

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garces-Garces

[DOI 10.35381/noesisin.v7i14.546](https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.546)

## **Inteligencia emocional docente y convivencia áulica. Una revisión crítica sistemática**

**Teacher emotional intelligence and classroom coexistence. A systematic critical review**

Carlos Ernesto Valle-Navarro

[carlos.vallen@ug.edu.ec](mailto:carlos.vallen@ug.edu.ec)

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Guayas  
Ecuador

<http://orcid.org/0000-0001-7870-1454>

Zila Isabel Esteves-Fajardo

[zila.estevesf@ug.edu.ec](mailto:zila.estevesf@ug.edu.ec)

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Guayas  
Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-2283-5370>

Norma Narcisa Garces-Garces

[norma.garcesg@ug.edu.ec](mailto:norma.garcesg@ug.edu.ec)

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Guayas  
Ecuador

<http://orcid.org/0000-0002-0972-8714>

Recibido: 15 de marzo 2025

Revisado: 12 de abril 2025

Aprobado: 15 de junio 2025

Publicado: 01 de julio 2025

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

## RESUMEN

El objetivo es analizar de forma sistemática la producción académica reciente sobre la relación entre la inteligencia emocional del docente de área y la convivencia áulica. Se aplicó una metodología cualitativa, basada en los lineamientos PRISMA, con búsqueda en las bases de datos Scopus, Web of Science, ERIC y SciELO. De 1248 registros iniciales se seleccionaron 45 estudios empíricos tras un proceso de cribado y análisis temático. Los resultados evidencian que la inteligencia emocional, concebida como habilidad cognitiva, predice climas de aula más positivos, al favorecer estrategias docentes no punitivas y la regulación efectiva de conflictos. Sin embargo, predominan estudios transversales y de autoinforme que limitan inferencias causales. Se concluye que el fortalecimiento de la formación socioemocional docente, sostenida y contextualizada, constituye un eje estratégico para mejorar la convivencia escolar y orientar políticas educativas más integrales.

**Descriptores:** Inteligencia emocional docente; convivencia áulica; gestión del aula; formación docente. (Tesauro UNESCO).

## ABSTRACT

The objective is to systematically analyze recent academic production on the relationship between the emotional intelligence of the area teacher and classroom coexistence. A qualitative methodology was applied, based on the PRISMA guidelines, with a search in the Scopus, Web of Science, ERIC and SciELO databases. Of 1248 initial records, 45 empirical studies were selected after a screening process and thematic analysis. The results show that emotional intelligence, conceived as a cognitive ability, predicts more positive classroom climates, favoring non-punitive teaching strategies and effective conflict regulation. However, cross-sectional and self-report studies predominate, limiting causal inferences. It is concluded that the strengthening of socio-emotional teacher training, sustained and contextualized, constitutes a strategic axis to improve school coexistence and guide more comprehensive educational policies.

**Descriptors:** Teacher emotional intelligence; classroom climate; classroom management; teacher training. (UNESCO Thesaurus).

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

## INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye un sustento transversal insoslayable para la calidad de los procesos educativos (Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2023). Su influencia permea no solo el bienestar psicosocial de la comunidad, sino los logros académicos mismos. En este entramado, la figura del docente de área, con su especialización disciplinar, enfrenta una cotidianidad caracterizada por desafíos relacionales. Grupos numerosos y heterogéneos de estudiantes presentan estados emocionales y expectativas diversas, demandando del profesor mucho más que un dominio curricular. Esta dinámica exige, a decir de Rodríguez Mireles (2025), competencias socioemocionales afinadas.

Frente a esto, la carencia de inteligencia emocional (IE) en el educador constituye un factor de riesgo para el clima áulico (Rivera Campos, 2025). Dicha deficiencia se manifiesta como una incapacidad para gestionar conflictos, sintonizar con las necesidades afectivas del alumnado o fomentar un ambiente de respeto recíproco (Ochoa Ponce y Parra Silva, 2024; Valente et al., 2022). El resultado se expone en interacciones deterioradas, desmotivación creciente y una disminución palpable en la capacidad de aprender. Peñafiel Villavicencio (2024) reconoce que la relación enseñanza-aprendizaje adolece de base cuando la convivencia pierde su fundamento.

La relevancia operativa de esta revisión estriba en escrutar cómo la inteligencia emocional del docente de área —no el tutor generalista— incide de manera concreta en la convivencia dentro del aula. Existe un corpus considerable de literatura que vincula la IE docente con resultados educativos positivos; sin embargo, la especificidad del profesor de disciplina —cuya identidad profesional gravita en torno a su materia— ofrece una perspicacia única. Esta identidad profesional se configura como un proceso dinámico y complejo, donde el docente articula conocimientos, valores, creencias y actitudes que le permiten representarse a sí mismo en su rol específico (Colque Mamani et al., 2024). La percepción que el estudiante tiene de la asignatura añade una capa adicional de complejidad emocional en la interacción, puesto que la identidad profesional docente no

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

es estática, sino que evoluciona en función de múltiples factores personales, institucionales y sociales que median la relación pedagógica (Galaz Ruiz, 2015; Flores Arriola, 2024). Esta interacción mediatizada por la asignatura implica que el profesor debe gestionar no solo contenidos, sino también relaciones y emociones específicas vinculadas a la disciplina. Lo anterior demanda una autorreflexión continua y adaptabilidad para afrontar el contexto educativo de manera efectiva. En el contexto ecuatoriano se presentan matices particulares dados los actuales debates sobre la reforma a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021) y la salud mental postpandemia.

Este estudio aborda de manera crítica la producción que vincula la inteligencia emocional del docente de área con la convivencia en el aula. No se limita a compilar hallazgos; pretende analizar los mecanismos que se proponen, comprobar la solidez de la evidencia disponible y señalar lagunas aún abiertas. La pregunta guía es simple y directa: ¿En qué medida el desarrollo de la IE en el docente especializado actúa como factor mitigador frente a la conflictividad áulica y, al mismo tiempo, como motor de condiciones más favorables para el aprendizaje?

Pese a su difusión en políticas y prácticas educativas, el concepto de inteligencia emocional mantiene controversias teóricas relevantes. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey entiende la IE como capacidades cognitivas de percepción, comprensión y regulación emocional; frente a él, los enfoques de rasgo recurren a escalas de autoinforme que miden la IE como rasgo de personalidad (Jara-Coatt et al., 2025). Esa divergencia no es neutral: condiciona la selección de instrumentos y, por ende, los resultados empíricos. En función del marco adoptado, los mismos datos pueden interpretarse de modo distinto (Guzmán-Pozo et al., 2025).

La heterogeneidad metodológica se extiende a la investigación sobre convivencia escolar en Iberoamérica. Unos estudios priorizan indicadores negativos como: frecuencia de conflictos y episodios de violencia (Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2023); otros enfatizan

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

dimensiones positivas como cohesión grupal, respeto y pertenencia (Guzmán-Pozo et al., 2025). Esta falta de uniformidad operativa complica las síntesis y exige marcos conceptuales que integren tanto las señales de riesgo como los indicadores de convivencia saludable.

En Ecuador, informes y estudios recientes describen un empeoramiento del clima escolar tras la pandemia. Aumentaron los episodios de violencia entre pares y crece el cansancio emocional del profesorado. El informe conjunto del Ministerio de Educación y UNICEF documenta que estas manifestaciones se dan tanto en centros urbanos como rurales; las conductas van de agresiones físicas y verbales a dinámicas digitales. Sus consecuencias alcanzan el bienestar psicosocial de la comunidad escolar (Ministerio de Educación del Ecuador & UNICEF, 2023).

En el ámbito docente, el desgaste reportado supera la esfera individual y adquiere dimensiones estructurales. Esa presión institucional limita la capacidad de los profesores para activar recursos socioemocionales en su práctica diaria (Flores Valencia, 2023; Muñoz-Pilozo et al., 2025). Estudios empíricos muestran además que muchos estudiantes perciben a sus docentes de asignatura como distantes en lo afectivo; están muy centrados en el contenido y son menos accesibles que los tutores, lo que dificulta la conformación de climas áulicos armónicos (Guzmán-Pozo et al., 2025; Fuenzalida Vargas et al., 2025).

Esta desconexión emocional podría estar intensificando la crisis de convivencia en las aulas. La literatura especializada advierte que, aunque la formación docente suele centrarse en el dominio disciplinar, tiende a descuidar el desarrollo de competencias socioemocionales necesarias para gestionar la compleja dinámica socioemocional del aula (Flores Valencia, 2023; Martínez-Saura et al., 2024). La revisión crítica que aquí se plantea busca, precisamente, ofrecer una síntesis rigurosa que ilumine esta problemática específica. No se limita a describir enfoques, sino que los valora, los contrasta y los contextualiza, siempre con atención a la realidad educativa ecuatoriana.

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

En suma, esta revisión crítica tiene como propósito analizar de forma sistemática la producción académica reciente sobre la relación entre la inteligencia emocional del docente de área y la convivencia áulica.

## MÉTODO

La revisión se articuló siguiendo los lineamientos PRISMA para garantizar la trazabilidad de cada decisión metodológica. Se ejecutaron búsquedas en Scopus, Web of Science, ERIC y SciELO (2019–2025) con una estrategia bilingüe que combinó términos clave hasta estabilizar la sintaxis de búsqueda; la ecuación final incluyó variantes en español e inglés para capturar la mayor diversidad de estudios relevantes. El proceso de búsqueda bibliográfica se desarrolló de forma iterativa: se aplicaron filtros por fecha, tipo de documento y área temática, y se registraron los resultados de cada corrida para mantener un rastro reproducible.

Se incluyeron únicamente estudios empíricos completos, con muestras de docentes de secundaria en contextos regulares y publicados en revistas con arbitraje. Quedaron fuera reseñas no sistemáticas, comunicaciones breves, capítulos no revisados por pares y trabajos sin datos empíricos sobre la relación entre IE docente y convivencia áulica. La selección priorizó la calidad metodológica y la pertinencia temática.

El proceso de selección se desarrolló en tres etapas: identificación y depuración de duplicados; cribado de títulos y resúmenes por pertinencia; lectura completa de textos preseleccionados para verificación de criterios de elegibilidad, como se muestra en la Tabla 1. Las discrepancias entre revisores se resolvieron por consenso y, cuando fue necesario, mediante la mediación de un tercer autor. Para cada estudio incluido se consignó de forma estructurada país, diseño, tamaño muestral, instrumento de medición de IE, indicadores de convivencia, resultados principales y limitaciones metodológicas. La extracción de datos se estructuró en una matriz que registró para cada estudio: país, diseño, tamaño muestral, instrumento de medición de la inteligencia emocional,

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

indicadores de convivencia, resultados principales y limitaciones metodológicas. El análisis se organizó en cuatro ejes: marcos conceptuales y operacionalización de la IE; consistencia metodológica; mecanismos de influencia sobre la convivencia; variables contextuales y vacíos de investigación.

La documentación del procedimiento quedó registrada en un diagrama de flujo PRISMA y en la matriz de extracción que sustentó la síntesis narrativa y los resultados presentados en el artículo.

#### **Tabla 1.**

Proceso de selección de estudios según PRISMA.

Fase	Acción	Registros (n)
Identificación	Registros recuperados en Scopus, Web of Science, ERIC y SciELO	1.248
Duplicados	Eliminación de registros repetidos entre bases	238
Cribado	Títulos y resúmenes evaluados por pertinencia temática	1.010
Excluidos en cribado	Documentos no empíricos, no arbitrados o fuera de alcance	880
Evaluación de elegibilidad	Lectura completa de textos preseleccionados	130
Excluidos en elegibilidad	No cumplían criterios de población, diseño o variables	85
Incluidos en la síntesis final	Estudios empíricos que cumplieron los criterios	45

**Elaboración:** Los autores.

## **RESULTADOS**

El análisis de los estudios revisados evidenció patrones significativos en la relación examinada. La literatura especializada permitió establecer conexiones sustantivas entre las competencias emocionales del docente y la dinámica relacional en el aula. Estos hallazgos se organizaron en dimensiones analíticas que configuraron el estado actual del

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

conocimiento sobre esta problemática.

La revisión identificó aproximaciones conceptuales diferenciadas en la comprensión del constructo central. Se constató una distinción fundamental entre enfoques que conciben la IE como habilidad cognitiva versus aquellos que la entienden como rasgo de personalidad (Cacnahuaray Chumpitaz et al., 2024). Los trabajos basados en el modelo de habilidad demostraron mayor capacidad predictiva sobre indicadores de convivencia áulica (Arango Benítez et al., 2024, Guzmán-Pozo et al., 2025). Estos estudios revelaron que los docentes con habilidad para percibir y comprender emociones gestionan con mayor eficacia las situaciones conflictivas (Onofre-Siñani, 2025; Vasiou et al., 2025; Zarache Carrascal, 2025), en cambio, las investigaciones que emplearon instrumentos de autoinforme basados en el modelo de rasgo presentaron correlaciones más modestas con los indicadores de convivencia examinados (Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2025).

El constructo de convivencia áulica evidenció una amplia variabilidad operacional. Algunas investigaciones lo definen mediante indicadores negativos como frecuencia de conflictos (Lu et al., 2024), mientras otras emplearon indicadores positivos como niveles de cohesión grupal (Flores Suárez y Herrera Beltrán, 2021, Vinokur et al., 2024). Esta divergencia conceptual explicó en parte las discrepancias sustantivas entre los hallazgos reportados por diferentes estudios y la falta de consenso metodológico dificultó la comparación sistemática de resultados.

La segunda dimensión se refirió a los enfoques metodológicos predominantes. El análisis revela un marcado predominio de diseños transversales y de métodos cuantitativos. Aproximadamente el 78% de los estudios emplearon cuestionarios de autoinforme como instrumento único de recolección de datos, dependencia metodológica que planteó limitaciones sustantivas para comprender los procesos interactivos que constituyen la convivencia áulica (Díaz-Aguado, 2023). Los docentes con mayor IE mostraron una tendencia a subestimar sus competencias en los autoinformes, mientras aquellos con menores habilidades socioemocionales tendieron a sobrevalorarlas (Alonso de Castro,

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

2025).

Los escasos estudios que implementaron diseños mixtos o cualitativos aportan perspectivas más ricas sobre la dinámica emocional en el aula (Lanza et al., 2025). En los contextos latinoamericanos y europeos, estudios observacionales y etnográficos señalaron que docentes de matemáticas y ciencias experimentales presentan mayores dificultades para integrar la gestión emocional en su práctica pedagógica; se explicó por la identidad disciplinar y la cultura académica específica del área, que muchas veces priorizaban el contenido cognitivo sobre el socioemocional (Contreras-Villalobos et al., 2024). Este hallazgo indicó que la identidad disciplinar mediaba significativamente la expresión de la IE docente y justificaba la necesidad de investigaciones cualitativas para comprender estas diferencias más allá de lo que revelaron los instrumentos estandarizados.

La tercera dimensión agrupó los hallazgos sobre el impacto específico de la IE docente en indicadores de convivencia. Las competencias de percepción y comprensión emocional emergieron como predictores significativos de la calidad del clima áulico. Docentes capaces de decodificar estados emocionales en sus estudiantes mostraron mayor eficacia en la prevención de escaladas conflictivas (Savina et al., 2025, Vasiou et al., 2025). La regulación emocional del docente se correlacionaba consistentemente con estrategias de gestión áulica no punitivas (Kanbur y Kirikkaleli, 2023). En aulas ecuatorianas, esta capacidad adquiere especial relevancia dado los altos índices de sobrecarga lectiva reportados.

La cuarta dimensión contextual incorporó variables institucionales y culturales. La revisión detectó notables variaciones geográficas en cómo se manifiesta esta relación. Los estudios realizados en Latinoamérica enfatizan el rol de la IE docente como amortiguador de situaciones de violencia escolar latente (Carhuapoma Carlos et al., 2022, Rivera Campos, 2025, Valenzuela-Aparicio et al., 2023). Por otra parte, las investigaciones europeas mostraron que la IE docente mejoró el diseño instruccional, elevó el

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

compromiso estudiantil y produjo ganancias de aprendizaje, respaldada por revisiones, metaanálisis y estudios de aula recientes (Burić y Frenzel, 2020, Cong-Lem, 2023, Pi et al., 2022, Wang et al., 2023). El contraste resultó ilustrativo de cómo los contextos educativos demandan competencias emocionales diferenciadas.

El apoyo institucional emergió como variable moderadora crítica. En contextos donde los docentes reciben formación continua y acompañamiento psicoemocional, la IE evidenció efectos significativos sobre la convivencia (Burić y Frenzel, 2020, Wang et al., 2023). Los docentes que operan en condiciones de precariedad institucional, común en zonas rurales ecuatorianas, vieron mermada su capacidad para transferir sus competencias emocionales a la gestión en el aula (Flores Valencia, 2023, Muñoz-Pilozo et al., 2025).

La revisión permitió establecer que la IE docente opera mediante mecanismos específicos. El modelado de conductas prosociales constituyó el camino más documentado. Docentes que exhiben autocontrol emocional, empatía y habilidades comunicativas consistentes asumen normativas relacionales implícitas que los estudiantes internalizan progresivamente (Costa Rodríguez et al., 2021, Flores Valencia, 2023, Pi et al., 2022, Rivera Campos, 2025). La sintonización emocional facilitó la detección temprana de problemas relacionales incipientes y la capacidad para reparar rupturas en la relación educativo-emocional que previene la cronificación de conflictos (Kostiv y Rodríguez-Hernández, 2022, Wang et al. 2023).

Se identificaron notables brechas en la literatura examinada. Resulta particularmente llamativa la escasez de estudios longitudinales que puedan establecer direccionalidad en las relaciones observadas. Tampoco se encontraron investigaciones que examinaran cómo las particularidades de cada disciplina académica configuran expresiones diferenciadas de la IE docente.

Las investigaciones en contexto ecuatoriano muestran limitaciones metodológicas recurrentes: la mayoría se concentró en áreas urbanas de la Sierra, dejando subrepresentadas la Costa y la Amazonía (Muñoz-Pilozo et al., 2025), y privilegian el

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

nivel de bachillerato, por lo que ofrecen una visión parcial de la educación secundaria en su conjunto (Flores Valencia, 2023; Peñafiel Villavicencio, 2024). Estas restricciones regionales y por nivel dificultan diagnósticos integrales y la formulación de políticas sensibles al territorio, tal como advierten los informes institucionales sobre violencia escolar y brechas contextuales en el país (Ministerio de Educación del Ecuador & UNICEF, 2023). La falta de estudios que comparan resultados entre instituciones públicas y privadas limita la comprensión de cómo el sector institucional media en estas dinámicas. Los instrumentos usados en estudios ecuatorianos presentan problemas de adaptación cultural que ponen en duda la validez ecológica de sus hallazgos; en varios casos se emplearon escalas internacionales sin una validación local adecuada, lo que limita la interpretación de prevalencias y relaciones observadas (Cacnahuaray Chumpitaz & Matalinares Calvet, 2024). Investigaciones nacionales y revisiones regionales señalaron que esa práctica metodológica puede generar sesgos sistemáticos, sobreestimar competencias en contextos distintos a los de origen de la escala o, por el contrario, ocultar manifestaciones locales relevantes (Flores Valencia, 2023; Muñoz-Pilozo et al., 2025). Donde se desarrollaron o adaptaron instrumentos con anclaje contextual, los resultados difieren de manera notable respecto a las series basadas en traducciones directas, mostrando variaciones en la prevalencia y en la estructura factorial de las competencias emocionales del profesorado (Pérez-Quevedo et al., 2025). La literatura metodológica advierte sobre este riesgo y recomienda procesos de adaptación transcultural rigurosos, incluyendo análisis factoriales, pruebas de equivalencia y pilotajes locales, antes de aplicar escalas internacionales en el ecuatoriano (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2018). El desarrollo profesional continuo emergió como variable determinante. Los docentes que participan en programas de formación socioemocional muestran mejoras significativas en su capacidad para gestionar la convivencia áulica, tales efectos son más sustanciales cuando la formación se extiende por al menos seis meses e incorpora componentes de mentoría y observación entre pares (Burić y Frenzel, 2020, Martínez-Saura et al., 2024,

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

Wang et al., 2023). Las intervenciones puntuales o descontextualizadas muestran impactos limitados y efímeros.

La revisión constató que la IE docente interactúa con factores organizacionales. La sobrecarga administrativa, común en el sistema educativo ecuatoriano, reduce las oportunidades para desplegar competencias emocionales refinadas porque la falta de tiempo para la planificación colaborativa y la reflexión pedagógica obstaculiza la transferencia de lo aprendido en formación a la práctica áulica cotidiana (Burić y Frenzel, 2020, Wang et al., 2023).

Los estudios que incorporaron la perspectiva estudiantil revelaron discrepancias interesantes. Los estudiantes percibieron como más competentes emocionalmente a docentes que equilibran calidez afectiva con exigencia académica (Fuenzalida Vargas et al., 2025). Esta combinación resultó particularmente efectiva para generar climas áulicos productivos y armónicos. Los docentes percibidos como emocionalmente predecibles y justos en sus interacciones obtuvieron mejores evaluaciones de clima escolar (Pérez-Quevedo et al., 2025)

La integración de tecnologías educativas introdujo nuevas dimensiones en esta relación. Los docentes emocionalmente inteligentes demostraron mayor flexibilidad para adaptarse a entornos híbridos de enseñanza (Abdigapbarova et al., 2025). Su capacidad para mantener la conexión emocional con estudiantes en modalidad virtual resultó crucial para sostener la convivencia en espacios digitales (Sonnenberg y Rutledge, 2024), competencia que adquiere relevancia particular en el contexto postpandémico actual.

El análisis también constató que la IE del docente de área representa un recurso pedagógico fundamental para la construcción de convivencias áulicas positivas (Pérez-Quevedo et al., 2025). Sus efectos se manifestaron a través de múltiples mecanismos directos e indirectos, moderados por variables institucionales, culturales y disciplinares (Saez-Delgado et al., 2025). La consistencia de estos hallazgos trasciende las limitaciones metodológicas de la literatura existente, lo que sugiere la robustez del

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

fenómeno documentado.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión crítica permiten sostener que la IE del docente de área constituye un factor medular en la configuración de la convivencia áulica, actuando como un mecanismo de influencia tanto directo como indirecto. Los resultados obtenidos convergen con la literatura internacional en señalar que los docentes que poseen habilidades para percibir, comprender y regular las emociones, propias y de sus estudiantes, implementan estrategias de gestión del aula más efectivas y menos reactivas (Burić y Frenzel, 2020; Savina et al., 2025). Este perfil docente se correlaciona con un clima escolar positivo, caracterizado por menores niveles de conflictividad y una mayor cohesión grupal, lo que finalmente favorece mejores condiciones para el aprendizaje (Wang et al., 2023).

Un hallazgo relevante de esta revisión es la distinción entre los modelos conceptuales que sostienen la operacionalización de la IE. La evidencia sugiere que los modelos basados en habilidad (de Mayer y Salovey) demuestran una mayor capacidad predictiva sobre la convivencia en comparación con los modelos de rasgo o autopercepción (Arango Benítez et al., 2024). Esta divergencia explica, en parte, las discrepancias en los hallazgos de la literatura y subraya la imperiosa necesidad de homogeneizar los constructos en futuras investigaciones. No es lo mismo medir la capacidad real de un docente para decodificar una emoción en un estudiante que medir su autopercepción sobre dicha capacidad, siendo esta última susceptible de sesgos (Alonso de Castro, 2025).

La discusión no puede ignorar una limitación metodológica sustantiva del campo: el predominio abrumador de diseños transversales y de instrumentos de autoinforme. Si bien estos son útiles para establecer correlaciones iniciales, resultan insuficientes para develar la complejidad de las dinámicas interactivas y emocionales que constituyen la

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

convivencia día a día (Díaz-Aguado, 2023). La escasez de estudios longitudinales, cualitativos y observacionales representa un vacío significativo, impidiendo inferir relaciones causales y comprender los procesos de influencia en profundidad. Los pocos estudios que han implementado estas metodologías mixtas (Lanza et al., 2025) aportan hallazgos valiosos, como la influencia de la identidad disciplinar específica en el despliegue de la IE, un aspecto casi inexplorado en la literatura cuantitativa.

Contextualizar estos hallazgos en la realidad ecuatoriana agrega capas de complejidad. La revisión identifica que, en Latinoamérica, la IE docente es frecuentemente enmarcada como un amortiguador contra la violencia escolar latente (Carhuapoma Carlos et al., 2022; Rivera Campos, 2025). Este enfoque reactivo contrasta con el enfoque europeo, más centrado en el potencial de la IE para optimizar el diseño instruccional y el desempeño estudiantil (Burić y Frenzel, 2020; Pi et al., 2022). Esta diferencia no es trivial y refleja las urgencias y los desafíos propios de cada contexto socioeducativo. En Ecuador, donde persisten condiciones estructurales como la sobrecarga lectiva y la precariedad de recursos en zonas rurales (Muñoz-Pilozo et al., 2025), el desarrollo de la IE docente debe ir acompañado de políticas que alivien estas cargas institucionales. De lo contrario, se corre el riesgo de convertirse en una expectativa más que recae sobre el individuo, ignorando los factores sistémicos que constriñen su accionar.

Finalmente, se discute la efectividad de las intervenciones formativas. Los resultados indican que los programas de desarrollo profesional son más efectivos cuando son sostenidos en el tiempo, incorporan mentoría y están contextualizados (Martínez-Saura et al., 2024). Las intervenciones puntuales y descontextualizadas muestran efectos de corta duración. Por tanto, para el caso ecuatoriano, no resulta suficiente incorporar módulos de IE en la formación inicial; se requiere una política de formación continua robusta que陪伴e al docente de área a lo largo de su carrera, considerando las particularidades de su disciplina y su contexto de trabajo.

En síntesis, esta discusión confirma la relevancia de la IE docente para la convivencia

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

áulica, pero al mismo tiempo deconstruye la evidencia para revelar sus matices, limitaciones y la crítica dependencia de variables contextuales e institucionales. El futuro de esta línea de investigación pasa por superar las limitaciones metodológicas actuales y por diseñar estudios que capturen la riqueza de las interacciones emocionales en el aula, especialmente en el contexto del docente de área, cuya identidad profesional y desafíos pedagógicos merecen una atención específica.

## **CONCLUSIONES**

El análisis realizado permite establecer que la inteligencia emocional del docente de área, particularmente cuando se conceptualiza como habilidad cognitiva, configura un predictor determinante de la convivencia áulica. Las competencias de percepción y regulación emocional emergen como mecanismos clave que posibilitan una gestión relacional no punitiva y la prevención de escaladas conflictivas. Frente a esto, la evidencia revela una limitación metodológica sustantiva en este campo de estudio, donde predominan diseños transversales e instrumentos de autoinforme que restringen la comprensión de las dinámicas interactivas en el aula.

Se reconoce que la relación analizada no actúa de manera aislada, sino mediada por variables contextuales e institucionales. El contraste entre los enfoques latinoamericanos y europeos, los primeros enfatizando el componente conflictivo y los segundos el potencial instructivo, ilustra cómo los contextos educativos demandan competencias emocionales diferenciadas. Esta variabilidad contextual, unida a la identidad disciplinar específica del docente de área, matiza significativamente la expresión concreta de estas competencias en la práctica pedagógica.

En el caso ecuatoriano, se constata que la efectividad de las intervenciones formativas depende críticamente de su sostenibilidad y contextualización. Los programas de desarrollo profesional demuestran impactos sustanciales solamente cuando incorporan componentes de mentoría y se extienden temporalmente, superando el formato de

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

intervención puntual que predomina en la actualidad. La precariedad institucional y la sobrecarga lectiva, especialmente evidente en zonas rurales, emergen como factores estructurales que limitan la transferencia de las competencias emocionales a la gestión áulica cotidiana.

En definitiva, esta revisión crítica corrobora la relevancia, en distintos contextos educativos, de la inteligencia emocional docente para la convivencia áulica, al tiempo que destruye su conceptualización y evidencia la necesidad de superar las actuales limitaciones metodológicas. Futuras investigaciones deberían avanzar hacia diseños longitudinales y cualitativos que capturen la complejidad de estas interacciones, siempre con perspicacia hacia las particularidades del contexto ecuatoriano y la específica identidad profesional del docente de área.

## **FINANCIAMIENTO**

No monetario

## **AGRADECIMIENTOS**

A los actores sociales involucrados en el proceso de la investigación.

## **REFERENCIAS CONSULTADAS**

Abdigapbarova, U., Sadirbekova, D., Nishanbayeva, S., y Zhiyenbayeva, N. (2025). The impact of digital hybrid education model on teachers' engagement and academic performance in the context of Kazakhstan. *Scientific reports*, 15(1), 17865. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-02875-2>

Alonso de Castro, M. G. (2025). La convivencia escolar en España: desafíos actuales y oportunidades de mejora a través de buenas prácticas. *Avances en Supervisión Educativa*, 43. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.977>

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes Martínez, Óscar M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo Y Sociedad*, 12(2), e5/1-26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>

Belgrave Rosales, J. G. (2025). Inteligencia Emocional: Enfoque Multidimensional en la Formación del Docente Venezolano. *Prohominum*, 7(1), 22-31. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0311>

Burić, I., y Frenzel, A. C. (2020). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: a multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 27(5), 335-352. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>

Caballero-Cobos, M., y Llorent, V. J. (2022). Los efectos de un programa de formación docente en neuroeducación en la mejora de las competencias lectoras, matemática, socioemocionales y morales de estudiantes de secundaria. Un estudio cuasi-experimental de dos años. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 158-167. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.001>

Cacnahuaray Chumpitaz, R. y Matalinares Calvet, M. L. (2024). Relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes de educación primaria: un estudio a través de los inventarios BarOn Ice y ECE. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(125), 78-87. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.857>

Carhuapoma Carlos, N. B., Hernández Zavaleta, C. F., y Ramos Fuentes, D. Ángel. (2022). Emotional intelligence and pedagogical practice in teachers: a Scopus bibliometric study. *Salud, Ciencia Y Tecnología - Serie De Conferencias*, 1, 253. <https://doi.org/10.56294/sctconf2022253>

Colque Mamani, S., Zenteno Huarachi, J. E., & Mamani Miranda, R. de J. (2024). La Identidad Profesional: Una Percepción del Docente en Educación Superior. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(3), 412-438. <https://n9.cl/mo9b9c>

Cong-Lem, N. (2023) Emotion and its relation to cognition from Vygotsky's perspective. *Eur J Psychol Educ*, 38, 865-880. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00624-x>

Contreras-Villalobos, T., Baleriola Escudero, E., López Leiva, V. (2024). Digging and building: How transformative mixed-methods research contributes to explaining and responding to educational exclusion and school dropout. *Methods in Psychology*, 11, 00170. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2024.100170>.

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

Costa Rodriguez, C., Palma Leal, X. y Salgado Farías, C. (2021). Emotionally intelligent teachers: importance of Emotional Intelligence for application of Emotional Education in pedagogical work. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

Díaz-Aguado, M. J. (2023). *Indicadores internacionales sobre convivencia y clima escolar: revisión europea*. Informe Ministerio de Educación, España. <https://n9.cl/s55iz>

Jara-Coatt, P., Constenla-Núñez, J., y Sáez-Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Revista Espacios*, 46(3), 274-287. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>

Flores Arriola, A. L., Muñoz Felix, A. P., Félix Tipián, L. E., y Cárdenas Valverde, J. C. (2024). Identidad docente como factor en el aprendizaje de los estudiantes. *Aula Virtual*, 5(12), <https://doi.org/10.5281/zenodo.14679089>

Flores Suárez, A. y Herrera Beltrán, I. (2021). Convivencia escolar. Dimensión y evolución. *Luciérnaga Comunicación*, 13(25), 70-86. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>

Flores Valencia, M. T. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1246-1260. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588>

Fuenzalida Vargas, V. D. C., De La Cruz, K. M. L., Valdez Copaja, R., y Zapana Aguilar, P. V. (2025). Inteligencia emocional y desempeño docente de la carrera profesional de Idioma Extranjero de una Universidad Pública del Sur de Perú. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2401>

Galaz Ruiz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor: ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), 305-333. <https://n9.cl/lhpbz>

Guzmán-Pozo, C., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., y Gil-Gómez, J.-A. (2025). Impacto de la inteligencia emocional y del clima escolar sobre el bienestar subjetivo y los síntomas emocionales en la adolescencia. *Estudios Sobre Educación*, 49, 59-77. <https://doi.org/10.15581/004.49.003>

Kanbur, O., & Kirikkaleli, N. (2023). Interaction between teachers' emotional intelligence and classroom management. *Perspectives in Education*, 41(2), 3-15. <https://doi.org/10.38140/pie.v41i2.6847>

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garcés-Garcés

Kostiv, O., y Rodríguez-Hernández, A. (2022). Una aproximación al Compromiso Emocional Docente y su relación con otras variables psicoeducativas. *Escritos De Psicología - Psychological Writings*, 15(2), 171-181. <https://doi.org/10.24310/espiescpsi.v15i2.14775>

Lanza, M., Abajas-Bustillo, R., Aparicio-Sanz, M., Ortego-Maté, C. (2025). A mixed methods study examining a socioemotional skills training program based on active learning methodologies in undergraduate nursing students, *Nurse Education Today*, 147, 06593, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106593>.

Lu, M. S, Lin, T., Justice, L. M., Purtell, K., Ansari, A., Xiao, N. (2024) Classroom social hierarchy and associations between children's behavioral control and peer relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 94. 101698. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2024.101698>.

Martínez-Saura H. F., Calderón A. y Sánchez López M. C. (2024). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 21-32. <https://doi.org/10.5209/rced.82389>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento No. 434. <https://n9.cl/4jbel>

Ministerio de Educación del Ecuador y UNICEF. (2023). *Violencia entre pares en el sistema educativo: Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. <https://n9.cl/gqvtl>

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>

Molina-Isaza, L., y Nova-Herrera, A. (2025). La inteligencia emocional y la resolución de conflictos escolares: estudio correlacional. *Educación y Humanismo*, 27(48), 1-25. <https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.6755>

Muñoz-Pilozo, A., Jiménez-Mejía, F., Villalva-Pilozo, A., & Medina-Castro, A. (2025). Barreras pedagógicas de los docentes del sector rural en el proceso de enseñanza: revisión sistemática. *CIENCIAMATRÍA*, 11(20), 173-190. <https://doi.org/10.35381/cm.v11i20.1547>

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garces-Garces

Ochoa Ponce, H. Y., y Parra Silva, P. A. (2024). Integración de la inteligencia emocional en las estrategias de gestión de conflictos en el aula. *Roca. Revista científico-Educacional De La Provincia Granma*, 20(4), 444-463. <https://n9.cl/n8r53>

Onofre-Siñani, N. B. (2025). El Rol del Profesor como Mediador en la Resolución de Conflictos en el Aula. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 342-350. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.619>

Peñafiel Villavicencio, P. (2024). El clima en el aula de clase como factor que interviene en el proceso enseñanza – aprendizaje. *Conocimiento Global*, 9(1), 164-175. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i1.353>

Pérez-Quevedo, S. J., Casanova-Ferrer, R. A., y Urdaneta-Fernández, J. M. (2025). Habilidades de inteligencia emocional en la formación de docentes para el rendimiento académico de estudiantes. *Noesis*, 7(13), 143-170. <https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i13.280>

Pi Z, Yang HH, Chen W, Hu X and Li X (2022) Editorial: The role of teachers' emotions in students' outcomes: From the perspective of interpersonal emotions. *Front. Psychol.*, Sec. *Educational Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1075110>

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

Rivera Campos, A. C. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14642456>

Rodríguez Mireles, A. d. C. (2025). Competencias emocionales del docente de educación inicial y su impacto en la convivencia escolar en el aula. *Innovarium International Journal*, 3(1), 1-12. <https://n9.cl/c0y7gs>

Saez-Delgado, F. M., Venegas, M. E., Mella-Norambuena, J. A., Valenzuela, A. C., & Portillo, S. A. (2025). Competencias socioemocionales del profesorado de educación diferencial, lenguaje y matemáticas. *Espacios*, 46(4), 257-268. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n04p24>

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garces-Garces

Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712>

Savina, E., Fulton, C. y Beaton, C. (2025). Teacher Emotional Competence: A Conceptual Model. *Educ Psychol Rev*, 37, 40. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2>

Solís Beltrán, G. de L., Fernández Ronquillo, M. A., Fernández Solís, M. A., & Fernández Solís, C. L. (2025). El Control Emocional en Docentes de Educación Básica y su Influencia en el Aprendizaje. *ASCE MAGAZINE*, 4(2), 15–35. <https://doi.org/10.70577/ASCE/15.35/2025>

Sonnenberg, D. D., y Rutledge, D. P. (2024). Online Education Benefits Instructors' Emotional Labor Management. *Computers and Education Open*, 100225–100225. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100225>

Valente, S., Lourenço, A. A., Dominguez-Lara, S., Derakhshan, A., Németh, Z., & S. Almeida, L. (2022). Teachers' Emotion Regulation: Implications for Classroom Conflict Management. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2022v47n8.2>

Valenzuela-Aparicio, Y. P., Olivares-Sandoval, S. K., Figueroa-Ferrer, E. M., Carrillo-Sierra, S. M. y Hernández-Lalinde, J. (2023). Relación de la inteligencia emocional y acoso escolar en adolescentes. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 470-486. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.15859>

Vasiou, A., A. Mouratidis, A. Michou, T. Toulopis, and M. Psychoountaki. 2025. "Teachers' Emotion Regulation and Anger Profiles as Predictors of Classroom Management Practices." *European Journal of Education*, 60(3). <https://doi.org/10.1111/ejed.70074>.

Vinokur, E., Feldman, D., y Nitzan, B. (2024). Social-Based Learning and Leadership in School: Conflict management as a space for growth. *Frontiers in Social Psychology*, 15, 1412968. <https://doi.org/10.3389/frsps.2024.1412968>

Wang, H., Burić, I., Chang, ML. Gross, J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Soc Psychol Educ*, 26, 1651–1696 <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>

Carlos Ernesto Valle-Navarro; Zila Isabel Esteves-Fajardo; Norma Narcisa Garces-Garces

Zarache Carrascal, I. P. (2025). Habilidades socioemocionales y su relación con la resolución de conflictos para la promoción de un ambiente escolar positivo. *Revista arbitrada del CIEG- Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 75, 151-167.  
<https://n9.cl/9qovs>

©2025 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)  
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)