

## Tema 4

# Inteligencia emocional en el contexto educativo: su papel en el logro académico y el éxito social y personal

Dr. Álvaro Infantes-Paniagua

### 1. Introducción

Hace dos décadas desde que Extremera y Fernández-Berrocal (2001) se hacían eco de la especial importancia que el aprendizaje de la comprensión y la gestión de las emociones podrían tener entre los más jóvenes en aquel momento. De hecho, comentaban que:

*“Para algunos autores, las conductas antisociales, agresivas y de falta de respeto de los adolescentes actuales, no sólo en la escuela sino fuera del entorno educativo, se deben a la multitud de cambios producidos en las pautas sociales, incluyendo el aumento de divorcios, la influencia negativa de la televisión y los medios de comunicación o el escaso tiempo de dedicación de los padres a sus hijos (Shapiro, 1997)” (p. 12).*

Si ese era el escenario al estrenarse el siglo XXI, veinte años después, tras una fuerte crisis económica, el uso constante de internet, los smartphones y las redes sociales, que nos permiten estar conectados o aislarnos con mayor facilidad, y los efectos aún muy presentes de una pandemia de gran impacto social y sus correspondientes confinamientos, no parece difícil hacerse una idea de la importancia que la inteligencia emocional (IE) y una adecuada educación emocional pueden tener para el bienestar actual y futuro de los más jóvenes.

Hasta el momento, hemos visto qué son las emociones, cómo se producen y procesan (tema 1), en qué consiste el término IE, de dónde viene y cómo se ha desarrollado (tema 2), cómo se puede medir o evaluar la IE (tema 3) y, por último, aprenderemos a trabajarla en contextos educativos (tema 5). Ahora bien, antes es necesario comprender qué y cómo se aborda la IE en el contexto educativo, y por qué es importante para el desarrollo educativo y afectivo de una persona.

### 2. El papel de la IE en el contexto educativo

La investigación sobre la IE en educación parte de unos estudios iniciales con menor rigurosidad científica, más centrados en la contribución de la IE a una vida más feliz y fácil y de forma muy general y escasa, referidos a su relación con el rendimiento académico (RA). Sin embargo, los estudios actuales están más centrados en el efecto que podrían tener las habilidades emocionales en los alumnos, tanto dentro como fuera del contexto escolar, y la manera en la que estos efectos son posibles. Como ya se adelantó en el tema 2 (Infantes-Paniagua, 2022), la importancia de la IE en el contexto educativo no sólo se circunscribe a una mejora del RA, sino también a su vinculación con otros beneficios como una mayor presencia de conductas prosociales (Rivers et al., 2020).

### 3. La IE en el contexto escolar

Las emociones están constantemente presentes en el aula, incluso en las cuestiones más elementales. Un ejemplo de ello es que algo tan fundamental para la transmisión de conocimientos como es la propia explicación de contenidos “ayuda al aprendizaje cuando se genera aspiración de saber más o empatía” (Allison y Tharby, 2015, en Fernández, 2022), siendo el “principio emocional” uno de los seis principios que caracterizan a la explicación en el aula. No obstante, de manera más general, podemos distinguir dos principales focos en los que el estudio de la IE en el contexto escolar se ha centrado: el profesorado y los estudiantes.

#### 3.1 La IE en el profesorado

En una de sus obras más recientes, Marc Brackett (2020) habla de la importancia de trabajar las emociones desde el ámbito educativo, resaltando la necesidad de hacerlo no sólo entre el alumnado, sino también entre el profesorado y los líderes o responsables educativos, puesto que, de lo contrario, será complicado que las intervenciones tengan éxito.

Un claro ejemplo del papel de la IE del profesorado en el contexto escolar es el hecho de que existe numerosa evidencia previa que demuestra que la IE predice el nivel del burnout entre estos agentes del hecho educativo (e.g., Palomera et al., 2008). Más recientemente, una revisión sistemática de 13 estudios publicados entre 2006 y 2016 (Mérida-López & Extremera, 2017) presentó una serie de conclusiones al respecto:

- Las asociaciones en los estudios variaban en cuanto a su tamaño, hallando desde correlaciones pequeñas hasta altas.
- Los docentes con mayor IE presentan mayores percepciones de apoyo social por parte de los directores y los compañeros, lo que disminuye las consecuencias del burnout, ya que una mayor IE implica una mejor gestión de las emociones con los demás y, por tanto, un mejor ambiente de trabajo percibido.
- Se resalta el papel del afecto positivo como mediador entre la IE y el burnout, aunque falta más evidencia al respecto. De hecho, las emociones positivas de los docentes pueden mejorar su bienestar, puesto que el incremento de estas emociones positivas puede facilitar la creación de un clima de clase que favorezca el aprendizaje. Los docentes con una mayor IE, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo (Cabello et al., 2010).
- Con respecto al punto anterior, destaca la importancia de los bajos niveles de atención sobre el estado de ánimo y una alta claridad emocional para prevenir los síntomas del burnout. Una mayor IE entre los docentes los llevaría a sentirse más capaces de lidiar con tareas estresantes, utilizar patrones de pensamiento más constructivos (“reto” en lugar de “amenaza”), identificar más fácilmente las valoraciones erróneas y corregir las interpretaciones inadaptadas.
- Además, aunque pocos estudios lo abordan, una mayor IE entre los docentes no sólo reduciría los síntomas del burnout, sino que les ayudaría a involucrarse en tareas que van más allá de las obligaciones formales (proactividad).

Todo ello tendría algunas implicaciones prácticas, como que el diseño de las intervenciones para evitar el burnout debería centrarse en atender la influencia de la IE en cada dimensión del burnout (agotamiento emocional, despersonalización, y pérdida de confianza en sí mismo y falta

de realización personal), en lugar de tener un enfoque más general; considerar la contribución de los factores mencionados (afecto positivo, valoración de las emociones y apoyo social en el entorno laboral); y por último, como ya indicaban Palomera et al. (2008), considerar la inclusión de la IE para los docentes en formación, ofreciendo estrategias de regulación del estado de ánimo y habilidades emocionales para prevenir el posible futuro burnout.

### **3.2. La IE en el alumnado**

Siguiendo a Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), hay cuatro áreas básicas en las que una falta de IE puede provocar o facilitar la aparición de problemas conductuales en los estudiantes:

- RA
- Relaciones interpersonales
- Comportamientos disruptivos
- Bienestar mental emocional

No obstante, es oportuno destacar de forma específica también los hábitos de vida, a pesar de tener una estrecha relación con los comportamientos disruptivos (que a su vez se vinculan fuertemente con las relaciones interpersonales, por lo que se tratarán de forma conjunta).

#### **3.2.1 La IE en el RA**

Como se indicaba al inicio, las investigaciones sobre la relación entre la IE (en su mayoría desde el Modelo de Salovey y Mayer, 1990, o desde el modelo de Bar-On, 1997) y el RA en su etapa más temprana eran de escasa calidad científica y, de hecho, solían reportar resultados que indicaban una ausencia de relaciones directas entre la IE y el RA (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001). Es por ello por lo que desde algunos equipos de investigación como el de Extremera y Fernández-Berrocal (2001), que contaban con investigaciones previas donde se confirmaba que la IE era un predictor del equilibrio emocional, se proponen analizar el efecto indirecto de la IE sobre el RA añadiendo algunos elementos que estarían mediando en dicho efecto, como los niveles depresivos y ansiosos del estudiante (ver figura 2 del trabajo de Extremera & Fernández-Berrocal, 2001). En una de estas primeras investigaciones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001), realizada con 396 estudiantes de entre 13 y 23 años, se corroboró que la IE, más concretamente, la dimensión intrapersonal (metaconocimiento para atender a los estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos y prolongar los positivos), influía en la salud mental de los estudiantes y un adecuado equilibrio psicológico (principalmente, niveles de depresión, ansiedad, supresión de pensamientos negativos), lo que repercute de forma directa en el RA.

Investigaciones como las anteriores permiten conocer cómo la IE impacta en el RA. Sin embargo, el interrogante aún está (y estaba en su momento) en conocer el porcentaje sobre qué cantidad de varianza del RA estaría explicando la IE. Afortunadamente, y aunque aún sean necesarias mayores evidencias al respecto, en la actualidad podemos contar con estudios de metaanálisis que han abordado esta cuestión. Algunos han revelado que una alta IE rasgo puede conferir una ventaja en RA en las principales etapas educativas (Petrides et al., 2016). Uno de los más recientes y detallados es el desarrollado por MacCann et al. (2020), quienes se centran en conocer el grado en el que la IE de los estudiantes se asocia al RA. Basándose en 162 estudios procedentes de 27 países diferentes, el estudio muestra que existe una asociación de pequeña a moderada entre la IE y el RA, siendo la IE un predictor significativo del RA y que, aunque menos importante que la inteligencia y el rasgo de personalidad de meticulosidad, muy destacable para tener en cuenta desde el punto de vista educativo.

Además, esta relación está determinada por una serie de factores moderadores. Por un lado, hay que tener en cuenta que, como se vio en los temas 2 y 3, no existe una única forma de medir la IE, por lo que estos autores optan por distinguir tres tipos de IE: IE de habilidad (e.g., MSCEIT), IE autoinformada (e.g., TMMS-24) e IE mixta (e.g., Goleman, Bar-On o IE rasgo). Además, también hay que considerar que el RA puede ser considerado como las calificaciones escolares, por un lado, o como el desempeño en tests o pruebas estandarizadas, por otro. De esta manera, se pudo comprobar que la asociación entre el RA general y la IE es significativamente mayor para la IE de habilidad (tamaño del efecto,  $TE = 0,24$ ) en comparación con la IE autoinformada ( $TE = 0,12$ ) o mixta ( $TE = 0,19$ ), explicando un 1,7%, un 0,7% y un 2,3% adicionales de la varianza respectivamente, tras controlar las variables de inteligencia y personalidad.

Está claro, por tanto, que la IE puede predecir el RA; sin embargo, ¿por qué lo hace? ¿Cuáles son los mecanismos subyacentes de acuerdo a este metaanálisis? Tras la revisión de la literatura, MacCann et al. (2020) plantearon **tres hipótesis** que explicaban este hecho y que pusieron a prueba con su análisis:

- a) “Las personas con menor habilidad emocional tienen mayores probabilidades de experimentar estrés y dificultades emocionales en sus estudios, por lo que se beneficiarán en mayor medida del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permiten afrontar tales dificultades” (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008, pp. 430–431). Los estudiantes con una alta IE podrían ser más capaces de regular las emociones negativas relacionadas con el desempeño académico (e.g., ansiedad, aburrimiento o decepción). Si esto fuera cierto, el elemento esencial de la IE en el que reside esta relación sería la gestión emocional.
- b) Los estudiantes con una alta IE podrían ser más capaces de gestionar su entorno social, creando mejores relaciones con la familia, los compañeros y los profesores. Si esta hipótesis se confirmase, el elemento esencial de la IE en el que reside su relación con el RA sería la gestión emocional y, además, el RA medido como calificaciones escolares presentaría asociaciones más fuertes que el RA medido mediante tests estandarizados (que dejan fuera la parte social).
- c) Las competencias de la IE y las competencias que se encuentran dentro del RA, especialmente de los contenidos propios de las Humanidades, como historia o el estudio de las lenguas, se solapan de alguna forma (e.g., la comprensión de las motivaciones y emociones humanas). Si esto se confirmase, el elemento esencial de la IE en el que reside esta relación sería la comprensión emocional y, además, el RA en áreas más propias de Humanidades presentaría asociaciones más fuertes que el RA de áreas más científicas.

Tras analizar los resultados del metaanálisis (MacCann et al., 2020), los autores hallaron cierto respaldo para la primera hipótesis, puesto que los elementos de la IE que mejor predecían el RA eran los de comprensión (rama 3 del modelo de Mayer, Salovey y Caruso, 2016) y gestión emocional (rama 4), pero especialmente el primero de ellos. Este hecho, junto con la evidencia de que el efecto era mayor entre la IE, especialmente de comprensión emocional, y las áreas más propias de las Humanidades que de las Ciencias (casi el doble de  $TE$ ), respaldaba la tercera hipótesis. Por otro lado, en cuanto a la segunda hipótesis, la IE autoinformada se asoció únicamente con el RA medido con calificaciones, mientras que la IE mixta y, sobre todo, la IE de habilidad presentaron mayores asociaciones con ambos tipos de medición del RA. Por tanto, considerando todos estos mecanismos internos anteriores, **se puede concluir que la IE autoinformada solo predice el RA teniendo en cuenta la construcción de relaciones sociales,**

**la IE mixta lo predice mediante las relaciones sociales y la regulación emocional, y la IE de habilidad lo hace considerando las dos anteriores y, además, cierto solapamiento con los contenidos gracias a la comprensión emocional.** Es, por tanto, la IE de habilidad, y concretamente, las habilidades de comprensión y gestión emocional, las que mayor poder de predicción sobre el RA presentan, y las que más interesa trabajar desde el ámbito educativo, puesto que también se demuestra que estos programas que no ponen en peligro el RA.

Existen otros metaanálisis más generales, pero que pueden ser de mayor utilidad para aquellos profesionales más ajenos a la investigación, pero que desean conocer la evidencia al respecto. Entre ellos, uno de los más ambiciosos es el proyecto de *“Visible Learning”* encabezado por John Hattie desde la Universidad de Melbourne (Australia). Dicho estudio consiste en la creación de un metaanálisis de distintos metaanálisis para identificar las variables que influyen sobre el RA con base en la evidencia científica, y que está en constante actualización (Hattie, 2022)<sup>1</sup>. Dentro de las más de 300 variables identificadas, la IE (entendida como las habilidades en la regulación, la gestión y expresión de la información relacionada con la emoción, así como el autocontrol y la automotivación) tienen un tamaño del efecto medio de 0,57 y está dentro de los factores que presentan “potencial para acelerar” el RA. Es decir, la IE se encuentra en el cuarto nivel sobre cinco de la clasificación de Hattie (Nivel 1 “probablemente tenga un impacto negativo”, Nivel 2 “probablemente tenga un pequeño impacto positivo”, Nivel 3 “probablemente tenga un impacto positivo”, Nivel 4 “potencial para acelerar” y Nivel 5 “potencial para acelerar considerablemente”). Para ello se basa en la evidencia recogida en 6 metaanálisis que reúnen 327 estudios, con un conjunto de 66407 estudiantes. Generalmente, la IE tiene un impacto modesto en el RA, aunque pueda ser más relevante para algunos estudiantes con características específicas, como por ejemplo el alumnado con altas capacidades (Petrides et al., 2016). De hecho, “los propios Mayer y Salovey (1997) aseveran que llegar a incrementar la varianza explicada en un 10% debería considerarse como un gran logro en el” (en Extremera & Fernández-Berrocal, 2001, p. 11). Por lo que estos resultados, en su conjunto y vistos desde un punto de vista práctico, indican que la IE parece un elemento con relevancia en el RA.

Existen otras investigaciones que han tratado de abordar este asunto y han desgranado un poco más qué se esconde tras la relación entre IE y resultados escolares o académicos más concretos. Ejemplo de ello es el estudio español sobre la influencia de la IE en el RA para la asignatura de Educación Física y la creación de hábitos de vida saludables (Trigueros et al., 2019). Dicho estudio tuvo como objetivo analizar la influencia de la EI en el estado emocional, la automotivación y la resiliencia en estudiantes de Ed. Secundaria, así como en RA y en la intención de adoptar hábitos activos de vida fuera de la escuela, y contó con una muestra de 615 estudiantes que variaban entre los 14 y 19 años. Se midieron la IE, el estado emocional, la resiliencia y la motivación en el contexto de la asignatura de EF. Además, se tuvo en cuenta un cuestionario de intención de ser físicamente activo y el RA. Los resultados obtenidos sugerían que la IE ejerce una influencia positiva sobre las emociones positivas, y una influencia negativa sobre las emociones negativas. Además, las emociones positivas tenían una influencia positiva sobre la resiliencia y la automotivación, mientras que las emociones negativas ejercían una influencia negativa sobre las mismas, aunque sin llegar a ser significativa en el caso de las negativas. Entre éstas, la resiliencia influía positivamente sobre la automotivación, y la automotivación, a su vez, sobre el RA en Educación Física y sobre la intención de ser físicamente activo en el futuro. Este estudio

---

<sup>1</sup> Se puede acceder al mismo desde el siguiente enlace:  
<https://www.visiblelearning.com/content/visible-learning-research>

muestra con éxito la importancia de centrarse en las emociones desde las clases de Educación Física. En el esquema de la figura 1 se puede comprobar de forma visual las relaciones.

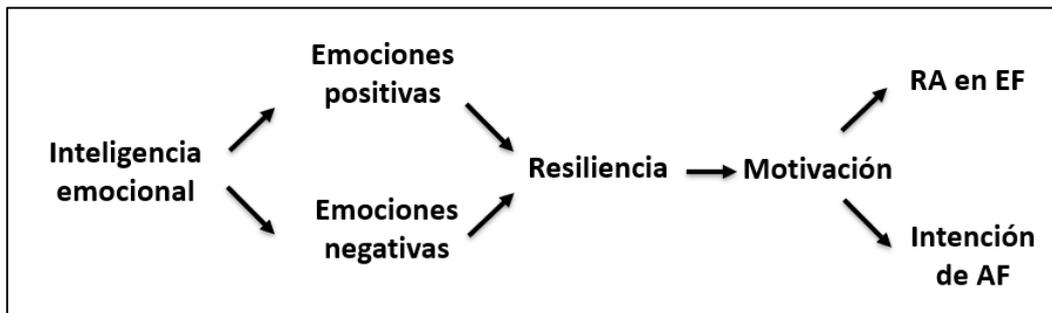


Figura 1. Esquema del modelo propuesto por Trigueros et al. (2019).

La principal limitación que presenta la evidencia en estas líneas suele ser el carácter transversal de los estudios. Aunque con amplias muestras y los análisis adecuados se podrían sugerir efectos, lo cierto es que tan sólo se podrían confirmar relaciones. No obstante, existen estudios de carácter longitudinal en los que se ha demostrado que la IE, en este caso de habilidad, puede predecir el RA futura hasta cinco años (Qualter et al., 2012).

### 3.2.1 La IE en otros factores sociales y personales

#### - Hábitos de vida

“Algunos investigadores sugieren que las personas con una menor IE se implican más en conductas autodestructivas tales como el consumo de tabaco. [...] Los adolescentes con una mayor capacidad para manejar sus emociones son más capaces de afrontarlas en su vida cotidiana facilitando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo de consumo abusivo de sustancias. En concreto, los adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesitan utilizar otro tipo de reguladores externos (e.g., tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen en esas edades” (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008, p. 431). Mientras que aquellos que presentan déficits en el estado de ánimo y una mayor afectividad negativa, así como los que presentan déficits para percibir, comprender y/o regular sus emociones, pueden llegar a ser más fácilmente consumidores habituales de tabaco y alcohol, lo que puede derivar en un círculo vicioso, puesto que la “droga” en sí misma causa la inhabilidad temporal o crónica de controlar las emociones. Con su abandono puede darse lugar a la recuperación de las habilidades emocionales. Por lo que se puede afirmar que la IE es un factor protector en el abuso de tabaco y/o alcohol.

#### - Conductas disruptivas y relaciones interpersonales

Un alumno que es capaz de reconocer o ser consciente de lo que siente en cada momento y puede regular sus emociones, presenta una menor probabilidad de que actúe de forma agresiva e impulsiva y opte por otras formas más adecuadas para resolver conflictos. “Es lógico esperar que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales” (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008, p. 431). Un ejemplo es que, ante una situación de cierto conflicto en el aula como podría ser que un compañero se colase en la fila para recoger materiales en clase de artes, es menos probable que un alumno

que presenta una alta IE comience una pelea con dicho compañero. De hecho, incluso cuando se controlan factores como la inteligencia general o la personalidad, la IE de habilidad correlaciona positivamente con la calidad de las relaciones interpersonales y la sensibilidad interpersonal del individuo (Rivers et al., 2020) y negativamente con las conductas socialmente desadaptativas como la exclusión, la difusión de rumores, agresión directa, etc. (García-Sancho et al., 2017). De hecho, los estudiantes con mejor percepción de emociones son menos propensos a utilizar realizar burlas o hablar con sarcasmo en sus relaciones con los demás (Yip & Martin, 2006; en Rivers et al., 2020), puesto que estarían presentando una mayor sensibilidad hacia los demás.

Muy relacionado con este punto, aunque se presenta como un caso específico, también existe evidencia sobre la relación entre la IE y el *bullying* una reciente revisión sistemática concluye que la IE se asocia a un menor acoso porque los adolescentes con mayores niveles también son los que menos participan en situaciones de acoso como agresores o víctimas, por lo que tener unas habilidades emocionales adecuadas tiene un impacto positivo en la no implicación en el *bullying* (Rueda et al., 2021). Concretamente, estos investigadores encontraron que los adolescentes implicados en acoso escolar (agresores y víctimas) no tienen grandes dificultades para percibir y expresar emociones, pero sí presentan deficiencias en su comprensión y regulación. Una posible explicación podría estar en que la capacidad para atender y percibir las emociones de los acosadores les facilitaría identificar a las víctimas y tratar de tener un papel dominante en el grupo; mientras que las víctimas presentarían dificultades para regular sus emociones quizás por el uso de estrategias desadaptativas, agravado por una elevada percepción de las propias emociones. De hecho, como ya se adelantaba en el tema 2, en algunos casos la IE, especialmente entendida como habilidad, podría utilizarse para otros fines que no redundan precisamente en el bien social, pues también hay evidencia de que en una persona que posee rasgos maquiavélicos una alta IE facilita el comportamiento desviado interpersonal (Côté et al., 2011 en Rivers et al., 2020). Además, también se ha comprobado que es más frecuente entre chicos que en chicas, teniendo estas últimas una mayor percepción emocional, mientras que los primeros tendrían una mayor capacidad de autorregulación, aunque se trata de una cuestión que no es consistente en todos los casos (Rueda et al., 2021).

Por lo general, “las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también son más capaces de extrapolar estas habilidades a las emociones de los demás. En este sentido, la IE va a jugar un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales” (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008, pp. 429–430). Esto acaba suponiendo un mejor clima interpersonal, puesto que los estudiantes con un mayor nivel de IE, en este caso de rasgo, son vistos en mayor medida como cooperativos y líderes por parte de sus compañeros (Petrides et al., 2016).

### **- Bienestar mental y emocional**

Como se adelantaba en el tema 2, una mayor IE se asocia a menores niveles de depresión, ansiedad general y social, trastorno límite de personalidad, anorexia nerviosa y la psicopatía (Rivers et al., 2020). Numerosas investigaciones muestran cómo los estudiantes universitarios con más IE presentan menos síntomas físicos, ansiedad social, depresión y rumiación, y mayor uso de estrategias activas de resolución de problemas; incluso, se recuperan mejor de los estados de ánimo inducidos en condiciones experimentales (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008; Petrides et al., 2016; Rivers et al., 2020). Otras evidencias indican que la IE se asocia a una mejor aceptación de las críticas y la incertidumbre, así como un menor nivel de creencias

irracionales. Incluso hay investigaciones que nos muestran cómo un nivel elevado de IE modera de forma beneficiosa el impacto de los factores de riesgo sobre la salud, llegando a predecir el uso de la asistencia sanitaria (Petrides et al., 2016). Todo ello conduce a un mayor bienestar psicológico.

#### **4. En contexto educativo no formal**

##### **4.1. La IE en el profesorado**

Al igual que en el caso de la educación formal, la IE puede tener un papel relevante en la educación no formal para el propio profesorado y el buen desarrollo de su profesión. En este sentido, la IE puede cobrar especial relevancia entre los profesionales que educan a ciertos colectivos especiales. Los profesionales que trabajan con personas con discapacidad intelectual en entornos no formales a menudo se enfrentan a diferentes presiones y situaciones de gran desgaste emocional, debido a las altas exigencias relacionadas con el desarrollo de su actividad, la falta de autonomía en la delimitación de sus funciones, la falta de apoyo institucional y la escasa participación en la toma de decisiones, así como el estrecho vínculo que acaba apareciendo con los estudiantes a los que atienden (Ricci et al., 2020; en Gavín-Chocano et al., 2022). Por tanto, el desarrollo de las competencias emocionales entre estos los profesionales de la educación no formal es esencial para su salud y bienestar, así como para el bienestar del colectivo al que atienden. Investigaciones como la de Gavín-Chocano et al. (2022) han puesto el foco en determinar si existe relación entre la IE y el burnout entre profesionales de la educación no formal, que trabajan con estudiantes con algún tipo de discapacidad. De acuerdo con los resultados obtenidos, se demuestra que hay una asociación positiva entre la IE y el burnout en todas las dimensiones de ambas y, además, también existe asociación positiva con otro factor relevante para el desempeño de estos profesionales, como es el optimismo disposicional<sup>2</sup>. Los profesionales que reconocen sus emociones y saben adaptar su conducta a las mismas, presentarían un mayor grado de optimismo para el desarrollo de su actividad profesional con las personas con discapacidad, percibiendo que los objetivos son alcanzables y sintiéndose capaces de realizar los esfuerzos necesarios; mientras que aquellos que presentan más dificultades para comprender o regular sus emociones están mayor riesgo de sufrir estrés y desgaste profesional.

##### **4.2 La IE en el alumnado**

Existen escasos ejemplos de investigaciones sobre IE en educación no formal. Entre ellos, se puede encontrar el trabajo de Quevedo y De la Peña (2018) que se centra en las aulas hospitalarias. Concretamente, con una muestra de 30 estudiantes de 7 a 10 años, abordaron el objetivo de analizar la relación entre la resiliencia, IE y habilidades motrices. Los resultados mostraron que estos estudiantes presentaban unas bajas habilidades motrices, mientras que tenía un nivel de IE y de resiliencia medio. Lo que destacó, más allá de la existencia de relaciones significativas entre las tres variables, fue que la relación de las habilidades motrices con la resiliencia e la IE fue negativa, lo que contrasta con la literatura al respecto; mientras que la relación entre resiliencia e IE fue positiva, permitiendo conocer cómo la IE se asocia a la capacidad de superar situaciones adversas como pueda ser la hospitalización. Más allá de ello,

---

<sup>2</sup> La definición en la que Gavín-Chocano et al. (2022) se basan es que el optimismo disposicional consiste en la percepción positiva que tiene el individuo de los eventos futuros y la actitud proactiva ante situaciones estresantes o acciones que ponen su bienestar en riesgo.

la literatura es escasa en cuanto al efecto en el aprendizaje y, si bien es cierto que podría hipotetizarse que será posible una asociación positiva.

Por otro lado, aunque no necesariamente suponga un tipo de educación no formal, también se ha indagado acerca de la relación entre la IE y el aprendizaje online. Más concretamente, el estudio de Buzdar et al. (2016) indagó, con una muestra de 432 estudiantes de máster universitario, el papel de la IE a la hora de predecir la disposición para el aprendizaje online, entendida ésta como un constructo que engloba la autoeficacia para la comunicación online, la autoeficacia para el uso de internet/dispositivo, el aprendizaje autodirigido, el control del alumno y la motivación para el aprendizaje. Los resultados mostraron que todos los aspectos principales de la IE y la disposición para el aprendizaje online se correlacionan positiva y significativamente, demostrando que la IE explicaba el 29,8% de la varianza en la disposición de los estudiantes para el aprendizaje online. De hecho, los autores concluyeron que la disposición podría mejorarse mediante la mejora de la regulación emocional y, por tanto, de la mejora de la IE. No obstante, la literatura al respecto sigue siendo escasa.

## 5. ¿Cómo llevar las evidencias a la práctica educativa?

Si se tienen en cuenta todas las investigaciones anteriores, consecuentemente, el trabajo de la IE en el aula podría tener beneficios en los indicadores que se han identificado como mediadores y en última instancia en el RA. Una forma de llevar el aprendizaje de las emociones al ámbito educativo es el denominado Aprendizaje Social y Emocional (más conocido por sus siglas en inglés SEL; Brackett, 2020). El SEL "hace referencia al proceso por el que los jóvenes aprenden los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarios para llevar a cabo cinco tareas principales: (1) reconocer y manejar las emociones; (2) establecer y alcanzar objetivos positivos; (3) demostrar interés y preocupación por los demás; (4) entablar y conservar relaciones positivas; y (5) manejar con eficacia las relaciones interpersonales" (Durlak, 2016, p. 179). Los principios del SEL funcionan como un marco integrador para coordinar programas específicos en centros escolares, bajo el supuesto de que los problemas que afectan a la juventud están causados por los mismos factores de riesgo social y emocional, por lo que se propone el desarrollo práctico de las habilidades sociales y emocionales en un ambiente positivo como la mejor manera de prevenir dichos problemas (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008).

De acuerdo con el estudio de metaanálisis de Durlak (2016), los estudiantes de programas SEL aumentaron significativamente sus competencias (TE= 0,57) y actitudes emocionales y sociales (TEs = 0,57 y 0,23, respectivamente), así como sus conductas prosociales como sus habilidades sociales o de cooperación (TE = 0,24). También presentaron menos problemas conductuales (TE = 0,22) y menor malestar emocional (TE = 0,24). Por último, su RA fue superior (TE = 0,27), suponiendo 11 puntos más de media en el percentil de éxito escolar. Además, en aquellos pocos estudios que presentaban seguimiento de sus participantes más de seis meses después del programa SEL, se pudo comprobar que estos resultados seguían siendo positivos y significativos en comparación a sus respectivos grupos control. Gracias a este estudio, se pudo observar que los programas SEL más efectivos presentaban una serie de características que podrían resumirse en el acrónimo SAFE (del inglés *Sequential, Active, Focused and Explicit*):

- a) *Sequential*: Las sesiones seguían una secuencia cuidadosamente seleccionada para desarrollar habilidades de forma gradual (un ejemplo podría ser el seguimiento del método RULER de Brackett, 2020).

- b) *Active*: Insistencia en el aprendizaje activo, requiriendo práctica de las nuevas habilidades por parte de los alumnos y calificando su actuación.
- c) *Focused*: Dedicar tiempo y atención exclusivamente a la formación en habilidades.
- d) *Explicit*: La enseñanza de habilidades concretas supone un objetivo específico, por lo que los estudiantes saben qué se espera de ellos.

Más allá del metaanálisis de Durlak (2016), según la *Education Endowment Foundation* o EEF (2022), el SEL presenta un impacto moderado en la mejora del aprendizaje con un muy bajo coste, en comparación a otros tipos de intervenciones, aunque alerta de que la evidencia al respecto es muy limitada. La EEF calcula el impacto en los resultados académicos sobre el curso escolar, y les confieren a estas intervenciones SEL un impacto de cuatro meses sobre el aprendizaje, impactando especialmente en las habilidades de toma de decisión, interacción con otros y la autogestión de las emociones, más que directamente en los elementos académicos o cognitivos del aprendizaje. Nuevamente, los resultados de las intervenciones parecen consistentes con los resultados anteriormente mostrados que se centraban en las correlaciones o los efectos de la IE sobre el RA. No obstante, como indican desde la EEF, ser capaz de gestionar las emociones será beneficioso para niños y jóvenes incluso si esto no se traduce en resultados para lengua o matemáticas. Son especialmente prometedores aquellos enfoques dentro de este tipo de intervenciones que se centran en la mejora de la interacción entre estudiantes. Igualmente, destacan que las mejoras parecen más probables cuando las intervenciones SEL se integran en las prácticas educativas habituales y vienen reforzadas mediante el desarrollo profesional y la formación del personal (la aplicación del programa y el grado de compromiso de los profesores parecen ser importantes); idea en la que también insiste Brackett (2020) cuando comenta que los mejores métodos del SEL son sistemáticos, no fragmentarios, consideran todos los niveles y atienden a los resultados. En cuestiones más concretas, los análisis de la EEF concluyen que los métodos SEL:

- Son más efectivos en educación secundaria (5 meses de mejora) que en primaria (4 meses).
- Tienen mayores efectos en resultados académicos relacionados con áreas de lengua (4 meses) que en matemáticas (3 meses).
- Si incluyen sesiones frecuentes (4 o 5 veces a la semana) y más cortas (en torno a 30 minutos), parecen ser los más exitosos.
- Son especialmente interesantes para niños de contextos desfavorecidos.

El mecanismo por el que los enfoques SEL tienen un impacto en los resultados académicos puede incluir la mejora del compromiso con el aprendizaje o las habilidades de autorregulación. Por lo que, de acuerdo a la EEF (2022), si las escuelas pretenden mejorar una habilidad en particular, deben considerar cuidadosamente que sobre el enfoque SEL:

- Cómo se integrará y modelará en toda la escuela.
- Cómo identificar y proporcionar apoyo específico a los alumnos que necesiten apoyo adicional.
- Puede aplicarse durante un período preestablecido (como una intervención específica; e.g., durante un trimestre), aunque también a lo largo de un año académico (e.g., si se proponen cambios en toda la escuela).

Más allá de todo lo anterior, dentro de lo que podríamos denominar “educación informal”, pueden encontrarse breves enseñanzas que de alguna manera ayudan a trabajar la IE. Un ejemplo de ello la reciente iniciativa de YouTube “Hit Pause” para educar o concienciar a los

usuarios acerca de cómo ciertos contenidos pueden emplear un lenguaje sensacionalista para engañarlos, dando pautas breves en vídeos de 15 segundos que ayudan a reflexionar sobre la parte emotiva de la información que se está recibiendo<sup>3</sup>.

## 5. ¿De qué me sirve todo esto?

Ser conscientes de la evidencia existente, de los vacíos en la misma, y conocer cómo acceder o indagar en dichas cuestiones nos puede ayudar a implementar programas basados en la evidencia para trabajar la IE allí donde desarrollemos nuestra labor como profesionales, dentro de la educación formal o no formal, e incluso fuera del ámbito educativo. También nos ayuda a entender con mejor perspectiva el rol de la IE en el aprendizaje en conjunto con otras variables, y conocer que su valor no sólo reside en el hecho de trabajarla con los estudiantes, sino en que el propio docente se preocupe por cuidar y mejorar su percepción, comprensión y gestión de las emociones. Saber dónde están los puntos sensibles en torno a la IE también nos permite centrar los esfuerzos en dichas áreas, en lugar de realizar intervenciones más generalistas poco enfocadas en las dimensiones concretas a mejorar.

En el próximo tema, se abordarán distintos programas para trabajar la IE en el aula y que, de alguna manera, podrán servir como inspiración o punto de partida para adaptar nuestras propias intervenciones con una buena base teórica y científica.

## 6. Recursos

- Presentación del tema en Wooclap.
- Capítulo: Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? En *Libro de actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia emocional. Una brújula para el siglo XXI* (pp. 146–157). <https://www.researchgate.net/publication/230886929> *Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes*
- Artículo: Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421–436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Artículo en inglés: MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Vídeo: La importancia de las emociones en el aula | UNIR OPENCLASS: <https://youtu.be/Fnb3gltc6uw>
- Podcasts de los/as compañeros/as de clase sobre: RA e IE, Bienestar emocional e IE, Compromiso escolar e IE, Absentismo escolar e IE, y Bullying e IE.

---

<sup>3</sup> El vídeo se puede ver en el siguiente enlace:

[https://www.youtube.com/watch?v=dQjnvhy87V0&list=PL4SOO4mxq3nvU8UBTmyfNmbge8WPa9FiS&index=1&ab\\_channel=HitPause](https://www.youtube.com/watch?v=dQjnvhy87V0&list=PL4SOO4mxq3nvU8UBTmyfNmbge8WPa9FiS&index=1&ab_channel=HitPause)

## Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*.
- Brackett, M. (2020). *Permiso para sentir. Educación emocional para mayores y pequeños con el método RULER*. Diana.
- Buzdar, M. A., Ali, A., & Tariq, R. U. H. (2016). Emotional Intelligence as a Determinant of Readiness for Online Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1), 148–158. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i1.2149>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(1), 41–49.
- Durlak, J. A. (2016). Meta-análisis de la eficacia de los programas universales de educación emocional y social escolar. In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, & R. Cabello (Eds.), *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la inteligencia emocional* (pp. 179–182). Fundación Botín.
- Education Endowment Foundation. (2022). *Teaching and Learning Toolkit*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? In *Libro de actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia emocional. una brújula para el siglo XXI* (pp. 146–157). [https://www.researchgate.net/publication/230886929\\_Es\\_la\\_inteligencia\\_emocional\\_un\\_adequado\\_predictor\\_del\\_rendimiento\\_academico\\_en\\_estudiantes](https://www.researchgate.net/publication/230886929_Es_la_inteligencia_emocional_un_adequado_predictor_del_rendimiento_academico_en_estudiantes)
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421–436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fernández, J. G. (2022). *MELC: La explicación, esa gran desconocida*. INVESTIGACIÓN DOCENTE. El Blog Con Los Mejores Libros y Artículos Sobre Educación, Traducidos y Comentados. <https://investigaciondocente.com/2019/12/02/melc-la-explicacion-esa-gran-desconocida/>
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(1), 43–51. <https://doi.org/10.1111/sjop.12331>
- Gavín-Chocano, Ó., Rodríguez-Fernández, S., Molero, D., & Molero-Martínez, I. (2022). Relationship between Emotional Intelligence and Burnout in non-formal teachers of people with disabilities. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 623–634. <https://doi.org/10.5209/rced.76370>
- Hattie, J. (2022). *Visible Learning Meta x BETA*. Corwin. <http://www.visiblelearningmetax.com/>
- Infantes-Paniagua, Á. (2022). *Tema 2 - Modelos de inteligencia emocional*. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/125883>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological*

- Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2018). The relationship between emotional intelligence and trait mindfulness: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 135, 101–107. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.06.051>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., & Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., & Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83–91. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.007>
- Quevedo, N. L., & De la Peña, C. (2018). Estudio en aulas hospitalarias: Relación entre resiliencia, inteligencia emocional y habilidades motrices. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 127–146.
- Rivers, S. E., Handley-Miner, I. J., Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2020). Emotional Intelligence. In *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 709–735). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108770422.030>
- Rueda, P., Pérez-Romero, N., Victoria Cerezo, M., & Fernández-Berrocal, P. (2021). The Role of Emotional Intelligence in Adolescent Bullying: A Systematic Review. *Psicología Educativa*, 28(1), 53–59. <https://doi.org/10.5093/psed2021a29>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, C., & López-Liria, R. (2019). Influence of Emotional Intelligence, Motivation and Resilience on Academic Performance and the Adoption of Healthy Lifestyle Habits among Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2810. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162810>