

SABER UNIVERSITARIO

Nº 16, julio-diciembre 2026



Nº 16



Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Ordenara Gil-Albert Almeida
Rector

Mairett Cermeño Medina
Responsable del Área
Académica

Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello
Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett Cermeño
Directora

Luis Peñalver-Bermúdez
Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 16, julio-diciembre 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

La inteligencia emocional como eje transversal en la gestión del clima institucional: una mirada transformadora desde los procesos de dirección y supervisión educativa en la U.E. "Br. Santiago Salazar Fermín", Porlamar, Nueva Esparta.

Ediannith José Rincones Romero

U.E Br. Santiago Salazar Fermín
Porlamar, Venezuela
ms.nuevaesparta@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-3441-2319>

Resumen

Este artículo aborda la relación entre la inteligencia emocional y el clima institucional desde las interacciones entre las autoridades y supervisores. La investigación se fundamentó en una perspectiva cualitativa explicativa, basada en un diseño de campo de tipo no experimental. La investigación estuvo compuesta por una selección focalizada, compuesta por diez directivos y veinte docentes, todos integrantes de la Unidad Educativa "Br. Santiago Salazar Fermín", situada en Porlamar, estado Nueva Esparta. El proceso de recogida de datos incluyó observaciones de campo, entrevistas semiestructuradas y la realización de cuestionarios de competencias emocionales. Los principales resultados revelan que el 70% de las tensiones institucionales se originan en lagunas de autogestión y empatía en las funciones directivas que ocasionan conflictos interpersonales sistemáticos. Por el contrario, los líderes con más empatía experimentaron aproximadamente un 40% más de cohesión con sus grupos de trabajo. Se concluye que la inteligencia emocional tiene que ser el núcleo central de la formación en gestión.

Palabras clave: inteligencia emocional, supervisión educativa, clima institucional, liderazgo, humanización.

Abstract

This article addresses the relationship between emotional intelligence and institutional climate through the interactions between administrators and supervisors. The research was based on an explanatory qualitative perspective, using a non-experimental field study design. The study involved a focused sample of ten administrators and twenty teachers, all members of the "Br. Santiago Salazar Fermín" Educational Unit, located in Porlamar, Nueva Esparta state. Data collection included field observations, semi-structured interviews, and the administration of emotional competency questionnaires. The main findings reveal that 70% of institutional tensions originate from gaps in self-management and empathy in

leadership roles, leading to systematic interpersonal conflicts. Conversely, leaders with greater empathy experienced approximately 40% more cohesion within their work groups. It is concluded that emotional intelligence must be the core of management training.

Keywords: emotional intelligence, educational supervision, institutional climate, leadership, humanization.

Introducción

Las dinámicas del entorno educativo venezolano actual exigen formas de gestión que vayan más allá del simple cumplimiento burocrático, transformando la dirección y supervisión escolar desde sus cimientos pedagógicos y humanos. El dominio técnico tradicional, aunque necesario, resulta insuficiente para responder a las tensiones cotidianas de los planteles. En la actualidad, las escuelas no solo enfrentan severas restricciones materiales y curriculares, sino también un desgaste constante en el tejido de sus relaciones interpersonales.

La base teórica sobre inteligencia emocional y clima organizacional se alimenta de la psicología y la teoría de la administración. Salovey y Mayer (1990) sentaron las pautas al definir este constructo como la destreza para percibir, valorar y expresar emociones con precisión, regulándolas en función del desarrollo intelectual. Tiempo después, Goleman (1995) impulsó el concepto hacia el terreno del rendimiento gerencial, demostrando que en la conducción de grupos el manejo socioemocional llega a ser significativamente más determinante que el coeficiente intelectual. En el ámbito de la educación latinoamericana, Bisquerra (2003) profundizó en el potencial pedagógico del área, rescatando la conciencia emocional como la piedra angular de todo cambio escolar duradero.

En el plano operativo, la inteligencia emocional abarca la capacidad de discernir, canalizar y utilizar con efectividad los estados afectivos propios y ajenos. Su valor estratégico resalta en entornos complejos, donde la autorregulación y las habilidades sociales condicionan el trabajo colaborativo. En las instituciones educativas, la destreza emocional de quienes dirigen no representa una virtud accesorio; constituye la herramienta primaria para diagnosticar el ambiente institucional y tomar decisiones acertadas.

Por su parte, el clima escolar resulta un factor decisivo para asegurar el éxito del proceso educativo. Hoy en día, un número elevado de planteles arrastra relaciones erosionadas que generan desmotivación, baja productividad y resistencia al trabajo en equipo. Este panorama obedece al arraigo de esquemas tradicionales y fiscalizadores, incapaces de responder a las demandas socioafectivas del cuerpo docente. Frente a dicho modelo, un clima sano estimula la creatividad, la comunicación clara y el compromiso colectivo.

Un liderazgo participativo refuerza la confianza de los profesores, mientras que las posturas autoritarias debilitan el entusiasmo y el desempeño general (Niemes & Zúñiga, 2025). El presente trabajo examina cómo incide la conducción gerencial en la vida interna de la escuela, abogando por estructuras organizativas más horizontales. El propósito es

trascender la ineficacia de la gestión tradicional mediante el acompañamiento del talento humano.

Integrar la dimensión emocional al liderazgo no busca únicamente optimizar procedimientos de oficina, sino dinamizar el aprendizaje integral de la comunidad escolar. Cultivar estas capacidades en los equipos directivos permite oxigenar el clima institucional y fomentar el crecimiento docente. Humanizar la supervisión implica convertir las viejas rutinas de control en vías de acompañamiento genuino, donde el bienestar del profesorado, el estudiantado y las familias ocupe el lugar central.

Problemática y contexto

La Unidad Educativa "Br. Santiago Salazar Fermín", emplazada en la ciudad de Porlamar dentro del municipio Mariño del estado Nueva Esparta, atiende a una población de 800 estudiantes distribuidos en Educación Inicial, Primaria y Media General. Su equipo directivo está compuesto por un director una subdirectora y dos coordinadores pedagógicos, con un cuerpo docente de 45 maestros. El contexto sociocultural que rodea a la escuela se caracteriza por una marcada desigualdad económica, ya que la mayoría de los alumnos son de barriadas populares cercanas, a las que recientemente se han sumado familias migrantes provenientes de la zona oriental del país, situación que trae sus propios desafíos en cuanto a integración y convivencia.

Pese a los intentos del cuerpo para mantener el colegio en funcionamiento, durante el trienio 2022-2025 se ha producido un paulatino deterioro de la convivencia laboral.. Durante este tramo, la dirección contabilizó un aumento del 45 % en las quejas formales derivadas de asperezas entre profesores, así como entre estos y las autoridades del plantel. Las jornadas de planificación técnica suelen desenvolverse en un ambiente tenso, con escasas intervenciones espontáneas y una postura reticente ante las medidas emanadas de los directivos. Además, las faltas del personal muestran incrementos notorios tras las reuniones de evaluación, señal de la carga de malestar que dejan esos encuentros.

El cuerpo docente manifiesta un sentimiento recurrente de minusvaloración. Perciben que la supervisión se limita al chequeo de planificaciones y planillas administrativas, dejando de lado el apoyo pedagógico. En el diagnóstico preliminar del estudio, una docente de educación primaria comentó:

Uno viene a cumplir su horario y dar clase, pero la verdad es que no hay un sentido de pertenencia. Desde la dirección solo nos buscan cuando surge algún inconveniente o para exigir recaudos, pero jamás se toman un minuto para reconocer el esfuerzo o felicitar por un trabajo bien hecho.

Aquel testimonio refleja una insatisfacción compartida: la falta de reconocimiento y el peso de una mirada correctiva sobre las tareas del aula. En sus indagaciones sobre instituciones venezolanas, Laurens Narváez (2025) señala que "los docentes demuestran un nivel

sustancialmente mayor de compromiso institucional cuando perciben en sus directivos una empatía genuina y la capacidad de mostrar empatía en momentos de crisis" (p. 42). Sin embargo, en la U.E. "Br. Santiago Salazar Fermín", los directivos evitan mostrar dudas o vulnerabilidad emocional, adoptando una postura de rigidez que distante de dar seguridad, profundiza el distanciamiento.

Esta realidad no constituye un hecho aislado. Diversos estudios realizados en Venezuela durante los últimos años coinciden en la gravedad del panorama. Por ejemplo, Terán de Peña (2022) comprobó en el estado Trujillo cómo el debilitamiento del liderazgo sumerge a los planteles en dinámicas de tensión constante. En la misma línea, Colmenares (2023) subrayó la urgencia de estructurar programas de formación que vinculen la inteligencia emocional con la mejora de la convivencia en las escuelas nacionales. Ambos aportes confirman que las dificultades descritas en el plantel insular forman parte de un fenómeno extendido en el sistema educativo del país.

Marco teórico

El soporte teórico de este trabajo combina tres perspectivas complementarias: la fundamentación conceptual de Salovey y Mayer (1990), el enfoque aplicado a la gestión directiva de Goleman (1995) y la mirada socioemocional pedagógica de Bisquerra (2003). La articulación de estas tres visiones permite abordar las tensiones de la U.E. "Br. Santiago Salazar Fermín" de modo holístico, entendiendo que la madurez emocional de los directivos no es una simple competencia teórica, sino la capacidad real de tomar el pulso al colegio antes de pretender coordinar a su personal. Sin la conciencia emocional a la que hace referencia Bisquerra en ninguna de sus áreas, el trabajo directivo podría limitarse a un simple trámite, por el que los jefes se sintieran invitado a pasar y que éstos vieran como una molestia y que el sistema laboral sería el que debía doblarse ante sus requerimientos y no al revés. Sin embargo, solamente ellos, en la compleja red de múltiples participantes y eventos que ocurre en el trabajo en equipo, deberían guiar los pilares estructurales y el marco para el trabajo en colaboración.

La inteligencia emocional es un tipo de inteligencia relacionada con la socialización que se focaliza en la habilidad para reconocer, interpretar y gestionar las emociones de uno mismo y de los demás, recibiendo con esta información cognitiva para dirigir el raciocinio y la acción (Salovey & Mayer, 1990). Su propuesta teórica está basada en cuatro pilares que se encuentran relacionados: percepción emocional, facilitación del pensamiento, comprensión de significados relacionados y regulación afectiva.. La percepción permite captar estados de ánimo en personas y entornos; la facilitación aprovecha la emoción para encauzar razonamientos; la comprensión analiza cómo mutan los sentimientos en el tiempo; y la regulación modula las reacciones para favorecer el crecimiento individual (Mayer & Salovey, 1997).

Por su parte, Goleman (1995) trasladó estas nociones al campo organizacional. Su aporte demostró que en puestos de conducción, la inteligencia emocional pesa el doble que las capacidades estrictamente académicas o técnicas. El autor definió cinco componentes esenciales: autoconocimiento, autorregulación, motivación interna, empatía y habilidades interpersonales. Bajo esta premisa, el líder emocionalmente competente genera resonancia, sintonizando con el estado de ánimo de su equipo para impulsarlo colectivamente. La empatía, sobre todo, se transforma en el pilar para sostener un ambiente de trabajo equilibrado, pues permite comprender la realidad ajena y responder a ella con criterio.

Bisquerra (2003) traslada este análisis al aula proponiendo el desarrollo de la conciencia emocional como fase inicial del aprendizaje. Desde su perspectiva, un directivo difícilmente podrá encauzar la convivencia de su escuela si carece de la sensibilidad para percibirla en lo cotidiano. La conciencia emocional funciona como una mirada atenta que advierte el desgaste en un consejo docente o el interés en una jornada colectiva. Bisquerra sostiene que estas competencias requieren un cultivo planificado dentro de las instituciones. Su modelo integra la conciencia, la regulación, la autonomía socioemocional, la habilidad social y las competencias para el bienestar, un esquema de alta significación para los procesos de supervisión escolar.

La literatura latinoamericana reciente ha enriquecido este campo de investigación. Casassus (2007) señalaba que la gestión de las escuelas en la región padece aún de un desacoplamiento afectivo operacional, caracterizado por la torpeza de los directivos para asumir las emociones en el desempeño cotidiano. Por su parte, Núñez y Rodríguez (2023) comprobaron en aulas andinas que un liderazgo atento a las emociones se traduce en menor resistencia al cambio por parte de los docentes.

En investigaciones recientes venezolanas, Peña y Gómez (2024) insistieron en incorporar programas socioafectivos a los trayectos de formación directiva. Rivas y Sánchez (2024) determinaron que la empatía exhibida por la dirección constituye el factor que más predice el compromiso laboral del cuerpo profesoral en liceos de la capital. Finalmente, Torres (2025) planteó un modelo de supervisión escolar sustentado en la escucha atenta como vía indispensable para devolver la dimensión humana a las escuelas.

Metodología

La presente investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa de nivel explicativo, haciendo uso de un diseño de campo no experimental. Dicho abordaje metodológico permitió escudriñar las vivencias afectivas e interpersonales que configuran la convivencia del plantel, rescatando la voz de los actores frente al impacto de la inteligencia emocional en las labores de coordinación y supervisión.

El grupo de participantes estuvo integrado por la nómina de profesores y autoridades de la U.E. "Br. Santiago Salazar Fermín". Mediante una selección intencional no probabilística, la

muestra quedó conformada por diez directivos —director, subdirectora, dos coordinadores pedagógicos y seis jefes de departamento— junto a veinte docentes adscritos a los diferentes niveles que atiende la institución. El número de informantes se consideró adecuado para el alcance del estudio, pues garantizó la representatividad de posturas dentro de la dinámica escolar.

Para recopilar la información se combinaron tres instrumentos de campo. En primera instancia, se aplicaron sesiones de observación no participante a lo largo de doce semanas, acumulando dos visitas por semana. Dichos registros se enfocaron en los consejos docentes, las reuniones de planificación y los intercambios informales durante los recesos, con el fin de notar los canales de comunicación usados y las conductas predominantes.

En segundo lugar, se celebraron entrevistas semiestructuradas con los diez integrantes del equipo directivo, con una duración aproximada de 45 minutos por sesión, orientadas a indagar sobre su autopercepción en el manejo emocional, su modo de ejercer la autoridad y su lectura del ambiente institucional. En tercer término, se aplicó a los veinte profesores un cuestionario sobre competencias emocionales adaptado del modelo de Goleman (1995), con escalamiento Likert de cinco opciones, buscando medir la ponderación docente sobre la madurez emocional de sus superiores.

El análisis cualitativo recurrió a la triangulación de datos para integrar la información aportada por las tres vías mencionadas. Las transcripciones de entrevistas y las notas de campo pasaron por un análisis de contenido temático mediante codificación abierta y axial, dando paso a las categorías de estudio. Por su parte, la información proveniente de los cuestionarios fue procesada con herramientas de estadística descriptiva, calculando porcentajes, frecuencias y tendencias centrales. La suma de ambos métodos facilitó una comprensión profunda del fenómeno investigado.

Resultados

Los datos recogidos dejan al descubierto una brecha marcada entre la autoevaluación de los directivos y la vivencia cotidiana relatada por el cuerpo docente. Mientras que las autoridades califican su labor como eficiente por dar respuesta a la entrega de planillas y recaudos administrativos, los profesores experimentan un aislamiento pedagógico constante, percibiendo las visitas de supervisión como auditorías mecánicas que ignoran el factor humano.

Al evaluar las competencias socioafectivas de las autoridades a través de los cuestionarios, se constató que el 70 % de las discrepancias en el colegio surgen de un bajo nivel de autorregulación y empatía en los cargos directivos. El profesorado enfatizó la prevalencia de un patrón comunicativo impositivo, con nulas aperturas al diálogo horizontal. Durante el ciclo de entrevistas, un docente del área de ciencias expresó:

Cuando un profesor intenta manifestar la sobrecarga de trabajo o una inquietud personal, la respuesta de la directiva es siempre la misma: 'siga los canales regulares y entregue su planificación'. Falta espacio para conversar sobre el agotamiento acumulado.

Las observaciones realizadas durante los encuentros de planificación revalidaron estas opiniones. En ocho de las diez reuniones monitoreadas, los profesores adoptaron una actitud distante, limitándose a intervenciones puntuales. Los directivos acapararon el uso de la palabra para transmitir decisiones tomadas de antemano, omitiendo espacios de consulta o validación de las opiniones del grupo. En una de estas jornadas, ante la preocupación de una profesora por la sobrecarga administrativa, la respuesta institucional se percibió como un reproche directo, interrumpiendo la conversación de forma tajante.

La fricción continua entre el personal derivó en tensiones abiertas: distanciamiento entre departamentos, desatención hacia las pautas de la subdirección y una desconexión notoria entre las autoridades y las aulas. El 80 % del personal docente admitió haber sufrido episodios significativos de estrés laboral en el último año académico, y el 65 % vinculó esta afección al trato recibido por parte de sus superiores. Estas cifras guardan estrecha consonancia con lo descrito por Terán de Peña (2022) en planteles del estado Trujillo, donde la conducción autoritaria suele desembocar en ambientes de trabajo fragmentados.

En sentido inverso, dentro de las coordinaciones donde los jefes inmediatos mostraron un manejo empático y apertura comunicativa, los profesores registraron un 40 % más de cohesión interna. Estos líderes, reconocidos por saber escuchar y valorar el esfuerzo del equipo, lograron consolidar dinámicas de trabajo participativas. Una profesora del departamento de Castellano comentó al respecto: "Da gusto trabajar con alguien que comprende el cansancio del grupo y busca alternativas reales en lugar de limitarse a exigir formatos". Este escenario coincide con las tesis de Peña y Gómez (2024) sobre la relevancia de cultivar destrezas emocionales en el liderazgo educativo venezolano.

Al confrontar los datos con la propuesta de Mayer y Salovey (1997), se detecta un estancamiento en la dimensión de "comprensión emocional" por parte de los directivos. Se les dificulta interpretar las causas del descontento del personal, asumiendo las protestas o la apatía como faltas de compromiso o indisciplina. Un ejemplo claro fue el trámite de varios traslados docentes, atribuido por la directiva a "desinterés profesional", mientras que los docentes afectados confirmaron en las entrevistas que la causa principal fue el desgaste derivado de un ambiente hostil.

Discusión de resultados

Los hallazgos respaldan las tesis planteadas por Goleman (1995): la carencia de empatía en quien ejerce la autoridad degenera rápidamente en un uso impositivo del poder. Al cruzar estos datos con aportes regionales como los de Casassus (2007), se constata cómo la gestión

escolar en nuestros países arrastra rasgos de analfabetismo funcional en lo afectivo. Las autoridades de la U.E. "Br. Santiago Salazar Fermín" muestran serias dificultades para interpretar las emociones de su personal, perpetuando patrones de supervisión que desgastan el clima escolar.

El análisis de la información recogida sugiere que las labores de supervisión desempeñadas por directivos que recurren al control rígido para compensar la falta de herramientas emocionales profundizan el malestar docente. Por ello, la urgencia de migrar de una inspección meramente sancionatoria a un acompañamiento formativo resulta inaplazable. Que el 70 % de las desavenencias internas responda a fallas en la empatía directiva deja en evidencia que el componente emocional no puede seguir considerándose un asunto secundario dentro de las escuelas.

Estos datos concuerdan con lo documentado por Núñez y Rodríguez (2023), quienes demostraron en planteles andinos la relación directa entre el liderazgo empático y la apertura docente al cambio pedagógico. Asimismo, el trabajo de Rivas y Sánchez (2024) en instituciones caraqueñas, donde la comprensión del líder se ubicó como la variable con mayor peso sobre el compromiso del equipo, coincide con la brecha del 40 % de cohesión observada en el plantel de Porlamar. Ambas evidencias obligan a replantear los planes de actualización directiva en el país.

Iriarte y Salazar (2025) señalan que "la transformación de los espacios escolares en Venezuela exige trascender la fiscalización administrativa para construir una supervisión basada en la resonancia afectiva y la colaboración horizontal" (p. 88). En este contexto, la distancia entre cómo se ven los directivos y cómo los percibe el grupo confirma que las autoridades están desconectadas del sentir general. Cumplir las pautas de oficina no alcanza; liderar una escuela exige empatizar con el día a día del cuerpo docente.

De ahí que la propuesta formulada por Torres (2025) sobre una supervisión atenta adquiera plena vigencia. La labor inspectora tradicional, volcada al control y la revisión de recaudos, no genera compromiso. Por el contrario, los esquemas centrados en la conversación, la empatía y la valoración de las personas consiguen mejores resultados organizacionales y alivian la tensión laboral.

El trabajo de Colmenares (2023) en el estado Carabobo aporta un elemento relevante para el debate. El autor remarcó la importancia de aplicar programas institucionales centrados en la inteligencia emocional para oxigenar las relaciones interpersonales en los colegios. El escenario analizado en la U.E. "Br. Santiago Salazar Fermín" confirma esa necesidad: el equipo directivo requiere herramientas para gestionar el estrés propio y acompañar el de su personal, rompiendo así el círculo del malestar.

Por último, estos hallazgos abren el debate sobre los mecanismos de selección y formación de directivos en Venezuela. Si las destrezas emocionales determinan el clima de trabajo, los

concursos de mérito y la formación continua deben otorgarle un espacio prioritario a este perfil. Como bien sostienen Peña y Gómez (2024), la capacidad técnica debe complementarse con la sensibilidad socioafectiva necesaria para conducir grupos humanos desde el respeto y la empatía.

Conclusiones

La investigación efectuada en la U.E. "Br. Santiago Salazar Fermín" permite sostener que la inteligencia emocional representa el pilar articulador del clima institucional. Los directivos que asumen su rol como dinamizadores del trabajo colectivo, capaces de sostener a sus equipos frente a las dificultades, son aquellos que han desarrollado destrezas emocionales sólidas. La capacidad de autorregulación del líder actúa como el predictor directo de la estabilidad en las relaciones internas del colegio.

Las competencias socioafectivas ofrecen canales eficaces para resolver diferencias, mejorar la comunicación y afianzar la meta pedagógica. En consecuencia, la inteligencia emocional no constituye un adorno retórico en la labor gerencial, sino el eje que debe cruzar la dirección y supervisión educativa. Los datos recogidos en el campo demuestran que el 70 % de las desavenencias responden a vacíos de empatía y contención, panorama que demanda atender de inmediato la dimensión humana de las escuelas.

El deterioro del ambiente laboral refleja las carencias de directivos que carecen de estrategias para encauzar el estrés. Ante la imposibilidad de regular las emociones propias, la respuesta habitual suele ser el refugio en el autoritarismo o la distancia institucional, postura que acrecienta la desconfianza del personal. Dicha dinámica quedó en evidencia en el plantel objeto de estudio, donde la supervisión se percibe como un trámite de control y no como una oportunidad de crecimiento pedagógico.

Un liderazgo con madurez emocional convierte las crisis en oportunidades de aprendizaje colectivo. Las experiencias registradas en los departamentos con coordinadores empáticos, donde la cohesión superó en un 40 % al resto de las áreas, confirman que apostar por la inteligencia emocional genera beneficios directos en la calidad de vida laboral y el desempeño institucional. Estos líderes logran construir entornos donde los profesores se sienten escuchados y valorados en su justa dimensión.

Humanizar la dirección implica transformar la inspección burocrática en una práctica de acompañamiento cercano. El directivo escolar no puede ser un gestor de formatos; necesita consolidarse como un conector socioafectivo capaz de articular voluntades en torno a un proyecto común. Es momento de superar la supervisión punitiva para dar paso a un modelo centrado en la escucha activa, el respeto mutuo y la construcción compartida del hecho educativo.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Editorial Praxis.
- Casassus, J. (2007). *La escuela y la (des)igualdad*. LOM Ediciones.
- Colmenares, M. (2023). *Plan de formación para el mejoramiento del clima organizacional basado en la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales en la Unidad Educativa "Hipólito Cisneros"*. Trabajo de grado de maestría, Universidad Católica Andrés Bello.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Laurens Narváez, M. (2025). Liderazgo emocional y clima institucional en escuelas venezolanas. *Revista Venezolana de Educación*, 28(1), 45-63.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Niemes, R., & Zúñiga, R. (2025). Estilo de liderazgo directivo y clima organizacional en instituciones educativas de la región zuliana. *Revista de Investigación Educativa*, 43(2), 112-129.
- Núñez, L., & Rodríguez, M. (2023). Inteligencia emocional y disposición al cambio en docentes venezolanos. *Educare*, 27(1), 78-96.
- Peña, A., & Gómez, E. (2024). Formación en inteligencia emocional para directivos escolares en Venezuela: una necesidad urgente. *Paradigma*, 45(1), 34-51.
- Rivas, J., & Sánchez, F. (2024). Empatía del líder escolar y compromiso docente en instituciones educativas de Caracas. *Revista de Psicología*, 42(1), 89-107.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Terán de Peña, Y. C. (2022). *La inteligencia emocional para mejoramiento del clima organizacional en el Liceo "Américo Briceño Valero"*. Trabajo de grado de maestría, Universidad de Los Andes, Trujillo.
- Torres, L. (2025). Modelo de supervisión educativa basado en la escucha activa y la atención plena. *Investigación y Postgrado*, 40(1), 56-73.

Síntesis curricular

Licenciada en educación, mención: educación física, 2013, UBV. Especialización en derechos de los niños, niñas y adolescentes, convivencia, solidaria y paz, 2022, UNEM. Docente en la U.E Br. Santiago Salazar Fermín. Docente área educación física, coordinadora de bienestar, desarrollo y protección estudiantil, actualmente enlace pedagógico de media general de la institución. Docente tutora UNEM, trabajos de tesis en el área de defensoría de los niños, niñas adolescentes.