



Revista de Estudios Globales Universitarios

Metrópolis

Vol7 2026
Num 1

ISSN 2692-319X|E-ISSN 2692-3203
Edición : Enero - Junio 2026

LA GESTIÓN E INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE EN LA PRAXIS UNIVERSITARIA.

Teachers' emotional management and intelligence in university praxis.

Neomary J. Olivero Velasco¹ 

Neoolivero1@gmail.com.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)
Caracas, Venezuela.

Recepción: 05-01-2026

Aceptación: 10-02-2026

Publicación: 30-03-2026

Como citar este artículo: Neomary J. Olivero Velasco (2026). *La Gestión e Inteligencia Emocional del Docente en la Praxis Universitaria*. Metrópolis. Revista de Estudios Globales Universitarios, 7 (1), pp. 3605-3632.

¹ Posdoctorado en Investigación e Innovación Social (ULAC), un Doctorado en Gestión para la Creación Intelectual (UNESR), maestrías en Pedagogía Crítica, Talento Humano y Gerencia Estratégica (UNESR), una especialización en Derecho Internacional Humanitario (ULAC) y la licenciatura en Administración de Recursos Materiales y Financieros (UNESR)..



Centro de Investigación
Metrópolis

www.metrópolis.metrouni.us



3605



Resumen

El presente artículo de revisión analiza el papel de la gestión y la inteligencia emocional del docente como eje articulador de la praxis universitaria contemporánea. Mediante una revisión documental de literatura indexada publicada entre 1990 y 2025, se examinaron los modelos teóricos fundacionales del constructo, su traslado al campo educativo y la evidencia empírica reciente sobre su incidencia en la enseñanza superior. Los hallazgos muestran que las competencias emocionales del profesorado, en particular la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, sostienen un clima de aula favorable, fortalecen la relación pedagógica y protegen al docente frente al desgaste profesional. Asimismo, se constata un vacío persistente en la formación inicial y continua del profesorado universitario, donde la dimensión afectiva permanece relegada frente a lo disciplinar. Se concluye que la sinergia emocional entre docente y estudiante constituye una competencia profesional estratégica que las instituciones de educación superior deben cultivar de manera sistemática. **Palabras claves:** inteligencia emocional; gestión emocional; praxis docente; educación universitaria; clima de aula.

Abstract

This review article analyzes the role of teachers' emotional management and emotional intelligence as an articulating axis of contemporary university praxis. Through a documentary review of indexed literature published between 1990 and 2025, the study examined the founding theoretical models of the construct, its transfer to the educational field and recent empirical evidence on its impact in higher education. Findings show that faculty emotional competencies, particularly self-awareness, self-regulation, empathy and social skills, sustain a favorable classroom climate, strengthen the pedagogical relationship and protect teachers against professional burnout. Likewise, a persistent gap is confirmed in the initial and ongoing training of university faculty, where the affective dimension remains subordinated to disciplinary content. It is concluded that the emotional synergy between teacher and student constitutes a strategic professional competency that higher education institutions must cultivate systematically. **Keywords:** emotional intelligence; emotional management; teaching praxis; university education; classroom climate.





Introducción.

La educación universitaria contemporánea atraviesa una transformación profunda que desborda los límites tradicionales de la transmisión de saberes. Las exigencias derivadas de la masificación del acceso, la diversidad creciente de los perfiles estudiantiles, la aceleración tecnológica y la incertidumbre social han desplazado el centro de gravedad del acto educativo desde el contenido hacia la relación. En ese escenario, el docente universitario ya no puede ser comprendido únicamente como un experto disciplinar que dosifica información, sino como un mediador del aprendizaje que construye vínculos, sostiene climas y gestiona la complejidad afectiva del encuentro pedagógico (González-Arauz, 2025; Roche, Vílchez y Colina, 2024).

Dentro de esta reconfiguración, la inteligencia emocional emerge como una categoría conceptual de notable potencia explicativa. Desde su formulación inicial, el constructo aludió a un conjunto de habilidades orientadas a percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y ajenas con el fin de orientar el pensamiento y la acción (Salovey y Mayer, 1990). Trasladado al ámbito educativo, este conjunto de habilidades describe con precisión aquello que distingue a un profesor capaz de movilizar la motivación y la confianza de sus estudiantes de otro que, pese a un dominio técnico equivalente, fracasa en la generación de un ambiente propicio para aprender (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

El interés por esta dimensión no responde a una moda pasajera ni a una concesión sentimental respecto del rigor académico. Por el contrario, una acumulación sostenida de evidencia ha mostrado que las competencias emocionales del profesorado guardan relación directa con la calidad del





clima de aula, con el rendimiento estudiantil y con el propio bienestar del docente (MacCann, Jiang, Brown, Double, Bucich y Minbashian, 2020; Mora, Martínez, Santander y Gaeta, 2022). La praxis universitaria, entendida como la unidad reflexiva entre la teoría pedagógica y su realización concreta en el aula, encuentra en la gestión emocional uno de sus soportes menos visibles y, a la vez, más determinantes.

El término praxis adquiere aquí un sentido preciso. No designa la mera práctica entendida como ejecución mecánica de procedimientos, sino la acción docente informada por la reflexión crítica y orientada a la transformación del sujeto que aprende. En esa acción, las emociones no constituyen un ruido que perturba la racionalidad pedagógica, sino un componente constitutivo del juicio profesional, de la toma de decisiones en tiempo real y de la calidad del vínculo educativo (Hargreaves, 2000). Reconocer la centralidad de lo afectivo implica, por tanto, repensar la naturaleza misma del trabajo docente.

Sin embargo, persiste una paradoja inquietante. Mientras la literatura especializada documenta de manera consistente la relevancia de las competencias emocionales, los programas de formación del profesorado universitario continúan privilegiando los contenidos disciplinarios y las destrezas metodológicas, relegando la dimensión afectiva a un plano accesorio o francamente ausente (Cuenca y Vargas, 2024; Rivera, 2025). Esta omisión estructural expone al docente a situaciones de tensión, desgaste y desmotivación que repercuten negativamente en su desempeño y en la experiencia formativa del estudiantado (Maldonado, Noroña, Vega y Molina, 2023).





La presente revisión se propone, en consecuencia, articular de manera sistemática el conocimiento disponible sobre la gestión y la inteligencia emocional del docente en la praxis universitaria. El objetivo general consiste en analizar, a partir de la literatura indexada, los fundamentos teóricos del constructo, sus dimensiones operativas en el ejercicio docente y la evidencia empírica acumulada sobre su incidencia en la educación superior. De manera específica, el trabajo busca caracterizar los modelos teóricos que estructuran el campo, examinar la traducción del constructo al espacio educativo iberoamericano, sintetizar los hallazgos sobre el clima de aula y el bienestar profesional, e identificar los vacíos que persisten en la formación del profesorado.

La pertinencia de esta indagación se sustenta en una doble consideración. En el plano teórico, la dispersión de los aportes y la coexistencia de modelos heterogéneos demandan una síntesis ordenada que permita comprender el estado actual del conocimiento. En el plano práctico, la urgencia de fortalecer la calidad de la enseñanza superior exige insumos rigurosos que orienten el diseño de políticas formativas e institucionales atentas a la dimensión afectiva del oficio docente. La idea de sinergia emocional, que recorre transversalmente este artículo, condensa esa apuesta, pues alude a la potenciación recíproca que se produce cuando la regulación emocional del docente y la del estudiante se encuentran en un mismo campo de sentido.

Cabe advertir que el abordaje de la dimensión emocional del oficio docente no supone un abandono del rigor intelectual ni una sustitución de la exigencia académica por la complacencia afectiva. Se trata, antes bien, de reconocer que el conocimiento se transmite y se construye en el seno de





una relación humana, y que la calidad de esa relación condiciona la posibilidad misma del aprendizaje. El docente universitario que ignora esta evidencia opera con una representación incompleta de su propia tarea, mientras que aquel que la incorpora amplía su repertorio profesional y enriquece la experiencia formativa del estudiantado. La revisión que sigue busca ofrecer un fundamento ordenado para esta convicción.

Método.

Este estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo con diseño documental, orientado al análisis y la interpretación crítica de fuentes bibliográficas pertinentes al objeto de estudio. El carácter del trabajo es el de una revisión narrativa de alcance descriptivo y reflexivo, modalidad que resulta apropiada cuando se persigue integrar un cuerpo conceptual heterogéneo y ofrecer una lectura articulada de su evolución, antes que una agregación estadística de resultados (González-Arauz, 2025).

La búsqueda de información se realizó en bases de datos académicas de reconocida solidez, entre ellas SciELO, Redalyc, Dialnet y repositorios de revistas indexadas en acceso abierto, complementadas con la consulta de obras fundacionales de referencia obligada en el campo. Los descriptores empleados, combinados mediante operadores booleanos, fueron inteligencia emocional, gestión emocional, competencias emocionales, desempeño docente, clima de aula y educación universitaria, en sus equivalentes en español e inglés.

El período de cobertura abarcó desde 1990, año de la formulación seminal del constructo, hasta 2025, con el propósito de combinar el rastreo de los hitos teóricos fundacionales con la recuperación de la evidencia empírica más reciente. Esta amplitud temporal responde a la naturaleza del objeto,





ya que una comprensión cabal de la gestión emocional docente requiere tanto el conocimiento de sus raíces conceptuales como la incorporación de los hallazgos contemporáneos producidos en el contexto iberoamericano.

Para garantizar la calidad de las fuentes se establecieron criterios de inclusión definidos. Se consideraron publicaciones académicas revisadas por pares, obras teóricas de autoría reconocida en la disciplina, fuentes redactadas en español o en inglés y trabajos que aportaran fundamentación teórica o evidencia empírica sobre la inteligencia emocional, la gestión emocional o el desempeño del profesorado, con énfasis preferente en el nivel universitario. Quedaron excluidos los materiales de divulgación sin respaldo académico, las publicaciones duplicadas y las fuentes con escasa fundamentación metodológica.

El procesamiento de la información se apoyó en la técnica de análisis de contenido, que permitió clasificar, comparar e interpretar las ideas centrales presentes en los distintos documentos. El material recopilado fue organizado temáticamente en torno a ejes analíticos previamente definidos, lo que facilitó la identificación de convergencias, tensiones y vacíos en el cuerpo de conocimiento revisado. Este procedimiento sustenta la síntesis presentada en el apartado de resultados y orienta la posterior discusión.

Conviene precisar las limitaciones inherentes a esta aproximación. Al tratarse de una revisión narrativa, la selección de fuentes comporta un margen de discrecionalidad del autor que, aunque acotado por los criterios señalados, no alcanza el grado de exhaustividad reproducible propio de una revisión sistemática con protocolo registrado. En consecuencia, los hallazgos deben leerse como una síntesis interpretativa orientada a





ordenar el campo y a fundamentar futuras indagaciones, antes que como una cuantificación definitiva del estado del arte.

Resultados.

El análisis documental permitió organizar los hallazgos en siete ejes temáticos que progresan desde los fundamentos teóricos del constructo hasta sus implicaciones prácticas e institucionales en la educación superior. La exposición sigue ese orden con el fin de mostrar cómo la inteligencia emocional, originalmente formulada en el campo de la psicología, fue transferida al terreno educativo y devino una clave de lectura de la praxis docente universitaria.

Génesis y modelos teóricos de la inteligencia emocional

El constructo de inteligencia emocional reconoce un antecedente conceptual en la teoría de las inteligencias múltiples, donde se postuló la existencia de una inteligencia intrapersonal vinculada al conocimiento de la propia vida afectiva y de una inteligencia interpersonal asociada a la comprensión de los demás (Gardner, 1983). Esta ampliación del concepto de inteligencia abrió el espacio para que las capacidades emocionales fueran consideradas competencias legítimas y no meros epifenómenos de la personalidad.

La formulación que dio nombre al campo correspondió a Salovey y Mayer (1990), quienes definieron la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que contribuyen a la valoración y expresión adecuada de las emociones en uno mismo y en los demás, a la regulación eficaz de tales emociones y al uso de los sentimientos para motivar, planificar y alcanzar metas vitales. Esta definición inaugural tuvo el mérito de integrar conceptualmente una investigación previamente dispersa y de situar la emoción dentro del estudio de la cognición adaptativa.





Años más tarde, los mismos autores depuraron su propuesta en el denominado modelo de habilidad, que estructura la inteligencia emocional en cuatro ramas jerárquicamente ordenadas, a saber, la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación reflexiva de las emociones (Mayer y Salovey, 1997). El rasgo distintivo de este modelo radica en concebir la inteligencia emocional como una capacidad cognitiva mensurable mediante pruebas de ejecución, y no como un rasgo de personalidad evaluado por autoinforme, lo que abrió un debate metodológico que aún recorre el campo (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001).

De manera paralela se consolidaron los llamados modelos mixtos, que ampliaron la noción para incorporar rasgos disposicionales, motivacionales y de carácter. La versión más difundida en el ámbito divulgativo amplió el concepto hasta abarcar el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad de automotivación, y popularizó la tesis de que estas competencias podían resultar más decisivas que el cociente intelectual para el éxito vital (Goleman, 1995). Por su parte, el modelo de inteligencia emocional y social entendió el constructo como un conjunto de competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de afrontar las demandas y presiones del entorno (Bar-On, 1997).

Una síntesis contemporánea de la investigación sobre las habilidades humanas reconoció que, pese a las disputas en torno a su definición y medición, la inteligencia emocional constituye una capacidad real y diferenciada de otras formas de inteligencia, con poder predictivo sobre desenlaces relevantes en la vida social y laboral (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Esta convergencia relativa permite hoy trabajar con el constructo sin renunciar a la conciencia de sus tensiones internas.





La traducción del constructo al campo educativo

El paso de la inteligencia emocional desde la psicología general hacia la educación constituyó un movimiento decisivo para el campo. En el ámbito iberoamericano, esta transferencia encontró en la obra de la escuela española de Málaga un punto de articulación fundamental. Allí se sostuvo que la inteligencia emocional, entendida desde el modelo de habilidad, podía concebirse como una capacidad centrada en el procesamiento de la información que conecta el razonamiento con las emociones y posibilita un mejor ajuste personal y social (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Este desarrollo no permaneció en el plano teórico. La adaptación al español de instrumentos de evaluación, en particular la versión reducida del Trait Meta-Mood Scale, dotó al campo de una herramienta validada para medir la inteligencia emocional percibida a través de las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). La disponibilidad de medidas rigurosas hizo posible un programa de investigación empírica sostenido sobre los efectos de la inteligencia emocional en el alumnado y en el profesorado.

Los hallazgos derivados de esa línea mostraron que la inteligencia emocional incide en variables educativas relevantes, entre ellas el ajuste psicológico, la calidad de las relaciones interpersonales y el afrontamiento del estrés académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). De manera significativa, se argumentó que el desarrollo de estas competencias no debía limitarse al estudiantado, sino extenderse al profesorado, pues difícilmente puede un docente promover en otros una alfabetización emocional que él mismo no ha cultivado.

La transferencia del constructo al espacio educativo iberoamericano se ha intensificado en los últimos años, con una producción creciente de





revisiones y estudios aplicados que confirman la centralidad del tema. Trabajos recientes han documentado que las competencias socioemocionales del profesorado constituyen un objeto de investigación consolidado, aunque todavía fragmentado, que reclama mayor integración conceptual y mayor presencia en las agendas institucionales (Rivera, 2025).

Dimensiones de la inteligencia emocional en la praxis docente

La operacionalización de la inteligencia emocional en el ejercicio docente suele articularse en torno a cinco dimensiones complementarias que, en conjunto, describen el repertorio afectivo del profesor competente. La autoconciencia emocional permite al docente reconocer sus propios estados afectivos y comprender de qué modo estos modulan su práctica, su comunicación y sus decisiones pedagógicas (Im n, Mejía, La Rosa, Dioses y Díaz, 2025). Un profesor que advierte a tiempo su irritación o su fatiga dispone de un margen de maniobra que le permite evitar que esos estados contaminen el clima del aula.

La autorregulación emocional constituye la segunda dimensión y, posiblemente, una de las más exigentes en el contexto universitario. Se refiere a la capacidad de gestionar los impulsos y de modular las respuestas afectivas en función de las demandas de la situación, lo que resulta determinante para sostener la serenidad ante el conflicto, la apatía estudiantil o las tensiones propias de la sobrecarga laboral (Maldonado, Noroña, Vega y Molina, 2023). Lejos de implicar la represión de la emoción, la autorregulación supone su orientación inteligente hacia fines pedagógicos.

La motivación, tercera dimensión, alude al impulso interno que sostiene el compromiso docente más allá de los incentivos externos. La automotivación nutre la persistencia frente a las dificultades, alimenta el





entusiasmo por la disciplina y se transmite de manera contagiosa al estudiantado, configurando un clima de expectativas elevadas y de implicación recíproca (Morán, García y Cornejo, 2022).

La empatía, cuarta dimensión, designa la capacidad de percibir y comprender los estados emocionales de los estudiantes, de captar sus necesidades no siempre verbalizadas y de responder a ellas con sensibilidad. La empatía docente fortalece la relación pedagógica, favorece la inclusión y crea las condiciones para que el estudiante se sienta reconocido como sujeto, lo que repercute en su disposición a aprender (Mora, Martínez, Santander y Gaeta, 2022).

Las habilidades sociales, quinta dimensión, integran el repertorio de competencias comunicativas y relacionales que permiten al docente establecer vínculos constructivos, resolver conflictos de manera asertiva y coordinar el trabajo colectivo. Estas habilidades operan como el correlato observable de las restantes dimensiones, pues traducen en conducta interpersonal la conciencia, la regulación, la motivación y la empatía del profesor (González-Arauz, 2025).

Sinergia emocional, clima de aula y relación pedagógica

Uno de los hallazgos más consistentes de la literatura revisada señala que el clima emocional del aula constituye un reflejo directo del equilibrio afectivo del docente. Un profesor dotado de competencias emocionales tiende a generar ambientes de aprendizaje más empáticos, comunicativos y motivadores, que favorecen la participación, la autonomía del estudiante y el respeto mutuo (Mora, Martínez, Santander y Gaeta, 2022; Quiroz, Morales, Ospina y Pinzón, 2025).

La noción de sinergia emocional resulta especialmente fecunda para comprender este fenómeno. Antes que un flujo unidireccional desde el





docente hacia el estudiante, la dinámica afectiva del aula opera como un campo compartido en el que las emociones de ambos polos se modulan recíprocamente. La serenidad del profesor estabiliza la ansiedad del estudiante, mientras que la implicación del estudiante realimenta el entusiasmo del docente, configurando un círculo virtuoso de potenciación mutua. Esta lectura desplaza el foco desde la competencia individual hacia la calidad de la relación.

La relación pedagógica, sostenida por la empatía y por habilidades comunicativas eficaces, se revela así como el vehículo a través del cual la inteligencia emocional produce sus efectos. Un docente capaz de identificar y manejar las emociones propias y ajenas previene conflictos, gestiona el estrés y resuelve situaciones críticas con asertividad, lo que repercute positivamente en el rendimiento académico, en la motivación y en la percepción de la calidad educativa (Maldonado, Noroña, Vega y Molina, 2023; Morán, García y Cornejo, 2022).

Conviene subrayar que estas dinámicas adquieren particular relevancia en la educación superior, caracterizada por la diversidad de perfiles estudiantiles, los altos niveles de exigencia y las demandas académicas crecientes. En contextos de tal complejidad, la capacidad del docente para sostener emocionalmente el proceso de aprendizaje no es un complemento estético del oficio, sino una condición de posibilidad del aprendizaje significativo (González-Arauz, 2025).

Trabajo emocional, desgaste profesional y bienestar docente

La praxis docente comporta una dimensión que la investigación ha denominado trabajo emocional, esto es, el esfuerzo de gestionar y, en ocasiones, de exhibir emociones acordes con las expectativas del rol profesional, con independencia de lo que el docente sienta en cada





momento. El profesorado regula sus emociones de manera permanente para sostener un clima propicio, contener la frustración y proyectar una disposición favorable hacia el estudiantado (Hargreaves, 2000).

Cuando ese esfuerzo se prolonga sin recursos de afrontamiento ni apoyo institucional, puede derivar en desgaste profesional. El síndrome de agotamiento ha sido caracterizado como una respuesta psicológica a estresores interpersonales crónicos en el trabajo, estructurada en torno al agotamiento emocional, la despersonalización y la reducción de la realización personal, siendo el agotamiento emocional su núcleo más sensible (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). La docencia, por su intensidad relacional, constituye una de las profesiones con mayor exposición a este riesgo.

La evidencia revisada sugiere que la inteligencia emocional cumple aquí una función protectora. Un profesorado dotado de competencias de autorregulación y de estrategias de afrontamiento eficaces resiste mejor las demandas afectivas del aula, experimenta menores niveles de agotamiento y conserva en mayor medida la satisfacción con su labor (Maldonado, Noroña, Vega y Molina, 2023). De este modo, la gestión emocional no solo beneficia al estudiante, sino que protege la salud y la permanencia del propio docente.

Esta constatación tiene implicaciones institucionales relevantes. El bienestar emocional del profesorado no puede considerarse un asunto privado librado a la resiliencia individual, sino una responsabilidad organizacional que reclama políticas de cuidado, espacios de acompañamiento y culturas de trabajo atentas a la dimensión humana del oficio (Roche, Vílchez y Colina, 2024). La sostenibilidad de la calidad educativa depende, en buena medida, de la sostenibilidad emocional de





quienes la encarnan.

Evidencia empírica sobre desempeño y rendimiento

Más allá de la fundamentación teórica, el campo dispone de evidencia empírica de creciente solidez. Un metaanálisis de amplio alcance estableció que la inteligencia emocional predice el rendimiento académico por encima de lo explicado por la inteligencia general y por los rasgos de personalidad, con efectos más robustos cuando se emplean medidas de habilidad y de comprensión emocional (MacCann, Jiang, Brown, Double, Bucich y Minbashian, 2020). Este resultado, obtenido sobre una base muestral considerable, otorga respaldo cuantitativo a intuiciones largamente sostenidas en el terreno pedagógico.

En el plano del desempeño profesional, la investigación metaanalítica ha mostrado igualmente que la inteligencia emocional autoinformada predice el rendimiento laboral, aunque parte de esa capacidad predictiva se solape con variables de personalidad y de inteligencia general (Joseph, Jin, Newman y O'Boyle, 2015). La cuestión metodológica de qué tipo de medida resulta más válida sigue abierta, pero la asociación entre competencias emocionales y eficacia en el trabajo aparece consistentemente documentada.

En el contexto iberoamericano, las revisiones recientes convergen en señalar una fuerte correlación entre el desempeño docente universitario y el desarrollo de la inteligencia emocional como competencia profesional. Se ha constatado que el éxito pedagógico en el nivel superior no depende exclusivamente del dominio disciplinar, sino de la capacidad del docente para establecer vínculos afectivos, manejar sus emociones y responder con empatía a las necesidades del estudiantado (González-Arauz, 2025).

Estudios aplicados refuerzan esta conclusión desde distintos ángulos. La





investigación sobre la formación del profesorado evidenció la influencia significativa de las competencias emocionales en la calidad de la enseñanza (Mora, Martínez, Santander y Gaeta, 2022), mientras que las experiencias de intervención, incluidas las basadas en estrategias gamificadas, han mostrado la viabilidad de desarrollar deliberadamente estas competencias en contextos universitarios (Quiroz, Morales, Ospina y Pinzón, 2025). El conjunto de la evidencia sostiene la tesis de que la inteligencia emocional es educable y no un don fijo del temperamento.

La proyección de estos hallazgos trasciende el aula. La investigación reciente sobre la gestión pública ha documentado que la inteligencia emocional mejora la calidad de la toma de decisiones y de la conducción institucional en Latinoamérica, lo que sugiere que las competencias emocionales del profesorado universitario, en su rol de gestión académica y de liderazgo intelectual, poseen un alcance que excede la docencia directa (Wong, Becerra, Pérez y Acosta, 2025).

Un matiz interpretativo conviene a la lectura de esta evidencia. La magnitud de las asociaciones reportadas depende en parte del tipo de medida empleada, ya que los instrumentos de habilidad, que evalúan la ejecución en tareas emocionales, tienden a ofrecer una validez discriminante mayor que los de autoinforme, más susceptibles de solaparse con rasgos de personalidad (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001; Joseph, Jin, Newman y O'Boyle, 2015). El reconocimiento de esta distinción no debilita la conclusión central, pero invita a interpretar los resultados con la prudencia metodológica que el constructo todavía exige.

Inteligencia emocional, liderazgo académico y gestión universitaria

El alcance de la inteligencia emocional en la educación superior no se circunscribe a la interacción del aula. El docente universitario desempeña





con frecuencia funciones de coordinación, dirección de equipos, tutoría de investigación y conducción de procesos institucionales, ámbitos en los que las competencias emocionales resultan igualmente determinantes. La investigación sobre la gestión en el contexto latinoamericano ha mostrado que la inteligencia emocional mejora la calidad de la conducción, la resolución de conflictos y la toma de decisiones en entornos organizacionales complejos (Wong, Becerra, Pérez y Acosta, 2025).

Esta proyección se vincula con la dimensión ética de la vida universitaria. La gestión del talento humano como fuerza motriz de una universidad sostenible reclama liderazgos capaces de articular las metas institucionales con el cuidado de las personas, lo que sitúa la competencia emocional en el centro de la gobernanza académica (Isea, Gómez y Comas, 2023). Un liderazgo emocionalmente competente favorece climas organizacionales de confianza, estimula la colaboración y sostiene la motivación de los equipos docentes y de investigación.

La capacidad de adaptación de las instituciones a entornos cambiantes refuerza esta lectura. La gestión del cambio y la resiliencia organizacional en la educación universitaria dependen, en buena medida, de la inteligencia emocional de quienes conducen los procesos, pues las transformaciones institucionales movilizan incertidumbre, resistencia y tensión que requieren ser gestionadas con sensibilidad y firmeza (Roche, Vílchez y Colina, 2024). En contextos de restricción de recursos o de transición tecnológica, esta capacidad adquiere un valor estratégico.

De este modo, la sinergia emocional trasciende la diada docente y estudiante para extenderse al conjunto de la comunidad académica. La universidad que cultiva deliberadamente las competencias emocionales de su profesorado no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que fortalece





su cohesión institucional, su clima laboral y su capacidad de respuesta ante los desafíos del entorno. La dimensión afectiva del oficio docente se revela, así, como un activo organizacional y no únicamente como un recurso individual.

Vacíos en la formación docente y desafíos institucionales

Pese a la convergencia de la evidencia, la revisión documenta un vacío estructural en la formación del profesorado universitario. La mayoría de los planes de estudio y de los programas de desarrollo profesional permanecen centrados en lo disciplinar, lo técnico y lo metodológico, descuidando la dimensión afectiva del ejercicio docente (Cuenca y Vargas, 2024). Las iniciativas orientadas a las competencias emocionales suelen ser aisladas, opcionales o extracurriculares, lo que debilita su impacto sobre la transformación real de la práctica.

Este desfase entre el reconocimiento teórico y la integración institucional obedece a múltiples factores, entre ellos una cultura organizacional poco orientada al cuidado emocional, las limitaciones presupuestarias y una concepción reduccionista del docente como simple transmisor de contenidos. La consecuencia es una formación que produce profesionales académicamente competentes pero, en ocasiones, emocionalmente frágiles, lo que resulta incoherente con los ideales de una educación superior humanista e integral (González-Arauz, 2025).

Entre los desafíos identificados destacan la resistencia de una parte del profesorado a reconocer la dimensión emocional de su labor, la ausencia de indicadores claros para evaluar la inteligencia emocional en el ejercicio docente y la escasa sensibilización institucional respecto de la relación entre emociones y desempeño profesional. La superación de estos obstáculos exige una revisión de los modelos de evaluación docente, que





tienden a privilegiar lo cuantificable y a desatender las competencias actitudinales y afectivas.

Las propuestas que emergen de la literatura apuntan en una dirección convergente. Se recomienda integrar la inteligencia emocional como eje transversal de la formación inicial y continua, instituir programas permanentes de desarrollo emocional, incorporar indicadores afectivos en los sistemas de evaluación del desempeño y promover entornos institucionales que velen por la salud emocional del profesorado (Rivera, 2025; Cuenca y Vargas, 2024). La traducción de estas recomendaciones en políticas concretas constituye la tarea pendiente del campo.

Síntesis integradora de los hallazgos

El recorrido por los ocho ejes precedentes permite trazar una línea argumental coherente. El campo parte de una fundamentación teórica que, pese a sus tensiones internas entre modelos de habilidad y modelos mixtos, ha alcanzado un grado de madurez suficiente para sostener un programa de investigación riguroso. Sobre esa base, la transferencia del constructo al ámbito educativo iberoamericano consolidó instrumentos de medición y evidencia empírica que confirman la relevancia de las competencias emocionales del profesorado.

Las dimensiones operativas del constructo, esto es, la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, funcionan de manera articulada y se proyectan en tres planos sucesivos. En el plano del aula, sostienen el clima emocional y la relación pedagógica mediante la sinergia que se establece entre docente y estudiante. En el plano del profesional, protegen al docente frente al trabajo emocional excesivo y el desgaste. En el plano institucional, nutren el liderazgo académico y la resiliencia organizacional de la universidad.





La evidencia empírica, tanto la procedente de metaanálisis internacionales como la de las revisiones iberoamericanas recientes, converge en respaldar estos vínculos y en afirmar el carácter educable de la inteligencia emocional. Frente a esta convergencia, persiste sin embargo un vacío estructural en la formación y en la institucionalización de la competencia emocional, lo que configura el principal desafío del campo y la principal oportunidad de mejora.

El hilo conceptual de la sinergia emocional permite integrar estos hallazgos en una clave unitaria. La competencia emocional del docente no produce sus efectos como atributo aislado, sino como propiedad relacional que se realiza en el encuentro y que se extiende, en círculos concéntricos, desde la diada pedagógica hasta el conjunto de la comunidad académica. Esta comprensión relacional, antes que individualista, ofrece el marco más fértil para orientar la formación, la evaluación y la política institucional en la educación superior.

Discusión

La síntesis precedente permite sostener que la gestión y la inteligencia emocional del docente no constituyen un complemento accesorio de la praxis universitaria, sino uno de sus ejes articuladores. La convergencia entre los modelos teóricos fundacionales, la línea de investigación iberoamericana y la evidencia empírica reciente dibuja un panorama coherente en el que las competencias emocionales del profesorado aparecen vinculadas de manera robusta con la calidad de la enseñanza, el rendimiento estudiantil y el bienestar profesional.

Un primer punto de discusión concierne a la naturaleza misma del constructo. La coexistencia de modelos de habilidad y modelos mixtos,





lejos de invalidar el campo, refleja la complejidad del objeto. La opción por el modelo de habilidad, defendida desde la tradición de Mayer y Salovey (1997), ofrece mayor precisión conceptual y mejores garantías de validez discriminante, mientras que los modelos mixtos conservan un valor heurístico y comunicativo innegable. Para la praxis docente, ambos enfoques resultan complementarios, pues el primero orienta la medición rigurosa y el segundo facilita la apropiación práctica del concepto por parte del profesorado.

Un segundo punto remite a la idea de sinergia emocional que ha articulado esta revisión. La evidencia sobre el clima de aula sugiere que el rendimiento de la inteligencia emocional docente no se agota en la competencia individual, sino que se realiza plenamente en la relación. Este desplazamiento desde el atributo hacia el vínculo posee consecuencias teóricas relevantes, ya que invita a concebir la competencia emocional como una propiedad situada y relacional antes que como una posesión interna del sujeto. La praxis, entendida como acción reflexiva y transformadora, encuentra en esta lectura relacional su correlato afectivo.

Un tercer punto de discusión atañe a la tensión, reiteradamente documentada, entre el reconocimiento teórico de la dimensión emocional y su escasa institucionalización. Esta brecha entre el saber y la política constituye, posiblemente, el hallazgo más inquietante de la revisión. La literatura coincide en afirmar la relevancia de las competencias emocionales, pero las universidades persisten en marginar su desarrollo sistemático, lo que sugiere que el obstáculo no es ya de naturaleza epistémica sino política y cultural (Cuenca y Vargas, 2024; Rivera, 2025).





Esta constatación dialoga con la investigación sobre el trabajo emocional y el desgaste profesional. Si las instituciones demandan del profesorado un esfuerzo afectivo permanente sin proveer los recursos ni los soportes correspondientes, trasladan al docente una carga que, en ausencia de competencias de autorregulación y de apoyo organizacional, deriva en agotamiento (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; Hargreaves, 2000). La gestión emocional aparece así como una responsabilidad compartida entre el individuo y la institución, y no como un asunto exclusivamente personal.

Un cuarto punto se relaciona con el carácter educable de la inteligencia emocional. La evidencia sobre intervenciones exitosas respalda la tesis de que estas competencias pueden desarrollarse mediante programas estructurados, lo que abre un horizonte de actuación esperanzador (Quiroz, Morales, Ospina y Pinzón, 2025). A diferencia de los rasgos de personalidad, las habilidades emocionales se entrenan y se fortalecen, lo que convierte su omisión formativa en una oportunidad desaprovechada antes que en una limitación insalvable.

Un quinto punto de discusión, derivado de la proyección del constructo hacia la gestión académica, sugiere que la inteligencia emocional del profesorado constituye un activo institucional y no solo individual. La evidencia sobre liderazgo y resiliencia organizacional indica que las competencias emocionales de quienes conducen procesos universitarios condicionan el clima laboral, la cohesión de los equipos y la capacidad de respuesta de la institución ante el cambio (Wong, Becerra, Pérez y Acosta, 2025; Roche, Vilchez y Colina, 2024). Esta lectura amplía el alcance del análisis y refuerza el argumento a favor de políticas institucionales que cultiven la dimensión afectiva del oficio.





Finalmente, conviene situar estos hallazgos en el horizonte de una educación superior transformadora. Los resultados concuerdan con un enfoque humanista que reconoce la integralidad del sujeto y que rehúsa escindir lo cognitivo de lo afectivo. Formar profesionales académicamente brillantes pero emocionalmente desprovistos contradice los fines de una educación orientada al desarrollo integral de las personas (González-Arauz, 2025). La inteligencia emocional del docente, en esta clave, no es un lujo ni una concesión, sino una exigencia ética de la profesión.

Las limitaciones del presente trabajo deben tenerse en cuenta al interpretar sus conclusiones. El predominio de revisiones y de estudios correlacionales en la base documental restringe la posibilidad de establecer inferencias causales firmes. Asimismo, la heterogeneidad de los instrumentos de medición dificulta la comparación directa de resultados entre estudios. Estas limitaciones, antes que invalidar la síntesis, delimitan su alcance y orientan la agenda de investigación futura hacia diseños longitudinales y experimentales que fortalezcan la evidencia disponible.

Conclusiones

La revisión realizada permite concluir que la gestión y la inteligencia emocional del docente constituyen un eje estructural de la praxis universitaria contemporánea. El recorrido por los modelos teóricos, por su traducción al campo educativo y por la evidencia empírica reciente converge en una tesis nuclear, según la cual la calidad de la enseñanza superior depende, en medida considerable, de la capacidad del profesorado para comprender, regular y movilizar las emociones propias y ajenas.





Las dimensiones de autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales operan de manera articulada para sostener un clima de aula favorable, fortalecer la relación pedagógica y proteger al docente frente al desgaste profesional. Lejos de ser atributos accesorios, estas competencias configuran el sustrato afectivo sobre el que se edifica el aprendizaje significativo y la experiencia formativa del estudiantado.

La noción de sinergia emocional, que ha recorrido transversalmente este trabajo, condensa el hallazgo de mayor calado conceptual. La inteligencia emocional docente despliega su potencial no como una posesión individual aislada, sino como una propiedad relacional que se realiza en el encuentro pedagógico, donde la regulación afectiva del docente y la del estudiante se potencian de manera recíproca. Esta lectura relacional ofrece una clave fecunda para repensar la formación y la evaluación del profesorado.

Se constata, al mismo tiempo, una brecha persistente entre el reconocimiento teórico de la dimensión emocional y su integración institucional efectiva. La formación del profesorado universitario continúa privilegiando lo disciplinar y lo técnico, mientras relega lo afectivo a iniciativas aisladas y opcionales. Esta omisión estructural compromete tanto la calidad educativa como el bienestar de quienes ejercen la docencia.

En consecuencia, se recomienda incorporar la inteligencia emocional como eje transversal de la formación inicial y continua del profesorado, instituir programas permanentes de desarrollo y acompañamiento emocional, revisar los sistemas de evaluación del desempeño para incluir indicadores afectivos y actitudinales, y promover culturas institucionales que velen por la salud emocional del profesorado. La traducción de estas





orientaciones en políticas concretas constituye un imperativo para una educación superior verdaderamente humanista.

Estas orientaciones cobran particular sentido en el contexto iberoamericano y, de manera específica, en la educación universitaria venezolana, donde las instituciones afrontan exigencias de adaptación, restricción de recursos y necesidad de sostener la calidad en condiciones complejas. En ese marco, el fortalecimiento de la inteligencia emocional del profesorado opera a la vez como estrategia pedagógica, como factor de bienestar laboral y como soporte de la resiliencia institucional, lo que justifica su incorporación deliberada a los planes de desarrollo académico y de gestión del talento humano (Roche, Vílchez y Colina, 2024; González-Arauz, 2025).

Finalmente, la agenda de investigación futura debería avanzar hacia diseños longitudinales y experimentales capaces de fortalecer la inferencia causal, hacia la armonización de los instrumentos de medición y hacia el estudio situado de la sinergia emocional en contextos universitarios específicos. El campo dispone hoy de fundamentos sólidos y de una evidencia convergente que justifican plenamente esta profundización.

Referencias

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

Cuenca, E., y Vargas, E. (2024). Importancia de la inteligencia emocional en la capacidad profesional de los docentes. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(32), 393-405.





Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), 97-116.

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

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

González-Arauz, R. I. (2025). Desempeño docente y la inteligencia emocional. Revisión sistemática. *Cienciamatria*, 11(21), 158-175. <https://doi.org/10.35381/cm.v1i21.1604>

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.

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), 1-7.





- Isea, J., Gómez, I., y Comas, R. (2023). Interaction between university extension and curricular innovation: a collaborative and co-creative perspective in higher education. *Revista Conrado*, 19(3), 469-481.
- Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A., y O'Boyle, E. H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298-342.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186.
- Maldonado, L., Noroña, D., Vega, V., y Molina, J. (2023). Análisis del estrés laboral en docentes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 7(2), 796-803.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.





- Mora, N., Martínez, V., Santander, S., y Gaeta, M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77.
- Morán, D., García, S., y Cornejo, Y. (2022). Análisis de la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios en el aula de clases. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 7, 1-31.
- Quiroz, E., Morales, D., Ospina, S., y Pinzón, S. (2025). Inteligencia emocional en estudiantes universitarios de fase profesional: diseño, validación y aplicación de una práctica gamificada. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (74), 161-193.
- Rivera, A. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), 1-11.
- Roche, M., Vílchez, B., y Colina, C. (2024). Gestión del cambio y resiliencia organizacional en la educación universitaria en Venezuela. *Metanoia. Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 10(1), 140-155.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Wong, L., Becerra, L., Pérez, J., y Acosta, Á. (2025). La inteligencia emocional y su influencia para mejorar la gestión pública en Latinoamérica: revisión sistemática. *Gestio et Productio. Revista Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 7(12), 241-256.

