

Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos¹

Development of emotional competences in the classroom: Strategy for the resolution of conflict

F. Recibido: 02/05/2018

F. Aceptación: 22/06/2018

ADRIANA MÓRTIGO RUBIO
DIEGO RINCÓN CABALLERO

Resumen

El manejo de las emociones aplicado a la educación superior es una forma de responder a las necesidades sociales no atendidas en el aula para mitigar aspectos de violencia, agresión y conflictos que puedan darse durante el proceso pedagógico. En esta vía, el concepto de competencia emocional está fundamentado en teorías de la emoción, la neurociencia, las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional para contribuir en el quehacer profesional del docente y los educandos a través del reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones como principio de bienestar psicosocial que influye en la formación dentro de las instituciones de educación superior. Para ello, se recurre a un enfoque cuantitativo con diseño no experimental descriptivo-correlacional que permita identificar la autopercepción de las competencias emocionales en los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada y la relación que tiene esta variable con la resolución de conflictos. En razón a esta suposición, se pretende dar pruebas que den importancia al diseño de planes y acciones a nivel curricular y de bienestar social, encami-

nados a la educación emocional como principio articulador de la formación permanente de los docentes, lo cual pueda reflejarse de forma escalable en las aulas para la orientación de las emociones de los educandos y propiciar espacios de debate y uso del conflicto de forma positiva.

Palabras clave

Docentes, educación superior, competencias emocionales, resolución de conflictos.

Abstract

The management of emotions applied to higher education, is a way to respond to social needs not addressed in the classroom to mitigate aspects of violence, aggression and conflicts that may occur during the pedagogical process. From the above, the concept of emotional competence is based on theories of emotion, neuroscience, multiple intelligences and emotional intelligence to contribute to the professional work of teachers and learners through the recognition, understanding and regulation of emotions such as Principle of psychosocial well-being that influences training within higher education institutions. For this, a quantitative approach with a descriptive-correlational non-experimental design is used to identify the self-perception of emotional competences in the teachers of the Nueva Granada Military University and the relationship that this variable has with the resolution of conflicts. Due to this assumption, it is intended to give evidence that gives importance to the design of plans and actions at the curricular level and social welfare aimed at emotional education as an articulating principle of the permanent training of teachers, which can be reflected in a scalable manner in the classrooms for the orientation of the emotions of the learners and promote spaces for debate and use of the conflict in a positive way.

Keywords

Teachers, higher education, emotional competences, conflict resolution.

Introducción

En razón a que la educación surge de una función social, de personas para personas y que los líderes de este proceso son los docentes;

se evidencia que en su labor puede persistir un activismo fundamental en resultados y la transmisión de conocimientos como lo define Torres (Torres. 1996) así: “ajenos en su

mayoría a la información y al debate en torno a los grandes temas de la educación, a las políticas educativas nacionales e internacionales que definen su rol y perspectivas presentes



y futuras” (Torres. 1996. P.26), por lo cual, la práctica docente presenta carencia de crítica, de conciencia del rol social y de interacción de inquietud de trascender.

A nivel internacional, se indaga por la permanente formación de los docentes y su rol dentro de un contexto de globalización, no es lo mismo un educador que ejerce su profesión por costumbre y tradición, al que lo hace orientado a una evolución acorde con las necesidades de la sociedad. Dentro de un contexto de globalización, entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), manifiestan la importancia de alfabetizar al docente y adquirir habilidades sociales que complementen las propiamente intelectuales y cognitivas; en este contexto, aunque se contemple la actividad docente como objetiva, no se puede perder la perspectiva de comprender al docente desde el ser y cómo sus emociones afectarán el quehacer profesional.

El desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en los últimos años ha obtenido una relevancia significativa como factor clave en los procesos de calidad en la enseñanza (Extremera y Fernández, 2004),

El desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en los últimos años ha obtenido una relevancia significativa como factor clave en los procesos de calidad en la enseñanza (Extremera y Fernández, 2004), incorporado como estrategia de mejora para el educando y referente primordial para los docentes en el ámbito personal y profesional.

incorporado como estrategia de mejora para el educando y referente primordial para los docentes en el ámbito personal y profesional, lo cual exige preparación y conciencia de este proceso en el campo educativo. (Bisquerra, Pérez y García. 2015) establecen la relación entre la IE y la educación, afirmando que el dominio de la inteligencia emocional aporta significativamente al éxito académico, al aprendizaje colaborativo, a la adaptación social, a la toma de decisiones, al bienestar, a la resolución de conflictos y al desarrollo de capacidades de liderazgo de los docentes.

A nivel nacional, son pocos los estudios que integran las competencias emocionales, particularmente lo que refieren al rol docente y su desempeño profesional en el aula para mediar conflictos, puesto que la mayoría de estudios se enfocan en el educando y la mitigación de aspectos como suicidios, factores psicosociales, ansiedad y depresión o ausentismo que posteriormente se representa en deserción estudiantil. De lo anterior (Caballero, Suárez y Bruges, 2015), indican que estudios a nivel internacional y nacional establecen que la IE al igual que las competencias emocionales, propician la protección del sujeto con respecto a las conductas de autolesión y depresión, puesto que

“Formar ciudadanos íntegros y socialmente responsables que promuevan la justicia, la equidad, el respeto por los valores humanos y contribuyan al progreso del sector Defensa y a la sociedad en general”.

contribuyen a la consolidación de una personalidad centrada en la perseverancia y tolerante a las frustraciones que pueden darse en el ambiente. Por ende, la IE propende a la construcción de la comunicación asertiva, a la capacidad de resolución de conflictos y a la toma de decisiones necesarias para un desarrollo profesional idóneo.

En cuanto a lo institucional, a partir de los procesos curriculares y de investigación la Universidad Militar Nueva Granada presenta estudios sobre IE en el marco de la educación ambiental y la descripción de las repercusiones del Síndrome de Burnout a través de los aportes de Berdugo y Guerra (Berdugo y Guerra 2016). En dicho estudio se relaciona la organización de las cinco capacidades de IE según Goleman (Goleman 1995): “Conocer sentimientos y emociones, aprender a manejar cada uno de ellos, aprender a manejar motivaciones propias, aprender a reconocer las emociones de los demás y aprender a gestionar las relaciones” (Goleman. pp.43-44). La aplicación del concepto es conectado al contexto de sostenibilidad ambiental y medidas de acción, sin embargo no se muestra una descripción específica en torno al rol del docente en su quehacer pedagógico, sino como agente que integra la comunidad

educativa de forma generalizada.

No obstante, en ese marco institucional hay ausencias teórico-conceptuales que se reflejan en la poca profundización en el acervo de las IE y su posterior contextualización; que repercute en enunciar las competencias emocionales para valorar la incidencia de éstas en el desempeño profesional del docente en el aula para mediar conflictos. Por ello, surge la necesidad de un programa de desarrollo de la IE que permita considerar el manejo de las emociones como un referente en la educación superior, guardando coherencia con la misión y plan rectoral 2015-2019 de la Universidad Militar Nueva Granada, específicamente en el aparte que refiere a “formar ciudadanos íntegros y socialmente responsables que promuevan la justicia, la equidad, el respeto por los valores humanos y contribuyan al progreso del sector Defensa y a la sociedad en general” (Universidad Militar Nueva Granada 2009, p.19-20). De igual forma, en los propósitos y retos del actual plan rectoral, en el ítem referente a la calidad educativa: un compromiso con responsabilidad social; en su primer eje, se refiere a la oferta académica con calidad y pertinencia, involucrando las cualidades o competencias de los docentes, en tanto la:



[...] *Cobertura y proyección social, se proyecta desde la necesidad de continuar desarrollando programas académicos que la sociedad colombiana requiere, con un enfoque dado hacia la innovación, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, soportados en un cuerpo docente cualificado, aplicación de la capacidad investigativa y modernización de la infraestructura tecnológica*” (Rodríguez, 2015, p. 29).

De otro lado, en relación con el sistema de evaluación docente de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), se observa que no es clarividente la valoración y estimación del componente emocional, integrando solamente un criterio de relación del docente con los educandos en el marco del respeto y la atención oportuna de las inquietudes. De ahí que es necesario considerar un proceso investigativo que indague sobre la pertinencia de articular otros factores de desempeño docente que permitan evidenciar las interacciones entre docente y educando en el aula, más allá del plano cognitivo y de responsabilidad profesional.

En otra instancia, el reconocimiento del concepto de emoción y su diferencia con los sentimientos, instintos o comportamientos se evidencia como poco estructurado, razón por la cual diversas inves-

tigaciones tienden a confundir el precepto emocional con otros constructos tales como sentimientos o motivaciones que se tergiversan al vincularlo con la concepción de inteligencia. De este modo, Cejudo, López y Rubio (2015) en sus estudios referentes a la formación en educación emocional de los docentes, comprenden esta falencia conceptual y adicionan la problemática de entender la educación no solo como un espacio de desarrollo de competencias relacionadas con el conocimiento, sino un medio que posibilite una formación íntegra del estudiantado, dando importancia a la formación de los docentes en educación emocional por medio de procesos de alfabetización o formación permanente dentro de la institución que lo acoge. Así mismo, hay un escaso reconocimiento de los modelos que implican, bien sea, la inteligencia emocional, y los que son acordes con la competencia emocional, los cuales se describen como de tipo mixto, como el Modelo de Goleman (2000), el cual se presenta como un referente en el análisis de las competencias como un campo de praxis del acervo conceptual derivado de la IE.

En consecuencia, la premisa que plantea esta investigación es que el docente no posee una percepción, reflexión o comprensión

de sus emociones, por lo cual le es difícil contextualizar este tipo de inteligencia a modo de competencias o capacidades, disminuyendo su habilidad social con otros agentes de la comunidad educativa. En ese sentido, aspectos como el conflicto, la violencia, la discriminación o el ausentismo se pueden solventar de cierta forma con la implicación de la competencia emocional y las capacidades del docente para actuar en dichas situaciones (Azpiazu, Esnaola y Sarasa, 2015). Adicionalmente, se observa la relación de la inteligencia emocional como variable de apoyo en sujetos al denominado ajuste psicosocial de las personas (Salguero et al., 2011), incidiendo, por ejemplo, en los adolescentes con conductas violentas (Martorell, González, Rasal, y Estellés, 2009), nivel alto de conductas antisociales-delictivas (Garaigordobil y Oñederra, 2010) y con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira que presentan puntuaciones significativamente más bajas en IE desde el rasgo percibido (Inglés et al., 2014) y bajo nivel de eficacia de actividad, responsabilidad y de tolerancia (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Por lo anterior se infiere que las competencias emocionales son sustanciales en el proceso de resolución de conflictos dentro y fuera del aula.

Método

El presente estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo utilizando la deducción en el diseño investigativo y posteriormente la inducción para el análisis de los datos (Sautu *et al*; 2005). De este modo, el recurso cuantitativo permite operar los conceptos de competencias emocionales y desempeño docente en conflictos; para en primera instancia, establecer su existencia (hablando de las competencias emocionales) en la población objetivo; y posteriormente, reconocer la posible correlación de las variables dispuestas para el análisis del fenómeno en el quehacer docente, en el marco de la resolución de conflictos.

El diseño de investigación que se plantea es de tipo no experimental transeccional, por lo cual en acopio a lo expuesto por Hernández (2006), la recolección de los datos se efectuará en un momento determinado. Este tipo de diseño no pretende generar experimentos puros, por lo cual la forma de medir y establecer el comportamiento de las variables se dará por la autopercepción de los docentes y otros procesos en términos de revisiones documentales y perspectivas de otros agentes de la comunidad educativa, que permitan identificar las competencias emocionales del profesional

en el aula y las acciones que lleva a cabo para reducir o utilizar los conflictos de forma positiva.

Con base en el diseño transeccional, se determina la importancia de dos fases a lo largo del proceso metodológico. La primera se encuentra en la fase inicial, en la cual se opta por un tipo de diseño descriptivo que no intenta manipular las variables para observar cómo se desarrolla el fenómeno en el contexto sin intervención alguna. Seguidamente, la segunda parte opta por un tipo correlacional para verificar la hipótesis de mayor apropiación de las IE que permite resolver los conflictos dentro y fuera del aula.

En el marco descriptivo se inicia con el análisis de la variable independiente, según lo descrito por Hernández (2006) conforme a la incidencia de la variable en la población. En este caso se intenta identificar desde la autopercepción del docente la existencia o no de una serie de competencias emocionales. Seguidamente, la parte correlacional trata de indagar si de acuerdo con la existencia de las competencias emocionales, si éstas tienen énfasis en las maneras de resolver los conflictos o establecer en qué medida se presentan, dependiendo del manejo adecuado de las situaciones con los educandos dentro y fuera del aula.

El diseño de investigación que se plantea es de tipo no experimental transeccional, por lo cual en acopio a lo expuesto por Hernández (2006), la recolección de los datos se efectuará en un momento determinado. Este tipo de diseño no pretende generar experimentos puros, por lo cual la forma de medir y establecer el comportamiento de las variables se dará por la autopercepción de los docentes y otros procesos en términos de revisiones documentales y perspectivas de otros agentes de la comunidad educativa.

Población y muestra

La población se enmarca en los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada, cuya adscripción a la universidad sea la de docente de tiempo completo con escalafón de asociado y/o titular que dentro de su carga académica tengan mayor tiempo laboral de docencia en pregrado, dado que las prácticas y desempeños que lleva a cabo se circunscriben específicamente en el contexto en el cual se va a indagar la incidencia de las competencias emocionales. De lo anterior, la muestra como subgrupo de la población en la que se recolectaran los datos (Hernández, 2006), estará conformada a través del muestreo probabilístico que garantice que la muestra sea representativa en cada facultad de la universidad, de modo tal que los resultados adquiridos puedan ser generalizados con un criterio de fiabilidad en la población objeto del análisis. En razón a esto, Hernández (2006) afirma que:

Las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transeccionales, tanto descriptivos como correlacionales-causales (las encuestas de opinión o surveys, por ejemplo), donde se pretende hacer estimaciones de variables en la población. (p.243).

El tamaño de la muestra, de acuerdo con el tamaño de la pobla-

ción (N) y el número de docentes con estos atributos que se seleccionan para la muestra (n) dependió de la información suministrada por la dependencia de talento humano de la UMNG, determinando posteriormente la tolerancia de error, varianza y demás valores necesarios para el cálculo de la muestra poblacional. Así mismo, para efectos de la correlación de las variables, se hizo necesario aplicar un muestro probabilístico estratificado (Hernández, 2006), teniendo que la muestra se divide en subgrupos de acuerdo con la facultad de procedencia, en aras de analizar las diferencias del desempeño por programas académicos.

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Dentro de las técnicas e instrumentos que se aplican en curso, se enfatiza en la prioridad de utilizar la técnica de cuestionario, test estandarizados de inteligencia y competencia emocional, así como una escala Likert como proceso asociado a la verificación de existencia de episodios o tendencias de conflicto en el aula o fuera de ella, desde otros actores diferentes a la autopercepción del docente. A continuación se especifica cada uno en función de su uso en la investigación:

Las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transeccionales, tanto descriptivos como correlacionales-causales.

Encuesta: permite un acercamiento demográfico a la muestra, en torno a aspectos académicos, personales y de experiencia que permiten ampliar el análisis descriptivo de la población.

Test de inteligencia y competencia emocional (TMMS-24): Este test con proceso de validación con Alfa de Cronbach en diferentes estudios a través de consistencia interna, permite considerar tres categorías para determinar el grado de atención, comprensión y regulación que tienen los docentes sobre elementos de las competencias emocionales.

Escala Likert: Este instrumento permite valorar las actitudes que se tienen por parte de otros agentes diferentes al docente sobre su desempeño y si existen situaciones conflictivas, lo cual permite desde ciertos factores e indicadores generar una correlación posterior con los resultados arrojados por el test,

En lo concerniente a titulaciones, las mujeres poseen mayores títulos de posgrado y en gran medida la población encuestada posee título de maestría o doctorado.

a través de la aplicación de coeficientes de correlación.

Cabe aclarar que la encuesta se sometió, como aclara Hernández (2006), a un proceso de control y fiabilidad que se logró a través de la revisión por expertos y la aplicación a un grupo de pilotaje con similares características de la muestra poblacional.

Análisis parcial de información

Como parte de los resultados y articulando el muestreo probabilístico estratificado, se presentan los resultados en cuestiones demográficas del grupo de docentes de la Facultad de Educación y Humanidades, teniendo que el resto de datos están en proceso de análisis para considerar un registro de los docentes de planta y medio tiempo que tienen mayor carga académica en la docencia dentro de la universidad. En ese orden de ideas, para este sub-grupo se analizan aspectos como el género, rango de edad, titulación y años de experiencia. (Ver figura 1); a continuación se puede observar el cruce de aspectos de género con el rango de edad:

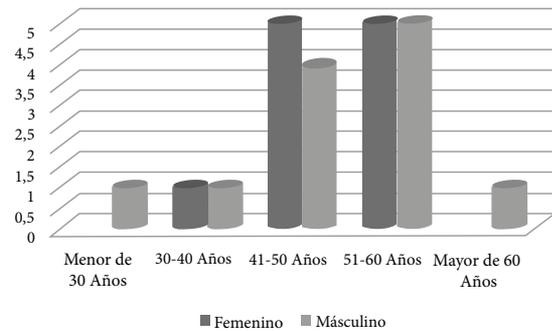


Figura 1. Relación de género y rango de edad (Autoría propia)

De lo anterior se observa que gran parte de los docentes de la facultad, comprenden el rango de edad de

41 años hasta los 60 años. Lo anterior se ve reflejado en la trayectoria o experiencia docente, la cual es mayor a 15 años, tanto para hombres como para mujeres (Ver Figura 2):

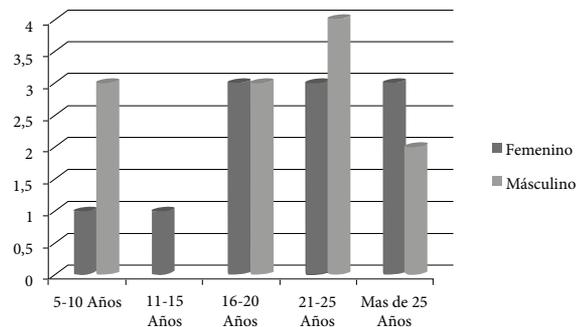


Figura 2. Relación de género y rango de experiencia docente (Autoría propia)

En lo concerniente a titulaciones, las mujeres poseen mayores títulos de posgrado y en gran medida la población encuestada posee título de maestría o doctorado (Ver Figura 3):

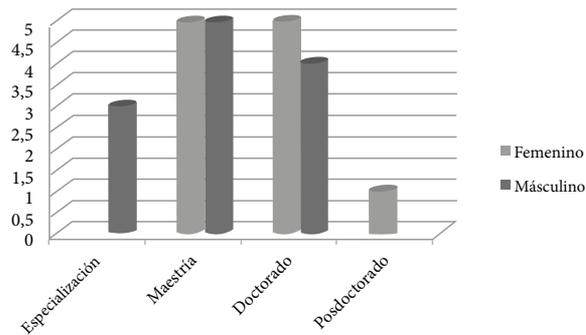


Figura 3. Relación de género y última titulación adquirida (Autoría propia)

De otro lado, en el marco de la revisión documental adelantada para la construcción de antecedentes y marcos de referencia, se encuentra información asociada a la delimitación del concepto de emociones y la pertinencia del constructo de inteligencia emocional y competencias emocionales en el contexto de la educación superior. Así pues, se observa una serie de tendencias investigativas que consideran la importancia de formar al docente en competencias emocionales para reforzar la educación de calidad y permitir el bienestar psicosocial de los demás agentes educativos, dentro y fuera del aula de clase.

Dentro de las posibles causas de esta problemática se tiene la falta de alfabetización y concientización del docente sobre la importancia de las competencias emocionales y su relación con el desempeño laboral, toda vez que la prevalencia de la inteligencia cognitiva y la ausencia de competencias emocionales se hacen más evidentes en el aula de clase. En ese orden de ideas, los docentes puede que solo impartan la clase y desarrollen los contenidos sin prestar atención al componente afectivo, emocional y de habilidad social de los educandos (Bisquerra, Pérez y García, 2015), dejando de lado la relación entre inteligencia emocional con los logros académicos, con el aprendizaje colaborativo, con la adaptación social, el

bienestar, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y las competencias de liderazgo que debe tener el docente.

Otro de los aportes en relación con el dominio de la IE at través de las competencias emocionales de los docentes, es el de Bisquerra (2011), quien plantea que estas últimas son la resultante de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes acordes para tomar conciencia, comprender, expresar y regular las emociones al brindar un valor agregado a la labor docente y propiciando el bienestar personal y social del mismo. En este sentido, un docente que conoce, desarrolla y aplica competencias emocionales será un actor que lidera y resuelve conflictos de forma idónea en el aula. Así pues, el reconocimiento de las emociones propias es importante para el ser humano, en tanto contribuye a desarrollar su potencial de enseñanza; el docente debe tener conciencia de estas competencias al exteriorizarlas, no solo verbalmente, sino en su accionar, desenvolviéndose dentro de la triada del conocimiento, las actitudes y el desempeño en función de la interacción que lleva a cabo con otros agentes educativos, especialmente los educandos.

En este orden de ideas cabe preguntarse: ¿Se requiere del desarrollo de competencias emocionales en los docentes?; este interrogante permitirá identificar si la articulación de las habilidades y capacidades derivadas de la inteligencia emocional en los docentes de la UMNG pueden convertirse en un insumo para el mejor desarrollo de su labor. Consecuentemente, este proceso de identificación servirá a la Universidad en aras de facilitar el desarrollo de sus propósitos misionales como versa en el actual plan rectoral; y para el grupo de investigación de liderazgo clasificado en categoría A1 por Colciencias, adscrito a la Facultad de Educación de dicha universidad, le aportará en la vinculación de

la perspectiva de competencias para considerar un nivel práctico del acervo ya realizado sobre las IE en otros proyectos de investigación.

Conclusiones

Una de las primeras presunciones que se tiene con la revisión documental y los primeros acercamientos a los instrumentos de recolección de datos, es el de las competencias emocionales como aporte en la labor docente, cuyo referente emocional ha sido poco tratado en el campo de la educación superior, lo cual tiene mayor impacto a través de la interiorización de estos conceptos y la socialización de los hallazgos dentro de la comunidad académica. En ese sentido, se da apertura a nuevos espacios de formación permanente para el docente que contribuyan a reconocer las competencias emocionales propias e identificar las de los demás con el fin de resolver conflictos y generar acciones empáticas.

Otro factor que se potencializa con la indagación de las competencias emocionales es el del enriquecimiento de los conocimientos del docente, al propiciar en el aula la reflexión y la autocrítica; elementos que llevarán a los estudiantes a la investigación y a la construcción de aprendizajes significativos, lo cual llevado a la práctica se tradu-

Otro factor que se potencializa con la indagación de las competencias emocionales es el del enriquecimiento de los conocimientos del docente, al propiciar en el aula la reflexión y la autocrítica.

ce en involucrar al educando en la construcción de su realidad y no limitarlo solamente con lo que el docente transmite. En esa medida, las competencias emocionales pueden otorgarle un rol de mediador de forma activa para menguar problemáticas asociadas a la agresión, la deserción o ideaciones de frustración o ansiedad que pueden propiciar conflictos de gran envergadura con el docente u otros compañeros. Lo anterior se refleja en la generación de nuevas prácticas y procesos en educación superior a partir del fortalecimiento del manejo de las competencias emocionales a través de talleres, encuentros y localización de experiencias exitosas en las diferentes facultades sobre mediación de conflictos que fortalezcan la presente investigación.

Bibliografía

- Araujo, M.C. y Leal, M. (2007). Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas. *CICAG*, 2, 132-147.
- Azpiazu, L., Esnaola, I. y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 4(1), 50-62. Recuperado de <https://journals.co.za/content/sapsyc/40/1/EJC98569>
- Berdugo, N. y Guerra, Y. (2016). Análisis a las problemáticas ambientales de las instituciones de educación superior I.E.S. en Colombia desde la inteligencia emocional y el trabajo social. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 134-158. doi <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1747>
- Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Journal of parents and teachers*, 3-5.



- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Caballero, C., Suárez, Y. y Bruges, H. (2015). Características de inteligencia emocional en un grupo de universitarios con y sin ideación suicida. *Revista CES Psicología*, 8(2), 138-155.
- Cazalla, N. y Molero, D. (2015). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *REOP*, 25(3), 56-73.
- Cazalla, N., Ortega, F. y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 14, 151-164.
- Ceballos, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1), 41-45. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Cejudo, J. y Latorre, S. (2015). Efectos del videojuego Spock sobre la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 319-342.
- Cejudo, J. López, M.L. y Rubio, M.J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP*, 26(3), 45-62.
- Damasio, A. (2003). *Buscando a Spinoza, Neurobiología de las emociones*. Barcelona: Crítica.
- De Souza, L. (2013). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula* (Tesis de Doctorado). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- Fregoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 6(16), 110-125, Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/1085/inteligencia>
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Garrido, M., Pacheco, N. y Rey, L. (2014). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*, 22(1), 69-79.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Barruerka, N. y Barbera, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2009). *La práctica de la inteligencia emocional* (21 ed). Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Barcelona: Kairos.
- Guzmán, B. y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el salón de clases. *Revista de investigación*, 58, 177-210.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª Ed.). Barcelona: McGraw Hill.
- Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., García, J.M., Martínez, M.C., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Martorell, C., González, R., Rasal, R. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.

- Rodríguez, H. (2015). *Plan rectoral, la UMNG un propósito común*. Bogotá: Rectoría-Universidad militar Nueva Granada.
- Rubio, J.L., Moraleda, E. y Rodríguez, B. (2014). Inteligencia Emocional vs. Inteligencia General: Aspectos a Considerar en la Docencia. *Higher Learning Research Communications*, 4(1), 98-112.
- Salguero, J.M., Fernández, R, Ruiz, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saarni, C. (1997). *Emotional competence and self regulation in childhood*. Nueva York: Guilford press.
- Sautu, R., Boniolo, P. y Rodolfo, E. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Suberviola, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Vivat Academia*, 117, 1664-1686. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n117E/DATOSS.htm>
- Torres, R. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. *En Nuevas formas de aprender y enseñar* (pp13-19). Santiago: UNESCO.