

# INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS, DOCENTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE BARRANQUILLA\*

## EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS, TEACHERS AND ADMINISTRATIVE PERSONAL IN A PRIVATE UNIVERSITY IN BARRANQUILLA

Recibido: enero 22 de 2008/Aceptado: noviembre 11 de 2008

FRANCISCO VÁSQUEZ DE LA HOZ\*\*

*Universidad Simón Bolívar - Colombia*

**Key words:** Emotional Intelligence, Educative Organizations, Quality of education, Educative Psychology.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, Organizaciones Educativas, Calidad de la Educación, Psicología Educativa.

### Abstract

The present paper is related, in a synthetic way to the results of four researches in which the emotional intelligence of teacher, students, and administrative staff is analyzed. The researches took place in a private university, in Barranquilla, Colombia according to theories of Mayer, Salovey & Caruso; Cooper & Sawaf, Goleman, Fernández-Berrocal & Extremera, Posada. Among 398 people with distant dependences, professions and academic programs, have found important results regarding the emotional intelligence and their respective dimensions. Means as survey on Emotional Intelligence for University Teachers by Vasquez & others; The indifference of Emotional Intelligence in Organizations by Vasquez & others and TMMS-24 by Fernandez-Berrocal, Extremera & Ramos.

### Resumen

El presente escrito relata, de manera sintética, los resultados de cuatro investigaciones de corte descriptivo en las que se analizaron las características de inteligencia emocional de los docentes, alumnos y equipo administrativo de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla, Colombia, según las teorías de Mayer, Salovey & Caruso; Cooper & Sawaf, Goleman, Fernández-Berrocal & Extremera, Posada. En trescientas noventa y ocho personas de uno y otro género, de distintas dependencias, profesiones y programas académicos, se encontraron resultados importantes en cuanto a inteligencia emocional y sus respectivas dimensiones. Se aplicaron como instrumentos el Cuestionario de Inteligencia Emocional para Docentes Universitarios de Vásquez & otros; el Inventario de Inteligencia Emocional en las Organizaciones de Vásquez & otros, y el TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos.

\* Esta artículo deriva de la investigación *Características de la inteligencia emocional en los distintos estamentos de la Universidad Simón Bolívar de la ciudad de Barranquilla*, en la línea de *Inteligencias Múltiples* del grupo de investigación de *Psicología Educativa* © (CCRG: COL0038628), adscrito al *Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía* (CEDEP) de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. Esta investigación fue posible gracias al apoyo económico de la Universidad Simón Bolívar, así como a la participación de estudiantes del programa de Psicología de la universidad mencionada, quienes desde la investigación formativa apoyaron el trabajo.

\*\* Docente-investigador, miembro del Comité de Investigaciones y Editor de la revista *Psicogente* del programa de Psicología U. S. B. Líder del grupo de investigación de Psicología Educativa. E-mail: fvasquez@unisimonbolivar.edu.co

*Cuán dichosos fuéramos si nuestra sabiduría se dejara  
conducir por la fortaleza.*

**Simón Bolívar**

## INTRODUCCIÓN

Las tendencias actuales de la Psicología Educativa sugieren que, por su dinámica propia, todos los actores de las organizaciones educativas adquieran y desarrollen competencias tales como la toma de decisiones oportunas y acertadas, comunicación asertiva, afectiva y efectiva, solución de conflictos de manera creativa y exitosa, cooperación y trabajo en equipo. Todo ello dentro y fuera del aula de clases (Vásquez, 2005) y requiriendo el despliegue de habilidades propias de la Inteligencia Emocional (IE).

La universidad que participó en el estudio ha asumido un horizonte sociocrítico como paradigma educativo orientador de su Misión, Visión, Políticas, etcétera, resultando evidente la relación de estos aspectos y los de la IE, pues, desde cada uno de ellos se puede colegir, por ejemplo, la exhortación a las relaciones democráticas y empáticas entre los miembros de la comunidad educativa, los procesos concertados y cooperativos que exigen una participación siempre automotivada para el desarrollo científico, social y cultural, sustentados estos en el autoconocimiento y la autorregulación propia, lo que demanda de sus miembros, entre otras cosas, de un amplio dominio de las distintas habilidades de IE (Vásquez, 2003).

Pero... ¿se están presentando tales características en los actores que conforman tal comunidad educativa?, es decir, ¿se están desarrollando las habilidades básicas que permitirían la expresión de aquellas características en cada uno de los rincones de aquella Alma Mater? Estos interrogantes se sintetizaron en la elaboración de un proceso de investigación que indagó sobre las características de IE en los distintos estamentos que la conforman.

En buena hora se generan investigaciones que posibilitan una mejor explicación y comprensión del comportamiento humano en el campo de las organizaciones educativas, buscando resaltar con ello el valor que tiene el autoconocimiento y la autorregulación de las emociones como motor principal en las relaciones interpersonales en particular, y del buen clima organizacional en general. Así, es menester considerar la variable IE dentro del ámbito educativo, pues ella permea todas las instancias y estamentos de la comunidad educativa, desde el estamento administrativo, pasando por el cuerpo docente, hasta llegar a los estudiantes.

En línea similar a este objetivo, identificamos los trabajos de Gallego, Alonso, Cruz & Lizama (2000); Vallés & Vallés (2002); Salas & Abarca (2002); Martínez (2002); Extremera & Fernández-Berrocal (2003); Extremera & Fernández-Berrocal (2004a & b); Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil (2004); Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004); Fernández-Berrocal & Extremera (2006); Vásquez & otros (2002; 2003a, b & c; 2005; 2006a, b, c & d), entre otros, todos los cuales se orientan de alguna manera u otra al abordaje de la IE en las organizaciones educativas. Muchos de ellos

están fundamentados en las ideas de Mayer, Salovey & Caruso (2000, 2004, 2007); Cooper & Sawaf (1998); Goleman (1996, 2002 y 2003); Extremera & Fernández-Berrocal (2004a & b, 2006) y Posada (2005). Este último autor plantea la idea de la calidad educativa a partir del inminente salto que deben dar las instituciones para convertirse en organizaciones educativas inteligentes.

Las revisiones de Trujillo & Rivas (2005) sugieren la existencia de más de 200 modelos teóricos de IE. Sin embargo, según criterios de alta rigurosidad científica, validez, reconocimiento por expertos y evidencia empírica con métodos formales, se aceptarían dos grandes categorías que agrupan a cinco modelos: los de Salovey & Mayer (1997) y Extremera & Fernández-Berrocal (2002), que se basan en la forma como se capta y utiliza la IE en los procesos de aprendizaje; los de Bar-On (1997), Goleman (1995), Cooper & Sawaf (1997) y Oriolo & Cooper (2001), que se enfocan en la relación entre algunas características de personalidad y las habilidades de IE (Vásquez, 2007). Los primeros, llamados modelos de habilidades mentales o cognitivas, procuran indagar sobre los procesos de pensamiento que se dan sobre las emociones; los segundos, reconocidos también con el nombre de modelos mixtos, se basan en un conocimiento directo y aplicado de la IE (Gabel, 2005).

Así, desde la perspectiva de los modelos de Cuatro Ramas y de Competencia. En el primero de estos, la IE se concibe como una habilidad cognitiva. Específicamente Salovey & Mayer en 1997 la definen del siguiente modo:

*La habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006, p. 8).*

Según el modelo de Competencias, la IE influye desde sus cinco dimensiones sobre muchas esferas de nuestras vidas. En esta idea inicial, Goleman (1995) propuso al autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales como sus elementos esenciales. En una revisión posterior, Goleman (2001) planteó cuatro dimensiones, no muy distintas de las anteriores: autoconciencia, conciencia social, autoadministración y manejo de las relaciones, que ayudan a explicar el desempeño de las personas en las organizaciones (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). La propuesta de Cooper & Sawaf (1998; 2001) no está muy lejos de la de Goleman, pues también enfatiza en la observación de patrones individuales e interpersonales en cuanto a aptitudes y vulnerabilidades personales relacionadas con el rendimiento en el trabajo (Trujillo & Rivas, 2005).

Por lo antes dicho, podría pensarse en cambiar la concepción de institución por la de organización educativa, lo que permitiría a los centros educativos dejar de ser instituciones transmisoras de conocimiento, para convertirse en organizaciones que aprendan y creen conocimiento desde la base del aprendizaje y creatividad individual, que, al decir de Cooper & Sawaf (1998), existen en el núcleo de la IE.

Actualmente, la IE ha cobrado un auge en aquellas áreas organizacionales en las cuales se requiere un contacto interpersonal cotidiano y permanente, de lo cual no escapan las de orden educativo. De igual manera, se destaca la capacidad emocional como una variable de notable importancia no solo en la gestión de la alta gerencia, sino en todos los niveles de la organización, pues ella se puede convertir en un indicador de éxito laboral, en especial para el alcance de altos logros organizacionales en cualquier nivel.

Al decir de Goleman (2002), las organizaciones con IE estarían preparadas para dirimir cualquier conflicto que se presente entre los valores proclamados desde su misión y los que verdaderamente aplican en su cotidianidad. Su viabilidad como organización dependería del análisis que haga de los estados emocionales típicos de quienes las conforman. Estos son relevantes, pues facilitan o entorpecen la consecución de las metas y de la misión organizacional, la calidad del producto o del servicio ofrecido, la calidad del clima organizacional, la satisfacción de los clientes, rendimiento, etcétera, convirtiéndose en un manto creciente que se establece como su cultura organizacional particular y que terminaría siendo insostenible si resultara negativa.

Por eso se requiere de una visión más amplia, comprensiva y prospectiva de la educación por parte de los directivos y demás estamentos, una visión en que el liderazgo democrático, la toma de decisiones oportuna y las innovaciones administrativas y pedagógicas sean los indicadores de una función administrativa de calidad (Posada, 2005).

También se debe tener en cuenta que en las organizaciones educativas, como en cualquier otro tipo de organización, la manifestación de las relaciones interpersonales puede ser una fuente de conflicto laboral (Bisquerra, 2000). Es así como en cualquier contexto organizacional cobran gran importancia las relaciones interpersonales para el trabajo en equipo y cooperativo, partiendo del conocimiento y la autorregulación emocional.

En calidad de *expertos emocionales*, docentes y administrativos canalizan el desarrollo emocional y orientan las relaciones socioafectivas de los educandos. Por esto, deben asumir que son, dentro y fuera de las aulas, los modelos de aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto en el alumnado (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a).

Con habilidades de IE, los docentes pueden desplegar más estrategias de afrontamiento al estrés o al *Burnout*, experimentando menos consecuencias fisiológicas negativas y menos desgaste psicológico por eventos laborales estresantes, así como menor cansancio emocional, mayor realización personal por el trabajo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a), más capacidad para entender y contribuir en la regulación de las emociones de otros (empatía), amén de más habilidades sociales en general.

Sabemos hoy que si no creamos deliberadamente espacios de formación emocional, tanto en las organizaciones educativas como en la familia, podríamos estar condenando a las nuevas generaciones a desarrollar conductas desadaptativas; por ejemplo: consumo de

sustancias psicoactivas, *bullying*; déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico; disminución en cantidad y calidad de las relaciones humanas; descenso en el rendimiento académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b).

En un estudio previo con el que se midió la IE en universitarios de la ciudad de Barranquilla, se halló que el entendimiento y el análisis emocional se presentaban de manera adecuada en ellos, permitiéndoles reconocer, descubrir y percibir relaciones, diferencias y similitudes en sus emociones. No obstante, presentaron dificultades para controlar conscientemente la expresión emocional (Angarita & Cabrera, 2000), lo cual pone en riesgo la interacción social sana y la convivencia en valores.

Por todo lo antes dicho, el objetivo general de estos trabajos consistió en caracterizar no solo la IE de los estudiantes, sino también la de los docentes y la del equipo administrativo en el conjunto de una universidad privada de la misma ciudad. Así, los resultados obtenidos de las investigaciones derivadas en esta área retroalimentarán a sus distintos estamentos, pudiendo mejorar su satisfacción al interior de la misma, en la medida que el desempeño esté mediado por la reflexión e interiorización de aquella retroalimentación, en cuanto al conocimiento y manejo de su carga emocional tanto de manera individual como grupal. Esto porque además de propiciar bienestar psicológico, el ejercicio sano de la IE favorece la percepción de un clima académico, social y laboral satisfactorio, adecuado para el trabajo en equipo y cooperativo.

El impacto de sus resultados probablemente ofrezca a la población el privilegio de ser tenida en cuen-

ta por esta organización a mediano plazo en la eventual implementación de dinámicas tendientes al despliegue y fortalecimiento de las mencionadas características, mejorando probablemente así el sentido de pertenencia hacia la misma.

Por último, nuestras investigaciones evidenciarían que una de las funciones sustantivas más relevantes en el ámbito universitario, como lo es la investigación, se puede articular a los procesos académicos y administrativos del sistema educativo sobre la base de los preceptos de la psicología educativa, y en particular de las herramientas conceptuales y empíricas aportadas por la teoría de la IE.

## MÉTODO

Acorde con lo anunciado, este escrito reúne los resultados de cuatro estudios de corte descriptivo que recogieron información sobre las características de IE en docentes, alumnos y personal administrativo de una universidad privada de Barraquilla. Los participantes en las investigaciones 1 y 2 sumaron en total 142 docentes sin distinción de género, profesión y edad, a partir de un muestreo probabilístico simple (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Se aplicó en estas dos primeras investigaciones el instrumento denominado Cuestionario de Inteligencia Emocional para Docentes Universitarios (Vásquez, Nieto, Páramo & Puertas, 2002), mejorado por Vásquez, Angarita & Téllez, (2003a); Vásquez, Montoya, Redondo, Rojas & Tilano, (2003b); Vásquez, Chamorro, Navarro & Olivo, (2003c); Vásquez, Arcón, Montero, Rodríguez, Viña & Castro (2005), y Vásquez,

García, Labouz, Monserrat & Pacheco (2006a). Este cuestionario mide las respuestas acertadas frente a 40 situaciones, tareas o problemas emocionales que evalúan las dimensiones de autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales en el contexto educativo.

La investigación número 3 contempló a 96 funcionarios del área administrativa sin distinción de género, profesión y edad, a partir de un muestreo probabilístico simple (Hernández & otros, 2006), y aplicó el instrumento denominado Inventario de Inteligencia Emocional en las Organizaciones, de Vásquez, González, Hernández, Muñoz, Navarro & Sánchez (2006b), basado en la adaptación realizada a los indicadores propuestos por el Cuadro de C.E. en su versión III, 5 (1998) de Cooper para medir la IE. Este cuestionario tipo Likert, con 75 ítems y cinco opciones de respuesta, evalúa las dimensiones de autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales en personal administrativo.

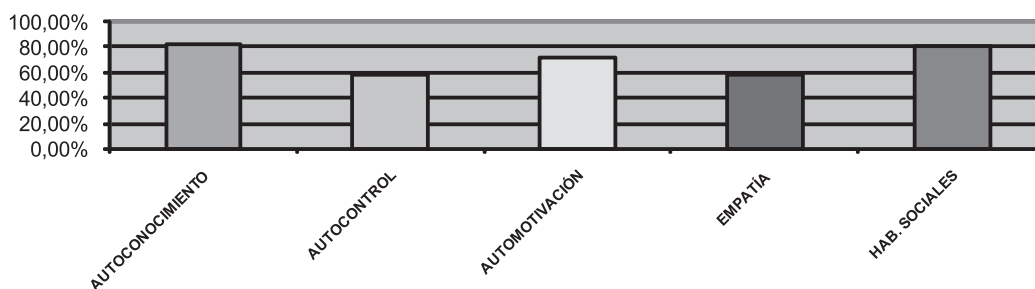
La investigación número 4 (Vásquez, Aguirre, Angulo, Molina & Torregroza, 2006c) incluyó a 160 alumnos sin distinción de género y edad, a partir de un muestreo probabilístico estratificado proporcional según los

distintos programas académicos de aquella universidad (Hernández & otros, 2006), aplicó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que mide la IE percibida; puntualmente, atención, claridad, regulación y reparación emocional (Extremera & otros, 2004). Esta escala es una adaptación al TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), con consistencia interna de más de 0,80 para cada dimensión en sus dos versiones.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

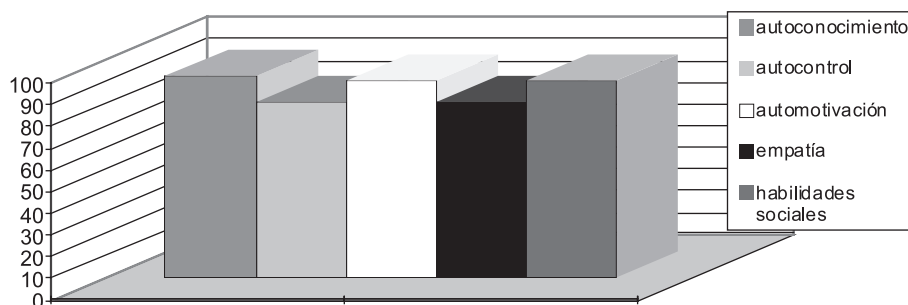
A continuación se presenta, desde la perspectiva de la estadística descriptiva, un análisis cuantitativo de los resultados arrojados por cada una de las anteriores investigaciones, haciéndose inmediatamente la discusión de los mismos. En orden de exposición, se consideran primero los trabajos que evaluaron IE en docentes de la universidad donde se realizó el estudio (investigaciones 1 y 2; luego el que evaluó esta misma variable en el personal administrativo (investigación 3) y, por último, en los alumnos de los diversos programas de aquella universidad (investigación 4).

**Figura 1. Porcentaje de docentes de Administración, Economía, Ing. Industrial y de Sistemas, Licenciatura en Ciencias Sociales y Filosofía de la Universidad donde se realizó el estudio con puntuaciones altas según las dimensiones de IE**



Fuente: Vásquez & otros (2005)

**Figura 2. Porcentaje de docentes de Fisioterapia, Enfermería, Psicología, Trabajo Social, Derecho de la Universidad donde se realizó el estudio con puntuaciones altas según las dimensiones de IE**



Fuente: Vásquez & otros (2006a)

### Investigaciones 1 y 2

A partir de las figuras 1 y 2, se aprecia que la mayoría de los docentes que participaron en estos estudios presentan, en general, niveles adecuados de IE, sobresaliendo las similitudes de los resultados hallados en uno y otro grupo. Si bien es cierto que parecen destacarse ligeramente los docentes de Fisioterapia, Enfermería, Psicología, Trabajo Social y Derecho (Vásquez & otros, 2005) comparados con los de Administración, Economía, Ingeniería Industrial y de Sistemas, y Licenciatura en Ciencias Sociales y Filosofía (Vásquez & otros, 2006a) en cuanto a las habilidades de IE evaluadas, cuando se hace un análisis dimensión por dimensión en ambos grupos, se halla que el autoconocimiento y las habilidades sociales arrojaron resultados más favorables que la empatía y el autocontrol. Estudios anteriores que midieron la IE en docentes arrojaron resultados similares, no obstante haber utilizado instrumentos distintos. Incluso el caso particular de la dimensión empatía, sin llegar a una tendencia negativa, mostró igualmente porcentajes por debajo de las otras dimensiones de IE (Vásquez & otros, 2002 y Vásquez & otros, 2003a, b y c). De hecho, para mayor comprensión de esta dimensión, se realizó una revisión bibliográfica sobre la misma, procurando

establecer inicialmente mayor precisión teórica de ella, para luego operacionalizarla con mayor exactitud (Vásquez, Saumeth, Medina, Herrera & Pacheco, 2006b).

Se puede decir entonces que los docentes que participaron en estos estudios están en capacidad de descubrir adecuadamente sus emociones, y tomar decisiones confiables en su labor, siendo críticos constructivos con ellos mismos. Además, estarían en capacidad de automotivarse, lo que los mantendría firmes y constantes en las metas que se proponen. De igual modo, estos docentes pueden expresar lo que sienten de manera asertiva y equilibrada, tanto a sus alumnos como a sus compañeros de trabajo, lo que les facilita el control de las relaciones interpersonales, permitiéndoles ser comprensivos y cordiales, motivar a otros, fomentar la armonía entre sus alumnos. No obstante, aun cuando estos docentes logren un reconocimiento general de las emociones ajenas, podrían presentar dificultades para comprender la articulación de sentimientos no declarados en sus alumnos.

Es de resaltar que en ambos grupos la habilidad más sobresaliente es el autoconocimiento emocional y, en cambio, la menos destacada, como ya se expresó, sea

el reconocimiento de las emociones ajenas o empatía. Ello sugiere que estos docentes pueden conocer sus estados de ánimo y lo que se los origina, ayudándoles esto a entrar en contacto directo con sus sentimientos y a tomar decisiones con relativa tranquilidad. Empero, pareciera que son poco receptivos a las opiniones y puntos de vista de los educandos, cuestión que limitaría el reconocimiento de sus necesidades y sentimientos, sean estos positivos o negativos. También podría costarles trabajo la lectura de los estados emocionales encubiertos de los alumnos, es decir, comprenderles su lenguaje no verbal.

Esto se pudiera explicar por varias razones: la primera tal vez radique en que los cursos que manejan los docentes en esta, y en casi todas las universidades de la región, comprende un número de treinta y cinco o más alumnos en promedio, lo que les dificulta el contacto directo con todos y cada uno. A lo que se le suma el hecho de que como profesor, debe manejar tres, cuatro y hasta cinco cursos simultáneamente, lo que genera enormes responsabilidades. Al decir de Sureda & Colom (2002), lo anterior conduciría al desconcierto personal ante el contexto socio-escolar, a una contradicción entre sus derechos y deberes, a la falta de concreción en las tareas, a la desmotivación ante la falta de estrategias propias para afrontar un contexto conflictivo y, por tanto, a la incapacidad de promocionar la convivencia pacífica escolar.

La segunda, tiene que ver con un eventual temor, consciente o no, de pérdida de control de la situación cuando se conocen y se tratan directamente con los estados afectivos que manifiestan los educandos, influyendo esto en la supuesta parcialidad y objetividad del docente en los procesos de evaluación. Esto se relaciona con la

tercera razón: la idea estereotipada del docente universitario como una persona racional, fría, calculadora, distante, que muchos, en pleno siglo XXI, todavía tratan de emular (Vásquez, 2003). Como mencionan Sala y Abarca (2002), casi se idolatra aún hoy la falta de empatía en los docentes, pues, en muchos casos, esto se considera más un valor que un déficit.

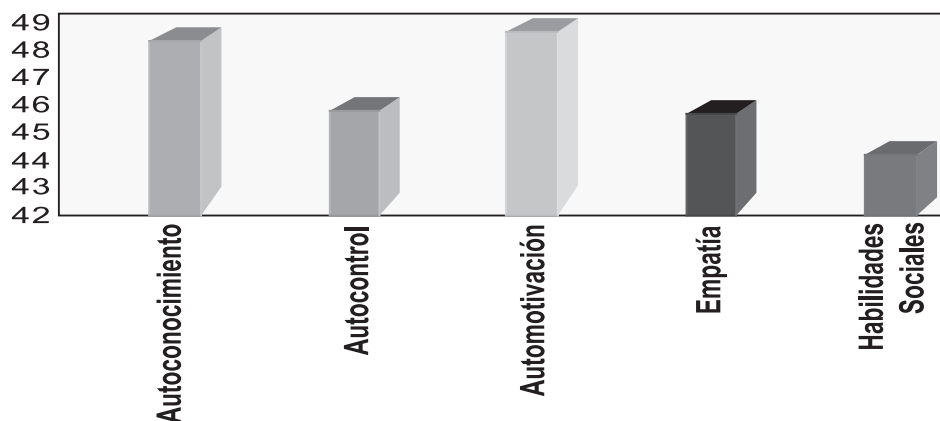
Cabe preguntarse hasta dónde este posible comportamiento del docente afectaría los procesos de aprendizaje significativo y efectivo del estudiante; hasta dónde contribuiría con su proceso de formación no solo profesional sino personal, específicamente en competencias socioafectivas para la vida laboral, social y personal. Además, si junto a una gran cantidad de otros aspectos, el bienestar laboral del docente depende de la manera como se da la dinámica de las relaciones entre éste y sus alumnos (Ayuso, 2006), los resultados encontrados en cuanto a empatía y autocontrol sugieren que los docentes de la muestra tendrían mayores probabilidades de manifestar estrés o un manejo inadecuado de sus efectos negativos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a) debido a que ciertos recursos personales y emocionales, entre los que estarían las dimensiones de la IE, servirían como factores protectores ante el estrés laboral (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

### Investigación 3

Con respecto a esta investigación, se observó que los funcionarios del área administrativa de la universidad donde se realizó el estudio presentan niveles de IE por encima del promedio ponderado ( $x=47$ ) en las



Figura 3. Promedio ponderado para las dimensiones de IE de los empleados del área administrativa de la universidad donde se realizó el estudio



Fuente: Vásquez & otros (2006c)

dimensiones de autoconocimiento y automotivación, mientras que, en las dimensiones de autocontrol, empatía y habilidades sociales, se observaron las puntuaciones más bajas.

Ahora bien, tomando en cuenta las categorías de inteligencia intrapersonal e interpersonal propuestas por Gardner (1995), los resultados muestran que la inteligencia intrapersonal (autoconocimiento, autocontrol y automotivación) manifiesta una posición favorable en comparación con la inteligencia interpersonal (empatía y habilidades sociales).

Lo anterior deja entrever que la base del clima organizacional positivo se hallaría en el manejo personal que hacen los funcionarios sobre sus propias emociones, mientras que las habilidades que permiten la regulación de las emociones en relación con los demás, como las que facilitan el contacto social de calidad entre las personas del sitio de trabajo, poco aportarían a tal clima. Este hecho entonces es un factor a tener en cuenta si se

procura la constitución de un clima y cultura favorable en la organización educativa. Cuando este clima y esta cultura son adecuados, favorecen el trabajo en equipo y cooperativo tanto como la toma de decisiones en conjunto, mejorando así la calidad de todos los procesos de la universidad (Vásquez, 2007).

Ampliando un poco, estos funcionarios tendrían una práctica adecuada de las habilidades personales para el manejo de las emociones, mientras que no ocurriría lo mismo con las habilidades emocionales requeridas en el contacto con los demás (Goleman, 2002). En otras palabras, el fuerte de los funcionarios administrativos sería el desempeño emocional individual, procurando un mejor desarrollo de las habilidades que están directamente relacionadas con su propio estado anímico, mientras que existiría poca preocupación por el incremento de las habilidades grupales y, en este sentido, se perdería la oportunidad de ver en los equipos de trabajo verdaderos líderes con aptitudes para sostener ideales colectivos de forma influyente y persuasiva o para ejercer lo que Prati,

Douglas, Ferris, Ammeter & Buckley (2003) denominan Liderazgo Efectivo de Equipo. También escasearía la posibilidad de hallar personas con la convicción fuerte de que pertenecen a una organización donde se comparte una visión colectiva y en la cual es fundamental, por ello, la fluidez de las relaciones interpersonales. En últimas, es probable que entre en deterioro la visión de conjunto y la conciencia colectiva como elementos de un clima organizacional favorable.

En cuanto al autoconocimiento, se destaca la valoración adecuada de sí mismos, lo que indica que estos funcionarios logran evaluar con precisión las fortalezas y debilidades en su desempeño. También se destacan la conciencia emocional y la confianza en sí mismos, que revelarían una adecuada capacidad para discriminar la manera cómo las emociones afectan el desempeño diario, y la seguridad para enfrentarse a retos y tareas tendientes a reconocer el conocimiento de las verdaderas capacidades y talentos.

En lo que respecta al autocontrol, los resultados encontrados sugieren que existiría una flexibilidad en los funcionarios para enfrentar los cambios, asumir nuevos desafíos y asimilar las nuevas ideas, lo cual da indicios de la generación de un potencial creativo al interior de la institución (Cooper & Sawaf, 1998 y Goleman, 2002). Además, puede sobresalir la capacidad para realizar tareas y actividades bajo el fundamento de la sinceridad y la honestidad personal. Sin embargo, tal vez exista una moderada capacidad para manejar las emociones (autorregulación emocional) y la responsabilidad en el cumplimiento integral de las obligaciones.

A su vez, en la automotivación se destacan la motivación de logro y el compromiso. De acuerdo con ello, estos funcionarios, desde su individualidad, buscarían realizar las tareas con algún grado de exigencia y excelencia para lograr resultados positivos, tratando de identificarse e implicarse con las actividades del grupo inmediato (Goleman, 2003) y comprometiéndose así a respetar los valores y políticas institucionales. De igual manera, se destacaría en ellos la capacidad para tomar la iniciativa en un momento dado y una actitud optimista hacia la responsabilidad y obligación por su entorno institucional.

Los resultados encontrados en la empatía sugieren, de otro lado, que estos funcionarios valoran la preocupación por las necesidades de los demás y escuchan las opiniones del consenso, propiciando así tolerancia y aprovechamiento de la diversidad. Muy a pesar de esto, un área por desarrollar sería la de orientación hacia el servicio; es decir, es posible que aunque existan políticas de calidad institucional lo suficientemente claras y explícitas, también se presenten dificultades para ofrecer mejoras en los servicios que se prestan a los usuarios y clientes de la organización desde el sitio de trabajo.

Al examinar lo concerniente a las habilidades sociales, se descubren resultados favorables en relación con el establecimiento de vínculos, de la capacidad para iniciar y mantener relaciones informales en el contexto laboral. No obstante, es posible que sean poco favorables en relación con la colaboración y cooperación, lo cual podría significar dificultades a la hora de coordinar esfuerzos, de unificar acciones a través de una visión de conjunto. Esto último puede interferir en el perfecciona-

miento de habilidades como influencia, comunicación, resolución de conflictos y liderazgo (Martínez, 2002).

Teniendo presente la desventaja en que se encuentran las habilidades de contacto interpersonal frente a las habilidades personales para el manejo de las emociones, se sugieren estudios donde se profundice en las primeras con instrumentos más refinados, para luego compararlos con otros que involucren variables más complejas de orden organizacional. De este modo se podría relacionar, por ejemplo, la IE con factores motivacionales hacia el trabajo, estrés laboral, etcétera, en los funcionarios del área administrativa de la universidad donde se realizó el estudio.

En cuanto a esto último, sabemos hoy que la profesión docente, junto con otras profesiones similares, es de las que más alto riesgo laboral presenta debido a los múltiples conflictos y eventos estresantes que hay en las organizaciones educativas, asociados a un desequilibrio entre las expectativas/intereses individuales y la realidad del trabajo diario, al enorme grado de requerimientos y la insuficiencia de recursos, así como a la compleja dinámica propia de las diversas interacciones sociales que se sostienen a diario. Todo esto puede llevar al padecimiento de un estrés crónico denominado Síndrome del Profesional Desgastado/Quemado o *Burnout*, que es un tipo avanzado de estrés propio del contexto laboral (Ayuso, 2006). Este síndrome resulta aún peor cuando se asocia a niveles altos de ansiedad o depresión, y puede degenerar en manifestaciones fisiológicas como úlceras, insomnio, cefaleas, entre otras (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

De igual forma, sería interesante comparar el conjunto de creencias y valores compartidos entre los funcionarios de las áreas académica y administrativa con respecto a la organización, a partir de un estudio sobre las características del clima organizacional y la cultura corporativa en los empleados de la universidad ya mencionada y su relación con la IE.

Quizás estos estudios permitan entender aún más los hallazgos sobre las dimensiones autocontrol, empatía y habilidades sociales encontrados aquí, así como en las ya mencionadas investigaciones 1 y 2 y los también ya señalados en Vásquez & otros (2002) y Vásquez & otros (2003a, b y c). Asimismo, dado que se encontraron niveles por encima del promedio en las dimensiones de automotivación y autoconocimiento, puede derivarse una investigación que describa las estrategias personales empleadas por estos funcionarios para el desarrollo de la IE, particularmente en estas dos dimensiones, que bien pudieran ayudar al despliegue de las otras habilidades.

De otro lado, sería interesante afinar la validez del Inventario de Inteligencia Emocional en las Organizaciones realizado por Vásquez & otros (2006b), el cual se basa, como ya se anotó anteriormente, en la adaptación realizada a los indicadores propuestos por el Cuadro de C.E. en su versión III, 5 (1998) de Cooper para medir la IE, debido a que presenta poco control sobre la deseabilidad social de los participantes. Específicamente, por ejemplo, se podría construir una plantilla de puntuación motivacional o escala de sinceridad que permita observar qué tan ciertas son las repuestas de los sujetos.

Por último, la aplicación del inventario podría

triangularse con otras técnicas de recolección de la información como las entrevistas abiertas y la observación participativa, no solo para profundizar en la validez y generalización de los resultados, sino también para darle un giro cualitativo al estudio de la inteligencia emocional, haciéndolo más complejo y rico en sus resultados.

#### Investigación 4

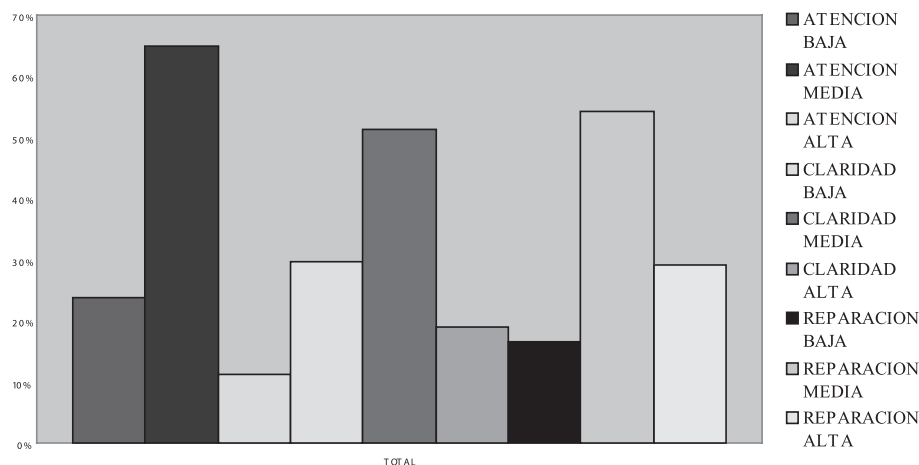
Antes de entrar en detalle, se recuerda que para esta investigación se trabajó con el instrumento de medición denominado TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004), que responde a un modelo teórico de IE diferente al trabajado en los estudios anteriores. Para las primeras investigaciones ya se identificaron, en el apartado de método, los instrumentos aplicados, los cuales se fundamentan en el modelo teórico de Competencias o Habilidades Emocionales de IE. En este caso, el instrumento mencionado y la interpretación se basan

en el modelo de Habilidades Mentales, más específicamente el de Cuatro Ramas de Mayer, Salovey & Caruso (2004; 2000). A continuación se presenta, entonces, el análisis y las discusiones de los resultados encontrados partiendo de los supuestos de este último modelo.

De manera general, la Figura 4 evidencia que un poco más del 50% de los alumnos de la universidad donde se realizó el estudio presentan un manejo adecuado o medio de IE y en particular de las dimensiones atención, claridad y reparación emocional, destacándose la primera de ellas.

Detallando cada dimensión, se aprecia que más del 60% de los alumnos obtuvo una puntuación adecuada en la dimensión denominada atención emocional, lo que los caracteriza como personas observadoras y reflexivas de sus estados emocionales. Esto significa que valoran y examinan sus estados afectivos, centrándose y maximizando su experiencia emocional. También signifi-

**Figura 4. Porcentaje de alumnos de los diferentes programas académicos de la universidad estudiada (2do período académico 2005) según las dimensiones de IE**



Fuente: Vásquez & otros (2006c)

ca que los estudiantes en cuestión vigilan, sin exageraciones, el desarrollo de sus estados de ánimo en un esfuerzo por comprenderlos, hecho que les permite llevar a cabo estrategias de regulación emocional más adaptativas.

Estos resultados son importantes, pues, vigilar en todo momento el progreso de los estados de ánimo no necesariamente va seguido de una suficiente capacidad para discriminar sus causas, motivos y consecuencias. Por otro lado, es probable que los alumnos que muestran escasa atención a sus emociones, aquellos que no consideran relevante sus estados afectivos, no utilicen esta información para regular sus estados anímicos.

Además, las personas que presenten unos niveles medios o adecuados de atención a las emociones, como en el caso del 64.1% de los alumnos, manejarían niveles normales de estrés y no se dejarían influenciar por los problemas que les rodean. También se caracterizarían por poseer no solo una buena percepción de sus propios sentimientos sino de los estados afectivos de los demás, sirviendo esto para el establecimiento de relaciones empáticas con sus familiares, amistades, compañeros, docentes, entre otros.

El 52.4% de los alumnos, es decir, poco más de la mitad de la población, obtuvo puntuaciones adecuadas en la dimensión claridad emocional. Se caracterizarían, en consecuencia, por poseer habilidades para identificar, distinguir y describir las emociones que cotidianamente experimentan, yendo más allá del simple sentirse bien o mal. Esta características les facilitan reconocer el origen de sus emociones, qué acontecimientos esperar durante la experiencia de esas emociones (reacción fisiológica,

respuestas motoras, pensamientos) y sus consecuencias, ayudándoles así en la comprensión emocional intrapersonal.

Asimismo, los alumnos que fácilmente identifican una emoción específica durante situaciones de estrés pasarán menos tiempo atendiendo a sus reacciones emocionales, invirtiendo por esto menos recursos cognitivos, lo cual les permitirá evaluar las alternativas de acción, mantener sus pensamientos en otras tareas o asumir estrategias de afrontamiento más adaptativas. De hecho, es más probable que los alumnos con baja claridad emocional (34.3%) y que estén confundidos sobre sus emociones, reaccionen de manera impredecible y a menudo problemática, ante situaciones emocionales estresantes, sea dentro o fuera del contexto de formación.

No obstante, el 13.2% de los alumnos mostraron elevadas puntuaciones en claridad emocional, lo cual se asocia con diferentes dimensiones de salud general, menor tendencia a la supresión de pensamientos, mayor satisfacción vital y estrategias de afrontamiento positivas. Esto estaría relacionado con una mejor autoestima y satisfacción interpersonal, menor vulnerabilidad al estrés, menor depresión, menor tendencia a desarrollar trastornos de personalidad y una mejor adaptación a situaciones estresantes en las distintas actividades que desarrollen, entre ellas, por supuesto, las académicas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b).

Pasando a la otra dimensión, el 55.1% de los alumnos obtuvo puntuaciones adecuadas en la dimensión de reparación emocional, por lo que se puede decir que estos cuentan con cierta capacidad o habilidad para

interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Precisamente, la función de esta dimensión consiste en recoger las capacidades individuales de regulación emocional de forma estable en el tiempo, evaluando los intentos activos del individuo por invertir las emociones negativas hacia una dirección más positiva. Por ejemplo, planeando o imaginando algo agradable, calmándose o generando perspectivas diferentes.

El 23.7% de los alumnos presenta niveles de reparación alta, sugiriendo esto que podrían superar emocionalmente algunas experiencias de vida que le generen conflictos, dificultades, disgustos, contratiempos, fracasos o frustraciones, transformándolas en situaciones positivas. Lo anterior convertiría la capacidad de regulación y reparación emocional en un factor protector de salud mental y de búsqueda de bienestar general (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b). Por el contrario, es probable que el 21.2% de los alumnos que presentan baja reparación emocional, no puedan sobreponerse a los cambios emocionales cotidianos generados por relaciones interpersonales y familiares de carácter disfuncional. En su caso, vivir experiencias altamente negativas, no les permitiría el despliegue de las capacidades propias de esta dimensión, como tampoco la de resiliencia, que está asociada a ellas.

Al considerar las variables en conjunto, se halla que la relación entre atención, claridad emocional y reparación en el despliegue de las competencias propias de la IE es muy fuerte y estrecha, ya que sería muy complicado lograr cada una de estas sin una adecuada capacidad de identificación, discriminación, recuperación y autorregulación de la experiencia emocional. Esta

integración supone mantener un manejo equilibrado de cada una y entre unas y otras a fin de alcanzar logros de tipo personal y de orden educativo.

Por otro lado si discriminamos un poco, se aprecian altos porcentajes de alumnos de algunos programas académicos ubicados en la categoría de atención baja. En esta situación están los alumnos de los programas de: Básica Primaria, un 100%; Trabajo Social e Ingeniería de Mercados, 50% y la otra mitad en la categoría de atención media.

En cuanto a claridad emocional, los programas académicos de Ciencias Sociales, Ingeniería de Mercado y Trabajo Social presentaron puntuaciones bajas, encontrándose en esta situación el 100% de los alumnos, en el caso del primer programa, y el 50%, para los otros dos. En el extremo opuesto, el programa de Administración de Empresas fue el que más se destacó en esta dimensión, ubicando casi el 43% de sus alumnos en claridad alta.

En reparación emocional, el 100% de los alumnos de los programas de Básica Primaria y Economía obtuvo puntuaciones altas. Por el contrario, el 50% de los alumnos de Ingeniería de Mercados obtuvo puntuaciones bajas en esta misma dimensión, en tanto que el otro 50% se ubicó en la categoría media.

Psicología y Derecho muestran una tendencia media de IE, sin destacarse porcentajes significativos de alumnos con puntajes altos en claridad y reparación emocional (tan solo el 33.3% y 20% para Psicología, y 44.2% y 21.2% para Derecho, respectivamente). Casos

parecidos se dieron en los programas de Fisioterapia (23.5% y 17.6%, respectivamente) y Enfermería (5.9% y 11.8%, respectivamente). Trabajo Social ubicó al 100% de sus alumnos en niveles medios de reparación, la mitad en baja atención y ninguno en alta claridad emocional. Básica primaria presenta a todos sus alumnos con baja atención y con claridad emocional media. Llama la atención que los alumnos de programas como estos, que se ubican en las ciencias sociales, humanas y de la salud no arrojasen puntuaciones altas de IE o en alguna de sus dimensiones, pues, se esperaría que su condición personal inicial y la preparación profesional que están recibiendo, los habiliten con una serie de competencias asociadas a la IE que, a su vez, les ayudarán en un buen manejo de su propia vida individual, familiar, social, académica y laboral, presente o futura.

Por último, son muy similares los resultados encontrados tanto para hombres como para mujeres.

## CONCLUSIONES

Los resultados hallados ponen de manifiesto que si bien se identifican características de IE adecuadas en las muestras evaluadas, en el caso de los docentes, la autorregulación emocional y la empatía; así como las habilidades sociales, en el caso del personal administrativo, sorprende que tales sean precisamente las dimensiones que presentan niveles más bajos si se las compara con las otras. Y decimos que sorprende porque son las que sirven de base para la interacción con otros, cuestión de mucha importancia en el ámbito educativo, ya que este es un sistema social complejo y mediado por procesos

intersubjetivos —denominado por algunos como *currículo oculto*—, en los que emociones y afectos permean todas las relaciones.

Hoy se sabe que en cualquier ámbito donde nos desenvolvamos, y particularmente en el laboral o en el profesional, las competencias intelectuales no son garantía de éxito. Son solo un aspecto que deben necesariamente complementarse con las competencias socioafectivas, pues éstas permiten la autosatisfacción de las necesidades emocionales, haciendo de quien las posee una persona motivada hacia su trabajo, sea cual fuere este, con capacidad para resolver problemas y con desempeño y resultados de alta calidad. Así, los miembros de una organización educativa (ejecutivos, directivos, administrativos, docentes, alumnos, etc.) deben ser efectivos, no solo en la comunicación y en la solución de problemas, sino también personas con disponibilidad, iniciativa, capacidad de trabajo en equipo, buenas relaciones interpersonales, adaptación al cambio, influencia y liderazgo positivo, manejo de conflictos, comunicación afectiva, efectiva y eficaz (Martínez, 2002), con un alto sentido de solidaridad, responsabilidad, disciplina, compromiso, identidad y lealtad hacia la organización, que les permita adueñarse de las ideas, de los procesos y de los cambios dentro de la misma, convirtiéndose esto en una gran ventaja competitiva (Vásquez, 2003).

Resulta difícil negar, entonces, que en el contexto de las organizaciones educativas, son de suma importancia la promoción y el desarrollo de las relaciones interpersonales y que esas relaciones deben partir del conocimiento y la autorregulación emocional.

A esto deben sumarse los factores ya mencionados, que presionan permanentemente a todas las organizaciones, y entre ellas las educativas, creando la imperiosa necesidad de supervivencia en un entorno cada vez más complejo, global y competitivo. Todo ello obliga, como ya se anotó antes también, a revisar sus creencias, modelos de dirección y recursos humanos, marco en el que cobra importancia el desarrollo de la inteligencia emocional, debido a que las personas que participan en esas organizaciones están ávidas de habilidades que les permitan adaptarse rápidamente a los cambios acelerados a los que se ven abocados. Si una organización educativa espera de sus alumnos, docentes y personal administrativo y directivo altos niveles de desempeño laboral, es decir, productividad, creatividad, proactividad, innovación, liderazgo, asertividad, capacidad de influencia positiva, eficiente trabajo en equipo, cooperación, etcétera, necesitará en aquellos un cierto equilibrio emocional. En consecuencia no resta sino pensar en la posibilidad de diseñar una agenda para la universidad donde se realizó el estudio que incluya el fortalecimiento de las competencias y habilidades de la IE en toda su comunidad.

## REFERENCIAS

- Angarita, C. & Cabrera, K. (2000). El corazón del rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 5. (Enero-Julio).
- Ayuso, A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: Una aproximación a los conceptos de estrés laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 39/3, 1-14. Extraído el 28 de enero de 2007 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis S.A.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Bogotá: Norma.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problemáticas: Violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.). *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. (pp. 599-605) Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004a). La importancia de desarrollar inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación OEI* 33/8, 1-10. Extraído el 20 de junio de 2004 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Extraído el 27 de febrero de 2005 de: <http://www.redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005, febrero). Examen de las relaciones entre inteligencia emocional, salud y burnout en profesores de secundaria: un estudio piloto. *6º Congreso Virtual de Psiquiatría*. Extraído el 5 de octubre de 2007 de [http://campusvirtual.uma.es/intemo/pdfs/natalio%20et%20al.%20\(2005b\).pdf](http://campusvirtual.uma.es/intemo/pdfs/natalio%20et%20al.%20(2005b).pdf)
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Spanish modified Trait meta-mood scale-24 (TMMS-24).
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical re-



- view of its first 15 years of history. *Psicothema* 18, supl., pp. 7-12. Consultado el 21 de Abril de 2007 en: <http://www.psycothema.com/pdf/3270.pdf>
- Gabel, R. (2005). *Inteligencia emocional: Perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Serie: Documentos de trabajo. núm. 16. Lima: Universidad ESAN. Extraído el 28 de marzo de 2007 de: <http://www.esan.edu.pe/paginas/pdf/Inteligencia%20Emoc%20%202.pdf>
- Gallego, D.; Alonso, C.; Cruz, A. & Lizama, L. (2000). *Inteligencia emocional*. Bogotá: El búho.
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. (2ª ed.). Buenos Aires: Javier Vergara Editores.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa*. (3ª ed.). Buenos Aires: Javier Vergara Editores.
- Goleman, D. (2003). El ABC de la Inteligencia Emocional. Extraído el 20 de mayo de 2006 de: [www.intermanagment.com.mx](http://www.intermanagment.com.mx)
- Hernández, R.; Fernández, L. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Martínez, M. (2002). Inteligencia Emocional en la Gestión Educativa. En biblioteca virtual de la Fundación Latinoamericana para la Calidad. Extraído el 25 de abril de 2006 de: [http://www.calidad.org/public/arti2002/1035340627\\_paulin.htm](http://www.calidad.org/public/arti2002/1035340627_paulin.htm)
- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 396-429). Cambridge, England: Cambridge University Press. Extraído el 25 de agosto de 2005 de: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/EmotionalIntelligenceProper/EI2000ModelsSternberg.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/EmotionalIntelligenceProper/EI2000ModelsSternberg.pdf)
- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Extraído el 20 de mayo de 2006 de: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf). También en revista *Psychological Inquiry*, 5(3), 197-215.
- Posada, R. (2005). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. El caso de la región Caribe colombiana*. Barranquilla: Fundación Formar, Fundación Visión sin Fronteras y Editorial Santillana.
- Prati, L.; Douglas, C.; Ferris, G.; Ammeter, A. & Buckley, M. (2003). The role of emotional intelligence in team leadership: Reply to the critique by Antonakis. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(4), 363-369.
- Rigo, M.; Díaz, F. & Hernández, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Extraído el 4 de septiembre de 2006 de: <http://redie.uabc.mx/vol7-no1/contenido-rigo.html>
- Sala, J. & Abarca, M. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Extraído el 6 de octubre de 2003 de: [www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp](http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp)
- Sureda, I. & Colom, J. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Extraído el 6 de abril de 2004 de: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>
- Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista Innovar*, 25. (Enero-Julio).
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial EOS.
- Vásquez, F.; Nieto, Y.; Páramo, A. & Puertas, D. (2002). Características de la Inteligencia Emocional de los Docentes del Programa Académico de Psicología de la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo.

- llo Simón Bolívar. Informe Final de Investigación (Psicólogo). Universidad Simón Bolívar. Programa Académico de Psicología. Línea de Psicología Educativa, Eje Temático: Inteligencias Múltiples. B/quilla.
- Vásquez, F.; Angarita, S. & Téllez, S. (2003a). Características de la Inteligencia Emocional de Docentes del Programa de Derecho de la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar. Informe Final de Investigación. Universidad Simón Bolívar. Programa de Psicología. Línea de Psicología Educativa, Eje Temático: Inteligencias Múltiples. B/quilla.
- Vásquez, F.; Montoya, E.; Redondo, B.; Rojas, M. & Tilano, L. (2003b). Características de la Inteligencia Emocional de Docentes del Programa de Trabajo Social de la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar. Informe Final de Investigación. Universidad Simón Bolívar. Programa de Psicología. Línea de Psicología Educativa, Eje Temático: Inteligencias Múltiples. B/quilla.
- Vásquez, F.; Chamorro, S.; Navarro, R. & Olivo, M. (2003c). La inteligencia emocional en docentes del programa Educación Básica de la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar. Informe Final de Investigación. Universidad Simón Bolívar. Programa de Psicología. Línea de Psicología Educativa, Eje Temático: Inteligencias Múltiples. B/quilla.
- Vásquez, F. (2003). La inteligencia emocional: un campo incipiente en la investigación psicológica. *Psicogente*, 11, 17-34.
- Vásquez, F. (2005). La inteligencia emocional y el quehacer docente. *Revista Electrónica Educación, Formación y Pedagogía*, 1. Disponible en: [http://www.unisimonbolivar.edu.co/revistas/aplicaciones/ser\\_revistae.php?vis\\_n=1](http://www.unisimonbolivar.edu.co/revistas/aplicaciones/ser_revistae.php?vis_n=1)
- Vásquez, F.; Arcon, H.; Castro, A.; Montero, L.; Rodríguez, R.; & Viña, A. (2005). Características de la inteligencia emocional de los docentes de los programas académicos de Fisioterapia, Enfermería, Psicología, Trabajo Social, Derecho de la Universidad Simón Bolívar. Informe Final de Investigación (Psicólogo). Universidad Simón Bolívar. Programa Académico de Psicología. Grupo de Investigación: Psicología Educativa. Línea: Inteligencias Múltiples. B/quilla.
- Vásquez, F.; García, E.; Labouz, J.; Monserrat, C. & Pacheco, A. (2006a). Características de la inteligencia emocional de los docentes de los programas académicos de la Universidad Simón Bolívar. Informe Final de Investigación (Psicólogo). Universidad Simón Bolívar. Programa Académico de Psicología. Grupo de Investigación: Psicología Educativa. Línea: Inteligencias Múltiples. B/quilla.
- Vásquez, F.; González, G.; Hernández, J.; Muñoz, I.; Navarro, B. & Sánchez, S. (2006b). Características de la inteligencia emocional en los empleados del área administrativa de la Universidad Simón Bolívar. Informe Final de Investigación (Psicólogo). Universidad Simón Bolívar. Programa Académico de Psicología. Grupo de Investigación: Psicología Educativa. Línea: Inteligencias Múltiples. B/quilla.
- Vásquez, F.; Aguirre, S.; Angulo, J.; Molina, M. & Torregroza, Z. (2006c). Características de inteligencia emocional de los alumnos de los distintos programas de la Universidad Simón Bolívar en el segundo período académico del año 2005. Informe Final de Investigación (Psicólogo). Universidad Simón Bolívar. Programa Académico de Psicología. Grupo de Investigación: Psicología Educativa. Línea: Inteligencias Múltiples. B/quilla.
- Vásquez, F.; Herrera, Y.; Medina, Y.; Pacheco, D. & Saumeth, E. (2006d). Revisión bibliográfica de la empatía en el docente. Informe Final de Investigación (Psicólogo). Universidad Simón Bolívar. Programa Académico de Psicología. Grupo de Investigación: Psicología Educativa. Línea: Inteligencias Múltiples. B/quilla.
- Vásquez, F. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 42-59.