

**GESTIÓN SOCIOEMOCIONAL Y LA CONFLICTIVIDAD COTIDIANA EN DOCENTES
DE EDUCACIÓN BÁSICA**
**SOCIOEMOTIONAL MANAGEMENT AND EVERYDAY CONFLICT IN BASIC
EDUCATION TEACHERS**

Autores: ¹Víctor Leonardo Indio Asunción, ²Lisbet Coralía Solís Navarrete, ³Ariana Daniela Soto Rodríguez y ⁴Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-0234-460X>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-6069-5785>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-6038-3741>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: vindioa@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: lsolisn@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: asotor@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4*}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 24 de Mayo del 2026

Artículo revisado: 26 de Mayo del 2026

Artículo aprobado: 28 de Mayo del 2026

¹Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación especialización de Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Maestro en Docencia Universitaria, graduado de la Universidad César Vallejo (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El estudio tuvo como propósito examinar la relación entre la gestión socioemocional y la conflictividad cotidiana en docentes de Educación Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Girón, durante el año 2026. La investigación partió del reconocimiento de que las tensiones escolares, los desacuerdos frecuentes y las dificultades de convivencia no dependen únicamente de factores administrativos, sino también de la capacidad docente para regular emociones, actuar con empatía y sostener relaciones profesionales saludables. Se trabajó desde un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y alcance correlacional asociativo. La población estuvo constituida por 37 docentes y la muestra por 17 participantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento correspondió a un cuestionario estructurado con escala Likert de cinco puntos. La confiabilidad fue alta, con Alfa de Cronbach de 0,887. Los resultados mostraron una correlación positiva moderado-alta entre gestión socioemocional y conflictividad

cotidiana, con $r = 0,714$ y $p = 0,001$. Se concluye que la autoconciencia, la empatía y las habilidades sociales del profesorado favorecen una convivencia institucional más equilibrada, reducen respuestas impulsivas y fortalecen la resolución constructiva de tensiones escolares.

Palabras clave: Gestión socioemocional, Conflictividad cotidiana, Docentes, Convivencia escolar, Educación Básica.

Abstract

This study aimed to examine the relationship between socio-emotional management and everyday conflict among Basic Education teachers at Unidad Educativa Ciudad de Girón during 2026. The research was based on the understanding that school tensions, frequent disagreements, and coexistence difficulties are not determined only by administrative factors, but also by teachers' ability to regulate emotions, act with empathy, and sustain healthy professional relationships. A quantitative approach, non-experimental design, and associative-correlational scope were applied. The population consisted of 37 teachers, while the sample included 17 participants selected

through non-probabilistic convenience sampling. The survey technique was used, and the instrument was a structured questionnaire with a five-point Likert scale. Reliability was high, with a Cronbach's Alpha coefficient of 0.887. The results showed a moderate-high positive correlation between socio-emotional management and everyday conflict, with $r = 0.714$ and $p = 0.001$. It is concluded that teachers' self-awareness, empathy, and social skills promote a more balanced institutional coexistence, reduce impulsive responses, and strengthen constructive conflict resolution in school settings.

Keywords: Socio-emotional management, Everyday conflict, Teachers, School coexistence, Basic Education.

Sumário

O estudo teve como objetivo examinar a relação entre a gestão socioemocional e a conflitualidade cotidiana em docentes de Educação Básica da Unidade Educacional Ciudad de Girón, durante o ano de 2026. A pesquisa partiu do reconhecimento de que as tensões escolares, os desentendimentos frequentes e as dificuldades de convivência não dependem exclusivamente de fatores administrativos, mas também da capacidade docente para regular emoções, agir com empatia e manter relações profissionais saudáveis. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem quantitativa, com delineamento não experimental e alcance correlacional associativo. A população foi constituída por 37 docentes e a amostra por 17 participantes, selecionados por meio de amostragem não probabilística por conveniência. A técnica utilizada foi o questionário estruturado com escala Likert de cinco pontos. A confiabilidade foi considerada alta, com Alfa de Cronbach de 0,887. Os resultados demonstraram uma correlação positiva moderada a alta entre gestão socioemocional e conflitualidade cotidiana, com $r = 0,714$ e $p = 0,001$. Conclui-se que a autoconsciência, a empatia e as habilidades sociais do corpo docente favorecem uma convivência institucional mais equilibrada,

reduzem respostas impulsivas e fortalecem a resolução construtiva das tensões escolares.

Palavras-chave: Gestão socioemocional, Conflitualidade Cotidiana, Docentes, Convivência escolar, Educação Básica.

Introducción

En el campo educativo, la gestión socioemocional constituye una dimensión estratégica del desempeño docente, debido a que incide en la autorregulación, la toma de decisiones pedagógicas y la calidad de las interacciones que se producen en el entorno escolar. En Educación Básica, esta competencia adquiere especial relevancia, puesto que el profesorado enfrenta situaciones relacionales complejas que demandan equilibrio emocional, empatía y habilidades de mediación. En tal sentido, estudiar su vínculo con la conflictividad cotidiana permite analizar cómo los recursos socioemocionales del docente influyen en la convivencia y en la estabilidad del clima institucional.

Desde una mirada problemática, la conflictividad cotidiana en los espacios escolares no responde únicamente a desacuerdos aislados, sino a dinámicas recurrentes que pueden deteriorar el ambiente de trabajo, la comunicación y el bienestar profesional. En este marco, cuando la gestión socioemocional resulta insuficiente, aumentan las probabilidades de respuestas impulsivas, dificultades para manejar tensiones y debilitamiento de los vínculos pedagógicos. En consecuencia, investigar esta relación se vuelve pertinente, puesto que permite reconocer factores críticos del ejercicio docente y orientar acciones formativas dirigidas al fortalecimiento de una convivencia más equilibrada y funcional. En primer lugar, Valente y Lourenço (2020), en el artículo Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management, desarrollado en

Portugal, tuvieron como objetivo examinar cómo la inteligencia emocional del profesorado se relaciona con la gestión del conflicto en el aula. Metodológicamente, aplicaron un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y diseño transversal. Utilizaron la encuesta como técnica y el Emotional Skills and Competence Questionnaire for Teachers junto con el Rahim Organizational Conflict Inventory II como instrumentos. En la muestra, 67% fueron mujeres y 33% hombres. Los hallazgos evidenciaron que una mayor inteligencia emocional se asocia con estrategias integradoras y de compromiso, concluyendo que la competencia socioemocional fortalece el manejo constructivo de la conflictividad cotidiana intensifica problemáticas que deterioran la convivencia y el bienestar profesional.

Para Lu y Chen (2024), a través del artículo *The Effects of Teacher's Emotional Intelligence on Team-Member Exchange and Job Performance: the Moderating Role of Teacher Seniority*, desarrollado en Taiwán, buscaron examinar la relación entre inteligencia emocional, intercambio entre colegas y desempeño laboral docente. El estudio siguió una metodología cuantitativa, de tipo correlacional, con diseño transversal. La técnica fue la encuesta y se aplicaron cuestionarios sobre inteligencia emocional, team-member exchange y desempeño laboral, analizados con SEM y SPSS PROCESS. La muestra presentó 71% de mujeres, 29% de hombres, 76% entre 31 y 50 años y 74% con más de 10 años de experiencia. Los resultados confirmaron efectos positivos de la inteligencia emocional sobre la interacción profesional y el rendimiento, concluyendo que la gestión socioemocional mejora la respuesta del docente ante tensiones relacionales cotidianas. En consonancia con lo anterior, Sánchez et al. (2021), mediante el estudio

Teachers' Burnout during COVID-19 Pandemic in Spain: Trait Emotional Intelligence and Socioemotional Competencies, realizado en España, se propusieron reconocer los niveles de desgaste docente y analizar su correlación con la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales. El trabajo se desarrolló con metodología cuantitativa, investigación correlacional y diseño no experimental de corte transversal. Emplearon la encuesta y aplicaron como instrumentos el MBI, el TMMS-24 y la Socioemotional Competences Scale. La muestra estuvo compuesta por 53,72% hombres y 46,28% mujeres. Los resultados mostraron relaciones negativas significativas entre inteligencia emocional y burnout, por lo que concluyeron que fortalecer dichas competencias actúa como factor protector frente a tensiones cotidianas del ejercicio docente.

De manera complementaria, Hassan y Ibourk (2021), en el artículo *Burnout, Self-Efficacy and Job Satisfaction among Primary School Teachers in Morocco*, efectuado en Marruecos, plantearon como objetivo explorar las correlaciones entre autoeficacia, burnout y satisfacción laboral en docentes de primaria. Para ello, desarrollaron una metodología cuantitativa, con investigación correlacional y análisis mediante modelamiento de ecuaciones estructurales. La técnica utilizada fue la encuesta y los instrumentos incluyeron escalas de autoeficacia docente, burnout y satisfacción laboral. Participaron 404 docentes. Entre los hallazgos, identificaron una correlación negativa entre autoeficacia y burnout, así como entre satisfacción laboral y agotamiento. En consecuencia, concluyeron que la debilidad en recursos personales y emocionales. De manera convergente, Campo y Patiño (2021), en *Afectividad de normalistas: estudio sobre el estado de ánimo y la inteligencia emocional*,

realizado en México, buscaron examinar cómo se vinculan las habilidades de inteligencia emocional con el estado anímico de futuros docentes. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, no experimental, con análisis correlacional; utilizó la encuesta como técnica y aplicó los instrumentos TMMS-24 y PANAS. Los resultados mostraron que 55,4 % debía mejorar la atención emocional y 53,9 % la claridad emocional. En conclusión, fortalecer la regulación afectiva constituye una base preventiva frente a tensiones relacionales y dificultades de convivencia escolar.

En el plano argentino, Expósito y Marsollier (2021), en el artículo El impacto del Aislamiento Social por COVID-19 en docentes: Una aproximación a sus condicionantes familiares, económicos y laborales, se propusieron identificar los factores personales, familiares y económicos vinculados al desempeño docente. Desarrollaron una metodología cuantitativa, comparativa y correlacional, aplicando la técnica de encuesta y escalas tipo Likert procesadas con SPSS, ANOVA y correlación de Pearson. Entre los hallazgos, 42,99 % convivía con personas de riesgo y 55,98 % trabajaba desde el comedor. Concluyeron que el malestar emocional, el espacio doméstico y la sobrecarga intensifican la conflictividad cotidiana.

A su vez, Ascorra et al. (2021), en Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas, desarrollado en Chile, tuvieron como objetivo identificar los abordajes de convivencia escolar promovidos por las escuelas y conocer su incidencia sobre indicadores nacionales. Aplicaron un análisis secundario con metodología cuantitativa, de tipo descriptivo-correlacional y regresión múltiple, sobre 125 escuelas. Entre los

resultados, la dimensión paz presentó 20 % de escuelas en nivel alto y 12 % en nivel bajo. Concluyeron que predomina una convivencia centrada en contener la violencia, más que en construir una convivencia democrática y duradera.

Bajo esta misma línea analítica, Charria et al. (2022), en Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria, efectuado en Colombia, se propusieron analizar la relación entre la valoración de las condiciones de trabajo y el bienestar laboral en 132 docentes. Emplearon una metodología cuantitativa, con diseño correlacional y muestreo no probabilístico intencional; la técnica fue la encuesta y el estudio reporta la valoración de condiciones de trabajo y bienestar laboral. Como dato relevante, en antecedentes comparativos del contexto colombiano se reporta que 20,97 % de docentes combinaban la enseñanza con otra actividad remunerada, alcanzando 32,14 % en el sector privado. Concluyeron que la sobrecarga, la contratación temporal y la inestabilidad erosionan el bienestar y agravan tensiones cotidianas del ejercicio docente.

Bajo la realidad de Quito, Ramos Armijos et al. (2024), en Estrés laboral y escolar en la vida familiar durante la epidemia de COVID-19 (caso de estudio), Ecuador, se propusieron demostrar la incidencia del estrés laboral y académico en la dinámica familiar. Desarrollaron una metodología cuantitativa, con nivel descriptivo, correlacional y explicativo; utilizaron la encuesta y tres instrumentos adaptados y validados por siete expertos, aplicados a una población de 180 participantes. Entre los hallazgos, el estrés laboral alto mostró una probabilidad de ocurrencia del 20,79 %, confirmando asociaciones significativas entre las variables

En el caso de Cuenca, Indacochea Mendoza et al. (2025), en el artículo Relación de las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar en estudiantes del subnivel medio, Ecuador, tuvieron como objetivo determinar la conexión entre ambas variables en la Unidad Educativa Dr. Benigno Malo. Emplearon metodología cuantitativa, diseño no experimental y alcance correlacional; la técnica fue la encuesta y los instrumentos fueron cuestionarios aplicados a estudiantes. Los resultados evidenciaron una relación significativa, por lo que concluyeron que las debilidades en procesos cognitivos repercuten en la dinámica escolar y profundizan dificultades cotidianas del contexto educativo.

Desde el ámbito institucional, la problemática de la gestión socioemocional y la conflictividad cotidiana en docentes de Educación Básica representa un asunto de alta relevancia, puesto que las dinámicas escolares no dependen únicamente de la planificación pedagógica, sino también de la manera en que el profesorado regula sus emociones, afronta tensiones y construye vínculos dentro de la comunidad educativa. Al respecto, el Ministerio de Educación del Ecuador establece que la convivencia escolar debe orientarse al bienestar, la seguridad, la equidad y el desarrollo integral, principios que exigen entornos laborales armónicos y relaciones profesionales sustentadas en el respeto y la autorregulación emocional.

En correspondencia con ello, la población docente de la institución objeto de estudio constituye un espacio particularmente significativo para analizar esta problemática, debido a que el ejercicio profesional diario implica afrontar presiones académicas, demandas administrativas, interacción constante con estudiantes y coordinación permanente con colegas y directivos. En la

muestra seleccionada, esta situación podría evidenciarse en reacciones impulsivas ante desacuerdos, dificultades para manejar emociones en contextos de tensión, desgaste en la comunicación interpersonal y afectación progresiva del clima laboral. De este modo, el problema rebasa la esfera individual del docente y se proyecta sobre la estabilidad relacional y funcional de toda la institución.

En el marco de este análisis, esta investigación adquiere relevancia en la esfera colectiva porque la gestión socioemocional del profesorado no repercute únicamente en el bienestar individual, sino también en la calidad de la convivencia, la estabilidad institucional y la construcción de relaciones pedagógicas saludables. García et al. (2023), en un estudio correlacional con docentes peruanos, identificaron una relación positiva moderada entre bienestar laboral y compromiso docente, lo que permite inferir que las condiciones emocionales y organizacionales del trabajo inciden de manera directa en la dinámica social de la escuela y en la cohesión de su comunidad educativa.

Partiendo de esta premisa, el estudio posee una utilidad concreta, puesto que puede generar insumos orientados al diseño de acciones institucionales de acompañamiento, prevención y fortalecimiento emocional. Imán et al. (2025) demostraron que un programa socioemocional aplicado a docentes de educación básica produjo mejoras significativas en habilidades sociales. Tal evidencia respalda la conveniencia de investigar esta problemática, debido a que ofrece una base empírica para formular estrategias viables que respondan a necesidades reales del contexto escolar. En virtud de lo expuesto, esta temática también encuentra sustento en el ámbito formativo, dado que la función docente exige no solo dominio

disciplinar, sino también recursos emocionales que favorezcan la mediación, la empatía y la regulación de tensiones en el ejercicio pedagógico. Romero (2024) señala que el trabajo emocional del profesorado se configura en la cotidianidad escolar, donde el cuidado, la convivencia y la respuesta frente a contextos adversos forman parte de la práctica educativa. Desde esa lectura, estudiar la gestión socioemocional permite comprender mejor su incidencia en la calidad de la enseñanza y en la relación pedagógica.

Dado este escenario, la investigación resulta oportuna porque aborda una situación vigente, observable y susceptible de intervención dentro del contexto institucional seleccionado. Sáez et al. (2025) encontraron en profesorado chileno una correlación positiva entre conciencia emocional y bienestar profesional. Este hallazgo confirma que el fortalecimiento de la dimensión emocional docente no constituye un aspecto secundario, sino un componente decisivo para reducir tensiones cotidianas, prevenir desgaste laboral y favorecer un entorno profesional más equilibrado y funcional. En clave conceptual, la gestión socioemocional puede entenderse como el conjunto de capacidades que permite al docente reconocer sus emociones, regularlas de manera consciente y proyectarlas adecuadamente en la relación pedagógica.

En este sentido, Pérez et al. (2025), en el artículo Habilidades de inteligencia emocional en la formación de docentes para el rendimiento académico de estudiantes, la describen a partir de componentes como la empatía, la autorregulación emocional, la motivación intrínseca y la comunicación asertiva, lo que permite concebirla como una competencia profesional orientada al equilibrio personal y al manejo adecuado de las interacciones escolares.

Desde una aproximación pedagógica, la gestión socioemocional no se limita al control interno de las emociones, sino que implica su traducción en decisiones didácticas, formas de acompañamiento y estrategias de convivencia dentro del aula. Así, Askia et al. (2024), en Educación Socioemocional en la enseñanza primaria: un análisis práctico de la experiencia, muestran que los docentes asocian esta dimensión con la reflexión sobre las emociones, el aprendizaje socioemocional y la enseñanza de habilidades sociales y emocionales. De ese modo, la variable puede definirse como un proceso pedagógico mediante el cual el profesorado integra el trabajo emocional en la práctica educativa cotidiana.

En una comprensión integradora, la gestión socioemocional también puede definirse como una competencia multidimensional que articula autorregulación, conciencia social, bienestar relacional y toma de decisiones responsables en el ejercicio docente. Desde esta perspectiva, Jara et al. (2025), en el artículo Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa, sostienen que los modelos contemporáneos de competencia socioemocional del profesorado convergen en dimensiones como habilidades socioemocionales, bienestar de relaciones, conciencia social, autorregulación y decisiones responsables. Por consiguiente, esta variable representa una base estructural para que el docente sostenga vínculos saludables y responda con equilibrio a las exigencias del entorno escolar.

Bajo este referente teórico, la gestión socioemocional puede definirse como la capacidad docente para reconocer sus propios estados emocionales, comprender las emociones de los demás y actuar de manera relacionalmente competente dentro del contexto

educativo. Desde esta perspectiva, Rivera (2025) sostiene en Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática que este constructo se organiza en torno a la autoconciencia, la empatía y las habilidades sociales, dimensiones que permiten al profesorado regular su respuesta emocional y favorecer interacciones pedagógicas más equilibradas, conscientes y funcionales en la vida escolar.

En una primera delimitación conceptual, la autoconciencia puede entenderse como la capacidad del docente para identificar sus emociones, reconocer sus sesgos y comprender de qué manera sus estados internos inciden en su actuación profesional. Esta dimensión no se agota en la introspección, sino que implica una lectura reflexiva del propio comportamiento en situaciones pedagógicas concretas. En esa línea, Franco et al. (2024) sostienen que la autoconciencia social permite al profesorado reconocer prejuicios, emociones y conductas que influyen directamente en su práctica y en la manera de vincularse con sus estudiantes, lo que la convierte en un componente esencial del desempeño educativo. Desde una perspectiva relacional, la empatía se define como la disposición del docente para comprender el mundo emocional del otro, interpretar sus necesidades y responder con sensibilidad, respeto y apertura en el escenario escolar. No se trata solo de percibir sentimientos ajenos, sino de traducir esa comprensión en formas de interacción que favorezcan el diálogo y la confianza.

En ese sentido, Medina y Ibáñez (2025) destacan que la empatía, articulada con el estado emocional, influye de manera sustancial en los procesos comunicativos, lo que permite concebirla como una dimensión decisiva para fortalecer vínculos pedagógicos más humanos y

efectivos. En lo concerniente al plano interactivo, las habilidades sociales pueden concebirse como el conjunto de recursos comunicativos, asertivos y relacionales que posibilitan al docente establecer vínculos constructivos con estudiantes, colegas y familias. Su importancia radica en que median la calidad del trato, la resolución de tensiones y la construcción de ambientes respetuosos. Tal como expone Borbor (2024), estas habilidades comprenden capacidades como la comunicación efectiva, la empatía, el asertividad y la resolución de conflictos, de modo que constituyen un soporte fundamental para sostener relaciones interpersonales positivas y para intervenir con mayor equilibrio en la dinámica cotidiana del contexto educativo.

Desde una comprensión fundacional, la Teoría de la Inteligencia Emocional, creada por Salovey y Mayer en 1990, permite concebir la gestión socioemocional como una capacidad orientada a percibir, comprender y regular las emociones de forma reflexiva en contextos de interacción humana. Aplicada al campo educativo, esta teoría sostiene que el docente no solo identifica sus estados afectivos, sino que también los utiliza para responder con mayor equilibrio a las exigencias del aula. En esa dirección, Martínez et al. (2024) evidencian que la inteligencia emocional cumple un papel predictor frente al burnout docente, lo que reafirma su valor como base explicativa del manejo socioemocional en la práctica profesional.

En una línea de interpretación complementaria, el Modelo de Inteligencia Emocional-Social, propuesto por Reuven Bar-On en 1997, amplía esta mirada al integrar componentes intrapersonales, interpersonales, adaptativos y de manejo del estrés. Bajo este enfoque, la gestión socioemocional puede definirse como

una competencia compleja que articula autorregulación, empatía, ajuste contextual y habilidades para afrontar presiones del entorno escolar. De manera consistente con ello, Hewitt et al. (2023) señalan que la regulación emocional y las habilidades de afrontamiento del profesorado influyen en su bienestar y ajuste psicológico, lo que permite entender esta variable como un recurso funcional para sostener desempeño y equilibrio relacional en el ejercicio docente.

A partir de una perspectiva procesual, el Modelo Procesual de Regulación Emocional, desarrollado por James J. Gross en 1998, explica que la emoción puede regularse en distintos momentos de su aparición, desde la selección de la situación hasta la modulación de la respuesta emocional. En el plano educativo, esta teoría permite definir la gestión socioemocional como la capacidad del docente para intervenir conscientemente sobre sus reacciones antes de que estas afecten la convivencia, la enseñanza o su propio bienestar. En concordancia con esta premisa, Castellanos et al. (2024) concluyen que la regulación emocional actúa como un factor inhibitorio del tecnoestrés docente, reforzando así su relevancia como mecanismo de adaptación profesional.

En una aproximación conceptual renovada, la conflictividad cotidiana puede comprenderse como el conjunto de tensiones, fricciones e interacciones problemáticas que emergen de manera recurrente en la vida escolar y afectan la armonía de la convivencia. Desde esta perspectiva, Luligo et al. (2024), en La convivencia escolar y la ética del cuidado: percepción de docentes de educación secundaria, permiten inferir que dicha conflictividad no se limita a hechos visibles de confrontación, sino que también se expresa en

el debilitamiento del cuidado, el respeto y la corresponsabilidad dentro de las relaciones educativas. Bajo un enfoque más operativo, la conflictividad cotidiana también puede definirse como la manifestación frecuente de conductas que alteran el orden pedagógico, erosionan la interacción respetuosa y exigen respuestas constantes del profesorado en el aula. En este sentido, Orellana y Ruiz (2024), en el artículo La conducta disruptiva en el discurso docente, tipos, causas y consecuencias, aportan una lectura útil al mostrar que los comportamientos disruptivos constituyen uno de los mayores problemas de la convivencia escolar, debido a que interfieren en el desempeño docente y en la estabilidad de los procesos formativos.

Desde una mirada relacional complementaria, esta variable puede definirse como una condición escolar en la que la percepción de injusticia, el deterioro del ambiente y la fragilidad del bienestar favorecen la aparición de conflictos persistentes en la experiencia educativa. De acuerdo con Valenzuela y Frías (2024), en Ambiente escolar positivo, justicia escolar, conducta sostenible y bienestar en estudiantes de bachillerato, el clima escolar, la justicia percibida y el bienestar mantienen vínculos relevantes entre sí, lo que permite entender la conflictividad cotidiana como un fenómeno que surge cuando esas bases de equilibrio institucional se debilitan y afectan la convivencia diaria. En correspondencia con este sustento teórico, la conflictividad cotidiana puede comprenderse como el conjunto de tensiones, desacuerdos y fricciones recurrentes que se producen en la dinámica escolar y que afectan la armonía de la convivencia, la interacción entre los actores educativos y la estabilidad del clima institucional. Desde esta perspectiva, Teves et al. (2025) permiten inferir, a partir del estudio Convivencia democrática y

clima escolar en estudiantes de Ayacucho, que dicha conflictividad se manifiesta cuando se debilitan prácticas como el diálogo, la justicia, la equidad y la convivencia pacífica, componentes que resultan esenciales para sostener relaciones escolares equilibradas, respetuosas y funcionales.

En el terreno interactivo, el diálogo y la resolución de conflictos pueden concebirse como la capacidad de abordar desacuerdos mediante la escucha activa, la comunicación asertiva y la mediación pedagógica, con el propósito de transformar la confrontación en una oportunidad de entendimiento. En ese sentido, Onofre (2025), al analizar el rol del profesor como mediador en el aula, sostiene que la intervención docente orientada al diálogo contribuye a disminuir enfrentamientos entre estudiantes y, al mismo tiempo, fortalece habilidades socioemocionales como la empatía, la cooperación y el respeto, elementos indispensables para una convivencia escolar más estable y funcional. Bajo el prisma de la igualdad escolar, la dimensión justicia y equidad puede definirse como el principio que orienta un trato imparcial, inclusivo y respetuoso de las diferencias, de modo que todos los integrantes de la comunidad educativa dispongan de oportunidades reales de participación y reconocimiento.

Así, Chuchón (2025) plantea que una educación auténticamente inclusiva reorganiza la escuela para acoger a todo el alumnado desde un enfoque de equidad, justicia y respeto a la diversidad; por ello, esta dimensión no alude solo a normas formales, sino a prácticas concretas que reducen barreras y legitiman la dignidad de cada estudiante dentro de la vida escolar. En sintonía con dicha lógica, la convivencia pacífica puede entenderse como la construcción cotidiana de un ambiente escolar

basado en el respeto mutuo, la tolerancia, la cooperación y el bienestar colectivo, donde la prevención del conflicto tiene tanta importancia como su manejo. De hecho, Pinedo (2024) afirma que el fortalecimiento de habilidades blandas favorece la formación de estudiantes participativos, empáticos y respetuosos, capaces de contribuir a un clima favorable y a una convivencia pacífica tanto en la escuela como en otros espacios de interacción. Desde esta lectura, la paz escolar se configura como una práctica relacional sostenida y no como simple ausencia de confrontación.

Desde una perspectiva transformadora, la Teoría de la Transformación del Conflicto, formulada por John Paul Lederach en 1995, permite comprender la conflictividad cotidiana no como una anomalía que debe suprimirse, sino como una realidad relacional que puede reorientarse hacia formas más constructivas de convivencia. Aplicada al ámbito escolar, esta teoría sugiere que los desacuerdos diarios, las tensiones comunicativas y las fricciones institucionales pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje y recomposición del vínculo pedagógico. En sintonía con ello, Mejía (2024) sostiene que la educación para la paz reconoce los conflictos como oportunidades de aprendizaje para la convivencia, siempre que promuevan participación conjunta, construcción de consensos y transformación social. En el horizonte de las necesidades básicas, la Teoría de las Necesidades Humanas, desarrollada por John Burton en 1990, permite definir la conflictividad cotidiana como la expresión visible de tensiones que emergen cuando necesidades esenciales, como reconocimiento, participación, dignidad o seguridad, no son satisfechas en el entorno escolar. Desde esta lectura, el conflicto no surge únicamente por desacuerdos circunstanciales, sino por carencias más profundas que afectan la

interacción y el sentido de pertenencia de los sujetos. De acuerdo con Cruz (2024), la paz imperfecta implica una resolución no violenta de los conflictos y la satisfacción de las necesidades humanas, lo que refuerza la idea de que atender dichas necesidades resulta clave para comprender y prevenir la conflictividad en la vida educativa.

En clave sociológica, la Teoría del Conflicto Social, planteada por Lewis A. Coser en 1956, permite interpretar la conflictividad cotidiana como una manifestación inherente a toda interacción social, derivada de diferencias, tensiones y disputas que atraviesan las relaciones humanas. En el contexto escolar, esta teoría ayuda a entender que el conflicto no siempre representa ruptura, sino también una dinámica que revela desequilibrios, disputas de sentido y necesidades de reajuste en la convivencia institucional. En esa dirección, Cruz (2023) afirma que el conflicto permea toda interacción social y que el ámbito educativo no constituye una excepción, lo cual ofrece un sustento claro para concebir esta variable como una condición recurrente y estructural de la vida escolar. La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la gestión socioemocional y la conflictividad cotidiana en docentes de Educación Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Girón, Girón, 2026.

En coherencia con ello, se plantearon como objetivos específicos identificar la relación entre la autoconciencia y la conflictividad cotidiana, establecer la relación entre la empatía y la conflictividad cotidiana, y determinar la relación entre las habilidades sociales y la conflictividad cotidiana en los docentes participantes. Desde esta perspectiva analítica, se formula como hipótesis investigativa que existe una relación significativa entre la gestión

socioemocional y la conflictividad cotidiana en docentes de Educación Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Girón, Girón, 2026; mientras que la hipótesis nula sostiene que dicha relación no existe. En coherencia con ello, el problema de investigación se expresa en la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre la gestión socioemocional y la conflictividad cotidiana en docentes de Educación Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Girón, Girón, ¿2026? Así, el estudio se encamina a generar una comprensión clara y fundamentada de una realidad que incide de manera directa en el bienestar docente y en la convivencia institucional.

Materiales y Métodos

La investigación fue de tipo básica, porque se orientó a ampliar el conocimiento teórico sobre la relación entre la gestión socioemocional y la conflictividad cotidiana en docentes de Educación Básica, sin ejecutar una intervención directa en el contexto institucional. Asimismo, se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, debido a que las dimensiones del estudio fueron medidas mediante datos numéricos, organizados en puntajes y analizados estadísticamente. En concordancia con Hernández et al. (2010), este procedimiento permitió examinar el comportamiento de los constructos desde una lógica objetiva, sistemática y verificable.

El diseño fue no experimental, puesto que no se manipuló ninguna condición del fenómeno estudiado; por el contrario, la gestión socioemocional y la conflictividad cotidiana fueron observadas tal como se manifestaron en la realidad laboral de la Unidad Educativa Ciudad de Girón. Además, el alcance fue correlacional asociativo, ya que se buscó determinar el grado de relación existente entre los constructos principales y entre cada una de

sus dimensiones, sin establecer causalidad directa ni modificar las condiciones naturales del escenario educativo. La población estuvo conformada por 37 docentes de Educación Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Girón, ubicada en el cantón Girón, provincia del Azuay. De este universo, la muestra quedó integrada por 17 docentes, quienes participaron de manera voluntaria y accesible durante el proceso de recolección de datos. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, debido a que la selección respondió a la disponibilidad, consentimiento y presencia efectiva de los participantes en la institución durante el periodo de aplicación del instrumento.

La técnica utilizada fue la encuesta, porque permitió recoger información directa, uniforme y sistemática sobre las percepciones docentes vinculadas con las dimensiones analizadas. El instrumento aplicado fue un cuestionario estructurado de 24 ítems, distribuido en 12 ítems para la gestión socioemocional y 12 ítems para la conflictividad cotidiana. La primera se organizó en las dimensiones autoconciencia, empatía y habilidades sociales, conforme al referente de Rivera (2025); mientras que la segunda se estructuró en diálogo y resolución de conflictos, justicia y equidad, y convivencia pacífica, de acuerdo con el modelo de Teves et al. (2025). La escala de valoración fue Likert de cinco puntos, integrada por Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre.

En referencia al rigor científico, el instrumento fue sometido al coeficiente Alfa de Cronbach, en donde se estableció un índice de 0,887, lo que determinó, de acuerdo con los rangos establecidos por Hernández et al. (2010), una confiabilidad alta. Esto significó que los ítems mantuvieron una consistencia interna adecuada y midieron de manera homogénea los constructos delimitados. Del mismo modo, se

efectuó la prueba de normalidad, pertinente por el tamaño muestral de 17 docentes, obteniéndose $p = 0,969$. Los valores de significancia fueron superiores a 0,05; por lo tanto, se determinó que los datos presentaron distribución normal. Además, debido a que los ítems fueron agrupados mediante puntajes totales derivados de una escala tipo Likert, se empleó la prueba de correlación de Pearson para responder al objetivo general y a los objetivos específicos.

Respecto del procesamiento de datos, la información fue recolectada en un solo momento de aplicación, bajo instrucciones comunes para todos los participantes. Posteriormente, las respuestas fueron revisadas, codificadas y organizadas en matrices de análisis según la escala establecida. Se calcularon frecuencias para describir el comportamiento de los datos y, a continuación, se efectuaron correlaciones de Pearson para identificar la asociación entre la gestión socioemocional y la conflictividad cotidiana, así como entre la autoconciencia, la empatía y las habilidades sociales con la conflictividad cotidiana. En el plano ético, el estudio asumió como principio irrenunciable el consentimiento informado, lo que implicó comunicar a cada participante el propósito de la investigación, el carácter voluntario de su colaboración, el uso académico de la información y su derecho a retirarse sin perjuicio alguno.

Esta práctica no constituyó una formalidad vacía, sino una garantía concreta de autonomía y respeto a la dignidad humana. En este sentido, Bustos (2023) sostiene que toda investigación responsable debe reconocer la libertad decisional del participante mediante información suficiente, comprensible y libre de coerción. Con igual relevancia, se preservó la confidencialidad de los datos y el resguardo de

la identidad de los docentes, evitando cualquier registro o divulgación que permitiera asociar respuestas con personas concretas. Este criterio resultó especialmente sensible cuando se investigaron percepciones vinculadas con emociones, conflictos y convivencia, debido a que una exposición indebida pudo afectar la imagen profesional o la seguridad subjetiva de los participantes. Desde esa perspectiva, Ordellin (2022) advierte que la protección de datos personales constituye una exigencia ética fundamental, sobre todo cuando la información recolectada puede incidir en la esfera privada y laboral de quienes participan. Junto a ello, la investigación observó el principio de no maleficencia y beneficencia, procurando que ninguna fase del proceso generara daño emocional, moral o institucional a los

participantes. La formulación de los ítems, la aplicación del cuestionario y la interpretación de resultados se realizaron con prudencia analítica, evitando juicios estigmatizantes o usos improcedentes de la información. Tal resguardo fue indispensable porque el objeto de estudio involucró tensiones del ejercicio profesional. En concordancia con esta idea, Sánchez (2024) subraya que la ética investigativa exige proteger a las personas por encima de cualquier interés técnico o académico.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados del objetivo específico 1: Identificar la relación entre la autoconciencia y la conflictividad cotidiana de la muestra.

Tabla 1. *Correlación entre la dimensión autoconciencia y la conflictividad cotidiana en docentes*

Correlaciones	Autoconciencia	Conflictividad cotidiana
Autoconciencia		
Correlación de Pearson	1	0,682
Sig. (bilateral)	—	0,003
N	17	17
Conflictividad cotidiana		
Correlación de Pearson	0,682	1
Sig. (bilateral)	0,003	—
N	17	17

Fuente: Elaboración propia

En este contexto, los datos estadísticos presentados en la Tabla 1 revelan que la dimensión autoconciencia mantiene una relación positiva de intensidad moderada con la variable conflictividad cotidiana, expresada a través del coeficiente $r = 0,682$. En términos interpretativos, este valor indica que, a mayor capacidad del docente para identificar y reflexionar sobre sus propios estados emocionales, mayor es la percepción de una convivencia institucional menos conflictiva y más armónica. La significancia bilateral obtenida $p = 0,003$ se sitúa por debajo del umbral crítico de 0,05, lo que permite afirmar que la asociación detectada no es producto del azar, sino que responde a un patrón

estadísticamente consistente en la muestra estudiada. En virtud de lo expuesto, la hipótesis investigativa que postulaba una relación significativa entre la autoconciencia y la conflictividad cotidiana queda respaldada, de modo que se rechaza la hipótesis nula. Bajo este enfoque, el coeficiente $r = 0,682$ entre autoconciencia y conflictividad cotidiana evidencia una asociación relevante con la literatura especializada. Valente y Lourenço (2020) demostraron que los docentes con mayor inteligencia emocional recurren a estrategias integradoras ante el conflicto; sin embargo, este estudio precisa que la autoconciencia opera como mecanismo previo, al permitir reconocer el propio estado afectivo antes de responder.

Asimismo, Franco et al. (2024) sostuvieron que identificar emociones y sesgos favorece intervenciones más ecuánimes. Desde otro ángulo, Sánchez et al. (2021) evidenciaron que las competencias socioemocionales protegen frente al desgaste producido por tensiones escolares, aunque el tamaño de la muestra exige cautela en su generalización. Igualmente, Martínez et al. (2024) confirmaron que la inteligencia emocional predice el burnout

docente; por lectura inversa, una mayor autoconciencia puede reducir el desgaste y moderar fricciones convivenciales recurrentes. Por ello, esta dimensión no elimina la conflictividad, pero sí contribuye a gestionarla con mayor equilibrio institucional. La tabla 2 muestra el objetivo específico 2: Establecer la relación entre la empatía y la conflictividad cotidiana del objeto de estudio.

Tabla 2. *Relación entre la dimensión empatía y la conflictividad cotidiana en docentes*

Correlaciones	Empatía	Conflictividad cotidiana
Empatía		
Correlación de Pearson	1	0,591
Sig. (bilateral)	—	0,013
N	17	17
Conflictividad cotidiana		
Correlación de Pearson	0,591	1
Sig. (bilateral)	0,013	—
N	17	17

Fuente: Elaboración propia

En esta línea, los resultados consignados en la Tabla 2 indican que la dimensión empatía presenta una correlación positiva de magnitud moderada con la conflictividad cotidiana $r = 0,591$, $p = 0,013$. Este resultado significa que cuando los docentes desarrollan una mayor capacidad para comprender las emociones de sus colegas y estudiantes, y para responder con sensibilidad a sus necesidades relacionales, la percepción de conflictividad en el entorno institucional tiende a reducirse de manera significativa. La significancia bilateral obtenida $p = 0,013$, confirma que la asociación observada supera el umbral estadístico de 0,05, lo que permite descartar la hipótesis nula y aceptar que existe una relación estadísticamente significativa entre la empatía docente y la conflictividad cotidiana percibida en la institución. Desde esta perspectiva, el hallazgo coincide con estudios sobre competencias relacionales docentes. Medina e Ibáñez (2025) sostuvieron que la empatía, vinculada al estado emocional, incide en la comunicación

pedagógica y contribuye a disminuir tensiones cotidianas. Asimismo, Lu y Chen (2024) comprobaron que la inteligencia emocional fortalece la interacción profesional en contextos colaborativos complejos. De forma complementaria, Valente y Lourenço (2020) afirmaron que los docentes emocionalmente competentes emplean estilos integradores de resolución, basados en la comprensión del otro. En esa misma línea, Hewitt et al. (2023) evidenciaron que la regulación emocional y las habilidades de afrontamiento favorecen el bienestar docente y relaciones más equilibradas. Además, Imán et al. (2025) demostraron que un programa socioemocional mejoró habilidades sociales en docentes de educación básica, destacando la empatía como dimensión transversal. Sin embargo, el coeficiente moderado $r = 0,591$ sugiere que esta variable actúa junto con otros componentes socioemocionales que también influyen en la convivencia escolar. La tabla 3 evidencia el objetivo específico 3: Estable Determinar la

relación entre las habilidades sociales y la conflictividad cotidiana en la unidad de análisis. Sobre la base de lo expuesto, la Tabla 3 evidencia que la dimensión habilidades sociales se asocia de manera positiva y estadísticamente significativa con la conflictividad cotidiana $r =$

0,648, $p = 0,005$. La dirección positiva de la correlación señala que los docentes con mayor repertorio de habilidades comunicativas, asertivas y colaborativas perciben un entorno institucional con niveles más bajos de conflicto recurrente.

Tabla 3. *Relación entre la dimensión habilidades sociales y la conflictividad cotidiana en docentes*

Correlaciones	Habilidades sociales	Conflictividad cotidiana
Habilidades sociales		
Correlación de Pearson	1	0,648
Sig. (bilateral)	—	0,005
N	17	17
Conflictividad cotidiana		
Correlación de Pearson	0,648	1
Sig. (bilateral)	0,005	—
N	17	17

Fuente: Elaboración propia

La magnitud moderada del coeficiente indica que esta relación es consistente y relevante, aunque no total ni excluyente de otros factores. Dado que el nivel de significancia obtenido es inferior al umbral crítico de 0,05, se descarta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis investigativa, confirmando que las habilidades sociales del profesorado ejercen una influencia estadísticamente significativa sobre la conflictividad cotidiana percibida en la institución. En concordancia con ello, el presente resultado guarda coherencia con la evidencia acumulada sobre el papel de las habilidades relacionales en la convivencia escolar. Borbor (2024) sostiene que capacidades como la comunicación efectiva, el asertividad y la resolución de conflictos constituyen un soporte fundamental para sostener relaciones interpersonales positivas en el contexto educativo, lo que respalda directamente la correlación significativa obtenida. En esa misma línea, Sánchez et al. (2021) documentaron, en su investigación con docentes españoles durante el período de pandemia, que las competencias socioemocionales actúan como factor protector frente a las tensiones cotidianas del ejercicio docente, reduciendo el desgaste emocional y

favoreciendo interacciones más equilibradas entre el personal. Asimismo, Ascorra et al. (2021), en su análisis de 125 escuelas chilenas, identificaron que los entornos con prácticas convivenciales más consolidadas presentan menores niveles de conflictividad, lo que permite inferir que las habilidades sociales del profesorado constituyen un elemento dinamizador de dichas prácticas y, por extensión, de la estabilidad del clima institucional. De forma complementaria, Expósito y Marsollier (2021) concluyeron que el malestar emocional y la sobrecarga intensifican la conflictividad cotidiana, resultado que, leído desde el polo opuesto, confirma que el desarrollo de habilidades para manejar las propias reacciones y establecer vínculos colaborativos actúa como un amortiguador eficaz de las tensiones relacionales. En atención a lo señalado, el hallazgo de este estudio se inscribe en una tendencia sostenida por la literatura internacional, que reconoce las habilidades sociales como un componente decisivo de la gestión emocional docente con efectos directos sobre la calidad de la convivencia institucional. La figura 1 muestra el objetivo General: Determinar la relación entre la gestión

socioemocional y la conflictividad cotidiana en docentes de Educación Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Girón, Girón, 2026.

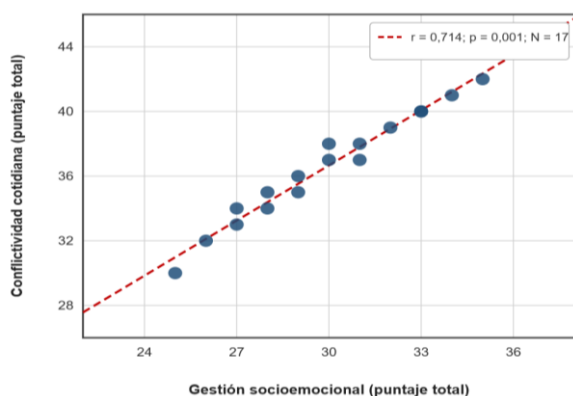


Figura 1: Diagrama de dispersión entre gestión socioemocional y conflictividad cotidiana en docentes de Educación Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Girón, 2026

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de esta premisa, los resultados del análisis general muestran que la gestión socioemocional y la conflictividad cotidiana presentan una correlación positiva de intensidad moderada-alta $r = 0,714$, $p = 0,001$. Este coeficiente indica que a medida que los docentes exhiben mayores niveles de gestión socioemocional comprendida esta como la integración funcional de la autoconciencia, la empatía y las habilidades sociales en el ejercicio pedagógico, la conflictividad percibida en el entorno institucional tiende a disminuir de forma significativa. El valor de significancia bilateral $p = 0,001$, confirma de manera inequívoca que la asociación detectada posee solidez estadística, superando ampliamente el umbral crítico. Debido a ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta plenamente la hipótesis investigativa, que postulaba la existencia de una relación significativa entre ambas variables en los docentes de Educación Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Girón

durante el año 2026. En definitiva, el resultado general de esta investigación se alinea de manera consistente con los hallazgos de la literatura científica especializada en la relación entre competencias socioemocionales del profesorado y la calidad de la convivencia escolar. Valente y Lourenço (2020) demostraron que la inteligencia emocional docente se asocia con estrategias integradoras en la gestión del conflicto, lo que guarda directa correspondencia con el coeficiente positivo obtenido en el presente estudio. En consonancia con ello, Hassan e Ibourk (2021) evidenciaron que la debilidad en recursos personales y emocionales intensifica problemáticas convivenciales en el entorno escolar, lo cual refuerza, desde el polo opuesto, la interpretación de que una gestión socioemocional consolidada opera como factor moderador de la conflictividad. Asimismo, Sánchez et al. (2021) corroboraron que las competencias socioemocionales docentes actúan como protectores frente a tensiones cotidianas, resultado plenamente coherente con la dirección y la magnitud de la correlación reportada. En el contexto ecuatoriano, Ramos Armijos et al. (2024) confirmaron asociaciones significativas entre el malestar emocional docente y la conflictividad en la dinámica institucional, lo que refuerza la pertinencia contextual de los hallazgos aquí obtenidos.

Conclusiones

En primer lugar, se concluyó que la autoconciencia mantuvo una relación positiva y estadísticamente significativa con la conflictividad cotidiana en los docentes de Educación Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Girón. El coeficiente de Pearson alcanzó $r = 0,682$ y la significancia bilateral fue $p = 0,003$ en una muestra de 17 docentes, lo que evidenció una asociación de intensidad moderada. Este resultado permitió afirmar que

el reconocimiento de los propios estados emocionales, la reflexión personal y el control de las reacciones favorecieron una convivencia institucional más equilibrada y redujeron la posibilidad de respuestas impulsivas ante tensiones escolares.

Asimismo, se determinó que la empatía presentó una relación positiva y significativa con la conflictividad cotidiana, con un coeficiente de Pearson de $r = 0,591$ y una significancia bilateral de $p = 0,013$. Aunque la intensidad de la relación fue moderada, el dato cuantitativo confirmó que la comprensión emocional del otro, la escucha sensible y la respuesta respetuosa se vincularon con mejores condiciones de convivencia. Por ello, la empatía se consolidó como una competencia docente necesaria para interpretar adecuadamente las necesidades relacionales de estudiantes, colegas y familias, transformando los desacuerdos en oportunidades de diálogo y cooperación. De igual manera, se concluyó que las habilidades sociales se asociaron de forma positiva y significativa con la conflictividad cotidiana, debido a que el coeficiente de Pearson fue $r = 0,648$ y la significancia bilateral alcanzó $p = 0,005$ en los 17 participantes.

Este hallazgo demostró que la comunicación asertiva, la interacción cooperativa y la búsqueda de acuerdos tuvieron un papel relevante en la disminución de tensiones recurrentes. En consecuencia, los docentes con mayores recursos comunicativos y relacionales mostraron mejores condiciones para sostener vínculos profesionales respetuosos, resolver diferencias y fortalecer el clima institucional. Se concluyó que la gestión socioemocional se relacionó de manera positiva moderado-alta y significativa con la conflictividad cotidiana, puesto que el análisis general arrojó un coeficiente de Pearson de $r = 0,714$ y una

significancia bilateral de $p = 0,001$. Este resultado permitió aceptar la hipótesis investigativa y reconocer que la autoconciencia, la empatía y las habilidades sociales actuaron de forma articulada en la regulación de la convivencia docente. Además, la confiabilidad del instrumento alcanzó un Alfa de Cronbach de 0,887, lo que respaldó la consistencia interna de los datos utilizados para interpretar la relación entre los constructos estudiados.

Referencias Bibliográficas

- Aguayo, J. y Lozano, M. (2024). Programa de formación de autoconciencia social para mejorar el desempeño docente. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(124), 48–58. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i124.843>
- Ascorra, P., Cárdenas, K., Gálvez, P., Ávila, A., González, C. y López, V. (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista de Psicología*, 30(2), 1–14. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840>
- Askia, B., Martínez, G. y García, A. (2024). Educación socioemocional en la enseñanza primaria: Un análisis práctico de la experiencia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672024000200757&script=sci_arttext
- Borbor, C. (2024). Habilidades sociales y relaciones interpersonales en docentes como agentes educativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17). <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3280>
- Bustos, R. (2023). La dignidad de las personas en las investigaciones clínicas. *Revista de Bioética y Derecho*, 57, 123–139. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2594-21662023000100123&script=sci_arttext
- Castellanos, L., Rodríguez, A., Ramírez, M. y Maldonado, C. (2024). Regulación emocional y tecnoestrés en docentes de

- educación básica secundaria. Información Tecnológica.
https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2422-42002024000100193&script=sci_arttext
- Charria, V., Romero, M. y Sarsosa, K. (2022). Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria. *Revista CES Psicología*, 15(3), 63–80.
<https://doi.org/10.21615/cesp.5984>
- Chuchón, J. (2025). Educación inclusiva e intercultural en zonas rurales: Actitudes docentes frente al derecho. *Aula Virtual*.
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2960-24672025000100243&script=sci_arttext
- Cruz, R. (2024). Educación para la paz, inclusión y vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-878X2024000200063&script=sci_arttext
- Cruz, E. (2023). El rol del profesorado en la adolescencia: Un enfoque interdisciplinar del conflicto escolar con teoría de juegos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2).
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582023000200220&script=sci_arttext
- Expósito, C. y Marsollier, R. (2021). El impacto del aislamiento social por COVID-19 en docentes: Una aproximación a sus condicionantes familiares, económicos y laborales. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(1), 75–90.
<https://doi.org/10.35362/rie8614346>
- Frausto, A. y Patiño, H. (2021). Afectividad de normalistas: Estudio sobre el estado de ánimo y la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), 45–69.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.390>
- García, G., Chávez, M., Herrera, K. y Yparraguirre, A. (2023). Bienestar laboral y compromiso docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 55–70.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2518>
- Hassan, O. y Ibourk, A. (2021). Burnout, self-efficacy and job satisfaction among primary school teachers in Morocco. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100148.
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100148>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.a ed.). McGraw-Hill.
- Hewitt, N., Bojorge, J., Contreras, L. y González, C. (2023). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores. *Pensamiento Psicológico*.
https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-192X2023000100045&script=sci_arttext
- Imán, G., Mejía, A., La Rosa, O., Dioses, S. y Díaz, M. (2025). Fortaleciendo habilidades sociales en la educación virtual: Programa socioemocional para docentes de educación básica. *Revista InveCom*, 5(3).
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000300141&script=sci_arttext
- Indacochea, L., Altamirano, E., Moreira, E. y Cadena, G. (2025). Relación de las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar en estudiantes del sub nivel media: Un análisis conceptual desde lo psicopedagógico. *Revista InveCom*, 5(2), e502026.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13157889>
- Jara, P., Sáez, F., Mella, J., López, Y. y Contreras, C. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Espacios*, 46(3).
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-10152025000300274&script=sci_arttext
- Lu, T. y Chen, J. (2024). The effects of teacher's emotional intelligence on team-member exchange and job performance: The moderating role of teacher seniority. *Current Psychology*, 43, 4323–4336.
<https://doi.org/10.1007/s12144-023-04593-2>
- Luligo, J., Carmona, F. y Barrientos, P. (2024). La convivencia escolar y la ética del cuidado: percepción de docentes de educación secundaria. *Sophia*, 20(2), e1427.
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1427>
- Martínez, I., Llamas, F. y Hidalgo, S. (2024). Burnout en docentes: papel predictor de la inteligencia emocional y el humor. *Revista Digital de Investigación en Docencia*

- Universitaria, 18(2), e1838.
<https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1838>
- Medina, E. y Ibáñez, C. (2025). Empatía y estado emocional en las competencias comunicativas en una institución educativa pública de Perú. *Revista InveCom*, 5(1), e501069.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.11648083>
- Mejía, D. (2024). Educación para la ciudadanía y para la paz: Reflexiones desde la sociología de la educación. *Perfiles Educativos*, 46(184), 162–179.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982024000200162&script=sci_arttext
- Onofre, N. (2025). El rol del profesor como mediador en la resolución de conflictos en el aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 342–352.
<https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.619>
- Ordelin, J. (2022). La protección de datos personales en tiempos de pandemia. *Revista de Bioética y Derecho*, 56, 29–45.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2594-00822022000200029&script=sci_arttext
- Orellana, I. y Ruiz, F. (2024). La conducta disruptiva en el discurso docente, tipos, causas y consecuencias. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 7–27.
<https://doi.org/10.17227/rce.num92-16489>
- Pérez, S., Cifuentes, J. y Salcedo, E. (2025). Habilidades de inteligencia emocional en la formación de docentes para el rendimiento académico de estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 10(1).
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-03652025000100143&script=sci_arttext
- Pinedo, A. (2024). Habilidades blandas como factor clave para la mejora de la convivencia escolar. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2).
<https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.550>
- Ramos, D., Núñez, L., Ocaña, Y. y Ramos, A. (2024). Estrés laboral y escolar en la vida familiar durante la epidemia de COVID-19 (caso de estudio). *Revista InveCom*, 4(2), e040233.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10612183>
- Rivera, A. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14642456>
- Romero, M. (2024). El trabajo emocional docente en la dimensión del cuidado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(101), 389–413.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662024000200389&script=sci_arttext
- Sáez, F., Araya, R., Cuevas, T., Fuentes, R., Pinela, B., Solar, N., Mella, J. y Contreras, C. (2025). Conciencia emocional y bienestar profesional en el profesorado chileno. *Espacios*, 46(5), 161–173.
<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n05p15>
- Sánchez, M. (2024). La regulación de la investigación científica en México. *Biotecnia*, 26(1), e2348.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S14562024000100501&script=sci_arttext
- Teves, R., Cuba, L. y Saavedra, N. (2025). Convivencia democrática y clima escolar en estudiantes de Ayacucho. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 51–59.
<https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.595>
- Valente, S. y Lourenço, A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5, Article 5.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>
- Valenzuela, B. y Frías, M. (2024). Ambiente escolar positivo, justicia escolar, conducta sostenible y bienestar en estudiantes de bachillerato. *Revista CES Psicología*, 17(1), 68–86. <https://doi.org/10.21615/cesp.7056>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Víctor Leonardo Indio Asunción, Lisbet Coralía Solís Navarrete, Ariana Daniela Soto Rodríguez y Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Víctor Leonardo Indio Asunción: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Lisbet Coralía Solís Navarrete: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Ariana Daniela Soto Rodríguez: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Milton Alfonso Criollo Turusina: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

