

BURNOUT ACADÉMICO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: *CARACTERÍSTICAS Y DIMENSIONES*



www.editorialmarcaribe.es

Colonia, Uruguay

ISBN: 978-9915-698-04-5



Burnout académico e inteligencia emocional en el contexto universitario: Características y dimensiones

Zoraida Rocío Manrique Chávez, Alejandro Manuel Ecos Espino, Anthony Rosseau Flores Espinoza, Miriam Jesús Legua Barrios, Manuel Octavio Fernández Athó, Régulo Antezana Iparraguirre

© Zoraida Rocío Manrique Chávez, Alejandro Manuel Ecos Espino, Anthony Rosseau Flores Espinoza, Miriam Jesús Legua Barrios, Manuel Octavio Fernández Athó, Régulo Antezana Iparraguirre, 2025

Primera edición: Abril, 2025

Editado por:

Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Av. General Flores 547, Colonia, Colonia-Uruguay.

Diseño de portada: Yelitza Sánchez Cáceres

Libro electrónico disponible en:

<https://editorialmarcaribe.es/ark:/10951/isbn.9789915698045>

Formato: electrónico

ISBN: 978-9915-698-04-5

ARK: [ark:/10951/isbn.9789915698045](https://nbn-resolving.org/urn:isbn:9789915698045)

URN: [URN:ISBN:978-9915-698-04-5](https://nbn-resolving.org/urn:isbn:9789915698045)

**Atribución/Reconocimiento-
NoComercial 4.0 Internacional:**

**Editorial Mar Caribe, firmante N°
795 de 12.08.2024 de la [Declaración
de Berlín](#):**

**[Editorial Mar Caribe-Miembro de
OASPA](#):**

Los autores pueden autorizar al público en general a reutilizar sus obras únicamente con fines no lucrativos, los lectores pueden utilizar una obra para generar otra, siempre que se dé crédito a la investigación, y conceden al editor el derecho a publicar primero su ensayo bajo los términos de la licencia [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

"... Nos sentimos obligados a abordar los retos de Internet como medio funcional emergente para la distribución del conocimiento. Obviamente, estos avances pueden modificar significativamente la naturaleza de la publicación científica, así como el actual sistema de garantía de calidad..." (Max Planck Society, ed. 2003., pp. 152-153).

Como miembro de la Open Access Scholarly Publishing Association, apoyamos el acceso abierto de acuerdo con el código de conducta, transparencia y mejores prácticas de [OASPA](#) para la publicación de libros académicos y de investigación. Estamos comprometidos con los más altos estándares editoriales en ética y deontología, bajo la premisa de «Ciencia Abierta en América Latina y el Caribe».



OASPA

Editorial Mar Caribe

**Burnout académico e inteligencia emocional en el
contexto universitario: Características y dimensiones**

Colonia, Uruguay

2025

Sobre los autores y la publicación

Zoraida Rocío Manrique Chávez

zmanriquec@unia.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-0899-8747>

*Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía,
Perú*

Alejandro Manuel Ecos Espino

aecose@unam.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-3452-5388>

Universidad Nacional de Moquegua, Perú

Anthony Rosseau Flores Espinoza

aflorese@unia.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-5490-4561>

*Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía,
Perú*

Miriam Jesús Legua Barrios

mlegua@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-4993-0909>

Universidad Cesar Vallejo, Perú

Manuel Octavio Fernández Athó

mfernandez@unajma.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8047-6866>

Universidad Nacional José María Arguedas, Perú

Régulo Antezana Iparraguirre

regulo.antezana@unh.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2822-6186>

Universidad Nacional de Huancavelica, Perú

Libro resultado de investigación:

Publicación original e inédita, cuyo contenido es el resultado de un proceso de investigación llevado a cabo con anterioridad a su publicación, ha sido sometida a una revisión externa por pares a doble ciego, el libro ha sido seleccionado por su calidad científica y porque contribuye significativamente al área de conocimiento e ilustra una investigación completamente desarrollada y finalizada. Además, la publicación ha pasado por un proceso editorial que garantiza su normalización bibliográfica y usabilidad.

Sugerencia de citación:

Manrique, Z.R., Ecos, A.M., Flores, A.R., Legua, M.J., Fernández, M.O., y Antezana, R. (2025). *Burnout académico e inteligencia emocional en el contexto universitario: Características y dimensiones*. Colonia del Sacramento: Editorial Mar Caribe. <https://editorialmarcaribe.es/ark:/10951/isbn.9789915698038>

Índice

Introducción	8
Capítulo 1.....	10
Inteligencia emocional: Aspectos teóricos.....	10
1.1 Evolución conceptual de la Inteligencia Emocional.....	11
1.2 Factores de la Inteligencia Emocional.....	13
Tabla 3.1.....	15
Factores que Integran la Inteligencia Emocional	15
1.3 Inteligencia Emocional en las Organizaciones.....	16
1.4 Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional.....	17
Figura 3.1.....	18
Modelos de la Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ-i 2.0).....	18
Figura 3.2.....	20
Modelo de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman.....	20
Figura 3.3.....	22
Modelo de las habilidades de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer	22
1.5 La Inteligencia Emocional y las Organizaciones.....	23
1.6 Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.....	24
1.7 Dimensiones de la Inteligencia Emocional.....	26
1.8 Rendimiento Académico de la Inteligencia Emocional.....	26
Tabla 3.2.....	29
Niveles de Rendimiento Académico.....	29
Tabla 3.3.....	30
Niveles de Inteligencia Emocional.....	30
Tabla 3.4.....	31
Relación entre el rendimiento académico y la IE	31

Gráfico 3.1	32
Gráfico de dispersión del rendimiento académico y la IE.....	32
Tabla 3.5.....	32
Dimensiones que no resultaron significativas en la prueba de Chi-cuadrado.....	32
Tabla 3.6.....	34
Equivalencia de la escala de calificaciones.....	34
Gráfico 3.2.....	34
Rendimiento Académico	34
Gráfico 3.3.....	35
Correlación entre la IE y el rendimiento académico	35
Capítulo 2.....	37
Inteligencia emocional y contexto universitario	37
2.1 La Inteligencia Emocional en el marco de la complejidad socio laboral.	39
2.2 Desafío de la Inteligencia Artificial en las Instituciones Universitarias.	44
2.3 Nuevos Métodos de Enseña Aprendizaje con naturaleza socio humanística.....	47
2.4 Resiliencia e Inteligencia Emocional.....	51
Capítulo 3.....	54
Resiliencia en el ámbito académico.....	54
Figura 4.1.....	58
Resiliencia en su Representación Positiva.....	58
Tabla 4.1.....	60
Modelos de Resiliencia	60
Figura 4.2.....	70
Resiliencia e Inteligencia Emocional en Ngram de Google Books	70
Tabla 4.3.....	74

3.1 La Inteligencia Emocional del Docente y la Satisfacción académica del Estudiante.	76
Capítulo 4.....	82
Pautas Interpretativas de Inteligencia Emocional en Docentes y Estudiantes Universitarios	82
Tabla 4.4.....	83
Inteligencia Emocional Componentes Pautas Interpretativas.	83
Tabla 4.5.....	84
Índice de Confiabilidad de ICE y sus Componentes.....	84
Tabla 4.6.....	87
Nivel de Inteligencia Emocional.....	87
Tabla 4.7.....	88
Medidas Descriptivas Inteligencia Emocional y sus Dimensiones	88
Tabla 4.8.....	88
Correlación entre Inteligencia Emocional del Docente y Satisfacción Académica (n=87)	88
Tabla 4.9.....	89
Comparación de la Inteligencia Emocional, según el sexo de los docentes.....	89
Tabla 4.10.....	90
Comparación de la Inteligencia Emocional según la Edad de los Docentes.....	90
Tabla 4.11.....	91
Comparación de la Inteligencia Emocional según con la facultad en la que enseñan los docentes	91
Tabla 4.12.....	92
Conclusión	98
Bibliografía.....	100

Introducción

En la actualidad, el fenómeno del burnout académico se ha convertido en una preocupación creciente en el ámbito de educación superior, este estado de agotamiento emocional, físico y mental, resultante de una exposición prolongada a situaciones de estrés académico, afecta a un número significativo de estudiantes, comprometiendo su bienestar personal, rendimiento académico y capacidad para alcanzar objetivos educativos. En este contexto, la inteligencia emocional emerge como una herramienta clave en la lucha contra el burnout académico, es así como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas, puede proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar el estrés y las presiones del entorno universitario.

La inteligencia emocional no solo contribuye al desarrollo personal, sino que también influye en el rendimiento académico y en la creación de un ambiente de aprendizaje más saludable. Esta investigación se propone explorar, en primer lugar, las características del burnout académico, incluyendo su definición, síntomas, causas e impacto en el rendimiento de los estudiantes. A continuación, en cada uno de los capítulos, se abordarán las dimensiones de la inteligencia emocional, considerando su teoría, roles en el ámbito universitario y estrategias para su desarrollo.

Además, se establecerá la relación entre el burnout académico y la inteligencia emocional, destacando cómo esta última puede servir como un factor protector y las estrategias que pueden implementarse para mejorarla en los estudiantes. A través de esta exploración, se pretende ofrecer una visión integral que permita comprender la importancia de cultivar la inteligencia emocional como medio para mitigar el burnout académico y promover un bienestar sostenible en el contexto universitario.

Ahora bien, la inteligencia emocional es un concepto que ha ganado mucha relevancia en las últimas décadas, especialmente en entornos educativos y profesionales. Se refiere a la capacidad de reconocer, entender y gestionar emociones propias, así como la habilidad de reconocer, entender e influir en las

emociones de los demás. En el contexto universitario, donde los estudiantes enfrentan múltiples presiones y desafíos, la inteligencia emocional se convierte en una herramienta esencial para el desarrollo humano. En el entorno universitario, la inteligencia emocional desempeña un papel fundamental en diversas áreas, coadyuva a manejar el estrés y la ansiedad asociados con las exigencias académicas. Aquellos con una alta inteligencia emocional son más capaces de adaptarse a los cambios, enfrentar desafíos y mantener la motivación, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico. Además, la inteligencia emocional fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, habilidades esenciales en proyectos grupales y actividades extracurriculares.

También impacta en la capacidad de comunicación, permitiendo a los estudiantes expresar sus necesidades y preocupaciones de manera efectiva, lo que es crucial para buscar apoyo y construir redes de apoyo social. El desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios es un proceso que puede ser facilitado a través de diversas estrategias, como programas de capacitación y talleres enfocados en habilidades emocionales dentro del currículo académico. Estas iniciativas no solo deben centrarse en la teoría, sino también en actividades prácticas que fomenten la autoconciencia y la empatía.

La práctica de la reflexión, el mindfulness y el aprendizaje colaborativo son técnicas que pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar su inteligencia emocional. Al mismo tiempo, es esencial que las universidades creen un ambiente que valore y promueva la salud emocional, proporcionando recursos como asesoramiento psicológico y actividades que fortalezcan las competencias emocionales.

El objetivo de los autores, examinar las dimensiones de la inteligencia emocional con énfasis en el burnout académico, para enfrentar el estrés y demandas académicas hacia la promoción del bienestar integral de los estudiantes. Se invita a los lectores a abordar el burnout académico desde una perspectiva de inteligencia emocional y, una necesidad-oportunidad para fomentar un enfoque integral que incluye tanto el bienestar emocional como las estrategias académicas.

Capítulo 1

Inteligencia emocional: Aspectos teóricos

Varios autores sugieren que la IE se originó a partir de la inteligencia social y acreditan a Edward Thorndike como su precursor. Thorndike definió la IE como la capacidad de comprender y manejar de manera efectiva las relaciones interpersonales, demostrando sabiduría en las interacciones humanas (Romero, 2016, p. 26). En esencia, la IE permite a las personas ser conscientes de sus emociones, empatizar con los demás, manejar las presiones y frustraciones en su entorno (particularmente en el lugar de trabajo), mejorar las habilidades de trabajo en equipo y adoptar una actitud empática y socialmente orientada. Estas habilidades brindan a los individuos amplias oportunidades de crecimiento y desarrollo personal (Chamorro, 2017, p. 41).

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) se deriva de la raíz latina "intelligere", que significa "recoger de entre", lo que implica una conexión con el juicio y la toma de decisiones. En un sentido metafísico, la inteligencia supera a la razón y ha sido explorada en la filosofía antigua, particularmente en relación con la emoción y la voluntad (Mesa, 2016, p. 27). Cuando se habla de IE, se enfatiza que las habilidades intelectuales por sí solas no son suficientes para el éxito en los dominios profesional y laboral. Más bien, son solo un componente entre muchos otros. Abordar las necesidades emocionales del equipo y fomentar su inteligencia colectiva contribuye al desempeño general de un líder, motivándolo emocionalmente y mejorando la productividad. Por lo tanto, estudiar IE es altamente beneficioso y productivo en el contexto actual (Chamorro, 2017, p. 41).

La conexión entre personalidad y estabilidad emocional es de gran importancia, particularmente en el contexto de las empresas. De hecho, se ha encontrado que es un factor crucial que puede orientar de manera efectiva el proceso de selección de personal en las organizaciones (Duque et al., 2017, p. 254). Los autores de este estudio se alinean con otros académicos que argumentan que la inteligencia emocional (IE) juega un papel fundamental en la distinción de individuos e instituciones dentro del entorno competitivo y productivo. Si bien el

conocimiento y la experiencia son, sin duda, importantes para mantener una ventaja competitiva, las competencias emocionales no deben socavarse, ya que forman la base para lograr resultados que impulsen el crecimiento profesional y la competitividad.

1.1 Evolución conceptual de la Inteligencia Emocional.

El concepto de inteligencia emocional (IE) tiene una larga historia, con varios autores y psicólogos contribuyendo a su definición a lo largo de los años. Una de las primeras menciones a la inteligencia social se remonta a 1920 cuando Edward Thorndike la definió como la capacidad de comprender y guiar a los individuos y de actuar inteligentemente en las relaciones interpersonales (Romero, 2016, p. 43). Sobre la base de esto, Duque et al. (2017) destacan cómo David Wechsler amplió aún más la comprensión de la IE entre 1943 y 1958. Wechsler enfatizó los elementos "intelectuales" y "no intelectuales" que contribuyen a la capacidad general de un individuo para navegar e interactuar de manera efectiva con su entorno (p. 254).

En esencia, estos autores definieron colectivamente la inteligencia emocional como la capacidad de identificar e interpretar con precisión las señales emocionales y las experiencias de los demás, lo que lleva a una comunicación y comprensión efectivas. La IE abarca una gama de habilidades y atributos que permiten a las personas navegar con éxito en las interacciones y relaciones sociales.

Sin embargo, no fue hasta la década de 1990 que los psicólogos John Mayer y Peter Salovey introdujeron el término inteligencia emocional para describir la importancia de las cualidades emocionales para el éxito (Chamorro, 2017, p. 13). Destacaron varios rasgos como la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de la ira, la independencia, la adaptabilidad, la simpatía, la capacidad de resolución de problemas en las relaciones interpersonales, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto. Estas cualidades se consideraban parte integral de la inteligencia emocional.

Mientras que los autores antes mencionados, entre otros, se han centrado en el desarrollo teórico de la IE propuesto por Mayer, Salovey, Caruso y Woolery, los estudios contemporáneos no solo enfatizan los aspectos teóricos del constructo

sino también su aplicabilidad práctica en el comportamiento. Según Bar-On, las organizaciones emocionalmente inteligentes pueden navegar a través de la adversidad reconociendo sus fortalezas y debilidades, capitalizando sus recursos y luchando constantemente por nuevas metas y oportunidades. Además, estas organizaciones poseen estructuras flexibles, comunicación interna y externa efectiva, distribución justa del poder y sensibilidad a las necesidades de sus miembros y clientes.

Priorizan la mejora continua, la innovación y fomentan un clima de confianza y colaboración entre su personal (Falcón, 2016, p. 21). La inteligencia emocional (IE) engloba la capacidad de gestionar eficazmente las emociones, los pensamientos y los comportamientos de acuerdo con los objetivos personales y el entorno que lo rodea (Chamorro, 2017, p. 16). Dentro del ámbito de las organizaciones, la IE ha ganado una popularidad significativa y, a menudo, se la denomina una organización emocionalmente inteligente.

Bar-On, pionera en este campo, ha ampliado la comprensión de la IE para incluir el procesamiento de información emocional y otros rasgos de personalidad como la empatía, la flexibilidad y la responsabilidad social (Falcón, 2016, p. 28). Cooper y Sawaf describen la IE como la capacidad de percibir, comprender y aplicar las emociones como fuente de energía, conexión e influencia humanas. Identifican cuatro pilares fundamentales de la IE: conocimiento emocional, aptitud emocional, profundidad emocional y química emocional (Pereda et al., 2016, p.5).

El impacto de la inteligencia emocional de una persona en varios aspectos de su vida es significativo, tal y como explica Rodríguez (2019). Según Rodríguez, los niveles más altos de inteligencia emocional se asocian con un mayor bienestar emocional y salud mental, mientras que los niveles más bajos de inteligencia emocional se vinculan con problemas emocionales, depresión, ansiedad, problemas de personalidad y conductas adictivas. Esto sugiere que la inteligencia emocional juega un papel crucial en la determinación del estado psicológico general de un individuo.

Dada la importancia de la inteligencia emocional, los autores de esta investigación creen que las instituciones y organizaciones deben utilizar

activamente la inteligencia emocional para mejorar el desempeño operativo y laboral de su personal. Es fundamental tener en cuenta que la inteligencia emocional no implica felicidad constante sino la capacidad de navegar a través de situaciones desafiantes de manera equilibrada sin causar daño a los demás. En otras palabras, se trata de empoderar a las personas para que manejen y regulen de manera efectiva sus emociones, tanto dentro como fuera de la organización, de manera reflexiva e inteligente.

1.2 Factores de la Inteligencia Emocional.

La correlación entre CI, inteligencia emocional, relaciones humanas y éxito está bien establecida. Lograr el crecimiento y la realización personal requiere que las personas logren un equilibrio entre su vida personal, laboral y social. Al aplicar estrategias para mejorar su cociente emocional e intelectual, las personas pueden desarrollar el autocontrol y superar las emociones negativas. Este camino hacia la superación personal y el crecimiento personal no es fácil, pero con determinación y perseverancia es ciertamente alcanzable. Sin embargo, lograr este equilibrio y crecimiento personal no sucede por medios mágicos, requiere que las personas encuentren el equilibrio entre su vida personal, laboral y social, deben aplicar estrategias que potencien su cociente emocional e intelectual.

La importancia de la inteligencia emocional y el autocontrol para lograr el crecimiento personal ha sido reconocida desde la antigüedad, particularmente en la antigua Grecia (Salas, 2017, p. 16). Esto es evidente en el dicho popular que dice que "el que puede dominarse a sí mismo, puede dominar al mundo". Aunque difícil, ciertamente no es imposible. Sin duda, para que las personas desarrollen el autocontrol y superen las emociones negativas como la ira, la tristeza, el miedo y el asco, deben participar activamente en la superación personal y el desarrollo personal.

Esto implica comprender y manejar sus emociones de manera efectiva, así como cultivar relaciones interpersonales saludables. Además, las personas deben estar dispuestas a confrontar sus propias debilidades y trabajar hacia el crecimiento personal y la superación personal. Al hacerlo, pueden mejorar su inteligencia emocional y lograr el éxito en varios aspectos de sus vidas. En la

actualidad, numerosos estudios de investigación han establecido una clara conexión entre el coeficiente intelectual, la inteligencia emocional, las relaciones humanas y el éxito. Pérez (2017) enfatiza que los seres humanos son entidades complejas influenciadas por sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Responden a sus comportamientos y acciones en base a sus emociones y creencias, lo que puede dificultar o promover el crecimiento personal y el logro de metas (p. 13).

Es una gran vergüenza que surja de estos factores, entre otros, ya que es una experiencia tremendamente desafiante que potencialmente puede conducir a una crisis emocional para las personas que se encuentran frente a ellos. Esto es especialmente cierto porque existen numerosas situaciones en la vida que pueden ser increíblemente estresantes para los seres humanos, particularmente en el contexto del trabajo. En estas situaciones laborales, el aspecto emocional se vuelve cada vez más significativo e influyente, superando en muchas ocasiones al intelectual, ya que juega un papel crucial para fomentar el ansiado autocontrol (Segura y Pérez, 2016, p. 113).

En este sentido, numerosos autores han identificado la lógica, la precisión y la proyección como los componentes principales de la inteligencia emocional. Estos componentes, con un fuerte énfasis en los aspectos emocionales de la naturaleza humana, sirven para estimular el desarrollo personal. La síntesis de estos factores que constituyen la inteligencia emocional se presenta en la figura 3 a continuación. Consulte la Tabla 3.1 para ver una representación visual de estos componentes.

Con esto en mente, se vuelve imperativo que las personas profundicen en su comprensión y conocimiento de los diversos componentes que constituyen y determinan la inteligencia emocional. Es crucial participar en el autoanálisis y reconocer la inmensa importancia de gestionar eficazmente las emociones en el entorno empresarial. Esto se debe principalmente a que, para que una empresa prospere y opere de manera eficiente, debe contar con un equipo bien estructurado y cohesionado. Esto requiere la implementación de procesos de selección, capacitación, dirección y control dentro de la gestión de operaciones, todo lo cual contribuye a lograr un equilibrio armónico en el lugar de trabajo (OIT, 2016, p. 7).

Tabla 3.1

Factores que Integran la Inteligencia Emocional

ELEMENTOS O ÁREAS DE APTITUD	ASPECTOS POR APLICAR
<i>Autorregulación: ser capaz de manejar y controlar el propio estado emocional.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Posponer juicios, refrenar impulsos ● Dejar el problema; alejarse de este. ● Expresarse, pero de manera asertiva, no agresiva. ● Ser flexible; no forzar las cosas. ● Manejar la comunicación no verbal.
<i>Autoconciencia: conocerse a sí mismo y saber lo que dicen las emociones.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Respetarse ● Ser positivo ● Ser fiel a sí mismo ● Dar un descanso a la lógica y a la racionalidad. ● Escuchar a los demás. Entender el impacto en los demás.
<i>Motivación: canalizar emociones para alcanzar las metas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Luchar por mejorar y alcanzar estándares altos. ● Comprometerse a alcanzar sus metas. ● Tomar la iniciativa y aprovechar las oportunidades Ser optimista incluso en presencia de la adversidad.
<i>Empatía: reconocer y leer emociones de los demás.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ser sensible hacia otras personas y comprenderlas. ● Convertir las necesidades e intereses de otros en puntos de referencia. ● Fomentar el desarrollo de otras personas Estar en sintonía con lo social y lo político.
<i>Habilidades sociales: relacionarse con los demás e influir en ellos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar y mantener relaciones interpersonales ● Comunicarse con los demás. Trabajar con otras personas

Fuente. Tomado de Salas (2017) con base en Valencia e Iturburú.

1.3 Inteligencia Emocional en las Organizaciones.

Adicionalmente, Herrera (2017) afirma que la IE contribuye al crecimiento profesional de los empleados (p. 13). En consecuencia, las empresas que animan activamente a sus empleados a desarrollar y aplicar la inteligencia emocional tienen más posibilidades de fomentar un entorno de trabajo que facilite el crecimiento personal y profesional. Esto, a su vez, conduce a un mejor desempeño y éxito dentro de la organización. Desde una perspectiva organizacional, algunos académicos argumentan que la IE es una herramienta beneficiosa y ampliamente aceptada que mejora el desempeño general.

Sin embargo, hay otros que no están del todo de acuerdo con este punto de vista. Sin embargo, numerosos estudios, como el realizado por Robbins y Judge, han proporcionado evidencia sustancial de que las personas capaces de percibir y comprender las emociones de los demás están mejor equipadas para manejar sus propias emociones y navegar las interacciones sociales de manera efectiva.

Además, estos estudios destacan la relación positiva entre la IE y el desempeño de los empleados, destacando su importancia como un activo valioso en el mundo empresarial (Valladares, 2017, p. 11). En el entorno laboral contemporáneo, se ha vuelto evidente que trazar una línea clara entre las emociones de un individuo y sus actividades laborales es un gran desafío. Como señala Gamboa (2018), la racionalidad y las emociones se ven ahora como aspectos complementarios, particularmente en los procesos de toma de decisiones. Los estados afectivos de los decisores tienen una influencia significativa en su toma de decisiones, lo que hace imposible separar las emociones de las actividades laborales.

En consecuencia, es crucial que los empleados que interactúan con el público comprendan la importancia del control emocional durante su desempeño laboral (p. 3). Sin duda, las emociones juegan un papel importante al influir en el comportamiento de los individuos y, en consecuencia, en el comportamiento de las organizaciones. Esto se debe principalmente a que los empleados son una parte integral de estas organizaciones. Numerosos estudiosos, entre ellos Biedma-Ferrar

(2017), han destacado la creciente importancia de la inteligencia emocional (IE) dentro de las empresas, afirmando que tiene un profundo impacto en los trabajadores tanto positiva como negativamente, manifestado en su comportamiento dentro de la organización (p. 3).

Las organizaciones valoran mucho la satisfacción de los empleados y su capacidad para manejar diversas situaciones que se presentan durante largas horas de trabajo. Esto se debe a que promueve el liderazgo, la motivación y el desempeño general entre los miembros del personal, lo que lleva a una mayor eficiencia en el trabajo. Según los autores, la inteligencia emocional (IE) juega un papel crucial en el ámbito organizacional. Se considera un factor vital en el desarrollo de los trabajadores y, en última instancia, conduce a un mejor desempeño en las empresas.

La IE dota a las personas de los conocimientos necesarios en aspectos gerenciales, permitiéndoles tener un mejor control sobre sus emociones y facilitando un liderazgo efectivo. Esto, a su vez, da como resultado un mejor desempeño de los recursos humanos, ya que los gerentes y ejecutivos pueden administrar no solo sus propias emociones, pensamientos y acciones, sino también las de su equipo.

1.4 Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional.

En la actualidad, existe una plétora de modelos teóricos destinados a explicar el intrincado funcionamiento de la inteligencia emocional (IE) tanto en el desarrollo personal como en los contextos organizacionales. En este estudio arrojaremos luz sobre los modelos que los investigadores implicados han considerado pertinentes. La cuarta fase, manejo del estrés, profundiza en cómo un individuo enfrenta situaciones estresantes y regula sus emociones en tales circunstancias.

Abarca elementos como la tolerancia al estrés y el control de los impulsos; pasando a la segunda fase, la fase interpersonal, enfatiza la capacidad de una persona para no solo respetar sus propios derechos sino también los derechos de los demás, fomentando así relaciones interpersonales sanas y positivas. La primera fase, conocida como fase intrapersonal, gira en torno a la capacidad del individuo

para reconocer y comprender sus propias emociones, habilidades y aptitudes, hace hincapié en la importancia de la autoconciencia y la introspección. Por último, la quinta fase, denominada estado de ánimo, gira en torno a la perspectiva general de un individuo sobre la vida y su actitud hacia ella. Abarca cualidades como el optimismo y la felicidad, que tienen un gran impacto en el bienestar emocional.

- Modelo Bar-On.

Para proporcionar una representación visual del modelo Bar-On, hemos incluido un esquema gráfico del modelo de inventario de cociente emocional (EQ-i 2.0) creado por el Dr. Reuven Bar-On, un pionero muy estimado en el campo de la inteligencia emocional. Este modelo sirve como una herramienta valiosa para evaluar y comprender la inteligencia emocional en las personas. La tercera fase, la adaptabilidad, depende de la capacidad de un individuo para adaptarse y aclimatarse a situaciones inesperadas o desconocidas. Abarca varios componentes, que incluyen pruebas de realidad, habilidades para resolver problemas y flexibilidad. A continuación se muestra la Figura 3.1, acerca de la representación de los Modelos de la Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ-i 2.0).

Figura 3.1

Modelos de la Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ-i 2.0).



Fuente: Rodríguez, (2019).

El modelo de Bar-On fue creado para evaluar la inteligencia emocional y social, ya que el autor cree que este tipo de inteligencia difiere ligeramente de la inteligencia cognitiva. A diferencia de la inteligencia cognitiva, la inteligencia emocional puede cambiar con el tiempo, ya que influye en el desarrollo de las habilidades necesarias para adaptarse y hacer frente a las presiones y exigencias del entorno.

Según Rodríguez (2019), el modelo Bar-On es ampliamente utilizado en las organizaciones, con aplicaciones que incluyen desarrollo personal y de liderazgo, procesos de selección, desarrollo organizacional, coaching ejecutivo, capacitación y desempeño de equipos, y desarrollo académico. Es importante señalar que, si bien la inteligencia emocional por sí sola no predice el desarrollo y desempeño del potencial humano, se considera un indicador crucial. La inteligencia emocional no es un rasgo fijo; por el contrario, puede desarrollarse y mejorarse en áreas específicas (p. 17).

- Modelo de Goleman.

Este modelo particular de inteligencia emocional es ampliamente reconocido y utilizado. Se enfoca en dos variables importantes: lo que haces y con quién lo haces. En la primera variable entran en juego dos capacidades: el reconocimiento y la regulación. Estas capacidades se refieren a ser capaz de identificar y comprender las propias emociones. Pasando a la segunda variable, que se centra en con quién interactúas, hay dos opciones: tú mismo o los demás. Cuando combinas estos factores, terminas con cuatro habilidades esenciales de la inteligencia emocional, tal como las identifica Herrera (2017).

La primera habilidad es la autoconciencia, que implica ser capaz de reconocer y apreciar tus propias emociones. La segunda habilidad es la conciencia social, que implica ser capaz de reconocer y empatizar con las emociones de los demás. La tercera habilidad es la autogestión, que se refiere a la capacidad de controlar tus propias emociones para tomar decisiones efectivas. Y por último, la cuarta habilidad es la gestión de las relaciones, que implica ser capaz de navegar y trabajar en armonía con los demás, teniendo en cuenta sus emociones, este modelo,

desarrollado por Goleman, se representa gráficamente para ilustrar los componentes y su interconexión.

Figura 3.2

Modelo de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman.



Fuente. Tomado de Herrera (2017)

Según los autores, el modelo de Goleman es muy valioso cuando se aplica en un contexto empresarial. Ofrece una evaluación del potencial, fortalezas y limitaciones de un individuo, enfocándose específicamente en las competencias genéricas que son cruciales para los profesionales en el campo administrativo. Este modelo proporciona un marco integral para evaluar y desarrollar estas competencias a nivel organizacional.

Es crucial tener en cuenta que el modelo de Goleman enfatiza la importancia de desarrollar ciertas habilidades en un orden específico para maximizar la efectividad. Este orden está indicado por las flechas blancas dentro del modelo, comenzando con Autoconciencia. Se recomienda trabajar la Autoconciencia de forma simultánea con la autogestión personal y la conciencia social antes de pasar a aprender a gestionar eficazmente las relaciones con los demás. Goleman afirma

que tener un conocimiento profundo de las propias habilidades y fortalezas es esencial para el éxito en las tareas y funciones dentro de una organización, este autoconocimiento juega un papel significativo en los logros profesionales (Herrera, 2017).

Desde la perspectiva de los autores, el modelo de Goleman es muy recomendable para su implementación a nivel empresarial. Esto se debe a que proporciona una evaluación integral del potencial, fortalezas y limitaciones de un individuo, con un enfoque específico en las competencias genéricas que son esenciales para los profesionales en el campo administrativo. Al utilizar este modelo, las empresas pueden obtener información valiosa sobre las capacidades y áreas de especialización de sus empleados, lo que les permite tomar decisiones informadas con respecto a las estrategias de gestión y desarrollo del talento.

En última instancia, el modelo Goleman ofrece un enfoque holístico para mejorar el rendimiento y fomentar el éxito en el ámbito empresarial. Es crucial tener en cuenta que, para lograr una mayor efectividad, el modelo de Goleman enfatiza la importancia de desarrollar habilidades en un orden específico, como lo indican las flechas blancas dentro del modelo. Este proceso comienza con el cultivo de la autoconciencia, que se puede trabajar simultáneamente con la autogestión personal y la conciencia social. Al hacerlo, las personas pueden aprender a administrar de manera efectiva sus relaciones con los demás. Según Goleman, tener un conocimiento profundo de las propias habilidades y fortalezas es fundamental para un óptimo desempeño y éxito dentro de una organización (Herrera, 2017).

- Salovey y Mayer Modelo de Habilidades

Estos autores consideran que la inteligencia emocional (IE) es una habilidad genuina que permite a las personas utilizar eficazmente sus emociones para adaptarse a su entorno y resolver problemas. Según este punto de vista, la IE engloba cuatro habilidades fundamentales. El primero es la percepción y expresión emocional, que consiste en reconocer las propias emociones mediante la observación de los correspondientes indicadores fisiológicos, conductuales y cognitivos que generan.

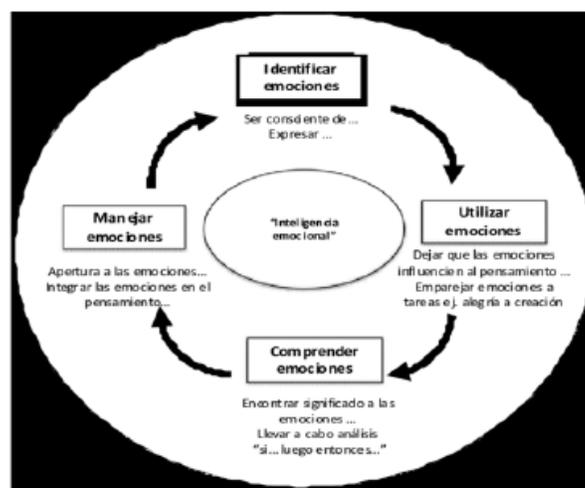
También implica la capacidad de discernir y comprender los estados emocionales de los demás a través de la interpretación de señales verbales, espaciales o auditivas, esta habilidad incluye la habilidad para expresar emociones apropiadamente en varios contextos.

La segunda habilidad es la facilitación emocional, que se centra en cómo las emociones influyen en los procesos cognitivos y el procesamiento de la información. Las emociones, una vez percibidas, orientan la atención hacia información relevante y contribuyen a la formación de juicios y al análisis de cuestiones personales y grupales.

La tercera habilidad es la comprensión emocional, que va más allá del reconocimiento de las propias emociones y ayuda a procesar e interpretar las emociones de los demás. Esto incluye la capacidad de etiquetar las emociones, establecer conexiones entre las expresiones emocionales y sus significados. Finalmente, la cuarta habilidad es la regulación emocional, que se considera la dimensión más compleja del modelo, depende en gran medida de la ejecución exitosa de procesos emocionales previos. La siguiente figura 3.3 representa las habilidades de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer

Figura 3.3

Modelo de las habilidades de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer



Fuente. Fernández y Extremera (2017)

Según el modelo de Salovey y Mayer, las habilidades de la inteligencia emocional están interconectadas y se construyen unas sobre otras de manera secuencial. Ven la inteligencia emocional como un proceso continuo y circular, donde cada habilidad informa a la siguiente y contribuye a encontrar una solución para demandas o situaciones específicas. Este modelo ha sido ampliamente respaldado por evidencia empírica, lo que lo hace particularmente relevante en el campo educativo donde estas habilidades pueden desarrollarse y observarse en el entorno del aula.

Ahora bien, no se debe pasar por alto que este modelo también puede tener aplicaciones prácticas en el ámbito empresarial. En términos de la perspectiva de los autores, creen que el modelo de Salovey y Mayer delinea efectivamente las habilidades específicas de inteligencia emocional que pueden identificarse y cultivarse dentro de un entorno educativo. Argumentan que estas habilidades se desarrollan mejor a través de la experiencia y pueden adquirirse fácilmente en un entorno escolar.

Sin embargo, no descartan la utilidad potencial de este modelo en el ámbito de la administración. Al analizar varios modelos de inteligencia emocional, los autores notan que muchos de ellos intentan ilustrar la interconexión de las diferentes inteligencias, así como resaltar el impacto del manejo del estrés en la capacidad de concentración. Estos aspectos son particularmente importantes a considerar en el campo de la administración, especialmente para las personas en puestos directivos.

1.5 La Inteligencia Emocional y las Organizaciones.

Esto resalta la importancia de enfocarse en el desempeño laboral identificando las necesidades de capacitación y desarrollo de los empleados, evaluando sus habilidades y capacidades y brindando oportunidades de promoción. Al hacerlo, los empleados pueden aprovechar su potencial, aumentar su autoestima y fomentar el crecimiento personal (Carmona et al., 2016, p. 3). Desde la perspectiva de los autores, es crucial que las organizaciones y los gerentes reconozcan la importancia del desarrollo de habilidades entre su personal. Descuidar este aspecto puede poner en peligro las capacidades competitivas de la

empresa, ya que los empleados pueden experimentar problemas emocionales que dificultan su creatividad, iniciativa y disposición para asumir nuevos desafíos. En el mercado competitivo actual, las organizaciones se esfuerzan constantemente por mejorar. Como resultado, están buscando activamente formas de mejorar el desempeño de sus empleados para obtener una ventaja competitiva.

El rápido avance de la tecnología y el surgimiento de la sociedad del conocimiento han brindado oportunidades para implementar metodologías que pueden transformar el entorno laboral y aumentar significativamente la productividad de los trabajadores (Masa'deh, 2016, p. 235). En nuestra vida diaria, no es raro encontrarnos con individuos con un alto coeficiente intelectual que luchan por realizar sus tareas de manera efectiva, mientras que otros con un coeficiente intelectual más bajo logran alcanzar puestos más altos debido a su desempeño excepcional (Barradas et al., 2018, p.21).

La inteligencia emocional juega un papel crucial en esta disparidad, ya que permite a las personas ser plenamente conscientes de sus propias emociones y comprender con empatía las emociones de los demás. En consecuencia, quienes carecen de inteligencia emocional a menudo enfrentan dificultades en su desempeño. El impacto de la inteligencia emocional (IE) en el lugar de trabajo va más allá del desempeño operativo. También puede influir en factores intrínsecos como la satisfacción personal con el trabajo y la voluntad de aceptar el cambio, así como fortalecer el compromiso organizacional (Cruz y Puentes, 2017, p. 272).

1.6 Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.

Las emociones han sido parte integral de la existencia humana desde la antigüedad (Machado, 2022). Juegan un papel crucial en el manejo de las sensaciones y los afectos, y pueden influir mucho en el proceso de aprendizaje. Esto destaca la importancia de desarrollar la inteligencia emocional como una competencia para que las personas naveguen y prosperen en sus vidas personales y profesionales. Un estudio realizado con 100 estudiantes de una universidad ecuatoriana reveló que muchos de ellos exhibían un rendimiento académico dentro del rango regular pero luchaban con conductas relacionadas con la falta de

asertividad, mal manejo del estrés, dificultad para adaptarse al contexto actual y conflictos (Martínez y Pérez, 2021).

Esto plantea el interrogante de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios ecuatorianos. Comprender esta relación es esencial para proporcionar recomendaciones e intervenciones que puedan mejorar la empatía, las habilidades sociales y, en última instancia, conducir a resultados personales, académicos y educativos positivos. Al profundizar en el conocimiento del significado y significado de la inteligencia emocional entre los estudiantes universitarios, podemos promover una formación integral y de calidad que los prepare para el éxito en diversos aspectos de sus vidas (Machado, 2022).

En los últimos años, los estudiantes se han enfrentado a numerosos retos que han puesto a prueba su inteligencia emocional. La pandemia de covid-19, por ejemplo, ha resultado en aislamiento obligatorio y proximidad física y socialización limitadas. Durante este tiempo, diversas plataformas tecnológicas y redes sociales han jugado un papel importante para facilitar la comunicación y la interacción (García-Álvarez et al., 2021). Sin embargo, no se puede pasar por alto el impacto de estas circunstancias en la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. La inteligencia emocional (IE) se define como un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad de motivarse a uno mismo (Goleman, 1995).

También se describe como la capacidad de procesar información emocional y utilizarla de forma adaptativa (García y Romero, 2021). En otras palabras, la IE permite que las personas reconozcan y manejen sus propias emociones y las de los demás, y que apliquen las emociones de manera efectiva en diversas interacciones sociales. El reconocimiento del hombre como ser emocional es ampliamente reconocido en el campo de la psicología (Barrientos et al., 2019). Se destaca por la teoría de las inteligencias que las emociones tienen un impacto significativo en la vida de las personas y pueden ser controladas a través de la inteligencia emocional (Gómez et al., 2018). Esta comprensión está respaldada por varios estudios e investigaciones en el campo (SciELO Preprints, 2022).

1.7 Dimensiones de la Inteligencia Emocional.

Las habilidades sociales, por su parte, implican el desarrollo de diversas capacidades afectivas y cognitivas (García & Romero, 2021). Estas habilidades son esenciales para una comunicación efectiva, incluida la capacidad de expresarse de manera asertiva y manejar los conflictos con madurez. También permiten que las personas naveguen por la incertidumbre y se adapten a los cambios. Además, el desarrollo de la inteligencia emocional facilita el comportamiento adaptativo, que a su vez mejora la capacidad de participar en actividades educativas y lograr el éxito académico.

Las habilidades emocionales son, por tanto, cruciales para el éxito profesional, la adquisición de conocimientos y la aplicación de estrategias de argumentación y adaptación (Padua, 2019). En la teoría de la inteligencia emocional (IE) de Goleman (2000), identifica cuatro competencias clave que permiten a las personas gestionar eficazmente sus emociones tanto dentro de sí mismos como en sus interacciones con los demás.

Estas competencias incluyen la autoconciencia, la autodirección, las habilidades sociales y la gestión de relaciones. Estas dimensiones son cruciales para lograr un alto rendimiento académico. La dimensión de autoconciencia juega un papel importante en la regulación de las emociones, ya que promueve el reconocimiento de las fortalezas personales y la aceptación de las limitaciones. También fomenta la sensación de confianza en uno mismo (Recuenco, 2020, p. 199). Las personas con niveles más altos de IE demuestran mejores habilidades para regular, comprender y controlar sus propias emociones, así como las emociones de los demás (Gardner, 2001). Esto está estrechamente relacionado con la dimensión de la autodirección, que abarca cualidades como la automotivación, la integridad y la adaptabilidad. También implica la capacidad de establecer y alcanzar metas (García y Romero, 2021).

1.8 Rendimiento Académico de la Inteligencia Emocional.

De manera similar, el rendimiento académico puede entenderse como la culminación de calificaciones acumuladas logradas dentro de un nivel educativo y un período de tiempo específicos. Este resultado está influenciado por múltiples

factores, lo que lleva a su naturaleza multifactorial (Neto et al., 2018). Entre estos factores, la inteligencia emocional (IE) se considera un aspecto importante que puede impactar significativamente el progreso educativo de los estudiantes en cualquier nivel. La relación entre la IE y el rendimiento académico universitario está influenciada por diversos factores, entre ellos aspectos familiares, sociales, económicos, tecnológicos y motivacionales. La influencia de los pares también juega un papel importante en la vida de los estudiantes universitarios (Alvarado et al., 2018; Cano & Robles, 2018; Padua, 2019; Sothan, 2018; Urbina, 2019).

Del Rosal et al. (2018) argumentan que la sociedad tiende a enfatizar demasiado la inteligencia mientras subestima otras cualidades fundamentales que pueden influir en el éxito académico, profesional y personal. Esto destaca el papel significativo de la IE en la vida académica. Se cree que el desarrollo de la IE aumenta la probabilidad de éxito de los estudiantes tanto en el presente como en el futuro. El concepto de rendimiento académico es ampliamente reconocido como una construcción social que abarca varias dimensiones de la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes (Lenkauskaite et al., 2020).

Este parámetro es aplicable en todos los niveles y modalidades de la educación y, a menudo, se asocia con las calificaciones obtenidas por los estudiantes. Numerosos artículos han explorado la relación entre la IE y el rendimiento académico. Sothan (2018), Del Rosal et al. (2018), Fernández-Lasarte et al. (2019), y García (2020) enfatizan la importancia de gestionar de manera efectiva la IE para tener éxito en la vida universitaria y alcanzar las metas educativas. Además de la IE, otros factores como la productividad de los estudiantes, la influencia de los compañeros y el clima institucional también se consideran importantes para determinar el rendimiento académico (Almada, 2021).

También se ha demostrado que aspectos sociales, como los ingresos familiares y el acceso a recursos tecnológicos, tienen impacto (Marciniak & Gairín, 2018; Mateus et al., 2019). En consecuencia, el éxito académico puede verse como el resultado del logro colectivo de objetivos educativos por parte de estudiantes, educadores e instituciones (Kumar et al., 2021).

La característica vinculante entre los participantes de este estudio fue su afiliación a la misma universidad donde el investigador impartía clases. Esta conexión común permitió un fácil acceso a la información de los participantes e hizo de la técnica de observación un método adecuado para la recolección de datos. Para validar el instrumento de investigación, se incluyó un conjunto adicional de ítems para establecer la relación entre la metodología del estudio y el propio instrumento. Este paso tuvo como objetivo asegurar la coherencia entre la teoría, las variables y las preguntas propuestas, verificando finalmente su relevancia para el estudio. Para garantizar prácticas éticas, a cada participante se le proporcionó un enlace de consentimiento informado, dándole la oportunidad de declarar libre y voluntariamente su intención de participar en el estudio.

Este apego a las pautas éticas fue crucial para mantener la integridad de la investigación (Hernández & Mendoza, 2018). La encuesta realizada entre los estudiantes universitarios proporcionó información valiosa sobre las variables investigadas. Los datos recolectados se presentaron en tablas estadísticas para facilitar su comprensión. Además, se empleó la prueba de Chi-cuadrado para examinar la relación entre las variables de IE y el rendimiento académico.

Se utilizó la prueba Chi-cuadrado (χ^2) para probar la hipótesis nula (H_0) de que el rendimiento académico es independiente de la IE que posean los estudiantes, y la hipótesis alternativa (H_1) de que el rendimiento académico depende de la IE que posean los estudiantes. Para medir las dimensiones del rendimiento académico se administró una encuesta mediante un cuestionario validado diseñado por expertos. El cuestionario constaba de preguntas cerradas estructuradas en una escala tipo Likert. La fiabilidad y validez de los datos se evaluó mediante la validez interna, lo que arrojó una puntuación Alfa de Cronbach alta de 0,879 (Villanueva, 2022).

Además, se aseguró la validez externa mediante la participación de tres expertos que fueron seleccionados en función de su experiencia y formación académica, tal y como recomienda Iglesias (2021). Estos expertos brindaron su juicio y sus puntos de vista para mejorar la credibilidad y solidez del estudio. A través del proceso de indagación, recolección y análisis de datos, se estableció, entendió y analizó la correlación entre la Inteligencia Emocional (IE) y el

rendimiento académico (Lorenzo, 2019). Se aceptó la hipótesis alternativa que sugiere una relación entre la IE y el rendimiento académico en 100 estudiantes de una universidad de Ecuador con base en los resultados obtenidos de la prueba Chi-cuadrado de Pearson.

Tabla 3.2

Niveles de Rendimiento Académico

Variable	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Rendimiento Académico	<i>Deficiente</i>	47	47,00%
	<i>Regular</i>	43	43,00%
	<i>Bueno</i>	9	9,00%
	<i>Muy bueno</i>	1	1,00%
Total		100	100,00%

En la Tabla 3.2 se presentan los niveles de rendimiento académico que muestran los estudiantes universitarios. Se encontró que el 47% de los estudiantes exhibieron un desempeño deficiente o por debajo del promedio, lo que indica una tasa de reprobación de aproximadamente el 50% para el semestre. Otro 43% demostró un desempeño académico regular, lo que implica que la mayoría pudo pasar al siguiente semestre con calificaciones promedio. Sorprendentemente, solo el 10% de los estudiantes mantuvo un desempeño bueno o muy bueno, lo que significa que solo una pequeña proporción de la población estudiantil sobresalió académicamente.

Vale la pena señalar que varios factores, como los antecedentes familiares, el entorno social, las condiciones económicas, los recursos tecnológicos y los niveles de motivación juegan un papel importante en la determinación del rendimiento académico de los estudiantes. Estos factores se consideran precursores que influyen en el rendimiento académico general de los individuos. Para identificar las emociones de los estudiantes, se utilizó el indicador IE, que se basa en la investigación realizada por Peña (2015), Vallejos (2022) y Carballeira et al. (2019).

Mientras tanto, la Tabla 3.3 presenta los niveles de inteligencia emocional (IE) entre los estudiantes universitarios, la cual está influenciada por su autoconciencia, autodirección y actitudes sociales. Los hallazgos revelaron que una mayoría significativa, que representa el 84% de los estudiantes, exhibió un nivel normal de IE. Esto significa que estos estudiantes actualmente no pueden identificar sus emociones en el momento, excepto las que ya están experimentando.

No obstante, se espera que estos estudiantes desarrollen la capacidad de reconocer emociones en el futuro a medida que estén más en sintonía con sus acciones y reacciones. Por el contrario, el 15% de los estudiantes demostraron un mayor nivel de IE, ya que pudieron percibir y comprender con precisión los cambios que ocurren en sus emociones en tiempo real. Esto les permitió abordar situaciones con una sensación de calma y analizarlas de manera efectiva, sorprendentemente, a pesar de los niveles generales positivos de IE observados, el 1 % de los estudiantes todavía tuvo problemas para identificar sus propias emociones.

Tabla 3.3

Niveles de Inteligencia Emocional.

Variable	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Inteligencia emocional	<i>Bajo</i>	1	1,00%
	<i>Normal</i>	84	84,00%
	<i>Alto</i>	15	15,00%
Total		100	100,00%

Luego de realizar un análisis de las variables de estudio, los investigadores procedieron a realizar contrastes con el fin de demostrar la relación e influencia entre la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de Ecuador. En la Tabla 3.3 se encontró que el 1% de los estudiantes exhibió un alto nivel de IE y tuvo un buen desempeño académico, mientras que otro 1% mostró un bajo nivel de inteligencia emocional y tuvo bajo rendimiento académico. Este hallazgo sugiere que existe una relación teórica directamente proporcional entre la IE y el rendimiento académico, lo que significa que un aumento en una variable está correlacionado con el crecimiento en la otra. Además,

el estadístico Chi-cuadrado indicó una fuerte dependencia entre el rendimiento académico y la IE de los estudiantes universitarios. Los investigadores también realizaron una prueba de normalidad en los datos y encontraron que no se distribuían normalmente (valor $p < 0,05$).

Como resultado, se utilizó un coeficiente de correlación no paramétrico para identificar el nivel de relación entre las variables de estudio. En concreto, se empleó el coeficiente Rho de Spearman, que reveló una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y la IE. El impacto de la IE es significativo, ya que conduce a una mejora del 22,70% en el rendimiento académico de un estudiante o en sus niveles de IE.

Tabla 3.4

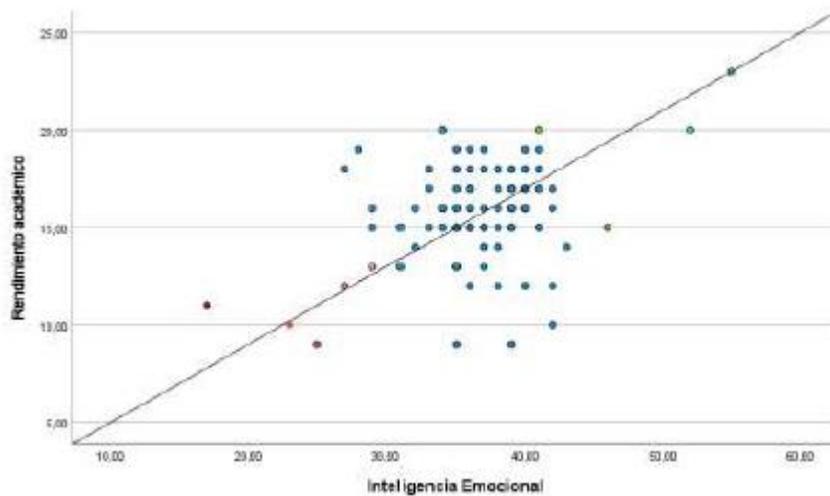
Relación entre el rendimiento académico y la IE

		Inteligencia Emocional			Total
		<i>Bajo</i>	<i>Normal</i>	<i>Alto</i>	
Rendimiento Académico	<i>Deficiente</i>	1 (1,00%)	40 (40,00%)	6 (6,00%)	47 (47,00%)
	<i>Regular</i>	0 (0,00%)	38 (38,00%)	5 (5,00%)	43 (43,00%)
	<i>Bueno</i>	0 (0,00%)	6 (6,00%)	3 (3,00%)	9 (9,00%)
	<i>Muy bueno</i>	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (1,00%)	1 (1,00%)
Total		1 (1,00%)	84 (84,00%)	15 (15,00%)	100 (100,00%)
Chi-cuadrado					
		Estadístico=	9,710	p-valor=	0,137
Test Kolmogorov-Smirnova					
		Estadístico (RA)=	0,163	p-valor=	0,000***
		Estadístico (IE)=	0,167	p-valor=	0,000***
Coefficiente Rho de Spearman					
		Estadístico=	0,227	p-valor=	0,023*

Mirándolo desde este punto de vista, la Gráfico 3.1 ilustra la conexión entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional (IE), mostrando que a medida que aumenta la pendiente, existe una relación directa y proporcional. Además, se encontró que un número significativo de estudiantes tenían un rendimiento académico constante a pesar de tener niveles normales de IE. Sin embargo, existe una tendencia al alza que sugiere que mediante el empleo de estrategias eficaces, es posible mejorar este fenómeno social.

Gráfico 3.1

Gráfico de dispersión del rendimiento académico y la IE



Después de examinar cuidadosamente los datos presentados en la Tabla 4, se descubrió que el coeficiente de correlación entre la respuesta de los individuos a situaciones estresantes y el ambiente general dentro de la institución era de 0,382. Este valor indica de manera concluyente que no existe una relación estadísticamente significativa entre estas dos dimensiones. Por lo tanto, se puede afirmar con confianza que el nivel de significación entre la reacción al estrés y el clima institucional es insignificante según los hallazgos de este análisis.

Tabla 3.5

Dimensiones que no resultaron significativas en la prueba de Chi-cuadrado

Pruebas Chi Cuadrado ^(*)	Clima institucional
Reacción ante situaciones estresantes	0,382
Esfuerzo para mejorar el rendimiento	0,969
Posiciones de liderazgo	0,187

El análisis estadístico mediante la prueba Chi-cuadrado de Pearson reveló una relación significativa entre la IE y el rendimiento académico de 100 estudiantes de una universidad de Ecuador. Esto pone de manifiesto el potencial de la IE como

predictor de mejora, tal y como subrayan Tacca et al. (2019). Por lo tanto, las universidades y las disciplinas profesionales deben considerar la IE como un factor en las decisiones de admisión, la evaluación de los estudiantes y el diseño de actividades que impactan la vida de los estudiantes y los resultados institucionales. La correlación entre el clima organizacional y la inteligencia emocional (IE) se puede atribuir a los procesos de gestión dentro de las instituciones universitarias. La percepción del clima organizacional se ve muy afectada por la eficacia del liderazgo y la toma de decisiones, como señala Manrique (2021). En conclusión, el desarrollo de la IE es fundamental para mejorar el rendimiento escolar y la productividad.

Al reconocer sus emociones, las personas pueden optimizar sus habilidades interpersonales e intrapersonales, lo que conduce a mejores resultados académicos. Esto enfatiza la importancia de fomentar un entorno de apoyo y emocionalmente inteligente dentro de los contextos educativos y sociales (Tacca et al., 2019). El concepto y las dimensiones del clima organizacional han sufrido cambios significativos, como lo destacan Botello et al. (2021). Este fenómeno no solo impacta en los aspectos organizativos sino que también influye en las emociones de los estudiantes, tal y como afirman Viramontes-Oliva et al. (2021).

Además, la correlación entre las posiciones de liderazgo y el clima institucional mostró poca importancia. Esto podría indicar una falta de mecanismos y acciones que promuevan un adecuado desarrollo del liderazgo entre los estudiantes universitarios, como lo señalan Pacheco et al. (2018). Es crucial abordar este problema para mejorar la motivación, los logros y el liderazgo de los estudiantes. Curiosamente, no se encontró una correlación significativa entre los esfuerzos para mejorar el rendimiento académico y el clima institucional, lo que contradice los hallazgos de Ariza et al. (2018). Esto sugiere que las dimensiones del clima organizacional pueden no comportarse de manera consistente.

En un estudio realizado por García en 2020, se encontró que las personas que luchan por la perfección y participan en la competencia social tienden a experimentar un mayor desarrollo cognitivo e intelectual, lo que en última instancia conduce a un mejor rendimiento académico. Para explorar más a fondo esta relación, se realizó un análisis comparando los resultados del primer y

segundo parcial en el año 2021. Luego, estos resultados se compararon con los estándares internos establecidos por la universidad en la que estaban matriculados los participantes. Como resultado de este análisis, se propusieron rangos de calificación para las evaluaciones, tal como se describe en la Tabla 5 y se representa visualmente en la Tabla 3.6.

Tabla 3.6

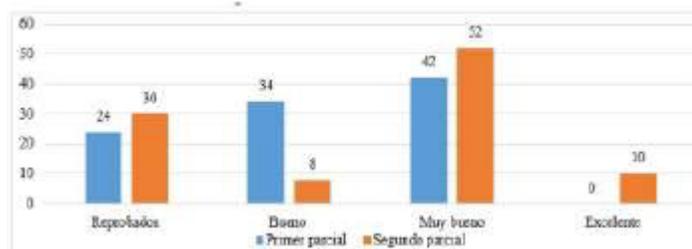
Equivalencia de la escala de calificaciones

9.50 a 10 puntos	Excelente
8 a 9.49 puntos	Muy Bueno
7 a 7.99 puntos	Bueno
7 a 10 puntos	Aprobado
Menos de 7 puntos	Reprobado

Fuente: UNACH (2021)

Gráfico 3.2

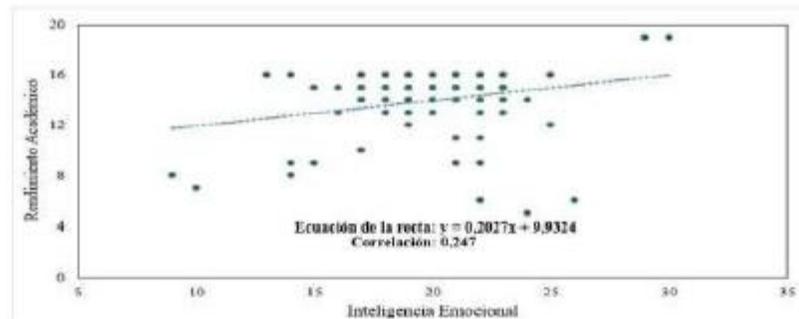
Rendimiento Académico



En la evaluación inicial, los estudiantes no alcanzaron puntajes excelentes, solo el 42% logró alcanzar un buen nivel. Sin embargo, durante la evaluación posterior, hubo una ligera mejora ya que el 10% de los estudiantes obtuvieron calificaciones excelentes y el 52% alcanzó un nivel bueno. Sin embargo, una parte significativa, que comprende el 38% de los estudiantes, aún no logró alcanzar los niveles óptimos deseados. Esto sugiere que el rendimiento académico del grupo de muestra en este estudio estuvo influenciado por varios factores explorados en esta investigación (como se muestra en el Gráfico 3.3).

Gráfico 3.3

Correlación entre la IE y el rendimiento académico



La relación entre la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico es positiva y se puede representar mediante la ecuación $y = 0.2027x + 9.9324$. Esta ecuación muestra que a medida que aumenta el valor asignado a la IE de cada estudiante (x), también aumenta su rendimiento académico (y). Inicialmente, cada alumno comienza con una puntuación fija de 9,93 puntos de rendimiento académico. Por cada unidad de aumento de IE, el rendimiento académico del alumno mejora en un 20,27%, es importante señalar que el puntaje de rendimiento académico está determinado por esta ecuación.

Los estudiantes a menudo enfrentan dificultades para adaptarse a los cambios, como lo demuestran sus comportamientos inadecuados. También muestran poco esfuerzo por mejorar su desempeño, carecen de interés en asumir posiciones de liderazgo, tienen un poder de persuasión limitado y poseen pocas habilidades para mediar en conflictos. Como resultado, el clima institucional juega un papel crucial en la determinación de su rendimiento académico. Aunque esta relación tiene una tendencia proporcional, no es del todo significativa, ya que no se puede utilizar para inferir resultados específicos. Sin embargo, se confirma que dentro del grupo de estudio de 100 estudiantes, existe un impacto positivo de la inteligencia emocional en el rendimiento académico.

En relación con la correlación existente entre las variables de inteligencia emocional (IE) y rendimiento académico, se encontró que el 81,25% de las dimensiones propuestas tuvieron un impacto significativo, mientras que solo el 8,75% no. Específicamente, estos datos pertenecen a tres dimensiones: reacciones a

situaciones estresantes, esfuerzos para mejorar el desempeño y ocupar posiciones de liderazgo. Las reacciones de los estudiantes ante la cantidad de tiempo que dedican a la autoformación en tecnologías de acceso están estrechamente ligadas. Esta correlación también se extiende a su capacidad para adaptarse al cambio, su impulso para mejorar el desempeño, su participación en roles de liderazgo, su capacidad para mediar en situaciones de conflicto y su poder de persuasión.

Todas estas correlaciones son significativas, con un coeficiente de correlación inferior a 0,001. Por otra parte, existe una relación entre las variables de inteligencia emocional y el rendimiento académico, la cual fue establecida a través de la prueba Chi-cuadrado realizada por Pearsons. Se aceptó la hipótesis alternativa con base en los resultados de significancia asintótica (bilateral), que fueron menores a 0.001 para la mayoría de las dimensiones propuestas.

Capítulo 2

Inteligencia emocional y contexto universitario

Dentro de la intrincada red de conexiones que existe entre el entorno socioeducativo, la preparación docente y el enfoque holístico de la educación, surgen varios factores e influencias que dejan un impacto distinto en los estudiantes. Estas circunstancias impulsan una reevaluación de los métodos de clase a través de la lente de las referencias socioemocionales y dan como resultado una mayor exploración de la educación emocional. Esto abarca no solo el cultivo de la inteligencia emocional, sino también la mejora de las competencias emocionales de una manera más integral.

Estas reflexiones han brindado a las instituciones educativas y a los docentes la oportunidad de evaluar cómo abordar adecuadamente estos problemas. También han ayudado a guiar el establecimiento de metas para la enseñanza socioemocional, sin embargo, es importante que estos propósitos estén coordinados y ajustados dentro de un marco teórico reflexivo que sea siempre relevante. Esto es necesario para evitar distorsiones, deficiencias, falsas expectativas y decepciones en lo que debería ser un entorno alentador y prometedor.

Asimismo, estas discusiones nos han permitido examinar, como lo han hecho Souto, Torres y Arias (2015), las circunstancias desafiantes en el espacio socioeducativo que pueden dificultar el logro de estos objetivos. Además, han ayudado a identificar las barreras cognitivas y actitudinales que dificultan la integración exitosa de este aspecto transversal en la educación superior. No cabe duda que los contextos sociales actuales están llenos de diversos elementos que impactan mucho en los escenarios educativos. Estos elementos incluyen una crisis de valores, violencia, intolerancia y baja motivación, Páez y Castaño (2015) argumentan que estas condiciones “exigen una reevaluación de los objetivos del sistema educativo en los diferentes niveles” (p. 281).

El objetivo es priorizar objetivos que fomenten el desarrollo de habilidades cognitivas, técnicas, interactivas y emocionales para alinear mejor la educación con las desafiantes condiciones socioeconómicas de nuestro tiempo. Sin embargo, ha habido constantes críticas a la formación universitaria a la hora de abordar la formación socioemocional e incorporar de manera efectiva la Inteligencia Emocional (IE) en el proceso de aprendizaje. Esta crítica ha llamado la atención de numerosos investigadores que reconocen la insuficiente eficacia de las prácticas educativas actuales para satisfacer las demandas del mercado laboral en materia de inteligencia emocional.

Es importante resaltar que la formación docente continúa ocupando un lugar central en las discusiones en torno a la educación, particularmente cuando se trata del desarrollo del aspecto emocional. Además, existe una clara conexión entre las emociones y la educación, como lo demuestran varios resultados de la investigación, estos factores interconectados dan lugar a nuevas cuestiones no resueltas y contribuyen al complejo intercambio de aprendizajes, que involucra tanto la racionalidad como las emociones.

El rol docente está muy influenciado por los nuevos mandatos, lo que significa que los docentes tienen una responsabilidad importante. No solo son responsables del desarrollo de las dimensiones cognitivas, emocionales y espirituales de los estudiantes, sino también de la transmisión de valores. Según Sanz y Escámez (2013), la transmisión de valores requiere que los alumnos tengan un profundo conocimiento de sí mismos, lo que crea una fuerte conexión entre la espiritualidad y la deseada consecución de virtudes y valores.

Por lo tanto, el ambiente educativo en las universidades necesita transformarse en un lugar donde los estudiantes puedan crecer integralmente, fomentando las estrechas conexiones entre la emocionalidad, la espiritualidad y el desarrollo personal. Esto debe verse como un aspecto igualmente importante de la educación junto con la formación técnica y académica. Por tanto, la formación de los futuros profesionales debe ser vista como un proceso holístico y multidireccional.

Ampliando los puntos anteriores, Pérez (2016) destaca la importancia crucial de la labor educativa, así como de toda actividad humana en general, para trascender la mera utilidad temporal e inmediata. En cambio, el foco debe estar en la interiorización de los conocimientos y habilidades adquiridos, un criterio que se extiende al ámbito de las emociones. Se puede inferir desde esta perspectiva que nutrir la dimensión emocional durante los años universitarios le otorgará una calidad atemporal, influyendo en última instancia en el desempeño profesional y moldeando el comportamiento de los egresados en un mercado laboral caracterizado por la evolución constante y las tendencias emergentes.

La discusión presentada hasta ahora destaca la importancia de considerar la naturaleza holística de la educación para nutrir el desarrollo emocional de los futuros profesionales. Esto no solo conduce a beneficios duraderos para las personas, sino que también les ayuda a desarrollar actitudes que están en línea con las demandas de la sociedad y el lugar de trabajo. Es crucial reconocer el impacto significativo de diversos factores y contextos en la educación, especialmente frente a los nuevos desafíos docentes que se presentan. Por ello, es importante explicar a fondo los distintos elementos que contribuyen al cultivo de la inteligencia emocional y comprender en profundidad los diversos aspectos que intervienen en el esfuerzo continuo por integrar la dimensión emocional en los procesos educativos, especialmente en el ámbito universitario.

2.1 La Inteligencia Emocional en el marco de la complejidad socio laboral.

En la era actual, estamos observando un momento único donde la intrincada estructura de la sociedad se cruza con la naturaleza volátil y dinámica de la evolución del conocimiento. Valencia (2018) destaca que en este escenario influyen multitud de fuerzas interconectadas que impactan en todos los ámbitos del saber y de la vida. Estas fuerzas son difíciles de descifrar, lo que da como resultado una red compleja de variables y presenta oportunidades y desafíos permanentes (p.1). En consecuencia, estos desafíos tienen un profundo impacto en el campo laboral, que debe adaptarse a las exigencias de una sociedad que atraviesa continuos e impredecibles cambios.

Como resultado, los mercados laborales también evolucionan a un ritmo acelerado. Gilar et al. (2017) afirman que es crucial determinar las claves y estrategias necesarias para acomodarse y adaptarse a entornos de alto rendimiento (p.2554). La importancia de este aspecto es evidente por la atención que recibe de diversas organizaciones, lo que abre numerosas posibilidades para reevaluar los enfoques adoptados para cumplir con estos requisitos. Según Souto et al. (2015), el desarrollo de la competencia emocional es crucial para que los graduados universitarios utilicen al máximo su potencial de empleabilidad.

Esto enfatiza la importancia de integrar las habilidades socioemocionales en la formación de los futuros profesionales. Esta perspectiva es apoyada además por Gilar et al. (2017), quienes argumentan que los empleadores prefieren contratar graduados que posean fuertes habilidades sociales y humanas, entusiasmo, habilidades de liderazgo y la capacidad de alinearse con los objetivos de la empresa. En consecuencia, las universidades deben reconsiderar su enfoque de la formación de los estudiantes para satisfacer las demandas de la sociedad compleja y competitiva de hoy, esto incluye priorizar la dimensión emocional junto con las habilidades técnicas y cognitivas.

Desde este particular punto de vista, los autores antes mencionados reconocen que en la estructura laboral actual existe una creciente demanda de nuevas variaciones de competencias. Además, existe la necesidad de conjuntos de habilidades mucho más amplios que los graduados universitarios deben poseer para llevar a cabo con eficacia sus deberes profesionales en el día a día (p.2555). En la misma línea, Mazalin y Parmac (2015) destacan la importancia de estos nuevos requisitos de habilidades para los graduados universitarios, ya que van más allá de las habilidades técnicas tradicionales asociadas a sus respectivas profesiones. Esta difuminación de la exclusividad requiere una especial atención a los aspectos relacionados con la potenciación y consolidación del componente emocional. Por lo tanto, es imperativo prestar especial atención a estos aspectos. Este método permite la utilización de Internet Explorer.

Según Martínez y González (2018), existe un reconocimiento creciente de que los graduados necesitan más que solo conocimientos teóricos y técnicos en el mercado laboral actual. Argumentan que ahora se requieren nuevas habilidades

además de la base de conocimiento tradicional. Esta idea es apoyada además por Pérez et al. (2019), quienes enfatizan la importancia de las habilidades sociales, la capacidad de trabajo en equipo, las cualidades de liderazgo, el manejo del estrés, la tolerancia a la frustración, la creatividad, la resolución efectiva de problemas, la iniciativa y la capacidad empática para los nuevos profesionales. Estas herramientas socioemocionales se consideran esenciales para navegar con éxito las demandas en constante evolución del mercado laboral dentro de una sociedad en constante transformación.

De acuerdo con Gilar et al. (2019), su perspectiva se alinea con la afirmación anterior al resaltar la importancia de tener actitudes claras hacia la motivación, la autodeterminación, la superación personal, el entusiasmo y la capacidad de entrega. Además, enfatizan la importancia de las competencias que facilitan el trabajo en equipo y la cooperación efectivos, junto con las habilidades esenciales de comunicación y gestión de proyectos. Además, enfatizan la necesidad de que las personas posean la aptitud para asumir sin problemas roles de liderazgo y subordinados dentro de las estructuras jerárquicas de las instituciones.

De igual manera, enfatizan que la educación no debe enfocarse únicamente en impartir habilidades técnicas, sino que también debe priorizar el desarrollo de estas competencias y habilidades. Esto requiere una aguda conciencia de la capacidad de regular nuestras emociones para lograr estos objetivos. La citada declaración sugiere que las universidades deben incorporar la inteligencia emocional (IE) en su plan de estudios para garantizar que los futuros profesionales estén bien preparados para ingresar al mercado laboral. Esta integración de la IE es necesaria porque brinda herramientas esenciales para que las personas naveguen con éxito los desafíos exigentes e inevitables del mercado laboral.

Esta necesidad ha sido enfatizada por diversas entidades, como lo destaca Belykh (2018) quien afirma que existe una necesidad apremiante de abordar la brecha en la educación contemporánea priorizando el desarrollo personal integral. Por lo tanto, es imperativo revisar y modificar los enfoques educativos para incluir la IE como un componente central que oriente la formación integral de las personas. Como revela Casano (2015), ha habido un auge importante en la investigación sobre la inteligencia emocional y su integración en el ámbito

académico en respuesta a la necesidad de una formación integral. Este mayor enfoque en la inteligencia emocional se deriva de su fuerte conexión con el desarrollo holístico, ya que facilita una vida completa y ofrece un potencial inconmensurable.

Por tanto, los profesionales se encuentran ante un importante reto a la hora de abordar estos problemas. Requiere que aborden estos temas con la mayor dedicación y honestidad, al mismo tiempo que reconocen que su nivel de inteligencia emocional juega un papel crucial para determinar su éxito general en varios aspectos de sus vidas. Como señaló Ruiz (2019), las personas que poseen fuertes habilidades de gestión emocional tienen una clara ventaja en comparación con los demás, ya que están mejor equipados para manejar los desafíos y las oportunidades que se les presenten (p. 54).

En consecuencia, la universidad se dedica a fomentar el desarrollo holístico de sus estudiantes, brindándoles el apoyo y los recursos necesarios para cultivar sus habilidades socioemocionales y aplicarlas de manera efectiva en la resolución de los problemas del mundo real que encuentran en su desempeño profesional. Los puntos antes mencionados sirven para ilustrar dos hechos significativos. En primer lugar, hay un cambio notable en las habilidades y calificaciones necesarias para una fácil colocación laboral entre los nuevos profesionales.

Este cambio es un resultado directo de los rápidos cambios que ocurren en las sociedades modernas. En segundo lugar, las universidades juegan un papel crucial en la configuración del proceso de toma de decisiones relacionadas con la educación y la formación de los futuros graduados. Se esfuerzan por proporcionar una preparación integral que satisfaga los diversos requisitos que encontrarán en su vida profesional. Esto refuerza aún más el punto de vista expresado por Mok et al. (2016) sobre el papel fundamental de la formación universitaria en la conformación de la trayectoria profesional de un profesional.

En el entorno de trabajo moderno de hoy en día, se valora mucho la importancia de poder gestionar las emociones de forma eficaz. Esta habilidad es crucial para que las personas enfrenten con éxito los desafíos y encuentren soluciones a las situaciones que puedan surgir en medio de las presiones de las

dinámicas sociales, culturales y organizacionales. Pérez et al. (2019) incluso argumentan que la creencia tradicional de que un expediente académico sólido garantiza un desempeño laboral óptimo y un fácil acceso al empleo se ha debilitado significativamente.

En cambio, ahora hay un reconocimiento creciente de la importancia de la dimensión emocional en el lugar de trabajo y una demanda creciente de habilidades que van más allá de lo que suelen demostrar los recién graduados. Actualmente, existe un entendimiento general de que las universidades juegan un papel crucial en equipar a los estudiantes con una amplia gama de conocimientos vitales que les permitan recibir una educación de primer nivel en la disciplina elegida.

Ahora bien, es importante reconocer que aún en la época moderna se han observado ciertas carencias entre los egresados, particularmente en relación a la inteligencia emocional. Pertegal et al. (2014) han destacado el hecho de que los estudiantes universitarios, al igual que los nuevos profesionales, muestran deficiencias en su capacidad para manejar y regular sus emociones de manera efectiva, navegar con éxito en dinámicas de equipo y adaptarse a entornos que se caracterizan por cambios constantes.

La declaración anterior indica que el objetivo de fomentar el crecimiento holístico de los estudiantes en todos los aspectos aporta una nueva perspectiva a los métodos educativos. Esto implica considerar al individuo como un todo y estar abierto a la idea de fomentar el crecimiento interior. Esta nueva comprensión aboga por la integración de la inteligencia emocional y las competencias emocionales como elemento central del currículo universitario, sirviendo como vía para lograr un desarrollo profesional exitoso.

En este enfoque, la formación técnica y disciplinar se enriquece con el valor adicional que aporta la mejora de las habilidades sociales y emocionales. Ruiz (2019) enfatiza la importancia de la Inteligencia Emocional (IE) en la educación superior, afirmando que juega un papel crucial para contribuir a la calidad general de la educación. Esto se alinea con el punto de vista expresado por Rábago de Ávila et al. (2019), quienes argumentan que los programas de intervención

centrados en la IE son necesarios para potenciar el ajuste a la vida académica y fomentar el desarrollo holístico de los futuros profesionales.

Así, la integración de la IE en la formación universitaria conlleva una serie de ventajas, no solo en términos de rendimiento académico sino también a nivel personal y profesional. Esto refuerza la sugerencia de Mestre et al. (2017) sobre la importancia de enseñar habilidades emocionales dentro de los contextos educativos. Al priorizar este aspecto, los estudiantes pueden esperar mejores resultados académicos y una base sólida para sus futuras carreras. Esto es particularmente relevante si se tiene en cuenta la naturaleza desafiante del mercado laboral, que a menudo conduce a la inestabilidad emocional y a la falta de estrategias de afrontamiento efectivas para situaciones complejas.

Una vez que se reconoce el valor inconmensurable del aspecto emocional en el crecimiento integral de los futuros profesionales, se abren caminos para nuevas indagaciones y contemplaciones sobre su integración y la adecuada evaluación de las intervenciones. Al respecto, Fernández (2017) argumenta que es necesario replantearse si los currículos educativos actuales priorizan la potenciación de las habilidades personales o si atienden predominantemente a aquellas de carácter más técnico (p. 209).

Esto implica cuestionar la potencial presencia de tradicionalismo y tecnicismo en las prácticas educativas, que pueden dificultar el avance hacia niveles superiores de brillantez educativa. Es importante cuestionar si al docente se le ha dado suficiente autoridad y apoyo para llevar a cabo tan loable labor. Además, incluso si el maestro ha recibido una formación adecuada, sus miedos y la falta de realización espiritual pueden crear obstáculos que dificulten su capacidad para afrontar estos desafíos de frente.

2.2 Desafío de la Inteligencia Artificial en las Instituciones Universitarias.

Las discusiones anteriores han mostrado que asumir la responsabilidad de desarrollar la inteligencia emocional (IE) en el aula universitaria presenta un desafío tanto para las instituciones como para los docentes. Los docentes deben asumir el compromiso de gestionar eficazmente sus propias emociones para guiar a sus alumnos hacia el éxito en sus emprendimientos educativos. Considerando el

potencial de resultados significativos en el desarrollo de los estudiantes, existen desafíos que surgen cuando se trata de integrar la IE en el contexto universitario y alinearla con las metas educativas. Estos desafíos tienen sus raíces en la creencia de que la educación debe preparar a los estudiantes para una vida plena equipándolos con las herramientas necesarias para navegar en diversos contextos sociales y emocionales.

El manejo emocional efectivo es fundamental para que los estudiantes se adapten armónicamente a las exigencias del ámbito socioemocional. Por lo tanto, el desafío inicial destaca la necesidad de que las universidades demuestren un compromiso fuerte e inquebrantable con la revisión continua de sus lineamientos curriculares. Es crucial que estas instituciones prioricen e inviertan en programas de capacitación integrales que equipen a los futuros profesionales con las habilidades y competencias necesarias para navegar de manera efectiva en diversos contextos y responder emocionalmente de manera oportuna. Esta responsabilidad no puede pasarse por alto, en particular para las instituciones que tienen la responsabilidad de formar y preparar profesionales de la enseñanza que desempeñan un papel importante en la sociedad.

De hecho, Fernández (2017) destaca la importancia del crecimiento personal y el desarrollo interior, que debe complementarse con el cultivo de la inteligencia emocional y la comprensión de la dimensión emocional, como aspectos fundamentales del proceso educativo. Sin embargo, es importante señalar que el esfuerzo por promover el crecimiento emocional entre las personas dentro de las instituciones universitarias requiere la participación activa tanto de la institución en su conjunto como de los propios docentes. La institución juega un papel crucial para facilitar un proceso de formación integral, sirviendo como base sobre la cual puede prosperar el desarrollo de la inteligencia emocional. Por su parte, el docente, posicionado en el corazón mismo de la dinámica del aula, asume la responsabilidad de propiciar conexiones armoniosas entre los estudiantes y actúa como el eslabón vital que conecta las diversas interrelaciones dentro de este espacio.

Además, el maestro posee la habilidad única de observar y evaluar el progreso, los logros, los miedos y las deficiencias emocionales de sus alumnos,

sirviendo así como un indicador transparente de su crecimiento y desarrollo. A la luz de las perspicaces ideas proporcionadas por Fragoso (2018), se hace evidente que el cultivo de la inteligencia emocional (IE) dentro del entorno del aula requiere la participación activa y el compromiso de toda la organización educativa. Esto se debe a que la educación emocional, por su propia naturaleza, es un esfuerzo holístico e interconectado que impacta en varios aspectos del sistema educativo. Como tal, la integración exitosa de la IE como un valor central dentro del panorama educativo requiere un esfuerzo colaborativo y concertado de todas las partes interesadas dentro de la institución. Es imperativo que todos los miembros de la comunidad educativa trabajen en armonía, guiados por una visión clara y cohesionada, para garantizar la implementación y promoción efectiva de

Esto lleva a un segundo nivel de desafíos que es necesario abordar, específicamente en lo que respecta a la participación de todas las personas que juegan un papel en la formación de los futuros profesionales, en particular los gerentes. Estos gerentes tienen una gran responsabilidad cuando se trata de promover el aprendizaje de habilidades socioemocionales. Por lo tanto, es crucial que el conocimiento de los modelos de inteligencia emocional (IE) sea promovido activamente por consultorías especializadas a nivel directivo, para que las intervenciones en esta área puedan arrojar los resultados deseados.

Además, es vital que los gerentes tengan sensibilidad hacia las necesidades emocionales de los miembros de su equipo, ya que esto ayudará a fomentar la empatía y facilitará relaciones interpersonales claras dentro de la institución. Adicionalmente, cabe señalar que el nivel de inteligencia emocional que posean los directivos es un factor determinante para crear sinergias que potencien el clima laboral y mejoren la gestión administrativa.

Por lo tanto, es imperativo que este elemento no se pase por alto o se excluya bajo ninguna circunstancia. Un aspecto adicional a tener en cuenta al discutir los desafíos que rodean la promoción de la inteligencia emocional (IE) en los entornos educativos es la necesidad de que los profesores universitarios cultiven su sensibilidad hacia este tema. Para ello es necesario que sean conscientes de la importancia de recibir una formación centrada específicamente en la IE. Según Abanades (2016), la formación es un elemento esencial para los docentes

universitarios, ya que es un proceso permanente e imprescindible para llevar a cabo acciones educativas de calidad.

Esta idea es apoyada además por Sánchez et al. (2014), quienes argumentan que el desarrollo profesional de los docentes universitarios es un proceso continuo que implica transformar conocimientos, habilidades y valores para potenciar la calidad de su práctica educativa. Es innegable que dentro de este proceso se debe tomar en consideración la dimensión emocional. El reto de concienciar a los docentes universitarios sobre la importancia de la inteligencia emocional en el aula es de gran trascendencia. Superar este desafío requiere que los docentes superen las barreras que priorizan los aspectos cognitivos y, en cambio, asuman el desarrollo emocional como un aspecto fundamental de su rol.

Es fundamental que los maestros reconozcan la importancia de su propio crecimiento emocional, no solo por motivos personales, sino también para crear un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo. Asumir este desafío puede mejorar en gran medida la reputación y el impacto del maestro dentro del aula. Como sugieren Jamba y Hernández (2021), el docente juega un papel vital en la configuración de la dinámica del aula y la promoción de relaciones saludables entre los estudiantes.

2.3 Nuevos Métodos de Enseña Aprendizaje con naturaleza socio humanística.

Debido al carácter sensitivo, social y humanista asociado a la integración de la Inteligencia Emocional (IE) en el proceso educativo, se hace imperativo que los docentes de educación superior desarrollen metodologías y marcos teóricos novedosos para la enseñanza y el aprendizaje (Souto et al., 2015), es vital evaluar y considerar las diversas alternativas y enfoques pedagógicos que han surgido para seleccionar los más adecuados en función de los requisitos contextuales específicos. Por ejemplo, se pueden mencionar como ejemplos los enfoques con un enfoque sociocultural o humanista, ya que se alinean con el modelo de competencias que permite la integración de la IE en el aula universitaria. Otro aspecto al que se debe prestar atención, entre los diversos desafíos que enfrentan los docentes universitarios al momento de incorporar la inteligencia emocional a sus acciones, es la importancia de considerar el desarrollo integral de las personas.

Esto se debe a que la educación, para contribuir verdaderamente al crecimiento y desarrollo de los estudiantes, no solo debe centrarse en el conocimiento académico, sino también en nutrir y mejorar todos los aspectos de su personalidad. Debe equiparlos con las herramientas necesarias para consolidar plenamente su identidad y prepararlos para navegar con confianza en diversas situaciones académicas, profesionales, sociales y personales que puedan encontrar en el futuro. Para abordar de manera efectiva la complejidad de estos aspectos, es crucial que los educadores, como sugiere Fernández (2017), sean capaces de “implementar estrategias pedagógicas que abarquen el desarrollo integral de las personas” (p. 207).

Esto significa reconocer que el desarrollo holístico va más allá de la mera adquisición de conocimientos teóricos y técnicos dentro de un campo disciplinario específico. Cuando consideramos el desarrollo emocional y la educación interior como aspectos clave de la educación integral, se vuelve fundamental enfatizar la importancia de la reflexión y el cultivo de las facultades personales en los estudiantes. Esto incluye enseñarles el valor de la autoconciencia y la capacidad de discernir sus propias experiencias.

Del mismo modo, es crucial que los educadores se empoderen para guiar a los estudiantes en la mirada hacia adentro, como sugiere Fernández (2017). Esto requiere que los maestros se separen de los roles académicos puramente técnicos y, en cambio, se comprometan con las realidades emocionales de sus alumnos. Al adoptar este enfoque, podemos crear una experiencia educativa más integral y completa. Además, hay otro aspecto importante a considerar en relación con el desarrollo de la inteligencia emocional, que es la consideración de la inclusión social y los aspectos interculturales.

Esto plantea un importante desafío para los docentes universitarios y, cuando se trata de inclusión social, es crucial que los docentes creen activamente estrategias que promuevan la inclusión de todos los estudiantes. Según Manzo et al. (2018), la inclusión social debe entenderse como una preocupación por fomentar un modo de vida que abarque diversos aspectos de la existencia social (p.25). Esto significa que los maestros no solo deben enfocarse en el desarrollo académico, sino

también en modelar y guiar a los estudiantes hacia un estilo de vida completo e inclusivo.

Teniendo en cuenta los puntos antes mencionados, la expansión de la comprensión en relación con las verdades subyacentes dentro del entorno universitario obliga a los educadores y estudiantes a utilizar de manera efectiva las habilidades inherentes de la inteligencia emocional para cultivar comportamientos arraigados en el respeto y la apreciación de la diversidad entre los estudiantes. Esto requiere la identificación, comprensión y control de las emociones, ya que permite a los individuos incorporar las actitudes proactivas y compasivas descritas por Ramírez et al. (2020).

Por el contrario, existe la posibilidad de establecer una conexión entre el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) y la consideración de aspectos interculturales en la formación universitaria. Según Du Toit (2014), la cultura juega un papel importante en la determinación de los mecanismos desencadenantes y las posiciones paradigmáticas que dan forma a la expresión emocional. Por lo tanto, los involucrados en el proceso educativo deben abordar las experiencias con adaptabilidad y mentalidad intercultural.

Este es el punto crucial donde la integración de la inteligencia emocional, que ayuda en la identificación y regulación de las emociones, se vuelve esencial. Actúa como factor mediador en la búsqueda de acciones tanto resilientes como tolerantes. En conclusión, es importante abordar un último reto al que se enfrentan los docentes universitarios a la hora de integrar la inteligencia emocional (IE) en el aula. Este desafío se relaciona con la realización de investigaciones relevantes que nos permitan comprender y abordar las complejidades del desarrollo de la IE. Debemos reconocer la naturaleza diversa e intrincada de la dimensión emocional, que requiere estudios continuos para brindar interpretaciones claras basadas en nuestras observaciones y percepciones.

Estos estudios deben apuntar a capturar experiencias emocionales y analizarlas en un discurso reflexivo, lo que en última instancia conducirá a valiosas percepciones sobre los aspectos críticos de esta realidad enigmática y desconocida. Además, es fundamental reconocer la importante influencia de los factores

socioculturales en la conformación de las características que definen la dimensión emocional. Por lo tanto, cualquier investigación realizada debe considerar cuidadosamente las restricciones contextuales que pueden limitar el alcance de la investigación. El objetivo de esta discusión es enfatizar la importancia de los métodos de investigación cualitativos y mixtos en la exploración del tema en cuestión.

Se reconoce que confiar únicamente en herramientas cuantitativas para evaluar la inteligencia emocional (IE) puede resultar en perspectivas limitadas y estrechas. Por ello, es recomendable incorporar enfoques de análisis que mejoren la comprensión de esta compleja realidad, evitando conclusiones simplistas. Al adoptar estas posiciones alternativas, los investigadores pueden obtener nuevos conocimientos y generar diversas perspectivas, en última instancia, enriqueciendo su producción de conocimiento.

A la luz de las extensas discusiones que han surgido de la necesidad de reevaluar la conexión entre la educación superior y las demandas en constante cambio de la sociedad moderna, se hace evidente que varios aspectos convergen para dar forma a los requisitos en los ámbitos de la tecnología, el empleo y emocional. bienestar. En consecuencia, existe una necesidad apremiante de reorientar los objetivos de la educación universitaria hacia el fomento del desarrollo holístico de los estudiantes, aprovechando el entorno propicio que ofrece el entorno universitario para la mejora del crecimiento socioemocional.

Según los autores que han compartido sus puntos de vista sobre la importancia de la Inteligencia Emocional, reconocen que la combinación de varias influencias que se entrelazan de manera intrincada dentro de los ámbitos de la academia, el trabajo y la vida personal genera presiones renovadas sobre las instituciones universitarias y las personas involucradas en educación.

Por lo tanto, es comprensible que un cambio hacia la adopción de una mentalidad crítica que revalorice el significado del aspecto emocional se vuelva imperativo para todos los involucrados en el proceso educativo. El reconocimiento de la influencia de la Inteligencia Emocional en la profesión docente implica reconocer varios aspectos, uno de los cuales es el reconocimiento de que el

bienestar emocional de un docente contribuye significativamente al crecimiento emocional de sus alumnos. Por lo tanto, es fundamental que los docentes comprendan plenamente la importancia de incorporar la dimensión emocional en su trabajo. Esto sirve como base para empoderar a los estudiantes en todos los aspectos de su ser, enfatizando la importancia de considerar su desarrollo holístico.

Por tanto, desde una perspectiva más amplia, la evolución del proceso docente hacia una mentalidad de integralidad y, en consecuencia, de crecimiento emocional tanto de los educadores como de sus alumnos, indica que la educación en el ámbito universitario empieza a adquirir un carácter valorativo. naturaleza. Esto implica que se busca la transformación deseada a través de la incorporación de las esencias individuales y sus respectivos aportes.

Así, la adopción de este enfoque implica alteraciones significativas en la formación de los estudiantes, particularmente en los campos técnicos, requiriendo que los docentes adopten actitudes más introspectivas y abiertas, así como una perspectiva más adaptable hacia la formación para asegurar la realización personal, profesional y ocupacional. En relación con este último aspecto, es fundamental reconocer que las complejas circunstancias sociolaborales del mundo actual ejercen presiones importantes sobre los profesionales emergentes, requiriendo que no solo cultiven sus aptitudes cognitivas y técnicas, sino que también potencien sus habilidades sociales.

2.4 Resiliencia e Inteligencia Emocional.

En el campo de la educación, la importancia del autoconocimiento y empoderamiento personal ha sido muy enfatizada por diversas organizaciones en los últimos años. Estas organizaciones, incluida la Organización de las Naciones Unidas (ONU), han reconocido la importancia de estos aspectos y han formulado 17 objetivos de desarrollo sostenible para los años 2015-2030, priorizando la buena salud, el bienestar y la educación de calidad después de la erradicación de la pobreza y el hambre.

Curiosamente, temas como la economía, el trabajo, la industria y la innovación, que a menudo son enfatizados por las principales universidades, se ubican más abajo en esta lista, entre el octavo y el undécimo. Adicionalmente, la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) también ha destacado la importancia de las dimensiones actitudinales, sociales y emocionales en la educación, agregando dos pilares adicionales a los componentes educativos tradicionales de la teoría y la práctica: saber convivir y saber estar. Este enfoque se alinea bien con la misión humanista de estas instituciones.

Es increíblemente digno de mención que incluso organizaciones que se centran específicamente en la economía, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), abogan por el desarrollo holístico de los estudiantes y enfatizan la inmensa importancia de las habilidades socioemocionales en la educación para el moderno. era (OCDE, 2015). Este sentimiento es compartido por el Banco Mundial, que realizó un estudio titulado Fortalecimiento de las habilidades y la empleabilidad en el Perú en 2011, y produjo un video llamado Más allá del ABC y 1, 2, 3: Habilidades para los peruanos del siglo XXI, los cuales destacan la importancia del desarrollo de habilidades para la empleabilidad.

Al mismo tiempo, en 2015, el Banco Mundial anunció la introducción de la "Caja de herramientas de desarrollo de habilidades socioemocionales" (Banco Mundial, 2015). El hecho de que organizaciones de diversos sectores estén convergiendo en el tema del desarrollo personal integral, subraya la necesidad apremiante de abordar este importante vacío en la educación contemporánea. El nuevo modelo educativo mexicano ha ampliado su enfoque para incluir no solo habilidades profesionales, académicas y procedimentales, sino también competencias socioemocionales.

Esto presenta a los educadores nuevos desafíos y establece nuevos objetivos para quienes reciben educación formal. Aunque actualmente no existe un enfoque teórico-metodológico oficial para el desarrollo de estas competencias, la psicología educativa ofrece algunas propuestas en este ámbito. Dos de estas propuestas, que cuentan con fuertes fundamentos teóricos y metodológicos, son particularmente relevantes para analizar el desarrollo personal en el contexto de la educación socioemocional. Un área importante de investigación en este campo es la resiliencia, que ha sido explorada por los investigadores de varias maneras.

En la siguiente sección, profundizaremos en los orígenes del término resiliencia y exploraremos su enfoque inicial. Además, examinaremos el nuevo enfoque positivo que se está estudiando actualmente, que permite integrar la inteligencia emocional en la promoción del desarrollo académico resiliente. Esta sección es particularmente extensa ya que abarca una amplia gama de modelos y enfoques dentro de este paradigma. En consecuencia, abordaremos brevemente el modelo de inteligencia emocional basado en la cognición, que puede ayudar a los educadores a establecer metas realistas y alcanzables para la enseñanza socioemocional, también conocidas como habilidades para la vida.

No obstante, esta sección es relativamente breve debido al alcance limitado del enfoque de la capacidad cognitiva de la inteligencia emocional. En conclusión, abogamos por una mayor investigación para probar este enfoque en varios dominios educativos, como el desarrollo personal y la autorrealización, o como elementos transversales en diferentes materias básicas, esto nos permitirá desarrollar propuestas didácticas específicas y explorar nuevas vías para cumplir con este objetivo crucial.

Capítulo 3

Resiliencia en el ámbito académico

Antes de discutir las principales perspectivas en la investigación sobre la resiliencia y su potencial para el empoderamiento de los estudiantes en el contexto educativo, es importante brindar una comprensión integral del origen del término y los desarrollos recientes en su estudio. Es por eso por lo que hemos optado por incluir esta información en nuestro trabajo. El término "resiliencia" ha evolucionado a partir de sus raíces latinas y ha adquirido diversas connotaciones a lo largo del tiempo. Etimológicamente, "resiliens" es el participio activo del presente de infinitivo "resilio", que se deriva de la combinación del prefijo "re" y el verbo "salio". Mientras que la interpretación moderna del prefijo "re" significa la repetición de una acción, el verbo "salio" se remonta al protoindoeuropeo *sel, que significa "surgir" o "brotar".

En consecuencia, puede entenderse como el verbo que significa el acto de resurgir en su forma más temprana. En latín, el verbo "resilio" adquirió nuevos significados que se pueden clasificar en tres grupos principales. El primer grupo engloba acciones como saltar o botar. El segundo grupo abarca nociones de progresión o flujo continuo. El tercer significado se refiere específicamente a la acción de los machos montando a las hembras para la cópula. Estas interpretaciones fueron documentadas por Lewis en 1891 y Gaffiot en 1934. Las dos primeras categorías abarcadas por las traducciones del verbo latino resiliere ofrecen distintos matices al significado general.

La primera categoría abarca acciones como rebotar y saltar hacia atrás, lo que sugiere una sensación de retroceder y recuperarse. Esto nos lleva a reflexionar sobre el comportamiento de los objetos cuando interactúan con su entorno, basándose en la conceptualización de la resiliencia en las ciencias naturales. Por otro lado, la segunda categoría se refiere a acciones como retirarse y comenzar de nuevo, aparentemente refiriéndose más a los procesos que pueden tener lugar dentro de los individuos. Esta diferenciación entre sujetos animados e inanimados

en el proceso de resiliencia es además afirmada por el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2017).

Según esta fuente autorizada, la resiliencia se define desde la perspectiva de las ciencias sociales y naturales. La capacidad de un organismo vivo para adaptarse y responder eficazmente a un factor desafiante o una condición desfavorable. Esto incluye la capacidad de adaptarse y hacer frente a influencias o circunstancias externas que puedan alterar su funcionamiento normal o representar una amenaza para su bienestar. El concepto de "f" se refiere a la capacidad de una sustancia, dispositivo o arreglo para volver a su condición o funcionamiento original una vez que se ha eliminado la fuerza externa o la interrupción que causó una desviación o alteración. Esta característica abarca la capacidad del material, mecanismo o sistema para recuperarse y recuperar su estado inicial, restaurando su integridad estructural, funcionalidad o composición a su estado anterior a la perturbación.

En otras palabras, poseer un alto nivel de resiliencia permite que los materiales resistan desafíos físicos sin ningún impacto negativo y permite que los seres vivos se ajusten y enfrenten diversas situaciones, ya sean favorables o desfavorables. Esta interpretación particular del término español, que se alinea con la definición secundaria del término latino, sirve como tema de examen dentro del ámbito de las ciencias sociales. Se adentra en la desconcertante capacidad humana de permanecer receptivo y adaptable en medio de continuas alteraciones en el entorno que lo rodea, que a menudo están influenciadas por la sociedad cada vez mayor de nuestros semejantes. Esta fuerza adaptativa innata juega un papel vital en la salvaguardia de nuestro bienestar general, independientemente de las circunstancias que encontremos, vale la pena considerar el tercer aspecto de este tema.

Es fascinante notar que al examinar los trabajos de reconocidos investigadores en resiliencia, tienden a definir este concepto de manera integral, teniendo en cuenta los tres significados fundamentales que constituyen su campo semántico inicial. Sin embargo, la distinción radica en el énfasis que se pone en un aspecto sobre los demás, dependiendo del enfoque particular de la investigación que se esté realizando. En el ámbito de la psicología, el segundo significado ha

llevado a la exploración de la resiliencia como un proceso de adaptación, mientras que el tercer significado se ha estudiado como un rasgo de personalidad que desempeña un papel en la optimización del desarrollo humano a lo largo del tiempo. Este enfoque multifacético para comprender la resiliencia demuestra la complejidad y riqueza de este concepto en el campo de la investigación psicológica.

Otras fuentes definen la resiliencia como la capacidad de experimentar un desarrollo normal a pesar de las privaciones socioculturales (Luthar y Cicchetti, 2000) o de prosperar en medio de situaciones conflictivas desde una edad temprana, que ha dedicado su carrera a la terapia de niños que han sufrido traumas o abusos, describe la resiliencia como algo que surge de una sensación de carencia o vacío que produce vulnerabilidades.

Uriarte (2005) destaca el significado de una infancia infeliz, precaria y conflictiva como contexto “patogénico”, y define la resiliencia como la capacidad de adaptación personal y social a pesar de vivir en un entorno desfavorable y haber vivido experiencias traumáticas. Además de considerar el origen etimológico y diversos contextos en los que se estudia la resiliencia, como sus aspectos biológicos, familiares, micro y macrosociales, y su conceptualización como un rasgo o proceso de personalidad, ya sea adaptativo, evolutivo, social, intrapsíquico, temperamental o cognitivo. , estamos particularmente interesados en comprender la resiliencia desde una perspectiva de psicología clínica. Tradicionalmente, la psicología clínica se ha centrado en explorar los aspectos disfuncionales de la psique humana.

Sin embargo, para incorporar la resiliencia en el contexto del empoderamiento educativo en un entorno habitual, es importante desvincularla de cualquier elemento estigmatizante hacia las personas o sus circunstancias de vida. Al examinar algunas definiciones tempranas de resiliencia, Rutter (1993) la describe como un proceso interno que permite a las personas actuar de manera positiva y exitosa a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo. Vanistendael (1995) asocia la resiliencia con contextos extremadamente adversos como la guerra, los desastres naturales y diversas formas de explotación y maltrato. Kotliarenko, Cáceres y Álvarez (1996) definen la resiliencia como una combinación de procesos

sociales e intrapsíquicos que permiten a los individuos llevar una vida saludable incluso en un entorno no saludable. Es crucial enfatizar que, aunque el constructo surgió inicialmente dentro del campo de la psicología clínica y no era directamente aplicable a los procesos educativos regulares, ha habido un cambio reciente en el estudio de este constructo desde la perspectiva de la psicología. Este cambio significa un cambio y una expansión notables en la comprensión y aplicación más allá de su contexto original.

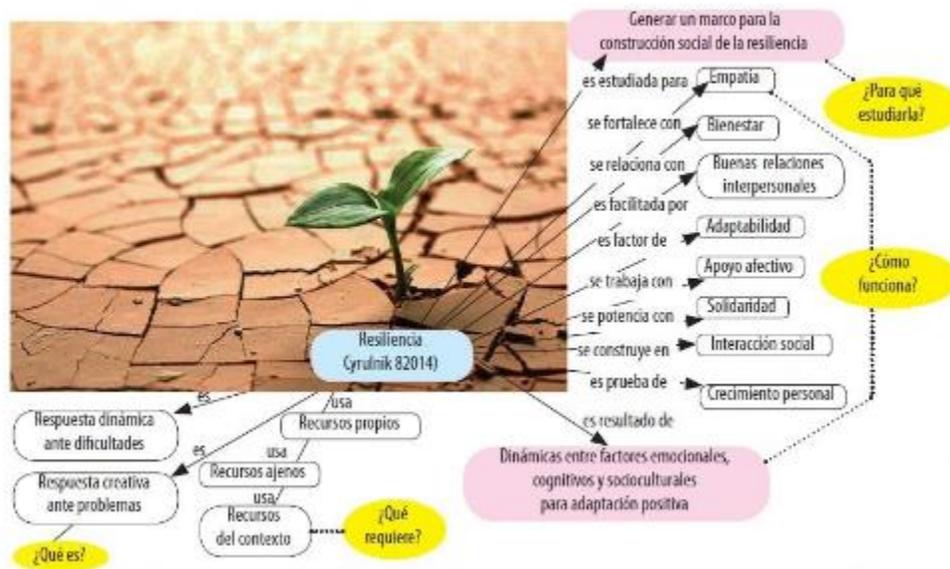
El cambio hacia la psicología positiva significa un énfasis renovado en explorar cómo las personas navegan y superan los desafíos y obstáculos cotidianos que encuentran en varios aspectos de sus vidas, como los contextos personal, educativo y profesional. Este nuevo enfoque presenta un enfoque renovado en la resiliencia como un medio de empoderamiento dentro del ámbito de la educación formal, ya que implica la capacidad de recuperarse y prosperar frente a posibles dificultades o contratiempos en los esfuerzos personales, académicos o profesionales.

La resiliencia se redefine como un proceso de reflexión profunda que ocurre cuando nos enfrentamos a situaciones desafiantes que evocan una multitud de emociones. A pesar de estos obstáculos emocionales, salimos de estas experiencias con gracia y una gran cantidad de conocimientos, gracias a nuestra perspectiva única sobre los eventos difíciles. La resiliencia es la capacidad de recuperarse del estrés y la crisis, a menudo demostrada a través de una mentalidad optimista y determinada. Esta resiliencia es aún más evidente en la creación de sistemas de apoyo que fomentan la resolución innovadora de problemas.

Esto implica que los individuos atribuyan voluntariamente un nuevo significado a su realidad y elaboren una nueva narrativa. Al hacerlo, obtenemos información sobre las actitudes, pensamientos y emociones que entran en juego cuando nos encontramos con circunstancias difíciles (Cuervo, Hortúa y Gil, 2007, p. 336). A pesar de iniciar su investigación sobre el término desde una perspectiva profundamente traumática del Holocausto durante la Segunda Guerra Mundial, Boris Cyrulnik, un reconocido psicólogo francés y uno de los fundadores de esta línea de investigación, ha redefinido el término de una manera más optimista en su reciente trabajo (consulte la Figura 4.1).

Figura 4.1

Resiliencia en su Representación Positiva



Fuente: Tomado de Belykh, (2018).

Los modelos se pueden clasificar en diferentes criterios en función de su composición. Pueden caer en la categoría estructural, que se refiere a modelos que consisten en conjuntos homogéneos de recursos internos o externos que contribuyen a construir resiliencia. Alternativamente, pueden caer en la categoría procesual, que se enfoca en las dinámicas o comportamientos intrapsíquicos que promueven la resiliencia. También existen modelos mixtos, que pretenden integrar diversos elementos en un modelo cohesivo, y modelos compuestos, que combinan múltiples modelos dentro de una única propuesta de intervención educativa.

En general, esta visión de la resiliencia proporciona una base para futuras investigaciones y exploraciones de varios modelos que pueden ayudar a las personas en diferentes contextos y con diferentes necesidades. La elección de un modelo adecuado debe considerar los elementos específicos en los que centrarse y la perspectiva desde la que el sujeto pretende abordar el tema. Estos modelos se pueden clasificar en función de su composición y pueden alinearse con diferentes

corrientes psicológicas, ofreciendo una comprensión integral y diversa de la resiliencia. Otro conjunto de criterios a considerar cuando se examinan modelos de resiliencia son las corrientes psicológicas. Estas corrientes se pueden discernir en base al trabajo de Collin, Benson, Ginsburg, Grand, Lazyan y Weeks (2015).

Incluyen la psicología del comportamiento, los enfoques psicoterapéuticos, la psicología cognitiva, la psicología social, la psicología del desarrollo (que explora diferentes etapas de la vida, como la infancia, la edad adulta y la vejez), así como la psicología diferencial (que se centra en el estudio de la personalidad y la inteligencia). Esta visión de la resiliencia en un contexto regular con un sujeto psicológicamente sano abre posibilidades para una mayor exploración a través de diversos estudios que se basan en modelos existentes.

Estos modelos pueden derivarse de la psicología clínica o de la psicología positiva, según las características específicas del contexto y las necesidades locales. La elección de un modelo adecuado debe guiarse por los elementos específicos en los que se debe centrar y la perspectiva desde la que el sujeto pretende abordar el tema. Basándonos en la extensa investigación realizada como parte de nuestro proyecto de doctorado, proponemos una categorización integral de guías y modelos, que abarca enfoques tanto teóricos como analíticos, para evaluar la resiliencia de varios contextos.

Esta clasificación se presenta en detalle en la Tabla 4.1, destacando los avances innovadores en el campo. La clasificación descrita aquí se desvía de la forma en que algunos autores etiquetan sus modelos como procesuales. Si bien estos autores desglosan los procesos resilientes en contextos personales y sociales y analizan el resultado adaptativo de su interacción, esta clasificación se centra principalmente en la estructura de estos procesos. No profundiza en la dinámica entre los distintos elementos más allá del análisis estadístico, lo que lo aleja de un enfoque verdaderamente procesual (Melillo y Suárez, 2005).

Tabla 4.1

Modelos de Resiliencia

<i>Composición</i>					
		<i>Estructural</i>	<i>Procesual</i>	<i>Mixto</i>	<i>Compuesto</i>
	Conductista	Rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2005). Guía de la resiliencia de la APA*	-	Mapa del proceso resiliente de Wagnild y Young (1993)	-
	Psicoterapéutica	-	-	DAFO, SCRORE (citados en Orteu, 2012)	-
	Cognitiva	-	-	-	-
	Social	Mapa de análisis de disponibilidad de factores resilientes en el ambiente de Orteu (2012)	-	Guía de la construcción de la resiliencia comunitaria de Vanistendael y Lecompte (2002)	-

Perspectiva psicológica	De desarrollo	Factores protectores de Werner y Smith (1982)	Trayectorias de desarrollo individual (no) resiliente de Mateu, Renedo, Gil y Caballer (2010)		
	Diferencial	Mandala de la resiliencia de Wolin y Wolin (1993) con siete pilares capacidades	Metáforas de río y de espiral logarítmica para el análisis de disponibilidad dinámica de recursos resilientes (citado en Orteu , 2012)	Yo soy/estoy, yo tengo y yo puedo de Grotberg (2006). Casita de la resiliencia de Vanistendael y Lecomte (2002). Bicicleta de la resiliencia de Forés y Grané (2012)	
	Mixta				Propuesta para la promoción de la resiliencia educativa de Mateu et al. (2010), Grotberg (2006) y Henderson y Milstein (2005). Modelo REVELA-T de resiliencia organizacional de Lamata (2012): Vanistendael y Lecomte , (2002), Wolin y Wolin (1993) y Henderson y Milstein (2005)

Fuente: Belykh (2017).

Los modelos que se denominan autoproclamados procesuales, sistémicos o ecológicos se clasifican como mixtos porque incorporan diversos elementos en su estructura. Sin embargo, se quedan cortos en mantener su dinámica interna para calificar verdaderamente como modelos procesuales. A la hora de identificar los objetivos principales de estos modelos, muchas veces acaban centrándose únicamente en el examen inicial de los rasgos de personalidad y factores contextuales que se han comentado anteriormente.

En pocas palabras, las perspectivas ecológica y sistémica apuntan a descubrir y mejorar los aspectos individuales, familiares y contextuales de la resiliencia, como lo afirma Villalba en 2004 (p. 289). La resiliencia, como proceso psicosocial, requiere la integración de marcos de estudio tanto psicológicos como sociales, ya que estos dos aspectos están íntimamente interconectados. En este sentido, la faceta psicológica de la resiliencia se puede examinar de manera integral a través de la lente del proceso de internalización, que fue propuesto inicialmente por el estimado psicólogo Dr. Lev Vygotsky.

Este proceso, aclarado por académicos como Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman en 1978, explora el desarrollo de funciones cognitivas superiores y su posterior incorporación a la psique de un individuo. Al profundizar en el proceso de internalización, los investigadores pueden obtener una comprensión más profunda de cómo las personas cultivan la resiliencia y navegan a través de la adversidad. Una actividad externa se transforma y comienza a ocurrir internamente. Una interacción interpersonal sufre un cambio y se convierte en una experiencia personal interna.

La conversión de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es un resultado complejo y gradual de numerosos acontecimientos evolutivos. Incluso después de que tenga lugar esta transformación, el proceso aún persiste y sufre modificaciones como una manifestación externa de la acción durante un cierto tiempo antes de finalmente internalizarse por completo. Por lo tanto, se produce la integración de los procesos psicológicos en un sistema conductual, lo que conduce al desarrollo cultural y la posterior reconstrucción de estos procesos, lo que finalmente da como resultado la formación de una nueva identidad psicológica.

Por el contrario, es esencial desarrollar un marco distinto para comprender y analizar los procesos sociales. Cutcliffe (1990, pp. 23-24) brinda una perspectiva perspicaz sobre este asunto, particularmente cuando examina los procesos sociales dentro del ámbito de la ciencia y la tecnología. Según Cutcliffe, los procesos sociales pueden verse como esfuerzos intrincados, influenciados por valores culturales, políticos y económicos. Estos valores juegan un papel fundamental en la configuración del proceso, que, a su vez, tiene un impacto recíproco en los valores y la sociedad que los defiende. En consecuencia, se vuelve crucial que los investigadores presten especial atención a la interacción entre los procesos sociales y estos valores subyacentes.

Para comprender completamente el dinamismo y las complejidades de ambos procesos, es esencial incorporarlos en un modelo integral que permita una comprensión holística. Este modelo debe considerar los diversos factores que influyen y sus respectivos roles en el complejo proceso de resiliencia. Actualmente, ningún otro modelo "procesual" alcanza este nivel de complejidad. Sin embargo, cabe señalar que el alcance de este modelo es algo limitado desde un punto de vista metodológico. Los cuestionarios, por ejemplo, no logran captar la naturaleza multifacética de esta complejidad. A partir de ahora, la opción más viable para estudiar el proceso resiliente subjetivo es a través del examen de historias de vida. Al profundizar en las experiencias y narrativas individuales, los investigadores pueden obtener conocimientos más profundos sobre el viaje personal de la resiliencia.

Para establecer conexiones entre una amplia gama de perspectivas teóricas y los aspectos prácticos de la enseñanza, es importante comprender que todo el cuerpo de investigación sobre resiliencia se centra en el crecimiento personal en circunstancias desafiantes. Es ampliamente reconocido que la adversidad es parte integral de nuestro mundo, como lo reconocen diversas fuentes como la UNESCO (1996) y los autores que abogan por el paradigma resiliente, como Bisquerra, Pérez y García (2015), entre otros. Los enfoques de la resiliencia son tan diversos como los diferentes ámbitos de la vida en los que hoy se persigue este objetivo humanista de empoderamiento personal.

Al considerar la educación superior y la necesidad de un marco que promueva el crecimiento personal dentro del aula, creemos que debe abarcar un modelo para desarrollar recursos resilientes tanto a nivel individual como interpersonal, con un enfoque cognitivo. Este enfoque cognitivo es particularmente adecuado para entornos universitarios, ya que se alinea con las actividades educativas típicas de adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, lo que permite el desarrollo integral de las personas más allá de sus roles como estudiantes en un campo específico.

Hay dos aspectos importantes que deben ser considerados en este contexto; el primer aspecto es la necesidad de un modelo de personalidad libre de cualquier sesgo cultural. Esto es importante porque permite que el modelo se use en diferentes contextos sin el riesgo de intentar implementar un modelo funcional de un contexto diferente, lo que probablemente conducirá al fracaso. El segundo aspecto es el requisito de que el enfoque cognitivo vaya más allá de los límites de los enfoques terapéuticos para el crecimiento personal y la resolución de conflictos.

Debe proporcionar una base sólida para el desarrollo de los estudiantes en el aula, centrándose en mejorar sus fortalezas y minimizar las debilidades o conflictos que puedan tener. Estos dos aspectos serán analizados más a fondo y se presentará una propuesta que pueda satisfacer ambos. En la extensa investigación realizada para este proyecto de doctorado, se encontró que ninguno de los modelos examinados cumplía con los criterios iniciales. Sin embargo, vale la pena señalar que existe un modelo psicológico centrado en los rasgos de personalidad que se alinea con el concepto de universalidad, aunque no fue diseñado específicamente como un modelo de resiliencia.

Este modelo particular, desarrollado por Peterson y Seligman en 2004, propone que la resiliencia se puede fomentar a través del crecimiento personal mediante la comprensión de las propias virtudes y fortalezas. Para construir su modelo, el Dr. Peterson y su equipo estudiaron a fondo textos religiosos y filosóficos de varias culturas, identificando puntos en común que llevaron a la formulación de seis virtudes y sus fortalezas asociadas. Estas fortalezas se consideran componentes integrales de cada virtud y contribuyen al desarrollo de un individuo resiliente. A través de la administración de una prueba diseñada para

medir estas fortalezas, los autores han realizado una extensa investigación durante varios años y han llegado a la conclusión de que cada individuo posee estas fortalezas en diversos grados.

El coraje es una virtud notable que abarca una variedad de fortalezas emocionales, todas las cuales demuestran la capacidad de superar barreras y lograr objetivos, a pesar de la presencia de obstáculos que se originan en el mundo exterior o dentro de uno mismo. F. La valentía, que también se puede denominar coraje, abarca la capacidad de enfrentar y manejar varios desafíos, ya sea en forma de amenazas, cambios, dificultades o incluso dolor emocional o físico. Implica la voluntad de defender lo que es correcto, incluso cuando va en contra de la opinión popular o encuentra oposición.

La valentía se extiende más allá de la fortaleza mental, ya que también puede implicar la utilización de la fuerza física cuando sea necesario. Sin embargo, es importante señalar que la valentía no se limita únicamente a actos de fuerza física, sino que abarca un espectro más amplio de acciones y actitudes. d. Perseverancia (persistencia, diligencia): la capacidad de llevar hasta el final lo que se ha iniciado, pudiendo posponer la satisfacción (actividad tética).

La integridad se refiere a la cualidad de ser auténtico y honesto en todos los aspectos de la vida. Se trata de mantenerse fiel a uno mismo sin necesidad de fingir ser otra persona. Además, implica asumir la plena responsabilidad de las propias acciones y emociones. Al encarnar la integridad, las personas demuestran un carácter genuino y transparente, adhiriéndose constantemente a sus valores y principios. Este compromiso inquebrantable con la honestidad y la autenticidad en última instancia fomenta la confianza y la credibilidad en sus relaciones e interacciones con los demás. Significa poner su máximo esfuerzo, tomar la iniciativa y vivir un estilo de vida activo y atractivo. Se trata de aprovechar cada oportunidad con entusiasmo y dar lo mejor de ti en todo lo que haces. Entonces, ¡sumerjámonos en el mundo de la vitalidad y descubramos cómo llevar una vida plena y vibrante!

La humanidad es una cualidad que abarca una gama de habilidades interpersonales que implican mostrar preocupación, extender la bondad y expresar

calidez y amor hacia los demás. Es una virtud que anima a las personas a conectarse entre sí, fomentando la amistad y ofreciendo apoyo y afecto. J. Amor (capacidad de amar y ser amado): Mantener y ser correspondido en relaciones significativas con personas diversas. La amabilidad es una virtud que abarca varias cualidades como la generosidad, el apoyo, el cuidado, la compasión, el amor altruista y la buena voluntad general hacia los demás. Implica tener un hábito constante de realizar actos de bondad, esforzarse por ayudar y apoyar a los demás y mostrar una preocupación genuina por su bienestar.

Esta virtud se extiende más allá de los simples gestos superficiales y abarca un deseo profundamente arraigado de tener un impacto positivo en la vida de quienes nos rodean. Es un acto desinteresado que requiere empatía, comprensión y voluntad de anteponer las necesidades de los demás a las nuestras. La amabilidad no se limita a personas o situaciones específicas; más bien, es un rasgo universal que se puede mostrar hacia cualquier persona, independientemente de sus antecedentes, creencias o circunstancias. Al encarnar la bondad, creamos un efecto dominó de positividad, difundiendo sentimientos de felicidad, comodidad y aprecio dentro de nuestras comunidades y el mundo en general.

La inteligencia social, también conocida como inteligencia emocional o inteligencia personal, se refiere a la capacidad no solo de percibir emociones y sentimientos de manera minuciosa, sino también de expresarlos de manera efectiva y asertiva en diversas situaciones. Además, las personas con inteligencia social poseen el rasgo invaluable de la empatía, lo que les permite comprender y conectarse con los demás en un nivel profundo.

Es decir, poseen la habilidad para establecer y ejecutar un plan de vida bien pensado, demostrando su capacidad para navegar a través de los desafíos de la vida y alcanzar las metas deseadas. La justicia es una virtud noble que sirve como fuerza unificadora, fomentando la coexistencia armoniosa de los individuos dentro de una sociedad mediante el aprovechamiento de una multitud de fortalezas cívicas. Ser un buen ciudadano implica comprender la importancia de la responsabilidad social, la lealtad y el trabajo en equipo. Significa ser capaz de colaborar efectivamente con otros, sentir un sentido de conexión y pertenencia, y mostrar un enfoque dedicado hacia el logro de objetivos compartidos. La equidad

es el principio de brindar un trato justo e imparcial a todas las personas, independientemente de sus antecedentes o características personales. Se trata de promover la justicia y garantizar que nadie sea objeto de discriminación o sesgo basado en estereotipos o prejuicios personales. Este principio se extiende a varios dominios de la vida, incluido el compromiso cívico, la educación y las actividades profesionales.

Enfatiza la importancia de ofrecer igualdad de oportunidades a todas las personas, permitiéndoles participar plenamente y contribuir a la sociedad en igualdad de condiciones. El liderazgo implica comprender y aprovechar las motivaciones internas de los miembros del equipo para impulsar un rendimiento óptimo y fomentar una fuerte cohesión dentro del grupo. Requiere hacerse cargo de la organización y monitorear de cerca las diversas actividades de los individuos para garantizar que estén alineadas con los objetivos comunes del equipo. Al liderar y guiar al equipo de manera efectiva hacia objetivos compartidos, un líder puede inspirar y capacitar a las personas para que alcancen su máximo potencial, lo que resulta en el éxito general y la productividad de la organización.

La moderación es una virtud valiosa que abarca una serie de cualidades que nos salvaguardan de sucumbir a los extremos. El perdón y la compasión abarcan la notable capacidad de perdonar no solo los errores de los demás sino también de uno mismo. Implica percibir estos errores como lecciones valiosas que contribuyen al crecimiento y desarrollo personal. Además, las personas que poseen el perdón y la compasión se abstienen de albergar rencores y sabotear su propio progreso.

La humildad, o modestia, es la creencia genuina de que todas las personas están en pie de igualdad y deben ser tratadas con el mismo nivel de respeto y justicia, sin excepciones ni trato especial. Implica la capacidad de apreciar y celebrar sinceramente los logros de los demás sin alardear o alardear de los propios logros ante todos, la verdadera humildad implica encontrar alegría y satisfacción en uno mismo, incluso cuando las contribuciones o esfuerzos de uno pueden pasar desapercibidos o no reconocidos por el público.

La prudencia, comúnmente entendida como el ejercicio de la discreción y la cautela, abarca la capacidad de evaluar y evaluar de manera efectiva los riesgos y beneficios potenciales asociados con un curso de acción en particular. Implica una cuidadosa consideración y análisis de los diversos factores y variables en juego, lo que permite a las personas tomar decisiones informadas que se alinean con sus metas y objetivos a largo plazo. Al ejercer la prudencia, las personas pueden navegar a través de situaciones inciertas con un mayor sentido de conciencia y juicio reflexivo, lo que en última instancia minimiza la probabilidad de resultados desfavorables y maximiza el potencial de resultados positivos. Esta virtud de la prudencia sirve como principio rector para las personas en su vida personal y profesional, capacitándolas para tomar decisiones acertadas y actuar de manera responsable frente a la incertidumbre y la ambigüedad.

Desarrollar un profundo aprecio por la belleza y la excelencia implica dedicar una parte de nuestra rutina diaria a maravillarnos con el esplendor absoluto, la ejecución impecable y los logros extraordinarios que se encuentran en una miríada de aspectos, como las maravillas de la naturaleza, las obras maestras del arte, las representaciones impresionantes, y el funcionamiento armonioso de las leyes naturales, por nombrar solo algunos. La gratitud, vista como la antítesis de la envidia, implica dirigir nuestra atención a apreciar lo que poseemos en lugar de detenernos en lo que nos falta. Implica cultivar una mentalidad que esté contenta y satisfecha con las bendiciones y oportunidades que se nos han otorgado.

Se pueden explorar enfoques innovadores y variados para expresar gratitud y reconocer las contribuciones de las personas en nuestras vidas. Al buscar constantemente formas nuevas y únicas de transmitir nuestro agradecimiento, podemos profundizar nuestras conexiones y fomentar un sentido de aprecio tanto en nosotros mismos como en los demás. El concepto de esperanza engloba una visión optimista y positiva de la vida, junto con una visión visionaria del futuro. Implica tener expectativas positivas para uno mismo, que se refuerzan aún más al tomar acciones que se alinean con estas expectativas. Ante los reveses o fracasos, las personas con esperanza tienden a verlos como obstáculos temporales causados por circunstancias externas en lugar de un reflejo de sus propias habilidades o deficiencias.

Las personas que tienen esperanza creen firmemente en sus propias capacidades y confían en su potencial para lograr lo que se propongan. Tener sentido del humor implica tener la capacidad de apreciar y disfrutar las risas y las bromas. Implica la habilidad de usar la ironía para convertir situaciones desafiantes en otras más livianas, reduciendo así la importancia de los problemas y obstáculos. Al hacerlo, las personas con sentido del humor pretenden animar y mejorar el estado de ánimo de los que les rodean. La espiritualidad abarca varios aspectos como la religiosidad, la fe y el propósito de vida. Implica la creencia de que las personas tienen un llamado o propósito superior más allá de sus propios deseos y aspiraciones egoístas.

La espiritualidad implica reconocer y creer en la existencia de una entidad superior y de buen corazón que gobierna el mundo en el que vivimos. Este sistema de creencias alienta a las personas a buscar significado y realización en sus vidas a través de una conexión con este poder superior. Para resumir, nuestro enfoque sugerido para el marco de referencia universal se basa en el estudio positivo de la personalidad y su conexión con la resiliencia. Un ejemplo de este enfoque se puede encontrar en el trabajo de Reivich, Seligman y McBride (2011), quienes observaron el desarrollo de la resiliencia a través del cultivo de las fortalezas personales en el ejército de los EE. UU., lo que arrojó resultados significativamente positivos.

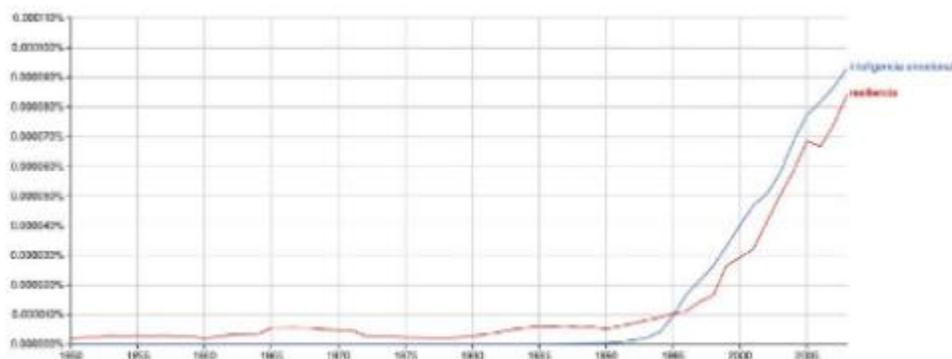
La Dra. Reivich, autoridad en la investigación de la resiliencia, profundiza en este concepto en el módulo cuatro de la especialización en fundamentos de la psicología positiva. Este módulo, realizado de forma remota por investigadores del estimado Centro de Psicología Positiva de la Universidad de Pensilvania, explora varios hallazgos y técnicas para fomentar la resiliencia en los dominios personal, social, académico y profesional.

El enfoque exploratorio del Dr. Reivich pone gran énfasis en el poder del optimismo, que ha producido resultados impresionantes. Sin embargo, también deja espacio para una mayor exploración y evaluación de otras fortalezas que pueden contribuir al desarrollo de recursos resilientes para el empoderamiento personal. El segundo aspecto, que se centra en el enfoque cognitivo, es crucial para promover la resiliencia en el aula. Sin embargo, no se encuentra comúnmente en los enfoques actuales. Los modelos de resiliencia basados en la cognición se

utilizan normalmente en marcos de análisis psicoterapéuticos, lo que dificulta su implementación en un entorno de aula regular. La mayoría de los docentes carecen de formación psicológica y están sujetos a directrices curriculares rígidas, lo que complica aún más la aplicación de tales modelos. En el contexto educativo, es necesario un enfoque cognitivo para fomentar la resiliencia a través del aprendizaje regular, en lugar de depender únicamente de un entorno de apoyo o apoyo psicológico para escolar.

Figura 4.2

Resiliencia e Inteligencia Emocional en Ngram de Google Books



En palabras de Bisquerra, Pérez y García (2015), existen dos categorías principales en las que se pueden clasificar los esquemas de conceptualización de la inteligencia emocional: la inteligencia emocional como habilidad cognitiva y la inteligencia emocional como rasgo de personalidad. Estas diferentes perspectivas ofrecen una visión variada de la naturaleza y el papel de la inteligencia emocional en los individuos. Profundicemos en la línea de investigación que pretende ser de carácter cognitivo por su enfoque en el concepto de inteligencia. Esta investigación explora el concepto de inteligencia emocional, que fue introducido por primera vez por Gardner en 1983.

El análisis de Gardner de las inteligencias personales, específicamente las inteligencias intrapersonal e interpersonal, condujo al surgimiento del concepto de inteligencia emocional. Este tema ha sido ampliamente estudiado por numerosos equipos de investigación de todo el mundo, entre los líderes más destacados en

este campo se encuentran Mayer y Salovey (1997), Goleman (2001) y Bar-On (1997). Sus contribuciones han influido mucho en la comprensión y el desarrollo de la inteligencia emocional. Sostenemos la creencia de que examinar un constructo cognitivo enraizado en rasgos de personalidad (Bar-On) o competencias (Goleman) carece de consistencia epistemológica. Por lo tanto, nuestra atención se dirigirá hacia el modelo de Mayer y Salovey (1997), que se destaca como un enfoque cognitivo centrado en las habilidades intelectuales. El modelo de capacidad cognitiva de inteligencia emocional de Mayer y Salovey proporciona un marco integral para comprender y desarrollar el potencial de uno en el ámbito de las emociones.

Este modelo divide el proceso de desarrollo emocional-cognitivo en dos grandes áreas: la experiencial y la estratégica. Dentro de cada una de estas áreas, hay más divisiones en distintas etapas de desarrollo. El modelo toma su nombre de las iniciales de estas etapas: percepción y expresión, facilitación, uso y regulación, comúnmente denominadas PEFUR. Para comprender completamente y utilizar las emociones de manera efectiva, las personas deben cultivar y mejorar 16 capacidades únicas, que se derivan de las etapas descritas en el modelo. Estas capacidades forman la base para una comprensión profunda y un manejo inteligente de las emociones. Ahora, profundicemos en una breve descripción de cada una de estas 16 capacidades.

En el ámbito del área experiencial, la etapa inicial implica los intrincados procesos de percepción, evaluación y expresión de emociones, que se consideran facetas interconectadas de las capacidades cognitivas humanas. Esta etapa abarca un marco integral que comprende cuatro secciones distintas que contribuyen colectivamente a nuestra comprensión y compromiso con las emociones. La capacidad de reconocer y comprender las emociones, sentimientos y pensamientos que se originan dentro de uno mismo. Esta habilidad implica poder percibir y comprender con precisión los propios estados internos, como reconocer cuándo uno se siente feliz, triste, enojado o confundido, y poder identificar e interpretar los pensamientos y creencias que acompañan a estas experiencias emocionales. Requiere un nivel de autoconciencia e introspección para poder discernir y

articular con precisión el propio paisaje interno, y puede contribuir en gran medida al crecimiento personal, la autocomprensión y el bienestar emocional general.

La capacidad de reconocer e interpretar las emociones en los demás, así como en diversos contextos, como los productos, se ve facilitada por la capacidad de observar y analizar el lenguaje, el sonido, la apariencia y el comportamiento. Al prestar atención a estos diferentes aspectos, las personas pueden obtener información sobre los estados emocionales y las reacciones de los demás, así como el impacto emocional de diferentes situaciones y productos.

La capacidad de producir y experimentar una amplia gama de emociones juega un papel crucial para facilitar la formación de juicios informados y mejorar la retención de recuerdos asociados con varios estados emocionales. El individuo posee la capacidad de crear una amplia gama de estados de ánimo, lo que le permite cambiar su perspectiva de optimista a pesimista. Esta habilidad sirve como catalizador para contemplar varios puntos de vista y fomenta la exploración de diferentes puntos de vista sobre la vida.

Provocar una variedad de estados emocionales permite a las personas emplear distintas estrategias cuando se enfrentan a problemas. Por ejemplo, aprovechar el propio sentido de la alegría puede ampliar significativamente la capacidad de pensar críticamente y encontrar soluciones innovadoras a través del razonamiento inductivo. La tercera fase, que tiene lugar dentro del ámbito estratégico, implica comprender y examinar las emociones, así como utilizar la inteligencia emocional, esta fase abarca cuatro capacidades distintas que se alinean con la comprensión y el análisis emocional.

La última etapa, la más avanzada de las cuatro, involucra la regulación reflexiva de las emociones para promover el desarrollo emocional e intelectual (R) e incluye lo siguiente: Un rasgo importante que contribuye a la capacidad de una persona para expandir su conocimiento y comprensión es la capacidad de mantenerse receptivo a las emociones tanto positivas como negativas. Esto significa que pueden participar en una variedad de temas y seguir creciendo intelectualmente, incluso cuando se enfrentan a la incomodidad o la falta de familiaridad con ciertas perspectivas culturales, pueden navegar a través de

diferentes métodos de enseñanza y evaluación que pueden plantearles desafíos como estudiantes. La capacidad del alumno para aferrarse o dejar ir una emoción está determinada por cuán beneficiosa la percibe en su viaje educativo.

La habilidad de observar y analizar las emociones dentro de uno mismo y de los demás, y luego categorizarlas en función de su ocurrencia, distinción, impacto y razonamiento. Esta habilidad implica ser capaz de rastrear y comprender las diversas emociones que experimentan las personas, incluido uno mismo, y poder determinar con qué frecuencia surgen estas emociones, con qué claridad se expresan, cuánto influyen en el comportamiento y las interacciones, y qué tan justificables pueden ser.

Esto implica manejar hábilmente las emociones sin suprimir o magnificar la valiosa información que transmiten. El desarrollo cognitivo de los recursos personales resilientes comienza con la capacidad de reconocer y nombrar estos recursos, comprender sus definiciones y controlar su expresión en nuestros pensamientos, palabras y acciones. Al eliminar los sesgos en nuestra percepción, podemos dominar efectivamente estos recursos resilientes.

Este dominio lingüístico y conceptual es crucial para avanzar a la siguiente etapa, donde podemos utilizar nuestro conocimiento en el momento presente y adaptar nuestros objetivos de acuerdo con nuestro potencial mental. A medida que desarrollamos habilidades internas de gestión emocional, podemos avanzar hacia la planificación y organización de nuestras interacciones sociales y emocionales. Esto implica utilizar la introspección y la concentración para lograr objetivos personales y colaborar con otros en entornos grupales y sociales.

En este escenario hipotético, si se crea un instrumento con varias categorías e indicadores, se brindaría una comprensión clara del desarrollo socioemocional de cada institución y profesor. Esto les permitiría determinar, idealmente en colaboración con los estudiantes, las áreas en las que necesitan mejorar y en qué medida es necesario progresar. Las fortalezas se clasifican usando verbos orientados a la acción que son prácticos y alcanzables en un salón de clases. Las etapas de desarrollo se presentan en una secuencia lógica que es fácil de comprender y se puede implementar de manera efectiva. En consecuencia, este

alineamiento facilitaría el establecimiento de objetivos de aprendizaje concretos, que puedan ser revisados y, en su caso, evaluados, se base o no en un diagnóstico previo.

Este modelo ofrece una hoja de ruta integral para el crecimiento personal de un estudiante, que abarca su capacidad para interactuar con los demás (habilidades sociales e interpersonales) y su comprensión de sí mismos (desarrollo emocional e intrapersonal). Se basa en una serie de recursos de aplicación universal. Las implicaciones prácticas de este modelo son amplias, incluido su uso potencial en programas de tutoría, la introducción de cursos de autorrealización, apoyo psicológico opcional e incluso su integración en diferentes materias básicas a lo largo del plan de estudios.

Tabla 4.3

Mapa de Desarrollo Socioemocional

<i>Resiliencia: rasgos</i>		Deseo de aprender	■	■			
		Perspectiva	■				
	<i>II. Humanidad</i>	Amor	■	■	■	■	
		Bondad	■	■			
		Inteligencia social	■	■	■		
	<i>III. Coraje</i>	Valentía	■	■	■	■	■
		Persistencia	■	■	■		
		Vitalidad	■	■			
		Integridad	■	■	■	■	■
	<i>IV. Trascendencia</i>	Aprecio de belleza	■	■	■		
		Gratitud	■	■			
		Esperanza	■	■	■		
		Humor	■	■	■	■	■
		Espiritualidad	■	■			
	<i>V. Justicia</i>	Ciudadanía	■				
		Equidad	■	■	■	■	
		Liderazgo	■	■			
	<i>VI. Moderación</i>	Perdón	■				
		Humildad	■				
		Prudencia	■	■	■		
Autorregulación		■	■				

Encontramos que esta elección final es particularmente atractiva porque ofrece la oportunidad de combinar los objetivos del desarrollo socioemocional con el estudio de diversas materias como el arte, la historia, la filosofía, la literatura y los idiomas. Al hacerlo, estos temas pueden ser elevados a un nuevo nivel de importancia y significado en el crecimiento y desarrollo del estudiante. Esta integración permitiría a los estudiantes establecer una conexión más profunda con el pasado y al mismo tiempo los empoderaría para el futuro.

En conclusión, podemos resumir que esta propuesta proporciona un marco integral de acción que se extrae de dos áreas distintas de investigación psicoeducativa: la resiliencia y la inteligencia emocional. A pesar de ser estudiadas como variables separadas, existe una fuerte correlación entre estos dos conceptos. A través de un examen exhaustivo de la investigación existente, hemos identificado numerosas similitudes entre la resiliencia y la inteligencia emocional. Ambas perspectivas apuntan a comprender las cualidades de una personalidad exitosa, y existe una superposición notable en las metodologías de investigación empleadas.

Si bien los estudios de resiliencia a menudo utilizan enfoques cualitativos, como las historias de vida, los métodos cuantitativos, como las pruebas de desempeño en tiempo real, se usan comúnmente para medir la inteligencia emocional. Además, los hallazgos de ambos campos sugieren que existe una cantidad significativa de variación que no puede explicarse únicamente mediante pruebas cuantitativas, y han surgido nuevas categorías convergentes de la investigación cualitativa. En nuestra búsqueda de crear un modelo integral, nuestro objetivo siempre ha sido tener una mayor incidencia en el fortalecimiento de los agentes educativos.

En tanto, investigaciones anteriores se han centrado principalmente en estudiantes universitarios, creemos que nuestro enfoque también se puede aplicar a otros niveles educativos y a la formación de docentes. Por lo tanto, nuestro objetivo es reintroducir el concepto de resiliencia como un medio de empoderamiento y transformación personal en la educación superior, a pesar de los desafíos que conlleva el crecimiento personal.

Al hacerlo, esperamos proporcionar recursos valiosos para los estudiantes en un entorno en constante cambio. Además, incorporaremos el enfoque cognitivo de la resiliencia basado en el modelo de inteligencia emocional desarrollado por Mayer, Salovey y Caruso. Esto permitirá una intervención educativa enfocada en objetivos de aprendizaje y competencias específicas, creando caminos personalizados hacia el desarrollo y empoderamiento socioemocional del estudiante.

El concepto de empoderamiento de los estudiantes, con respecto al desarrollo personal, tiene como objetivo lograr un equilibrio armonioso entre fomentar las habilidades de pensamiento crítico y la toma de decisiones independiente, evitando al mismo tiempo elogios excesivos y la sobreprotección. La autonomía es vista como un trampolín hacia un saludable sentido de interdependencia, donde la búsqueda del bien mayor no compromete el bienestar individual. Con esta perspectiva en mente, profundizamos en la exploración de refinar los enfoques de diagnóstico, diseñar actividades de enseñanza relevantes y establecer un marco de evaluación, todo lo cual debe comprenderse dentro de un contexto más amplio.

3.1 La Inteligencia Emocional del Docente y la Satisfacción académica del Estudiante.

En el modelo educativo tradicional, el docente era visto como el único poseedor del conocimiento. Sin embargo, el auge de la globalización y la llegada del nuevo milenio han supuesto una transformación en la dinámica de la educación. Ahora, es el estudiante quien toma el protagonismo y se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. Para adaptarse a este nuevo paradigma, el profesor universitario del siglo XXI debe poseer una comprensión profunda de su campo específico de especialización, conocer el contexto cultural en el que se enseña la materia y ser competente en el empleo de diversas estrategias de enseñanza, técnicas de programación y herramientas de evaluación, el papel del profesor debe centrarse principalmente en facilitar y guiar el aprendizaje de los estudiantes y no simplemente en entregar contenido (Monereo & Pozo, 2003).

Además, el profesor debe alejarse del enfoque tradicional de "enseñar una clase" y, en cambio, esforzarse por crear experiencias de aprendizaje significativas dentro de entornos emocionalmente seguros y propicios que fomenten el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, mientras tanto, el profesor no debe descuidar sus responsabilidades de investigación. Para que un docente universitario tenga éxito, no es suficiente que simplemente tenga una sólida comprensión de la materia y estrategias de enseñanza efectivas.

También deben poseer la capacidad de adaptarse a las necesidades individuales de sus alumnos. Según Almiron y Porro (2014), esta adaptabilidad es un aspecto crucial para el éxito de un docente. Si bien las habilidades cognitivas juegan un papel importante en la educación universitaria, sería negligente pasar por alto la importancia de las emociones y los sentimientos en el proceso de enseñanza. Como señalan García-Rangel, García y Reyes (2014), las emociones tienen un papel trascendente en la configuración de la experiencia de aprendizaje, Golombek y Doran (2014) realizaron un estudio sobre la formación docente que reveló una fuerte conexión entre las emociones y los resultados de la enseñanza.

En este sentido, Buitrago, Ávila y Cárdenas (2017) encontraron que los futuros docentes reconocen la importancia de las emociones en la educación, ya que tienen un profundo impacto en el aprendizaje, el ambiente del aula y los métodos de enseñanza empleados. La eficacia y calidad del proceso de enseñanza están ligadas a las competencias sociales y emocionales que posee el docente, tal como lo mencionan Pertegal-Felices, Castejón-Costa, & Martínez (2011).

Se espera que los docentes demuestren diversas competencias socioafectivas, entre las que se encuentran el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la expresión de emociones, la autoestima y la empatía, entre otras, como destacan Fernández, Palomero y Teruel (2009). La investigación realizada por Carcausto (2016) y Contreras y Dextre (2016) reveló que los docentes en general poseen niveles medios de desarrollo de habilidades emocionales. Sin embargo, estudios realizados por Jennings & Greenberg (2009) y Thomson & Palermo (2014) indican que los aspectos emocionales de los docentes pueden impactar su desempeño diario y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por el contrario, se ha demostrado que altos niveles de desarrollo de habilidades

emocionales favorecen la creación de entornos de aprendizaje adecuados, como afirman Palomera, Briones y Gómez-Linares (2017).

Además, el manejo de las emociones en los docentes tiene implicaciones en su bienestar físico y mental, así como en su desempeño laboral, como lo enfatizan Peñalva, López, & Landa (2012). La importancia de la inteligencia emocional en las interacciones sociales no fue reconocida ni valorada hasta la década de 1980, como revelan Maidana y Samudio. Existen numerosos modelos que se centran en el estudio de la inteligencia emocional. Sin embargo, destaca un modelo particular propuesto por Reuven Bar-On, ya que incorpora tanto habilidades emocionales como rasgos individuales.

La inteligencia emocional se define como una gama diversa de habilidades que permiten a las personas responder de manera efectiva a las demandas de su entorno (Bar-On, 1997). Estas habilidades, que no son de naturaleza cognitiva, se pueden clasificar en cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Este modelo integral destaca la importancia de las habilidades emocionales para determinar el potencial de éxito de una persona, ya que impactan directamente en el bienestar de una persona y tienden a desarrollarse con el tiempo (Abanto, Higuera y Cueto, 2000; Bar-On, 2006). Un estudio realizado por Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak (2013) descubrió que a medida que las personas envejecen, sus habilidades emocionales, particularmente las intrapersonales, muestran una correlación positiva.

Otro estudio de Luque-Reca, Augusto-Landa y Pulido-Martos (2016) reveló que los adultos mayores poseen altos niveles de inteligencia emocional. Adicionalmente, Sharma (2017) explicó que la inteligencia emocional en su conjunto tiende a aumentar con la edad, pero sugiere implementar actividades de entrenamiento durante la edad adulta para potenciar aún más el desarrollo de estas habilidades. Al considerar las diferencias de género, se ha encontrado que las mujeres tienden a mostrar un mayor desarrollo de habilidades emocionales en comparación con sus contrapartes masculinas. Este hallazgo está respaldado por estudios realizados por Borsic y Riveros (2017), Danvila y Sastre (2010), Mandell y Pherwani (2003) y Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008).

Por el contrario, el concepto de "sentirse bien" ha sido contemplado a lo largo de la historia, pero es solo recientemente que ha habido un aumento en el interés científico por el estudio del bienestar. Este mayor enfoque está impulsado por el reconocimiento de su impacto en varios aspectos de la vida, incluida la salud, las conexiones sociales y el rendimiento académico (Novoa & Barra, 2015). La exploración del bienestar puede abordarse desde dos perspectivas distintas: la hedónica y la eudaimónica, cada una arraigada en diferentes orígenes filosóficos.

La perspectiva hedónica asocia el bienestar con la experiencia del placer y la felicidad, englobando un equilibrio armonioso entre los estímulos positivos y negativos. Por el contrario, el punto de vista eudaimónico profundiza en el bienestar al considerar el propio potencial de crecimiento y realización personal, adoptando el concepto de daimon.

En este contexto, la atención se centra no solo en el estado emocional, sino también en las acciones y pensamientos de un individuo (Lent, 2004). En la aplicación práctica, se puede observar que estas tradiciones filosóficas tienden a cruzarse, dando lugar a la aparición de numerosos estudios y publicaciones que exploran los ámbitos del bienestar subjetivo y psicológico (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002). El concepto de bienestar subjetivo se relaciona con los sentimientos personales de un individuo y la satisfacción con su propia vida, englobando el placer general derivado de su existencia.

Por otro lado, el bienestar psicológico implica la evaluación de varios factores que contribuyen a la capacidad de un individuo para alcanzar su máximo potencial y prosperar (Barrantes-Brais y Ureña-Bonilla, 2015). En esencia, el modelo de bienestar psicológico opera bajo el supuesto de que las personas se esfuerzan activamente por mejorar su bienestar ejerciendo un esfuerzo y participando en actividades que promuevan su crecimiento y desarrollo personal.

La satisfacción, cuando se ve de manera holística, puede verse como el resultado final de la colección de experiencias de una persona. Según Lounsbury, Park, Sundstrom, Williamson y Pemberton (2004), engloba el bienestar psicológico general o visión eudaimónica que se obtiene al comparar los objetivos alcanzados con las expectativas originales. En otras palabras, está íntimamente ligado a la

búsqueda y realización de aspiraciones personales (Medrano & Pérez, 2010). En consecuencia, las ofertas de la universidad, incluidas las experiencias académicas, físicas, espirituales y sociales, sirven como un punto de referencia directo para evaluar la satisfacción de los estudiantes (Inzunza et al., 2015).

El estudiante experimenta una sensación de satisfacción cuando observa que sus expectativas se han cumplido o incluso superado, como lo indican González-Peiteado, Pino-Juste y Penado-Abilleira (2017). En consecuencia, el recorrido educativo, el nivel de compromiso con los profesores y la gama de recursos accesibles en el campus son factores que el estudiante tiene en cuenta al formar su percepción general de la universidad.

Es evidente que la satisfacción de los estudiantes abarca múltiples dimensiones de evaluación, destacando la satisfacción académica como un aspecto especialmente significativo. La satisfacción académica se refiere a las emociones positivas, el disfrute personal y la realización que los estudiantes experimentan en sus esfuerzos académicos dentro de un campo de estudio específico, con el que se identifican fuertemente y se esfuerzan por mejorar sus habilidades (Bernal, Lauretti, & Agreda, 2016).

Este concepto de satisfacción académica ha cobrado una importancia significativa, ya que no solo está vinculado al proceso de adaptación exitoso y las tasas de retención de los estudiantes, sino que también juega un papel crucial en su bienestar general y la probabilidad de completar con éxito su educación universitaria (Merino-Soto, Domínguez-Lara, & Fernández-Arata, 2017). Específicamente, la investigación ha demostrado que los estudiantes de ingeniería que exhiben un fuerte deseo de permanecer en la especialización que eligieron y completar con éxito sus estudios a menudo se ven motivados por su capacidad para lograr sus objetivos académicos y su satisfacción general con sus experiencias académicas (Lent, Singley, Sheu, Schmidt y Schmidt, 2007).

Para conocer la satisfacción de los alumnos es fundamental examinar el papel del profesor (Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera, & Tristán-Rodríguez, 2017) y las conexiones interpersonales que se establecen entre ellos (Bernal et al., 2016). Estas interacciones crean una compleja red de relaciones humanas que va

más allá de los meros aspectos cognitivos. Las habilidades emocionales, como la empatía, la resolución de problemas, la flexibilidad, la tolerancia, el optimismo y la seguridad, juegan un papel crucial en el proceso educativo y deben investigarse. Estudios previos han destacado la importancia de que los profesores universitarios demuestren estas habilidades para brindar experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Además, la satisfacción académica se ha convertido en una variable cada vez más importante en la investigación realizada en países de América Latina, incluidos Brasil, Chile, Argentina y Perú. El análisis de esta variable puede contribuir a una comprensión más profunda del bienestar de los estudiantes. El estudiante juega un papel central en el proceso educativo, siendo sus necesidades y desarrollo el foco principal.

Capítulo 4

Pautas Interpretativas de Inteligencia Emocional en Docentes y Estudiantes Universitarios

La evaluación involucró a dos grupos bien diferenciados: uno conformado por docentes y otro conformado por estudiantes de diversas carreras profesionales en una universidad privada de Lima, Perú. Los docentes fueron elegidos mediante muestreo por conveniencia, lo que permitió seleccionar a los participantes en función de su accesibilidad y cercanía con los investigadores (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). Para seleccionar la muestra de docentes, se establecieron ciertos criterios, entre ellos estar empleado en la universidad durante al menos un semestre, enseñar dentro de los dos primeros años de la universidad y participar voluntariamente en el estudio.

Se obtuvo una muestra de 87 docentes, con una edad promedio de 43,42 años ($DE= 6,07$). La distribución por género de la muestra fue 58,6% mujeres y 41,4% hombres. En cuanto a la filiación académica, el 60,9% de los docentes pertenecían a la Facultad de Humanidades, específicamente en las áreas de Comunicación y Psicología, mientras que el 39,1% estaban afiliados a la Facultad de Ingeniería, especialidad Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial. El segundo grupo incluía a estudiantes universitarios que estaban en su primer o segundo año de estudio. Estos estudiantes estaban matriculados en cursos impartidos por profesores que aceptaron participar en el estudio. Al igual que el grupo de docentes, los estudiantes optaron voluntariamente por participar en la investigación.

El grupo estaba formado por un total de 597 estudiantes que estaban matriculados actualmente y tenían asistencia regular. En promedio, estos estudiantes tenían 20,40 años, con una desviación estándar de 2,05. En cuanto al género, la muestra estuvo compuesta por un 49% de mujeres y un 51% de hombres. Además, el 54% de los estudiantes pertenecían a la Facultad de Humanidades, mientras que el 46% restante eran de la Facultad de Ingeniería.

Herramientas o dispositivos musicales utilizados para producir sonido, generalmente con el fin de crear música o mejorar una interpretación. Para evaluar la variable de inteligencia emocional, investigadores en Perú utilizaron una versión adaptada del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-i), conocido como Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE).

Esta adaptación fue realizada por Abanto et al. (2000) e involucró una muestra de 1.246 individuos, compuesta por un 59,1% de hombres y un 40,9% de mujeres, que provenían de diversos estratos socioeconómicos y tenían al menos 16 años. El cuestionario ICE consta de 133 ítems agrupados en cinco componentes. Cada elemento presenta a los encuestados cinco opciones de respuesta que van desde 1 (que indica que la declaración rara vez o nunca se aplica a ellos) a 5 (que indica que la declaración se aplica con frecuencia o siempre). Además, el cuestionario incluye una escala de medición que permite interpretar los puntajes obtenidos en términos de "nivel de desarrollo" con base en los estándares peruanos (consulte la Tabla 4.4 para obtener más detalles).

Tabla 4.4

Inteligencia Emocional Componentes Pautas Interpretativas.

Variable	Componentes	Niveles
Inteligencia Emocional	Componente Intrapersonal	130 a + (Marcadamente alta)
	Componente Interpersonal	120 - 129 (Muy alta)
	Componente de Adaptabilidad	110 - 119 (Alta)
	Componente de Manejo de la Tensión	90 - 109 (Promedio)
	Componente de Estado de Ánimo General	80 - 89 (Baja)
		70 - 79 (Muy baja)
		Por debajo de 70 (Marcadamente baja)

Según Abanto et al. (2000), en el desarrollo del Bar-On ICE, el instrumento pasó por varias pruebas de validez. Para evaluar la validez estructural, se realizó un análisis factorial, revelando una estructura factorial balanceada de 1 - 5 - 15 (CE total - escalas compuestas - subescalas). El instrumento también demostró una validez convergente adecuada al mostrar correlaciones significativas con constructos como el afrontamiento de situaciones estresantes, el desempeño laboral

y la satisfacción laboral. Además, la validez divergente se confirmó a través de correlaciones con constructos como autoestima, sumisión, conformismo, inestabilidad, descuido, entre otros.

También se estableció la validez discriminante, ya que el Bar-On ICE fue capaz de diferenciar entre individuos que poseen una inteligencia emocional desarrollada y aquellos que no. En este estudio, la confiabilidad de la versión adaptada de Bar-On ICE se evaluó examinando la consistencia interna de la escala y sus dimensiones. Los coeficientes Alpha obtenidos, presentados en la Tabla 2, indican que el instrumento produce puntajes altamente confiables.

Tabla 4.5

Índice de Confiabilidad de ICE y sus Componentes.

Escala	α	IC 95%	
		Li	Ls
Escala general	.95	.93	.97
Componente intrapersonal	.88	.84	.92
Componente interpersonal	.81	.74	.87
Componente de adaptabilidad	.80	.73	.86
Componente del manejo de la tensión	.76	.68	.83
Componente estado de ánimo general	.77	.69	.84

Nota. Li: Límite inferior del coeficiente alfa, Ls: Límite superior del coeficiente alfa

El segundo instrumento utilizado en el estudio está diseñado para medir el nivel de satisfacción en entornos académicos. Originalmente desarrollado para evaluar la satisfacción de estudiantes universitarios en Brasil, este instrumento constaba de 35 ítems y estaba organizado en cuatro categorías: percepción del ambiente de enseñanza, percepción de la afectividad, percepción del ambiente físico y percepción del ajuste social. Se pidió a los participantes que calificaran sus respuestas utilizando una escala de Likert que iba desde "nunca" (0) hasta "siempre" (3), y las puntuaciones más altas indicaban niveles más altos de satisfacción. La validez de este instrumento se estableció a través del análisis factorial y la consistencia interna de la escala se determinó mediante el cálculo de los coeficientes Alfa.

Los resultados revelaron coeficientes Alpha de .86 para la escala total, .87 para percepción del ambiente de enseñanza, .76 para percepción de afectividad, .73 para percepción del ambiente físico y .72 para percepción de ajuste social. A raíz de esto, Medrano y Pérez (2010) realizaron un estudio en el que adaptaron al idioma español la dimensión percepción del entorno docente en universitarios argentinos. Los autores optaron por centrarse en esta dimensión por dos razones principales. En primer lugar, encontraron evidencia empírica de que este factor explicaba la mayor cantidad de variabilidad en el instrumento, con un porcentaje del 15,1%.

En segundo lugar, creían que los ítems incluidos en la escala de satisfacción con el ambiente de enseñanza se alineaban más con la propuesta de Lent de 2004. Para llevar a cabo esta adaptación participaron un total de 251 estudiantes de diversas carreras, y los investigadores realizaron estudios para evaluar la validez de constructo y la consistencia interna.

Para estas evaluaciones se utilizó el análisis factorial exploratorio y el coeficiente Alfa. Los resultados revelaron una estructura interna unidimensional compuesta por ocho ítems, que representaron el 49% de la variabilidad en las respuestas. Además, la escala demostró una alta homogeneidad, como lo indica un coeficiente de $\alpha = .84$. Para centrar la evaluación de la satisfacción académica en el ambiente pedagógico creado por el docente evaluado, se modificó la redacción de los ítems 3 y 7. Se modificó "Me gustan mis docentes" por "Me agrada mi docente" y "Los docentes están abiertos al diálogo" se cambió a "El profesor está abierto al diálogo". Estas modificaciones se realizaron para la presente investigación.

Para demostrar la validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio. La medida de adecuación de la muestra de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) arrojó un valor satisfactorio de .849, lo que indica que se cumplieron las condiciones básicas para el análisis. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 756.739$; $p \leq .001$), apoyando aún más la validez del análisis. Para la extracción de los factores se utilizó el método de máxima verosimilitud con rotación Oblimin. Los resultados confirmaron que los ocho ítems del instrumento se agruparon en una sola dimensión, explicando el 31% de la varianza en las respuestas. Las cargas factoriales de los ítems oscilaron entre .51 y .60.

El ICE se administró a los maestros aproximadamente dos semanas antes de la conclusión del semestre. La responsabilidad de la implementación de la escala fue asignada a los investigadores, quienes distribuyeron el cuestionario físico junto con los formularios de consentimiento informado necesarios. El proceso de completar ambos documentos tomó un promedio de 42 minutos por individuo. El número total de docentes en la población ascendió a 98, pero lamentablemente, cuatro personas se negaron explícitamente a participar en la investigación.

En consecuencia, el instrumento ICE fue completado por un total de 94 docentes. Sin embargo, solo 87 de estos individuos cumplieron con los criterios de validez descritos por la prueba Bar-On ICE, que incluye factores como el índice de inconsistencia, la impresión negativa, la impresión positiva y el ítem 133 de validez general.

Estos 87 docentes constituían así el 88,8% de toda la población docente. Durante las dos últimas semanas del semestre se utilizó un instrumento para medir el nivel de satisfacción académica de los estudiantes. Esto implicó acercarse a ellos durante los últimos 15 minutos de sus clases y explicarles el objetivo de la investigación, así como determinar su disposición a participar voluntariamente. Una vez que se dio el consentimiento, los investigadores distribuyeron cuestionarios impresos junto con formularios de consentimiento informado.

El proceso de administración de la escala de satisfacción académica tomó aproximadamente seis minutos para cada estudiante. El análisis de datos se refiere al proceso de examinar e interpretar la información para obtener información significativa y tomar decisiones informadas. La investigación requirió calcular el promedio de la variable satisfacción académica de los estudiantes para cada docente. Como resultado, cada docente recibió dos calificaciones, una por su inteligencia emocional y otra por su satisfacción académica.

Para realizar los análisis estadísticos necesarios, utilizamos el software estadístico SPSS v.22. Inicialmente, realizamos un análisis de normalidad sobre las distribuciones de puntajes según escalas, subescalas y características sociodemográficas. Para evaluar la normalidad se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov a los puntajes totales, mientras que a los puntajes categorizados por las

características sociodemográficas de los docentes se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk. Estas pruebas revelaron que algunas subescalas presentaban una falta de normalidad. En consecuencia, examinamos los índices de asimetría y curtosis, que se encontraron por debajo de los umbrales de 3 y 10, respectivamente.

Esto proporcionó evidencia de que las distribuciones de datos se encontraban dentro de un rango aceptable (Kline, 2011), lo que nos permitió proceder con los análisis paramétricos correspondientes. Para abordar el objetivo principal del estudio, examinamos la relación entre la inteligencia emocional de un docente y la satisfacción general de los estudiantes hacia ese docente en términos de rendimiento académico. Como resultado, obtuvimos dos puntajes para cada maestro, lo que nos permitió realizar análisis correlacionales utilizando el coeficiente *r* de Pearson. Adicionalmente, también exploramos la correlación entre el nivel promedio de satisfacción de los estudiantes con su progreso académico y las características sociodemográficas de los docentes.

Tabla 4.6

Nivel de Inteligencia Emocional.

Niveles	<i>f</i>	%
Marcadamente Alta	0	0
Muy Alta	11	13
Alta	20	23
Promedio	48	55
Baja	5	6
Muy Baja	3	3
Marcadamente Baja	0	0

Nota: *f*: Frecuencia.

Las medidas descriptivas de los puntajes generales de inteligencia emocional y sus dimensiones se presentan en la Tabla 4.7 Se puede notar que, en todos los casos, los puntajes promedio superan el valor de cien.

Tabla 4.7

Medidas Descriptivas Inteligencia Emocional y sus Dimensiones

Variables	M	DE	Mín	Máx
Inteligencia emocional total	105.81	12.16	78	124
Intrapersonal	100.13	12.47	65	118
Interpersonal	107.55	12.40	85	126
Adaptabilidad	105.52	12.02	79	126
Manejo de Tensión	102.61	10.27	83	124
Ánimo en General	108.00	12.18	75	128

Nota. M: Media, DE: Desviación estándar, Min: Puntaje mínimo, Max: Puntaje máximo

Para abordar el objetivo principal del estudio, los investigadores examinaron la relación entre la inteligencia emocional y sus diversos componentes con la satisfacción académica. En particular, descubrieron correlaciones estadísticamente significativas en cada instancia, como se ilustra en la Tabla 4.8

Tabla 4.8

Correlación entre Inteligencia Emocional del Docente y Satisfacción Académica
(n=87)

	CE Total	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo de Tensión	Ánimo en General
Satisfacción Académica	.80*	.70*	.73*	.64*	.72*	.66*

Para realizar la investigación, los docentes se dividieron en dos grupos de edad: los de 30 a 44 años y los de 45 años o más. Además, se categorizaron según la facultad en la que impartían clases, ya sea Humanidades (Comunicación y Psicología) o Ingenierías (Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, Ingeniería de Sistemas). El siguiente paso consistió en examinar la correlación entre las características sociodemográficas de los docentes (como sexo, edad y facultad) y su nivel de satisfacción académica. Todos los análisis realizados mostraron correlaciones directas, pero solo la relación entre la edad del docente y la satisfacción académica resultó estadísticamente significativa.

Esta relación tuvo un coeficiente de correlación de .53 ($p < .01$), lo que sugiere que los niveles más altos de satisfacción académica entre los estudiantes se asociaron con maestros de mayor edad. Por el contrario, al examinar los diversos aspectos y componentes de la inteligencia emocional, los investigadores también consideraron las características sociodemográficas de los docentes. En concreto, analizaron las diferencias en función del género del profesorado. Curiosamente, no se encontraron disparidades estadísticamente significativas entre maestros y maestras en relación con la inteligencia emocional (consulte la Tabla 4.9 para obtener más detalles).

Tabla 4.9

Comparación de la Inteligencia Emocional, según el sexo de los docentes

	Sexo	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
CE Total	Mujeres (n=51)	107.61	12.02	0.97	0.35
	Hombres (n=36)	103.31	12.39		
Intrapersonal	Mujeres (n=51)	101.28	11.76	0.60	0.21
	Hombres (n=36)	98.54	13.72		
Interpersonal	Mujeres (n=51)	108.39	12.48	0.44	0.16
	Hombres (n=36)	106.38	12.69		
Adaptabilidad	Mujeres (n=51)	106.39	10.81	0.47	0.17
	Hombres (n=36)	104.31	13.89		
Manejo de Tensión	Mujeres (n=51)	104.11	10.21	0.95	0.35
	Hombres (n=36)	100.54	10.39		
Ánimo en General	Mujeres (n=51)	110.72	8.85	1.38	0.52
	Hombres (n=36)	104.23	15.28		

La Tabla 4.10 ofrece un análisis completo de las puntuaciones alcanzadas en Inteligencia Emocional, teniendo en cuenta la edad de los profesores. Los hallazgos de este estudio indican que los maestros que tienen una edad más avanzada tienden a exhibir un nivel notablemente elevado de inteligencia emocional en comparación con sus contrapartes más jóvenes. Este patrón intrigante se mantiene constante en todos los diversos componentes que se evaluaron.

Tabla 4.10

Comparación de la Inteligencia Emocional según la Edad de los Docentes.

	Grupo de edad	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
CE Total	30 a 44 (n=51)	100	11.49	-3.75*	1.41
	45 años a más (n=36)	113.65	7.88		
Intrapersonal	30 a 44 (n=51)	95.11	12.46	-2.96*	1.11
	45 años a más (n=36)	107.08	8.87		
Interpersonal	30 a 44 (n=51)	101.89	11.2	-3.51*	1.29
	45 años a más (n=36)	115.38	9.59		
Adaptabilidad	30 a 44 (n=51)	100.17	12.08	-3.39*	1.28
	45 años a más (n=36)	112.92	7.23		
Manejo de Tensión	30 a 44 (n=51)	98.11	9.36	-3.32*	1.22
	45 años a más (n=36)	108.85	8.19		
Ánimo en General	30 a 44 (n=51)	103.11	12.61	-2.95*	1.11
	45 años a más (n=36)	114.77	7.88		

Nota. * $p < 0.05$

Los docentes han informado que los docentes de Humanidades tienden a obtener un mayor puntaje en el componente interpersonal de Inteligencia Emocional, como lo demuestran los datos presentados en la Tabla 4.11. Cabe señalar que esta diferencia de puntajes entre los docentes de Humanidades y otros docentes es estadísticamente significativa, y se observa exclusivamente en el dominio de la Inteligencia Emocional.

Tabla 4.11

Comparación de la Inteligencia Emocional según con la facultad en la que enseñan los docentes

	Facultad	M	DE	t	d
CE Total	Ingeniería (n=34)	104	12.49	-1.04	0.39
	Humanidades (n=53)	108.67	11.56		
Intrapersonal	Ingeniería (n=34)	98	12.98	-1.21	0.45
	Humanidades (n=53)	103.5	11.32		
Interpersonal	Ingeniería (n=34)	103.68	11.18	-2.34*	0.85
	Humanidades (n=53)	113.67	12.17		
Adaptabilidad	Ingeniería (n=34)	105.16	12.97	-0.21	0.08
	Humanidades (n=53)	106.08	10.87		
Manejo de Tensión	Ingeniería (n=34)	101.68	10.79	-0.63	0.23
	Humanidades (n=53)	104.08	9.66		
Ánimo en General	Ingeniería (n=34)	107.74	13.62	-0.15	0.06
	Humanidades (n=53)	108.42	10.03		

Nota. *p<0.05

Adicionalmente, se realizaron comparaciones entre las medias de la variable satisfacción académica en función de los distintos niveles de CE Total. Para simplificar el análisis, los resultados se dividieron en tres categorías: Nivel Alto, que incluye niveles marcadamente alto, muy alto y alto; Nivel Medio, que representa el nivel medio; y Low Level, que engloba los niveles bajo, muy bajo y marcadamente bajo. Los hallazgos, como se muestra en la Tabla 9, indican que existen disparidades en la satisfacción académica según los niveles de inteligencia emocional de los docentes. Es evidente que los docentes con mayores niveles de inteligencia emocional se asocian con una mayor satisfacción académica entre los estudiantes, como lo demuestran los datos presentados en la Tabla 4.12

En general, se ha observado que los docentes universitarios poseen un nivel medio de inteligencia emocional. Estos hallazgos se alinean con los estudios realizados por Carcausto (2016) en Lima y Contreras y Dextre (2016) en Huancayo. Cabe señalar que solo un pequeño porcentaje, concretamente el 9% de los docentes, demuestra un nivel bajo o muy bajo de inteligencia emocional. El acceso a la

profesión docente se rige por la normativa legal vigente y las políticas internas de la universidad. Para ser elegible, las personas deben tener una maestría, tener al menos tres años de experiencia docente, aprobar con éxito evaluaciones psicológicas y de habilidades blandas administradas por el departamento de desarrollo de la facultad, así como someterse a una entrevista exhaustiva y una evaluación de clase modelo.

El cumplimiento de estos requisitos evalúa indirectamente la competencia del profesorado en habilidades relacionadas con la inteligencia emocional. Por lo tanto, los niveles de inteligencia emocional exhibidos por los docentes participantes en este estudio pueden atribuirse al cumplimiento de estos criterios.

Tabla 4.12

Comparación de la Satisfacción Académica según características sociodemográfica del docente

		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>
<i>Sexo</i>	Mujeres (n=51)	19.05	1.27	-0.29
	Hombres (n=36)	19.19	1.45	
<i>Edad</i>	30 a 44 años (n=51)	18.53	0.97	-3.36*
	45 a más (n=36)	19.93	1.36	
<i>Facultad</i>	Humanidades (n=53)	19.35	1.1	-0.60
	Ingeniería (n=34)	18.96	1.46	

Los hallazgos del estudio revelan que existe una correlación positiva entre la inteligencia emocional del docente y el nivel de satisfacción académica experimentado por el alumno. Además, cabe señalar que la correlación entre la satisfacción académica y el componente interpersonal de la inteligencia emocional, que incluye las relaciones interpersonales, la responsabilidad social y la empatía, es mayor en comparación con las correlaciones con los demás componentes.

Pero, es importante resaltar que los componentes de manejo del estrés y habilidades intrapersonales también presentan índices de correlación positivos y fuertes con la satisfacción académica. Estos resultados se alinean con

investigaciones previas realizadas por Fernández et al. (2009) sobre la empatía y las habilidades socioafectivas, la propuesta de Jennings y Greenberg (2009) y las reflexiones compartidas por Thomson y Palermo (2014) sobre la influencia de las emociones en el desempeño docente.

De manera que respaldan las contribuciones realizadas por Pertegal-Felices et al. (2011) sobre la relación entre la calidad del proceso educativo y las competencias emocionales de los docentes, así como las perspectivas presentadas por Almiron y Porro (2014) sobre el significado de la empatía en el éxito de los docentes en el aula. Además, las conclusiones extraídas por Golombek y Doran (2014) sobre la conexión entre las emociones y el proceso de enseñanza, y la investigación realizada por Palomera et al. (2017) sobre el papel de las habilidades emocionales en la promoción de entornos de aprendizaje efectivos, también respaldan estos hallazgos. S

i bien los antecedentes pueden no tener una conexión directa con las variables que se estudian, los resultados obtenidos de investigaciones anteriores enfatizan aún más la importancia de la inteligencia emocional de un docente tanto en el proceso educativo como en la interacción docente-alumno. En particular, el aspecto interpersonal de las habilidades emocionales permite a los docentes establecer y fomentar relaciones duraderas con sus alumnos, fomentando un sentido de pertenencia y cooperación dentro del grupo. Además, estas habilidades permiten a los docentes comprender y empatizar con las emociones y sentimientos de sus alumnos, lo que lleva a un compromiso con su éxito académico y la creación de entornos propicios para el aprendizaje.

Se puede argumentar que el cultivo de habilidades emocionales entre los docentes conduce a resultados positivos en términos de satisfacción académica. Además, es crucial tener en cuenta el grado de correlación entre la satisfacción académica y el componente de manejo del estrés, que resulta ser el segundo índice de correlación más alto.

Esto sugiere que los estudiantes ven la capacidad de hacer frente de manera efectiva a situaciones desafiantes y soportar circunstancias desfavorables sin sentirse abrumados, como manejar la agresión y evitar comportamientos

irresponsables, como cualidades favorables que contribuyen a la experiencia general de aprendizaje. Asimismo, el índice de correlación entre la satisfacción académica y el componente intrapersonal, que ocupa el tercer lugar en importancia, implica que los estudiantes valoran el reconocimiento de las propias emociones por parte del profesor, la capacidad de defensa de sus pensamientos, el respeto por sí mismo, la manifestación de aspiraciones de autorrealización. mejora y demostración de confianza en uno mismo.

Al examinar el impacto del género en la inteligencia emocional, se ha descubierto que las maestras tienden a lograr puntajes más altos en inteligencia emocional general, así como en cada componente emocional específico, en comparación con sus contrapartes masculinas. Inicialmente, estos hallazgos se alinean con estudios previos realizados por Mandell y Pherwani (2003) en Estados Unidos, Borsic y Riveros (2017) en México y Sánchez et al. (2008) en España, todo lo cual sugiere que las mujeres poseen mayores niveles de inteligencia emocional que los hombres.

Sin embargo, al examinar más de cerca la evidencia presentada en este estudio y la comparación de medias, no se encontraron diferencias significativas entre la inteligencia emocional y el género de los docentes, tanto en la medida general como en sus componentes individuales.

Este hallazgo es consistente con la proposición realizada por Danvila y Sastre (2010) sobre los niveles de inteligencia emocional. Los autores argumentan que no existen discrepancias en las puntuaciones globales entre hombres y mujeres, aunque es posible que surjan diferencias apreciables cuando se ponen en práctica estas habilidades, como en el caso de la empatía. Con base en los hallazgos, se puede concluir que los docentes de 45 años o más exhiben niveles más altos de inteligencia emocional en comparación con los docentes más jóvenes de 30 a 44 años.

Esto se alinea con las afirmaciones hechas por Abanto et al. (2000), Bar-On (2006), Brasseur et al. (2013), Luque-Reca et al. (2016) y Sharma (2017) que la inteligencia emocional se correlaciona positivamente con la edad. Sin embargo, Borsic y Riveros (2017) descubrieron que los adultos jóvenes entre 25 y 43 años en

realidad poseen una inteligencia emocional más alta que los docentes de 44 a 51 años. Adicionalmente, Danvila y Sastre (2010) argumentan que esta relación no es consistentemente positiva, ya que la inteligencia emocional puede disminuir potencialmente en un cierto punto de la vida. La evidencia estadística que aporta el estudio demuestra diferencias significativas entre la edad de los docentes y su inteligencia emocional global, así como cada uno de sus componentes individuales.

Esto confirma la idea de que los docentes de 45 años o más poseen una mayor inteligencia emocional, lo que respalda las afirmaciones de Abanto et al. (2000) y Bar-On (2006). Sin embargo, es importante señalar, como señalan Danvila y Sastre (2010), que la experiencia del docente, que generalmente aumenta con la edad, juega un papel crucial en el desarrollo de la inteligencia emocional. Por tanto, no puede atribuirse únicamente a la edad como único factor determinante de esta evolución.

Los profesores de la Facultad de Humanidades puntuaron por encima de los profesores de Ingeniería tanto en el CE global como en sus componentes individuales. Sin embargo, la diferencia más significativa se observó en el componente interpersonal. Este hallazgo sugiere que existe la necesidad de enfocarse en potenciar las habilidades emocionales de estos profesores y también evaluar su proceso de formación universitaria. De manera similar, un estudio realizado por Neri y Hernández (2019) en México reveló que el 39 % de los estudiantes de ingeniería enfrentan desafíos en las relaciones interpersonales, y el 12 % admite que les cuesta establecer conexiones con los demás.

Los resultados del estudio sugieren que existe una relación positiva entre la inteligencia emocional en los docentes y la satisfacción de los estudiantes. Sin embargo, es importante reconocer que la inteligencia emocional no es el único factor que influye en la satisfacción académica, ya que investigaciones previas han demostrado que también está relacionada con las habilidades cognitivas, las características personales y otros factores.

No obstante, según la evidencia disponible, la inteligencia emocional puede servir como indicador del potencial de éxito de un docente universitario. Además, el estudio encontró diferencias significativas en la satisfacción académica en

función de la edad, y los maestros mayores generalmente informaron niveles más altos de satisfacción. Esto destaca la importancia de la experiencia profesional y la experiencia de vida para mejorar la satisfacción académica.

Con base en los hallazgos presentados, existe una correlación positiva entre la inteligencia emocional de un docente y el nivel de satisfacción académica de un estudiante. Aunque no se ha descubierto evidencia sustancial que indique variaciones en la inteligencia emocional según el género de los maestros, parece que la edad juega un papel importante. Específicamente, los docentes de la Facultad de Humanidades exhiben habilidades interpersonales superiores, y llama la atención que los estudiantes con docentes de mayor edad tienden a mostrar mayores niveles de satisfacción académica.

En base a la información brindada, es muy recomendable que las universidades incorporen la evaluación de la inteligencia emocional en sus procesos de selección de profesores, enfocándose específicamente en el componente interpersonal. Esto se debe a que estas habilidades son cruciales cuando se trata de interactuar con los estudiantes y se ha descubierto que tienen un impacto significativo en la satisfacción académica. Adicionalmente, es importante que el departamento de Calidad Educativa y los departamentos de Desarrollo Docente de las universidades promuevan activamente el desarrollo de habilidades emocionales entre los profesionales docentes actuales.

Esto no solo mejorará la formación emocional del personal, sino que también fomentará la utilización de estas habilidades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, sería beneficioso revisar a fondo el plan de estudios en todas las carreras, incluidas Humanidades e Ingeniería, para garantizar que los futuros profesionales, incluidos los futuros profesores universitarios, no solo adquieran las habilidades técnicas y científicas necesarias en sus respectivos campos, sino que también desarrollen el emocional; habilidades que se consideran esenciales para navegar con éxito las demandas del entorno, como lo sugieren Abanto et al. (2000).

Debido al diseño específico no experimental y correlacional utilizado en este estudio, ha sido un desafío establecer una conexión causa-efecto definitiva entre la

inteligencia emocional del maestro y el nivel de satisfacción académica experimentado por el estudiante, es importante señalar que en esta investigación no se han tenido en cuenta ni controlado varios otros factores, incluido el tipo de personalidad del profesor y la inteligencia cognitiva.

A pesar de las limitaciones, los resultados de este estudio sirven para aumentar nuestra comprensión de la dinámica entre docentes y estudiantes dentro de la educación superior, sentando un precedente para futuras investigaciones sobre las competencias emocionales, su influencia en el entorno de aprendizaje universitario y la satisfacción académica general. Además, este esfuerzo de investigación representa una iniciativa académica que tiene el potencial de contribuir al desarrollo de un perfil emocional integral para profesores universitarios.

Conclusión

Cómo se ha podido detallar son numerosos los estudios de investigación que estudian el nivel de inteligencia emocional que poseen las personas y su impacto significativo en su desempeño laboral, mejorando así su eficiencia general. A la luz de la multitud de desafíos que enfrentan las universidades, es incuestionable que tanto la inteligencia emocional individual como la grupal juegan un papel fundamental en la promoción de la efectividad en todos los dominios. Esto se debe principalmente a que los grupos exhiben comportamientos colectivos como el compromiso inquebrantable, la cooperación fluida y el pensamiento innovador, transformándolos así en equipos emocionalmente inteligentes y generando un notable efecto de sinergia.

En el contexto de las universidades, la gestión emocional engloba un abanico de estrategias que se implementan para fomentar la comprensión y el desarrollo de las competencias emocionales entre los docentes. Estas competencias incluyen la conciencia emocional, que implica reconocer y percibir las propias emociones y las del entorno. La regulación emocional es otra competencia importante, que implica la capacidad de gestionar eficazmente las emociones, ya sea modificando los factores que las desencadenaron o cultivando emociones positivas, la autonomía emocional se refiere a la habilidad de manejar de forma independiente las propias emociones. Las habilidades sociales también juegan un papel crucial en la gestión emocional, ya que implican la capacidad de mantener y fomentar relaciones positivas con los demás.

El desarrollo de habilidades para la vida y el bienestar es parte integral de la gestión emocional, ya que permite que las personas enfrenten y resuelvan responsablemente los diversos problemas que puedan surgir. Este enfoque integral de la gestión emocional se destaca como fundamental en el ámbito universitario. En algunos estudios se encuentra que la implementación de técnicas de manejo emocional no solo tiene la capacidad de prevenir el estrés, sino que también mejora en gran medida la convivencia y las relaciones entre todos los individuos dentro de la universidad. comunidad.

Esto, a su vez, tiene un profundo impacto en el comportamiento y los niveles de desempeño de estos individuos. Adicionalmente, otros académicos enfatizan la importancia de incorporar programas de formación integral diseñados específicamente para líderes universitarios con el fin de elevar los estándares de calidad de estas instituciones. Por otra parte, también se destaca la necesidad crucial de incorporar las habilidades interpersonales y socioemocionales como eje central de los programas de formación en liderazgo para docentes que aspiran a asumir puestos directivos dentro de las universidades. Para mejorar el clima organizacional general de una universidad, los modelos de gestión deben abarcar cuatro dimensiones esenciales.

La primera dimensión es el aspecto académico, que atañe a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como al entorno general y la dinámica interactiva entre los diversos actores involucrados. La segunda dimensión es el aspecto socioafectivo, que se centra en la percepción de las relaciones interpersonales dentro de la comunidad universitaria, así como el nivel de satisfacción derivado de los diversos estímulos presentes en el contexto. La tercera dimensión es la de los procesos de gestión y administración, englobando factores que inciden directamente en el clima organizacional.

Por último, la dimensión ética es de suma importancia, incorporando conceptos que se incluyen en el marco normativo que rige la universidad. Al reconocer y abordar estas cuatro dimensiones, los modelos de gestión pueden contribuir de manera efectiva a la mejora del clima organizacional universitario, varios estudios han proporcionado evidencia de que los docentes se enfrentan a una abrumadora cantidad de responsabilidades y tareas, particularmente a la luz de las demandas actuales de la educación superior tanto a nivel nacional como internacional. Esto incluye los diversos procesos de acreditación a los que deben someterse las instituciones educativas como las instituciones están reconociendo la carga significativa que recae sobre los docentes para cumplir con estos requisitos.

Bibliografía

- Abanto, Z., Higuera, L., y Cueto, J. (2000). *ICE Inventario de cociente emocional de Baron (test para la medida de la inteligencia emocional Reuven Bar-On Ph.D.)*. Lima: Grafimag S.R.L.
- Almiron, M., y Porro, S. (2014). *Las TIC en la enseñanza: un análisis de casos*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 152-160. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n2/v16n2a10.pdf>
- Aguilar, S. (2019). *Síndrome de burnout y comunicación asertiva en los servidores públicos del Instituto De Seguridad Social de las Fuerzas Armadas de la ciudad de Quito, en el año 2019*. [Tesis de Pregrado, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/1581>
- Alarcón, M. E. B., Mojica, N. F., Castillo, R. D., Vega, S. E. S., y Celis, C. I. A. (2017). *Burnout y síntomas físicos sobresalientes en universitarios*. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8).
- Almada, L. (2021). *Clima organizacional en la Facultad de Derecho de la UNP, según los estudiantes*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 204-211. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.220
- Alvarado, J., Ube, M., Cañizares, F., y Martínez, Z. (2018). *Los factores socioeconómicos: ¿inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios? Dilemas Contemporáneos*, VI(número especial), 1-13. <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/540/1173>
- Ariza, P., Sardoth, J., & Rueda, L. (2018). *El rendimiento académico: Una problemática compleja*. *Redipe: Revista Pedagógica*, 7(7), 137-141. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527/501>
- Álvarez Gallego, E., y Fernández Ríos, L. (1991). *El Síndrome de " Burnout" o el desgaste profesional*. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11(39), 257-265.
- Álvarez, P., Castillo, M., Cerezo, F., y Fernández, M. (2018). *Inteligencia emocional y su relación con el síndrome de burnout, estrés percibido y compromiso en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Arica*. *Scielo*, 375-395. http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v16n2/v16n2_a07.pdf
- Alkamees, A. A., Assiri, H., Alharbi, H. Y., Nasser, A., & Alkamees, M. A. (2021). *Burnout and depression among psychiatry residents during COVID-19 pandemic*.

- Human Resources for Health*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12960-021-00584-1>.
- Alviárez, L., y Pérez, M. (2009). *Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor estudiante en el escenario universitario*. *Laurus*, 15 (30), 94-117. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651005.pdf>
- Arias Galicia, F. (2018). *Administración del capital humano para el alto desempeño*. México: Trillas
- Arrogante O. (2016) *Estrategias de afrontamiento al estrés laboral en enfermería*. *Metas Enferm.* 2016 [citado 25/06/2021]; 19 (10): 71-76. <https://www.enfermeria21.com/revistas/metas/articulo/81011/>
- Ávila, H., González, M., & Licea, S. (2020). *La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica?* *Revista Didasc@lia*, XI(3), 62-79. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/992/997>
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M., Baena-Extremera, A., y Tristán-Rodríguez, J. (2017). *Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación*. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50. <https://doi.org/10.25115/ecp.v10i20.1011>
- Barrantes-Brais, K., & Ureña-Bonilla, P. (2015). *Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 101-123. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80242935006>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18, supl., 13-25. Recuperado de http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf
- Bernal, J., Lauretti, P., y Agreda, M. (2016). *Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia*. *Multiciencias*, 16(3), 301-309. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/904/90453464009.pdf>
- Borsic, Z. D., y Riveros, A. (septiembre, 2017). *Inteligencia emocional en el desempeño laboral de docentes de instituciones de educación superior*. En J. S. Méndez (Presidencia), XXII Congreso internacional de contaduría, administración e informática. Conferencia llevada a cabo en la UNAM, Ciudad de México, México. Recuperado de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xxii/docs/3.04.pdf>

- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., y Mikolajczak, M. (2013). *The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory*. PLoS ONE, 8(5). doi:10.1371/journal.pone.0062635
- Barrientos, A., Barquero, M., y Rodríguez, J. (2019). *Educación emocional como contenido transversal para una nueva política educativa*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 24(4), 147-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529043>
- Botello, E., González, B., & Cárdenas, T. (2021). *Clima organizacional en los procesos de mejora de la calidad universitaria*. EDUMECENTRO, 13(1), 283-289. https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1609/html_647
- Bar-On, R., y Kalsher, M. J., (1996). *Psicología*. Prentice-Hall.
- Badia, A. (2019) *Síndrome de Burnout: qué es, causas, síntomas, tratamiento y consecuencias*. <https://www.psicologia-online.com/sindrome-de-burnout-que-es-causas-sintomas-tratamiento-y-consecuencias-4538.html>
- Barraza Macías, A. (2011). *Validación psicométrica de la escala unidimensional del burnout estudiantil*. Revista intercontinental de Psicología y Educación, 13(2).
- Babamiri, M., Bashirian, S., Khazaei, S., Sohrabi, M. S., Heidarimoghadam, R., Mortezaipoor, A., & Zareian, S. (2022). *Burnout and Mental Health of covid-19 Frontline Healthcare Workers: Results from an Online Survey*. Iranian Journal of Psychiatry, 17(2), 136-143.
- Barragán, A.B., Martos, A., Cardila, F., Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M. C. y Gázquez, J.J. (2015). *Variables relacionadas y prevalencia del burnout en profesionales sanitarios*. European Journal of Health Research, 1(1), 5-14. <https://doi.org/10.1989/ejhr.v1i1.1>
- Balayssac, D., Pereira, B., Viot, J., Collin, A., Alapini, D., Cuny, D., Gagnaire, J.-M., Authier, N., & Vennat, B. (2017). *Burnout, associated comorbidities and coping strategies in French community pharmacies—BOP study: A nationwide cross-sectional study*. PLoS ONE, 12(8), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182956>
- Baird, M. (2020). *Síndrome de Burnout en un Hospital Básico de la Provincia de Manabí*. Revista San Gregorio (43), 65-77. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rsan/n43/2528-7907-rsan-43-00065.pdf>
- Becerra, X. (2020). *Prevención del Síndrome de Burnout en el personal del Gobierno*

- Autónomo Descentralizado*. Guano, 2019-2020. [Tesis de Postgrado, Universidad Nacional del Chimborazo]. Repositorio Institucional. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/6824>
- Bener, A., Bhugra, D., & Ventriglio, A. (2021). *Mental health and quality of life of frontline health care workers after one year of covid-19 pandemic*. *Acta Medica Transilvanica*, 26(3), 6-11. <https://doi.org/10.2478/amtsb-2021-0040>
- Bentley, S. A., Black, A., Khawaja, N., Fylan, F., Griffiths, A. M., & Wood, J. M. (2021). The mental health and wellbeing survey of Australian optometrists. *Ophthalmic & Physiological Optics*, 41(4), 798-807. <https://doi.org/10.1111/opo.12823>
- Bin Dahmash, A., Alhadlaq, A. S., Alhujayri, A. K., Alkholaiwi, F., & Alosaimi, N. A. (2019). Emotional Intelligence and Burnout in Plastic Surgery Residents: Is There a Relationship? *Plastic and Reconstructive Surgery*. *Global Open*, 7(5), e2057. <https://doi.org/10.1097/GOX.0000000000002057>.
- Brenninkmeijer, V., Van Yperen, N.W. & Buunk, B.P. (2001) Burnout and depression are not identical twins: Is superiority a distinguishing feature? *Personality and Individual Differences*, 30, 873–80.
- Biedma, J. (2017). La inteligencia emocional en las organizaciones y su impacto sobre algunos aspectos de los recursos humanos. *Eumed*, 105-112. <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/economia-retos/5-la-inteligencia-emocional-en-las-organizaciones.pdf>
- Buitrago, R., Ávila, A., & Cárdenas, R. (2017). *El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. *Contextos Educativos*. *Revista de Educación*, 0(20), 77-93. <http://doi.org/10.18172/con.2998>
- Caballero, C., Abello LL, R., y Palacio, J. (2007). *Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios*. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2).
- Caballero, C., Bresó, É., y González Gutiérrez, O., (2015). *Burnout en estudiantes universitarios*. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441.
- Carcausto, F., (2016). *La inteligencia emocional y la actitud pedagógica de los docentes de la Universidad Nacional Federico Villarreal - 2016 (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1639>
- Camacho Espinoza, M. D. L. A. (2016). *Influencia de las distorsiones cognitivas en la*

- intensidad y frecuencia del síndrome de burnout en estudiantes en proceso de titulación de la escuela de psicología de la PUCESA* (Bachelor's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).
- Camacho, C., (2019) *Una mirada desde el Síndrome de Burnout hacia la Gerencia Integral en el Siglo XXI*. Revista Scientific - Artículo Arbitrado - Registro nº: 295-14548 - pp. BA2016000002 - Vol. 4, Nº 13 - agosto-octubre 2019 - pág. 40/59. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/345
- Campos, M., (2017). *Métodos de investigación académica. Fundamentos de investigación bibliográfica*. [https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/76783/Campos%20Ocampo,%20Melvin.%202017.%20M%C3%A9todos%20de%20Investigaci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica.%20\(versi%C3%B3n%201.1\).%20Sede%20de%20Occidente,%20UCR.pdf?sequence=1](https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/76783/Campos%20Ocampo,%20Melvin.%202017.%20M%C3%A9todos%20de%20Investigaci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica.%20(versi%C3%B3n%201.1).%20Sede%20de%20Occidente,%20UCR.pdf?sequence=1)
- Cano, M., y Robles, R. (2018). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 15(35), 1-25. <https://doi.org/10.31206/rmdo072018>
- Carballeira, M., Marrero, B., & Abrante, D. (2019). *Inteligencia emocional y ajuste psicológico en estudiantes: nivel académico y rama de estudios*. Universitas psychologica, 18(4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7343994>
- Candongá, J., & Samaniego, P. (2021). *Percepción de riesgos laborales en el ámbito ocupacional universitario*. Revista Publicando, 8(28), 47-58. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2147>
- Carmona, P., Vargas, J. y Rosas, R. (2016) *Influencia de la inteligencia emocional en el desempeño laboral*. Sapienza Organizacional, vol. 2, núm. 3, enero-junio, 2015, pp. 53-68. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5530/553056601004.pdf>
- Carrillo, S. (2018). *El síndrome de Burnout y la Carga Laboral en los servidores públicos de Atención Ciudadana*. [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio institucional de la Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/28207/1/27%20GTH.pdf>
- Cevallos, E. (2021). *Evaluación de las prácticas eco-amigables y su influencia en la decisión de compra de los clientes del sector hotelero de Manta*. [Tesis de Pregrado, Escuela Superior Agropecuaria de Manabí, Manuel Félix López]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.espam.edu.ec/handle/42000/1579>
- Chamorro, A. (2017). *Inteligencia emocional y burnout en el personal de serenazgo del*

- distrito de San Antonio de Chaclla*, 2017. Universidad César Vallejo, Lima. Perú.
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/3222/Chamorro_OAA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chungandro, A., Licuy, L., Meza, M., Castro, C., Trujillo, J., Caiza, C., Espinoza, M., Yunga, D., Guerrón, C. (2019). Síndrome de Burnout en médicos: abordaje práctico en la actualidad. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(1),77-84.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/559/55959379016/55959379016.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Capítulo segundo, sección octava. Art. 33. Trabajo y seguridad social.*
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Contreras, M., y Dextre, G. (2016). *Inteligencia emocional y estrés laboral en docentes universitarios de la ciudad de Huancayo (Tesis de licenciatura)*. Universidad Continental, Huancayo, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/2956>
- Cruz DM, y Puentes S.A. (2017) *Relación entre las diferentes dimensiones del síndrome de Burnout y las estrategias de afrontamiento empleadas por los guardas de seguridad de una empresa privada de la ciudad de Tunja*.70Psicogente. 2017 [citado 01/10/2018]; 20(38):268-281. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00268.pdf>
- Cruz, I., Olmedo, M., y Quishpi, J. (2020) *Gobiernos autónomos descentralizados del Ecuador*. Artículo. En: *Iustitia Socialis. Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas*. Año V. Vol. V. N°3. Edición Especial. 2020-III: Universidad Regional Autónoma de los Andes
- Castelo Cataldo, C. V. (2017). *Síndrome de Burnout y Grado de Ansiedad Percibido en los Postulantes a la Carrera Profesional de Medicina Humana y su Relación con el Número de Intentos Fallidos*, Arequipa 2017.
- Chico, E., (1999). *Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional*. *Boletín de Psicología* (Spain).
- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de diciembre 28 de 1992*. Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley Estatutaria 1581 de 2012*. Diario Oficial No. 48.587 de 18 de octubre de 2012. Recuperado de: <https://docs.supersalud.gov.co/PortalWeb/Juridica/Leyes/L1581012.pdf>
- COLPSIC, C. C. (2014). *Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud*. Documento de trabajo. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre.
- Danvila, I., y Sastre, M. (2010). *Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas*

- de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/view/38963/37595>
- Decreto N.º _1017_20200216213105 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide la Declaratoria de Estado de Excepción. 16 de marzo de 2020.
- Del Rosal, I., Moreno, J., y Bermejo, M. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Revista de la Universidad de*
- Delgado, L., Mendoza, M., y Reinoso, B. (2018). *Incidencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. *Revista Cognosis: Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 3(3), 35-54.
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1362>
- Delgado, A. (2017). *El estrés y el desempeño laboral de la empresa Lubriauto la Floresta, del cantón Ambato, provincia de Tungurahua*. [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional.
<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/25020>
- Domínguez, E. (2015). *Burnout, estrategias de afrontamiento y prevención en trabajadores sociales*. Universidad de La Rioja, 1-46. <https://docplayer.es/34088627-Trabajo-fin-de-grado-burnout-estrategias-de-afrontamiento-y-prevencion-en-trabajadores-sociales.html>
- Duque, J., García, M. y Hurtado, A. (2017). *Influencia de la Inteligencia Emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo*. *Universidad ICESI Estudios Gerenciales*, 33, 250-260. de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0123592317300475>
- Durán, S., García, J., Parra, A., García, M., y Hernandez, I. (2018). *Estrategias para disminuir el síndrome de Burnout en personal que labora en Instituciones de salud en Barranquilla*. *CULTURA. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(1), 27-44.
<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1809/1549>
- Durán, M. A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18.
- Erazo, V. (2018). *Inteligencia Emocional y clima organizacional de los colaboradores de la Municipalidad distrital de la Victoria*. Tesis para optar al Grado Académico de Maestra en Gestión Pública. Escuela de Postgrado Universidad César Vallejo en Perú. [Documento en línea]

- https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/16896/Erazo_TVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2021, octubre 05]
- Espinoza, I. (2021). *La influencia del burnout en el desempeño laboral del personal administrativo del sector público*. [Tesis de Postgrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/31973>
- Estrella, L. (2021). *El Síndrome de Burnout y su influencia en la empatía de los trabajadores en la Unidad de Administración de Servicios Públicos del Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del Cantón Baños de Agua Santa*. [Tesis de Postgrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/33568>
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L., (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079.
- 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(2003), 97-116.
- Falcón, F. (2016). *Inteligencia emocional y síndrome de burnout en colaboradores de un supermercado de Lima Metropolitana, 2016* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.71 https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/1149/Falc%c3%b3n_RF.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández, M., Palomero, J., y Teruel, M. (2009). *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217015332003.pdf>
- Fernández-Martínez, E., Morán Astorga, C., y Liébana-Presa, C. (2017). Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en estudiantes de enfermería.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2017). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Madrid, España. Fragmenta edita.
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., & Axpe, I. (2019). *Rendimiento académico, apoyos social percibido e inteligencia emocional en la universidad*. *Revista Europea de Investigación en Salud*, 9(1), 34-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109642>

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., & Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares*. In *Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* (Vol. 1, pp. 83-84).
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto?* *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.
- Freudenberger, HJ (1974). *Agotamiento del personal*. *Revista de problemas sociales*, 30 (1), 159-165.
- Fuentes, D. (2021). *Influencia del estrés laboral en la satisfacción laboral del personal de la Coordinación Zonal 2 del Instituto de Fomento al Talento Humano- IFTH Quito, en el año 2019*. [Tesis de Postgrado, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8315>
- Gamboa, G. (2018). *Influencia de la Inteligencia Emocional en el Mejoramiento del Clima Organizacional y reducción de índices de ausentismo laboral en M-MATEC S.A.S*. Proyecto de Grado para optar al título de Psicólogo, Fundación Universitaria Los Libertadores Facultad de Psicología. [Documento en línea]. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1517/Gamboa%20Daniel,%20Ginna%20Paola_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García-Campayo J, Puebla-Guedea M, Herrera-Mercadal P, Daudén E (2016). *Burnout Syndrome and Demotivation Among Health Care Personnel. Managing Stressful Situations: The Importance of Teamwork*. *Actas Dermosifiliogr*. 107(5), pp. 400-406. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26651324/>
- García, R., Zambrano, R., Villafuerte, K., y Andaluz Granda, M. (2021). *El síndrome de burnout y sus consecuencias en la salud mental. Una propuesta de operacionalización para su estudio*. *Revista Científica Higía De La Salud*, 3(2). <https://doi.org/10.37117/higia.v1i3.471>
- González, R., López, A., Pastor, E., y Verde, C. (2020). *Síndrome de burnout en el Sistema de Salud: el caso de las trabajadoras sociales sanitarias*. *Enfermería Global*, 19(2), 141–161. https://doi.org/10.6018/eglobal.38263_1
- García, N. B., y Zea, R. M. (2012). *Estrés académico*. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva* (No. 159.954). Paidós.
- García, C. (2020). *La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 1-22.

- <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2177>
- García, R., & Romero, L. (2021). *Inteligencia emocional: una revisión de la literatura científica*. Revista EGGLE, VIII(17), 52-68.
- <https://revistaegle.com/index.php/eglerev/article/download/124/131/381>
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., & Cobo-Rendón, R. (2021). *Emotional Intelligence and Academic Self-Efficacy in Relation to the Psychological Well-Being of University Students During COVID-19 in Venezuela*. *Psicología Educativa*, 12(1), 1-10.
- <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759701>
- García-Rangel, E., García, A., y Reyes, J. (2014). *Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje*. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290.
- <https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.19.eg>
- Gallagher, M., Lopez, S., y Preacher, K. (2009). *The Hierarchical Structure of Well-Being*. *Journal of Personality*, 77(4), 1025-1050.
- <https://doi.org/10.1111/j.14676494.2009.00573.x>
- Golombek, P., y Doran, M. (2014). *Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development*. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., y Penado-Abilleira, M. (2017). *Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20(1), 243-260.
- <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16377>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples* (2º ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Gil-Monte, P., y Marucco, M., (2008). *Prevalencia del "síndrome de quemarse por el trabajo" (burnout) en pediatras de hospitales generales*. *Revista de Saúde Pública*, 42, 450-456.
- Grewal, D., y Salovey, P. (2006). *Inteligencia emocional. Mente y cerebro*, 16(1), 10-20.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2000). *The Emotionally Intelligent Workplace*. Cary Cherniss and Daniel Goleman. Jossey-Bass.
- Gómez, M., Lucas, C., Bermejo, M. L., y Rabazo, M. J. (2018). *Las emociones y su relación con las inteligencias múltiples en las asignaturas de Ciencias y Matemáticas en Secundaria*. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 213-226.
- <https://www.redalyc.org/journal/3498/349855553024/html/>

- Güell, P. I., y Unceta, K. (Eds.). (2001). *Ensayos sobre el desarrollo humano* (Vol. 8). Icaria Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, J. R. (2003). *Estrés y Burnout en profesionales de la salud de los niveles primario y secundario de atención*. *Revista cubana de salud pública*, 29(2), 103-110.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación*. (6° ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, S. (2017). *Relación entre la Inteligencia Emocional y Rendimiento Laboral en gerentes, meseros y anfitriones de una cadena de restaurantes Bistro de la Ciudad de Guatemala*. (Tesis de licenciatura inédita) Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Huamán, J. y Rodríguez, E. (2017). *Síndrome de Burnout entre los trabajadores de la Municipalidad Alonzo de Alvarado Roque y la Municipalidad de Nueva Cajamarca, 2016* (Tesis de pregrado). https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/717/Jesenia_Tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Iglesias, M. (2021). *Metodología de la investigación científica: diseño y elaboración de protocolos y proyectos*. Noveduc.
- Inzunza, B., Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A., Bustamante, C. (2015). *Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en Estudiantes de Medicina Chilenos*. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 2(40), 73-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432008.pdf>
- Jennings, P., y Greenberg, M. (2009). *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Keyes, C., Shmotkin, D., y Ryff, C. (2002). *Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3 ed.). Nueva York: Guilford Press
- Jácome, M y Jácome, X. (2017). *Clima Laboral: Efecto del agotamiento profesional "Burnout" en la calidad de vida en el trabajo*. *Revista Empresarial, ICE-FEE-UCSG*. 11(1), 7-14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6053445.pdf>
- Jaramillo, M. (2015). *La incidencia del estrés laboral en el clima organizacional de los*

- empleados del palacio municipal del Gobierno Autónomo Descentralizado del Cantón Mejía, en el período 2012-2013. [Tesis de Postgrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7293>
- Juárez, M., De La Cruz, J. y Baena, A. (2018) *Estrategias en el Síndrome de Burnout del personal sanitario*. En: Med fam Andal Vol. 19, Nº.1, pp. 81-85 enero-febrero-marzo-abril 2018. Recuperado de: https://www.samfyc.es/wp-content/uploads/2018/10/v19n1_15_especialEstrategias.pdf
- Kareaga, A. (2004). *Afrontamiento del estrés en las organizaciones: un programa de manejo a nivel individual/grupal*. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 20(1),77-93. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/92fb0c6d1758261f10d052e6e2c1123c>
- Katz, M., Seid, G., y Abiuso, F. (2019). *La técnica de encuesta: Características y aplicaciones*. <http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2019/03/Cuaderno-N-7-La-t%C3%A9cnica-de-encuesta.pdf>
- Kumar, S., Agarwal, M., y Agarwal, N. (2021). Defining and Measuring Academic Performance of Hei Students. A Critical Review. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12(6), 3091-3105. <https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/6952/5701>
- Lecca, C. (2017). *Síndrome de burnout en el personal policial USE - VII DITERPOL*. Lima, 2017. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/18395/Lecca_MCH.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lenkauskaite, J., Colomer, J., & Bubnys, R. (2020). Students' Social Construction of Knowledge through Cooperative Learning. Sustainability, 12(9606), 1-24. <https://doi.org/10.3390/su12229606>
- Lorenzo, J. (2019). *Estadística Básica: introducción a la prueba t y análisis de la varianza*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/handle/11086.1/1348>
- LOSEP (Ley Orgánica del Servicio Público). 2018. Servidores públicos, derechos. https://portal.compraspublicas.gob.ec/sercop/wp-content/uploads/2023/04/ECLEX-PRO-PUBLICO-LEY_ORGANICA_DE_SERVICIO_PUBLICO_LOSEP.pdf
- Lovo, J. (2021). *Síndrome de burnout: Un problema moderno*. Entorno (70), 110-120. <http://biblioteca.utec.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11298/1181/3/112981181.pdf>
- Lent, R. (2004). *Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being*

- and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J., & Schmidt, L. (2007). *Relation of Social Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Students*. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Ley 1090 (2006). *Código Deontológico y Bioético y Otras disposiciones*. Recuperado de: <http://www.psicologiapropectiva.com/introley1090.html>
- Londoño, C., Valencia, S., & Vinaccia, S. (2006). *El papel del psicólogo en la salud pública*. *Revista Psicología y Salud Vol*, 16, 199-205.
- Lounsbury, J., Park, S., Sundstrom, E., Williamson, J., & Pemberton, A. (2004). *Personality, Career Satisfaction, and Life Satisfaction: Test of a Directional Model*. *Journal of Career Assessment*, 12(4), 395-406. <https://doi.org/10.1177/1069072704266658>
- Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J., y Pulido-Martos, M. (2016). *Emotional intelligence and depressive symptoms in Spanish institutionalized elders: does emotional self-efficacy act as a mediator?* *PeerJ*, 4. <https://doi.org/10.7717/peerj.2246>
- Maidana, A., y Samudio, M. (2018). *Inteligencia emocional de docentes de enfermería según aptitud demostrada en su entorno laboral*. *Medicina Clínica y Social*, 2(2), 72-83.
- Mandell, B., y Pherwani, S. (2003). *Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison*. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404. <https://doi.org/10.1023/A:1022816409059>
- Marzo, M., Iglesias, M., y Torres, P. (2006). *Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros*. *Revista de Educación*, 341, 643-661.
- Medrano, L., y Pérez, E. (2010). *Adaptación de la escala de satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba*. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>
- Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., y Fernández-Arata, M. (2017). *Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima*. *Educación Médica*, 18(1), 74-77. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Monereo, C., y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Machado, Y. (2022). *Origen y evolución de la educación emocional*. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/819/2073>
- Manrique, R. (2021). *Inteligencia emocional y clima organizacional en los docentes de la facultad de ingeniería y arquitectura de una institución superior confesional, Lima, 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio

- de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/16960/Manrique_rm.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Marciniak, R., y Gairín, J. (2018). *Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 216-231.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331455825012/331455825012.pdf>
- Martínez, V., y Pérez, O. (2021). *Rendimiento escolar y formación integral*. Octaedro.
- Mateus, J., Andrada, M., & Ferrés, J. (2019). *Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica*. Revista de Comunicación, 18(2), 287-301. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>
- Masa'deh, R. (24 de junio del 2016). *The Role of Emotional Intelligence in Enhancing Organizational Effectiveness: The Case of Information Technology Managers in Jordan*. Scientific Research Publishing, 9, 234-249.
https://file.scirp.org/pdf/IJCNS_2016062415430386.pdf
- Mesa, J. (2016) *Inteligencia emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia. Psicométrica en adolescentes*. Tesis. Universidad de Murcia. Murcia, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/310420>
- Marcó, L. y Ramos, M. (2010). *Síndrome de burnout y su posible incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de trabajo social de la Universidad de Oriente-Núcleo de Sucre*. Período II-2008. (Tesis de licenciatura, Universidad de Oriente) Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/1683>
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., e Inglés, C. J. (2011). *Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés*. Revista electrónica de motivación y emoción, 37, 20-21.
- Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., y Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. Revista Habanera de Ciencias Médicas, 8(2), 0-0.
- Martínez Martínez, I. M., & Marques Pinto, A. (2005). *Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas*. Aletheia, (21).
- Martínez Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M., y Lopes da Silva, A. (2002). *Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal*. Un estudio transcultural. Ansiedad estrés, 13-23.
- Maslach, C., y Jackson, SE (1981). *La medida del desgaste experimentado*. Revista de comportamiento organizacional, 2 (2), 99-113.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. RJ

- Sternberg (ed.).
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1994). La inteligencia de la inteligencia emocional.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1989). (1997). What is emotional intelligence. J. & Mayer, What is emotional intelligence, 37.
- Mestre, J. M., Guil, R., y Guillén, C. (2003). *Clima familiar e inteligencia emocional percibida*. Encuentros en Psicología Social, 5, 291-292.
- Meza, L. (2003). *El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento*. Revista Digital Matemática, 4(2), 1-5.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Leyes que amparan a los pasantes y practicantes en Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357166_archivo_pdf_consulta.pdf
- Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., y Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. Revista latinoamericana de Psicología, 30(1).
- Molina, D. (2016). *Consecuencias del síndrome de burnout en el trabajo y estrategias de prevención de riesgos para la seguridad y salud laboral*. Cielolaboral, 1-3. http://www.cielolaboral.com/wp-content/uploads/2020/03/molina_noticias_cielo_n3_2020.pdf
- Montero-Marín, J. (2016) *El Síndrome de Burnout y sus diferentes manifestaciones clínicas: una propuesta para la intervención*. Artículo. Rev. Anest Analg 73Reanim 2016; 29(1) pp. 1-16. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-12732016000100004
- Morales, L., y Hidalgo, L. (2015). *Síndrome de Burnout*. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 1-6. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/mlcr/v32n1/art14v32n1.pdf>
- Morales, (2021). *Análisis de síndrome de burnout y su relación con la satisfacción laboral en la empresa Life and Hope S.A.* Quito, 2021. [Tesis de Postgrado, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8333>
- Moreira, S y Zambrano, G. (2021). *Análisis del estrés y su incidencia en el desempeño laboral del personal administrativo del Gobierno Autónomo Descentralizado del cantón Chone*. [Tesis de Pregrado, Escuela Superior Agropecuaria de Manabí, Manuel Félix López]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.espam.edu.ec/handle/42000/1477>
- Mulero, J., Forner, O., Gandía, C., Molina, M., Nueda, M. y Pascual, A. (2017).

- Cuestionarios aleatorios en Moodle con R y Latex en Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Colegio Fundación Ribera/Universidad de Alicante. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/71186/1/Investigacion-en-docencia-universitaria_68.pdf
- Navarrete, M. (2021). *Manejo del burnout o síndrome de estar quemado por el trabajo (SQT) en la prevención de riesgos laborales como garantía de derechos de los trabajadores*. [Tesis de Postgrado, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8804>
- Neri, J., y Hernández, C. (2019). *Los jóvenes universitarios de ingeniería y su percepción sobre las competencias blandas*. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 768-791. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.449>
- Neto, T., Fucuta, P., Nogueira, M., Pereira, J., y Moscardino, A. (2018). *Factors that Affect the National Student Performance Examination Grades of Brazilian Undergraduate Medical Programs*. *GMS: Revista para la Educación Médica*, 35(1), 1-17. <https://www.egms.de/static/pdf/journals/zma/2018-35/zma001155.pdf>
- Novoa, C., y Barra, E. (2015). *Influencia del apoyo social percibido y los factores de personalidad en la satisfacción vital de estudiantes universitarios*. *Terapia psicológica*, 33(3), 239-245. <http://doi.org/10.4067/S0718-48082015000300007>
- Norabuena Granda, M. A. (2017). *Nivel de Síndrome de Burnout en estudiantes de enfermería de la segunda especialidad de Enfermería en Centro Quirúrgico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Lima. 2016.
- Oberti, A., & Bacci, C. (2020). *Metodología de la Investigación*. AVirtual-FaHCE.
- Pacheco, M., Albán, A., & García, Y. (2018). *Clima institucional desde las perspectivas de estudiantes y profesores: el caso de la universidad de Guayaquil*. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 184-189. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n5/2218-3620-rus-10-05-184.pdf>
- Padua, L. M. (2019). *Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios*. *RMIE*, 24(80), 173-195. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-173.pdf>
- Ochoa, A. P., y Pacheco, K. G. (2019). *Síndrome de Burnout: Validez del Maslach Burnout Inventory - general survey en una población ecuatoriana*. (Tesis de Maestría en Seguridad y Salud Ocupacional). Universidad Espíritu Santo. Samborondón – Ecuador. <http://201.159.223.2/bitstream/123456789/3031/1/OCHOA%20DE%20LA%20VERA%20Y%20PACHECO%20MONTECE.pdf>

- Organización Mundial de la Salud. [OMS]. (2022). *Casi 2 millones de personas mueren cada año por causas relacionadas con el trabajo*. <https://www.who.int/es/news/item/16-09-2021-who-ilo-almost-2-million-people-die-from-work-related-causes-each-year>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2019). *Seguridad y salud en el centro del futuro del trabajo*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_686762.pdf
- Palomera, R., Briones, E., y Gómez-Linares, A. (2017). *Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socioemocional para la formación de docentes a nivel de grado y posgrado*. *Contextos Educativos*. *Revista de Educación*, 0(20), 165-182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2008). *La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924010.pdf>
- Peñalva, A., López, J., y Landa, N. (2012). *Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales*. *Revista de Educación*, (362), 690-712. <https://doi.org/10.4438/1988-592XRE-2013-362-246>
- Pertegal-Felices, M., Castejón-Costa, J., y Martínez, M. (2011). *Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro*. *Educación XX1*, 14(2), 237-260. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>
- Pacheco, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). *Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios*. *Revista de educación*, 342, 239-256. ISO 690.
- Paz, C. (2014). *Estrés laboral y Síndrome de Burnout en los profesionales de enfermería de Atención Hospitalaria*.
- Peña, C. (2015). *Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de Los estudiantes del I ciclo de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo - Cajamarca, 2015*. Repositorio de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo. <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/411>
- Pereda, F., López, T., y González, F. (junio del 2016). *La inteligencia emocional como habilidad directiva. Estudio aplicado en los Municipios de la provincia de Córdoba (España)*. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(53), 98-120. <http://www.scielo.org.mx/pdf/noesis/v27n53/0188-9834-noesis-27-53-98.pdf>
- Pérez, P. (2017). *Relación entre Inteligencia Emocional y Trabajo en Equipo de los colaboradores de una Empresa procesadora de Hule*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Rafael Landívar de Guatemala.

- Perlaza, A. (2015). *El síndrome de Burnout y la influencia en el desempeño de los servidores del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) matriz*. [Tesis de Pregrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7573>
- Preciado, D., Herrera, J., Gómez, J., Cortés, P., Ortega, M., & Calvo, I. (2018). *Niveles de estrés y síndrome de burnout en urólogos mexicanos. ¿Cómo nos encontramos?* Revista Mexicana de Urología, 78(2), 98-104. <https://revistamexicanadeurologia.org.mx/index.php/rmu/article/view/64/pdf>
- Prieto, B. (2017). *El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales*. Pontificia Universidad Javeriana, 18(46), 1-27. <http://www.scielo.org.co/pdf/cuco/v18n46/0123-1472-cuco-18-46-00056.pdf>
- Pines, A., & Aronson, E., (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free press.
- Malakh-Pines, A., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*.
- Ramírez-Montoya, M., y Lugo-Ocando, J. (2020). *Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa*. Comunicar, 65(8), 1-12. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Ravina-Ripoll, R., Ahumada-Tello, E., y Gálvez-Albarracín, J. (2019). *La felicidad como predictor del rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Un análisis comparativo entre México y España*. Cauriensia, 14, 407-426. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.14.407>
- Raspa, P., López, D. y Moya, F. (2019) *Síndrome de Burnout en trabajadores de empresas del sector comercio en la ciudad de Maracaibo, Venezuela*. Revista Espacios. Vol. 40 (Nº 43) Año 2019. 8-15.
- Recuenco, A. (2020). *Inteligencia emocional: el lenguaje de más valor en el mundo de hoy*, SCIENDO. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/3123/38>
- Rivera, A.; Segarra, P. y Giler, G. (2018) *Síndrome de Burnout en docentes de instituciones de educación superior*. En: AVFT. Volumen 37, número 2, pp. 35-42.
- Rosales Y., y Rosales F., (2013). *Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio*. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín, Cuba. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v36n4/v36n4a9.pdf>.
- Rodas, L. (2018). *Relación entre inteligencia emocional y burnout en los colaboradores de un ingenio azucarero*. [Tesis de Pregrado, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio Institucional. http://biblio3.url.edu.gt/publijrci_fuente/TESIS/2018/05/43/Rodas-Leidy.pdf

- Rodríguez, G. (2019) *Inteligencia Emocional y Síndrome de Burnout en el personal administrativo de una Entidad Pública de Villa el Salvador*. Informe de Trabajo de Grado. Universidad Autónoma del Perú. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/817/Rodriguez%20Moron%2C%20Geraldine%20Margot.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, H., Cobucci, R., Oliveira, A., Cabral, J. V., Medeiros, L., Gurgel, K., Souza, T., y Gonçalves, A. K. (2018). *Burnout syndrome among medical residents: A systematic review and meta-analysis*. PLOS ONE, 13(11). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30418984/>
- Rodriguez, A., & Pérez, A. (2017). *Método científico de indagación y construcción del conocimiento*. Revista Escuela de Administración de Negocios (82), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf>
- Rodríguez, R, y Rivas, S. (2011). *Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): diferenciación, actualización y líneas de intervención*. Medicina y Seguridad del Trabajo, 57(Supl. 1), 72-88. <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500006>
- Royo, M., Chulvi, V., Mulet, E., y Ruiz, L. (2019). *Review of the use of guiding question sin the scope of design Engineering*. 23rd International Congress 75on Project Management and Engineering, Málaga, España. http://dspace.aeipro.com/xmlui/bitstream/handle/123456789/2289/AT03-013_2019.pdf
- Román, I. y Muñoz, K. (2020) *Síndrome de Burnout y su impacto en los trabajadores de las pymes del sector alimenticio de la ciudad de Guayaquil, Ecuador*. Revista Ciencia & Tecnología. No. 28, 31 de octubre de 2020. ISSN online: 61 – 73.
- Romero Sacalxot, H. N. (2016) *Inteligencia emocional y clima organizacional*. Tesis de Grado. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/43/Romero-Hassan.pdf>
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). *The structure of psychological well-being revisited*. Journal of Personality and Social Psychology, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. (2008). *¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6(2), 455-474. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924011.pdf>
- Sharma, D., (2017). *Impact of age on emotional intelligence and its components*.

- Internation, al Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 1(1), 13-20. Recuperado de <http://www.ijriss.org/DigitalLibrary/Vol.1&Issue1/13-20.pdf>
- Sisto, F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Pasetto, N., Oliveira, A., y Lopes, W. (2008). Estudio para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 45-55. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n1/v7n1a07.pdf>
- Saborío, L. e Hidalgo, L. (2015) *Síndrome de Burnout. Revisión Bibliográfica*. En: *Medicina Legal de Costa Rica - Edición Virtual*. Vol. 32 (1), pp. 1-6. marzo 2015. ISSN 1409-0015. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/mlcr/v32n1/art14v32n1.pdf>
- Salas, R. (2017). *La Inteligencia Emocional de los Colaboradores "Millennials" en la Empresa Ventcorp- Perú (Tesis de pregrado)*. Recuperado de <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1382/TRAB.SUFIC.PR OF.%20SALAS%20PONCE%2C%20ROSMERY%20ANTONIA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Segura, R. y Pérez, I. (2016). *Impacto diferencial del estrés entre hombres y mujeres: una aproximación desde el género*. *Alternativas en psicología*, (36), 105-120. <http://www.alternativas.me/attachments/article/138/Impacto%20diferencial%20del%20estr%C3%A9s%20entre%20hombres%20y%20mujeres.pdf>
- Shanafelt TD, Dyrbye LN, West CP. Addressing Physician Burnout: The Way Forward. *JAMA*. 2017 [citado 25/06/2019]; 317(9):901–902. <https://internalmedicinefaculty.wustl.edu/wp-content/uploads/2017/04/2017-JAMA-Shanafelt-editorial-physician-burnout.pdf>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence*. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Sothan, S. (2018). *The determinants of academic performance: evidence from a Cambodian University*. *Studies in Higher Education*, 44(11), 2096-2111. <https://scihub.se/10.1080/03075079.2018.1496408>
- Tacca, D., Tacca, A., y Cuarez, R. (2019). *Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario*. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Torres, B., y Guarino, L. (2013). *Diferencias individuales y burnout en médicos oncólogos venezolanos*. *Universitas Psychologica*, 12(1).

- Thomaé, M. N. V., Ayala, E. A., Sphan, M. S., y Stortti, M. A. (2006). *Etiología y prevención del síndrome de burnout en los trabajadores de la salud*. *Clínica*, 10(14), 15.
- Taruchaín, L., y Mayorga, M. (2020). *Síndrome Burnout en funcionarios públicos de la Provincia de Tungurahua*. *Centros: Revista Científica Universitaria*, 9(2), 1–19. <https://doi.org/10.48204/j.centros.v9n2a1>
- Troncoso, C., & Amaya, A. (2017). *Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud*. *Rev. Fac. Med*, 65(2), 329-332. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>
- Thomson, M., y Palermo, C. (2014). *Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies*. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.002>
- UNACH [Universidad Nacional de Chimborazo]. *Reglamento de Régimen Académico de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Chimborazo*. (Resolución No. 229-CUUNACH-DES-24/25/27/31-08-2021). UNACH.
- Urbina, N., (2019). *Estrategia tecnológica para mejorar el rendimiento académico universitario*. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (56), 71-93. <https://idus.us.es/handle/11441/93738>
- Universidad de Cundinamarca. (2006). Acuerdo No. 010 Julio 12 de 2006, “*por el cual se expide el reglamento estudiantil para los programas de pregrado de la universidad de cundinamarca*”.
- Universidad de Cundinamarca. (2014). Acuerdo No. 001 DEL 2014 – 07 – 21. “*por el cual se reglamenta la práctica académica en el programa de psicología de la Universidad de Cundinamarca*”.
- Valladares, I. (2017). *Síndrome de Burnout en agentes policiales de la división policial de Huaral Perú 2017*. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/6193/Valladares_LI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vallejos, C. (2022). *Niveles de Inteligencia Emocional en estudiantes de la carrera de Psicología de una Universidad Pública Peruana*. *Revista de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Ricardo Palma*. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v22i3.5015>
- Villanueva, F. (2022). *Metodología de la Investigación Cuantitativa* (3° ed.). Ciudad de México, México: Klik.
- Viramontes-Oliva, O. A., Guerra, E., Arroyo, R., Alvidrez, M. R. F., & Báez, C. (2021).

- Clima organizacional estudiantil en contexto de diversidad cultural, aplicando un modelo de correlación en el norte de Sinaloa*. European Scientific Journal, 17(23), 118-142. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n23p117>
- Villacis, A. (2017). *Estrategias de afrontamiento y síndrome de burnout en personal de salud*. [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/6a96a2fc-62c0-4275-a96d-4371134235b2/content>
- Viloria Marín, H., Y Paredes Santiago, M. (2002). *Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes*. Educere, 6(17).
- Villa-Peralta, A. (2017). *La formación educativa del ingeniero y la compleja realidad del mundo contemporáneo*. Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería, 5(2), 9-15. <https://doi.org/10.15649/2346030X.435>
- Woolery, A., y Salovey, P. (2004). *Inteligencia emocional y salud física. Expresión emocional y salud. Avances en teoría, evaluación y aplicaciones clínicas*, 154-168.
- Zepeda-Hurtado, M., Cardoso-Espinosa, E., y Rey-Benguría, C. (2019). *El desarrollo de habilidades blandas en la formación de ingenieros*. Científica, 23(1), 61-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614582650>

La bibliografía consultada en este libro es producto de una investigación documental desarrollada por los autores bajo la línea de investigación: **“Burnout estudiantil universitario”**, de la cual se sistematizaron dos obras:

*Burnout académico e inteligencia emocional en el contexto universitario:
Características y dimensiones.*

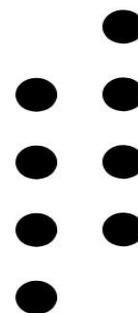
<https://editorialmarcaribe.es/ark:/10951/isbn.9789915698045>

*Burnout académico e inteligencia emocional en el contexto universitario:
Perspectivas y exploración.*

<https://editorialmarcaribe.es/ark:/10951/isbn.9789915698038>

Estos referentes se unificaron, y se presentan de la misma forma en ambos libros para mayor comprensión del lector.

Esta edición de "*Burnout académico e inteligencia emocional en el contexto universitario: Características y dimensiones*" se culminó en la ciudad de Colonia del Sacramento en la República Oriental del Uruguay el 18 de abril de 2025



BURNOUT ACADÉMICO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: *CARACTERÍSTICAS Y DIMENSIONES*



www.editorialmarcaribe.es

Colonia, Uruguay

ISBN: 978-9915-698-04-5



9 789915 698045