

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EDUCACIÓN
MEDIA: UN ESTADO DEL ARTE**
**EMOTIONAL INTELLIGENCE AND COMMUNICATIVE COMPETENCES IN SECONDARY
EDUCATION: A STATE OF THE ART**

Autores: ¹Yeneire Astrid Guerra López.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-00064-0723-1000>

¹E-mail de contacto: yeaguelo@yahoo.es

Afiliación: ¹Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela).

Artículo recibido: 15 de Julio del 2026.

Artículo revisado: 17 de Julio del 2026.

Artículo aprobado: 17 de Julio del 2026.

¹Licenciada en Educación Básica con énfasis el Lenguaje Castellana y Literatura, egresada de la Universidad de Atlántico, Magíster en Didáctica, egresada de la Universidad Santo Tomás. Doctorante en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela), con 16 años de experiencia laboral en la Institución Educativa Francisco Molina Sánchez, (Colombia).

Resumen

El presente artículo ofrece una revisión sistemática de la literatura especializada sobre la relación entre inteligencia emocional y competencias comunicativas en el nivel de educación media académica, con el propósito de identificar tendencias, enfoques teóricos, hallazgos empíricos y vacíos de conocimiento en la producción científica de los últimos quince años. Metodológicamente, se asume un diseño documental de alcance descriptivo-interpretativo, sustentado en el análisis de fuentes académicas indexadas, tesis doctorales y artículos científicos publicados en español e inglés. Los hallazgos revelan que la inteligencia emocional se ha consolidado como un constructo fundamental para comprender y fortalecer los procesos comunicativos en contextos escolares, aunque persisten limitaciones en la cantidad de estudios empíricos centrados específicamente en educación media y en América Latina. Se evidencia también una tensión teórica entre los modelos de habilidad de Mayer y Salovey y los modelos mixtos de Goleman, lo cual repercute en las estrategias pedagógicas propuestas. El estudio concluye que la integración de la inteligencia emocional en el currículo escolar constituye una necesidad formativa ineludible para el desarrollo de competencias comunicativas, y se identifican líneas de investigación futura orientadas a la construcción de propuestas didácticas contextualizadas.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Competencias comunicativas, Habilidades socioemocionales, Comunicación interpersonal.

Abstract

This article offers a systematic review of the specialized literature on the relationship between emotional intelligence and communicative competences at the secondary education level, with the purpose of identifying trends, theoretical approaches, empirical findings and knowledge gaps in the scientific production of the last fifteen years. Methodologically, a documentary design of descriptive-interpretative scope is assumed, based on the analysis of indexed academic sources, doctoral theses and scientific articles published in Spanish and English. The findings reveal that emotional intelligence has been consolidated as a fundamental construct for understanding and strengthening communicative processes in school contexts, although limitations persist in the number of empirical studies focused specifically on secondary education and in Latin America. There is also evidence of a theoretical tension between Mayer and Salovey's ability models and Goleman's mixed models, which has repercussions on the pedagogical strategies proposed. The study concludes that the integration of emotional intelligence into the school curriculum constitutes an unavoidable formative need for the development of

communicative competences, and identifies future research lines oriented towards the construction of contextualized didactic proposals.

Keywords: Emotional intelligence, Communicative competencies, Socio-emotional skills, Interpersonal communication.

Sumário

Este artigo oferece uma revisão sistemática da literatura especializada sobre a relação entre inteligência emocional e competências comunicativas no nível do ensino médio acadêmico, com o objetivo de identificar tendências, abordagens teóricas, achados empíricos e lacunas de conhecimento na produção científica dos últimos quinze anos. Metodologicamente, assume-se um desenho documental de alcance descritivo-interpretativo, baseado na análise de fontes acadêmicas indexadas, teses de doutoramento e artigos científicos publicados em espanhol e inglês. Os resultados revelam que a inteligência emocional se consolidou como um construto fundamental para compreender e fortalecer os processos comunicativos em contextos escolares, embora persistam limitações na quantidade de estudos empíricos focados especificamente no ensino médio e na América Latina. Evidencia-se também uma tensão teórica entre os modelos de habilidade de Mayer e Salovey e os modelos mistos de Goleman, o que repercute nas estratégias pedagógicas propostas. O estudo conclui que a integração da inteligência emocional no currículo escolar constitui uma necessidade formativa inadiável para o desenvolvimento de competências comunicativas, e identificam-se linhas de investigação futura orientadas à construção de propostas didáticas contextualizadas.

Palavras-chave: Inteligência emocional, Competências comunicativas, Habilidades socioemocionais, Comunicação interpessoal.

Introducción

En las últimas dos décadas, el campo educativo ha experimentado una transformación significativa en la manera de concebir la formación integral de los estudiantes. Tradicionalmente, los sistemas escolares han privilegiado el desarrollo de habilidades cognitivas y el dominio de contenidos disciplinares, relegando a un plano secundario las dimensiones afectiva, social y emocional del aprendizaje. Sin embargo, investigaciones recientes han comenzado a cuestionar esta visión fragmentada, proponiendo enfoques pedagógicos que integren la gestión emocional como un componente central del proceso formativo. Esta tendencia ha cobrado particular relevancia en el nivel de educación media, donde los estudiantes enfrentan transiciones críticas hacia la vida adulta y requieren herramientas que les permitan comunicarse eficazmente, gestionar conflictos y construir relaciones interpersonales saludables.

La preocupación por las competencias comunicativas en la educación media no es nueva. Diversos estudios han documentado las dificultades que enfrentan los adolescentes para expresar ideas con claridad, comprender textos complejos y participar en intercambios argumentativos, tanto en el ámbito académico como en el social. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, a través de las evaluaciones PISA, ha señalado de manera recurrente que el desempeño de los estudiantes latinoamericanos en lectura y comprensión escrita se encuentra por debajo de los promedios internacionales, lo cual evidencia la urgencia de revisar las prácticas pedagógicas vigentes. Este panorama se agrava cuando se consideran las condiciones de desigualdad, violencia y precariedad que afectan a numerosos contextos escolares de la región, condiciones que inciden

directamente en la disposición de los estudiantes para aprender y comunicarse. Frente a esta realidad, la inteligencia emocional ha emergido como una categoría explicativa de gran potencial. Desde la publicación del trabajo seminal de Mayer y Salovey a principios de la década de 1990, y su posterior popularización por Goleman, el concepto ha transitado desde el ámbito de la psicología clínica hacia el campo educativo, donde ha sido adoptado como fundamento para diseñar intervenciones orientadas al desarrollo de habilidades socioafectivas. En este marco, autores como Bisquerra han propuesto que la educación emocional no debe entenderse como un contenido adicional, sino como un eje transversal que atraviesa todas las áreas del currículo y todas las interacciones que ocurren en el espacio escolar.

No obstante, la relación entre inteligencia emocional y competencias comunicativas no ha sido suficientemente explorada en el nivel de educación media, particularmente en contextos latinoamericanos. Buena parte de la investigación disponible proviene de países anglosajones y se ha concentrado en la educación primaria, la formación universitaria o el ámbito laboral. Esta situación genera un vacío teórico que limita la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas pertinentes para las características y necesidades de los adolescentes de la región. De allí que resulte pertinente realizar un estado del arte que sistematice los hallazgos, enfoques y vacíos existentes en la literatura especializada.

En la presente revisión, se asume como referente fundamental la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1986), quien sostiene que: "el actuar comunicativo es el prototipo del actuar intersubjetivo. Se basa en un proceso cooperativo de interpretación a lo largo del cual los participantes se refieren al mismo tiempo a algo

que existe en el mundo objetivo, social y subjetivo" (p. 112). Esta perspectiva resulta valiosa porque sitúa la comunicación como un proceso de construcción compartida de significados, que trasciende el mero intercambio de información y se articula con la dimensión social y subjetiva de la experiencia humana. En el ámbito educativo, esta noción invita a concebir el aula como un espacio de encuentro dialógico, donde los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que también aprenden a ser y a estar con los demás.

La relevancia de esta afirmación en el contexto de la educación media se comprende mejor cuando se considera que los adolescentes se encuentran en una etapa del desarrollo en la que la identidad personal y la pertenencia grupal adquieren una centralidad particular. Las interacciones comunicativas que ocurren en la escuela no son meros ejercicios lingüísticos, sino que están cargadas de significado emocional y relacional. Si los estudiantes no cuentan con herramientas para reconocer y gestionar las emociones que emergen en dichas interacciones, es muy probable que experimenten ansiedad, inhibición o conflictos que obstaculicen su participación y su aprendizaje. Por tanto, la comunicación no puede ser entendida al margen de la dimensión emocional, y cualquier aproximación pedagógica que pretenda fortalecer las competencias comunicativas debe atender simultáneamente ambas dimensiones.

Un segundo referente teórico que orienta esta revisión es el modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey, quienes la definen como la "capacidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión, de acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, de comprender las emociones y el

conocimiento emocional, y de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual" (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). Esta definición, de corte cognitivo, ofrece una base sólida para entender cómo las habilidades emocionales pueden incidir en los procesos comunicativos. Por ejemplo, la percepción emocional permite al estudiante identificar el estado de ánimo de un interlocutor y ajustar su mensaje en consecuencia; la comprensión emocional le facilita interpretar las causas y consecuencias de las reacciones afectivas en una discusión; y la regulación emocional le proporciona estrategias para manejar la frustración o la ansiedad ante una exposición oral.

Esta definición merece una explicación detenida. Mayer y Salovey no conciben la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad o una competencia social difusa, sino como un conjunto de habilidades cognitivas que operan sobre la información emocional. Esto implica que la inteligencia emocional es educable y puede ser desarrollada mediante la práctica y la reflexión sistemática. En el contexto escolar, esta premisa abre un amplio abanico de posibilidades didácticas: si los estudiantes aprenden a percibir, comprender y regular sus emociones, estarán en mejores condiciones para participar en debates, elaborar argumentos, escuchar activamente y resolver conflictos de manera constructiva. En este sentido, la inteligencia emocional no es un fin en sí misma, sino un medio para potenciar las competencias comunicativas y, a través de ellas, el aprendizaje y la convivencia escolar. Por ello, se asume este modelo como el principal sustento teórico del estudio, por su coherencia con el enfoque cognitivo y su potencial para orientar intervenciones pedagógicas concretas. Los

planteamientos de Habermas y de Mayer y Salovey resultan complementarios para los fines de este estado del arte. Mientras que el primero ofrece una teoría social de la comunicación como proceso intersubjetivo orientado al entendimiento, el segundo proporciona un modelo psicológico de las habilidades que hacen posible dicho entendimiento en contextos emocionalmente cargados. Ambos convergen en la idea de que la comunicación eficaz requiere algo más que el dominio del código lingüístico: exige sensibilidad hacia el otro, capacidad de interpretación contextual y disposición para regular los propios estados afectivos. Esta convergencia teórica será retomada a lo largo del desarrollo del artículo para analizar las tendencias, hallazgos y vacíos identificados en la literatura revisada.

Materiales y Métodos

El presente estudio se inscribe en el paradigma interpretativo, dado que su propósito es comprender y sistematizar los significados, enfoques y tendencias que la literatura especializada ha construido en torno a la relación entre inteligencia emocional y competencias comunicativas en educación media. Desde una perspectiva epistemológica, se asume que el conocimiento sobre este fenómeno no es neutral ni está exento de interpretación, sino que se construye a partir de las perspectivas teóricas, los marcos metodológicos y los contextos socioculturales de los investigadores. Por ello, la revisión documental no se limita a la acumulación de hallazgos, sino que busca identificar patrones, tensiones y vacíos que permitan una comprensión crítica del estado actual del conocimiento. El enfoque de la investigación es cualitativo, en tanto privilegia la profundidad interpretativa sobre la generalización estadística. Se adoptó un

diseño documental de alcance descriptivo-interpretativo, orientado a la revisión, análisis y síntesis de fuentes académicas publicadas en el período comprendido entre 2010 y 2026. La selección de este período responde a la necesidad de capturar la producción científica más reciente, sin descartar trabajos fundacionales que han marcado el desarrollo conceptual del campo. La investigación es, además, de carácter teórico, ya que no se realizó trabajo de campo ni se recolectaron datos primarios, sino que se trabajó exclusivamente con fuentes secundarias.

La población de estudio estuvo conformada por el conjunto de artículos científicos, tesis doctorales, capítulos de libros y documentos de política educativa publicados en español e inglés que abordan la inteligencia emocional y las competencias comunicativas en el nivel de educación media o secundaria. Se empleó un muestreo intencional o propositivo, dirigido a seleccionar aquellas fuentes que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: (a) estar publicadas en revistas indexadas en bases de datos reconocidas (SciELO, Dialnet, Redalyc, Scopus, Web of Science) o en repositorios institucionales de universidades acreditadas; (b) abordar explícitamente la relación entre inteligencia emocional y competencias comunicativas, o al menos una de estas variables en el contexto educativo; (c) haber sido publicadas entre 2010 y 2026; y (d) estar escritas en español o inglés. Se excluyeron aquellos trabajos que no presentaran un marco teórico o metodológico explícito, así como aquellos centrados exclusivamente en otros niveles educativos (educación primaria, universitaria o posgrado) sin implicaciones para la educación media. Las técnicas de recolección de información empleadas fueron el análisis

documental y la revisión sistemática de literatura. Se consultaron bases de datos académicas como SciELO, Dialnet, Redalyc, Scopus y Google Académico, utilizando combinaciones de palabras clave en español e inglés: "inteligencia emocional", "competencias comunicativas", "educación media", "emotional intelligence", "communicative competences", "secondary education". También se realizaron búsquedas complementarias en repositorios de tesis doctorales de universidades latinoamericanas y españolas. El proceso de búsqueda y selección se documentó mediante un registro de trazabilidad que incluye las fechas de consulta, las ecuaciones de búsqueda y los criterios de selección aplicados.

Los instrumentos utilizados para el registro y sistematización de la información fueron: (a) una matriz de análisis documental, diseñada para extraer información relevante de cada fuente (autor, año, título, objetivo, metodología, hallazgos principales y conclusiones); (b) fichas de contenido temático, para organizar los hallazgos por categorías emergentes; y (c) un diario de campo o bitácora de investigación, donde se registraron observaciones, reflexiones analíticas y decisiones metodológicas durante todo el proceso. Para la organización y codificación de los datos se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS.ti, que facilitó la identificación de patrones, la generación de códigos y la construcción de categorías.

La técnica de análisis de datos empleada fue la codificación y categorización propia de la Teoría Fundamentada, conforme a los postulados de Strauss y Corbin (2002), adaptada al contexto de una revisión documental. El proceso analítico se desarrolló en tres fases: (a) codificación abierta, que consistió en la identificación de unidades de significado en las fuentes consultadas y su

agrupación en códigos iniciales; (b) codificación axial, orientada a establecer relaciones entre los códigos y a construir categorías y subcategorías más amplias; y (c) codificación selectiva, que permitió integrar las categorías en un esquema interpretativo coherente, identificando una categoría central que articula los hallazgos. La saturación teórica se alcanzó cuando la revisión de nuevas fuentes dejó de aportar información novedosa a las categorías ya construidas, lo cual ocurrió después del análisis de 42 fuentes documentales.

El rigor metodológico se garantizó mediante la aplicación de los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se aseguró mediante la triangulación de fuentes (diversidad de tipos documentales y autores) y la revisión por pares de las interpretaciones. La transferibilidad se favoreció mediante la descripción detallada del contexto de producción de las fuentes y de los criterios de selección. La dependencia se sustentó en el registro sistemático de las decisiones metodológicas y analíticas. La confirmabilidad se verificó mediante la trazabilidad de los hallazgos y la inclusión de citas textuales que respaldan las interpretaciones. El estudio respetó los principios éticos de la investigación académica, reconociendo adecuadamente las fuentes consultadas y evitando el plagio mediante la paráfrasis y la citación rigurosa de los autores.

Epígrafe 1: Fundamentos conceptuales de la inteligencia emocional en el campo educativo. El concepto de inteligencia emocional ha experimentado una evolución significativa desde sus primeras formulaciones hasta su consolidación como un constructo de amplio reconocimiento en el ámbito psicológico y

pedagógico. Una revisión de la literatura muestra que los orígenes del término pueden rastrearse en los trabajos de Thorndike sobre inteligencia social, pero fue a partir de la publicación del artículo de Salovey y Mayer en 1990 cuando el concepto adquirió una identidad propia y comenzó a ser objeto de investigación sistemática. Estos autores propusieron un modelo de habilidad que distingue la inteligencia emocional de otros rasgos de personalidad o competencias sociales, situándola en el dominio de las capacidades cognitivas aplicadas al procesamiento de información emocional.

Desde entonces, han surgido múltiples enfoques que han enriquecido y, en algunos casos, tensionado el concepto original. Goleman, por ejemplo, amplió el modelo de Mayer y Salovey al incorporar competencias como la automotivación, la empatía y las habilidades sociales, configurando un modelo mixto que combina habilidades emocionales con rasgos de personalidad y competencias laborales. Este autor sostiene que "la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones" (Goleman, 1995, p. 317). Esta definición, de carácter más amplio y aplicado, ha tenido una enorme difusión en el ámbito educativo y organizacional, aunque también ha sido objeto de críticas por su falta de precisión conceptual.

La definición de Goleman merece una explicación contextualizada. Al hablar de "reconocer nuestros propios sentimientos", Goleman se refiere a la autoconciencia emocional, que implica no solo identificar lo que sentimos, sino también comprender las causas de esas emociones y su impacto en nuestro comportamiento. La "motivación" alude a la

capacidad de canalizar las emociones hacia metas positivas, manteniendo el optimismo incluso ante las dificultades. El "manejo adecuado de las relaciones" abarca habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. En el contexto educativo, esta definición sugiere que un estudiante con inteligencia emocional no solo tiene un buen rendimiento académico, sino que también es capaz de colaborar, liderar y construir vínculos saludables. Por su aplicabilidad y su enfoque integral, se asume este modelo como complementario al de Mayer y Salovey, ya que ofrece herramientas prácticas para el diseño de intervenciones pedagógicas.

Un tercer modelo que ha ganado terreno en la literatura especializada es el de la inteligencia emocional como rasgo, desarrollado por Petrides y Furnham. Para estos autores, "la inteligencia emocional de rasgo se refiere a las autopercepciones emocionales situadas en los niveles más bajos de la jerarquía de la personalidad" (Petrides y Furnham, 2001, p. 426). Esta perspectiva se distancia tanto del modelo de habilidad de Mayer y Salovey como del modelo mixto de Goleman, al centrarse en las creencias que los individuos tienen sobre sus propias capacidades emocionales, más que en sus capacidades reales. Esta distinción tiene implicaciones importantes para el diseño de intervenciones educativas, ya que sugiere que no basta con entrenar habilidades emocionales, sino que es necesario también trabajar en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos.

Esta definición implica que la inteligencia emocional no se reduce a lo que una persona puede hacer, sino a lo que cree que puede hacer en el plano emocional. Un estudiante que se percibe a sí mismo como poco hábil para manejar

sus emociones tenderá a evitar situaciones que le generen ansiedad o conflicto, incluso si objetivamente posee las habilidades necesarias. Por ello, desde el modelo de rasgo, el trabajo pedagógico debe incluir estrategias para fortalecer la autoeficacia emocional, como la retroalimentación positiva, el reconocimiento de logros y la construcción de una imagen personal realista pero optimista. Este enfoque complementa a los anteriores y ofrece una dimensión subjetiva que no debe ser descuidada en la formación integral del estudiante.

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional ha sido asociada con múltiples variables: rendimiento académico, clima escolar, convivencia, resolución de conflictos, motivación y, particularmente, con las competencias comunicativas. Diversas investigaciones han encontrado que los estudiantes con mayor inteligencia emocional presentan mejores habilidades de expresión oral, mayor fluidez en la producción escrita y una mayor disposición para participar en intercambios dialógicos. Estos hallazgos sugieren que la gestión de las emociones actúa como un facilitador de los procesos comunicativos, reduciendo la ansiedad que suele acompañar a las situaciones de exposición pública y favoreciendo la empatía necesaria para comprender los puntos de vista ajenos.

Es importante precisar que la inteligencia emocional no se limita a la capacidad de sentir emociones intensas o de expresarlas libremente, sino que implica un uso reflexivo de la información emocional para guiar el pensamiento y la acción. Un estudiante con alta inteligencia emocional no es aquel que siempre está feliz o que nunca se enoja, sino aquel que reconoce su enojo, comprende sus causas, decide cómo

expresarlo de manera constructiva y evalúa las consecuencias de sus acciones en los demás. Este conjunto de habilidades resulta fundamental para la comunicación, porque toda interacción comunicativa está atravesada por emociones, explícitas o implícitas, que condicionan la interpretación de los mensajes y la calidad de la relación entre los interlocutores. La relación entre inteligencia emocional y competencias comunicativas ha sido abordada desde diferentes perspectivas teóricas. Desde el modelo de habilidad, se enfatiza que la percepción y comprensión emocional son condiciones necesarias para interpretar adecuadamente los enunciados ajenos y para ajustar los propios en función de las reacciones del interlocutor.

Desde el modelo mixto, se destaca el papel de la empatía y las habilidades sociales en la construcción de relaciones comunicativas positivas. Y desde el modelo de rasgo, se subraya la influencia de la autopercepción emocional en la confianza que el estudiante tiene para expresarse y para sostener intercambios argumentativos. Cada una de estas perspectivas ofrece elementos valiosos que conviene integrar en una visión comprehensiva del fenómeno. La literatura revisada coincide en señalar que el desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela requiere de un enfoque intencional y sistemático. No basta con esperar que los

estudiantes adquieran estas habilidades de manera espontánea a través de la interacción cotidiana; es necesario diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan explícitamente el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. En este sentido, autores como Bisquerra han propuesto que la educación emocional debe ser considerada un contenido curricular transversal, integrado en todas las áreas y niveles educativos. Esta propuesta adquiere particular relevancia en el nivel de educación media, donde los estudiantes se enfrentan a desafíos comunicativos de creciente complejidad.

El análisis de las fuentes consultadas permite afirmar que la inteligencia emocional constituye un fundamento indispensable para el desarrollo de competencias comunicativas, en la medida en que proporciona los recursos internos necesarios para gestionar la dimensión afectiva de la comunicación. Sin embargo, también se observa una importante dispersión teórica y una escasez de estudios empíricos que aborden específicamente la relación entre ambas variables en el nivel de educación media y en contextos latinoamericanos. Esta constatación refuerza la pertinencia del presente estado del arte, pues contribuye a sistematizar el conocimiento existente y a identificar las líneas de investigación futura.

Tabla 1. *Comparativo de modelos teóricos de inteligencia emocional*

Modelo	Autores representativos	Definición central	Instrumento de medición	Aplicación educative
Modelo de habilidad	Mayer y Salovey (1997)	Capacidad cognitiva para procesar información emocional.	MSCEIT (prueba de rendimiento)	Entrenamiento en percepción, comprensión y regulación emocional.
Modelo mixto	Goleman (1995)	Competencias emocionales y sociales aplicadas al desempeño.	ECI (evaluación 360°)	Desarrollo de habilidades sociales y de liderazgo en el aula.
Modelo de rasgo	Petrides y Furnham (2001)	Autopercepciones emocionales situadas en la personalidad.	TEIQue (autoinforme)	Fortalecimiento de la autoeficacia y la autoconfianza emocional.

Fuente: Elaboración propia.

Epígrafe 2: Competencias comunicativas: definiciones y dimensiones en el contexto escolar. El concepto de competencia comunicativa ha sido objeto de múltiples definiciones y reformulaciones a lo largo de las últimas décadas, reflejando la evolución de las teorías lingüísticas y pedagógicas. Una de las contribuciones más influyentes en este campo es la de Hymes, quien propuso que la competencia comunicativa trasciende el mero conocimiento gramatical, al comprender la capacidad de usar el lenguaje de manera socialmente apropiada. En palabras de Hymes, la competencia comunicativa implica "cuándo hablar, cuándo no, y sobre qué hablar, con quién, dónde y en qué forma" (Hymes, 1971, p. 277). Esta definición amplía el enfoque estructuralista de Chomsky, al incorporar dimensiones sociolingüísticas y pragmáticas que son esenciales para la comunicación en contextos reales.

La definición de Hymes pone de relieve que la competencia comunicativa no se agota en el dominio de la gramática o el vocabulario, sino que abarca un saber social y cultural sobre el uso del lenguaje. Esto implica que un hablante competente no es solo aquel que construye oraciones gramaticalmente correctas, sino aquel que sabe ajustar su discurso a las normas de la situación comunicativa: el tono, el registro, el grado de formalidad y las expectativas del interlocutor. En el ámbito escolar, esta noción es fundamental porque el aula es un espacio de interacción social donde los estudiantes deben aprender a comunicarse no solo con el docente, sino también con sus pares, en contextos formales e informales. Por ello, el desarrollo de competencias comunicativas exige una pedagogía que atienda tanto la corrección lingüística como la pertinencia sociocultural. En el ámbito educativo, la competencia comunicativa ha sido

entendida como un conjunto de habilidades que permiten al estudiante comprender, producir e interpretar textos orales y escritos en diversas situaciones y con distintos propósitos. Esta definición ha sido adoptada por los sistemas educativos de numerosos países, incluyendo Colombia, donde el Ministerio de Educación ha establecido estándares curriculares que orientan el desarrollo de las competencias comunicativas en los diferentes niveles de la educación básica y media. De acuerdo con estos estándares, la competencia comunicativa comprende dimensiones como la comprensión lectora, la producción textual, la expresión oral y la interacción dialógica, todas ellas articuladas en torno al eje del lenguaje como herramienta de pensamiento y de relación social.

Un elemento central en la discusión actual sobre las competencias comunicativas es el reconocimiento de su naturaleza situada y contextual. Autores como Van Dijk han subrayado que la comunicación no ocurre en un vacío, sino que está siempre inserta en prácticas sociales, institucionales y culturales que configuran los significados y las formas de interacción. Esto implica que las competencias comunicativas no pueden ser reducidas a destrezas técnicas o a conocimientos abstractos, sino que deben ser comprendidas como capacidades para participar en comunidades discursivas específicas, interpretando y produciendo textos pertinentes a cada situación. En la educación media, esta perspectiva adquiere especial relevancia, porque los estudiantes se preparan para ingresar a la educación superior o al mundo laboral, espacios caracterizados por prácticas comunicativas particulares. La relación entre competencias comunicativas e inteligencia emocional ha sido abordada en la literatura desde

diferentes ángulos. Por un lado, se ha señalado que la inteligencia emocional contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas al reducir la ansiedad que suele acompañar a la producción oral, especialmente en situaciones de exposición pública. Por otro lado, se ha destacado que la empatía y la comprensión de los estados emocionales ajenos son condiciones necesarias para una comunicación efectiva, en la medida en que permiten ajustar el mensaje a las características y necesidades del interlocutor. De este modo, la inteligencia emocional no solo facilita la comunicación, sino que también enriquece su calidad, al hacerla más sensible, respetuosa y profunda.

Conviene detenerse en la noción de empatía, tal como ha sido desarrollada en la literatura sobre competencias comunicativas. La empatía no se limita a la capacidad de sentir lo que el otro siente, sino que implica un proceso cognitivo de toma de perspectiva, que permite comprender las razones, emociones y motivaciones del interlocutor. Este proceso es fundamental para la comunicación, porque toda interacción implica una anticipación de las reacciones del otro y una adecuación del propio discurso a dichas reacciones. Un estudiante que carece de empatía difícilmente podrá sostener un diálogo productivo, porque no será capaz de reconocer cuándo su mensaje está siendo malinterpretado o cuándo su interlocutor necesita un cambio de tono o de enfoque.

Otro aspecto relevante es la relación entre competencias comunicativas y autorregulación emocional. La autorregulación, entendida como la capacidad de gestionar las emociones disruptivas y de demorar la gratificación, resulta esencial para la comunicación en contextos de conflicto o de desacuerdo. En una discusión académica, por ejemplo, un estudiante que no

logra regular su frustración o su enojo puede recurrir a respuestas impulsivas que dañen la relación con sus compañeros y que obstaculicen el avance del diálogo. Por el contrario, un estudiante que ha desarrollado habilidades de autorregulación puede mantener la calma, escuchar activamente y formular respuestas razonadas, lo cual enriquece el intercambio y favorece la construcción de consensos.

La literatura revisada también señala que el desarrollo de competencias comunicativas en la educación media requiere de estrategias pedagógicas que integren explícitamente la dimensión emocional. No se trata simplemente de enseñar a leer y a escribir, sino de crear condiciones para que los estudiantes experimenten la comunicación como un proceso significativo, cargado de sentido y de relaciones humanas. Esto implica diseñar actividades que fomenten la expresión de emociones, la escucha atenta y el respeto por las diferencias, así como ofrecer retroalimentación que valore no solo la corrección formal, sino también la pertinencia y la sensibilidad del mensaje.

Es necesario también reconocer que las competencias comunicativas no se desarrollan de manera uniforme en todos los estudiantes, sino que están influenciadas por factores como el entorno familiar, el nivel socioeconómico, las experiencias escolares previas y las características personales. Esta diversidad exige que las intervenciones pedagógicas sean flexibles y diferenciadas, capaces de atender las necesidades específicas de cada grupo y de cada individuo. La inteligencia emocional, en este sentido, ofrece un marco para comprender las diferencias individuales en el desarrollo comunicativo y para diseñar apoyos personalizados que potencien las fortalezas y

aborden las debilidades de cada estudiante. En conclusión, el análisis de las fuentes consultadas muestra que las competencias comunicativas son un constructo complejo y multidimensional, que abarca aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y emocionales. La integración de la inteligencia emocional en el desarrollo de estas

competencias no es una opción, sino una necesidad, en la medida en que la comunicación siempre está atravesada por emociones y relaciones interpersonales. Este reconocimiento tiene implicaciones profundas para la formación docente y para el diseño curricular, como se explorará en los epígrafes siguientes.

Tabla 2. Dimensiones de la competencia comunicativa y su relación con la inteligencia emocional.

Dimensión comunicativa	Definición	Habilidad emocional asociada	Implicación pedagógica
Comprensión lectora	Capacidad de interpretar y construir sentido a partir de textos escritos.	Percepción emocional para identificar tonos y emociones en el texto.	Seleccionar textos que aborden temáticas emocionales y promover la reflexión afectiva.
Producción textual	Capacidad de generar textos coherentes y adecuados al propósito comunicativo.	Autorregulación para manejar la ansiedad y la frustración durante la escritura.	Ofrecer retroalimentación centrada en el proceso y en el esfuerzo.
Expresión oral	Capacidad de comunicarse verbalmente con claridad, fluidez y pertinencia.	Empatía para ajustar el mensaje a las características del interlocutor.	Crear espacios de diálogo seguro donde se valore la participación y el respeto.
Interacción dialógica	Capacidad de participar en intercambios comunicativos sostenidos y colaborativos.	Habilidades sociales para negociar, consensuar y resolver conflictos.	Diseñar actividades colaborativas que exijan escucha activa y toma de perspectiva.

Fuente: Elaboración propia

Epígrafe 3: Intersecciones teóricas y empíricas entre inteligencia emocional y competencias comunicativas. La relación entre inteligencia emocional y competencias comunicativas ha sido objeto de numerosos estudios que, desde diferentes enfoques metodológicos y teóricos, han tratado de establecer vínculos causales o correlacionales entre ambas variables. Una revisión de la literatura permite identificar al menos tres grandes líneas de investigación: la primera, centrada en el papel de la inteligencia emocional como predictor del rendimiento comunicativo; la segunda, orientada a explorar cómo las intervenciones educativas en inteligencia emocional impactan en las competencias comunicativas; y la tercera, dedicada a analizar las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes sobre la relación entre emoción y comunicación en el aula. En la primera línea, diversos estudios han encontrado que la inteligencia emocional correlaciona positivamente con habilidades

comunicativas como la comprensión lectora, la producción escrita y la expresión oral. Por ejemplo, investigaciones realizadas con estudiantes de educación secundaria han mostrado que aquellos con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a obtener mejores resultados en pruebas de comprensión lectora, así como a producir textos más coherentes y persuasivos. Estos hallazgos sugieren que la capacidad de gestionar las emociones influye en la forma en que los estudiantes procesan la información, interpretan los textos y se involucran en las tareas de escritura. No obstante, la mayoría de estos estudios se han realizado en contextos norteamericanos y europeos, y son escasas las investigaciones que aborden esta relación en Latinoamérica. En la segunda línea, los estudios de intervención han demostrado que los programas de educación emocional pueden tener efectos positivos en el desarrollo de competencias comunicativas. Programas como el de "inteligencia emocional en el aula" o el de "alfabetización emocional" han reportado

mejoras en la fluidez verbal, en la capacidad de argumentación y en la disposición para participar en diálogos grupales. Sin embargo, estos programas suelen ser de corta duración y no siempre incluyen evaluaciones rigurosas de sus efectos a largo plazo. Además, la mayoría de ellos se han aplicado en educación primaria o en contextos de educación especial, por lo que se requiere más investigación sobre su eficacia en el nivel de educación media.

Un aporte significativo en esta línea es el de Fontanillas, quien evaluó el efecto de una innovación curricular orientada al fortalecimiento de competencias emocionales en estudiantes de educación secundaria en España. Los resultados mostraron que "la intervención contribuyó al incremento de habilidades relacionadas con la autorregulación emocional, la empatía y la interacción social, lo cual se asoció con mejoras significativas en el desempeño académico y en el clima escolar" (Fontanillas, 2024, p. 167). Esta afirmación implica que la integración curricular de la inteligencia emocional no solo beneficia el desarrollo afectivo de los estudiantes, sino que también repercute directamente en su rendimiento académico y en la calidad de las relaciones escolares. Desde la perspectiva de este estudio, se asume que la intervención de Fontanillas demuestra que la educación emocional no es un lujo, sino una necesidad pedagógica que debe ser incorporada de manera sistemática en los proyectos educativos institucionales, especialmente en niveles donde los estudiantes enfrentan altas exigencias académicas y sociales. En la tercera línea, las investigaciones cualitativas han explorado las percepciones de docentes y estudiantes sobre la relación entre emociones y comunicación en el aula. Estos estudios revelan que los docentes suelen reconocer la importancia

de la dimensión emocional, pero se sienten poco preparados para abordarla de manera sistemática en su práctica pedagógica. También señalan que los estudiantes valoran positivamente los espacios de diálogo y expresión emocional, pero a menudo carecen de las herramientas necesarias para gestionar las emociones que emergen en las interacciones. Esta brecha entre la percepción y la acción constituye un desafío importante para la formación docente y para la implementación de políticas educativas que integren la inteligencia emocional en el currículo.

Para comprender mejor estas intersecciones, conviene recurrir a la teoría del aprendizaje social de Bandura. Este autor afirma que "en la mayoría de los humanos el comportamiento se aprende de manera observacional a través del modelado: al observar a otros se forma una idea de cómo se realizan los nuevos comportamientos, y en ocasiones posteriores, esta información codificada sirve como guía para la acción" (Bandura, 1977, p. 232). Esta afirmación resulta particularmente pertinente para entender cómo los estudiantes aprenden a comunicarse y a gestionar sus emociones en la escuela. Los docentes, como modelos significativos, transmiten no solo contenidos académicos, sino también formas de relacionarse, de expresar emociones y de resolver conflictos. Por tanto, la formación docente en inteligencia emocional no es solo una necesidad, sino una condición para que la escuela pueda cumplir su función formativa. La teoría de Bandura invita a reflexionar sobre el papel del contexto escolar en el aprendizaje de competencias comunicativas emocionalmente inteligentes. Si el aula es un espacio donde predominan la ansiedad, el temor al error y la competencia desmedida es probable que los estudiantes internalicen estos patrones y

los reproduzcan en sus interacciones. Por el contrario, si el aula es un espacio de confianza, respeto y apoyo mutuo, los estudiantes estarán más dispuestos a arriesgarse, a expresar sus ideas y a escuchar las de los demás. Este ambiente emocionalmente seguro no surge de manera espontánea, sino que requiere de un trabajo intencional por parte del docente, quien debe modelar la empatía, la escucha activa y la regulación emocional. Otro autor que ofrece claves para entender la relación entre inteligencia emocional y competencias comunicativas es Bruner. Su teoría del desarrollo cognitivo cultural enfatiza que "el desarrollo cognitivo se expresa mediante modos de representación secuenciales e integrados: inactivo, icónico y simbólico" (Bruner, 1984, p. 78). La representación simbólica, que se apoya en el lenguaje, es el nivel más complejo y característico del pensamiento humano. Sin embargo, Bruner sostiene que esta capacidad simbólica no se desarrolla en el vacío, sino en interacción con los otros y con la cultura. Esto implica que las competencias comunicativas no son habilidades individuales que el estudiante adquiere de manera aislada, sino que se

construyen en el seno de comunidades de práctica, donde el diálogo, la negociación y el intercambio de significados son procesos centrales. Esta perspectiva se complementa con los aportes de la pragmática de la comunicación humana de Watzlawick, Beavin y Jackson. Estos autores sostienen que "es imposible no comunicarse, todo comportamiento es una forma de comunicación" (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1991, p. 43). Este principio implica que los estudiantes están siempre comunicando, incluso cuando guardan silencio o cuando creen que no están diciendo nada. La comunicación incluye gestos, posturas, tonos de voz y expresiones faciales, todos ellos cargados de significado emocional. Por tanto, las competencias comunicativas no se limitan al dominio del lenguaje verbal, sino que abarcan la capacidad de interpretar y producir mensajes en múltiples canales y modalidades. Esta comprensión ampliada de la comunicación refuerza la importancia de la inteligencia emocional, porque las emociones se expresan principalmente a través de canales no verbales.

Tabla 3. Estudios empíricos relevantes sobre inteligencia emocional y competencias comunicativas.

Autor y año	Contexto	Metodología	Hallazgos principales	Limitaciones
Fontanillas (2024)	España, educación secundaria	Cuantitativa, diseño cuasiexperimental	La intervención mejoró autorregulación, empatía y rendimiento académico.	Falta de seguimiento a largo plazo.
Aparcana (2021)	Perú, educación secundaria	Cualitativa, revisión sistemática (PRISMA)	Identificó bajo interés por la lectura y necesidad de estrategias emocionales.	Limitada cantidad de fuentes latinoamericanas.
Solano (2022)	Colombia, educación secundaria	Cualitativa, hermenéutica	Vinculó bajo nivel de habilidades lingüísticas con deterioro del rendimiento escolar.	Estudio centrado en un solo contexto institucional.
Mojica (2021)	Colombia, educación primaria	Cualitativa, Teoría Fundamentada	Destacó la función del docente como modelo emocional para la comprensión lectora.	No se enfoca en educación media.
Hernández (2025)	Venezuela, escuelas AVEC	Cualitativa, hermenéutica	Identificó rechazo docente a políticas educativas y falta de formación en IE.	No aborda directamente competencias comunicativas.

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, la literatura revisada muestra que la relación entre inteligencia emocional y competencias comunicativas es compleja, multifacética y mediada por factores contextuales

y relacionales. No se trata de una relación lineal o unidireccional, sino de un entramado de influencias recíprocas en el que las emociones afectan la comunicación y, a su vez, la

comunicación afecta las emociones. Esta interdependencia tiene implicaciones importantes para la práctica pedagógica, como se analizará en el siguiente epígrafe. Epígrafe 4: Estrategias pedagógicas para integrar la inteligencia emocional en el desarrollo de competencias comunicativas La integración de la inteligencia emocional en el desarrollo de competencias comunicativas exige un cambio significativo en las prácticas pedagógicas tradicionales. No se trata de añadir un módulo o una unidad didáctica sobre emociones, sino de transformar la cultura del aula para que las emociones sean reconocidas, validadas y utilizadas como recursos para el aprendizaje. Esta transformación implica, en primer lugar, que los docentes desarrollen su propia inteligencia emocional, para poder modelar conductas comunicativas empáticas y asertivas. Un docente que no reconoce sus propias emociones difícilmente podrá guiar a sus estudiantes en el reconocimiento de las suyas.

En este sentido, la formación docente en inteligencia emocional emerge como una prioridad en la agenda educativa. No basta con que los docentes tengan conocimientos disciplinarios y pedagógicos; es necesario que también cuenten con herramientas para gestionar el clima emocional del aula, para mediar en conflictos y para acompañar a los estudiantes en su desarrollo socioafectivo. La literatura revisada señala que los docentes que han recibido formación en inteligencia emocional reportan mayor satisfacción laboral, menor estrés y mejores relaciones con sus estudiantes, lo cual repercute positivamente en el aprendizaje y en la convivencia escolar. Sin embargo, esta formación suele ser insuficiente o inexistente en los programas de formación inicial docente, por lo que se requieren políticas institucionales que la

incorporen de manera sistemática. Una estrategia pedagógica ampliamente documentada es el aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Esta metodología, que implica que los estudiantes trabajen en equipo para resolver problemas o crear productos, ofrece un escenario privilegiado para el desarrollo simultáneo de competencias comunicativas e inteligencia emocional. Al trabajar en equipo, los estudiantes deben negociar significados, coordinar acciones, gestionar desacuerdos y proporcionar retroalimentación constructiva, todo lo cual exige habilidades comunicativas y emocionales. Los proyectos colaborativos también permiten que los estudiantes se conozcan mejor entre sí, desarrollen empatía y aprendan a regular sus emociones en situaciones de presión o conflicto.

Otra estrategia relevante es el uso de círculos de diálogo o asambleas de aula, espacios donde los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones, emociones y preocupaciones en un ambiente de respeto y confianza. Estos círculos no solo fortalecen la expresión oral y la escucha activa, sino que también crean un sentido de comunidad y pertenencia que es fundamental para el bienestar emocional de los estudiantes. En la educación media, donde los adolescentes suelen experimentar inseguridad y necesidad de aprobación social, los círculos de diálogo ofrecen un espacio seguro para explorar y expresar la propia voz. La literatura especializada también destaca el valor de las actividades de escritura expresiva y reflexiva. La escritura, cuando se utiliza como herramienta de autoexploración y no solo como ejercicio de corrección gramatical, puede contribuir al desarrollo de la autoconciencia emocional y a la regulación de las emociones. Por ejemplo, llevar un diario emocional o escribir cartas a uno mismo sobre

experiencias significativas puede ayudar a los estudiantes a identificar patrones emocionales, a comprender sus reacciones y a desarrollar estrategias de afrontamiento. Estas actividades, además, fortalecen la competencia escrita, ya que exigen claridad, coherencia y capacidad de reflexión.

La integración de la inteligencia emocional en el currículo de Lengua Castellana no debe entenderse como una carga adicional para los docentes, sino como una oportunidad para enriquecer su práctica y para responder a las necesidades reales de los estudiantes. Autores como Goleman han argumentado que "la inteligencia emocional es la capacidad de automotivarse y persistir frente a las decepciones, de controlar el impulso y demorar la gratificación, de regular el propio humor y de evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar" (Goleman, 1995, p. 34). Esta definición sugiere que la inteligencia emocional no es un lujo, sino una condición necesaria para el aprendizaje y para la vida. Por tanto, los docentes de Lengua Castellana tienen la responsabilidad de contribuir al desarrollo de esta capacidad, no solo como un contenido transversal, sino como un eje que da sentido y profundidad a los aprendizajes comunicativos.

La cita de Goleman subraya que la inteligencia emocional no se limita a un conjunto de habilidades técnicas, sino que afecta la capacidad misma de pensar y aprender. Cuando un estudiante no puede regular su humor o controlar sus impulsos, su rendimiento cognitivo se resiente, porque la ansiedad, la frustración o el desánimo ocupan un espacio mental que debería estar dedicado a la comprensión y el razonamiento. Por ello, trabajar la inteligencia emocional en el aula no es una actividad

extracurricular, sino una condición para que los estudiantes puedan desplegar todo su potencial académico. Esta comprensión debe guiar el diseño de actividades curriculares que integren explícitamente el manejo emocional como parte del contenido de la asignatura de Lengua Castellana.

Un aspecto que merece atención es el papel del feedback o retroalimentación en el desarrollo de competencias comunicativas emocionalmente inteligentes. La forma en que los docentes proporcionan retroalimentación puede tener un impacto profundo en la autopercepción y la motivación de los estudiantes. Una retroalimentación que se centra en el proceso, que valora el esfuerzo y la mejora, y que ofrece sugerencias constructivas en un tono respetuoso, contribuye a crear un clima emocional positivo que favorece el aprendizaje. Por el contrario, una retroalimentación punitiva o descalificadora genera ansiedad, desmotivación y una relación negativa con la comunicación. Por tanto, los docentes deben ser conscientes de la dimensión emocional de la retroalimentación y utilizarla como una herramienta para fortalecer tanto las competencias comunicativas como la inteligencia emocional de sus estudiantes.

Es importante señalar que las estrategias pedagógicas para integrar la inteligencia emocional en el desarrollo de competencias comunicativas no son fórmulas mágicas ni recetas estandarizadas. Cada contexto escolar, cada grupo de estudiantes y cada docente tienen características particulares que exigen adaptaciones y ajustes. La reflexión crítica sobre la propia práctica, el diálogo entre colegas y la participación de los estudiantes en el diseño de las actividades son condiciones necesarias para que estas estrategias sean efectivas y significativas.

Tabla 4. Estrategias pedagógicas para integrar inteligencia emocional en competencias comunicativas

Estrategia	Descripción	Habilidades que desarrolla	Recomendaciones para su implementación
Aprendizaje basado en proyectos	Trabajo colaborativo para resolver problemas o crear productos.	Comunicación, negociación, empatía, autorregulación.	Definir roles claros y espacios de reflexión grupal.
Círculos de diálogo	Espacios de expresión oral en un ambiente de respeto y confianza.	Escucha activa, expresión asertiva, empatía.	Establecer normas de participación y garantizar la confidencialidad.
Escritura expresiva	Actividades de escritura reflexiva y emocional (diarios, cartas).	Autoconciencia, regulación emocional, producción textual.	Ofrecer temas sugeridos y garantizar la libertad de expresión.
Retroalimentación formativa	Feedback centrado en el proceso y en el esfuerzo, con tono respetuoso.	Automotivación, autorregulación, mejora continua.	Evitar comparaciones y centrarse en el progreso individual.

Fuente: Elaboración propia.

Epígrafe 5: Resultados y discusión de los hallazgos documentales. El análisis sistemático de las 42 fuentes documentales consultadas ha permitido identificar una serie de hallazgos significativos que caracterizan el estado actual del conocimiento sobre la relación entre inteligencia emocional y competencias comunicativas en educación media. En este apartado se presentan los principales resultados organizados en tres dimensiones: tendencias teóricas y conceptuales, hallazgos empíricos, y vacíos y desafíos identificados en la literatura. La discusión de estos resultados se realiza a la luz de los referentes teóricos asumidos y en diálogo con las investigaciones previas revisadas.

En primer lugar, se observa un crecimiento sostenido de la producción científica en este campo durante los últimos quince años, con un incremento notable a partir de 2010. Este crecimiento refleja el creciente interés de la comunidad académica por comprender los factores afectivos que inciden en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades comunicativas. Sin embargo, este crecimiento no ha sido uniforme en todas las regiones: mientras que en Europa y Norteamérica se ha consolidado una tradición de investigación sobre inteligencia emocional aplicada a la educación, en América Latina la producción es aún incipiente y se concentra en unos pocos países (España, México, Colombia, Perú y Venezuela). Esta disparidad geográfica

sugiere la necesidad de fortalecer las capacidades investigativas en la región y de promover estudios que atiendan las particularidades de los contextos latinoamericanos. En segundo lugar, se evidencia una predominancia de estudios cuantitativos sobre cualitativos, con un uso frecuente de instrumentos estandarizados como el MSCEIT para medir la inteligencia emocional, y pruebas de comprensión lectora o producción escrita para evaluar las competencias comunicativas. Esta predominancia metodológica ha permitido establecer correlaciones y relaciones causales, pero ha dejado en un segundo plano la exploración de las experiencias y significados que los actores educativos atribuyen a la relación entre emociones y comunicación. En este sentido, se identifica una brecha importante que podría ser abordada mediante investigaciones de enfoque cualitativo o mixto, que permitan comprender en profundidad cómo viven los estudiantes y docentes los procesos comunicativos emocionalmente cargados en el aula.

En tercer lugar, la mayoría de los estudios se han realizado en contextos norteamericanos y europeos, con una presencia limitada de investigaciones en América Latina, especialmente en el nivel de educación media. Esta situación es preocupante, porque los hallazgos obtenidos en otros contextos no siempre son transferibles a las realidades latinoamericanas, caracterizadas por altos niveles

de desigualdad, diversidad cultural y desafíos estructurales en los sistemas educativos. Se requiere, por tanto, un mayor impulso a la investigación en la región, que aborde las particularidades de los contextos locales y que genere conocimientos pertinentes para la formulación de políticas y prácticas educativas.

En cuarto lugar, se observa una tensión teórica entre los diferentes modelos de inteligencia emocional, que tiene implicaciones para la forma en que se aborda su relación con las competencias comunicativas. Mientras que los modelos de habilidad enfatizan el desarrollo de capacidades cognitivas, los modelos mixtos y de rasgo incorporan dimensiones de personalidad y autopercepción. Esta tensión se refleja en la diversidad de instrumentos de medición y en la heterogeneidad de los resultados empíricos, lo cual dificulta la comparación y síntesis de hallazgos. Los autores coinciden en señalar que aún no se ha logrado un consenso sobre la definición operativa de inteligencia emocional, lo que limita la acumulación de conocimiento en el campo. En quinto lugar, la literatura revisada coincide en señalar que la inteligencia emocional tiene un impacto positivo en las competencias comunicativas, aunque este impacto está mediado por factores como el género, el nivel socioeconómico y el clima escolar. Por ejemplo, algunos estudios han encontrado que las mujeres tienden a puntuar más alto en inteligencia emocional y a presentar mejores habilidades comunicativas, aunque estos hallazgos no son consistentes en todos los contextos. También se ha señalado que el clima escolar, entendido como la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, puede moderar o potenciar el efecto de la inteligencia emocional en las competencias comunicativas. A continuación,

se presenta una tabla que sintetiza los hallazgos documentales más relevantes identificados en la revisión sistemática de la literatura:

Resultados y Discusión

Los hallazgos sintetizados en la tabla permiten discutir varias implicaciones para la práctica educativa y la investigación futura. En primer lugar, la predominancia de modelos teóricos diversos sugiere que los docentes y diseñadores curriculares deben adoptar un enfoque ecléctico, que integre lo mejor de cada modelo según las necesidades del contexto. Por ejemplo, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey ofrece herramientas para desarrollar capacidades cognitivas específicas (percepción, comprensión, regulación), mientras que el modelo mixto de Goleman proporciona un marco para trabajar competencias sociales y actitudinales. La combinación de ambos puede resultar más efectiva que la adopción de uno solo.

En segundo lugar, la evidencia empírica sobre la correlación positiva entre inteligencia emocional y competencias comunicativas debe traducirse en políticas educativas que promuevan la educación emocional como un eje transversal del currículo. Sin embargo, esta traducción requiere de una mayor investigación sobre qué estrategias son más efectivas en diferentes contextos y con diferentes poblaciones estudiantiles. Los programas de educación emocional deben ser evaluados rigurosamente, con diseños que permitan identificar no solo efectos a corto plazo, sino también impactos sostenidos en el tiempo. En tercer lugar, la escasez de estudios en América Latina y la limitada atención al nivel de educación media representan una oportunidad para futuras investigaciones. Se sugiere realizar estudios comparativos que exploren cómo las diferencias culturales, socioeconómicas y educativas inciden

en la relación entre inteligencia emocional y competencias comunicativas. También se recomienda desarrollar instrumentos de medición contextualizados, que capturen las

particularidades de los estudiantes latinoamericanos y que sean sensibles a las diversidades lingüísticas y culturales de la región.

Tabla 5. *Síntesis de hallazgos documentales sobre inteligencia emocional y competencias comunicativas en educación media*

Dimensión analizada	Hallazgos principales	Autores representativos	Observaciones
Modelos teóricos predominantes	Modelo de habilidad (Mayer-Salovey) y modelo mixto (Goleman) son los más citados; creciente interés en el modelo de rasgo (Petrides).	Mayer y Salovey (1997), Goleman (1995), Petrides y Furnham (2001).	Tensión entre modelos dificulta la acumulación de evidencia empírica.
Relación con competencias comunicativas	Correlación positiva documentada, especialmente en comprensión lectora, expresión oral y producción escrita.	Fontanillas (2024), Aparcana (2021), Solano (2022).	Efecto mediado por género y clima escolar.
Contextos geográficos	Predominio de estudios en Norteamérica y Europa; escasa producción en Latinoamérica.	González (2023), Mojica (2021), Flórez (2024).	Necesidad de investigaciones contextualizadas en la región.
Enfoques metodológicos	Mayoría de estudios cuantitativos; escasez de estudios cualitativos y mixtos.	Hernández (2025), Cañas (2021).	Brecha en la comprensión de significados y experiencias.
Estrategias pedagógicas	Programas de educación emocional y aprendizaje colaborativo son las intervenciones más documentadas.	Bisquerra (2003), Armstrong (2009).	Eficacia documentada, pero falta seguimiento a largo plazo.
Vacíos de conocimiento	Escasez de estudios longitudinales; limitada investigación sobre formación docente en inteligencia emocional.	Identificado en la revisión sistemática.	Líneas prioritarias para futuras investigaciones.

Fuente: Elaboración propia.

En cuarto lugar, los vacíos identificados en la formación docente señalan la urgencia de diseñar programas de desarrollo profesional que integren la inteligencia emocional como un contenido central, no como un complemento. Los docentes necesitan no solo conocimientos teóricos, sino también experiencias prácticas que les permitan modelar y guiar el desarrollo emocional de sus estudiantes. Esta formación debe ser continua y estar articulada con las políticas de desarrollo profesional docente. En quinto lugar, la evidencia sobre el papel mediador del clima escolar sugiere que las intervenciones deben abordar no solo las habilidades individuales de los estudiantes, sino también las condiciones estructurales y relacionales de la escuela. Un clima escolar positivo, caracterizado por relaciones respetuosas, participación democrática y apoyo mutuo, puede potenciar los efectos de la inteligencia emocional sobre las competencias

comunicativas. Por tanto, las políticas educativas deben promover la transformación de los ambientes escolares como parte integral de los esfuerzos por mejorar la comunicación y el aprendizaje.

Conclusiones

La revisión sistemática de la literatura sobre inteligencia emocional y competencias comunicativas en educación media permite afirmar que existe una relación significativa entre ambas variables, sustentada en un creciente cuerpo de evidencia empírica y teórica. Esta relación no es casual ni accesorio, sino que responde a la naturaleza profunda de la comunicación humana, que siempre está atravesada por emociones, relaciones y contextos culturales. La inteligencia emocional proporciona a los estudiantes herramientas para gestionar la dimensión afectiva de la comunicación, lo cual se

traduce en una mayor fluidez verbal, mejor comprensión lectora, mayor capacidad argumentativa y relaciones interpersonales más saludables. Sin embargo, el estado del arte también revela importantes vacíos y limitaciones. La producción científica en este campo es aún incipiente en América Latina, y los estudios disponibles se concentran en niveles educativos distintos a la educación media. Esta situación limita la posibilidad de diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas y pertinentes para las necesidades de los adolescentes de la región. Por tanto, se requiere un impulso significativo a la investigación en este nivel educativo, que aborde las particularidades de los contextos latinoamericanos y que genere conocimientos aplicables a la práctica educativa cotidiana.

La tensión teórica entre los diferentes modelos de inteligencia emocional representa otro desafío importante. Mientras no se logre un consenso sobre la definición operativa de este constructo, será difícil acumular evidencia empírica y comparar resultados entre estudios. No obstante, más allá de las diferencias conceptuales, existe un acuerdo generalizado sobre la importancia de la inteligencia emocional para el desarrollo humano y educativo. Este acuerdo debería ser suficiente para impulsar acciones concretas en el ámbito escolar, sin esperar a que se resuelvan todas las controversias teóricas. Las implicaciones pedagógicas de estos hallazgos son múltiples. En primer lugar, la formación docente en inteligencia emocional debe ser una prioridad en los programas de formación inicial y continua. Los docentes necesitan comprender su propia dimensión emocional y desarrollar habilidades para gestionar el clima afectivo del aula, antes de poder guiar a sus estudiantes en este camino. En segundo lugar, el currículo debe integrar la

inteligencia emocional como un eje transversal, que impregne todas las áreas y actividades escolares, y no como un contenido adicional o marginal. En tercer lugar, las estrategias pedagógicas deben ser flexibles y contextualizadas, atendiendo a las características y necesidades específicas de cada grupo de estudiantes.

En cuanto a las líneas de investigación futura, se sugiere priorizar los estudios de enfoque cualitativo y mixto, que permitan comprender en profundidad las experiencias y significados que los actores educativos atribuyen a la relación entre emociones y comunicación. También se recomienda realizar estudios longitudinales que sigan a los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar, para identificar cómo evoluciona la relación entre inteligencia emocional y competencias comunicativas y qué factores inciden en su desarrollo. Asimismo, es necesario evaluar el impacto de programas de formación docente y de intervenciones curriculares en contextos latinoamericanos, para generar evidencia que oriente la toma de decisiones políticas y pedagógicas.

Finalmente, este estado del arte confirma la pertinencia y actualidad del tema abordado, así como la urgencia de avanzar en su comprensión y aplicación en el ámbito educativo. La inteligencia emocional no es una moda pasajera ni un concepto de autoayuda, sino un constructo con sólidos fundamentos científicos que ofrece claves para transformar las prácticas educativas y para formar sujetos más íntegros, comunicativos y emocionalmente saludables. La educación media, como etapa de transición y consolidación de la identidad, constituye un escenario privilegiado para esta transformación, que debe ser asumida

con responsabilidad y compromiso por todos los actores del sistema educativo.

Referencias

- Aparcana, C. (2021). *Desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de secundaria* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/57963>
- Armstrong, T. (2009). *Inteligencias múltiples en el aula* (3.^a ed.). Paidós. <https://www.planetadelibros.com/editorial/paidos/s/6>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall. <https://archive.org/details/sociallearningth0000band>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial. <https://www.alianzaeditorial.es/>
- Cañas, E. (2021). *Acoso escolar, ciberacoso y ajuste socioemocional en la adolescencia: Un análisis desde la inteligencia emocional* [Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández de Elche]. Repositorio Institucional de la Universidad Miguel Hernández. <https://dspace.umh.es/>
- Flórez, C. (2024). *Constructo teórico como elemento integrador de las inteligencias múltiples en la comprensión de la lectura en básica secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/>
- Fontanillas, J. (2024). *Competencias emocionales y rendimiento académico en educación secundaria: Evaluación del efecto de una innovación curricular en un centro educativo* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books. <https://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/>
- González, M. (2023). *Programa en macrodestrezas lingüísticas para fortalecer las competencias comunicativas en los docentes* [Tesis doctoral, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/>
- Habermas, J. (1986). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf>
- Hernández, J. (2025). Aproximación teórica desde la perspectiva de la inteligencia emocional basada en las competencias actitudinales del docente frente a las transformaciones de las políticas educativas. *Saber UNERG*, 2(2). <https://saber.unerg.edu.ve/>
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera et al. (Eds.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27–47). Edelsa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668264>
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/naturalistic-inquiry/book842>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books. <https://www.jstor.org/stable/1176169>
- Mojica, L. (2021). *Competencias comunicativas del estudiante de básica primaria a través de la comprensión lectora: Una mirada desde la inteligencia emocional* [Tesis doctoral,

- Universidad Pedagógica Experimental
Libertador]. Repositorio Institucional de la
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait
emotional intelligence: Psychometric
investigation with reference to established trait
taxonomies. *European Journal of Personality*,
15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Solano, J. (2022). *Fundamentos teóricos de las
habilidades lingüísticas en el área de lengua
castellana para el desarrollo de competencias
comunicativas en jóvenes de educación básica
secundaria* [Tesis doctoral, Universidad
Pedagógica Experimental Libertador].
Repositorio Institucional de la Universidad
Pedagógica Experimental Libertador.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la
investigación cualitativa: Técnicas y
procedimientos para desarrollar la teoría
fundamentada*. Editorial Universidad de
Antioquia. <https://editorial.udea.edu.co/>
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D.
(1991). *Teoría de la comunicación humana:
Interacciones, patologías y paradojas*. Herder
Editorial. [https://herdereditorial.com/teoria-de-
la-comunicacion-humana](https://herdereditorial.com/teoria-de-la-comunicacion-humana)



Esta obra está bajo una licencia de
Creative Commons Reconocimiento-No Comercial
4.0 Internacional. Copyright © Yeneire Astrid Guerra
López.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Yeneire Astrid Guerra López.: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

