

## Artículo de Reflexión

Recibido: 15 abril de 2023 / Aceptado: 23 agosto de 2023

# De adjetivos a verbos: Inteligencia emocional y responsabilidad afectiva en la educación

*From adjectives to verbs: Emotional intelligence and affective responsibility in education*

**Karen Viviana Brand Quintero**

Lic. Ciencias Naturales; Universidad Surcolombiana; Semillero de Investigación Científica Pomboriana  
kavibrand6@gmail.com

**Wilmer Alberto Gómez Fierro**

Lic. Ciencias Naturales; Universidad Surcolombiana; Semillero de Investigación Científica Pomboriana  
wilmer992015@outlook.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3987-2271>

## Resumen

La educación ha sido dominada por la concepción occidental del conocimiento científico y académico, dejando de lado otras formas de pensamiento. Esto ha llevado a una educación basada en la razón y en la búsqueda de conocimientos objetivos, desvalorizando lo subjetivo y las interacciones emocionales. Por lo tanto, el presente trabajo busca reflexionar acerca de la educación dogmática y centrada en conocimientos específicos, y enfatizando hacia la necesidad de un modelo que promueva el desarrollo integral en los procesos de educación, basado en la inteligencia emocional y la responsabilidad afectiva. De este modo, se propone un enfoque educativo que valore y valide a las personas por encima de los conocimientos, fomentando la participación activa y autónoma de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en el reconociendo la importancia de la inteligencia emocional, valorando las experiencias y vivencias individuales.

**Palabras clave:** educación dogmática, inteligencia emocional, responsabilidad afectiva.

## Abstract

Education has been dominated by the Western conception of scientific and academic knowledge, leaving aside other ways of thinking. This has led to an education based on reason and the search for objective knowledge, devaluing the subjective and emotional interactions. Therefore, the present work seeks to reflect on dogmatic education and focused on specific knowledge, and emphasizing the need for a model that promotes the integral development of students, based on emotional intelligence and affective responsibility. In this way, an educational approach is proposed that values and validates people above

knowledge, promoting the active and autonomous participation of students in their learning process and in recognizing the importance of emotional intelligence, valuing experiences. and individual experiences.

**Key word:** dogmatic education, emotional intelligence, affective responsibility.

---

## Introducción

En una avanzada hacia la alfabetización de los saberes escolares, con unas dinámicas mundiales cada vez a la vanguardia de lo tecnológico y científico, resulta imperativo recordar que detrás de todo aspecto académico y de investigación, hay un mundo de emociones, sentires y vivencias que forjan el presente de lo que en realidad debería ser crucial en los procesos educativos.

A menudo, en el afán por alcanzar nuevos conocimientos y superar límites de la naturaleza humana, aspecto que va estrechamente vinculado a los aceleracionismo social producto del sistema económico mundial, se corre el riesgo de olvidar la esencia misma de la educación: su conexión intrínseca con el ser humano.

La educación, desde su núcleo, establece una búsqueda insaciable por transmitir la comprensión y explicación del mundo junto con las interacciones que rodea el cosmos. Sin embargo, resulta incomprensible la pérdida del punto de vista esencial dentro de estos procesos, y del ser humano en sí mismo. Por ende, rescatar la esencia del ser humano, su desarrollo y la aplicación de estos conocimientos son elementos fundamentales en el proceso educativo.

Bajo este contexto, es fundamental que se construya una educación que valore y valide a las personas por encima de los propios conocimientos, construyendo de esta forma la inteligencia emocional y la responsabilidad afectividad dentro del marco educativo. Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca del enfoque educativo actual, caracterizado por una educación dogmática y centrada en conocimientos específicos, y enfatizando hacia un modelo que promueva el desarrollo integral de los estudiantes,

reconociendo la importancia de la inteligencia emocional y fomentando la participación activa y autónoma de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

## La educación dura y dogmática

La escuela se ha consolidado y normalizado como una actividad imperante, en donde, la hegemonía de las epistemes occidentales se enmarca dentro de los procesos de homogenización del saber (Robles y Santos, 2022), constituidas por la concepción dominante de que solo las habilidades científicas y académicas son las capaces de propiciar la generación de conocimientos válidos para entender lo natural desde la dogmatización del pensamiento (Chamizo y Pérez, 2017).

La consolidación de esta estructura de conocimiento ha sido el resultado de la modernidad del hombre hacia lo racional, pues la característica embrionaria de quien se considera "ser humano" es su capacidad de razonar frente a las circunstancias del entorno, habilidad sacra para sublevar la especie (Villada y Gómez, 2022). Por ende, la mente y su capacidad de pensamiento ha desplazado al cuerpo del ser.

De este modo, los conocimientos occidentales han consolidado el pensamiento y la racionalidad como lo esencial dentro de las dinámicas de desarrollo, y todo aquello que obnuble este proceso ha sido relegado hacia lo innecesario (García, 2020). Por ende, las matemáticas y el reconocimiento de lo abstracto han romantizado la vida y el saber, inmiscuyendo determinaciones de valor sobre otras formas de pensamiento, considerando todo aquello que saliera de su margen como superfluos, inocuos y sin razón de ser (Synnott, 2033; García, 2020).

Las repercusiones de posicionar este tipo de educación desde la doctrina del logocentrismo es lo que en la actualidad se evidencia en los procesos de enseñanza dentro de las aulas, en donde, los estudiantes dejaron de ser verbo y transmutaron hacia un adjetivo, es decir, determinaron o limitaron la extensión de su pensamiento a solo calificativos (Gómez y Peralta, 2021). Esto se constituye a través del sesgo hacia lo sentires, en donde, se forma sujetos alienados que pueden percibir su realidad, pero, sin oler, tocar, apreciar y sentipensar las interacciones propias de la cognición, afecto y acción.

Sin embargo, este posicionamiento de la educación no aconteció a merced de circunstancias aleatorias, sino, producto del posicionamiento y disputas del pensamiento filosófico a posteriori a la revolución científica, en donde, algunas de las ciencias lógicas se establecieron dentro de las corrientes elitistas de pensamiento, pues su naturaleza dotada de matemáticas y exactitud comprendía lo perfecto del cosmos (Guamán et al., 2020).

De este modo, se empieza a consolidar una filosofía que parte del racionalismo, pues este comprendía el todo y era lo que constituía la base del conocimiento y al sujeto, así como lo determinaba Kant (Fajardo, 2021). De igual forma, se relacionaba con el empirismo, la lógica inductiva y deductiva, lo cuantitativo y aspectos naturalistas, a todo esto, se le denominó positivismo. Esta corriente filosófica que trasegó durante mucho tiempo y que sentó las bases frente a lo que era un conocimiento verdadero, debía adaptarse frente a lo constituido como paradigma, dando frente a un solo aspecto metodológico, es decir, el método físico-matemático, que establecía la causal y la predicción como elemento clave dentro del saber (Synnott, 2003; Fajardo, 2021).

Lo característico de esta educación que se estaba constituyendo y que repercutía frente a las otras epistemes, era la conexión hacia a lo exacto, es decir, las matemáticas (García, 2020). En este sentido, la educación fundamentaba el método experimental que rechazaba toda interpretación

teológica o metafísica. Según A. Comte, el contexto de lo natural se fundamenta en hechos positivos y reales, es decir, se puede constituir el conocimiento científico y académico solo en la descripción de fenómenos observables (Niaz, 1994).

Este positivismo empirista establecía que lo denominado como verdad es la realidad misma del sujeto, y que solo se puede constituir a través del conocimiento que se forja cuando se busca explicar los fenómenos por medio del método científico (Jiménez y Carracedo, 1993). Por ello, para esta educación, lo que no pueda ser verificado, medido, observado y determinado bajo estas premisas y condiciones carece de valor, y lo que se halla más allá de la causa-efecto resulta siendo fantasía (Guamán et al., 2020).

Con todo esto, la educación transcendía hacia estadios máximos de poder, pues era la única que permitía construir una base sólida del progreso, ya que, a través de esta se podía orientar un camino venidero y con ello abrir nuevos horizontes de progreso (Chamizo y Pérez, 2017). Por lo tanto, los territorios en donde se comprendieran los mejores avances en ciencias y tecnologías, eran lo que estaban bajo la batuta del éxito. Aspecto determinante en la disputa del poder durante el siglo XX.

Por consiguiente, para mantener la esencia del desarrollo, la ciencia positivista dejó ese aspecto filosófico propio de científicos, y constituyó la clave para los modelos de enseñanza en gran parte del mundo occidental, producto en mayor medida a la diáspora de los europeos como consecuencia de las acciones bélicas en los territorios durante la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría (Gómez y Peralta, 2021).

De este modo, las escuelas adoptaron la visión de "crear" los futuros académicos a través de espacios fundamentales que constituyeran o promovieran el llamado "método científico", siguiendo el hilo conductor de la postura filosófica positivista aunado con la ideología hegemónica del macartismo prevaleciente en los territorios del cono sur

(entendiendo el sur únicamente desde una visión de extensión geográfica) (Chamizo, 2010; Chamizo y Pérez, 2017). Con esto, la característica que enmarcó la enseñanza de la educación era la causa-efecto orientado bajo los principios de la predicción (positivismo lógico), en donde, los estudiantes a través de diferentes actividades debían llegar a las mismas conclusiones, las cuales, deben ser evidentes y uniformes.

Con esto, se busca tejer una concepción clara de la educación, la universalidad del pensamiento, sin importar las diversas epistemes que constituyen los territorios. Para ello, los estudiantes debían encaminarse hacia la consolidación de ideas previas similares y evaluar sus apreciaciones a través de los mismos esquemas mentales (Gómez et al., 2020). Por consiguiente, los saberes transmutaron hacia ese conocimiento que todos deben reconocer y por tanto es una necesidad memorizarlos, lo cual, se denomina como la retórica de las conclusiones.

Bajo el panorama de una educación que sacraliza la razón y la antepone frente al estudiante mismo, pues este solo es si la razón lo constituye, es decir, pasaron a ser sujetos (entendiendo su etimología como "atado/por debajo de algo") del saber; se establece dos tipos de enseñanza para la naturaleza de la educación dogmática.

Una educación de dogmas: Este tipo de enseñanza de las ciencias constituye una forma organizada y estructural que gira en torno a conocimientos objetivos, en donde, se enmarca las limitaciones del saber. De este modo, se presenta la educación como una forma unidireccional, en donde, se predice los aprendizajes como producto de los contenidos, actividades y estrategias de evaluación estructuradas. Aquí los estudiantes giran en torno a conocimientos específicos que deben entender, es decir, se fundamentan en aspectos teóricos y aceptan verdades absolutas.

Una educación para la producción: Este segundo enfoque de enseñanza es el que se proyecta como la panacea frente a las dificultades de desarrollo socio-económico, es decir, la educación para el

desarrollo social. Aquí los resultados son predispuestos como objetivo claves de producción, en donde, debe primar las competencias por encima del desarrollo personal. Con este enfoque de enseñanza se establece que los conocimientos que adquiera el estudiante solo son importantes si se proyecta en habilidades que generen producción, es decir, el saber está por debajo de la técnica, las cuales, a su vez son evaluadas bajo estándares internacionales.

De esta manera, se puede establecer que la naturaleza de la educación a medida que trasegó en el tiempo no cambió de concepción, pues paulatinamente se fue acomodando a las necesidades del contexto (Gómez y Peralta, 2021). Es evidente que el conocimiento disciplinario, exacto e inteligible, entendido solo bajo la concepción del método científico, no es el fundamental en la actualidad, ni tampoco es el que orienta las dinámicas de la educación, pero, sí es el horizonte hacia la alfabetización académica que tanto alude las políticas de educación en los países en vía de desarrollo. Por ende, en la actualidad hay una concepción de educación que orienta las necesidades solo de conceptos para determinar un saber específico (educación de dogma) o una educación que establece la funcionabilidad y aplicabilidad de los cuerpos de conocimiento, pero, para desarrollar técnicas sin importar el saber constituido (educación para la producción).

## De adjetivos a verbos

En la actualidad, la educación conforme las dinámicas de su naturaleza y de la ciencia misma que se ha dimensionado en el apartado anterior, se ha encaminado a permitir la exploración y abarcar diferentes áreas de percepciones del aprendizaje, las cuales han modificado la estructura concebida por el estudiante, dando un paso significativo en el constructo social, reconociéndolo como ente de sentimientos (Goleman, 1995), emociones e ideales.

Por ello, en la actualidad la nueva era del aprendizaje ligado a la globalización del conocimiento, se

destaca la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional pensado como "procesos que permiten el reconocimiento, comprensión y manejo de los diferentes estados emocionales de un individuo y de otros, implicado para la resolución de problemas y regulación de conducta" (Salovey y Mayer, 1990), para un óptimo abordaje del conocimiento específico.

Por consiguiente, la potencialización de la inteligencia emocional en los estudiantes permite el desarrollo del diálogo interno, control de estrés, ansiedad y asertividad de relaciones socio-emocionales (Bisquerra, 2012), siendo uno de los problemas más notables en la actualidad causante de pérdidas vitales debido a la procedencia del desconocimiento de la regulación de las emociones.

Es por ello, que las nuevas percepciones de la educación se encuentran cementadas bajo la perspectiva del continuo desarrollo humanístico dejando a un lado el estudiante como adjetivo, siendo considerado un verbo, una acción, un sentir, un individuo integral. De igual forma, se permite cambiar la concepción primitiva del educador quien por medio de doctrinas ejercía la hegemonía de su conocimiento concebido como ser superior del conocimiento, por el contrario, en la actualidad, el maestro se concibe como el ser que permite seguridad, respeto y responsabilidad emocional en sus estudiantes (Sánchez, García y Rodríguez, 2016).

Por tanto, se resalta la importancia a nivel educativo de la responsabilidad afectiva e inteligencia emocional ligada a los procesos de aprendizajes y saberes sabios en los estudiantes sin importar el nivel o la edad del conocimiento, en los últimos 50 años diversos especialistas propios del ámbito pedagógico y psicológico, involucrando tres pilares en el proceso cognitivo- emocional y de aprendizaje, la adquisición, transformación y evaluación con la predisposición emocional y psicológica del estudiante (Bruner, 1960).

Por lo cual, se logra "*considerar el aprendizaje como conducto cultural de variantes que interactúan a través de la racionalidad, cognición y sentimiento*" (Renata, 2012), permitiendo un aprendizaje autónomo ligado a la necesidad del sentirse emocionalmente estable con el ambiente que rodea y se involucra en el aprendizaje.

Por otra parte, autores como Fernández (2014) resalta las aportaciones de la responsabilidad afectiva en el proceso de aprendizaje cooperativo, el cual, potencializa la relación entre los mismos actuando como co-aprendices siendo parte principal de los procesos de aprendizaje, de este modo, permite al estudiante abarcar y escalar los aspectos de participación, respeto, esfuerzo, autonomía y ayuda a los demás.

Finalmente, la potencialización de la regulación de emociones y sentimientos en los estudiantes permite elevar el índice de coeficiente intelectual (IQ), de este modo, estimula el binomio emoción-cognición presente en los procesos mentales (Moral, 2015), lo cual, contiene repercusión en su comportamiento y adquisición de saberes.

## Conclusiones

Es imprescindible enmarcar que la educación actual se ha promulgado bajo la estructura dogmática y centrada en conocimientos específicos, dejando de lado la esencia misma de la educación y su relación con el ser humano. Enfocando la razón como unanimidad dentro del proceso y relegando otras formas de pensamiento y conocimiento, considerándolas como superfluas.

Es por ello, que reflexionar sobre la esencia del ser humano y su conexión intrínseca con el proceso educativo es crucial en la búsqueda de una educación integral y significativa. La educación no puede limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos académicos y científicos, sino que debe considerar la importancia de las emociones, sentimientos y vivencias que forjan la identidad de cada individuo.

En este sentido, la implementación de mecanismos de inteligencia emocional en la comunidad universitaria se vuelve fundamental. Es necesario construir una educación que valore y valide a las personas por encima de los conocimientos específicos, promoviendo así el desarrollo integral de los estudiantes. La inteligencia emocional, al permitir el reconocimiento, comprensión y manejo de las emociones, capacita a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida de manera más efectiva.

Para lograr esto, es importante fomentar la participación activa y autónoma de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, permitiendo la exploración de diferentes áreas de percepción del conocimiento. El maestro debe ser un facilitador que promueva la seguridad, el respeto y la responsabilidad emocional en el aula.

En este nuevo enfoque educativo, los estudiantes dejan de ser adjetivos pasivos para convertirse en verbos activos, seres integrales que construyen su aprendizaje y se relacionan de manera más positiva con su entorno. De esta manera, se abre la posibilidad de un aprendizaje más significativo y enriquecedor, que abarque tanto el desarrollo cognitivo como emocional de los individuos.

## Referencias

- Bisquerra, R. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Cuadernos Faros, 6.
- Bruner, J. (1960). El proceso de la educación. México: Unión Tipográfica. Editorial Hispano-Americana.
- Chamizo, J. A. C. (2010). Una tipología de los modelos para la enseñanza de las ciencias. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 7(1), 26-41.
- Chamizo, J. A., & Pérez, Y. (2017). Sobre la enseñanza de las ciencias naturales. Revista Iberoamericana de Educación.
- Fajardo-Fajardo, A. M. (2021). Del conocimiento moral común de la razón al conocimiento filosófico. Revista Internacional De Filosofía Teórica Y Práctica, 1(2), 129-142.
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. In *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32).
- García-García, J. J. (2020). Ciencia consentida: resignificando los sentidos en la enseñanza de la ciencia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47), 217-231.
- Gómez-Fierro, W, Lozano-Rodríguez, A., & Amórtegui-Cedeño, E. (2020). Desarrollando "grandes ideas de la ciencia" a través de una práctica pedagógica en un colegio oficial de Neiva. *Revista Electrónica EDUCyT*, 11(Extra), 327-338.
- Gómez-Fierro, W. A., y Peralta-Velosa, M. N. (2021). Resignificar la enseñanza de las ciencias naturales: reflexión en tiempos de pandemia. *Erasmus Semilleros de Investigación*, 6(1), 92-97.
- Gómez-Fierro, W. A., y Peralta-Velosa, M. N. (2021). Concepciones de los estudiantes en una clase de química sobre la discriminación. *Tecnología Investigación y Academia*, 9(2), 63-69.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guamán Chacha, K. A., Hernández Ramos, E. L., & Lloay Sánchez, S. I. (2020). El positivismo y el positivismo jurídico. *Revista universidad y sociedad*, 12(4), 265-269.
- Jiménez, V. M., & Carracedo, D. (1993). Contribuciones de la filosofía de la ciencia a la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 331-339.
- Moral, J. (2015). *La Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Niaz, M. (1994). Más allá del positivismo: una interpretación lakatosiana de la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 97-100.
- Retana, J. Á. G. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 97-109.
- Robles-Piñeros, J., & Santos Baptista, G. C. (2022). Conocimiento entomológico local en la enseñanza de la ecología: Contribuciones para una educación científica intercultural. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 21(1).
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez Calleja, L., García Jiménez, E., & Rodríguez Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-25.
- Synnott, A. (2003). Sociología del olor. *Revista mexicana de sociología*, 65(2), 431-464.
- Villada, D. S., & Gómez, W. A. F. (2022). El debate de la verdad. Una Ciencia frente a la Cosmovisión Indígena. *Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora*, 1(2), 01-13.