

## El rol del docente en el fortalecimiento de la Inteligencia Emocional en el contexto educativo

**Sandra Milena Vergara Martínez<sup>1</sup>**

[sandravergara.est@umecit.edu.pa](mailto:sandravergara.est@umecit.edu.pa)

<https://orcid.org/0009-0006-9416-5835>

Universidad Metropolitana De Educación,  
Ciencia Y Tecnología UMECIT  
Bochalema, Colombia

**Aura Lucia Camargo Silva**

[auracamargo.est@umecit.edu.pa](mailto:auracamargo.est@umecit.edu.pa)

<https://orcid.org/0009-0001-2247-4296>

Universidad Metropolitana De Educación,  
Ciencia Y Tecnología UMECIT  
Tunja, Colombia

**Carmen Stella Acevedo Tarazona**

[armenacevedo.est@umecit.edu.pa](mailto:armenacevedo.est@umecit.edu.pa)

<https://orcid.org/0000-0002-7892-4153>

Universidad Metropolitana De Educación,  
Ciencia Y Tecnología UMECIT  
Cúcuta, Colombia.

**Luz Karine Jiménez Ruíz**

[luzk2410@gmail.com](mailto:luzk2410@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9187-1693>

Universidad Metropolitana De Educación,  
Ciencia Y Tecnología UMECIT  
Valledupar, Colombia

### RESUMEN

Como parte de las exigencias que la sociedad actual impone al proceso educativo, la integración de la Inteligencia Emocional en la malla curricular ha centrado la atención en los últimos tiempos. Esta demanda deriva en la necesaria revisión del rol del docente como actor dinamizador de tal integración. El presente escrito compendia los aportes esenciales que llevan a entender el marco conceptual vinculado a la Inteligencia Emocional y su incidencia en el contexto educativo, para abordar los requerimientos adicionados al docente en su tarea como ejecutor de los pasos esenciales para alcanzar la consolidación de la dimensión emocional de los estudiantes. La revisión documental confirma que el docente se hace cargo de una responsabilidad invaluable en el proceso formativo integral, siendo requerido como punto de partida su sensibilización y la propia formación emocional para alcanzar los magnos objetivos asignados a su función.

**Palabras Clave:** *rol del docente; inteligencia emocional; contexto educativo.*

---

<sup>1</sup> autor principal.

Correspondencia: [sandravergara.est@umecit.edu.pa](mailto:sandravergara.est@umecit.edu.pa)

# **The role of the teacher in strengthening Emotional Intelligence in the educational context**

## **Abstract**

As part of the demands that today's society imposes on the educational process, the integration of Emotional Intelligence in the curriculum has focused attention in recent times. This demand derives in the necessary review of the role of the teacher as a dynamic actor of such integration. This paper summarizes the essential contributions that lead to understanding the conceptual framework linked to Emotional Intelligence and its incidence in the educational context, to address the requirements added to the teacher in his task as executor of the essential steps to achieve the consolidation of the dimension students' emotions. The documentary review confirms that the teacher takes charge of an invaluable responsibility in the integral formative process, being required as a starting point his sensitization and his own emotional formation to achieve the great objectives assigned to his function.

**Key words:** *role of the teacher; emotional intelligence; educational context.*

*Artículo recibido 25 de ,marzo 2023  
Aceptado para publicación: 25 abril 2023*

## INTRODUCCIÓN.

Desde sus orígenes hasta la actualidad el cúmulo de investigaciones vinculadas con el constructo Inteligencia Emocional (IE) ha presentado un notable incremento, relacionándose en tales estudios el referido concepto con diversas variables como la capacidad intelectual, el rendimiento académico, el crecimiento interior, la resiliencia y las aptitudes en general. Así, durante las dos últimas décadas las reflexiones en torno a las habilidades emocionales y, consecuentemente, a la conveniencia de implementar la educación emocional han ocupado un lugar relevante por el estrecho nexo que se establece entre tales aspectos y el desarrollo integral.

Particularmente, en el ámbito educativo la centralidad dada al desarrollo de las competencias emocionales obedece a la aspiración de alcanzar en los estudiantes, como lo deja saber Fragoso (2015), una formación integral que abarque elementos de carácter académico, social, cultural y emocional. Esta formación integral se considera esencial en todos los niveles educativos, siendo, de acuerdo con lo planteado por Morales (2009), un pilar fundamental en la formación universitaria en procura de lograr un desempeño profesional y ciudadano exitoso. Se desprende de lo anterior que la potenciación de la IE amplía los horizontes de actuación asertiva del estudiante en el plano académico, social y laboral.

Ahora bien, las investigaciones desarrolladas en torno a la relevancia e incidencia de la IE en el contexto educativo muestran, en los términos de Eustaquio (2015), el forzoso desarrollo competencial en este contexto. Requerimiento que debe ser cubierto en aras de consolidar la formación del estudiante y brindarle la posibilidad de alcanzar una mejor adaptación a los entornos sociales y laborales, más aún cuando se reconoce que estos últimos se muestran cambiantes y exigen, de acuerdo con lo planteado por Pérez, Berlanga y Alegre (2019), un elevado nivel de empoderamiento individual.

Como consecuencia de lo anterior, Fernández *et al.* (2019) sostienen que en la actualidad se plantea el reto de fomentar “el entrenamiento y la enseñanza de las habilidades emocionales” (p.178), como una manera de desarrollar la dimensión emocional sobre la base del conocimiento.

Acentúan los referidos autores que “es por ello que se defiende la inclusión de estos cursos dentro de las planificaciones académicas” (p.178).

Ante este llamado a la inclusión de los aspectos inherentes a la IE surge una nueva exigencia intrínseca a los docentes, quienes deben asumir su formación en el ámbito de las competencias emocionales como un requisito sustancial para su desempeño. De allí que Keefer, Parker y Saklofske (2018) expresen su apoyo a la necesidad de incorporar el desarrollo de competencias socioemocionales en el marco de la formación docente, ya sea en su fase inicial o permanente.

El panorama descrito despierta el interés por ahondar, a partir de una revisión documental, en los aspectos conceptuales relativos a la IE y el soporte teórico de su inclusión en el contexto educativo, elementos que se abordan en el presente escrito con la intención de valorar la relevancia de la consolidación de la dimensión emocional en la formación de los estudiantes en los tiempos actuales, caracterizados por un matiz cambiante y exigente que les aborda con presiones constantes.

## **DESARROLLO**

### **Inteligencia emocional: Incursión del concepto**

Para comprender el camino teórico que le permitió a la IE ubicarse en el plano de atención que ocupa actualmente se debe partir de la revisión de la evolución del concepto de inteligencia. Los esfuerzos por definir el concepto de inteligencia han sido considerables, no obstante, no es posible establecer una conceptualización única. Tales variaciones se han presentado, de acuerdo a lo sugerido por Cifuentes (2017), “debido a los cambios producidos en las sociedades, derivados del desarrollo y avance en el campo del conocimiento” (p.10).

De esta manera, se han asumido posturas como las de Binet (como se citó en Cifuentes, 2017) que la ubican como un claro rasgo diferenciador entre los individuos, sustentado en la capacidad de juzgar, comprender y razonar, pasando por otras posiciones donde se cataloga como una cualidad del comportamiento adaptativo que permite la adecuada adaptación al medio sometido

a cambio permanente (Anastasi, 1986). Destacan también otras posturas desde las cuales se asume la inteligencia como un conjunto de aptitudes comprometidas en el logro de metas seleccionadas racionalmente, distinguiéndose dos vertientes que definen los tipos de inteligencia, por una parte, la que alude a las capacidades y, por la otra, la referida a las disposiciones, entre las cuales destaca la de ser autocrítico (Baron, 1986).

En la transformación del concepto de inteligencia, surgieron definiciones más elaboradas que abrieron las puertas a considerar elementos vinculados al contexto y la cultura, así Neisser *et al.* (1996) establecen que el rendimiento intelectual varía en función de diversas causas o factores. En esa línea temporal que nos separa hasta la actualidad se han generado una diversidad de definiciones que han permitido pasar de la concepción “de una inteligencia unidimensional de un solo factor, a una visión o concepción multidimensional basada en varios factores que aún perdura hoy día y constituye la base del concepto y la medida de la IE” (Cifuentes, 2017, p.15).

Respecto al concepto de IE, atendiendo a lo planteado por Mayer (2001), la evolución del mismo ha pasado por cinco etapas: a) Primera etapa: en la cual se concebía inteligencia y emoción de forma separada, etapa que abarca desde 1900 hasta los años setenta. Período en el cual también surge el enfoque psicométrico de la inteligencia humana; b) Segunda etapa: donde tiene cabida la participación de los precursores de la IE. Abarca desde 1970 hasta 1990, período en el cual se recibió la influencia del paradigma cognitivo y del procesamiento de información; c) Tercera etapa: en la cual se establece la génesis del concepto por parte de Mayer y Salovey. Esta etapa comprendió tres años, de 1990 a 1993, tiempo en el cual los referidos autores realizan la propuesta del primer modelo sobre los componentes de la IE, señalando que en esta última se integran tres habilidades: la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional; d) Cuarta etapa: difusión amplia del concepto. Esta etapa se dio entre 1994 y 1997, lapso en el que se difunde el concepto gracias al trabajo de Goleman (1995). La propuesta del citado autor alcanzó alta aceptación debido, de acuerdo a lo expuesto por Extremera y Fernández (2004), al rechazo a la sobrevaloración del Cociente Intelectual como criterio de selección del personal y a la escasa utilidad de las evaluaciones del Cociente Intelectual para

pronosticar el éxito laboral, evaluaciones que tampoco aportaban insumos certeros para predecir el bienestar, estabilidad y grado de satisfacción a lo largo de la vida de los estudiantes; e) Quinta etapa: institucionalización del modelo de habilidades e investigación. Este período inicia en 1998 y se mantiene vigente hasta el presente. Parte de la decantación del constructo aportado por Salovey Mayer (1990), pasando de un modelo compuesto por tres habilidades esenciales a uno integrado por cuatro habilidades: percepción y valoración emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, y regulación reflexiva de las emociones, como se destaca en los aportes de Mayer, Caruso y Salovey (2000).

Esta última etapa ha resultado fructífera en cuanto al incremento de las investigaciones relacionadas con la IE, como en la creación de nuevos instrumentos de medición. De igual manera, han surgido modelos de IE que se agrupan en dos conjuntos: a) los modelos mixtos, en estos se consideran un amplio conjunto de habilidades, rasgos de personalidad, competencias, destrezas y disposiciones afectivas como elementos que conforman la IE. En esta perspectiva el modelo de Goleman y el modelo de Bar-On pueden señalarse como los más representativos; y b) los modelos de habilidad. Estos se sustentan en los aportes teóricos del enfoque cognitivo, perspectiva desde la cual se plantean tres esferas como parte de la mente humana: cognición, afecto y motivación. En sus trabajos iniciales, Mayer y Salovey (1997), pioneros de estos modelos, consideraron solamente las esferas cognitiva y afectiva para configurar su definición de IE, soportando además su enfoque en la consideración contemporánea de las emociones, posición desde la cual se establece que estas últimas contribuyen al desarrollo del pensamiento y constituyen un aspecto esencial del procesamiento de información.

Los referidos autores decantan su definición señalando que la IE es “una característica de la inteligencia social que incluye un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones” (p.10). Distinguen además que estas “capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias así como las de los demás, de discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones” (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

De esta manera, la definición aportada permite determinar las cuatro habilidades primordiales de la inteligencia emocional: 1) Percepción, valoración y expresión de las emociones; 2) Facilitación emocional del pensamiento; 3) Comprensión de las emociones; y 4) Regulación reflexiva de las emociones.

Para ampliar el plano comprensivo de las referidas habilidades es oportuno describir cada una de ellas, así puede indicarse que la primera de ellas alude a “la certeza con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y otras personas” (Fragoso, 2015, p.117), por lo que es substancial identificar los mensajes emocionales. El manejo de esta habilidad supone la apropiada expresión de las emociones y la discriminación de la transparente manifestación de los sentimientos (Mestre et al., 2008). Por su parte, la facilitación emocional se vincula con la posibilidad de emplear las emociones para favorecer el juicio y cambiar de perspectiva, así como redireccionar el pensamiento al momento de afrontar la resolución de problemas.

Por otro lado, la comprensión de las emociones se refiere al conocimiento del sistema emocional, implicando esto advertir la manera como la emoción es procesada a un nivel cognitivo, estableciendo el significado emocional, así como reconociendo la transformación de los estados emocionales, esto último permite entender la relación, combinación y transición entre emociones (Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008).

Finalmente, la regulación reflexiva de las emociones alude a la “capacidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla” (Fragoso, 2015, p.118). El apropiado manejo de esta habilidad permite estar abiertos a la diversidad de sentimientos, sin importar su naturaleza, así como también conduce al individuo a distanciarse o no de una emoción en función de la utilidad juzgada. De igual manera, la consolidación de esta habilidad conduce a monitorear reflexivamente las propias emociones y las de los demás, para manejarlas en función de la disminución de los efectos negativos y la maximización de los positivos (Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008).

Para afinar la comprensión de su postura, más adelante los pioneros de los modelos de habilidad establecen que la IE se sustenta en cuatro habilidades básicas:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 2009), p.32).

Cabe destacar que los precitados autores enfatizan que, desde su perspectiva, la IE se encuentra conforma a partir de la integración de habilidades de procesamiento de información, excluyendo de manera expresa las competencias. En este sentido, para establecer una clara distinción de posturas como las de Goleman (2000) o Bar-On (2006) fijan una diferenciación entre inteligencia y competencia emocional aseverando que la IE se asocia al conjunto de las habilidades que posibilita razonar con las emociones, en tanto que la competencia emocional hace referencia al nivel de logro emocional alcanzado por el individuo. Entendiendo de manera puntual que las competencias emocionales, como lo establece Saarni (1999), comprende el conjunto articulado de capacidades y habilidades que requiere el individuo para adaptarse y actuar eficientemente en un entorno cambiante con amplia confianza en sí mismo.

En atención a lo antes expuesto, se infiere que dada la riqueza de los aportes de los diferentes autores, la definición de IE puede abordarse desde diferentes ópticas. No obstante, en las perspectivas contemporáneas se mantiene la noción de la IE como una inteligencia social que promueve en el individuo la dirección y control de sus emociones y sentimientos, permitiéndole comprender los de aquellos con quienes interactúa, orientando las acciones en función de esta información (Mayer y Salovey, 1997), de manera que incluye la habilidad para distinguir, valorar y regular las emociones Mestre y Fernández-Berrocal (2007) y la capacidad para reflexionar sobre las emociones y los sentimientos, empleando esa información emocional para atemperar las



emociones negativas y avivar aquellas que sean positivas Fernández-Berrocal y Extremera (2005).

### **Campos de incidencia de la IE**

Desde sus diferentes ópticas, los investigadores han partido de la consideración de dos ópticas divergentes, la primera conceptualiza la IE como un rasgo de personalidad, sustentado en competencias, mientras que la segunda vertiente la concibe como una habilidad, visiones que han orientado múltiples investigaciones que nacen del interés por el tema y de la necesidad de establecer la incidencia en diferentes campos como el educativo y el laboral. Específicamente en lo que atañe al contexto educativo los esfuerzos de los investigadores han aportado información valiosa que confirma los beneficios en esa área, entre ellos destacan los relacionados con la adaptación positiva al contexto educativo, orientados a prevenir el fracaso y la deserción (Mega, Ronconi, y De Beni, 2014), así como sobre la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico (Souto *et al.*, 2015), estudios que procuran atender las preocupaciones en el área de la investigación psicoeducativa para “comprender las trayectorias educativas del alumnado que presenta un funcionamiento óptimo a nivel académico” (Fernández *et al.*, 2019, p.167)

En una línea similar, Ortiz y Rodríguez (2011) sostienen que los procesos mentales son promovidos por las habilidades emocionales, contribuyendo estas últimas en los procesos de concentración, así como en la búsqueda de auto-motivación y el control de situaciones estresantes, permitiendo a los estudiantes alcanzar un desempeño satisfactorio. Por su parte, Gubbels, Segers y Verhoeven, (2014) señalan que el mejoramiento de las dimensiones de la IE permite a los estudiantes mejorar la confianza en sí mismos y, consecuentemente, superar la indecisión, hecho que repercute de manera positiva en la toma de decisiones tanto en el ámbito académico como en el social.

Ubicados en esta misma línea de pensamiento se encuentran los estudios desarrollados por Guerra, Rivera y Vega (2010), quienes establecen la “fuerte influencia que tiene la variable inteligencia emocional sobre el rendimiento académico” (p.4), destacando el papel de la IE como

un factor que afecta también a la motivación. En adición a lo anterior, puede señalarse lo expuesto por Saklofske *et al.* (2012), autores que sostienen que la IE, como expresión de la habilidad para gestionar las emociones y hacer frente al estrés, permite optimar la concentración, y, en consecuencia, mejorar el aprendizaje y el rendimiento. Esto es confirmado por Puertas *et al.* (2020), quienes señalan que “la correcta adquisición y utilización emocional se encuentra estrechamente ligada al éxito escolar” (p.84)

En una vertiente análoga resalta el estudio desarrollado por Ariza (2017), cuyos resultados demuestran que “la inteligencia emocional influye en la capacidad para resolver problemas, para relacionarse con el otro, para realizar trabajo colaborativo” (p.193); por lo que se infiere que el grado de desarrollo de la IE logrado por los estudiantes incide de manera favorable sobre su éxito académico y sus interrelaciones. Los resultados alcanzados por el autor precitado ratifican lo expuesto por Mestre y Fernández (2007) respecto a que la IE facilita la adaptación académica y social, le otorga al individuo fluidez en su pensamiento respecto a las emociones, favorece la concentración y promueve el apropiado manejo del estrés de los estudiantes.

Ampliando lo concerniente a los beneficios y el impacto favorable de la IE en el ámbito educativo Asle-Fattahi y Najarpo-Orostadi (2014) resaltan que los estudiantes que alcanzan adecuados niveles de IE pueden gestionar de mejor manera la ansiedad y la depresión, denotando complacencia por el trabajo efectuado y el esfuerzo propio aplicado. De manera complementaria, Puertas *et al.* (2020) subrayan que la IE “es un factor clave que repercute en el bienestar social y mental de los alumnos, lo que les facilita a comprender su entorno y a tomar decisiones acertadas ante las diversas situaciones conflictivas que surgen diariamente” (p.84)

Considerando los aportes de los autores señalados se evidencia la relevancia que presenta la regulación y gestión emocional en el desempeño de los estudiantes, así como la influencia de la IE en el satisfactorio estado mental que les lleva a actuar con madurez emocional tanto en el contexto educativo como en el social. No obstante, la incidencia se extiende hacia otros ámbitos como el laboral, contexto en el cual las habilidades, capacidades y competencias asociadas al manejo emocional “constituyen un componente favorecedor de la empleabilidad de los egresados

universitarios que la educación superior necesita contemplar para mejorar la calidad de la formación” (Pérez, Berlanga y Alegre, 2019, p.109).

Precisamente el reconocimiento de la IE como valor agregado para el eficiente desempeño en el contexto laboral ratifica y mantiene vigente el planteamiento de Bisquerra (2009), quien resalta que las competencias emocionales otorgan un valor adicional a las funciones profesionales. Tal y como lo sostienen Mazalin y Kovacic (2015), en la actualidad surgen con insistencia nuevas demandas que son exigidas a los universitarios cuando egresan, las cuales superan el campo del conocimiento disciplinar para ubicarse en el requerimiento de actitudes asociadas a la capacidad de entrega, la motivación y la superación, así como de competencias vinculadas al trabajo en equipo y el apropiado desempeño de roles de liderazgo, por lo que se vislumbra la formación de los nuevos profesionales como un campo apropiado para la inserción de la IE a fin de potenciar las habilidades y competencias que le permitan efectuar una integración efectiva al campo laboral. La búsqueda de este propósito impone una exigencia que cubre todos los niveles educativos, pues se hace evidente el compromiso y el papel relevante de las instituciones educativas “en la toma de decisiones relativas a la formación y capacitación de sus estudiantes con el objetivo de ofrecer una formación que cubra los posibles requerimientos que habrán de afrontar, especialmente en el inicio de su carrera profesional, pero también a lo largo de toda su trayectoria” (Gilar *et al.*, 2019, p.163).

De allí que las instituciones, y naturalmente los docentes como actores principales, en aras de alcanzar estos objetivos deben mostrar un auténtico compromiso por capacitar para una vida plena sustentando su acción en la integración apropiada de la dimensión emocional. Esta se muestra como la vía deseable para garantizar la exitosa inserción en el campo laboral, dotados de competencias emocionales y un asertivo manejo de las herramientas que les provee su IE para superar las dificultades naturales de los complejos escenarios laborales.

## **El rol del docente en la búsqueda del desarrollo de la IE**

Para alcanzar los beneficios previamente mencionados respecto a la incorporación de la IE como línea central en los procesos formativos el papel del docente es esencial, no solamente como impulsor de cambios en el clima didáctico sino como apoyo emocional para los estudiantes. En efecto, Ruzek *et. al.* (2016) acentúan que dicho apoyo es fundamental para la ejecución de acciones educativas de calidad vinculadas con la motivación y el empeño del estudiante. Aludiendo al estrecho vínculo que se establece entre docentes y estudiantes, Herrera, Buitrago y Perandones (2015) sostienen que “enseñar y aprender son actos que cobran sentido en la relación, en el contacto humano, y se plasman fundamentalmente en el modo de articular dicha relación dentro del aula” (p.147). Razón por la cual el papel del docente amerita de una mirada permanente para garantizar que sus acciones efectivamente conduzcan a consolidar la dimensión emocional de sus estudiantes y favorezcan la inserción futura de los mismos en el complejo y cambiante campo laboral.

Atendiendo a la centralidad que se asigna al docente en la búsqueda de los ambiciosos propósitos ya mencionados y entendiendo, como lo plantea Bisquerra (2009), que la IE determina el sustento para abordar los retos planteados en el clima laboral, se requiere que el docente fortalezca de igual manera su formación emocional. Esta última se adiciona para complementar la necesaria formación permanente que requiere el docente para el eficiente cumplimiento de sus funciones, pues, como lo señalan Sánchez *et al.* (2014), el desarrollo profesional del docente debe orientarse a “la transformación de los conocimientos, habilidades y valores que contribuyen a la mejora de la calidad de la práctica educativa” (p. 289).

Acentuando la relevancia de consolidar la dimensión emocional del docente con miras a alcanzar la integración de la IE como pilar substancial del proceso educativo, Torres (2021) hace un llamado a cultivar la sensibilidad del docente en lo referente al impulso de la IE, esto en virtud de que el docente como gestor de la dinámica que se establece en el aula es “la persona que puede

evidenciar de manera más transparente los avances y progresos de sus estudiantes, así como sus temores y vacíos emocionales” (p.267).

En sintonía con lo anterior, Martínez *et al.* (2021) recalcan la necesidad de valorar las particularidades de los estudiantes ya que cada uno de ellos “parte de una complejidad vivencial entrelazada con sus emociones, que visibilizan a un ser vivo que vivencia, sufre y se alegra, se impacta, se define y co-define continuamente” (p.11).

De esta manera, el docente se ubica en un lugar preeminente en el desarrollo de acciones que tienen como norte consolidar la IE de los estudiantes, a partir de la consideración de sus necesidades singulares y requerimientos emocionales evidenciados. El logro de este propósito implica una exigencia adicional al docente, quien debe asumir su propio crecimiento emocional como tarea impostergable e ineludible. El planteamiento de Torres (2021) se encuentra en estrecha vinculación con lo anterior, la autora asevera que esa exigencia envuelve “el convencimiento del docente del carácter forzoso de alcanzar su propio desarrollo emocional” (p.269), adiciona la autora que tal convicción se basa, más allá de los beneficios que pueden alcanzarse a nivel personal, en la posibilidad de generar un “impacto en la composición y creación de ambientes didácticos que propicien la comunicación y las sanas interrelaciones en el aula” (p.269).

Debe acotarse que, de acuerdo a lo señalado por Escolar *et al.* (2017), “es difícil enseñar competencias emocionales, si previamente no ha existido una formación adecuada para ello” (p.122), esto permite inferir que la educación emocional del docente es un factor esencial en la búsqueda de los propósitos asociados a la integración de la IE eficiente en el contexto educativo. Sin duda, la sólida formación emocional del docente puede categorizarse como el punto de partida para desarrollar acciones que contribuyan a alcanzar la integralidad formativa de los estudiantes, tal formación se asocia con el carácter humanista que subyace en el proceso de incorporación de la IE, de manera tácita esto conduce al docente a la consideración de teorías y modelos pedagógicos que se ajusten a las exigencias implícitas en esa nueva tarea asignada.

Considerando la loable tarea asignada al docente se requiere potenciar su formación permanente, en particular en aquellos aspectos que apunten al empleo de metodologías activas que promuevan formas de aprendizaje sustentadas en la cooperación, donde el docente guíe el proceso de establecimiento de relaciones sanas y propicie el apoyo emocional. Involucrarse con estos caminos didácticos, basados en la cercanía entre todos los actores del hecho educativo, puede facilitar una mayor motivación y participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Longobardi et al., 2016), al tiempo que le hace más consciente de sus necesidades emocionales y sus avances en el desarrollo de su dimensión emocional.

Lo anterior debe acompañarse, como lo sugiere Torres (2021), de una visión dilatada de la integralidad, lo que supone de manera concreta contemplar la formación “en un contexto más amplio que la simple adquisición de conocimientos teóricos y técnicos en un campo disciplinar específico” (p.270), además del “necesario desprendimiento de posturas académicas de carácter estrictamente técnico, ubicándose en un plano de acercamiento a la realidad emocional del estudiante” (p.270). Todo ello rescata el carácter sensible y humano que debe distinguir el proceso educativo al reconocer al estudiante como un ser con necesidades emocionales que se encuentra inmerso en un mundo de influencias diversas que pueden impregnar de complejidad su existencia.

### **3. Conclusiones**

El carácter singular de las vivencias y sentimientos de los estudiantes debe captar la atención de docente en su afán de brindar una formación que se ajuste a los requerimientos individuales. Sin embargo, a la par de este aspecto se ubica la necesidad de considerar las exigencias propias de los contextos sociales y laborales actuales, los cuales les asignan exigencias adicionales a los futuros profesionales.

Justamente, para atender ese cúmulo de aspectos que se adicionan a los de orden técnico y disciplinar los docentes deben mantener en un plano de atención primaria su propia formación emocional, para así encontrarse en disposición para consolidar en los estudiantes las habilidades

y competencias que le faciliten su adaptación a las exigencias sociales y el manejo adecuado de los estresores que de manera connatural se pueden hacer presentes en su actividad académica.

Así, en el abanico de requerimientos para establecer una exitosa incorporación de la IE como eje formativo, la formación emocional del docente ocupa una posición central, siendo necesaria la profundización en los aspectos conceptuales que soportan el corpus teórico vinculado con esta temática.

Si bien el hecho de integrar eficientemente la IE en el contexto educativo se aprecia como un reto inmenso, los beneficios que se han evidenciado en los estudios realizados constituyen un incentivo para atreverse a asumirlo, pues esa experiencia nutre de manera sinérgica al docente y a los estudiantes, creciendo mutuamente en el camino de alcanzar la anhelada integralidad formativa.

De esta forma, la mirada debe focalizarse en la posibilidad de permitirle al estudiante alcanzar herramientas de carácter emocional que le permitan abordar su proceso formativo con mayor disposición y motivación, superando sus propios temores e indecisiones, convirtiéndolos en sujetos capaces de reconocer sus sentimientos y emociones, ajustándolas para crecer sobre la base de su regulación.

Indudablemente, el esfuerzo que realice el docente en aras de consolidar la dimensión emocional del estudiante se reflejará en una mejor adaptación psicosocial, elemento que representa una ventaja para la inserción en los actuales contextos sociales cambiantes y, por naturaleza, generadores de estresores que pueden afectar el bienestar emocional. Razón por la cual, el fortalecimiento de la dimensión emocional es un requerimiento forzoso en el proceso formativo en el contexto educativo actual, y sus frutos pueden reflejarse no solo en la esfera personal sino en la colectiva, generando espacios de mayor tolerancia y aceptación.

## Referencias

- Anastasi, A. (1968). *Psychological testing*. New York: MacMillan.
- Ariza, M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.2
- Asle-Fatahi, B. y Najarpour-Ostadi, S. (2014). An examination of the relationship of emotional intelligence and self-esteem to social skills. *Quarterly Journal of Education & Research*, 6(23), 123-136.
- Baron, J. (1986). Reflective thinking as a goal of education. *Intelligence*, 5, 291-309.
- Bar-On, R. (2006), "The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)", en *Psicothema*, vol. 18, Asturias, Universidad de Oviedo/Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias, pp.13-25.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Cifuentes, M. (2017). La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria. Aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional. Tesis Doctoral. Universidad Camilo José Cela. España.
- Escolar, M., De la Torre, T., Huelmo, J. y Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (20), 113–125.
- Eustaquio, W. (2015). Student-Teachers in Higher Education Institutions' (HEIs) Emotional Intelligence and Mathematical Competencies. *Journal of Education and Practice*, 6, 76-78.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080451.pdf>



- Extremera, N. y Fernández, P. (2004), “La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado”, en Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 255-259.
- Fernández, O., Ramos, E., Goni, E. y Rodríguez, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI*, 22(2), 165-185. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.22526>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Universia*, 16(6), 110-125. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/154>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Barcelona, Kairós.
- Gubbels, J., Segers, E. y Verhoeven, L. (2014) Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378-397. DOI: 10.1177/0162353214552565
- Guerra, L., Rivera, K. y Vega, N. (2010). La relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de un estudiante de la Educación Superior. Disponible en: [https://www.inf.utfsm.cl/~guerra/publicaciones/Relacion\\_inteligencia\\_emocional\\_y\\_rendimiento\\_academico.pdf](https://www.inf.utfsm.cl/~guerra/publicaciones/Relacion_inteligencia_emocional_y_rendimiento_academico.pdf)

- Herrera, L., Buitrago, R. y Perandonos, T. (2015). Psicología positiva e inteligencia emocional en educación. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 8(1), 139-153.
- Keefer, K., Parker, J. y Saklofske, D. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Cham, Suiza: Springer
- Longobardi, C., Prino, L., Marengo, D. y Settanni, M. (2016). Student teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7(1988), 1-9. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01988
- Martínez, O., Ávila, J. y García, M. (2021). Conocimiento emocional, complejidad vivencial y resiliencia matemática. Tres facetas para el afecto en Educación Matemática. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 1(2), 1-29.
- Mayer, J. (2001), “A field guide to emotional intelligence”, en *Emotional Intelligence in Every Day Life*, Filadelfia, Psychology Press, pp. 3-14.
- Mayer, J. Salovey P. (2009). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre; P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional*, 25-45. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for Intelligence, en *Intelligence*, vol. 27, núm. 4, Estados Unidos de América, pp. 267-298.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997), “What is emotional intelligence?” en *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Nueva York, Basic Books, pp. 232-242.
- Mazalin, K. y Kovacic, M. (2015). Determinants of Higher Education Students’ Self-Perceived Employability. *Drustvena Istrazivanja*, 24(4), 509-529. DOI: 10.5559/di.24.4.03

- Mega, C., Ronconi, L., y De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131. DOI:10.1037/a0033546
- Mestre, J. y Fernández-Berrocal, P. (Coords.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J., Guil, R., Brackett, M., Salovey, P. (2008), “Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey”, en *Motivación y Emoción*, Madrid, McGraw Hill, pp. 407- 438.
- Morales, J. (2009). Formación integral y profesionalismo médico. *Educ Med*, 12(2), 73-82. <https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v12n2/colaboracion2.pdf>
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boyking, A. W., Brody, N., Ceci, S. L., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Sternberg, R. J., y Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *Journal American Psychologist*, 51, 77-101.
- Ortiz, M. y Rodríguez, D. (2011). El perfil de entrada de los alumnos de grado en las facultades de comunicación de las universidades de Madrid: el caso de la summer media school de la fundación fides/ufv. *Vivat. Academia, Revista de Comunicación*, 114, 243- 276. DOI: 10.15178/va.2011.114.243-276
- Pérez, N., Berlanga, V. y Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: Evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*, 71 (1), 97-113. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/64128>
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I. y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901>

- Ruzek, E., Hafen, C., Allen, J., Gregory, A., Mikami, A. y Pianta, R. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.01.004
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, Nueva York, Guilford Press.
- Saklofske, D., Austin, E., Mastoras, S., Beaton, L. y Osborne, S. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257. DOI: 10.1016/j.lindif.2011.02.010
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990), Emotional intelligence, en *Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9, núm. 3, Estados Unidos de América, pp. 185-211.
- Sánchez, L., Lara, L., Bravo, G. y Carballosa, A. (2014). Contribución del trabajo metodológico al desarrollo profesional del profesor universitario: un análisis desde la autopreparación. *Ciencia y Sociedad*, 39(2), 287-309. <https://doi.org/10.22206/cys.2014.v39i2.pp287-309>
- Souto, M., Torres, T. y Arias, M. (2015). Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 31(5), 1140-1158. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20804>
- Torres, A. (2021). Inteligencia emocional en el contexto universitario: Retos para el docente. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), 257-277. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1451>