresión de emociones, que indica la habilidad de uno para identificar sus emociones, las emociones de los demás y para expresar emociones y necesidades emocionales con precisión a los demás; (b) asimilar emociones en el pensamiento, que refleja la habilidad de usar las emociones para despertar la atención hacia cambios o eventos importantes específicos y para facilitar las actividades cognitivas; (c) entender las emociones, implica el procesamiento cognitivo de las emociones y hacer referencia a la habilidad para distinguir emociones, así como comprender sentimientos complejos; y (d) manejo de emociones, se refiere a la habilidad de regular las emociones propias y ajenas con éxito. Tal habilidad implicaría la capacidad de mantener, cambiar y atender las respuestas emocionales, positivas o negativas, a una situación dada. Cada habilidad contribuye al desarrollo de otras y se ordenan desde la habilidad más simple hasta la más compleja en función de los procesos psicológicos requeridos (Mayer et al., 2000). Así, la habilidad de percepción constituye el proceso más básico y el manejo emocional el proceso más avanzado y complejo (Mayer et al., 2016). La IE es el conjunto de habilidades

que explican cómo las personas perciben, asimilan, comprenden y manejan las emociones (Mayer et al., 2000).

Los procesos emocionales se manifiestan constantemente en el aula, donde las relaciones interpersonales pueden generar un desarrollo beneficioso, así como el desgaste y sufrimiento del docente y alumnos. De esta forma, las habilidades de IE de los docentes son de gran importancia, ya que contiene muchas habilidades verbales y no verbales que empoderan al docente para articular, identificar, comprender y evaluar sus propios sentimientos y los de los estudiantes.

La IE produce efectos positivos en el desempeño laboral y en las relaciones interpersonales (Asrar-ul-Haqa et al., 2017) y diversos estudios demuestran los beneficios de la IE en docentes: influye en la buena relación con los alumnos (Gill y Sankulkar, 2017), proporciona un ambiente más estable y saludable en el aula (Maamari & Majdalani, 2019), un mayor desempeño profesional (Yin, 2015), desarrollar estrategias más resilientes para hacer frente a los reveses y adversidades que puedan surgir en el contexto educativo. (Mérida-López et al., 2019), mejorar la eficacia para enseñar (Valente et al., 2020b), y promueve una mejor gestión del aula (Valente et al., 2020a). Por lo tanto, el desarrollo de las habilidades de IE de los docentes representa cada vez más un componente crucial para la mejora de sus relaciones interpersonales y profesionales.

Manejo de conflictos con inteligencia emocional

Los conflictos interpersonales pueden ser experiencias muy emocionales, a menudo caracterizadas por sentimientos y reacciones intensas. En este sentido, las emociones juegan un papel fundamental en la gestión de conflictos y también en la elección de diferentes estrategias de resolución de conflictos (Chan et al., 2014). De esa manera, la IE amplifica las tendencias de las personas para seleccionar estrategias específicas de manejo de conflictos (Côté et al., 2011). Además, un alto cociente emocional está relacionado con un mayor éxito en la resolución de problemas (Almost et al., 2016).

Quien negocia un conflicto debe poder evaluar sus emociones y sentimientos de manera coherente. Asimismo, se debe saber a percibir y comprender el estado emocional de los demás puesto que esta percepción se considera una medida preventiva de conflictos (Mueller y Curhan, 2006). Por tanto, los docentes deben ser capaces de valorar las emociones y los sentimientos que surgen antes, durante y después de la situación de conflicto con los alumnos. Aunque las emociones tienen diferentes efectos en situaciones de conflicto, la expresión excesiva de emociones o las demostraciones inapropiadas pueden reducir la capacidad de manejo de conflictos (Hopkins y Yonker, 2015).

Las percepciones de los docentes sobre los conflictos indican que se centran principalmente en los aspectos negativos de los conflictos (Manesis et al., 2019). Se debe indicar que los métodos más utilizados en la escuela, frente a los comportamientos conflictivos de los estudiantes, incluyen advertencia, desaprobación, citación de tutores y, en algunos casos, suspensión del estudiante. Estas metodologías provocan sentimientos negativos y, posteriormente, originan nuevas conductas indeseables, siendo aplicadas sin tener en cuenta las necesidades personales, problemas y expectativas de los estudiantes (Shahmohammadi, 2014). Como indican Torrecilla et al. (2016), si el docente no es un gestor de conflictos eficaz, proyectará esta falta de habilidad, lo que resultará en un aprendizaje negativo para los estudiantes.

Así, la gestión de conflictos se refiere a patrones de comportamiento específicos que se implementan en situaciones de conflicto. Siguiendo este enfoque, Rahim y Bonoma (1979) establecieron cinco estrategias de manejo de conflictos utilizando dos dimensiones: preocupación por uno mismo y preocupación por los demás. Las diferentes articulaciones de estas dos dimensiones dieron lugar a cinco estrategias para el manejo de conflictos: evitación, dominación, consentimiento, integración y compromiso. Estas cinco estrategias para el manejo de conflictos, corresponden a las actitudes presentadas para abordar los conflictos (Rahim, 2002). Para este autor, una estrategia se considera apropiada si su uso conduce a una resolución efectiva de conflictos.

La estrategia de evitación se caracteriza cuando las partes involucradas en el conflicto muestran un bajo nivel de preocupación por los intereses de los demás y un bajo nivel de preocupación por uno mismo. Se caracteriza por un bajo grado de asertividad y un bajo grado de cooperación, donde no se satisfacen ni los intereses propios ni los de los oponentes (Rahim, 2002). El docente que utiliza esta estrategia puede, en algunas situaciones, representar una forma de retrasar la resolución de conflictos para una ocasión posterior, mientras que en otras, permite el escape de una situación percibida como indeseable. Al utilizar esta estrategia, el profesor tiene como objetivo evitar el desacuerdo con el alumno. Como tal, sus tácticas son abandonar física y psicológicamente los conflictos, negar la existencia del conflicto, cambiar o evitar ciertos temas y utilizar declaraciones no comprometidas (Valente y Lourenço, 2020a).

A su vez, la estrategia de dominación reflejan el intento de satisfacer los intereses de uno sin tener en cuenta los intereses de la otra persona. Se caracteriza por una alta asertividad y falta de cooperación, en la que la adquisición de objetivos se muestra con supremacía sobre los intereses de la otra parte. Además, a menudo se considera una estrategia agresiva (Rahim, 2002). Usando esta estrategia para mane-

jar los conflictos en el aula, el propósito es encontrar un acuerdo satisfactorio para el docente. Así, el maestro recurre al uso de su poder, con dominio verbal y perseverancia, y niega la responsabilidad en detrimento del alumno involucrado en el conflicto (Valente y Lourenço, 2020a).

El consentimiento es una estrategia que tiende a ser adoptada por aquellas personas que intentan minimizar las diferencias y enfatiza los puntos en común para satisfacer las preocupaciones de la otra parte. Representa una estrategia de manejo de conflictos donde la cooperación es alta y la asertividad es baja (Rahim, 2002). Así, el principal objetivo del profesor al aplicar esta estrategia es ceder a los deseos de los estudiantes. Esto recurre a la complacencia en el comportamiento, al estar de acuerdo pasivamente con las decisiones de los estudiantes, haciendo declaraciones concesivas y negando o no expresando las propias necesidades, presentando una postura de acomodación y sumisión en presencia de conflictos en el aula (Valente y Lourenço, 2020a). Por su parte, las personas que utilizan la estrategia integración manejan los conflictos de manera directa y cooperativa, buscando resolverlos en colaboración con el otro, al tratarse de una estrategia conectada con la resolución de problemas. El uso de esta estrategia implica apertura, intercambio de información, búsqueda de alternativas y análisis de diferencias para llegar a una solución efectiva para todos los involucrados en el conflicto. Es una estrategia útil para tratar con eficacia problemas complejos (Rahim, 2002). Cuando el docente utiliza esta estrategia, tiene como objetivo principal encontrar soluciones satisfactorias para sí mismo y el alumno. Así, ante el conflicto del aula, el maestro propone alternativas, aplica líneas abiertas de comunicación, realiza declaraciones que apoyan al alumno, hace concesiones, acepta responsabilidad, maximiza las similitudes y minimiza las diferencias existentes entre el alumno y sí mismo (Valente y Lourenço, 2020a).

Finalmente, la estrategia de compromiso representa el intento de satisfacer, moderada y parcialmente, los intereses de todos los involucrados en el conflicto, y comparte puntos en común con las otras cuatro estrategias. Se trata de una estrategia intermedia de asertividad y cooperación y que implica un compromiso en la búsqueda de una posición intermedia aceptable para todos los involucrados en el conflicto (Rahim, 2002). Así, al usar esta estrategia el propósito del docente es una solución intermedia para el manejo de conflictos, reduciendo las diferencias con el alumno, sugiriendo un intercambio de propuestas y brindando una solución rápida al conflicto de aula (Valente y Lourenço, 2020a).

Las consecuencias del conflicto dependen de las habilidades de gestión de las personas que lo experimentan. Las estrategias efectivas de manejo de conflictos minimizan los impactos negativos del conflicto y mejoran los positivos,

ayudando a mejorar las relaciones interpersonales y la satisfacción laboral en la aula (Valente y Lourenço, 2020a). Estos autores muestran una relación entre la IE de los docentes y la gestión de conflictos, con resultados que indican una relación positiva y estadísticamente significativa entre la IE de los docentes y las estrategias de integración y compromiso. Así, la IE de los docentes permite una gestión constructiva de conflictos en el aula (Aliasgari y Farzadnia, 2012).

Estudios en otros contextos laborales muestran que las habilidades de IE influyen en la selección y el uso de estrategias de manejo de conflictos existiendo: (a) una relación positiva entre percibir y comprender emociones y las estrategias de integración y compromiso; y una relación negativa con las estrategias de evitación, dominación y consentimiento (Godse y Thingujam, 2010; Villamediana et al., 2015); (b) una relación positiva entre expresar y clasificar emociones y las estrategias de manejo de conflictos de integración y compromiso; y una relación negativa con las estrategias de evitación, dominación y complacencia (Godse y Thingujam, 2010; Jordan y Troth, 2004); y (c) una relación positiva entre la habilidad para manejar y regular emociones y las estrategias de gestión de conflictos de integración y compromiso; y una relación negativa con las estrategias de evitación, dominación y complacencia (Godse y Thingujam, 2010; Jordan y Troth, 2004; Villamediana et al., 2015).

Propósito del presente estudio

Como se ha mencionado anteriormente, hay una falta de estudios que relacionen las habilidades de IE de los docentes y las estrategias de manejo de conflictos utilizadas en el aula. Para cerrar esta brecha de conocimiento, este estudio tiene como objetivo investigar cómo las habilidades de IE del docente influyen en la selección y el uso de estrategias de manejo de conflictos en el aula.

Con base en la literatura, se presentan las siguientes hipótesis: H1) se espera una influencia positiva entre la habilidad para percibir y comprender emociones y la estrategia integración; H2) se espera una influencia positiva entre la habilidad para percibir y comprender emociones y la estrategia compromiso; H3) se espera una influencia negativa entre la habilidad para percibir y comprender emociones y la estrategia consentimiento; H4) se espera una influencia negativa entre la habilidad para percibir y comprender emociones y la estrategia dominación; H5) se espera una influencia negativa entre la habilidad para percibir y comprender emociones y la estrategia de evitación; H6) se espera una influencia positiva entre la habilidad para expresar y clasificar emociones y la estrategia integración; H7) se espera una influencia positiva entre la habilidad para expresar y clasificar emociones y la estrategia compromiso; H8) se espera una influencia negativa entre la habilidad para ex-

presar y clasificar emociones y la estrategia evitación; H9) se espera una influencia negativa entre la habilidad para expresar y clasificar emociones y la estrategia consentimiento; H10) se espera una influencia negativa entre la habilidad para expresar y clasificar emociones y la estrategia dominación; H11) se espera una influencia positiva entre la habilidad para manejar y regular emociones y la estrategia integración; H12) se espera una influencia positiva entre la habilidad para manejar y regular emociones y la estrategia compromiso; H13) se espera una influencia negativa entre la habilidad para manejar y regular emociones y la estrategia de evitación; H14) se espera una influencia negativa entre la habilidad para manejar y regular emociones y la estrategia consentimiento; y H15) se espera una influencia negativa entre la habilidad para manejar y regular emociones y la estrategia dominación.

Método

Participantes

El proceso de muestreo fue no probabilístico, por conveniencia, y los docentes fueron reclutados de forma no aleatoria en escuelas públicas portuguesas. De los 1000 cuestionarios distribuidos, el 93,5% de los docentes accedió a participar en la investigación y solo el 6,5% no participó por falta de disponibilidad. Se recopilaban un total de 935 cuestionarios, pero debido a datos incompletos, se eliminaron 81 encuestas. Así, la muestra final se ha compuesto por 848 docentes de educación básica y secundaria. De estos, el 67,1% son mujeres. En cuanto a la experiencia docente, el 7,9% tenía menos de 10 años, el 28,4% entre 10-20 años, el 41,9% entre 21-30 años y el 21,8% más de 30 años.

Instrumentos

Cuestionario de inteligencia emocional del profesorado (QIEP; Valente y Lourenço, 2020b). Esta prueba de autoinforme está compuesta por 45 ítems con una escala tipo Likert de 6 puntos, de 1 (*nunca*) a 6 (*siempre*), y presenta la posibilidad de evaluar por un lado el constructo total de IE y, por otro lado, las tres sub-dimensiones: (a) percibir y comprender emociones, 15 ítems (p.ej., “cuando veo cómo se siente un estudiante, generalmente sé lo que le ha sucedido”); (b) expresar y clasificar emociones, 14 ítems (p.ej., “soy capaz de expresar bien mis emociones”); y (c) manejar y regular emociones, 16 ítems (p.ej., “puedo mantenerme de buen humor incluso si sucede algo desagradable en el aula”).

Rahim Organizational Conflict Inventory-II - Portuguese Version in School Context (ROCI-II-PViSC; Valente et al., 2017) es una escala Likert de 5 puntos que va de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*) con 28 ítems para medir el enfoque de los docentes para el manejo de conflictos, distribuidos en cinco sub-dimensiones: (a) integración, 7 ítems (p.ej., “en una dificultad para traba-

jar con un alumno, trato de analizar la situación con él para encontrar una solución aceptable para ambos”); (b) consentimiento, 6 ítems (p.ej., “ante un problema laboral, suelo tratar de satisfacer las necesidades de mi alumno”); (c) dominación, 5 ítems (p.ej., “en una situación problemática con un alumno, generalmente me mantengo firme para tratar de imponer mi punto de vista”); (d) evitación, 6 ítems (p.ej., “trato de no estar en desacuerdo con los alumnos”); d) compromiso, 4 ítems (p.ej., “ante problemas laborales trato de llegar a acuerdos con mis alumnos”).

Procedimiento

Este estudio recibió la aprobación de la Dirección General de Educación del Ministerio de Educación (0512400001/MIME), del comité de ética de la institución de los investigadores, de los directores de escuela y de los docentes participantes. Todas las medidas fueron recopiladas por los investigadores que explicaron claramente a los docentes el propósito del estudio. Se siguieron los procedimientos éticos y deontológicos convencionales, especialmente en cuanto a la confidencialidad de los datos. También se pidió a los docentes que indicaran su género y años de experiencia laboral en la recopilación de datos, para la caracterización de la muestra. Los instrumentos fueron completados en la escuela, aplicados por los investigadores, en grupos de 20-25 docentes. La cumplimentación de los instrumentos tomó entre 15 y 20 minutos.

El análisis de datos incluyó procedimientos de análisis descriptivo (media, desviación típica, asimetría y curtosis), consistencia interna (alfa de Cronbach), estructura de covarianza (valores estimados no estandarizados, valores estimados estandarizados, errores estimados y nivel de significancia), correlación de Pearson y Modelado de Ecuaciones Estructurales (MEE; Lowe et al., 2007), utilizando el software SPSS/AMOS 25 (Arbuckle, 2012). En el tratamiento estadístico de datos, se eliminaron todos los casos con valores incompletos y se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud en el software AMOS. Se mantuvieron los valores atípicos moderados, ya que los estadísticos descriptivos de la muestra eran adecuados. No se consideró el uso de índices de modificación para no hacer el modelo más complejo. La calidad de ajuste global del modelo factorial se realizó de acuerdo con los índices y valores de referencia descritos en Marôco (2018), a saber: χ^2 , χ^2/df , GFI , $AGFI$, CFI , TLI , $RMSEA$ y su respectivo intervalo de confianza del 90% (90% CI).

Resultados

Para el QIEP se encontraron valores de adecuación para el índice Keizer-Meyer-Olkin (KMO) de 0,90, así como para la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{(990)} = 17194,488$; $p < 0,001$), con una varianza explicada del 39,6%. En cuanto a la fiabilidad alfa de Cronbach, se encontraron los siguientes valores: percibir y comprender las emociones (0,86), expre-

La Inteligencia Emocional Marca la Diferencia: El Impacto de las Habilidades de Inteligencia Emocional del Profesorado en las Estrategias de Manejo de Conflictos en el Aula

sar y clasificar las emociones (0,86), y manejar y regular las emociones (0,91).

Acerca de ROCI-II-PViSC, el valor del índice KMO fue 0,86, y los valores de la prueba de esfericidad de Bartlett de ($\chi^2_{(378)} = 8252,620$; $p < 0,001$), siendo la varianza explicada de 56,3%. En cuanto a la fiabilidad alfa de Cronbach, se encontraron los siguientes valores: integración (0,86), consentimiento (0,80), dominación (0,81), evitación (0,81) y compromiso (0,84).

Los estadísticos descriptivos se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Estadísticos Descriptivos de la Muestra (n=848)

Variable	Min.	Max.	Promedio	DT	Asimetría	Curtosis
PCE	15	90	66,85	11,421	- 0,594	1,889
ECE	14	84	61,94	15,095	-1,331	1,952
MRE	16	96	70,36	17,336	-1,256	1,865
Evitación	6	30	19,29	5,888	-0,351	-0,424
Dominación	5	25	15,36	4,942	0,106	-0,556
Compromiso	4	20	15,73	2,992	-1,076	1,900
Consentimiento	6	30	20,67	6,808	-0,655	-0,312
Integración	7	35	28,40	6,566	-1,527	1,877

Note. DT = desviación típica; PCE = percibir y comprender emociones; ECE = expresar y clasificar emociones; MRE = manejar y regular emociones.

La Tabla 1 muestra que en el constructo de la IE, la habilidad con promedio más alto es la de manejar y regular emociones ($M = 70,36$), seguida de la habilidad de percibir y comprender emociones ($M = 66,85$), y por último la habilidad de expresar y clasificar emociones ($M = 61,94$). En el manejo de conflictos, la estrategia que muestra el valor promedio más alto es la integración ($M = 28,40$), seguida de la estrategia de consentimiento ($M = 20,67$), evitación ($M = 19,29$), compromiso ($M = 15,73$), y dominación ($M = 15,36$).

La Figura 1 especifica el modelo hipotetizado para los 848 docentes. La bondad general del ajuste es muy robusta [$\chi^2 = 12,174$; $p = 0,274$; $\chi^2_{/g.l.} = 1,217$; $GFI = 0,996$; $AGFI = 0,987$; $CFI = 0,994$; $TLI = 0,984$; $RMSEA = 0,016$ (LO/.000 – HI/.042)], confirmando que el MEE representa las relaciones entre las variables existentes en nuestra matriz empírica. Los valores del índice de Hoelter también se ajustaron [CN = 1,274 (0,05) y 1,615 (0,01)].

Figura 1.

Resultados del Modelado de Ecuaciones Estructurales de la Investigación.

Los resultados mostraron que los docentes que tienden a tener mayor habilidad para percibir y comprender emociones utilizan más estrategias de integración ($\beta = 0,108$; $p < 0,001$) y de compromiso ($\beta = 0,123$; $p < 0,001$), y menos estrategias de consentimiento ($\beta = -0,133$; $p < 0,001$), dominación ($\beta = -0,137$; $p < 0,001$), y evitación ($\beta = -0,134$; $p < 0,001$) para el manejo de conflictos durante las clases. Para los docentes que tienden a tener una mayor habilidad para expresar y clasificar emociones, los resultados mostraron que utilizan más estrategias de integración ($\beta = 0,128$; $p < 0,001$), compromiso ($\beta = 0,128$; $p < 0,001$), y evitación (β

$= 0,133$; $p < 0,001$), y menos estrategias de consentimiento ($\beta = -0,110$; $p < 0,01$), y de dominación ($\beta = -0,126$; $p < 0,001$), cuando manejan conflictos en el aula. Los resultados también mostraron que los docentes que tienden a tener una mayor habilidad para manejar y regular emociones utilizan más estrategias de integración ($\beta = 0,374$; $p < 0,001$), compromiso ($\beta = 0,115$; $p < 0,001$) y evitación ($\beta = 0,108$; $p < 0,01$), y menos estrategias de consentimiento ($\beta = -0,106$; $p < 0,01$) y dominación ($\beta = -0,118$; $p < 0,001$) para el manejo de conflictos durante las clases.

Tabla 2.

Estructura de Covarianza Hipotetizada

Variables	VENE	VEE	EE	p
PCE → Evitación	-0,069	-0,134	0,018	***
PCE → Dominación	-0,059	-0,137	0,015	***
PCE → Compromiso	0,032	0,123	0,009	***
PCE → Consentimiento	-0,080	-0,133	0,020	***
PCE → Integración	0,062	0,108	0,018	***
ECE → Evitación	0,052	0,133	0,013	***
ECE → Dominación	-0,041	-0,126	0,011	***
ECE → Compromiso	0,025	0,128	0,007	***
ECE → Consentimiento	-0,050	-0,110	0,015	0,001
ECE → Integración	0,056	0,128	0,014	***
MRE → Evitación	0,037	0,108	0,012	0,001
MRE → Dominación	-0,034	-0,118	0,010	***
MRE → Compromiso	0,020	0,115	0,006	***
MRE → Consentimiento	-0,042	-0,106	0,013	0,002
MRE → Integración	0,142	0,374	0,012	***

Nota. VENE = valores estimados no estandarizados; VEE = valores estimados estandarizados; EE = errores estimados ; *** = 0,000; PCE = percibir y comprender emociones; ECE = expresar y clasificar emociones; MRE = manejar y regular emociones.

Con respecto a las correlaciones de múltiples cuadrados, los resultados también indicaron que las habilidades de IE (percibir y comprender emociones; expresar y clasificar emociones; y gestionar y regular emociones) explican directamente cada una de las cinco estrategias de gestión de conflictos, en aproximadamente: 19% integración ($\eta^2 = 0,192$); 6% dominación ($\eta^2 = 0,060$); 6% compromiso ($\eta^2 = 0,055$); 5% consentimiento ($\eta^2 = 0,051$); y 4% evitación ($\eta^2 = 0,044$).

En cuanto a las correlaciones de Pearson, como se muestra en la Tabla 3, las variables incluidas en el modelo están asociadas entre sí y son estadísticamente significativas, aunque los valores encontrados pueden considerarse bajos. Las asociaciones se encuentran con magnitudes desde muy débiles ($r < 0,200$) a moderadas ($0,400 < r < 0,699$), lo que indica cierta cohesión entre las variables objeto de estudio.

Tabla 3.

Matriz de Correlaciones de Pearson

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
PCE (1)	1,000							
ECE (2)	0,114**	1,000						
MRE (3)	0,105**	0,130**	1,000					
Evitación (4)	-0,107**	0,132**	0,111**	1,000				
Dominación (5)	-0,164**	-0,157**	-0,149**	0,049	1,000			
Compromiso (6)	0,150**	0,157**	0,145**	0,013	-0,122**	1,000		
Consentimiento (7)	-0,157**	-0,139**	-0,134**	0,044	0,077*	-0,039	1,000	
Integración (8)	0,162**	0,189**	0,402**	0,069*	-0,090**	0,090**	-0,068*	1,000

Nota. PCE = percibir y comprender emociones; ECE = expresar y clasificar emociones; MRE = manejar y regular emociones; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Existe una asociación moderada, positiva y estadísticamente significativa entre la habilidad de manejar y regular emociones y la estrategia de integración ($r = 0,402$; $p < 0,01$). Las únicas asociaciones que no son estadísticamente significativas se encuentran entre la estrategia evitación con: la estrategia de dominación ($r = 0,049$; $p = n.s.$), la estrategia de compromiso ($r = 0,013$; $p = n.s.$), y la estrategia de consentimiento ($r = 0,044$; $p = n.s.$). Cabe señalar que todas las habilidades de IE están asociadas con todas las estrategias de manejo de conflictos.

Discusión

Este estudio tuvo como objetivo investigar cómo las habilidades de IE del docente influyen en la selección y el uso de estrategias de manejo de conflictos en el aula. Estudios previos han probado esta relación en otros contextos laborales. Sin embargo, el estudio actual es el primero en explorar estos constructos en los docentes.

En cuanto a la H1, los resultados muestran una influencia positiva entre la habilidad para percibir y comprender emociones y la estrategia integración. También, Godse y Thingujam (2010) encontraron una correlación positiva y significativa entre la comprensión de las emociones y la estrategia integración. Por tanto, los docentes que suelen tener una mayor habilidad para percibir y comprender tanto sus

propias emociones como las de los alumnos seleccionan y aplican más estrategias de integración para gestionar los conflictos. El uso de esta estrategia implica apertura e intercambio de información, siendo la estrategia ideal para afrontar problemas complejos en el aula.

Los resultados también indican una relación positiva entre la habilidad para percibir y comprender emociones y la estrategia de compromiso, como en el estudio de Villamediana et al. (2015), comprobando la H2. Al utilizar esta estrategia para manejar conflictos, el propósito del docente es una solución intermedia para el manejo de conflictos, es decir, sabe cómo reducir las diferencias con el alumno, sugiere un intercambio de propuestas y proporciona una solución rápida a la resolución de conflictos. En consecuencia, las estrategias de integración y compromiso conducen a resultados productivos en el aula, logrando soluciones responsables para la resolución de conflictos (Valente y Lourenço, 2020a). Así, los resultados obtenidos indican que el docente que tiende a tener más habilidad para percibir y comprender emociones percibe con facilidad el estado emocional de los alumnos y, ante un conflicto, cambia la actividad del aula, teniendo la sensibilidad para orientar a un alumno más conflictivo (p.ej., comunicarse con él de una manera más emocional). En una situación de conflicto con un alumno, es importante estimar el

estado emocional antes de cualquier interacción como medida preventiva del conflicto, es decir, si el docente comprende que el estado emocional negativo del alumno puede brindar apoyo y así resolver el conflicto de manera constructiva.

A partir de la hipótesis de que existe una influencia negativa entre la habilidad para percibir y comprender emociones y la estrategia consentimiento (H3), los resultados muestran que los docentes que tienden a tener una mayor percepción y comprensión emocional seleccionan y aplican menos la estrategia de consentimiento, comprobando la H3. Cuando el docente utiliza esta estrategia, cede a los deseos de los estudiantes y muestra un comportamiento de acomodación ante el conflicto, es decir, está de acuerdo pasivamente con las decisiones de los estudiantes, y niega o no expresa sus necesidades (Valente y Lourenço, 2020a). En cuanto a la H4, los resultados muestran una influencia negativa entre la habilidad para percibir y comprender emociones y la estrategia dominación, confirmando la hipótesis. Así, los docentes que tienden a tener una mayor percepción emocional recurren menos a la estrategia dominación. Esto demuestra que una buena percepción emocional del docente en relación a las emociones del alumno le permite hacer menos uso de esta estrategia agresiva para resolver un conflicto. Cuando un docente utiliza esta estrategia revela falta de cooperación e ignora los intereses de los alumnos en el manejo de conflictos en el aula.

Los resultados también apoyan la H5, que muestra una influencia negativa entre la habilidad para percibir y comprender emociones y la estrategia evitación. Esto indica que los docentes que tienden a tener una mayor habilidad para percibir y comprender emociones seleccionan y aplican menos esta estrategia para manejar conflictos. De esta forma, los resultados muestran que los docentes que tienden a tener una mayor percepción y comprensión emocional seleccionan y aplican menos estrategias de consentimiento, dominación y evitación para manejar los conflictos en el aula. Estos resultados se pueden explicar teniendo en cuenta que los docentes que tienen una mayor habilidad de percepción y comprensión emocional pueden identificar las causas subyacentes de cada emoción y así comprender las respectivas consecuencias en términos de comportamiento. Al comprender sus propias emociones, es más fácil comprender las emociones de los estudiantes, lo que les permite interactuar con ellos de manera más apropiada y efectiva en situaciones de conflicto, utilizando menos de estas estrategias. De esa forma, la habilidad del profesor para percibir y comprender emociones estimula una actitud positiva y ser más sensible a la resolución de conflictos con el alumno.

En línea con estudios (José y Thingujam, 2010; Villamediana et al., 2015) en otros contextos laborales los resultados indican que los docentes que tienden a tener mayor

habilidad para percibir y comprender emociones utilizan más estrategias de integración y compromiso, y menos estrategias de consentimiento, dominación y evitación para manejar los conflictos en el aula. Parece confirmarse que la habilidad de los docentes para percibir y comprender emociones influye en la selección y el uso de estrategias de manejo de conflictos en el aula.

En cuanto a la habilidad para expresar y clasificar emociones, las hipótesis de estudio se refieren a una influencia positiva entre la expresión y clasificación emocional y las estrategias de integración (H6) y de compromiso (H7), y negativa con las estrategias de evitación (H8), consentimiento (H9) y dominación (H10). Considerando los resultados, se confirma la relación entre las variables consideradas, excepto los de la H8. Así, los resultados indican que los docentes que tienden a tener mayor habilidad para expresar y clasificar emociones seleccionan y aplican más estrategias de integración, compromiso y evitación; y menos estrategias de consentimiento y dominación para resolver el conflicto en la aula. Estos hallazgos se encuentran en línea con investigaciones anteriores (José y Thingujam, 2010; Jordan y Troth, 2004; Villamediana et al., 2015) indicando que quienes puntúan más en esta habilidad emocional utilizan más la estrategia de integración. Los resultados sugieren que los docentes con mayor habilidad para expresar y clasificar emociones saben cómo expresar sus emociones correctamente y reconocen la expresión emocional de los estudiantes, adaptando de este modo su comportamiento, antes y durante el conflicto del aula, y resolviendo más fácilmente el mismo (p.ej., cuando los profesores perciben desánimo, enfado o tristeza en los rostros de los alumnos).

En cuanto a la habilidad para manejar y regular emociones, de acuerdo con las hipótesis y con base en los resultados, se confirma la relación entre las variables consideradas. Los resultados indican que los docentes que tienden a presentar mayor habilidad para manejar y regular emociones seleccionan y aplican más estrategias de integración (H11), compromiso (H12) y evitación (H13); y menos estrategias de consentimiento (H14) y de dominación (H15) para resolver un conflicto en el aula. Estudios previos apoyan estos resultados (José y Thingujam, 2010; Jordan y Troth, 2004; Villamediana et al., 2015), excepto la relación encontrada con la estrategia de evitación (H13).

La gestión emocional del docente se refiere a la capacidad de regular reflexivamente las emociones en uno mismo y en los alumnos, e implica la capacidad de estar abierto a la información que contienen las emociones y su uso para tomar decisiones y así seleccionar las estrategias más adecuadas para gestionar un conflicto en el aula. De esta manera, se lograría un adecuado manejo de la situación, orientado emocionalmente hacia lo que se pretende lograr. Cabe

señalar que se confirmaron todas las hipótesis del estudio excepto las H8 y H13. Los resultados indican que los docentes que tienden a tener una mayor habilidad para expresar y clasificar, y para manejar y regular emociones seleccionan y usan no sólo estrategias de integración y compromiso, sino también estrategias de evitación para la resolución de conflictos en el aula. Estos resultados pueden explicarse por ser una estrategia útil cuando el problema no es importante, o cuando se necesita más tiempo para recopilar información sobre el conflicto (p.ej., posponer la resolución de conflictos para el final de la clase, y resolver lo mismo solo en presencia del estudiante involucrado en el conflicto). Cabe señalar que las ventajas de utilizar esta estrategia son el ahorro de tiempo, en situaciones de problemas menores, y el hecho de que puede prevenir la escalada del conflicto (Rahim, 2002), ya que implica evasión, posponiéndola para un momento más adecuado (p.ej., cuando termina la clase). Es importante tener en cuenta que se deben utilizar todas las estrategias de gestión de conflictos, siempre que conduzcan a la resolución de los conflictos en el aula.

Los resultados también indican que los docentes utilizan predominantemente estrategias de integración, seguidas de consentimiento, evitación, compromiso y finalmente, dominación para manejar un conflicto en el aula. Es decir, recurren más a la estrategia de integración y menos a la dominación para el manejo de conflictos en el aula. Estos resultados son parcialmente similares a los obtenidos por Villamediana et al. (2015), quienes también informan de la integración como la estrategia predominante, pero con resultados diferentes en las otras estrategias.

Limitaciones e implicaciones del estudio

Aunque los resultados de este estudio son prometedores, deben interpretarse a la luz de algunas limitaciones. Primero, no se encontraron investigaciones que relacionen las habilidades de IE de los docentes y las estrategias de manejo de conflictos en aula. El estudio actual fue el primero en explorar estos constructos en profesores, y los resultados pueden ser diferentes en otros países con diferentes sistemas escolares y contextos culturales. Por lo tanto, sería recomendable para futuras líneas de investigación utilizar un diseño transcultural para replicar el presente estudio. En segundo lugar, todos los datos utilizados en este estudio fueron autoinformados, lo que implica un sesgo de deseabilidad social. Otra limitación fue que los docentes del estudio eran en su mayoría mujeres, lo que limita la variabilidad de la muestra. Sin embargo, esto revela la realidad de las escuelas en Portugal, donde las mujeres docentes existen en un porcentaje mucho mayor que los hombres. (PORDATA, 2019). Finalmente, los estudios futuros deben incluir otras variables personales y organizacionales que puedan influir en la elección de estrategias de manejo de conflictos.

En cuanto a las implicaciones prácticas, los resultados del presente estudio demuestran la necesidad de reconocer y promover las habilidades emocionales de los docentes en la jornada laboral. Los docentes, como negociadores de conflictos, deben ser capaces de evaluar y gestionar las emociones y los sentimientos que surgen antes, durante y después de la situación de conflicto. Así, es fundamental apoyar a los docentes, aportando conocimientos sobre los procesos emocionales, y entrenando sus habilidades emocionales y técnicas de regulación. En este contexto, es fundamental asumir que la formación inicial de los docentes debe incluir el desarrollo de habilidades emocionales, por la importancia de su desempeño profesional, respectivamente, por la influencia que tienen en la selección y uso de estrategias para el manejo de conflictos en el aula. Por tanto, dados los resultados de este estudio, se sugiere introducir programas de intervención en educación emocional en la formación inicial y continua de los docentes, para que puedan gestionar de forma constructiva los conflictos en el aula.

Conclusión

En conclusión, estos resultados muestran la influencia de las habilidades de IE de los docentes en la selección y el uso de estrategias para manejar los conflictos en el aula. Los docentes que tienen más habilidades para percibir, expresar y manejar las emociones tendrán recursos más apropiados para la resolución de conflictos en el aula, porque utilizan estrategias más cooperativas (integración y compromiso) para manejar el conflicto en la relación profesor-alumno en el aula. Por tanto, el desarrollo de las habilidades de IE de los docentes es una condición esencial para la gestión de conflictos en el aula. Estos nuevos hallazgos sugieren la necesidad de implementar programas de intervención para promover las habilidades de IE de los docentes como un medio valioso para manejar los conflictos en el aula. Esta conclusión nos lleva específicamente a la defensa de políticas educativas y prácticas pedagógicas que desarrollen las habilidades emocionales de los docentes en su formación inicial.

Referencias

- Aliasgari, M. y Farzadnia, F. (2012). The relationship between emotional intelligence and conflict management styles among teachers. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(8), 555–562. <https://journal-achievements26.webs.com/555-562.pdf>
- Almost, J., Wolff, A.C., Stewart-Pyne, A., McCormick, L.G., Strachan, D. y D'Souza, C. (2016). Managing and mitigating conflict in healthcare teams: An integrative review. *Journal of Advanced Nursing*, 72(7), 1490–1505. <https://doi.org/10.1111/jan.12903>
- Impact of emotional intelligence on teacher's performance

- in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3, 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.fbj.2017.05.003>
- Arbuckle, J.L. (2012). *IBM SPSS AMOS 21 User's Guide*. Smallwaters Corporation.
- Cartwright, S. y Pappas, C. (2008). Emotional intelligence, its measurement and implications for the workplace. *International Journal of Management Reviews*, 10 (2), 149–171. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00220.x>
- Cascón, F. (2000). Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57–60.
- Chan, J.C. Y., Sit, E. N.M. y Lau, W.M. (2014). Conflict management styles, emotional intelligence and implicit theories of personality of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today* 34, 934–939. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.10.012>
- Côté, S., DeCelles, K.A., McCarthy, J.M., Van Kleef, G.A. y Hideg, I. (2011). The Jekyll and Hyde of emotional intelligence: Emotion-regulation knowledge facilitates both prosocial and interpersonally deviant behavior. *Psychological Science*, 22(8), 1073–1080. <https://doi.org/10.1177/0956797611416251>
- Darling, J.R. y Walker, W.E. (2001). Effective conflict management: Use of the behavioural style model. *Leadership and Organisational Development Journal*, 22(5), 230–242. <https://doi.org/10.1108/01437730110396375>
- Espelage, D.L. y Lopes, J.A. (2013). *Indisciplina na escola. Fundação*. Francisco Manuel dos Santos.
- Gill, G.S. y Sankulkar, S. (2017). An exploration of emotional intelligence in teaching: Comparison between practitioners from the United Kingdom & India. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 7 (2), 1–6. <https://doi.org/10.15406/jpcpy.2017.07.00430>
- Godse, A.S. y Thingujam, N.S. (2010). Perceived emotional intelligence and conflict resolution styles among information technology professionals: Testing the mediating role of personality. *Singapore Management Review*, 32(1), 69–83.
- Göksoy, S. y Argon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 197–205. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1388>
- Hopkins, M.M. y Yonker, R.D. (2015). Managing conflict with emotional intelligence: Abilities that make a difference. *Journal of Management Development*, 34(2), 226–244. <https://doi.org/10.1108/JMD-04-2013-0051>
- Jordan, P. y Troth, A. (2004). Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution. *Human Performance*, 17(2), 195–218. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1702_4
- Lowe, B., Winzar, H. y Ward, S. (2007). *Essentials of SPSS for Windows versions 14 & 15: A business approach*. Thomson Learning Australia.
- Maamari, B.E. y Majdalani, J.F. (2019). The effect of highly emotionally intelligent teachers on their students' satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 33(1), 179–193. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0338>
- Manesis, N., Vlachou, E. y Mitropoulou, F. (2019). Greek teachers' perceptions about the types and the consequences of conflicts within school context. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 781–799. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.3.781>
- Marôco, J. (2018). *Análise estatística com o SPSS statistics* (7th ed.). Report Number, Lda.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (396–420). Cambridge University Press.
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C. y Rey, L. (2019). 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*, 5(1), 67–76. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>
- Meyer, D.K. y Turner, J.C. (2007). Scaffolding Emotions in Classroom. En P.A. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 243–258). Elsevier.
- Morris-Rothschild, B.K. y Brassard, M.R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105–121. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.01.004>
- Mueller, J.S. y Curhan, J.R. (2006). Emotional intelligence

- and counterpart mood induction in a negotiation. *International Journal of Conflict Management*, 17 (2), 110–128. <https://doi.org/10.1108/10444060610736602>
- Pérez-de-Guzmán, M.V., Vargas, M. y Amador Muñoz, L.V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: Un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria* 18, 99–114. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08
- PORDATA: Base de Dados Portugal Contemporâneo (2019). *Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rahim, M. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>
- Rahim, M.A. y Bonoma, T.V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44(3), 1323–1344. <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3c.1323>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Shahmohammadi, N. (2014). Conflict management among secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 630–635. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.438>
- Torrecilla, E.M., Olmos, S. y Rodríguez, M.J. (2016). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en educación secundaria. *Educación XXI*, 19(2), 293–315. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16468>
- Valente S. y Lourenço, A.A. (2020a). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5 (5), 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>
- Valente S. y Lourenço, A.A. (2020b). Questionário de inteligência emocional do professor: adaptação e validação do Emotional Skills and Competence Questionnaire. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, 7(1), 101–113. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5480>
- Valente, S., Lourenço, A.A., Alves, P. y Dominguez-Lara, S. (2020a). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *CES Psicología*, 13(2), 18–31. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>
- Valente, S., Veiga-Branco, A., Rebelo, H., Lourenço, A.A. y Cristóvão, A.M. (2020b). The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (3), 916–923. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080324>
- Villamediana, J., Donado, A. y Zerpa, C.E. (2015). Estrategias de manejo de conflictos, inteligencia emocional y desarrollo moral. *Revista Dimensión Empresarial*, 13(1), 73–94. <https://doi.org/10.15665/rde.v13i1.339>
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(7), 789–810. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>