

Inteligencia emocional en docentes de Educación Primaria en instituciones públicas del Gran Asunción, Paraguay

Emotional intelligence among primary education teachers in public institutions in Gran Asunción, Paraguay

Cintia Rosana Figueredo Britos^{1,a} , José María Castillo Vega^{2,b} 

Recibido: 10-10-2025

Aceptado: 02-01-2026

Publicado en línea: 23-01-2026

Artículo disponible
escaneando QR



Citar como

Figueredo Britos, C. R., y Castillo Vega, J. M. (2026). Inteligencia emocional en docentes de Educación Primaria en instituciones públicas del Gran Asunción, Paraguay. *Desafíos*, 17(1). <https://doi.org/10.37711/desafios.2026.17.1.5>

RESUMEN

Objetivo. Describir las características de la inteligencia emocional de docentes de Educación Primaria en ejercicio, en instituciones públicas del Gran Asunción (Paraguay) durante 2025. **Métodos.** Se llevó a cabo una investigación cuantitativa, descriptiva y transversal, mediante la aplicación de una encuesta a docentes de 19 instituciones públicas, con una muestra de 84 participantes, mayoritariamente mujeres con más de 11 años de experiencia y formación de grado o posgrado. **Resultados.** Se evidenció que la mayoría de los docentes (88 % "siempre" o "casi siempre") reportó una alta frecuencia en el manejo adecuado de sus emociones, destacando la estrategia de reflexionar antes de actuar como la más utilizada (58 %) ante situaciones difíciles. Los participantes manifestaron elevada conciencia emocional durante la jornada laboral (83 % "consciente" o "muy consciente") y emplearon técnicas como la conversación con colegas (29 %), respiración profunda (11 %) y breves pausas para mantener el autocontrol. El apoyo emocional proviene principalmente de colegas (50 %) y directivos (34 %), aunque solo el 5 % reportó participación en programas formales institucionales y el 11% no recibió ninguno, lo que identifica una carencia de espacios estructurados para este propósito. La falta de reconocimiento profesional (44 %) y problemas en la comunicación con directivos (25 %) fueron señalados como factores clave que afectan negativamente el clima laboral, pese a que el 54 % percibe el apoyo del liderazgo como adecuado. **Conclusiones.** La inteligencia emocional entre docentes del Gran Asunción se caracteriza por su autorregulación, conciencia emocional y apoyo entre pares, con una activa búsqueda de recursos para el bienestar personal y profesional. No obstante, persisten desafíos relacionados con la institucionalización de apoyos y la necesidad de formación continua.

Palabras clave: bienestar; clima laboral; docentes; educación primaria; inteligencia emocional.

ABSTRACT

Objective. To describe the characteristics of emotional intelligence among practicing primary education teachers in public institutions in Gran Asunción (Paraguay) during 2025. **Methods.** A quantitative, descriptive, cross-sectional study was conducted through the administration of a survey to teachers from 19 public institutions, with a sample of 84 participants, mostly women with more than 11 years of experience and undergraduate or postgraduate education. **Results.** It was found that most teachers (88% "always" or "almost always") reported a high frequency of adequately managing their emotions, with reflecting before acting standing out as the most frequently used strategy (58%) in difficult situations. Participants reported high emotional awareness during the workday (83% "aware" or "very aware") and used techniques such as talking with colleagues (29%), deep breathing (11%), and brief pauses to maintain self-control. Emotional support came mainly from colleagues (50%) and school administrators (34%), although only 5% reported participation in formal institutional programs and 11% reported receiving none, which points to a lack of structured spaces for this purpose. Lack of professional recognition (44%) and problems in communication with administrators (25%) were identified as key factors that negatively affect the work environment, although 54% perceived leadership support as adequate. **Conclusions.** Emotional intelligence among teachers in Gran Asunción is characterized by self-regulation, emotional awareness, and peer support, along with an active search for resources for personal and professional well-being. However, challenges remain related to the institutionalization of support and the need for ongoing training.

Keywords: well-being; work environment; teachers; primary education; emotional intelligence.

Filiación y grado académico

¹ Universidad Iberoamericana, Asunción, Paraguay.

^a Estudiante de Licenciatura en 1° y 2° ciclo de Educación Escolar Básica.

^b Doctor en Educación con Mención Internacional.



INTRODUCCIÓN

La educación emocional es un pilar esencial en la formación docente en todos los niveles, pues proporciona herramientas para acompañar, orientar y asesorar a los estudiantes en su trayectoria educativa. Además, fomenta el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de actitudes, valores y destrezas (Salinas Salgado y Gamboa Graus, 2024). Los profesores representan un modelo adulto clave para sus alumnos, no solo como poseedores del conocimiento, sino también como referentes en la manera de entender, razonar y reaccionar ante la vida. En particular, en los primeros niveles de enseñanza, el docente asume un papel similar al de una figura parental, convirtiéndose en un modelo insustituible de inteligencia emocional (Extremera Pacheco y Fernández Berrocal, 2004).

En esa línea, Costa Rodríguez et al. (2021) subrayan que la práctica profesional del profesorado se encuentra constantemente mediada por conductas emocionales. Por ello, el desarrollo de la inteligencia emocional no constituye un complemento opcional, sino una competencia clave para garantizar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Mérida López et al. (2020) advierten que docentes con bajos niveles de inteligencia emocional enfrentan dificultades para desarrollar estrategias resilientes ante las adversidades del aula. Esto puede derivar en menor motivación, energía reducida, escasa dedicación y menor compromiso en el proceso educativo. En suma, Extremera Pacheco et al. (2019) señalan que los docentes noveles incrementan ciertas debilidades emocionales para adaptarse al contexto social y laboral.

En línea con esto, Martínez-Álvarez et al. (2024) hallaron que la inteligencia emocional actúa como predictor significativo del síndrome de *burnout*. Los niveles adecuados de regulación y comprensión emocional constituyen un factor protector frente al agotamiento profesional.

Por otro lado, Castillo-Vega (2021) destaca que el mundo educativo actual es complejo y cambiante, donde las emociones de estudiantes y docentes cobran mayor relevancia. En un entorno donde el estudiante asume un rol activo y el docente actúa como facilitador, resulta urgente incorporar competencias socioemocionales en la formación docente, especialmente con estudiantes de secundaria, para su desarrollo personal y profesional futuro (Rivera Campos, 2025).

A este panorama se suma Arteaga-Cedeño et al. (2024), quienes documentaron correlaciones estadísticamente significativas entre los niveles de

inteligencia emocional y las competencias estratégicas de los profesores. Concluyen que los docentes con mayor desarrollo emocional exhiben mejores resultados en los factores socioemocional, comunicativo-relacional e instructivo de su práctica.

A nivel regional, Chunga Díaz (2021) subraya que quienes manejan bien sus emociones desarrollan mejores relaciones interpersonales y una vida más armónica en el mundo globalizado. Padilla et al. (2022) enfatizan la importancia de educar en emociones desde edades tempranas para fomentar la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Esto impacta positivamente en la toma de decisiones, así como en el bienestar personal y social, lo que requiere la formación emocional de docentes y familias como paso inicial hacia un cambio significativo.

Desde una perspectiva integradora, Puente Sulay et al. (2023) confirman, a partir de una investigación con docentes de Educación General Básica en Ecuador, que la inteligencia emocional influye directamente en la práctica pedagógica. Los docentes capaces de reconocer, comprender, gestionar y utilizar sus emociones de manera asertiva responden de forma más efectiva ante las demandas del aula y generan ambientes de aprendizaje más seguros y motivadores.

En el ámbito nacional, Ayala-Ortiz et al. (2023) reportan que tres de cada cuatro docentes presentan niveles medios o altos de estrés laboral, debido a la alta demanda y diversidad en sus aulas, sin recibir el apoyo psicológico ni contar con espacios recreativos necesarios. Esta realidad afecta el rendimiento académico de los estudiantes y evidencia la urgencia de brindar apoyo integral a los docentes (Matamoros Briones y Zambrano-Villalba, 2025).

A pesar de las condiciones adversas, autores como Castillo-Vega y Cañete-Estigarribia (2022) reconocen la capacidad de adaptación positiva de los docentes durante la pandemia, manteniendo la continuidad pedagógica gracias a una actitud resiliente. Sin embargo, un alto porcentaje de profesores experimentó consecuencias emocionales negativas durante el confinamiento (Castillo-Vega y Cañete-Estigarribia, 2022; Expósito y Marsollier, 2021; Wang et al., 2020). En este contexto pospandémico, Andreu-Moñino y Martínez-Ramón (2024) corroboran que la inteligencia emocional actúa como modulador clave del bienestar docente, contrarrestando el agotamiento mediante el fortalecimiento de la claridad y regulación emocional.

Ante este contexto, surge la investigación que pretende describir las características de la inteligencia emocional de docentes de Educación Primaria en

ejercicio, en instituciones públicas del Gran Asunción durante el año 2025, ofreciendo información valiosa para la reflexión y mejora del ámbito educativo.

MÉTODOS

Tipo y área de estudio

Esta investigación adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, descriptivo y de corte transversal, apropiado para analizar y caracterizar fenómenos en un momento específico sin manipulación de variables (Bisquerra, 2019). El estudio fue realizado en 19 instituciones educativas oficiales del Gran Asunción en el Departamento Central de la República del Paraguay durante el año 2025.

Población y muestra

La población estuvo comprendida por 114 docentes de la Educación Primaria. El cálculo muestral, basado en Bisquerra (2019) con confianza del 90 % y error del 5 %, determinó un mínimo de 81 participantes. La muestra final incluyó 84 docentes en ejercicio en instituciones públicas de Gran Asunción, seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia (Bisquerra, 2019; Sabriego, 2019), para lo cual fueron establecidos los siguientes criterios de inclusión: a) ser docentes de educación primaria, b) ejercer la docencia en una institución de gestión oficial de Gran Asunción, c) participar voluntariamente del estudio. Por otro lado, fueron excluidos aquellos docentes que no cumplieron estos requisitos, así como los docentes en periodo de prácticas y el personal técnico-administrativo.

Instrumento y recolección de datos

Para la recolección de datos, se diseñó y aplicó un cuestionario *ad hoc* que permitió obtener información precisa sobre las características de la inteligencia emocional en los docentes. Este instrumento fue fundamentado en las dimensiones teóricas de Cabeza et al. (2025) y en aspectos del contexto educativo local (Ayala-Ortiz et al., 2023), complementados con la revisión de estudios previos citados en la fundamentación teórica.

A partir de estas referencias, se elaboraron ítems independientes, alineados con los objetivos de investigación y el contexto paraguayo analizado. Dado que la literatura nacional reciente no ha abordado estos aspectos, esta herramienta representa un aporte relevante y contextualizado para futuras investigaciones sobre inteligencia emocional docente en Paraguay.

Técnicas y procedimientos de la recolección de datos

La técnica empleada fue la encuesta. El cuestionario se distribuyó digitalmente mediante WhatsApp,

capitalizando su alta adopción y aceptación entre los docentes para garantizar una participación flexible y eficiente. El enlace del cuestionario digital fue enviado a los docentes de instituciones educativas públicas en Gran Asunción, quienes difundieron el instrumento exclusivamente entre colegas en ejercicio, involucrando así a 19 instituciones. La administración y seguimiento del cuestionario, alojado en formularios de Google, se llevó a cabo durante junio de 2025. En este periodo, se mantuvo una coordinación constante con aquellos docentes que ayudaron llegar a los docentes, a fin de fomentar la participación, garantizar la calidad de las respuestas y resolver dudas.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó mediante la estadística descriptiva. Se utilizó Microsoft Excel como paquete estadístico principal, seleccionado por su accesibilidad y capacidad para procesar datos categóricos de encuestas. No se aplicaron pruebas inferenciales, dada la naturaleza descriptiva y transversal del estudio, priorizando la representación de autopercepciones sin hipótesis causales ni comparaciones grupales.

Este procedimiento generó gráficos, ideales para datos categóricos discretos, como frecuencias de respuestas y opciones múltiples, permitiendo visualizar patrones en el control emocional, estrategias de manejo, fuentes de apoyo y factores del clima laboral, asegurando así una interpretación clara y fiel de las manifestaciones emocionales en el contexto institucional analizado.

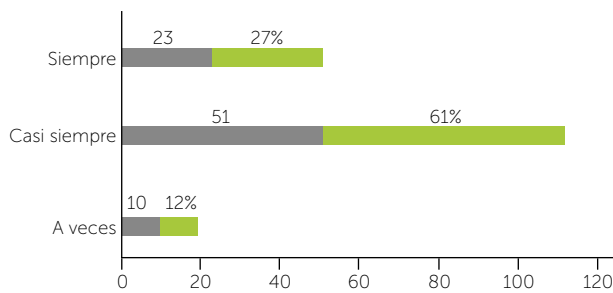
Aspectos éticos

La ética es imprescindible en la investigación educativa porque sirve como un pilar fundamental que asegura la validez, confiabilidad y responsabilidad de los procesos investigativos (Carrera Farran et al., 2016). En este sentido, la participación de los participantes fue voluntaria y anónima, asegurando la confidencialidad de los datos personales. No se recopilaron datos identificativos como nombres o apellidos, y la información obtenida fue destinada exclusivamente a fines científicos, con acceso restringido a los investigadores responsables del estudio (Ramírez Barco, 2014).

RESULTADOS

Con respecto a los datos generales de los participantes, se refleja la feminización de la docencia, con un 91,7 % de mujeres y 8,3 % de hombres. En cuanto a la edad, el 57 % tenía entre 41 y 50 años, seguido por un 18 % entre 31 y 40 años. La antigüedad en el cargo variaba, con un 35 % con más de 21 años de experiencia. Respecto a la

Figura 1
Frecuencia con la que los docentes mantienen la calma ante situaciones difíciles o estresantes en el aula



formación académica, el 50 % poseía licenciatura, el 36 % profesorado y el 14 % maestría.

El análisis de la frecuencia con que los docentes mantienen la calma en situaciones difíciles o estresantes revela un alto nivel de control emocional autopercibido. El 61 % reportó lograrlo "casi siempre", el 27 % "siempre" y solo el 12 % "a veces" (ver Figura 1).

Estos resultados destacan una sólida resiliencia y regulación emocional, aspectos esenciales para afrontar los retos de la labor docente. Dicha capacidad se vincula directamente con la inteligencia emocional, que promueve la gestión del estrés y las respuestas adaptativas en contextos complejos.

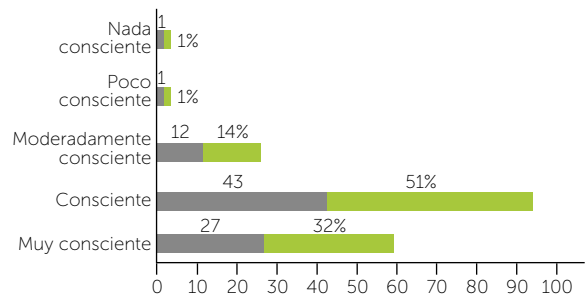
En cuanto al nivel de conciencia emocional manifestada por los docentes en su labor educativa, predomina un alto grado de autoconciencia: el 51 % se percibe "consciente", seguido del 32 % "muy consciente" y el 14 % "moderadamente consciente". Los niveles bajos ("nada consciente" y "poco consciente") son mínimos o nulos (ver Figura 2).

Esta distribución evidencia una tendencia positiva en la percepción del constructo, lo que permite inferir implicaciones valiosas para intervenciones educativas o programas de sensibilización.

Figura 3
Estrategias preferidas por los docentes para el manejo de sus emociones en el trabajo



Figura 2
Nivel de conciencia emocional que manifiestan los docentes durante su labor educativa



En lo que respecta a las estrategias priorizadas por los docentes para manejar sus emociones en el trabajo, la Figura 3 muestra una clara preferencia por el autocontrol y la reflexión. La más común, elegida por el 58 %, fue reflexionar antes de actuar, lo que subraya un enfoque consciente y deliberado para evitar respuestas impulsivas. Además, el 29 % busca apoyo conversando con colegas y amigos, destacando la importancia del soporte social, mientras que el 11 % recurre a técnicas de relajación y respiración profunda para reducir la tensión (ver Figura 3).

En contraste, estrategias como "entregar todo a Dios" o salir de clase para despejarse por cinco minutos fueron elegidas por una minoría, ambas con solo un 1,2 % de menciones. Esto sugiere una preferencia por la autorregulación interna y redes interpersonales sobre métodos fisiológicos o espirituales, revelando oportunidades para capacitar en herramientas diversificadas y fortalecer comunidades escolares contra el estrés laboral.

En cuanto a la percepción del apoyo brindado por el liderazgo institucional al bienestar emocional docente, la Figura 4 revela que el 54 % lo consideró adecuado, el 31 % manifestó incertidumbre o ambivalencia, y el 15 % lo calificó como insuficiente.

Figura 4
Percepción del apoyo brindado por el liderazgo institucional respecto al bienestar emocional docente

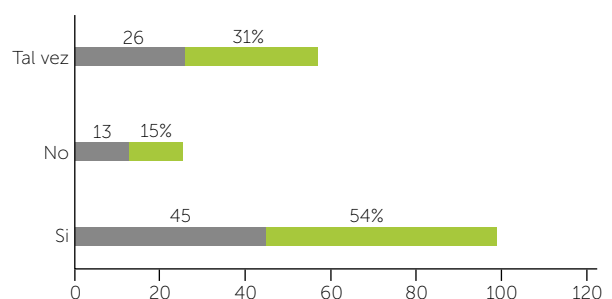
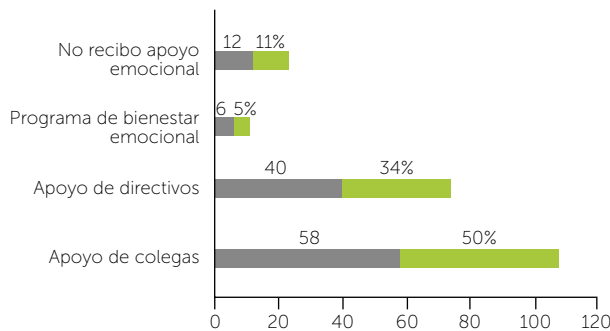


Figura 5

Fuentes de apoyo emocional identificadas por los docentes en su institución educativa (se seleccionaron más de una opción)



Aunque la mayoría valoró positivamente este respaldo, una proporción significativa duda de su efectividad (ver Figura 4).

Esta diversidad de respuestas indica que, pese a los esfuerzos del liderazgo, persisten brechas que requieren mejoras para un apoyo integral y sostenido. Tal percepción ambigua podría vincularse a comunicación deficiente, ausencia de programas específicos o variabilidad en experiencias individuales. Por ende, urge fortalecer la gestión directiva para atender eficazmente las necesidades emocionales del profesorado y fomentar un clima institucional saludable.

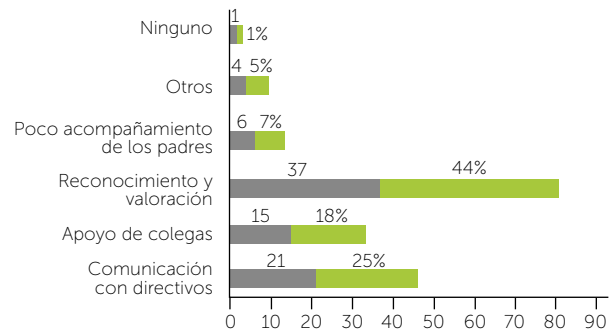
En cuanto a las fuentes de apoyo emocional identificadas por los docentes en su institución educativa, la mitad de los participantes señala a sus colegas como la principal fuente (50 %), lo que refleja la importancia de las relaciones interpersonales y la solidaridad entre pares para afrontar las demandas emocionales del trabajo diario. Por otro lado, el 34 % percibe apoyo de los directivos, aunque este porcentaje indica margen para fortalecer el rol de los líderes escolares en el bienestar docente (ver Figura 5).

Sin embargo, solo un 5 % reportó participación en programas formales de bienestar emocional, lo que evidencia oportunidades para desarrollar iniciativas específicas que promuevan la salud emocional y el autocuidado. Es preocupante que el 11 % manifestó no recibir ningún apoyo institucional, situación que puede comprometer su motivación, desempeño y salud mental, requiriendo atención prioritaria. Esto resalta la necesidad de un apoyo integral y sistemático para mejorar el bienestar emocional y la calidad educativa.

Finalmente, en cuanto a los aspectos del clima laboral que afectan negativamente el estado emocional de los docentes, la Figura 6 demuestra

Figura 6

Aspectos del clima laboral que afectan negativamente el estado emocional de los docentes



que el factor principal es la falta de reconocimiento y valoración profesional, señalado por el 44 % de los encuestados. Esto indica que casi la mitad del profesorado percibe una valoración insuficiente, lo que genera malestar y subraya la necesidad de mejorar las políticas de reconocimiento en las instituciones educativas.

Además, el 25 % consideró que la comunicación con los directivos influye significativamente en su estado emocional, el 18 % destacó la falta de apoyo entre colegas como factor relevante y el 7 % mencionó el escaso acompañamiento de los padres. Esto evidencia la importancia de fortalecer la comunicación interna y el trabajo colaborativo para mejorar el clima laboral y el bienestar emocional en el ámbito educativo.

DISCUSIÓN

La inteligencia emocional en docentes, según el modelo de Mayer y Salovey (1997), se manifiesta en dimensiones como la autorregulación y la conciencia emocional. Este estudio documenta altos niveles en estas áreas: el 58 % reflexiona previamente a la acción y el 29 % dialoga con colegas como estrategias predominantes. Estos hallazgos alinean con Salinas Salgado y Gamboa Graus (2024), quienes enfatizan la educación emocional como pilar en la formación docente, y con Costa Rodríguez et al. (2021), que identifican la autorregulación como competencia clave mediada por conductas emocionales diarias.

Surge entonces una interrogante crítica: ¿por qué los docentes reportan niveles tan elevados (más del 90 % mantiene calma bajo estrés)? Posibles factores incluyen el contexto pospandémico de Gran Asunción, con experiencia acumulada en

entornos de alta presión, pero también limitaciones metodológicas: la encuesta autoadministrada, con ítems predominantemente positivos y sin validación externa podría fomentar sobreestimaciones, cuestionando si reflejan competencias reales o autopercepciones infladas por normas profesionales.

A diferencia de Mérida López et al. (2020) y Extremera Pacheco et al. (2019), que reportan baja resiliencia en docentes noveles propensa al *Burnout*, los participantes aquí exhiben una gestión efectiva del estrés. Un análisis crítico apunta a sesgo de deseabilidad social como explicación plausible: las percepciones autodeclaradas, capturadas vía escala de *Likert*, sin anonimato total ni ítems equilibrados, son vulnerables a este sesgo, como lo conforman la meta-análisis (Extremera et al., 2018), donde los docentes responden lo socialmente deseable para aparentar competencia. Esto introduce un sesgo confirmatorio, no mitigado por triangulación con datos objetivos, debilitando la validez. Ayala-Ortiz et al. (2023) alertan sobre estrés laboral no atendido; aunque se corrobora insuficiencia en liderazgo institucional, con soporte entre pares como alternativa principal, similar a Puente Sulay et al. (2023), el sesgo podría subestimar vulnerabilidades reales como *burnout* latente.

En el contexto pospandémico, Andreu-Moñino y Martínez-Ramón (2024) validan que la regulación emocional contrarresta el agotamiento, congruente con la resiliencia observada (Castillo-Vega y Cañete-Estigarribia, 2022; Expósito y Marsollier, 2021; Wang et al., 2020). Arteaga-Cedeño et al. (2024) documentan, por su parte, correlaciones con competencias estratégicas, y Rivera Campos (2025) subraya su relevancia en aulas complejas, con el 90 % de participantes abogando por la formación continua. No obstante, estos alineamientos no establecen causalidad: los altos niveles podrían derivar de la madurez profesional (experiencia media-alta en la muestra), pero también de sesgos culturales en Paraguay, donde la "fortaleza emocional" se idealiza como virtud docente (Schutte et al., 2007).

Entre las fortalezas del estudio destacan la muestra considerable de docentes públicos en Gran Asunción (2025), el enfoque en estrategias específicas y la alineación parcial con teorías actuales, aportando evidencia contextualizada. Las limitaciones incluyen la dependencia exclusiva de autodeclaraciones, propensas a sesgo de deseabilidad social, omisión de datos objetivos, diseño transversal que impide inferencias causales, y alcance limitado a instituciones públicas urbanas, restringiendo generalizaciones.

Estas limitaciones subrayan la necesidad de investigaciones futuras con metodologías mixtas, incluyendo observación directa, evaluaciones de desempeño y perspectivas múltiples (alumnos, colegas, padres), a fin de una comprensión robusta. Estudios longitudinales evaluarían la evolución de competencias y la eficacia de intervenciones formativas, fortaleciendo el impacto en calidad educativa.

CONCLUSIONES

Los docentes de Educación Primaria en instituciones públicas del Gran Asunción exhiben un perfil de inteligencia emocional caracterizado por una sólida autorregulación y alta conciencia emocional durante la labor diaria. Predominan estrategias reflexivas y el apoyo de colegas y directivos como pilares para el manejo del estrés, aunque se evidencia una carencia de programas institucionales formales para el bienestar emocional. Esta resiliencia adaptativa, moldeada por la experiencia profesional y el contexto pospandémico, contrarresta vulnerabilidades laborales y fomenta un clima escolar positivo.

Recomendaciones

A nivel nacional, desde el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) se deben priorizar políticas públicas que incluyan evaluaciones periódicas del clima emocional escolar y fondos para intervenciones específicas contra el agotamiento. Estas acciones fortalecerán el desempeño docente, modelarán habilidades socioemocionales para los estudiantes y promoverán una comunidad educativa equilibrada frente a desafíos futuros. Se recomienda, además, implementar programas de formación continua en inteligencia emocional, con énfasis en talleres prácticos de autorregulación, conciencia emocional y manejo de estrés.

A nivel institucional, se recomienda incluir estrategias tales como diarios emocionales, pausas conscientes y círculos de diálogo entre pares, formalizados en el liderazgo institucional mediante espacios semanales dedicados al bienestar docente, como sesiones de retroalimentación grupal y apoyo psicológico. Además, se podría establecer alianzas con entidades locales para promover capacitaciones y garantizar su sostenibilidad a largo plazo.

A nivel individual, los docentes podrían incorporar rutinas diarias de reflexión emocional, como la escucha activa con colegas y estudiantes, la reestructuración cognitiva ante conflictos y el refuerzo positivo para fomentar la empatía y la resiliencia.

REFERENCIAS

- Andreu-Moñino, A., y Martínez-Ramón, J.-P. (2024). Inteligencia emocional y síndrome de burnout en el profesorado de Secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 46, 195-217. <https://doi.org/10.15581/00446.009>
- Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martin, M. Á., Martín-Antón, L. J., y Molinero-González, P. (2024). La inteligencia emocional fortalece el perfil competencial del profesorado estratégico. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 55-59. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.250>
- Ayala-Ortiz, L. I., Castillo-Vega, J. M., Ferreira-Delgado, R. D., y Villalba-Benitez, S. M. (2023). *Estrés laboral del profesorado de 1º y 2º ciclos de la Educación Escolar Básica en Paraguay*. *Puriq*, 5, e505. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.505>
- Bisquerria, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bornhauser, N., y Garay Rivera, J. M. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- Cabeza, E., y Mamani, A., Flores, W. (2025). Construcción y validación del cuestionario de desarrollo emocional cde-a19 para la gestión educación emocional en docentes. *Revista Igobernanza*, 8(31), 88-107. <https://doi.org/10.47865/igob.vol8.n31.2025.427>
- Carrera Farran, F., González Martínez, J., y Coiduras Rodríguez, J. L. (2016). Ética e investigación en Tecnología Educativa: necesidad, oportunidades y retos. *RiITE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 34-43. <https://doi.org/10.6018/riite2016/261081>
- Castillo Vega, J. M., y Cañete-Estigarribia, D. L. (2022). Percepción del profesorado sobre la Educación en tiempos de pandemia en Paraguay. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (82), 332-348. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2653>
- Castillo-Vega, J. M. (2021). Requerimientos para contar con docentes de calidad dentro de los sistemas educativos. *Revista Científica de Estudios e Investigaciones*, 9, 49-50. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2020.49>
- Chunga Díaz, T. O. (2021). La importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente. *Centro Sur*, 4(3), 180. <https://doi.org/10.37955/cs.v4i3.180>
- Corrales, M., Dávila, M., Cifuentes, M. y Izquierdo M. (2022). Cambio de rol docente y emociones identificadas en experiencias de escape room. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 178-184. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.014>
- Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., y Salgado Fariás, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Díaz, C. y Sime, L. (2009) *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación* [diapositivas]. Lima, Perú.
- Expósito, C. D., y Marsollier, R. G. (2021). El impacto del Aislamiento Social por COVID-19 en docentes. Una aproximación a sus condicionantes familiares, económicos y laborales. *Revista Pilquen*, 24 (1), 1-17. <https://bit.ly/4qKxYz5>
- Extremera Pacheco, N., Mérida López, S., y Sánchez Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces De La educación*, 74-97. <https://shre.ink/qZAp>
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in Psychology*, 9, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>
- Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Figueredo, C., Delvalle, M., Báez, E., y Galeano, A, Castillo-Vega, J. M. (2024). La importancia de la educación emocional en la formación docente [comunicación]. *XIII Foro de Investigadores 2024*. Asunción, Paraguay. <https://doi.org/10.26885/foro.2024>
- Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F., e Hidalgo-Fuentes, 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>
- Matamoros Briones, M. J., y Zambrano-Villalba, C. G. (2025). Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en docentes universitarios desde una perspectiva clínica. *ASCE Magazine*, 4(1), 1-18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14641234>
- Mayer J. D & Salovey P (1997) ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D Sluyter (Eds.) *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones para los educadores*. Basic Books, pp.3-31.
- Mérida López, S., Extremera, N., Quintana Orts, C., y Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 15, 67-76. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>
- Ramírez Barco, C. E. (2014). La Investigación educativa: elementos que la conforman, interpretación de datos, informe final y presentación de la información. *Revista UNIMAR*, 31(2), 131-141. <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>
- Rivera Campos, A. C. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), e0503113. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14642456>
- Rodríguez Donaire, A., Luna, P., Peña, M., y Cejudo, M. J. (2020). El papel de la inteligencia emocional en el afrontamiento resiliente y la satisfacción con la vida en docentes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 181-188. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4338>
- Sabriego, M. (2019). *El proceso de investigación*. En R. Bisquerria (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (6ª ed.). La Muralla.
- Salinas Salgado, E., y Gamboa Graus, M. E. (2024). Educación emocional como pilar de la tutoría efectiva en la Educación Media Superior. *Didáctica y Educación*, 15(1), 285-310. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9385146>
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Navjot, E. y Rooke, S. (2007). Una investigación meta-analítica de la relación entre inteligencia emocional y salud. *Personalidad y diferencias individuales*, 42(6), 921-933. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Suira, M. (2021). La inteligencia emocional y su relación con el estrés docente. *Revista Científica Guacamaya*, 6(1), 83-95. <https://shre.ink/qZAM>

- Padilla, R., Flores, M., y Torres, A. (2022). Educación emocional desde edades tempranas: Impacto en la autoconciencia y bienestar social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 20(1), 45-63. <https://doi.org/10.11600/2145.4515.20.1.1234>
- Puente Sulay, L., Tituaña José, M., Yaguache Guillermina, O., Piarpuezan Elva, M., y Sandoval Leticia, H. (2023). La importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica Pedagógica de los Docentes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(5), 309-331. <https://doi.org/10.37811/clrcm.v7i5.7708>
- Uribe, F. C., y Gómez, D. H. A. (2023). Estado del arte sobre la educación emocional en la escuela. *Plumilla Educativa*, 32(2), 113-137. <https://revistasum.umani-zales.edu.co/index.php/plumillaeducativa/article/view/4982/7650>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729. <https://doi:10.3390/ijerph17051729>

Fuentes de financiamiento

La investigación no recibió financiamiento externo.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Correspondencia

José María Castillo Vega

E-mail: jose.castillo@unibe.edu.py