
Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión

Emotional Intelligence and school performance: An updated overview.

Recibido: octubre de 2007.
Aprobado: febrero de 2009.

María Isabel Jiménez Morales & Esther López-Zafra

Universidad de Jaén

Correspondencia: Esther López-Zafra, Departamento Psicología Social, Universidad de Jaén - Campus las Lagunillas 23071 Jaén (España). elopez@ujaen.es mailto: Teléfono: +34 953211990 Número de fax: +34 953211880.

Resumen

Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años, dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE), ha sido el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y, sobre todo, profundizar en la influencia de la variable inteligencia emocional a la hora de determinar tanto el éxito académico de los estudiantes como su adaptación escolar. En los últimos años, se han realizado numerosos estudios con el propósito de analizar la relación existente entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Sin embargo, los resultados se muestran inconsistentes debido a la falta de consenso en cuanto a la definición, operacionalización del constructo y la metodología tan diversa que presentan los estudios. En este trabajo, analizaremos la relación entre IE y el rendimiento académico así como los objetivos y beneficios de la implementación de programas de alfabetización emocional en los centros educativos.

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento académico, adaptación escolar.

Abstract

A research line that has generated a lot of interest in the last years, within the field of Emotional Intelligence (EI), is the analysis of the role that emotions play in the educational context, and, moreover, to deepen in the influence that the emotional intelligence variable has to determining both the academic success of the students and their scholastic adaptation. In the last years, a wide corpus of studies have been carried out to analyze the existing relationship between emotional intelligence and academic performance. Nevertheless, results are inconsistent due to the lack of consensus not only at the definition but in the so diverse methodology that these studies present. In our work, we analyze the relationship between EI and the academic performance as well as the objectives and benefits of the implementation of programs of emotional alphabetization at educational centres.

Key words: Emotional intelligence, academic achievement, adaptation to school.

Introducción

A pesar de que tradicionalmente, la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas en detrimento de otras cualidades de los individuos, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995). Sin embargo, esta creencia ha llevado a que en la escuela hayan priorizado hasta finales del siglo XX los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos, convencidos de que los aspectos emocionales y sociales pertenecían al ámbito privado (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008a) y eran completamente independientes.

Actualmente, la postura racionalista extrema, que consideraba a la cognición y la emoción entidades dispares y diametralmente opuestas, ha quedado relegada (Mayer, Roberts & Barsade, 2008), y las emociones juegan un nuevo papel cultural en la sociedad actual (Zaccagnini, 2008) lo que ha contribuido a que la investigación dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE) haya prosperado significativamente en los últimos 15 años (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006), debido a que desde diferentes ámbitos (clínico, educativo, etc.) se ha “exigido” que predijera criterios sobre y más allá de lo que predecía la inteligencia general (Zeidner, Roberts & Matthews, 2008).

Asimismo, la validez predictiva tan limitada que han mostrado las medidas tradicionales de evaluación intelectual (test de rendimiento cognitivo basados en la medida del CI), a la hora de pronosticar el éxito posterior de los estudiantes, ha dirigido la atención de los investigadores hacia otras variables que pudieran presentar una mayor capacidad predictiva del desempeño y la adaptación (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004) entre las que se encuentra la IE.

El término Inteligencia Emocional (IE) es un constructo psicológico tan interesante como controvertido, que aún siendo conceptualizado de modos muy diferentes por los autores, constituye el desarrollo psicológico más reciente en el campo de las emociones y se refiere a la interacción adecuada entre Emoción y Cognición, que permite al individuo, un funcionamiento adaptado a su medio (Salovey & Grewal, 2005).

Aunque en los últimos años, se han propuesto numerosas definiciones del término IE y desde un punto de vista conceptual, su estudio se ha diversificado en perspectivas bien diferenciadas, a todas subyace la misma idea central de que las competencias emocionales son un factor crucial a la hora de explicar el funcionamiento del sujeto en todas las áreas vitales (Mikolajczak, Luminet & Menil, 2006).

En la actualidad, uno de los aspectos más controvertidos en torno a este concepto radica en la naturaleza teórica de la que parten los modelos sobre IE, de modo que podemos distinguir entre modelos de IE basados en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas (como el de Mayer y Salovey, 1997), y aquellos modelos denominados “mixtos”, basados en rasgos de personalidad (como los modelos de Bar-On, 1997, o Goleman, 1995) (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Mestre, Palmero & Guil, 2004; Pena & Repetto, 2008).

A nivel general, la primera categoría englobaría los modelos que conciben la IE como un conjunto de habilidades como por ejemplo, identificar emociones en caras, o la comprensión de significados emocionales (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Roberts & Barsade, 2008). El modelo que mejor representa esta aproximación al estudio de la Inteligencia Emocional es el Modelo de Inteligencia Emocional basado en habilidades de Mayer y Salovey (1997). Desde este modelo, la IE es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea, mientras que la visión de los modelos mixtos es más general y algo más difusa, ya que sus modelos se centran en rasgos estables de comportamiento y en variables de personalidad (empatía, asertividad, impulsividad, etc) (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Esta diversidad teórico-conceptual está suponiendo un obstáculo importante en el desarrollo de esta área de psicología, ya que aunque se han realizado numerosos estudios en los que los investigadores se plantean si estamos ante constructos diferentes o bien complementarios (Pena & Repetto, 2008), no existe una definición operacional clara y consensuada del constructo.

Sin embargo, entre las definiciones del concepto más ampliamente aceptadas en la comunidad científica, se en-

cuentra la de Mayer y Salovey (1997) en cuyo modelo se considera la Inteligencia Emocional una habilidad mental específica: “*La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional*”. (p. 4)

En los últimos años, se ha incrementado el interés por analizar la relación existente entre la inteligencia emocional, el éxito académico y el ajuste emocional de los estudiantes. En concreto, Salovey y Mayer, (1990) iniciaron el estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje, proponiendo una teoría de IE en la literatura académica (Parker *et al.*, 2004; Humphrey, Curran, Morris, Farrel & Woods, 2007), con la esperanza de integrar la literatura emocional en los currículos escolares (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006b). Además, se pueden fomentar las habilidades de inteligencia emocional mediante programas de educación emocional que se integrarían en los currículos, mejorando igualmente aspectos esenciales de convivencia en las aulas (Acosta, 2008; Bisquerra, 2008; Yus, 2008). De hecho, un aspecto fundamental a tener en cuenta es que existe una relación estrecha entre el desarrollo de la comprensión de las consecuencias y la regulación emocional, y la adquisición de esta comprensión se produce en edades tempranas (León-Rodríguez & Sierra-Mejía, 2008) por lo que la familia y la escuela suponen los ámbitos fundamentales en su desarrollo.

Desde el inicio del estudio de la IE, numerosos autores han sugerido que la adquisición de destrezas emocionales, debe ser prerequisite que los estudiantes deben dominar antes de acceder al material académico tradicional que se les presenta en clase y por ello, la formación en competencias socio-emocionales de los estudiantes se está convirtiendo en una tarea necesaria y que la mayoría de los docentes considera primordial (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra & Pérez, 2007; Pena & Repetto, 2008). A pesar de las grandes expectativas generadas por la educación emocional, algunos autores señalan que aún el camino recorrido ha sido corto y que es importante analizar el conocimiento científico acumulado (Acosta, 2008).

Así, la adquisición de estas destrezas puede ayudar a ofrecer una respuesta a las demandas actuales de la socie-

dad que requieren que los niños posean destrezas adicionales que les permitan llevar una vida adulta de manera exitosa. Recordemos que las sociedades hipermodernas buscan que sus ciudadanos estén satisfechos con sus vidas (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008a). Es cada vez más evidente que el éxito general y el bienestar en la adultez puede ser una consecuencia del aprendizaje temprano en la utilización de estas habilidades sociales y emocionales para afrontar de manera productiva los cambios vitales, ya que reducen el riesgo de padecer problemas de salud mental (Humphrey *et al.*, 2007) y mejora el bienestar psicológico (Bisquerra, 2008; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008b).

Aunque la escuela se propugna como el lugar idóneo para la promoción de la IE (Goleman, 1995), es importante recordar que el aprendizaje de las habilidades emocionales empieza en casa y los niños entran en el sistema educativo con diferentes niveles emocionales. Por esta razón, el docente se enfrenta no solo a enseñar sino, en muchos casos, a transformar las capacidades emocionales o las deficiencias afectivas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) de sus alumnos. Como consecuencia, cada vez es más necesario desarrollar las competencias emocionales del profesorado no solo para favorecer el aprendizaje del alumnado, sino también con el fin de promover su bienestar y rendimiento laboral (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008).

Este reconocimiento de los aspectos emocionales como factores determinantes de la adaptación de los individuos a su entorno, ha contribuido al surgimiento de un interés renovado por el estudio de la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, así como de otras variables motivacionales y actitudinales.

Se considera que la influencia de los aspectos afectivos (bienestar, satisfacción) es constante durante el proceso enseñanza-aprendizaje y, por tanto, tienen consecuencias para los escolares (Adell, 2006). Sin embargo, los trabajos en los que se ha examinado la relación entre éxito académico y competencia emocional y social, han aportado, en el mejor de los casos, resultados inconsistentes e incluso contradictorios (Humphrey *et al.*, 2007).

Si nos centramos en las investigaciones que recurren a autoinformes que evalúan la inteligencia emocional percibida, los resultados señalan la existencia de relacio-

nes moderadas aunque significativas (Pérez & Castejón, 2007), de los factores emocionales con el rendimiento académico incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional (Schutte *et al.*, 1998; Gumora & Arsenio, 2002; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004; Pena & Repetto, 2008).

Las investigaciones más recientes en las que se han empleado medidas de ejecución (tales como el MSCEIT), han encontrado correlaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera & Brackett, 2006). No obstante, en otros estudios como los de Chico (1999) en España, o los derivados del estudio de Newsome, Day, y Catano (2000), Barchard (2003) y Austin, Evans, Goldwater & Potter, (2005), solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el éxito académico en estudiantes.

Esta ausencia de hallazgos concluyentes, se debe, según los diferentes autores, a la falta de acuerdo entre los teóricos sobre qué es la IE y como debería ser evaluada (Newsome *et al.*, 2000), al desconocimiento sobre cuáles son las herramientas de evaluación disponibles y más adecuadas para ser empleadas en los ámbitos científico, escolar, clínico y organizacional (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004) y por otro, a las diferencias metodológicas que presentan la mayoría de los trabajos realizados (Parker *et al.*, 2004).

Además, el estudio del rendimiento académico *per se*, plantea numerosas dificultades, ya que el rendimiento es un constructo multidimensional, determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.) y en el que influyen numerosos factores personales, familiares o escolares, entre otros (Adell, 2006).

Una cuestión que es necesario resaltar es que la mayoría de los estudios sobre rendimiento que se han realizado, han empleado las “notas” o calificaciones como indicadores materializados del rendimiento. Aunque realmente las notas del alumno son el indicador más visible o aprehensible, es necesario enfatizar que las notas no siempre reflejan fielmente las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumno a las interpelaciones de la materia, del profesor o de la dinámica de la clase. Las notas no siempre recogen el grado de participación e implicación del alumnado, la atención prestada, la predisposición a aprender, el posicionamiento

del estudiante frente a la asignatura, el grupo clase, el colectivo de compañeros, frente al centro y al profesorado, etc. (Adell, 2006).

A pesar de que se ha realizado una gran cantidad de investigación en este campo, a la luz de los resultados obtenidos hasta el momento, no podemos establecer la validez predictiva del constructo IE con respecto al rendimiento, debido a las dificultades que plantea su estudio. Sin embargo, en general, la gran mayoría de los estudios realizados recientemente, apoyan la relación existente entre IE y éxito académico y también muestran la validez discriminante e incremental del constructo, lo que demuestra que la IE está relacionada con el nivel académico y con la competencia social, siempre y cuando se controlen variables tales como la inteligencia general y características de personalidad (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Pena & Repetto, 2008).

Es razonable pensar que aquellos alumnos con dificultad para regular sus emociones y que presenten un comportamiento impulsivo, tengan una mayor probabilidad de experimentar dificultades en su adaptación a su entorno social, la escuela y posteriormente el trabajo; mientras que aquellos alumnos con mayor capacidad para identificar, comprender y regular sus emociones estén mejor adaptados socialmente y disfruten de un mayor equilibrio emocional, ya que las habilidades sociales se han asociado positivamente con la calidad de las interacciones sociales, con la conducta prosocial y el rendimiento académico (Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006).

¿Cómo pueden contribuir las habilidades emocionales a la adaptación social y académica? Las habilidades emocionales podrían contribuir a la adaptación social y académica de diversos modos. En primer lugar, facilitando el pensamiento. El trabajo escolar y el desarrollo intelectual implica la habilidad de emplear y regular emociones para facilitar el pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva y rendir en condiciones de estrés (Mestre *et al.*, 2006). También puede producir un incremento en la motivación intrínseca del estudiante para realizar su trabajo escolar. Uno de los componentes fundamentales de la inteligencia emocional que se incluye en la mayoría de definiciones es la capacidad de motivarse a sí mismo. Las teorías actuales sobre motivación resaltan la influencia que tiene sobre el rendimiento, el establecimiento de diferentes tipos de metas

académicas (de ejecución o de rendimiento), debido a los diferentes patrones motivacionales que generan en el alumno (González, Valle, Núñez & González-Pienda, 1996). Asimismo, Guil y Gil-Olarte (2007), indicaron que la IE presentaba capacidad predictiva estadísticamente significativa con respecto a la autoeficacia para el rendimiento (creencia del sujeto sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico) y la constancia (diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades de diferentes asignaturas y alcanzar las metas establecidas).

Otro mecanismo de actuación podría ser la facilitación de la interacción social. La adaptación socio-escolar requiere establecer relaciones con iguales y profesores, y por ello se cree que las habilidades emocionales y disposicionales juegan un papel crucial en la facilitación de la interacción social. La expresión y regulación de emociones positivas podría facilitar expectativas positivas sobre la interacción social, así como el uso de estrategias de interacción social efectivas y la función ejecutiva asociada con la coordinación de todas las destrezas necesarias para la conducta social efectiva (Mestre *et al.*, 2006).

Otra línea de investigación que está adquiriendo cada vez mayor importancia es aquella que establece una relación indirecta entre la inteligencia emocional y el rendimiento, medida por los efectos sobre el equilibrio psicológico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). La fuerte relación existente entre procesos emocionales y procesos de aprendizaje podría provocar que el desajuste emocional afecte a la habilidad de los estudiantes para concentrarse y recordar, resultando esto en un pobre trabajo escolar, el cual, posteriormente incrementa la ansiedad y frustración del niño (Abdullah, Elias, Mahyuddin & Jegak, 2004). Estudios recientes realizados en España han constatado el efecto mediador del constructo IE como factor explicativo del rendimiento en estudiantes de E.S.O. (Enseñanza Secundaria Obligatoria), no como una relación directa entre IE y logro académico, sino a través del efecto sobre la salud mental de los estudiantes. Los resultados mostraron que altos niveles de IE predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva, así como menor tendencia a tener pensamientos intrusivos. Concretamente, la inteligencia emocional intrapersonal, es decir, el meta-conocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados

emocionales negativos, influía decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio emocional, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final, como ya han demostrado estudios previos realizados en otros países (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

En un estudio realizado recientemente en España con estudiantes universitarios, se encontró que aquellos estudiantes que presentaban altas puntuaciones en IE percibida, evaluada mediante el TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) escala adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y que presentaban un autoconcepto emocional positivo, muestran indicadores de una mayor estabilidad emocional, que se reflejó en bajas puntuaciones en el factor de personalidad Neuroticismo, lo que significa que considerarse emocionalmente competentes actúa como factor protector (Jiménez & López-Zafra, 2008).

Otro proceso a través del cual la inteligencia emocional rasgo podría influir sobre el desempeño académico, podría ser confiriendo una ventaja en determinadas materias académicas que requieren considerar objetivos relacionados con el afecto (eg. literatura, arte, diseño). Los resultados del estudio realizado por Petrides *et al.*, (2004) están en consonancia con esta proposición sobre el efecto interactivo con las diversas materias académicas, ya que evidenciaron que la inteligencia emocional rasgo estaba diferencialmente implicada en la ejecución académica a través de varias materias, siendo su relación muy pronunciada en Inglés y en el rendimiento general en GCSE (*General Certificate of Secondary Education*), mientras que fue nula en materias como matemáticas y ciencias. Claramente, es posible que el constructo esté relacionado diferencialmente con diferentes materias escolares y en consecuencia, estudios posteriores deberán tener en consideración estas diferencias (Petrides *et al.*, 2004).

Asimismo, es necesario señalar que la mayoría de los estudios reflejan la relación entre IE y personalidad, sobre todo cuando la IE se evalúa mediante pruebas de autoinforme (Mora & Martín, 2007). Estudios recientes han mostrado la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones evaluadas por el TMMS y los factores neuroticismo y extraversión del NEO-FFI (Neo Personality- Five Factors Inventory) (Ferrando, Ferrándiz, Prieto & Hernández, 2007). Además, la relación entre

determinados rasgos de personalidad y éxito académico (Austin *et al.*, 2005), ha aparecido consistentemente en los estudios que han empleado el modelo de los cinco factores (Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad). En la mayoría de ellos, el factor responsabilidad es el que presenta un mayor poder predictivo sobre el rendimiento académico, lo que no resulta sorprendente dado que este factor hace referencia a facetas tales como: la competencia, obediencia y orientación al logro. Con respecto a los demás factores, la relación es menos clara, pero con respecto al factor neuroticismo, los hallazgos obtenidos son razonablemente consistentes, ya que se observa una relación negativa entre rendimiento y neuroticismo, lo que probablemente esta relacionado con los niveles de ansiedad y vulnerabilidad en condiciones de estrés (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001).

Una última propuesta sobre cómo puede influir la IE sobre el rendimiento es incidiendo sobre el autoconcepto académico y afectando a las percepciones de eficacia, competencia, control, etc. En diversos estudios queda patente la existencia de una fuerte relación entre variables meta cognitivas como son, por ejemplo, las creencias sobre auto-eficacia y la autorregulación emocional, con el rendimiento académico (Vallés & Vallés, 2000).

Objetivos y ventajas de los programas de educación emocional.

Nuestra sociedad está en constante evolución y como consecuencia de ello, los valores, expectativas y metas que plantea, así como las necesidades de los alumnos cambian continuamente (Pascual & Cuadrado, 2001). Actualmente, la necesidad de la educación emocional queda plenamente justificada. Esto se debe a que el objetivo último de los profesionales vinculados al mundo de la enseñanza debería ser desarrollar al máximo las capacidades y habilidades de los estudiantes, así como compensar los aspectos más deficitarios que presentan, además de contribuir al desarrollo integral de la personalidad del alumnado (Bisquerra, 2006) y en definitiva, al desarrollo humano. La enseñanza de habilidades emocionales favorecería el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes y esto afectaría positivamente tanto su bienestar académico, como su rendimiento. Por ello, desde los ámbitos de la investigación básica, la investigación aplica-

da y desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica, se está haciendo el máximo esfuerzo en desarrollar programas que consigan cambiar la problemática comportamental existente en los centros educativos (Vallés & Vallés, 2000).

Sin embargo, aunque tener una buena inteligencia emocional supone contar con herramientas muy valiosas en el contexto escolar, es inevitable plantearse hasta que punto estas habilidades se pueden educar o inculcar en aquellos estudiantes que presentan un manejo emocional más deficitario, en un momento en que la mayoría de padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008a).

Por el momento, existen algunas evidencias a favor de la susceptibilidad de la intervención educativa de ciertas dimensiones de la IE habilidad y de la IE rasgo (Pérez-González, 2008), de manera que la educabilidad de la IE, aunque es presumible en cierto grado, no se ha constatado fehacientemente a pesar de que de cada vez son más numerosas las propuestas de programas de educación emocional en educación infantil, primaria y secundaria (Repetto, Pena, Mudarra & Urizarri, 2007), puesto que prácticamente no existen estudios que repliquen los resultados provisionales (Pérez-González, 2008).

Entre los objetivos generales que presentan los programas de educación emocional, aplicados al campo educativo, destacamos los siguientes (Véase Tabla 1).

Por extensión, los efectos específicos de la educación emocional conllevan resultados tales como (Vallés & Vallés, 2000): a) Mejora de la autoestima y el autoconcepto que repercute en el nivel de las habilidades sociales y en las relaciones interpersonales satisfactorias, b) Menor conducta antisocial o socialmente desordenada y disminución de pensamientos autodestructivos disminución en el índice de violencia y agresiones, c) Menor número de expulsiones de clase, menor riesgo de inicio en el consumo de drogas, mejor adaptación escolar, social y familiar, y d) Mejora del rendimiento académico.

A pesar de que los esfuerzos futuros deben centrarse en desarrollar programas que permitan desarrollar tempranamente las habilidades emocionales en los estu-

diantes, no debemos olvidar tres aspectos muy importantes. El primero de ellos es el importante papel del entorno escolar, que se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional; el segundo, el rol del profesor como “educador emocional”, puesto que se convierte en su referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, sentimientos y emociones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004); y un tercer aspecto crucial, es el que ha señalado Teruel (2000), que hace referencia a factores que dificultan la situación, como el vacío de formación del profesorado y por último, la falta de materiales aplicables en el aula.

Tabla 1.
Objetivos generales de los programas de educación emocional.

- Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos y prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad de generar emociones positivas y de controlarlas de modo que se incremente la conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
- Desarrollar la capacidad para demorar recompensas inmediatas a favor de otras de mayor importancia, pero a largo plazo.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Desarrollar una actitud positiva ante la vida y potenciar la capacidad para ser feliz.

(Adaptado de Vallés & Vallés, 2000)

Sin embargo, y a pesar de las dificultades que se presentan, en estos momentos en que cada vez es más evidente la necesidad de cambios educativos; sería una buena ocasión para reflexionar sobre la inclusión de las habilidades emocionales de forma explícita en el sistema escolar (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002) de forma que puedan implementarse programas que permitan la prevención de problemas escolares diversos como el consumo de sustancias adictivas, comportamientos agresivos u hostiles en clase y absentismo escolar (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003) a los que subyacen, entre otros factores, un claro déficit en habilidades emocionales. En países como Estados Unidos, se están desarro-

llando programas psicopedagógicos bajo la denominación “*Social and Emotional Learning*” (SEL; Aprendizaje Emocional y Social) que están mostrando resultados muy prometedores, aunque existen pocos estudios de replicación (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008a).

Sin embargo, al revisar la literatura sobre educación emocional, podemos encontrar desde una variedad de libros que contienen numerosas actividades para mejorar diferentes aspectos de la inteligencia emocional hasta manuales que proponen programas más estructurados. Por ello, es necesario delimitar adecuadamente cuáles son los programas que se proponen y sus efectos concretos.

Como se puso de manifiesto en el transcurso del Primer Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, celebrado en 2007 en Málaga (España), son muchos los programas de entrenamiento que se están implementando actualmente en fase experimental. La mayoría de estos programas están arrojando resultados muy positivos y evidenciando cada vez más la eficacia de la educación emocional en la prevención de la violencia escolar y la adaptación psicossocial de los estudiantes. Algunos de los programas de alfabetización emocional que se han publicado en España, se encuentran en la tabla que se muestra a continuación (véase Tabla 2).

TABLA 2.
Programas de Educación emocional.

Programa S.I.C.L.E. (Vallés, 1999)

Programa de Educación Emocional (Traveset, 1999)

Programa Conócete a ti mismo (Güell y Muñoz, 2000)

Programa para el desarrollo y Mejora de la inteligencia Emocional (Espejo, García-Salmones y Vicente, 2000)

Programa de Educación emocional para Educación Secundaria Obligatoria (Pascual & Cuadrado, 2001).

Programa de Educación Emocional para Educación Infantil de López (2003).

Programa “Sentir y Pensar” de Inteligencia emocional (Ibarrola y Delfo, 2003a y b).

Programa Train-Em (Jiménez, en preparación)

Fuente: las autoras

La mayoría de estos programas contienen actividades dirigidas a la adquisición de conciencia sobre las propias emociones y el control de las mismas, así como a incrementar la autoestima de los estudiantes y a ampliar su repertorio de habilidades de solución de problemas. Por ello, han de investigarse los beneficios potenciales de la inclusión de las habilidades emocionales de forma regulada en el sistema escolar, en forma de programas de entrenamiento, que permitan la prevención de problemas escolares diversos a los que subyace un claro déficit en habilidades emocionales, sin olvidar el papel fundamental de la familia en todo este proceso (Jiménez & López-Zafra, 2007).

Conclusión

Para finalizar, podemos concluir que afortunadamente, se esta incrementando progresivamente en los centros educativos y los profesores la conciencia de que la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar, así como las implicaciones educativas que tiene el considerar los aspectos emocionales en las aulas, sobre todo en lo que respecta al bienestar emocional, el rendimiento de los estudiantes y la mejora de la convivencia escolar.

Puesto que los resultados obtenidos hasta el momento aportan cierta evidencia de que la IE está relacionada con el ajuste socio-escolar del alumnado, debemos resaltar la necesidad de seguir realizando investigaciones que permitan replicar dichos resultados, de profundizar en los mecanismos a través de los cuales se produce dicha relación, así como de diseñar y aplicar en programas específicos de entrenamiento de las habilidades emocionales que componen la IE en el ámbito educativo.

Asimismo, no basta sólo con diseñar y aplicar programas educativos que pretendan desarrollar la IE o las competencias emocionales, sino que también es preciso evaluar estas intervenciones, tanto para contar con datos empíricos acerca de su mayor o menor grado de validez como para detectar aquellos aspectos de tales intervenciones que sean susceptibles de mejora (Pérez-González, 2008).

Esto implica valorar los efectos de la enseñanza del conocimiento emocional, es decir, si su aplicación es efectiva y a través de que mecanismos actúa, lo que implica la

realización de estudios de carácter experimental que ayuden a comprender los efectos de la Inteligencia Emocional sobre los resultados vitales y si los efectos de dicha enseñanza se distinguen claramente de los obtenidos mediante otro tipo de prácticas (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Además, la importancia de estas habilidades también se traslada a la otra parte que constituye el proceso de enseñanza/aprendizaje: el profesorado (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Es necesario, desde el ámbito de la investigación, seguir realizando estudios que impliquen al profesorado de manera que puedan completar su formación en competencias emocionales y tener los recursos necesarios para afrontar los eventos estresantes que tienen lugar durante el desempeño de su labor profesional.

Aunque la escuela es un contexto adecuado para la educación de emociones, no debemos delegar la responsabilidad total en los centros educativos, olvidando el papel fundamental que desempeña la familia en la educación de los jóvenes. Por ello, en investigaciones futuras deberá analizarse que efectos tiene la implicación de los padres en el proceso.

Como conclusión, cabe decir que puesto que esta línea de investigación es relativamente joven, es necesario seguir trabajando en aspectos relacionados con la definición y operacionalización del constructo y realizar estudios con muestras más amplias y de tipo trans-cultural, de manera que puedan extraerse conclusiones suficientemente sólidas sobre el concepto y las ventajas reales que presenta su aplicación en el ámbito educativo.

Referencias

- Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Jegak, U. (2004). Emotional intelligence and academic assessment among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19 (3/4), 105-121.
- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

- Arribas, J.M. (2008). Las relaciones interpersonales y la mejora de la convivencia. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R. & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the predictions of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 62, 65-78.
- Espejo, E. García-Salmones, J. & Vicente, F. (2000). *El programa para el desarrollo y mejora de la Inteligencia Emocional*. Madrid.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp.146-157).
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Maestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19, 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006b). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, 18, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008a). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008b). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M.D. & Hernández, D. (2007). Exploración de las relaciones entre la inteligencia emocional autopercebida y los rasgos de la personalidad. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (p.84). Málaga, España.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- González, R., Valle, A., Núñez, J. & González-Pienda, A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Güell, M. & Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Guil, R. & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J.M. Maestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.). *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 190-215). Madrid: Pirámide.
- Gumora, G. & Arsenio, W. (2002). Emotionally, emotions regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.
- Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235-254.
- Ibarrola, B. & Delfo, E. (2003a). *Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 3 a 56 años*. Madrid: SM.
- Ibarrola, B. & Delfo, E. (2003b). *Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 6 a 8 años*. Madrid: SM.
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (2007). La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (p.118). Málaga, España.
- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- León-Rodríguez, D. A. & Sierra-Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, (1), 35-45.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, J.M., Palmero, F. & Guil, R. (2004) Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (Coords.), *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- Mikolajczak, M., Luminet, O. & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79-88.
- Mora, J. A. & Martín, M. L. (2007) Inteligencia Emocional y personalidad. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (p.163). Málaga, España.
- Newsome, S., Day, A., & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 29, 1005-1016.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Pascual, V. & Cuadrado, M. (2001) *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: CissPraxis.
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.

- Petrides, K., Frederickson, N. & Furham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences* 36(2), 277-293.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J. & Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socio-emotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 159-178.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schutte, N., Malouff, J. Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25, 167-177.
- Teruel, M. P. (2000) La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38, 141-152.
- Traveset, M. (1999). Educación emocional: estrategias de intervención. *Aula de innovación educativa*, 89, 15-20.
- Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS
- Yus, R. (2008). Integración de la educación emocional en un programa de educación en valores. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Zaccagnini, J. L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Zeidner, M., Roberts, R. & Matthews, G. (2008). The Science of Emotional Intelligence: current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13 (1), 64-78.

