

Capítulo 4

Las competencias emocionales como una oportunidad para optimizar la formación militar*

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576.04>

Juan Carlos Piñeros Suárez

Secretaría de Educación de Bogotá D. C., Colombia

Resumen: Este capítulo analiza cómo la sociedad actual presenta altos niveles de tensión y manifestaciones inadecuadas de las emociones, producto de una gestión insuficiente de las situaciones vivenciadas en la cotidianidad. El estudio examina la limitación estructural en las facultades de formación, donde los aspectos emocionales suelen estar desarticulados de los currículos y planes de estudio. A través de una investigación de corte documental, se realiza un recorrido histórico sobre la redimensión de la inteligencia, desde los enfoques basados en la craneología y la psicometría, hasta las tendencias neurobiológicas de la competencia emocional. Con base en los planteamientos de Rafael Bisquerra, se propone un conjunto de competencias para ser fortalecidas en las escuelas militares como parte de los procesos de educación integral de los futuros egresados. Se concluye que la integración de estas habilidades en la instrucción castrense es fundamental para potenciar el desempeño profesional y el bienestar institucional.

Palabras clave: aprendizaje; currículo; emociones; inteligencia; instrucción; pedagogía.

* Capítulo de libro resultado del proyecto de investigación "Estrategia, identidad y cultura militar, impacto en la institucionalidad colombiana", del grupo de investigación Masa Crítica, reconocido y categorizado B por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) y registrado con el código COL01 23247, adscrito a la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto". Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

Juan Carlos Piñeros Suárez

Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, Colombia. Magíster en Pedagogía.
<https://orcid.org/0000-0001-9905-9317> - Contacto: jcpineros@educacionbogota.edu.co

Citación APA: Piñeros Suárez, J. C. (2026). Las competencias emocionales como una oportunidad para optimizar la formación militar. En O. O. Porras Rodríguez, A. Serrano Cuervo, & A. M. Núñez Henao (Eds.), *De la doctrina al aula. Educación militar en el siglo XXI, gestión del conocimiento y ética profesional en el contexto colombiano* (pp. 111-136) Sello Editorial ESDEG. <https://doi.org/10.25062/9786287818576.04>

DE LA DOCTRINA AL AULA. EDUCACIÓN MILITAR EN EL SIGLO XXI, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y ÉTICA PROFESIONAL EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

ISBN impreso: 978-628-7818-52-1

ISBN digital: 978-628-7818-57-6

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576>

Colección Seguridad y Defensa

Sello Editorial ESDEG

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"

Bogotá D.C., Colombia

2026



Introducción

La labor del personal militar del país está intrínsecamente ligada a dinámicas operacionales que generan altos niveles de estrés, privación del sueño y jornadas laborales extensas. Según Delgado et al. (2018), la exposición recurrente a eventos traumáticos y el agotamiento físico persistente incrementan significativamente el riesgo de desarrollar patologías psíquicas y cuadros postraumáticos que afectan la estabilidad del uniformado (p. 28). Esta realidad no es aislada; Medina et al. (2024) sostienen que la salud mental en el contexto castrense latinoamericano es una problemática crítica, caracterizada por una alta prevalencia de ansiedad y depresión derivada de las condiciones hostiles del combate y la limitada red de apoyo social.

Sumado a las tensiones individuales, el entorno familiar del militar sufre erosiones profundas debido a la inestabilidad geográfica y los despliegues prolongados. Al respecto, Álvarez et al. (2021) explican que las misiones internacionales y los constantes traslados territoriales generan una vulnerabilidad emocional que puede derivar en rupturas vinculares y conflictos domésticos, como el divorcio. Esta angustia se traslada al ámbito profesional, pues la preocupación por la adaptación familiar se convierte en un estresor adicional que afecta el rendimiento y el bienestar psicológico a largo plazo.

Estas particularidades exigen una transformación profunda en los modelos pedagógicos y las estructuras curriculares de las escuelas de formación. No obstante, se observa una persistencia de enfoques tradicionales que limitan la innovación educativa. Como señala Cortés (2013), el modelo instruccional sigue predominando en la instrucción militar, en gran medida porque los manuales y estatutos fueron diseñados bajo paradigmas de capacitación básica que hoy resultan insuficientes para abordar la complejidad del ser castrense moderno (p. 5).

Por estas razones, tratar de comprender el origen de los modelos instruccionales desde los principales teóricos que han hablado de la inteligencia y la amplia necesidad de brindar respuesta a las particularidades de tipo emocional que pueden emerger en las distintas profesiones, puede aportar a la reflexión en torno a los currículos formativos en el campo de la formación castrense. Del mismo modo, identificar las distintas perspectivas que se pueden presentar desde un enfoque de competencias a nivel emocional en los distintos niveles de la formación, las principales competencias a nivel intrapersonal e interpersonal que se describen desde las voces de los principales investigadores en el campo de la formación, la neuropsicología, la neurobiología de la mente y la pedagogía, puede ampliar la perspectiva de la instrucción, el saber y el aprendizaje en las prácticas tradicionales a nivel educativo (Davenport & Prusak, 1998).

Por ello, al analizar las transformaciones curriculares y la integración de las competencias emocionales en los procesos de formación castrense, resulta fundamental considerar no solo el marco teórico, sino también las necesidades reales y actuales de los futuros egresados (Bisquerra, 2009). Incorporar estos aspectos en la estructura curricular implica repensar los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación, de modo que se promueva un aprendizaje integral donde se desarrollen habilidades para gestionar las emociones propias y comprender las de los demás (Goleman, 1996). Así, se favorece una formación más humana y pertinente, capaz de responder a los desafíos contemporáneos y a las particularidades del contexto castrense (Delgado et al., 2018), facilitando la construcción de sujetos resilientes y preparados para afrontar situaciones de alta exigencia emocional y social (Medina et al., 2024).

En definitiva, la integración de los aspectos emocionales en la estructura curricular de la formación castrense representa un paso imprescindible hacia el fortalecimiento del desarrollo integral y la resiliencia en este grupo. Integrar competencias emocionales no solo atiende las demandas actuales, sino que constituye una vía para formar profesionales capaces de gestionar sus emociones y comprender las de quienes les rodean, contribuyendo así a su bienestar personal y profesional en los diversos escenarios donde se desempeñen (ONU, 2006).

Con el propósito de delimitar los aspectos emocionales que deben integrar la estructura curricular en escenarios formativos, se propone una revisión documental de artículos científicos en revistas arbitradas y obras fundamentales de autores de referencia. Este análisis se sustenta en tres pilares teóricos: primero, la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de monitorear y regular los

sentimientos propios y ajenos (Salovey & Mayer, 1990); segundo, la teoría de las inteligencias múltiples, que reconoce la dimensión intrapersonal e interpersonal como facultades cognitivas autónomas (Gardner, 1983); y finalmente, la neuroeducación, que aporta evidencia sobre cómo las emociones influyen directamente en los procesos de consolidación del aprendizaje (Mora, 2013).

Por ende, se incluyen textos en una ventana de observación del año 2019 al año 2025, a excepción de los teóricos que se consideran históricos en el campo de la formación. Se toman artículos de bases de datos como Google Scholar, Dialnet y algunos repositorios de universidades acreditadas. Los criterios de integración se delimitan en tres aspectos: libros que han abordado el término inteligencia, inteligencia emocional, competencias emocionales y emociones en la formación castrense. Respecto a los criterios de exclusión, se eliminaron artículos que correspondían a casos particulares. Se identifican 220 registros generales, de los cuales, al ser evaluados por los diferentes criterios previos, se depuran veinte textos que cumplen con las características de las categorías planteadas (UNESCO, 2017).

Evolución histórica de la inteligencia

La comprensión de la evolución histórica de la inteligencia resulta esencial para analizar cómo los enfoques sobre el desarrollo humano han influido en los procesos educativos, especialmente en el ámbito castrense. A través de la revisión de los principales modelos y teorías, es posible identificar los hitos conceptuales que han marcado la transición desde una mirada tradicional y restringida hacia una perspectiva más amplia e integradora, que reconoce la complejidad y diversidad de las capacidades humanas. Esta introducción permitirá contextualizar los aportes más relevantes en el estudio de la inteligencia y su impacto en la formación y el bienestar de quienes se desempeñan en contextos de alta exigencia emocional y social (CNA, 2020).

Cuando Gardner (1993) propone su teoría de las inteligencias múltiples, hace un recorrido significativo sobre las concepciones históricas que han dado sentido a las nociones escolares de inteligencia, desde los enfoques tradicionales hasta las nuevas perspectivas que incluyen la capacidad neurobiológica como escenario de transformación. El autor inicia con un recorrido teórico que cita la craneología como un postulado que comprendía la inteligencia asociada al tamaño del cráneo. Posteriormente, se adentra en los aspectos del cerebro que han sido asociados a daños específicos por patologías y que representan modificaciones en áreas

como el lenguaje. Esta mirada, que ha brindado mayores luces sobre el funcionamiento cerebral y las afectaciones a la inteligencia desde los daños que se pueden presentar, ha generado grandes impactos en la concepción del cerebro y la división del mismo respecto a sus funciones.

Del mismo modo, Gardner (1993) acude a los distintos autores que han clasificado la inteligencia desde el ámbito psicométrico como una cualidad que puede ser medida y que describe las potencialidades del cerebro con base en los resultados de unas pruebas que tienen su cimiento en el lenguaje y las matemáticas, las cuales son delimitadas como pruebas de coeficiente intelectual (CI). Esta postura histórica es redimensionada por la visión que manifiesta que las habilidades de los individuos se relacionan con su historia de vida en correlación con la necesidad de aplicar los diferentes conocimientos, lo cual potencia áreas específicas del cerebro que son identificadas y caracterizadas neurobiológicamente. En esta línea de pensamiento se estructura la mirada de la inteligencia de Gardner (1993), quien expone que la competencia intelectual en los individuos depende del desarrollo de diversas habilidades para resolver problemas, lo que les permite afrontar retos reales y encontrar soluciones eficaces. Asimismo, implica la capacidad de identificar o formular nuevos problemas, facilitando así el aprendizaje de nuevos conocimientos (p. 96) (Nonaka & Takeuchi, 1995).

En este sentido, es relevante reconocer que el desarrollo de la inteligencia, y en particular su evolución conceptual, ha estado influenciado por los avances en la comprensión de la mente humana, la interacción social y la influencia de factores culturales y contextuales. Estas transformaciones han permitido que los modelos educativos, incluido el castrense, se adapten progresivamente a las demandas contemporáneas, valorando no solo las capacidades cognitivas, sino también las habilidades emocionales y sociales como parte fundamental del procedimiento formativo. La integración de estos enfoques favorece una visión más holística del aprendizaje, donde el conocimiento y la gestión emocional se convierten en herramientas fundamentales para el desempeño eficaz en entornos de alta exigencia (Senge, 1990).

Desde esta perspectiva, se gesta una propuesta con siete posibilidades generalizadas para abordar los talentos o habilidades que pueden potenciarse en diferentes contextos del mundo. En esta gama de particularidades, la inteligencia personal se consolida como una de las habilidades que se mencionan en la teoría del autor, quien concibe la inteligencia personal como la capacidad de mirar hacia las habilidades internas como herramientas que aporten en las relaciones de

carácter social. En esta primera aproximación a las competencias de carácter intrapersonal e interpersonal, la delimitación del campo de estudio se asume desde una postura simbólica que varía según las realidades contextuales y las formas de relacionamiento en cada cultura (Walzer, 1977).

En consecuencia, la revisión de literatura seleccionada permite identificar tendencias actuales en la conceptualización de las competencias emocionales, así como su aplicabilidad en contextos educativos exigentes como el castrense. Este análisis facilita reconocer cuáles aspectos emocionales poseen mayor relevancia para ser incluidos en la estructura curricular, garantizando que la formación responda a los retos contemporáneos y a las particularidades de quienes integran estos escenarios. Así, la investigación no solo contribuye al avance académico, sino que también orienta la toma de decisiones para el diseño de propuestas pedagógicas más integrales y contextualizadas (Huntington, 1957).

En suma, el fortalecimiento de las competencias emocionales en la formación castrense no solo responde a las necesidades actuales, sino que también sustenta la adaptación a escenarios complejos y diversos (Janowitz, 1960).

De la inteligencia personal a la inteligencia emocional

En el procedimiento de comprender la transición de la inteligencia personal a la inteligencia emocional, resulta imprescindible analizar cómo se han integrado los avances teóricos y científicos en la estructuración curricular de escenarios formativos. Este apartado busca ofrecer una visión panorámica sobre la evolución conceptual de ambos tipos de inteligencia y su relevancia en el desarrollo de competencias emocionales, especialmente en contextos educativos de alta exigencia. Al considerar los aportes de autores como Gardner y Goleman, se establece un marco para reflexionar sobre la importancia de reconocer y potenciar las habilidades emocionales como parte fundamental de la formación integral (ONU, 2006).

Desde la perspectiva de Gardner (2012), "la inteligencia intrapersonal se refiere a la comprensión de uno mismo y la inteligencia interpersonal se refiere a entender a otras personas" (p. 104). Sin embargo, la distorsión de los términos ha llegado a asociar estas definiciones con aspectos que no se encuentran especificados dentro de las posibilidades de la teoría propuesta por el autor. En ese sentido, para asumir una mirada neurobiológica de la inteligencia personal, se hace

indispensable delimitar aspectos inherentes a la particularidad que caracteriza a la persona desde su individualidad y desde la coexistencia con los otros.

De esta forma, los rasgos personales están vinculados a la historia de vida y la interacción simbólica con el entorno (Blumer, 1982). El comportamiento humano surge de la interacción social, más allá de expresar emociones (Goffman, 1959). Cada persona ajusta sus conductas según los demás (Bandura, 1977) y toma decisiones considerando influencias externas (Heider, 1958). Por eso, es fundamental coordinar nuestras acciones, ya que pueden depender de las actitudes de otros (Festinger, 1954).

En consecuencia, es fundamental reconocer que la inteligencia personal, comprendida desde las dimensiones intrapersonal e interpersonal, actúa como base para el desarrollo de la inteligencia emocional. Este tránsito teórico y práctico se ve reflejado en la manera en que las experiencias cotidianas moldean tanto el carácter como la percepción de la realidad, influyendo directamente en la capacidad de coexistir con el entorno. Así, el procedimiento de interacción con otras personas y consigo mismo se convierte en un elemento esencial para la formación integral, ya que contribuye a la construcción de hábitos emocionales y sociales que repercuten en la vida diaria y en la manera en que las personas enfrentan los desafíos (UNESCO, 2017).

En este sentido, las interacciones que se producen en la cotidianidad hacen parte de la formación personal e inciden en la manera en que se comprende la realidad, se forma el carácter y se coexiste con el medio. Estas relaciones que formamos desde las primeras etapas de vida se estructuran en andamiajes cerebrales que guían la vivencia personal y al “llegar a comprender la interacción de las diferentes estructuras cerebrales que gobiernan nuestras iras y nuestros temores —o nuestras pasiones y nuestras alegrías— puede enseñarnos mucho sobre la forma en que aprendemos los hábitos emocionales que socavan nuestras mejores intenciones” (Goleman, 1996, p. 9).

Así, comprender la manera en que la inteligencia personal y las experiencias cotidianas moldean los hábitos y competencias emocionales permite profundizar en la relevancia de integrar estos aprendizajes en los programas formativos. En su libro *Inteligencia emocional* (Goleman, 1996), el autor amplió la visión histórica que se tiene sobre las habilidades cerebrales, distanciándose de la inteligencia asociada al coeficiente intelectual y desplazando la tendencia en cuanto al conocimiento de los aspectos biológicos primarios que forman las reacciones de la persona frente a la soledad, la tristeza, el miedo o la alegría.

En su libro *Inteligencia emocional* (Goleman, 1996), el autor amplía la visión histórica que se tiene sobre las habilidades cerebrales, distanciándose de la inteligencia asociada al coeficiente intelectual y desplazando la tendencia en cuanto al conocimiento de los aspectos biológicos primarios que forman las reacciones de la persona frente a la soledad, la tristeza, el miedo o la alegría. Posteriormente, en 2012, Goleman plantea su estructura de la inteligencia emocional desde el ámbito cerebral, donde caracteriza cuatro componentes que son indispensables en una postura integral del manejo de la emoción; estas habilidades son: autoconciencia, conciencia social, autogestión y gestión de las relaciones.

El autor delimita estos aspectos desde cada uno de los componentes cerebrales que posibilitan su funcionamiento a nivel fisiológico. Se describen los componentes de la siguiente manera: el hemisferio derecho con su córtex somatosensorial-insular, la circunvolución del cíngulo anterior, el córtex orbitofrontal-ventromedial y la amígdala derecha (Goleman, 2012).

En este marco, es evidente que el enfoque contemporáneo en competencias emocionales deriva tanto de los desarrollos teóricos sobre inteligencia personal como de su integración en los programas formativos. De este modo, la evolución conceptual y la incorporación de perspectivas como las de Gardner y Goleman permiten ampliar el espectro de habilidades trabajadas en la formación integral, sentando las bases para la alfabetización emocional. Así, la comprensión profunda de los procesos emocionales, sostenida por aportes neurobiológicos y pedagógicos, facilita la adaptación a los desafíos propios de contextos educativos exigentes (MEN, 2019).

Con los aportes realizados por el autor, las categorías intrapersonal e interpersonal se amplían y así posibilitan un sentido a las emociones desde el plano cerebral, que abre el espectro de integración de estas en competencias que pueden ser estimuladas en las distintas etapas del desarrollo de las personas que aprenden y, por ende, con la planeación adecuada en los distintos procesos de formación. En el texto de Bisquerra (2009) se acude al término de inteligencia emocional; sin embargo, se genera una crítica respecto a la evaluación de la emoción y la imposibilidad de realizar medidas fiables desde los *test* propuestos por variados autores. Por otro lado, el autor manifiesta que es ideal que los diferentes hallazgos presentados desde las diferentes corrientes de pensamiento se unifiquen para aproximarse a los contenidos que puedan ser abordados en el aula con el fin de iniciar un camino hacia la alfabetización emocional.

La emoción y sus características principales (CNA, 2020)

Las emociones, lejos de ser simples reacciones pasajeras, constituyen un eje fundamental en el desarrollo integral de las personas y en la manera en que se relacionan consigo mismas y con su entorno. Comprender sus características y funciones permite no solo identificar cómo influyen en los procesos de aprendizaje, sino también reconocer su papel en la formación del carácter y en la adaptación a contextos cambiantes. Por ello, explorar en profundidad la naturaleza de la emoción resulta fundamental para orientar procesos educativos que favorezcan una convivencia armónica y el crecimiento personal (Nonaka & Takeuchi, 1995).

En este marco, resulta pertinente analizar la emoción como un procedimiento inherente a la estructuración de la integralidad en la persona que aprende, lo cual exige delimitar las principales corrientes de pensamiento que han profundizado en su estudio. Así, desde la mirada evolucionista planteada por Charles Darwin, pasando por la perspectiva psicofisiológica inicial de William James, hasta enfoques neurológicos, psicodinámicos, conductistas, cognitivistas y construccionistas (Bisquerra, 2009), se evidencia una evolución conceptual que permite comprender la complejidad del fenómeno emocional.

Finalmente, estas aproximaciones se consolidan en dos grandes corrientes teóricas: las corrientes periféricas, que enfatizan los procesos fisiológicos derivados de estímulos externos, y las corrientes centrales, que se centran en las características neuronales del sistema nervioso central. Como señala Bisquerra (2009): "La "situación" que vive el sujeto es la que origina la reacción emocional. Ahora bien, una misma situación puede generar emociones muy distintas en diferentes individuos. Incluso para una misma persona, una misma situación puede provocar emociones distintas en momentos diferentes" (p. 58).

En consecuencia, el análisis realizado sobre la inteligencia emocional y sus competencias evidencia la importancia de integrar enfoques multidisciplinarios en la formación, donde los aportes neurobiológicos y pedagógicos permiten una comprensión más profunda de las emociones y su influencia en el desarrollo humano. En este sentido, resulta esencial que los programas formativos no solo se limiten a la transmisión de conocimientos académicos, sino que también fomenten el desarrollo de habilidades emocionales, promoviendo ambientes de aprendizaje que valoren la reflexión, la empatía y la resiliencia. Este enfoque contribuirá a una formación más holística, capaz de preparar a las personas para enfrentar los retos de una sociedad cambiante y cada vez más exigente (Senge, 1990).

Desde la perspectiva de Bisquerra (2009), las emociones cumplen un papel determinante en la adaptabilidad a nuevos ambientes, pero también presentan gran relevancia en las posibilidades de interacción con los otros. Por lo cual, el autor refiere la necesidad de clasificar las emociones acudiendo a la especificidad, la intensidad y la temporalidad. La especificidad nos permite caracterizar con un nombre a la emoción que se siente: alegría, tristeza, amor. Por otro lado, la intensidad se asocia al nivel de fuerza con el que identificamos la emoción, ya sea una profunda melancolía o una inmensa alegría. Y la temporalidad se refiere al tiempo que puede mantenerse una emoción en un estadio determinado.

Estos aspectos mencionados por el autor revisten gran importancia, teniendo en cuenta que en los distintos procesos formativos identificar y caracterizar las emociones que pueden ser potenciadas desde un planteamiento educativo puede facilitar la intervención por parte de investigadores y educadores. Del mismo modo, delimitar las ausencias que se tienen en la población según el contexto permite proponer una hoja de ruta para permear las estructuras curriculares y así ofertar una propuesta educativa pertinente (Walzer, 1977).

Competencias emocionales y sus características

En el contexto educativo actual, el desarrollo de competencias emocionales se ha consolidado como un pilar fundamental para la formación integral de los individuos. La creciente atención a la dimensión emocional representa una respuesta a las demandas de una sociedad en constante cambio, donde la capacidad para comprender, gestionar y aplicar las emociones resulta indispensable tanto en el ámbito personal como en el social. Este apartado aborda la naturaleza y relevancia de las competencias emocionales, así como las principales características que las definen, con el fin de resaltar su impacto en los procesos de aprendizaje y en la construcción de relaciones interpersonales sólidas y saludables (Janowitz, 1960).

Se concibe una competencia como la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones de la vivencia cotidiana con solvencia y precisión. En este sentido, a pesar de las grandes diferencias que se presentan en las propuestas que los distintos autores tienen respecto al aprendizaje de las competencias emocionales, se denota una coincidencia en las distintas miradas y esta se relaciona con la alfabetización emocional. En palabras de Bisquerra (2009):

Las competencias emocionales son un aspecto relevante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. (p. 147)

El modelo que presenta Bisquerra (2009) delimita cinco componentes necesarios desde la investigación para una visión de competencias (Figura 1). En este sentido, se considera fundamental que la formación incorpore estrategias que promuevan no solo el desarrollo intelectual, sino también la capacidad de autorregulación emocional y la empatía en las personas que aprenden. De esta manera, se fomenta la formación de individuos íntegros, preparados para afrontar los desafíos cotidianos desde una perspectiva reflexiva y consciente tanto de sus propias emociones como de las ajenas. Este enfoque integral no solo enriquece el procedimiento de aprendizaje, sino que además fortalece los lazos de convivencia y respeto dentro de la comunidad educativa.

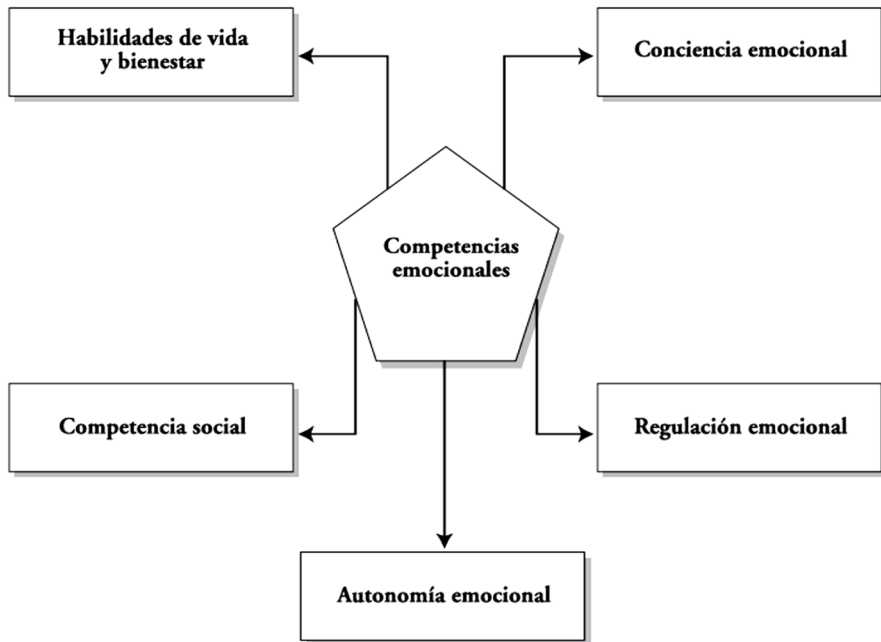
En virtud de lo expuesto, es imprescindible que las instituciones educativas conciban y ejecuten planes de estudio que integren de manera explícita la instrucción de competencias emocionales, mediante la articulación de actividades y metodologías orientadas a la identificación, expresión y gestión adecuada de las emociones en las personas que aprenden. Este tipo de intervención educativa no solo contribuye a la mejora del clima escolar y a la promoción de la convivencia armoniosa, sino que también potencia el rendimiento académico y el desarrollo personal, al favorecer el cultivo de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía (ONU, 2006).

Asimismo, la participación de toda la comunidad educativa —incluyendo docentes, familias y estudiantes— resulta fundamental para consolidar una cultura emocionalmente inteligente, capaz de transformar los procesos de aprendizaje y aportar de manera sustantiva a la formación de personas íntegras y comprometidas con su entorno (UNESCO, 2017).

Desde la teoría del autor, la conciencia emocional está asociada a la capacidad de comprender las propias emociones y las emociones de los otros en una realidad particular. Entre los principales aspectos que caracterizan a la conciencia emocional según Bisquerra (2009) se delimitan: la toma de conciencia de las emociones propias, nombrar las propias emociones, comprender las emociones de los

demás y la toma de conciencia de la interacción entre comportamiento, emoción y cognición. En segundo lugar, se delimita la regulación emocional como esa capacidad para tomar la actitud adecuada frente a la emoción que se presenta. Según el autor, las microcompetencias que caracterizan este campo son: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

Figura 1. Modelo pentagonal de competencias emocionales



Fuente: Bisquerra (2009).

Desde la teoría del autor, la conciencia emocional está asociada a la capacidad de comprender las propias emociones y las emociones de los otros en una realidad particular. Entre los principales aspectos que caracterizan a la conciencia emocional según Bisquerra (2009) se delimitan: la toma de conciencia de las emociones propias, nombrar las propias emociones, comprender las emociones de los demás y la toma de conciencia de la interacción entre comportamiento, emoción y cognición. En segundo lugar, se delimita la regulación emocional como esa capacidad para tomar la actitud adecuada frente a la emoción que se presenta. Según el autor, las microcompetencias que caracterizan este campo son:

expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

En tercer lugar tenemos la autonomía emocional, la cual está referida desde el planteamiento del autor como una capacidad para autogestionar las emociones personales. En este sentido, como microcompetencias la componen: el autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva, el análisis crítico de normas sociales y la resiliencia. En cuarto lugar, el autor presenta la competencia social como la capacidad para interactuar de forma correcta con las personas que los rodean. Entre las microcompetencias se definen: dominar las habilidades sociales básicas como pedir permiso o agradecer un favor, el respeto por los demás, el ejercicio de la comunicación receptiva, la práctica de la comunicación expresiva, el compartir emociones, el comportamiento prosocial y cooperación, la asertividad, la prevención y solución de conflictos, y la capacidad para gestionar o reconducir situaciones emocionales (CNA, 2020).

La última competencia emocional que propone Bisquerra (2009) se refiere a la vida y el bienestar, donde se plantea toda una organización cotidiana que permita llevar la vida de una forma sana y productiva para nuestra salud. Entre las principales microcompetencias en este aspecto se tiene: el fijar objetivos adaptativos, la toma de decisiones, el buscar ayuda y recursos, la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, el bienestar emocional y el fluir.

Los procesos educativos y la implementación de las emociones en contextos de aprendizaje (Nonaka & Takeuchi, 1995)

En el ámbito educativo contemporáneo, resulta imprescindible comprender el papel que juegan las emociones en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. La integración de las competencias emocionales en los procesos formativos responde a la necesidad de preparar personas capaces de adaptarse a los retos de una sociedad dinámica y plural. Este apartado explora cómo la formación emocional, fundamentada en teorías y modelos actuales, contribuye significativamente a la construcción de entornos de aprendizaje más inclusivos y efectivos, impulsando el crecimiento integral de los alumnos (Senge, 1990).

En este sentido, la relación entre las competencias emocionales y el desarrollo cognitivo evidencia la necesidad de una integración profunda entre ambas

dimensiones en el entorno escolar. Esta articulación permite comprender cómo la formación emocional incide directamente en la adquisición de conocimientos y en la capacidad de adaptación de los estudiantes, generando un impacto positivo en todos los niveles educativos (Walzer, 1977).

Por otro lado, resulta evidente que la interacción entre factores emocionales y cognitivos dentro del entorno educativo exige una mirada holística para comprender el impacto integral en el desarrollo de los estudiantes. Esta perspectiva permite identificar oportunidades para fortalecer tanto el aprendizaje académico como el bienestar personal de los alumnos (Huntington, 1957).

Autores como Mora (2022); Bueno y Forés (2021); Gardner (2000); Mora (2013); Kandel (2019), y Alzina y Escoda (2007) han planteado desde sus distintas perspectivas la necesidad urgente de considerar la emoción como un eje central dentro de los procesos de instrucción, saber y aprendizaje. Desde la perspectiva de Mora (2013):

Empieza a no caber duda de la importancia de la necesidad de construir en las nuevas generaciones un pensamiento crítico y creativo que aleje las brumas del pensamiento mágico que durante miles de años ha ensombrecido la historia de la humanidad. Es decir, un cambio en la formación que reciben los niños en colegios. Y es que todo el mundo reconoce hoy que el conocimiento científico de cómo se desarrolla el cerebro humano tras el nacimiento y de cómo ese cerebro aprende de todo cuanto le rodea [...] va a producir un profundo impacto en la formación, en particular en los colegios. Y así en cada paso del procedimiento educativo, desde el colegio hasta alcanzar una buena formación profesional o docente-investigadora en la universidad. (Janowitz, 1960, p. 18)

Y es que la emoción como parte de la estructura del complejo neuronal que forma a la persona que aprende requiere en todas las etapas de vida unos estímulos que pueden ser provocados de forma externa por progenitores, cuidadores y maestros. En este sentido, "los primeros años son fundamentales en la vida de las personas. Hay suficientes investigaciones en los campos de la neurociencia, la psicología y la formación que lo ratifican y dan información fundamental a las personas involucradas en la formación" (Bueno & Forés, 2021, p. 19).

A partir de estos planteamientos, se observa que la integración de las emociones en el procedimiento educativo no solo aporta al desarrollo intelectual, sino que también constituye un pilar fundamental para la formación integral de la persona. Los docentes, Por lo tanto, deben ser capaces de identificar y gestionar las

emociones presentes en el aula, creando ambientes de aprendizaje que favorezcan la expresión emocional y el diálogo abierto. Este enfoque promueve el desarrollo de competencias que preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos tanto académicos como personales, y facilita una mayor participación y compromiso en su propio procedimiento formativo (Davenport & Prusak, 1998).

Por otra parte, la formación emocional no solo favorece el desarrollo de habilidades interpersonales, sino que también potencia la capacidad de los estudiantes para afrontar situaciones complejas con mayor resiliencia y adaptabilidad. Es fundamental que las instituciones educativas promuevan espacios de reflexión y diálogo donde los alumnos se sientan seguros para expresar sus sentimientos, permitiendo así una construcción colectiva del saber a partir de la diversidad emocional presente en el aula. Además, el trabajo coordinado entre docentes, familias y comunidad fortalece el apoyo socioemocional y contribuye a la formación de ciudadanos íntegros y comprometidos con su entorno (ONU, 2006).

Considerando el punto de vista de los autores en el panel Delphi, citados por Bueno & Forés (2021), hay seis posibilidades a nivel universal que deberían considerarse dentro de un procedimiento educativo que pretenda ser exitoso. Como primer momento, la singularidad del cerebro o la particularidad en la aproximación a los saberes puede facilitar por parte de los educadores amplios estímulos que atiendan a la diversidad en el aula de clase. Por otro lado, las posibilidades de aprendizaje están asociadas a las potencialidades que tienen los niños y que varían con relación a su vivencia contextual.

En consecuencia, resulta esencial que el diseño curricular contemple metodologías activas y participativas que permitan a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre sus propias emociones. La incorporación de actividades como el trabajo en equipo, la resolución colaborativa de problemas y el aprendizaje basado en proyectos facilita la integración de la dimensión emocional con los objetivos académicos, potenciando así el desarrollo global del alumnado (UNESCO, 2017).

Esto lleva a considerar los andamiajes o memorias previas que tienen las personas que aprenden, lo cual les puede permitir anclar nuevos conocimientos a partir de las experiencias que han sido significativas para los participantes. Experiencias que modifican las redes neuronales con base en los nuevos aprendizajes potenciando asociaciones en áreas relacionadas con la arquitectura cerebral y generando modificaciones en la forma en que se comprende la realidad. Aspectos que fortalecen la plasticidad cerebral o maleabilidad del cerebro como entramado neuronal vivo que puede transformarse durante la existencia (MEN, 2019).

Asimismo, es fundamental reconocer que la integración de la formación emocional en el aula debe ser acompañada por una formación continua del profesorado, que les permita adquirir herramientas actualizadas para la gestión y el acompañamiento emocional de los estudiantes. La capacitación docente en inteligencia emocional contribuye no solo al bienestar de los alumnos, sino también al propio equilibrio emocional del profesorado, generando así una cultura escolar más saludable y receptiva a las necesidades individuales y colectivas (CNA, 2020). Esta propiedad del cerebro finalmente contribuye al fortalecimiento de los sistemas de atención, memoria y aprendizaje que, como lo expresan Bueno & Forés (2021), son aspectos que:

Se pueden entrenar desde la infancia, pero es limitado, complejo e involucra múltiples áreas del cerebro como la frontal, parietal, los lóbulos frontales y hasta la reticular en el cuello del tronco cerebral para poder estar alerta. Su relación con la memoria es directa. No podemos recordar algo a lo que no le prestamos atención, así sea de manera inconsciente. (p. 28) (Nonaka & Takeuchi, 1995)

Desde la propuesta de Gardner (2000) en la formación de mente y el conocimiento de las disciplinas se plantea la dificultad que se presenta al integrar el aspecto emocional desde una línea cognitiva, por las aristas motivacionales que mueven la participación de los aprendices. Sin embargo, el autor manifiesta la relevancia que tiene pensar la formación desde la posibilidad de anclar competencias intrapersonales e interpersonales en los procesos educativos teniendo en cuenta que: "las emociones actúan como un dispositivo inicial de señalización que indica los temas y las experiencias que los estudiantes encuentran agradables y los que pueden causarles problemas, desconcierto o desaliento" (Gardner, 2000, p. 89).

A la luz de los argumentos expuestos, es evidente que la formación emocional debe ser considerada un eje transversal en todos los niveles formativos, no solo por su influencia en el desarrollo cognitivo, sino también por su capacidad de transformar las dinámicas sociales y profesionales. En particular, en el contexto castrense, el fortalecimiento de competencias emocionales resulta vital para afrontar situaciones de alta exigencia y presión, donde la gestión adecuada de las emociones puede marcar la diferencia entre una respuesta efectiva y una reacción desbordada. Esta perspectiva invita a reflexionar sobre la necesidad de rediseñar los modelos pedagógicos tradicionales, apostando por programas más integradores y adaptados a los desafíos contemporáneos, en los que la inteligencia

emocional se configure como una herramienta esencial para el éxito personal y colectivo (Senge, 1990).

Es decir que los planteamientos curriculares, las estructuras de aprendizaje y las orientaciones pedagógicas en las diferentes facultades de formación deben propender por fortalecer cada componente del acto educativo desde los tres aspectos que estructuran la pedagogía, como son la educabilidad, la enseñabilidad y la aprendibilidad, anclados a procesos neurobiológicos que interrelacionen la emoción y las competencias emocionales como aspecto relevante en la formación cognitiva (Walzer, 1977).

Por otro lado, es relevante señalar que el desarrollo de competencias emocionales debe ir acompañado de una evaluación continua que permita identificar los avances y áreas de mejora en los estudiantes. Esto implica diseñar instrumentos y estrategias de seguimiento que valoren no solo el conocimiento adquirido, sino también el crecimiento personal y social derivado de la formación emocional. Además, la implicación de las familias y la comunidad en este procedimiento puede enriquecer significativamente el entorno educativo, creando redes de apoyo que favorezcan la integración de la dimensión afectiva en la vida escolar (Huntington, 1957).

Por lo tanto, es imprescindible que las instituciones educativas desarrollen propuestas pedagógicas innovadoras que integren la dimensión emocional en el currículo, promoviendo una formación integral que contemple tanto el desarrollo cognitivo como el socioemocional de los estudiantes. La evidencia científica demuestra que una adecuada gestión emocional no solo mejora el rendimiento académico, sino que también favorece la adaptación social y la salud mental a lo largo de la vida. Así, el reto de la formación actual es formar personas capaces de comprender y regular sus emociones, contribuyendo al bienestar personal y colectivo (Janowitz, 1960).

Las competencias emocionales y las posibilidades de implementación en la formación castrense

La vida en contextos militares requiere de unas características socioemocionales que permitan al participante fortalecer su carácter e incrementar los niveles de bienestar en cada una de las etapas que se vivencian en su formación y posterior implementación a situaciones reales de la labor pública. En estudios realizados

por Sánchez & Riba (2025), se encuentra que incorporar procesos relacionados con competencias emocionales como la resiliencia, el liderazgo, la autovaloración y la empatía puede fortalecer en los militares las habilidades blandas para desarrollar con mayor impacto su labor. En la misma línea, Carrillo & Arévalo (2024) plantean que:

La inteligencia emocional, el liderazgo y su interacción en lo social son elementos indispensables en el desarrollo integral de las personas. Al ser un tema amplio, por todos los elementos que en él convergen, es relevante resaltar que llegar a ejercer un liderazgo emocional, en el procedimiento de la adquisición del mando, es una de las gestiones integradoras que todo castrense debería tener y ejercer. No se trata de romanticismo; se trata de humanizar, de gestionar, de escuchar, de proponer, de establecer, de planificar objetivos alcanzables, dentro del cumplimiento de una misión, donde las capacidades y habilidades de las personas hacen que los individuos se comprometan y logren un sentido de pertenencia por la institución. (p. 71) (ONU, 2006)

Considerar la inteligencia emocional en la carrera castrense como un componente que se estructura desde los ámbitos relevantes del cerebro y que permite llegar a una mirada científica del uso de estas competencias en diferentes roles en la sociedad brinda la oportunidad para reestructurar modelos educativos que han basado su pertinencia en metodologías tradicionales que intervienen de manera conductista en la formación del carácter, pero que poco aportan en la toma de decisiones que son de vital importancia en momentos en que se requiere dar solución a problemáticas en contextos reales. Desde esta perspectiva es inherente que "al reconocer las emociones, la orientación profesional permite a los militares un desarrollo personal y social que, a su vez, posibilita la adquisición de conocimiento, experiencias y competencias para afrontar las situaciones del diario vivir" (Carrillo & Arévalo, 2024, p. 10).

Es notable que en la carrera castrense emociones como el miedo, la ansiedad, la ira, la tristeza, la incertidumbre y la desesperanza se manifiesten en cada una de las etapas de los procesos formativos y en la posterior incorporación a la labor con las comunidades. "El miedo, ansiedad y estrés constituyen un grupo de emociones que afectan a muchas personas y son una de las causas principales de malestar" (Bisquerra, 2011, p. 90). Por lo tanto, plantear competencias que permitan abordar estas emociones recurrentes y generar contenidos desde los planteamientos curriculares en las instituciones educativas a nivel castrense puede

preparar a la persona que aprende en escenarios que posteriormente requieran de esta formación.

Considerando los planteamientos antes expuestos, es ideal proponer una serie de competencias que puedan ser potenciadas en un contexto castrense desde la planeación, las estructuras curriculares, la misión y la visión en las instituciones formadoras de futuros militares. Las competencias emocionales sugeridas por autores como Bisquerra (2009) evidencian que la asertividad, el trabajo en equipo, la resiliencia, la empatía, la autogestión de las emociones, la perseverancia, la tolerancia a la frustración, el liderazgo, la automotivación, el autocontrol, el respeto por los demás y la conciencia sobre el bienestar pueden hacer parte de aquellos saberes desde la inteligencia emocional que pueden ser abordados curricularmente en instituciones educativas de distintos niveles, incluida la formación de carácter castrense.

En este contexto, resulta relevante destacar que la formación en competencias emocionales no solo responde a una necesidad individual, sino que también fortalece la cultura institucional y el sentido de comunidad dentro de las Fuerzas Armadas. La promoción de ambientes donde se valore la expresión emocional y el apoyo mutuo puede contribuir a reducir el impacto negativo de factores como el aislamiento, el desgaste emocional y el estrés acumulado, facilitando una adaptación más saludable a las demandas propias de la carrera castrense (UNESCO, 2017).

Conclusiones

Es pertinente redimensionar las estructuras curriculares de los diferentes procesos formativos en el nivel básico, medio y universitario en las carreras militares, permeando cada componente con aspectos emocionales que apoyen el acto educativo y faciliten la continuidad de los educandos en el procedimiento (MEN, 2019).

En este sentido, resulta fundamental reconocer que la formación castrense implica retos emocionales particulares que requieren de estrategias pedagógicas especializadas. Por ello, la integración de talleres y actividades que promuevan la reflexión sobre las propias emociones, el desarrollo de habilidades sociales y la capacidad de afrontar situaciones adversas debe ser parte integral de los programas de estudio. El diseño curricular orientado al fortalecimiento de las competencias emocionales no solo prepara a los futuros militares para enfrentar los desafíos de su profesión, sino que les brinda herramientas para el crecimiento personal y profesional, favoreciendo un entorno más humano y resiliente dentro de las Fuerzas Armadas (CNA, 2020).

Las apuestas pedagógicas y didácticas desde el planteamiento de las instituciones formadoras deben considerar los últimos hallazgos neurocientíficos sobre la integralidad de la persona que aprende, las competencias emocionales y la maleabilidad del cerebro en aspectos como la percepción, la atención y la memoria. Por otro lado, considerar como insumo a las principales patologías que se presentan en el ámbito castrense puede ayudar a proponer diferentes herramientas desde la medicina y psicología preventiva que ayuden a mejorar el bienestar y la salud de los participantes en estas profesiones (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Asimismo, la formación castrense debe contemplar espacios en los que se promueva el autoconocimiento y la regulación emocional como parte esencial de la preparación profesional. Es fundamental que los instructores reciban capacitación en competencias emocionales para poder guiar a los alumnos en el procedimiento de identificar, comprender y manejar sus emociones, así como en el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de la resiliencia ante situaciones adversas. Esta visión integral permite que el procedimiento educativo castrense sea más efectivo y humanizado, contribuyendo al bienestar y al éxito tanto individual como colectivo dentro de las Fuerzas Armadas (Senge, 1990).

Delimitar las principales competencias intrapersonales e interpersonales en el ámbito educativo castrense desde una mirada neurobiológica puede proveer desde los argumentos cognitivos mayores desempeños en cada uno de los roles que se cumplen al interior de las Fuerzas Militares, considerando que al profundizar en el autoconcepto, la autogestión de las emociones, la empatía y el trabajo en equipo, en correlación con los procesos de instrucción, saber y aprendizaje, las rutas para acceder a las competencias socioemocionales pueden generar un mayor impacto (Walzer, 1977).

Además, es fundamental que la formación en competencias emocionales se articule con los valores institucionales y el sentido de servicio que caracteriza a la labor castrense. La integración de estos saberes en los planes de estudio promueve un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes pueden desarrollar una conciencia moral y social, indispensable para el ejercicio responsable del mando y la interacción respetuosa con las comunidades. De esta manera, se favorece la construcción de líderes íntegros, capaces de adaptarse a los cambios y de responder con sensibilidad y eficacia ante los retos propios de la profesión (Huntington, 1957).

En la profesión castrense, la cual está caracterizada por desafíos físicos y psicológicos extremos, la inteligencia emocional contribuye significativamente a la

capacidad de recuperación ante la adversidad, la gestión del estrés y la construcción de relaciones interpersonales sólidas. Incorporar programas de formación emocional en el currículo castrense no solo favorece el rendimiento profesional, sino que también mejora la salud mental y la estabilidad emocional de los soldados a lo largo de su carrera (Janowitz, 1960).

En consecuencia, resulta imprescindible que las instituciones encargadas de la formación castrense incorporen mecanismos de evaluación y seguimiento del desarrollo emocional de sus estudiantes. Estas acciones permitirán identificar oportunamente dificultades o necesidades particulares, facilitando intervenciones adaptadas que promuevan el bienestar integral y el crecimiento continuo. Además, la puesta en marcha de espacios colaborativos y redes de apoyo emocional entre pares puede fortalecer el sentido de pertenencia y motivar el compromiso con la misión institucional (Davenport & Prusak, 1998).

El desarrollo de competencias emocionales en la formación castrense mejora el desempeño y la toma de decisiones bajo presión. La capacidad de reconocer, regular y expresar emociones de manera efectiva permite a los futuros miembros del personal castrense enfrentar situaciones de alta tensión con mayor control y claridad. Esto no solo impacta su bienestar individual, sino que también fortalece la cohesión y eficacia de los equipos en entornos operacionales exigentes (ONU, 2006).

En este marco, es crucial que la implementación de programas de formación emocional esté acompañada por el desarrollo de protocolos de intervención y apoyo psicológico específicos para el contexto castrense. Estos protocolos deben contemplar tanto el abordaje preventivo como el manejo de situaciones críticas, garantizando que cada miembro cuente con herramientas y acompañamiento profesional ante eventos de alto impacto emocional. Además, la creación de grupos de discusión y espacios de acompañamiento entre pares puede enriquecer el procedimiento formativo, promoviendo la confianza y la expresión abierta de emociones en ambientes seguros (UNESCO, 2017).

Adicionalmente, es relevante que los programas de formación incluyan evaluaciones periódicas que permitan medir el avance en el desarrollo de estas competencias, así como espacios de retroalimentación constructiva entre instructores y estudiantes. Estas estrategias no solo facilitan la identificación de fortalezas y áreas de mejora, sino que también refuerzan la cultura de aprendizaje continuo dentro del ámbito castrense (MEN, 2019).

Las competencias emocionales fortalecen la capacidad de liderazgo y la inteligencia social en el personal castrense. Según Bisquerra (2009), la competencia

social es fundamental para establecer relaciones interpersonales efectivas. En el contexto castrense, desarrollar habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la gestión de conflictos permite a los líderes militares tomar decisiones más estratégicas y fomentar la cohesión dentro de sus equipos.

Por lo tanto, la incorporación de competencias emocionales en el currículo castrense debe ir acompañada de procesos pedagógicos innovadores que incluyan metodologías activas y participativas, así como el acompañamiento constante de profesionales en psicología y pedagogía. De igual manera, es relevante fomentar ambientes de confianza donde los estudiantes puedan expresar libremente sus sentimientos y aprender estrategias de afrontamiento ante situaciones difíciles. Esta apuesta contribuye no solo al fortalecimiento de la formación académica, sino también a la consolidación de valores y actitudes esenciales para el ejercicio responsable y ético dentro de la institución castrense (CNA, 2020).

Es indispensable generar conciencia sobre los aspectos de la inteligencia que se quieren potenciar en la perspectiva curricular a nivel de formación en las escuelas militares. Aunque el enfoque tradicional potencia algunas competencias emocionales de forma intuitiva, el hacer visible la importancia de otras herramientas inherentes a la formación integral, que responden a funciones cerebrales en áreas como el hipocampo o el córtex prefrontal, puede ser relevante en la toma correcta de decisiones en momentos específicos de la labor castrense (Nonaka & Takeuchi, 1995).

En este sentido, el fortalecimiento de las competencias emocionales debe ir acompañado de la promoción de la autoeficacia y la motivación intrínseca, aspectos fundamentales para el desarrollo personal y profesional del castrense. El aprendizaje significativo se potencia cuando el estudiante se siente capaz de enfrentar retos y se percibe como protagonista de su procedimiento formativo, lo que favorece la adquisición de destrezas útiles tanto en el ámbito académico como en situaciones reales del ejercicio castrense. Así, una formación integral no solo prepara para el éxito operacional, sino que también contribuye a la construcción de una identidad profesional sólida y comprometida con los valores institucionales (Senge, 1990).

La empatía, la resiliencia, el trabajo en equipo, el comportamiento asertivo, la gestión de las emociones, el liderazgo y la tolerancia a la frustración son competencias indispensables al pensar un plan de aula para una carrera universitaria, considerando que las situaciones externas a la realidad académica en el campo laboral exigen nuevos desempeños que van más allá del coeficiente intelectual (Walzer, 1977).

Por otra parte, la implementación de ejercicios prácticos y simulaciones de situaciones reales dentro de la formación castrense constituye una estrategia eficaz para fortalecer las competencias emocionales, permitiendo que los estudiantes enfrenten y gestionen escenarios de presión de manera controlada. Este método favorece la transferencia de habilidades socioemocionales al entorno operativo, preparando a los futuros miembros del personal castrense para responder con mayor inteligencia emocional ante los desafíos inherentes a su profesión. Asimismo, la incorporación de recursos tecnológicos y herramientas digitales en las actividades formativas enriquece la experiencia de aprendizaje y facilita el seguimiento individualizado del progreso de cada integrante, promoviendo así una formación integral y ajustada a las necesidades contemporáneas del ámbito castrense (Huntington, 1957).

Para lograr una formación verdaderamente efectiva en competencias emocionales dentro del ámbito castrense, es fundamental que los instructores reciban capacitación específica en inteligencia emocional y neuroeducación. El desarrollo profesional de quienes lideran procesos formativos garantiza que las estrategias implementadas sean pertinentes y estén alineadas con las últimas investigaciones en psicopedagogía y neurociencia. Así, se promueve un entorno de aprendizaje en el que el acompañamiento y la orientación responden a las necesidades reales de los estudiantes y aportan a la consolidación de equipos cohesionados y resilientes (Janowitz, 1960).

Referencias

- Álvarez, P., Alfonso, M., & León, M. (2021). Influencia del liderazgo auténtico en el estado emocional de militares desplegados en operaciones en el exterior: Estudio de la moral como variable mediadora. *Sanidad Castrense*, 77(2), 73–80. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1887-85712021000200073
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). *Educación emocional: Propuesta para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora.
- Bueno, D., & Forés, A. (2021). *La práctica educativa con mirada neurocientífica*. Horsori Editorial.
- Carrillo, J. F., & Arévalo, A. Y. (2024). *Ética y competencias psicosociales en el liderazgo en las fuerzas militares del país*. Sello Editorial ESMIC. <https://doi.org/10.21830/9786289620306>
- Cortés, Á. M. (2013). *Una mirada crítica a la educación en el ejército*. Universidad Militar Nueva Granada.
- Delgado, J. E., Manzano, T. D., Sandoval, J. P., Hidalgo, M. I., & Palate, L. P. (2018). El estrés en las fuerzas armadas: La situación de estrés en los aspirantes a soldados en la ESFORSE, promoción 2015-2017. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa*, 3(3), 27–37. <https://doi.org/10.24133/rcsd.V3N3.2018.05>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Espasa.
- Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente*. Paidós.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Ediciones B.
- Kandel, E. (2019). *La nueva biología de la mente*. Paidós.
- Medina, M. Á., Martín, K. A., García, M. E., Carrillo, J. A., & Chinchilla, J. C. (2024). Análisis documental de los rasgos de salud mental en personal castrense latinoamericano. *Brújula Semilleros de Investigación*, 12(23), 74–85. <https://doi.org/10.21830/23460628.160>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, F. (2022). *Cómo funciona el cerebro*. Alianza Editorial.

Sánchez, O. G., & Riba, S. S. (2025). Validación y adaptación del Inventario Breve de Inteligencia Emocional para Personal Castrense del Ejército de Tierra español (EQ-i-JG15). *Retos*, 63, 1084–1100. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.109945>