Praxis / Vol. 21, No. 4 – 2025 / 896 - 921
DOI: http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6484

Artículo de revisión

Una revisión sistemática sobre inteligencia emocional y los modelos utilizados en estudios con profesores

A systematic review on emotional intelligence and the models used in studies with teachers

Juan David Galeano-Marín [1], María Mercedes Jiménez-Narváez [2]

Para citar este artículo: Galeano-Marín JD, Jiménez-Narváez MM. Una revisión sistemática sobre inteligencia emocional y los modelos utilizados en estudios con profesores. *Praxis. 2025;21*(4): 896-921. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6484

Recibido en marzo 14 de 2025
Aceptado en septiembre 26 de 2025
Publicado en línea en noviembre 19 de 2025

RESUMEN

El estudio de la inteligencia emocional (IE) es cada vez más relevante por sus implicaciones en el bienestar del profesorado, la calidad de educación y la gestión de aula. Al desarrollar una tesis doctoral sobre la gestión de las emociones de docentes principiantes en el sector oficial en Medellín, surgió la necesidad de construir un referente teórico holístico y coherente. Por lo tanto, una parte de la revisión de literatura se dedicó a identificar las definiciones de IE, los instrumentos para medirla y los modelos usados en investigaciones con educadores. Utilizando los criterios PRISMA, se analizaron 30 artículos encontrados en Scopus, ERIC y Dialnet de los últimos cinco años que cumplieron los criterios. Los resultados destacan que los estudios se realizaron predominantemente en España y con enfoque cuantitativo. Asimismo, se encontraron seis instrumentos para medir la IE, cuatro conceptos distintos y cinco modelos para entenderla, que corresponden a tres tipos: habilidad, rasgo personal y mixto. En conclusión, se señala la necesidad de diseñar políticas educativas para integrar la IE en la formación inicial y continua de los profesores, considerando la diversidad teórica y sus métodos de medición.

Palabras clave: Inteligencia Emocional (IE); profesores; modelos de inteligencia emocional; instrumentos de medición de inteligencia emocional.

ABSTRACT

The study of emotional intelligence (EI) is increasingly relevant due to its implications for teacher well-being, the quality of education, and classroom management. When developing a doctoral thesis on the emotional management of beginning teachers in the public sector in Medellín, the need arose to construct a holistic and coherent theoretical framework. Therefore, part of the literature review was dedicated to identifying definitions of EI, the instruments for measuring it, and the models used in research with educators. Using PRISMA criteria, 30 articles found in Scopus, ERIC, and Dialnet from the last five years that met the criteria were analyzed. The results highlight that the studies were predominantly conducted in Spain and used a quantitative approach. Furthermore, six instruments were identified to measure EI, four distinct concepts, and five models for understanding it, corresponding to three types: ability, personal trait, and mixed. In conclusion, the need to design educational policies to integrate EI into initial and continuing teacher training is highlighted, considering the theoretical diversity and its measurement methods.

Keywords: Emotional Intelligence (EI); teachers; emotional intelligence models; emotional intelligence measurement instruments.

1. MSc. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Correo: david.galeano@udea.edu.co - https://orcid.org/0009-0006-4387-1115
2. PhD. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo: maria.jimenez@udea.edu.co - https://orcid.org/0000-0002-7402-4393

INTRODUCCIÓN

El concepto de inteligencia emocional (IE) ha evolucionado en el tiempo gracias a los aportes de diversos investigadores que han ampliado su comprensión y aplicación. Aunque el término fue acuñado en 1990 por Salovey y Mayer y popularizado por Goleman desde 1995, la preocupación por la comprensión de las emociones y su repercusión en el comportamiento humano data de la antigüedad, cuando Aristóteles y Sócrates reflexionaban y discutían sobre la autorregulación emocional (Bisquerra, 2009) debido a que las emociones son una expresión esencial de la humanidad (Oviedo y Fernández-Cediel, 2020).

Darwin divulgó en 1872 el libro *La expresión de las emociones en los hombres y los animales*, en el cual propone una base para comprender las emociones como rasgos evolutivos adaptativos. Gardner (1983), por su parte, argumenta que la inteligencia no está determinada solo por el cociente intelectual (CI) y plantea que existen distintos tipos de inteligencia, entre los que incluye la intrapersonal y la interpersonal, que son fundamentales para la IE.

Asimismo, Bar-On (1988) publicó su tesis doctoral *The development of an operational concept of psychological well-being*, en la que propuso un modelo de IE que pasó desapercibido, y usó el concepto de *Emotional Quotient* (EQ), que no se difundió hasta la publicación del *Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997). Entretanto, Salovey y Mayer (1990) definieron la IE como la capacidad para percibir, entender, usar y manejar efectivamente las emociones: una postura que se ha consolidado como referente para investigaciones actuales (Bisquerra, 2009).

Goleman (1995), en su libro *Inteligencia emocional*, popularizó el concepto y argumentó que las competencias emocionales son más significativas que el CI para triunfar laboralmente y en la vida. Desde entonces, se han propuesto diversos modelos para dilucidar la IE y sus componentes. Asimismo, se han desarrollado investigaciones para explorar la relación entre la IE y aspectos como el desempeño académico, la salud mental, las relaciones interpersonales, el liderazgo, la toma de decisiones, entre otros. De esta forma, la IE se ha integrado con diversas áreas como el mundo empresarial, la psicología y la educación mediante programas que procuran el aprendizaje de habilidades emocionales (Bisquerra, 2009).

La investigación sobre IE en los docentes es diversa en cuanto a los enfoques y resultados, pero limitada con respecto a su alcance y profundidad (Wang y Yin, 2025), lo que complejiza la comprensión coherente y completa de sus aplicaciones e impacto. Autores como López-Angulo *et al.* (2022) o Miranda-Rosas *et al*., (2024) indican que un alto nivel de IE en los profesores ayuda al afrontamiento del estrés laboral, lo que mejora su propio desempeño y favorece el desarrollo de este atributo en los estudiantes (en tanto los educadores actúan como modelo de aprendizaje), lo cual se traduce en la calidad de la educación, satisfacción personal y laboral, compromiso con su rol y felicidad en el trabajo.

Asimismo, los investigadores coinciden en la relevancia de la IE y su fortalecimiento desde la niñez porque enriquece las relaciones interpersonales (Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2023; Urueña-Méndez y Ramírez-Castillo, 2024), posibilita comportamientos adecuados y contribuye al desempeño académico. En esa medida, el desarrollo de la IE en los profesores, los estudiantes y el personal escolar resulta fundamental. De igual forma, se recomienda que las estrategias para fomentar la IE sean variadas, inclusivas y prácticas (Andreu y Martínez, 2024; Rodríguez-Donaire *et al.*, 2024).

De hecho, en la última década han aumentado los estudios sobre el rol de las emociones en la labor docente (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023). Así, diversos autores sugieren la necesidad de capacitar a los profesores para implementar estrategias que promuevan la IE (Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2023;

Miranda-Rosas *et al*., 2024; Urueña-Méndez y Ramírez-Castillo, 2024) y, en general, la dimensión emocional (Chica-Palma y Sánchez-Buitrago, 2015). Siguiendo esa misma línea, en el contexto colombiano se promulgó la Ley 2383 de 2024 para promover la educación socioemocional en el sistema educativo. Por lo tanto, para abordar este compromiso, se requiere un referente teórico y procesos de investigación como el desarrollado en este artículo.

Dado lo anterior, esta revisión sistemática de literatura (RSL), que usa la metodología PRISMA *(Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses)*, procura identificar las definiciones de IE y los modelos utilizados en las investigaciones con profesores. El objetivo es contribuir en la construcción de un referente integrado que fundamente la incorporación de la educación emocional en la formación docente y promueva el bienestar de los educadores, así como el de sus estudiantes, fortaleciendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en general, la calidad de la educación. Por lo tanto, las preguntas orientadoras de este artículo son:

- ¿Qué se entiende por IE?
- ¿Cuáles son los modelos de IE utilizados en los estudios con profesores?
- ¿Cuáles son los instrumentos usados para medir la IE en los profesores?

A continuación, se describen el método y los criterios para la revisión. Luego, se presentan los resultados, y se discuten las implicaciones y se ofrecen posibles recomendaciones para futuras investigaciones o experiencias educativas.

METODOLOGÍA

La RSL se realizó atendiendo las recomendaciones de la declaración PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021), con base en investigaciones realizadas sobre IE y su relación con la labor docente. Se hizo un análisis cualitativo de los datos extraídos y categorizados en función de las variables de análisis (Sánchez-Meca, 2022) y de las categorías preestablecidas: definición, modelos e instrumentos para medir la IE.

La calidad de los estudios se consideró en relación con la clasificación e indexación de las revistas, como se muestra en la definición de criterios. El primer autor realizó una lectura de los resúmenes de cada artículo y, cuando hubo alguna discrepancia con la segunda autora, se hizo una lectura completa del escrito.

Definición de criterios

Los criterios de selección (descritos en la tabla 1) corresponden a artículos publicados en revistas indexadas de acceso abierto, consultadas en las bases Scopus, ERIC y Dialnet.

Tabla 1. Criterios para la elección de artículos.

Criterio	Descripción
Categoría de la revista	Artículos con indexación en Journal Citation Reports (JCR) y SCImago Journal Rank (SJR), incluidas en ERIC y Scopus dentro del área de ciencias sociales, o en Dialnet en A, B y C de ciencias sociales.
Participantes o muestra	Profesores de la básica o la media o preescolar, o artículos en caso de revisiones sistemáticas que cumplieran los otros criterios.

Objeto de estudio	Como descriptor de búsqueda se utilizó “Inteligencia emocional + profesores”.
Rango temporal	Se limitó la búsqueda a los últimos cinco años (2020-2024, ambos incluidos).
Idiomas	Español e inglés.

Proceso de extracción de datos

Los datos se recopilaron en tres fases, considerando los criterios establecidos. Primero, se definió la ecuación de búsqueda en las bases de datos elegidas con el concepto “inteligencia emocional”. Segundo, se añadió el término “profesores” o *“teachers”*. Por último, se aplicaron los criterios de inclusión y se excluyeron tesis, capítulos de libro y publicaciones por fuera del rango temporal, en idiomas diferentes al inglés o al español, centrados en grupos diferentes a los docentes o que no abordaran la relación entre la IE y los educadores. En la figura 1 se representa el proceso.

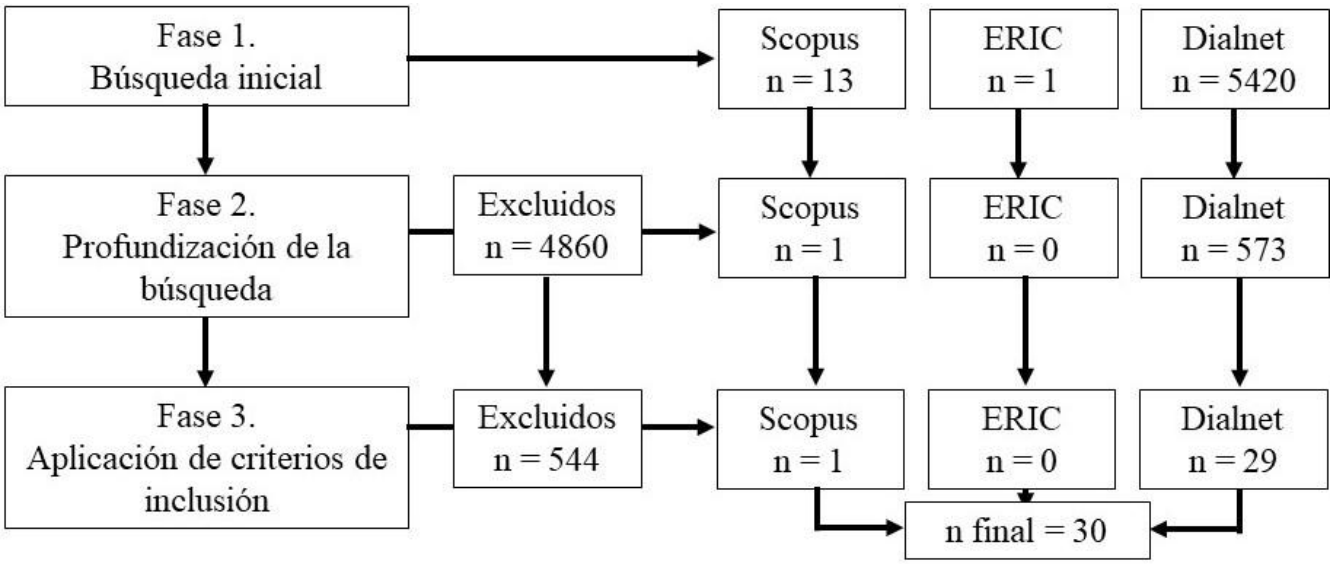

Figura 1. Diagrama de flujo.

La búsqueda inició en Scopus, lo que arrojó 13 resultados en inglés y español, de los cuales solo uno cumplió con los criterios. En ERIC se descartó apenas un documento por estar fuera del rango temporal (2016). En Dialnet se encontraron 5.420 publicaciones, de las cuales se consideraron 29 en el estudio. Luego se descargaron los archivos en PDF, y en Excel se registró información como título, autores, fuente, año de publicación, país, categoría de la revista, resumen, población, muestra, metodología, método, análisis de la información, variables analizadas, cantidad y tipo de instrumentos, modelo de IE y referencia.

Variables de análisis

Siguiendo las recomendaciones de Sánchez-Meca (2022), se tomaron como variables metodológicas: número de participantes, diseño e instrumentos utilizados. Como variables sustantivas, se contemplaron: características sociodemográficas, año, país, definición y modelo de IE.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados más relevantes de analizar el contenido de los 30 artículos que conformaron la muestra.

Variables metodológicas

Con respecto al enfoque de investigación, se detectó que siete artículos son cualitativos, 22 son cuantitativos, y uno es mixto. Asimismo, tres publicaciones son revisiones de literatura, mientras que las 27 restantes son investigaciones de campo. En los trabajos de tipo cualitativo, además de las tres revisiones, hay dos estudios de casos y una investigación narrativa. Por su parte, el que presenta enfoque mixto es un estudio de caso.

Dos de las revisiones de literatura usan la metodología PRISMA, y una de ellas la complementa con el marco *Search, AppraisaL, Synthesis and Analysis* (SALSA); la tercera, por otra parte, emplea el método de mapeo (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). En cuanto a las categorías (cuartiles) de las revistas, cuatro (13,3 %) correspondieron a Q1; siete (23,3 %), a Q2; 12 (40 %), a Q3; una (3,3 %), a Q4; una (3,3%), a A+ en ciencias sociales; una (3,3 %), a B; y tres, a C (10 %). Los estudios utilizaron entre uno y seis instrumentos para recolectar la información, como se observa en la figura 2.

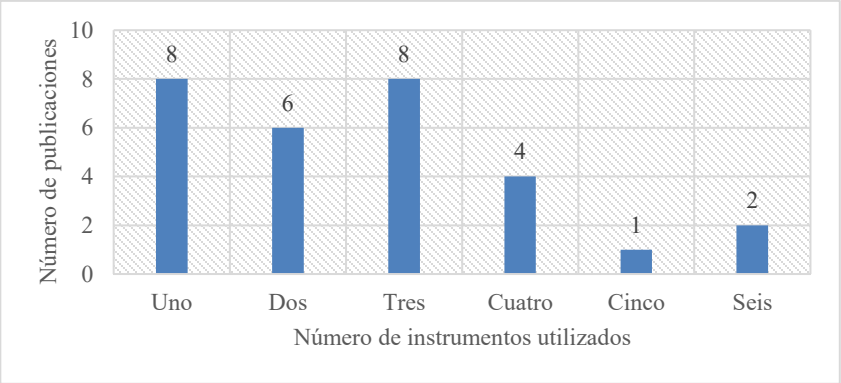

Figura 2. Número de instrumentos utilizados en las publicaciones.

Instrumentos utilizados

En la tabla 2 se sintetizan los instrumentos usados para medir la IE. En 21 estudios (70 %) se empleó solo uno. Los más utilizados fueron el WLEIS, en 10 artículos (33,3 %), y el TMMS-24, en seis (20 %). Más adelante se describen brevemente.

Tabla 2. Instrumentos utilizados para medir la IE.

Instrumentos	Cantidad de estudios	Porcentaje (%)
WLEIS	10	33,3
TMMS-24	6	20,0
EQ-1	2	6,7
TEI-Que-SF	1	3,3

Cuestionarios basados en el modelo de cuatro ramas expuesto por Salovey y Mayer	1	3,3
CDE A-35	1	3,3
Total	**21**	**70,0**

Escala de IE Wong y Law (WLEIS por su sigla en inglés)

La escala WLEIS está conformada por cuatro factores constituidos por cuatro ítems (16 en total), con una escala Likert que inicia en uno (completamente en desacuerdo) hasta siete (completamente de acuerdo). Se basa en el modelo de IE (Mayer y Salovey, 1997) y valora cuatro habilidades: regulación y uso de las emociones, y percepción intrapersonal e interpersonal.

Este instrumento fue adaptado al castellano por Extremera *et al.* (2019) y se validó y utilizó en diferentes contextos (España, Chile, Perú). Diversos trabajos han demostrado que esta escala es válida y confiable para medir la IE (Armstrong y Sandoval, 2023; Mérida-López *et al.*, 2023; Mérida-López y Extremera, 2020; Mérida-López, Quintana-Orts *et al.*, 2022; Mérida-López, Sánchez-Álvarez *et al.*, 2022; Mérida-López, Sánchez-Gómez *et al.*, 2020; Ramos-Vera *et al.*, 2023; Sáez-Delgado *et al.*, 2023; Salas y Elvira, 2022).

Trait Meta-Mood Scale (TMM-24 por su sigla en inglés)

El TMM-24 es una herramienta para determinar la IE en tres dimensiones: percepción o atención a los sentimientos (1-8), comprensión o claridad emocional (9-16), y regulación o reparación emocional (17-24). Fue adaptada por Fernández-Berrocal *et al.* (2004) de la original de Salovey *et al.* (1995) y consta de 24 ítems (ocho en cada dimensión) en escala Likert que varía del uno al cinco (desde nada de acuerdo hasta totalmente de acuerdo). Se ha usado en estudios clínicos, investigación, educación, formación y selección de personal, y desarrollo organizacional.

El coeficiente alfa de Cronbach suele ser alto para las tres dimensiones evaluadas por el TMM-24, y diversos estudios han evidenciado la estabilidad temporal de las puntuaciones obtenidas con el instrumento, de manera que refleja rasgos duraderos de la IE y no estados emocionales pasajeros (Andreu y Martínez, 2024; Carboneros *et al.*, 2020; García-Domingo y Quintanal, 2022; Mora *et al.*, 2022; Santander *et al.*, 2020). Según Schoeps *et al.* (2021), esta herramienta usa el modelo de habilidad de IE (Mayer y Salovey, 1997).

Emotional Quotient Inventory (EQ-i por su sigla en inglés)

El EQ-i fue adaptado al español por Castejón *et al.* (2008, 2017) y permite la autoevaluación del cociente socioemocional de los profesores. La versión original consta de 113 ítems, pero algunas adaptaciones tienen 51. Este instrumento evalúa cinco dimensiones, divididas en 15 subfactores, relacionadas con el comportamiento social y emocional: inteligencia intrapersonal, gestión del estrés, inteligencia interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo. Cada una está conformada por ítems que se califican en una escala Likert de cinco puntos.

La herramienta goza de fiabilidad y validez en la medida en que tiene consistencia interna, sus escalas y subescalas miden consistentemente las dimensiones de la IE, presenta una temporalidad adecuada y se correlaciona de manera positiva con otras medidas de IE (Barrientos-Fernández *et al.*, 2020; Izquierdo *et al.*, 2022). Se utiliza en entornos educativos, clínicos y profesionales para que las personas comprendan y

desarrollen sus habilidades emocionales. Asimismo, se ha traducido a más de 30 idiomas, y las primeras versiones se han completado en Argentina, Alemania, India, Israel, Nigeria y Sudáfrica (Bar-On, 2006).

Cuestionario de desarrollo emocional (CDE A-35)

El CDE A-35 fue elaborado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) y permite la evaluación del desarrollo emocional. Se compone de 35 ítems que abordan cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, y habilidades para la vida y el bienestar (Pérez-Escoda *et al.*, 2010). Es una escala Likert con 11 puntos cuyo coeficiente de fiabilidad, medido con el alfa Cronbach, es de 0,92 para el instrumento completo y mayor que 0,69 para cada competencia (Chianese y Prats, 2021). No se encontró más información sobre su aplicación en otros contextos.

Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEI-Que-SF)

Este cuestionario, de Petrides y Furnham (2003) y adaptado al castellano por Pérez (2003), mide rasgos de la IE como la regulación, la autoconciencia, la autoexpresión y la autoevaluación emocional. Se compone de 30 ítems con una escala Likert de uno (completamente desacuerdo) a siete (completamente de acuerdo), con una fiabilidad y una validez factorial adecuadas. Se ha utilizado en diferentes contextos laborales, educativos y psicológicos (Rodríguez-Donaire *et al.*, 2024).

Cuestionarios basados en el modelo de cuatro ramas expuesto por Mayer y Salovey (1997)

Un cuestionario propuesto por Fraga y Moure (2022) con base en el modelo de IE expuesto por Mayer y Salovey (1997) fue validado por tres expertos, pero no se han realizado otras pruebas de confiabilidad porque el estudio de estos autores fue a pequeña escala. Las preguntas en este caso se agrupan en cinco apartados (percepción o expresión de emoción, facilitación emocional del pensamiento, comprensión de la emoción, regulación emocional para el crecimiento, y proyectos intelectuales y emocionales).

Asimismo, se halló una adaptación del modelo de Mayer y Salovey (1997) elaborada por Gallego y Gallego (2004) que aporta sistematicidad y precisión. Este instrumento incluye preguntas abiertas y cerradas, y entre estas últimas se encuentran interrogantes de sí/no, de selección múltiple y otros con escala Likert de uno (bajo) a cinco (alto). Para la percepción o expresión emocional, estos autores utilizaron la fotografía tomada por Ekman (2003) con el fin de verificar si los participantes percibían correctamente la expresión facial. Además, en el quinto apartado, propusieron cinco proyectos basados en la metodología de aprendizaje basado en proyectos para abordar la IE, en donde las personas debían valorar de uno (bajo) a diez (alto) su interés y viabilidad.

Variables sustantivas

Países, años e idiomas de las publicaciones

En la figura 3 se observa que la mayoría de los estudios (23) se realizaron en España (76,7 %); cinco, en Chile (16,7 %); uno, en México (3,3 %); y uno, en Perú (3,3 %). Con respecto al año de publicación, se registraron seis documentos (20 %) tanto en 2020 como en 2021 y 2023; en 2022, nueve (30 %); y en 2024, tres (10 %). Por lo demás, 22 de estos trabajos son en español (73,3 %), y ocho están en inglés (26,7 %).

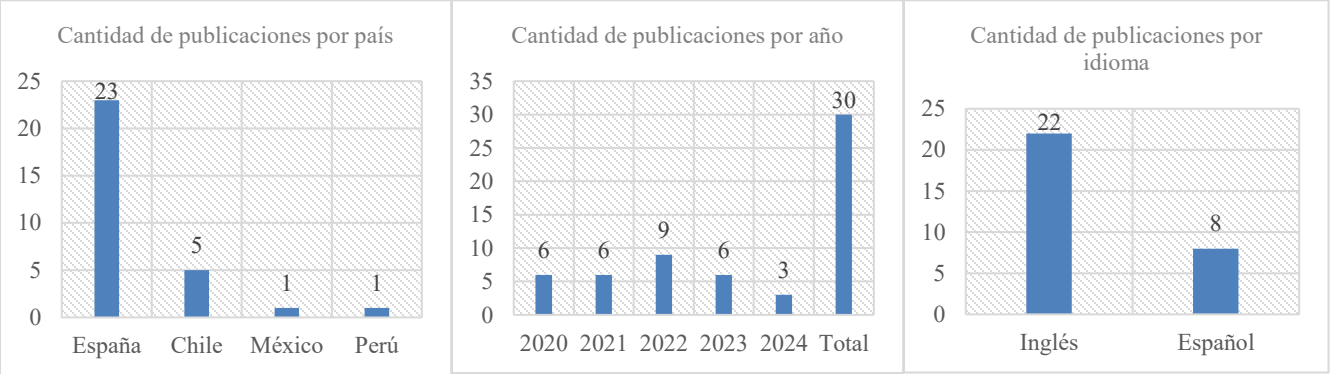

Figura 3. Cantidad de publicaciones por país, año e idioma.

Definiciones y modelos de IE

En los artículos revisados se proponen entre una y cinco definiciones distintas de IE. En total, se lograron detectar 45 definiciones, cuyas diferencias obedecen al investigador o modelo citado, redefiniciones, parafraseo, traducción desde el idioma original y citación indirecta entre autores. En la tabla 3 se recopilan las referencias al respecto.

Tabla 3. Recopilación de referencias de las definiciones de la IE.

Autor (es)	Citas	Cantidad
Peter Salovey, John Mayer y sus colaboradores	Mayer (2004) (1), Mayer *et al.* (2016) (6), Mayer *et al.*, 2000 (1), Mayer y Salovey (1997) (13), Salovey y Mayer (1990) (5), Wong y Law (2002) (1).	27
Reuven Bar-On y James D. A. Parker	Bar-On (1997) (1), Bar-On (1997, 2000) (1), Bar-On (2006) (1), Bar-On (2007) (1), Bar-On y Parker (2000) (1).	5
Daniel Goleman	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2022) (1), Gardner (2011) y Goleman (2014) (1), Goleman (1995) (4), Goleman (1996) (2), Goleman (1997) (2), Goleman (1998) (1).	11
Konstantinos Vassilis Petrides, Adrian Furnham y sus colaboradores	Petrides y Furnham (2000) (1), Petrides *et al.* (2016) (1), Petrides y Furnham (2001) (1).	3
Natalio Extremera Pacheco, Pablo Fernández-Berrocal y sus colaboradores	Extremera *et al.* (2011) y Fernández-Berrocal y Extremera (2009) (1), Mestre y Fernández-Berrocal (2012) (1).	2
Valentín Martínez-Otero, Javier Cejudo y Luz López-Delgado	Cejudo y López-Delgado (2017) y Martínez-Otero (2007) (1), Martínez-Otero (2007) (2).	3
Rafael Bisquerra y sus colaboradores	Bisquerra (2009) (1), Bisquerra y Pérez (2007) (1).	2
Otros	Bardach *et al.* (2021) y Vesely *et al.* (2013) (1), Cabello *et al.* (2010) y Moreno (2009) (1), González *et al.* (2017) y Vicente de Vera y Gabari (2019) (1), Moscoso, 2019 (1), Segura *et al.* (2020) (1).	5

Nota: se presentan las citas de los autores referenciados para definir la IE. En paréntesis, la cantidad de citaciones.

De esta manera, las definiciones se agrupan en cuatro modelos: uno de habilidad, cuyos representantes son Mayer y Salovey (1997), Mayer *et al.* (2016, 2000) y Salovey y Mayer, (1990); uno de rasgo, propuesto por Petrides y Furnham (2001) y Petrides *et al.* (2016); y dos que en ocasiones se consideran mixtos, de Goleman (1998) y Bar-On (1997, 2000), aunque este último se inclina hacia el modelo de rasgo.

Dentro de estos enfoques, parece existir un consenso entre el modelo de habilidad y el de rasgo de Petrides y sus colaboradores. No obstante, el siguiente apartado iniciará con la descripción de las inteligencias intra e interpersonal en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) por las implicaciones que esta perspectiva tuvo en el concepto de IE (Bisquerra, 2009).

Las inteligencias intrapersonal e interpersonal en la teoría de Gardner

Howard Gardner, psicólogo, profesor e investigador de la Universidad de Harvard, analizó entre 1979 y 1983 la naturaleza del potencial humano, lo que derivó en la publicación de su libro *Frames of mind. The theory of multiple intelligences* (Gardner, 1983). Una década después, el mismo autor escribió *Multiple intelligences. The theory in practice* (Gardner, 1993), que se tradujo al español en 1995. En estos documentos, este pensador desarrolló una teoría que alude a siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal, a las que más tarde, en 2001, agregaría la naturalista y la existencial o espiritual (tabla 4).

El modelo de Gardner fue sustancialmente novedoso frente al concepto clásico de inteligencia, que la considera como un atributo de un solo tipo con varios factores, invariable a lo largo de la vida y medible con cuestionarios objetivos como los *tests* (Gardner, 1983, 1995, 2001, 2015; Bisquerra, 2009). Todas las inteligencias propuestas por Gardner (1983, 1993, 2001, 2015) son importantes. Quizá las más implicadas directamente con el desarrollo de la IE son la intrapersonal y la interpersonal, aunque es factible que algunas de las demás, como la musical, la naturalista, la existencial, la lingüística o la espacial, puedan cooperar en dicho proceso.

Tabla 4. Inteligencias propuestas por Gardner.

Inteligencia	Descripción
Lingüística	Capacidad para utilizar efectivamente las palabras de forma oral y escrita.
Lógico-matemática	Uso del razonamiento lógico y la resolución de problemas científicos y numéricos.
Espacial	Pericia para orientarse en el espacio, percibir el mundo espacial y visualmente, y operar objetos mentalmente.
Musical	Sensibilidad frente a los timbres, los tonos y los ritmos.
Corporal-kinestésica	Control de los movimientos del cuerpo y manipular con precisión los objetos.
Interpersonal	Habilidad para comprender a otras personas mediante el reconocimiento de sus emociones, intenciones y motivaciones.
Intrapersonal	Capacidad de reconocer las propias emociones, fortalezas y motivaciones. Conocerse a sí mismo o tener conciencia de sí mismo.

Naturalista	Habilidad y sensibilidad para comprender el mundo natural.
Existencial o espiritual	Capacidad para pensar en torno a preguntas fundamentales relacionadas con la muerte, la vida y la existencia.

Fuente: elaboración propia basada en Bisquerra (2009) y Gardner (1983, 1995, 2001, 2015).

Modelos de IE

En la tabla 5 se sintetizan los modelos identificados mediante la revisión. Cabe aclarar que en algunos casos los autores citan dos o más de ellos.

Tabla 5. Modelos identificados sobre la IE.

Modelo	Definición	Autores principales	Explicación de la perspectiva	Autores que citan el modelo
Habilidad	La IE es concebida como una habilidad específica y susceptible a ser desarrollada y mejorada mediante la práctica y el aprendizaje. Incluye las habilidades para: percibir con precisión, valorar y expresar emoción; acceder o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; comprender la emoción y el conocimiento emocional; y regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997).	Salovey y Mayer	La IE se entiende como un conjunto de habilidades, entre las que se encuentran la conciencia emocional, la regulación emocional la empatía y la habilidad para manejar efectivamente las relaciones interpersonales (Salovey y Mayer, 1997).	Andreu y Martínez (2024) Armstrong y Sandoval (2023) Bonhomme y Schöngut-Grollmus (2023) Carboneros *et al.* (2020) Constantino y Navia (2021) Costa *et al.* (2021) Cruz-Barba y Rojo-Zárate (2023) Fraga y Moure (2022) García-Domingo y Quintanal (2022) López-Angulo *et al.* (2022) Mérida-López *et al.* (2023) Mérida-López y Extremera (2020) Mérida-López, Quintana-Orts *et al.* (2022). Mérida-López, Sánchez-Álvarez *et al.* (2022) Mérida-López, Sánchez-Gómez *et al.* (2020) Mora *et al.* (2022) Rabassa y Arumí (2024) Ramos *et al.* (2023) Romero (2021) Sáez-Delgado *et al.* (2023) Salas y Elvira (2022) Santander *et al.* (2020) Schoeps *et al.* (2021) Vizoso (2022)
Rasgo	La IE se concibe como un conjunto de rasgos de personalidad que son estables e influyen en la percepción, la comprensión y		La IE hace referencia a diversas disposiciones y autopercepciones que se relacionan con las	

	el manejo de las emociones en una persona. Petrides y Furnham (2001) se refieren a la IE como "una constelación de rasgos y habilidades autopercibidas" (p. 425). Es decir, comprende las "autopercepciones de las personas sobre su capacidad para reconocer, procesar y utilizar información cargada de emociones (IE rasgo o autoeficacia emocional) y su capacidad real específica para identificar rostros, expresiones" (Petrides y Furnham, 2003, p. 41).	Petrides y Furnham	emociones, varían según su conceptualización y se evalúan mediante autoinforme (Petrides y Furnham, 2001, 2003). La IE se enfoca en características personales como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, que contribuyen a un comportamiento emocionalmente inteligente y son relativamente estables (Petrides y Furnham, 2001, 2003).	Mérida-López *et al.* (2023) Mora *et al.* (2022) Rodríguez-Donaire *et al.* (2024)
Mixto	La IE se entiende como un conjunto de habilidades específicas y aspectos de la personalidad. En la IE se integran elementos de habilidad y de rasgo. > El término "inteligencia emocional" se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Es un término que engloba habilidades muy distintas —aunque complementarias— a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva medida por el cociente intelectual (Goleman, 1998, p. 349). La IE y social, tal como la conceptualiza el modelo de Bar-On (2000), es > un conjunto de habilidades emocionales, personales y sociales que afectan la capacidad general de uno para afrontar eficazmente las demandas y presiones diarias; esta habilidad se basa aparentemente en una capacidad central para ser consciente, comprender,	Daniel Goleman y Reuven Bar-On	Las habilidades y los rasgos personales son importantes en la IE. Las habilidades emocionales pueden ser aprendidas y mejoradas, pero la personalidad influye en su desarrollo y aplicación en la cotidianidad.	Andreu y Martínez (2024) Armstrong y Sandoval (2023) Carboneros *et al.* (2020) Chianese y Prats (2021) Fraga y Moure (2022) Mora *et al.* (2022) Rabassa y Arumí (2024) Sánchez *et al.* (2021) Santander *et al.* (2020) Vizoso (2022)

	controlar y expresar las emociones de manera efectiva (pp. 373-374).			

Nota: se describen los modelos identificados y los estudios en los que son referenciados.

Modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey

Estos autores proponen la siguiente definición para la IE: "definimos la inteligencia emocional como el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminarlos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones propias." (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Inicialmente, el modelo de estos autores se compuso de valoración y expresión de las emociones, considerando las propias y las ajenas, de forma verbal y no verbal, y la empatía por el otro. También contemplaron en su propuesta la regulación de la emoción propia y ajena, y la utilización de la emoción adaptativamente, asociada a una planificación flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación (Salovey y Mayer, 1990).

Así pues, estos investigadores concibieron la IE como una habilidad para manejar las emociones y los sentimientos, diferenciar entre ellos y aprovechar esta comprensión para orientar los pensamientos y los comportamientos individuales. Posteriormente, ellos mismos propondrían la definición presentada en la tabla 5. La tabla 6, por su parte, describe las cuatro habilidades interrelacionadas con el concepto de IE propuesto y que se usa como referente en diversos estudios (Bisquerra, 2009; Fernández-Berrocal *et al.*, 2005).

Tabla 6. Modelo de IE de Mayer y Salovey.

Habilidad	Descripción
Percepción emocional	Capacidad de percibir, entender, valorar y expresar adecuadamente los sentimientos y las emociones propias y ajenas. Incluye reconocer acertadamente la sinceridad y la honestidad de las emociones que los otros expresan.
Facilitación emocional del pensamiento	Habilidad de producir emociones y facilitar el pensamiento mediante la integración de estas con los procesos cognitivos para enfocar la atención en la información relevante.
Comprensión emocional	Comprender las emociones y las diversas formas del lenguaje que se usan para referirse a ellas. Involucra la capacidad de reconocer que estas pueden cambiar y evolucionar en el tiempo. Asimismo, abarca el etiquetamiento de las emociones e identificar las relaciones entre las emociones y las palabras.
Regulación emocional	Capacidad para la regulación de las emociones propias y de los demás, con el propósito de suscitar un crecimiento emocional y resolver asertivamente los conflictos. Habilidad para tomar distancia de las emociones, moderando las negativas y potencializando las positivas, en la justa medida, sin que haya represión o exageración de la información que ellas transmiten.

Fuente: elaboración propia basada en Bisquerra (2009), Fernández-Berrocal *et al.* (2005), Mayer *et al.* (2004) y Mayer y Salovey (1997).

Modelo mixto de IE de Goleman

Goleman (1995, 2018) alude a "otras características", a las que llamó IE. Entre ellas menciona las capacidades de diferir las gratificaciones, regular los estados de ánimo propios, perseverar pese a las posibles frustraciones, motivarse a sí mismo, evitar que la angustia interfiera con las propias facultades racionales, controlar los impulsos y empatizar y confiar en otras personas.

Según el autor, "la definición de Salovey subsume a las inteligencias personales de Gardner y las organiza hasta llegar a abarcar cinco competencias principales" (Goleman, 1995, p. 44). A continuación, se explican dichas habilidades a partir de una adaptación de Bisquerra (2009) y Goleman (1995, 1998, 2018):

- **Conocer las propias emociones (autoconciencia):** Reconocer y comprender las emociones propias y ser consciente de cómo influyen en los pensamientos, el comportamiento y las relaciones con los otros es esencial para no quedar sujetos a las emociones incontroladas, para comprenderse a sí mismo y para la introvisión psicológica.

- **Manejar las emociones (autorregulación):** Capacidad de postergar la gratificación y adaptarse a circunstancias variables. También incluye tranquilizarse y manejar los sentimientos para expresarlos apropiadamente, mitigando la ansiedad, la tristeza, la irritabilidad, la furia y la ira, lo que favorece las interacciones interpersonales.

- **Motivarse a uno mismo (automotivación):** Capacidad de orientar las emociones hacia el alcance de objetivos y metas, conservando la persistencia y el entusiasmo pese a los obstáculos que se puedan presentar. El autocontrol emocional, que consiste en demorar la gratificación y dominar la impulsividad, constituye un factor inestimable en el alcance de todo logro.

- **Reconocer las emociones de los demás (empatía):** La empatía se asienta en la conciencia emocional, favorece el altruismo e implica la capacidad de experimentar y comprender las emociones del otro, respondiendo apropiadamente a sus estados emocionales.

- **Establecer relaciones (habilidades sociales):** Involucra las habilidades sociales y se relaciona notablemente con la empatía, lo que es esencial para interactuar de manera eficaz con otros mediante la resolución de conflictos, la comunicación efectiva y el liderazgo.

Modelo mixto de IE según Bar-On y Parker

Reuven Bar-On propuso un modelo de IE antes que Salovey y Mayer (1990), pero no fue muy conocido por algún tiempo. En su tesis doctoral (Bar-On, 1988), el autor usó el concepto de *Emotional Quotient* (EQ), cuya traducción es "cociente emocional". Sin embargo, esta noción no se difundió hasta la primera publicación del *Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997), instrumento de evaluación que él diseñó para evaluar los componentes y medir la IE en las personas desde un enfoque holístico, y que se ha utilizado en la psicología, la educación y el mundo empresarial.

Bar-On (2000) usó la expresión "inteligencia emocional y social" (p. 363) para explicar un grupo de competencias sociales, personales y emocionales que afectan la adaptación y el afrontamiento frente a las exigencias y las tensiones del contexto. El modelo propuesto por este autor ha sido abordado en otras

publicaciones (Bar-On, 1988, 1997, 2000, 2006; Bar-On y Parker, 2000, 2018; Bisquerra, 2009) y presenta la siguiente estructura de habilidades:

- **Intrapersonal:** Capacidad de comprenderse a sí mismo, por lo que circunscribe la autorregulación emocional, la autoconciencia emocional, la automotivación, la asertividad, la autorrealización, la autoestima y la independencia.

- **Interpersonal:** Capacidad de relacionarse y comprender a los demás, que abarca las habilidades sociales, la empatía, la responsabilidad y la conciencia social. También se refiere a establecer y conservar las relaciones interpersonales saludables.

- **De adaptabilidad:** Capacidad de adaptarse a diversas situaciones cambiantes de la vida, gestionar el estrés, ser flexible (es decir, ajustar adecuadamente las emociones, los pensamientos y los comportamientos) y resolver los problemas con efectividad.

- **Gestión o manejo del estrés:** Habilidades para el manejo y la tolerancia del estrés, afrontando saludablemente las situaciones en las que se presenta. También se relaciona con el control de la impulsividad y de emociones negativas.

- **Estado de ánimo:** Esta variable incluye cualidades como la felicidad, el optimismo y el sentido de bienestar personal. Se relaciona con la motivación y posibilita otros componentes de la IE.

Modelo de IE de Petrides y Furnham

Petrides y Furnham (2001, 2003) debaten el constructo de IE y defienden la idea de que, más que una habilidad, es un rasgo. Por lo tanto, estos autores proponen los conceptos de “autoeficacia emocional” (IE como rasgo) y “capacidad cognitivo-emocional” (IE como habilidad) para evitar las inconsistencias semánticas.

Con el fin de vincular sus aportes al ámbito de la IE, Petrides y Furnham conservaron esta etiqueta y construyeron un modelo que asume la IE como rasgo y consta de dos facetas —la adaptabilidad y la asunción de riesgos (automotivación)— y cuatro dimensiones. Aunque los autores reconocen que la IE como habilidad y la IE como rasgo pueden coexistir y no son mutuamente excluyentes, sostienen que medir esta inteligencia como una habilidad cognitiva permite detectar dificultades para establecer las respuestas objetivamente correctas en los ítems del inventario de cociente emocional de Bar-On (1997) (EQ-i).

Por lo tanto, la propuesta de Petrides y Furnham, a la luz de un examen de la estructura factorial del EQ-i, se compone de las siguientes dimensiones (Bisquerra, 2009; Petrides y Furnham, 2000, 2001, 2003; Petrides *et al.*, 2016):

- **Sociabilidad:** Involucra rasgos como la asertividad, la gestión de las relaciones y las habilidades sociales.

- **Bienestar:** Implica rasgos como la autoestima, el optimismo y la felicidad.

- **Emocionalidad:** Incluye rasgos como la expresión emocional, las relaciones, la empatía y la percepción emocional (aptitud para identificar y entender las emociones de los demás).

- **Autocontrol:** Comprende rasgos como la regulación de los impulsos, el control del estrés y la regulación emocional.

Modelo de competencias emocionales propuestas por el GROP

El GROP, creado en 1997, tiene como principal línea de investigación la educación emocional. Desde el 2000 propusieron el modelo pentagonal de competencias emocionales, que revisan y actualizan continuamente. En este caso, este grupo prefiere utilizar el término "competencias emocionales" en lugar de IE puesto que posibilita un enfoque estructurado, educativo y práctico para el desarrollo emocional.

En su modelo holístico, GROP enfatiza en la interacción entre la dimensión social y la emocional para promover el desarrollo integral de las personas. Adicionalmente, el concepto de competencias emocionales insinúa la posibilidad de evaluarse, desarrollarse y mejorarse, lo que es fundamental en el ámbito educativo para el diseño, la implementación y la evaluación de programas de educación emocional. Esta propuesta se constituye de cinco competencias y un conjunto de microcompetencias (Bisquerra y García-Navarro, 2018):

- **Conciencia emocional:** Destreza para identificar las emociones propias y ajenas y captar el ambiente emocional en un contexto específico. Involucra el autoconocimiento y la percepción de las emociones ajenas. Es crucial para el desarrollo de las demás competencias.

- **Regulación emocional:** Aptitud para gestionar eficazmente las emociones. Implica hacer conciencia de la correspondencia entre las emociones, la cognición y el comportamiento para lograr la autorregulación, el control emocional y la gestión del estrés y de la impulsividad. Requiere la habilidad para autogestar emociones positivas y estrategias de afrontamiento.

- **Autonomía emocional:** Engloba un agregado de habilidades relacionadas con la autoestima, la autoeficacia emocional, la autogestión personal, la responsabilidad, la capacidad para afrontar la adversidad, la actitud positiva, el análisis crítico de las normas sociales y la capacidad para buscar ayuda.

- **Competencia social:** Habilidad para cimentar relaciones sanas y constructivas con otros. Implica dominar competencias sociales básicas (comunicación efectiva, empatía, asertividad, actitudes prosociales, cooperación).

- **Competencias para la vida y el bienestar:** Habilidades que promueven el bienestar social y personal. Capacidad para decidir y comportarse responsablemente, organizar una vida sana y equilibrada, y afrontar de manera favorable los retos y conflictos cotidianos, por lo que el pensamiento crítico en este componente es fundamental.

DISCUSIÓN

Las herramientas para medir la IE son diversas y obedecen a referentes teóricos, definiciones y modelos específicos. Por lo tanto, al realizar estudios que pretendan evaluar el nivel de IE es necesario considerar, como primera medida, el enfoque de IE correspondiente a cada instrumento ya que cada propuesta mide variables diferentes, aunque algunas puedan ser complementarias.

Asimismo, es fundamental reconocer el tipo de modelo de IE (habilidad, rasgo o mixto) puesto que este determina el enfoque de medición que se empleará. De tal manera, desde los modelos de habilidad se emplean cuestionarios de máximo rendimiento que presentan ítems cuyas respuestas pueden ser correctas o incorrectas, mientras que con los de rasgo se usan instrumentos de autoinforme (Petrides y Furnham, 2003).

Otro asunto que conviene contemplar es la adaptación de los cuestionarios al contexto, las normativas vigentes y los criterios de evaluación para los profesores ya que, si bien las emociones son universales, su expresión y sus vivencias varían en función de las culturas y los entornos. Por lo tanto, ajustar los instrumentos de medición a condiciones particulares puede mejorar la comprensión de la IE de las poblaciones y proporcionar una evaluación más respetuosa, pertinente y relevante en congruencia con la complejidad humana, la diversidad cultural, las experiencias emocionales y el rol que desempeñan los evaluados.

La adaptación de instrumentos también permite que estas herramientas sean más precisas y flexibles, reconociendo que las personas son diferentes y pueden gozar de habilidades distintas en cada uno de los componentes de la IE que se evalúan. En otras palabras, es preciso que los cuestionarios se modifiquen comprendiendo la integralidad de las personas y evitando su estigmatización. En el caso de los profesores, esta premisa requiere aproximaciones desde perspectivas cognitivas, pero también socioculturales, y concebir a estos sujetos como personas que piensan, sienten y reflexionan sobre su labor (Perafán, 2004).

Además, es claro que, al concebir la IE como una habilidad, los instrumentos son capaces de determinar cómo cambia esta variable en el transcurso de la vida. En tal medida, estas herramientas también se deben adaptar en concordancia con las edades y el autoconocimiento de las personas (Fernández-Berrocal *et al.*, 2005).

Los modelos aquí reseñados dan cuenta de las diferentes competencias o microcompetencias que se privilegian para analizar lo que le compete al individuo, así como en el relacionamiento con otros y con la vida misma. Las nominaciones y descripciones son variadas, pero aportan insumos para comprender estas habilidades e incluso pueden constituir indicadores en procesos de investigación, así como en el diseño de procesos formativos, especialmente con profesores.

Los enfoques basados en la IE como habilidad, en particular, ofrecen indicadores que pueden ser la base de propuestas de formación docente para promover habilidades como la regulación emocional y la empatía. Por otra parte, los modelos que interpretan la IE como rasgo permiten identificar factores de personalidad de los educadores relacionados con la gestión del estrés. En este sentido, la construcción de un marco integrador de estas propuestas teóricas es un desafío para futuras investigaciones que busquen comprender sus implicaciones en la formación inicial y continua del profesorado y en el diseño de políticas educativas.

Esta revisión de literatura resulta relevante en un campo en el que los estudios se han interesado por la influencia de las emociones en adolescentes y el profesorado (Rabassa y Arumí, 2024), la relación entre la IE y el compromiso de los docentes (Vizoso, 2022) y la importancia de la IE como requisito de los educadores (Costa et al., 2021). Aunque se encontraron relaciones positivas entre estos constructos, lo cierto es que este cuerpo de investigación les ha prestado menor atención a los modelos de IE, aludiendo a la diversidad de enfoques.

Así, es pertinente realizar otros estudios que identifiquen los avances más relevantes y las limitaciones de los modelos de IE. Verbigracia, el de habilidad de Salovey y Mayer goza de rigurosidad teórica y de medición, pero se centra en lo cognitivo; mientras tanto, el de rasgo, de Petrides y Furham, posibilita la comprensión de la autopercepción, aunque adolece de sesgos subjetivos; y los enfoques mixtos de Bar-On y Goleman son aplicables al ámbito educativo en la medida en que contemplan la posibilidad de las competencias emocionales y sociales desde una perspectiva complementaria, pero presentan una amplitud conceptual que puede ser delimitada. Por lo tanto, futuras investigaciones podrían realizar un esfuerzo para integrar estas perspectivas. En efecto, el modelo de competencias del GROP presenta avances en este sentido (Bisquerra, 2009).

CONCLUSIÓN

El propósito de este estudio era identificar las definiciones y los modelos propuestos en torno a la IE, así como los instrumentos diseñados para medirla. El logro de este objetivo da pistas para otras investigaciones.

Aunque la clasificación de estos modelos es compleja y en ocasiones no muy clara debido a la transposición de las categorías, resulta fundamental diferenciarlos para la implementación de proyectos de investigación sobre IE y emociones que se hagan con profesores. En tal sentido, es primordial reconocer la etapa de la carrera docente en la cual se enfocarán estas iniciativas: formación inicial, inserción profesional o formación continua. Cada una de estas fases aporta y desarrolla diferentes habilidades, capacidades y competencias en los educadores y, de acuerdo con el estudio, se puede optar por enfoques distintos según el caso (es decir, si se orientará al desarrollo de habilidades, evaluar características de la personalidad o explorar la interacción entre rasgos y habilidades).

Lo anterior conlleva la selección de instrumentos en congruencia con lo que se pretende medir o comprender. Así, las intervenciones se deben diseñar según los objetivos. Por ejemplo, si se quiere mejorar la IE, se deberían formular propuestas para el desarrollo de habilidades o el aprendizaje de rasgos, o una combinación de estos.

Asimismo, esta clasificación influye en el análisis y la interpretación de los resultados en tanto los modelos de rasgo se enfocan en los cambios de las características de la personalidad, mientras que los de habilidad se centran en mejorar las capacidades. Por lo tanto, la variedad de modelos de IE (habilidad, rasgo y mixtos) tiene implicaciones prácticas en los procesos de investigación, formación y desarrollo profesional de los profesores.

En todo caso, más allá de comparar los modelos para determinar sus ventajas y desventajas, es importante evaluar su pertinencia para diseñar políticas de formación docente. Las instituciones formadoras de profesores pueden aplicar pruebas de admisión basadas en los modelos de rasgo, no para excluir a los candidatos, sino para detectar las necesidades de apoyo y formación que requieren en cada una de las

etapas de la carrera. De igual modo se podría fundamentar la creación de cursos para la formación inicial y continua de profesores que ayuden a desarrollar las habilidades emocionales requeridas en el afrontamiento de los desafíos educativos, como por ejemplo la gestión de aula y las relaciones interpersonales. Asimismo, se pueden generar procesos evaluativos aprovechando estos instrumentos de la literatura.

Los estudios analizados muestran avances y exponen sus limitaciones, pero sin duda permiten evidenciar que esta temática es un campo de estudio promisorio en el contexto latinoamericano. De manera específica, al pensar en la docencia como una profesión de alta complejidad para quienes la ejercen, es necesario que las futuras investigaciones que aborden a profesores adopten perspectivas más sensibles y estrategias metodológicas variadas para ayudar a reconocer, gestionar y fortalecer la IE.

En Colombia en particular, este tema es reciente. Si bien se han realizado estudios que sugieren fortalecer las competencias emocionales en el profesorado colombiano (Chica-Palma y Sánchez-Buitrago, 2015), se espera que con la Ley 2383 de 2024, que promueve la educación socioemocional, se avance en investigaciones que contribuyan a la formación emocional de los profesores y, en general, de todos los ciudadanos. De esta forma la academia podrá contribuir a una educación para la paz basada en la facilitación de escenarios emocionales que promuevan la reconciliación y el perdón (Oviedo y Fernández-Cediel, 2020).

En los estudios revisados predomina una metodología cuantitativa. Por lo tanto, sería conveniente realizar más estudios mixtos, longitudinales y transversales (Mérida-López, Sánchez-Álvarez *et al.*, 2022) que brinden una mayor comprensión del fenómeno aquí analizado. Además, predominan los cuestionarios de autoinforme, por lo que las futuras investigaciones enfrentan el reto de implementar otro tipo de instrumentos y de involucrar a otros miembros de la comunidad educativa (López-Angulo *et al.*, 2022; Salas y Elvira, 2022).

Finalmente, es necesario advertir que, como toda revisión de literatura, el presente estudio tiene limitaciones temporales y geográficas. No obstante, es claro el avance que esta clase de trabajos representan para identificar cómo la IE, sus diferentes variables y las características de los distintos modelos aportan información para continuar profundizando en este constructo teórico de alto impacto en ámbitos educativos, psicológicos y empresariales.

DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores manifiestan que el presente artículo no presenta ningún conflicto de intereses que incidan en el plano personal o ajeno a su voluntad. Asimismo, aseguran que no existen factores que puedan derivar de faltas, conductas inapropiadas o valores que comprometan la ética y la integridad de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Juan David Galeano Marín y María Mercedes Jiménez Narváez, participaron de la revisión de literatura, recolección de los datos, análisis e interpretación de la información, redacción del texto y revisión y aprobación final del documento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Andreu Moñino, A. y Martínez Ramón, J. P. (2024). Inteligencia emocional y síndrome de burnout en el profesorado de Secundaria. *Estudios sobre Educación, 46,* 195-217. DOI. https://doi.org/10.15581/004.46.009

2. Armstrong Gallegos, S. y Sandoval Obando, E. (2023). Inteligencia emocional y competencias para la atención a la diversidad en docentes chilenos durante la pandemia. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales 8*(2), 17-40. https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5751

3. Bardach, L., Klassen, R. M. y Perry, N. E. (2021). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' wellbeing, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9

4. Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological well-being [Tesis doctoral, Rhodes University] South East Academic Libraries System.

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

6. Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights fromthe Emotional Quotient Inventory (EQ-D. En Reuven Bar-On y James D.A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace (pp. 3632-88). Jossey-Bass.

7. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18,* supl., 13-25.

8. Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations and People, 14*(2): 27-34. Retrieved from

9. Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). The emotional quotient inventory: Youth version. North Tonawanda. Multi-Health Systems.

10. Bar-On, T. y Parker, J. D. A. (2018). EQ-:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). TEA Ediciones.

11. Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.-J. y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación, 38,* 59-78. https://doi.org/10.15581/004.38.59-78

12. Bisquerra Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial síntesis.

13. Bisquerra Alzina, R. y García-Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. Participación educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado. 5*(8), 14-27.

14. Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1. 10*, 61-82.

15. Bonhomme Manríquez, A. y Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas, 22*(1), 21-30.

16. Cabello González, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocio-nalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(1), 41-49.

17. Carboneros Castro, M., Gutiérrez Ruíz, N., Martínez Quiles, M., Deliautaite, K. y Angosto Sánchez, S. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional del maestro de educación física en centros educativos de la Región de Murcia. *Sport TK: revista euroamericana de ciencias del deporte 9*(2), 13-22.

18. Castejón Costa, J. L., Cantero Vicente, M. P. y Pérez Pérez, N. (2017). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(15), 339-362. https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1290

19. Cejudo Prado, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa, 23*(1), 29-36. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001

20. Chianese, C. y Prats Fernández, M. A. (2021). Desarrollo de las competencias emocionales del profesorado de secundaria mediante una intervención integral en coaching. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 32*(2), 110-131.

21. Chica-Palma, O. C. y Sánchez-Buitrago, J. O. (2015). Escenarios problematizadores de las organizaciones educativas desde la perspectiva del desarrollo de competencias emocionales en los docentes en formación. *Praxis, 11*(1), 116–131. https://doi.org/10.21676/23897856.1559

22. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2022). Fundamentals of SEL.

23. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—preschool and elementary school edition. (Pre-School and Elementary School Edition).

24. Constantino Murillo, S. y Navia Manzano, J. A. (2021). Análisis del nivel de inclusión y posibles barreras de las técnicas de desarrollo de la inteligencia emocional y en particular del mindfulness en el área de Educación física en la ESO. *Retos, 41,* 562–572. https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.85489

25. Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X. y Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos, 47*(1), 219–233. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219

26. Cruz-Barba, E. y Rojo-Zárate, M. (2023). The Role of Teachers in Adolescence: An interdisciplinary approach to school conflict using game theory. *Revista Electrónica Educare, 27*(2), 1-18. https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16186

27. Darwin, C. (s.f.). La expresión de las emociones en los hombres y los animales (E. Heras, Trans.) Francisco Sempere y Ca, Editores. (Trabajo original publicado en 1872). http://hdl.handle.net/11169/17388

28. Ekman, P. (2003). El rostro de las emociones. RBA. Bolsillo

29. Extremera Pacheco, N., Rey Peña, L. y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish versionof Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema, 31*(1), 94–100. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147

30. Extremera Pacheco, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda-Galán, C. y Salguero Noguera, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study. Personality and individual differences, 51(1), 11-16. https://doi.org/10.1016/j. paid.2011.02.029

31. Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(3), 85-108.

32. Fernández-Berrocal, P., Extremera Pacheco, N. y Ramos Díaz, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94,* 751-755. https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755

33. Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera Calzaretta, A., Extremera Pacheco, N. y Ramos Díaz, N. (2005). Cultural influences on the relation between per-ceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology, 18*, 91-107.

34. Fraga Viñas, L. y Moure Blanco, P. (2022). Emotional Intelligence Survey in the English as a Foreign Language Classroom: Teachers and Learners. *Journal of English Studies, 20*, 87–118. https://doi.org/10.18172/jes.5247

35. Gallego Gil, D.J. y Gallego Alarcón, M.J. (2004). Educar la inteligencia emocional en el aula. PPC editorial.

36. García-Domingo, B. y Quintanal Díaz, J. (2022). Inteligencia Emocional como Predictor de Satisfacción en Docentes de Infantil y Primaria. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 20*(4). https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.003

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

38. Gardner, H. (1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books. (Original work published 1983)

39. Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Paidós.

40. Gardner, H. (1998). Inteligencias múltiples. Paidós.

41. Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós.

42. Gardner, H. (2011). Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica. Paidós.

43. Gardner, H. (2015). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Editorial Planeta.

44. Goleman, D. (2014). Inteligencia emocional. Kairós.

45. Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Editorial Kairós.

46. Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Kairós.

47. Goleman, D. (1997). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

48. Goleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional (F. Mora, y D. González, Trans.). Editorial Kairós. (Trabajo original publicado en 1998).

49. Goleman, D. (2018). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Editorial B de Bolsillo.

50. Pinedo González, R., Arroyo González, M. J., & Caballero San José, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. Contextos Educativos. *Revista De Educación, (20),* 11–26. https://doi.org/10.18172/con.2996

51. Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill e Interamericana Editores.

52. Izquierdo Guillermo, A., Gilar Corbí, R., Pozo Rico, T., & Castejón Costa, J. L. (2022). Resultados de un programa de formación en competencias emocionales para profesorado de Educación Primaria. *European Journal of Education and Psychology, 15*(1), 1–17. https://doi.org/10.32457/ejep.v15i1.1746

53. Ley 2383 de 2024. (2024, 19 de julio). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 52.822.

54. López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., Portillo Peñuelas, S. & Reynoso González, O. (2022). Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak. *Revista Latinoamericana de Psicología 54*(0), 51-59. https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.6.

55. Martínez-Otero, V. (2007). La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa. Editorial CCS.

56. Mayer, J. D. (2004). What is Emotional Intelligence? UNH Personality Lab. 8.

57. Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators (pp. 3-31). Basic Books.

58. Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290–300. http://dx.doi.org/10.1177/1754073916639667

59. Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, indings, and Implications. *Psychological Inquiry 15*(3), 197-215.

60. Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence (pp. 396–420). Cambridge University Press.

61. Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsa, T. y Extremera Pacheco, N. (2022). Inteligencia emocional y apoyo social del profesorado: explorando cómo los recursos personales y sociales se asocian con la satisfacción laboral y con las intenciones de abandono docente. *Revista de psicodidáctica, 27*(2), 168-175. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.001.

62. Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Rey, L. y Extremera Pacheco, N. (2023). Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel. *Estudios Sobre Educación, 45*, 31-50. https://doi.org/10.15581/004.45.002

63. Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. y Extremera Pacheco, N. (2022). Retención docente a través de la teoría de demandas y recursos laborales. *Educación XX1, 25*(2), 151-171. https://doi.org/10.5944/educxx1.31901.

64. Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. y Extremera Pacheco, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. *Psychosocial Intervention, 29*(3), 141-151. https://doi.org/10.5093/pi2020a10

65. Mérida-López, S., y Extremera Pacheco, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa! *Revista de Psicodidáctica 25*(1), 52-58.

66. Mestre Navas, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2012). Manual de inteligencia emocional. Pirámide.

67. Miranda-Rosas, L. F., Quiroz-Moya, M. S., Sanhueza-Burgos, C. M. y Castellanos-Alvarenga, L. M. (2024). Regulación emocional y tecnoestrés en docentes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista Logos Ciencia y Tecnología, 16*(1). https://doi.org/10.22335/rlct.v16i1.1878

68. Molina-Isaza, L. y Nova-Herrera, A. J. (2023). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis, 18*(1), 15–32. https://doi.org/10.21676/23897856.3878

69. Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Gaeta González, M. y Santander Trigo, S. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional, 61*(1). https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1234

70. Moreno Rubio, C. (2009). Efective teachers-profesional and personal skills. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, (24)*, 35-46.

71. Moscoso Gutiérrez, M. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. Liberabit, 25(1), 107-117. http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.09

72. Oviedo Córdoba, M. y Fernández-Cediel, M. C. (2020). Perdón-arte: una experiencia de educación para la paz desde las voces de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Praxis, 16*(2), 133–149. https://doi.org/10.21676/23897856.3443

73. Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S… Joanne E McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*(160), 1-36. https://doi.org/10.1136/bmj.n160

74. Perafán Echeverri, Gerardo, (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Universidad Pedagógica Nacional. Colección tesis doctorales.

75. Pérez-Escoda, N., Bisquerra Alzina, R., Filella Guiu, G. y Soldevila Benet, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), 367-379. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539

76. Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psy-chometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*(6), 425-448.

77. Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behav-ioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*(1), 39-57.

78. Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A. y Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review, 8*(4), 335-341.

79. Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313-320.

80. Rabassa Blanco, J., y Arumí Prat, J. (2024). Las emociones en la materia de Educación Física en estudiantes adolescentes y en el profesorado: Revisión bibliográfica. *Retos, 53,* 489–507. https://doi.org/10.47197/retos.v53.102373

81. Ramos-Vera, C., Tineo Saavedra, G., Huaranga Crisostomo, C., Serpa Barrientos, A. y Vallejos Saldarriaga, J. (2023). Análisis de red de los dominios de la Inteligencia Emocional y dimensiones del Burnout en maestros peruanos. *Electronic journal of research in educational psychology, 21*(59), 29-52. https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.6270

82. Rodríguez-Donaire, A., Luna Nogales, P., Pérez-González, J.-C. y Cejudo Prado, J. (2024). Teacher Emotion Inventory: validación en una muestra de profesorado español. *Anales de Psicología. 40*(2), 280–289. https://doi.org/10.6018/analesps.557401

83. Romero Rueda, M. (2021). La Inteligencia Emocional en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Investigación en la Escuela, 104,* 1-12. doi: http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.01

84. Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y. Mella-Norambuena, J. Hartley, K. y Sepúlveda, F. (2023). Mental health in school teachers: An explanatory model with emotional intelligence and coping strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology 21*(61), 559-586. https://doi.org/10.25115/EJREP.V21I61.8322.

85. Salas Vallina, A. y Elvira González, J. (2022). Nuevas Claves para la Mejora de la Calidad de Vida en el Trabajo: el Efecto de los Recursos Personales en la Felicidad en el Trabajo. *UCJC Business and Society Review, 19*(74). https://doi.org/10.3232/UBR.2022.V19.N3.02.

86. Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

87. 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. En J. Pennebaker (Coord.), Emotion, disclosure and health (pp. 125-154). American Psychological Association.

88. Sánchez Molina, A., González Martí, I. y Hernández Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos, 41,* 735–745. https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86198

89. Sánchez-Meca, J. (2022). Revisiones sistemáticas y meta-análisis en Educación: un tutorial. RiiTE *Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa, 13*, 5-40. https://doi.org/10.6018/riite.545451

90. Santander Trigo, S., Gaeta González, M. L. y Martínez-Otero Pérez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34*(2), 225-246.

91. Schoeps, K., Tamarit Chulia, A., Peris-Hernandez, M. y Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: A mediation study. *Psicologia Educativa, 27*(2), 135-143. https://doi.org/10.5093/psed2021a10

92. Segura, L., Estévez García, J. F. y Estévez López, E. (2020). Empathy and emotional intelligence in adolescent Cyberaggressors and cybervictims. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(13), 4681. http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17134681

93. Urueña Méndez, K. y Ramírez Castillo, R. (2024). Fortalecimiento emocional de niños de primera infancia mediante la incorporación de un OVA. *Praxis, 20*(3), 513–529. https://doi.org/10.21676/23897856.5934

94. Vesely, A. K., Saklofske, D. H. y Leschied, A. D. W. (2013). Teachers- the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(1), 71–89. https://doi.org/10.1177/0829573512468855

95. Vicente de Vera García, M. I. y Gabari Gambarte, M. I. (2019). Relationships Between the Dimensions of Resilience and Burnout in Primary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education, 12*(2), 189–196. Retrieved from.

96. Vizoso Gómez, C. (2022). Inteligencia emocional y compromiso laboral en el profesorado: revisión de la literatura. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26*(3), 395–414. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21451

97. Wang, X. y Yin, H. (2025). Investigación de la regulación emocional en docentes de STEM: una revisión exploratoria*. International Journal of STEM Education, 12*(21). https://doi.org/10.1186/s40594-025-00542-6

98. Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*(3), 243-274. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1