



## LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: HALLAZGOS CIENTÍFICOS DE SUS EFECTOS EN EL AULA

NATALIO EXTREMERA (\*)  
PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL (\*)

**RESUMEN.** La inteligencia emocional (IE) es un constructo tan interesante como controvertido. A pesar de la aparición de múltiples libros, revistas y manuales sobre la importancia de la promoción de la IE, pocos datos científicos han avalado sus efectos beneficiosos en el aula. En este artículo se ofrece una visión científica del concepto de IE tratando de desligarnos de otras concepciones más populares. De partida, se expone el planteamiento teórico de Mayer y Salovey (1997), se esbozan los diferentes procedimientos de evaluación y se enumeran datos empíricos sobre la influencia de la IE en el contexto escolar. Por último, son planteadas una serie de implicaciones educativas que se derivan del estudio riguroso del concepto.

**ABSTRACT.** Emotional Intelligence (EI) is both an interesting and a controversial construct. Although many popular books, magazines and handbooks have emphasized the importance of developing EI, few scientific supports have confirmed the potential positive effects of EI in schools. In this article, a scientific view about the concept of EI is presented separating from more popular conceptualizations. The Mayer and Salovey's theoretical formulation is presented (1997) and different assessment methods are explained. Besides, empiric findings about the effects of EI in educational context are listed. Finally, we discussed several educational implications derived from rigorous study of EI.

### INTRODUCCIÓN

En la última década, profesores y educadores han convertido en tema usual de discusión la aparición de un nuevo concepto psicológico: Inteligencia Emocional. Para el público en general, el concepto de inteligencia emocional (IE) se

convirtió en popular a raíz del *best-seller* de Goleman (1995). La propuesta de este psicólogo-periodista del *New York Times* sobre las contribuciones de la IE para la sociedad y el individuo levantaron tal euforia que el concepto apareció en la portada del *Times Magazine* (Gibbs, 1995). Tras el éxito del libro de Goleman, fueron

---

\* Universidad de Málaga.

numerosos los autores que buscaron, a costa de este nuevo constructo, una explicación generalizada de todos los males de la sociedad actual. Llevados en más o menos grado por la «moda emocional», lanzaron todo tipo de conjeturas y afirmaciones sobre su potencial efecto beneficioso en el aula. Tales aseveraciones siguen sin haber sido demostradas científicamente. Para muchos, la IE es una nueva etiqueta de algo que ya existía muchos años atrás (Davies, Stankov y Roberts, 1998), aunque esto dependerá del acercamiento teórico de partida. Los modelos sobre IE han sido de lo más variado, incluyendo concepciones y habilidades muy diferentes (Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1999; Goleman, 1995 y 1998; Gottman, 1997; Martín y Boeck, 1997; Shapiro, 1997). Los libros de auto-ayuda, los medios de comunicación y la multitud de páginas *web* sobre IE surgidas tras el libro de Goleman no han contribuido a dar una imagen científica. No obstante, aun en desigualdad de oportunidades, la lucha por incorporar en las aulas y en otros ámbitos de interés, un acercamiento con carácter científico y consistente va cada día ganando terreno (Cobb y Mayer, 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Mayer y Cobb, 2000; Salovey y Sluyter, 1997). Por ejemplo, empecemos con un simple pero controvertido interrogante. ¿Qué significa ser un alumno/a emocionalmente inteligente? Muchos educadores afirmarían ser capaces de distinguir a un alumno emocionalmente inteligente de otro que no lo es, pero la dificultad real reside en determinar qué cualidades específicas lo caracterizan. Lo que nos lleva a otra pregunta, ¿son esas características componentes de la IE o factores sociales y de personalidad ya existentes anteriormente (por ejemplo extraversión, autoestima, optimismo, asertividad...)? Este problema no es exclusivo de la comunidad educativa, en el campo científico de la IE la

confusión y la falta de acuerdo conceptual han imperado sobre la objetividad y la rigurosidad (Davis et al., 1998; Mestre, Guil, Carreras, y Braza, 2000). Este artículo pretende eliminar la confusión terminológica sobre el concepto de IE, esbozar los procedimientos de su evaluación y recopilar aquellos trabajos de investigación que han comprobado la incidencia de la IE en el contexto educativo y en la vida de los estudiantes adolescentes, tanto dentro como fuera del aula.

### LA CREACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU EVOLUCIÓN HACIA ACERCAMIENTOS MÁS CIENTÍFICOS Y RIGUROSOS

A principios de los noventa, Mayer y Salovey continuaron con una tendencia iniciada por Thorndike en los años veinte (Thorndike, 1920) y perpetuada por otros grandes psicólogos como Weschsler (1940), Gardner (1983) o Sternberg (1988; 1996) (para un revisión histórica del concepto de IE ver Molero, Saiz y Esteban, 1998). Estos investigadores, sin menospreciar la importancia de los aspectos cognitivos, reconocían el valor esencial de ciertos componentes denominados «no cognitivos», es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales que predecían nuestras habilidades de adaptación y éxito en la vida. Es en ese ambiente de descontento por la visión psicométrica de la inteligencia donde Mayer y Salovey proponen el concepto de IE promulgando una perspectiva de inteligencia más global (Gardner, 1983; Sternberg, 1988; Thorndike, 1920; Weschsler, 1940). La IE se acuña como una forma de inteligencia genuina, basada en aspectos emocionales, que incrementa la capacidad del grupo clásico de inteligencias para predecir el éxito en diversas áreas vitales. En la actualidad, aceptada como una inteligencia más (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001), la IE se plantea como un

acercamiento general que incluye las habilidades específicas necesarias para comprender, regular y experimentar las emociones de forma más adaptativa (Mayer y Salovey, 1993; Salovey, Hsee y Mayer, 1993). La primera conceptualización de Salovey y Mayer definía a la IE como:

Una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos.

(Salovey y Mayer, 1990)

Su modelo original distinguía un conjunto de habilidades emocionales adaptativas y conceptualmente relacionadas: a) evaluación y expresión de las emociones; b) regulación de las emociones y c) utilización de las emociones de forma adaptativa (Salovey y Mayer, 1990).

Tomando como pilar básico este primer modelo, el equipo de Mayer y Salovey ha redefinido su concepción teórica e incluido algún nuevo componente y, tras más de diez años de investigaciones (para una revisión en castellano de sus investigaciones más importantes ver Fernández-Berrocal y Ramos, 1999), ha concebido un modelo de IE basado en el procesamiento emocional de la información (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 1999; Mayer, Caruso y Salovey, 2000c; Mayer, Salovey y Caruso, 2000a, Mayer, Salovey y Caruso, 2000b). Con esta conceptualización, pretenden alejarse de aquellos modelos y acercamientos teóricos sobre IE substancialmente diferentes denominados modelos mixtos o modelos basados en rasgos de personalidad (Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Goleman, 1995 y 1998), quizá de mayor difusión pública y repercusión social, pero que no aportan nada nuevo al campo científico de la inteligencia (Mayer, et al., 2000a). Estos modelos aprovecharon la idea surgida en el equipo de Salovey y Mayer (1990) popularizada cinco años

más tarde por Goleman (1995) y propusieron sus propias definiciones de persona emocionalmente inteligente, pero sin basarse en ningún apoyo científico. Así pues, Mayer y Salovey (1997) buscando salir de la desvirtuación hecha a la IE por ciertos autores, realizan una formulación teórica centrada en la IE como habilidad mental y definen la IE como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

(Mayer y Salovey, 1997)

Sin ninguna duda, esta revisión constituye la conceptualización de IE más sostenida hasta la fecha. Actualmente, los autores mantienen las habilidades incluidas en esta reformulación (Mayer et al., 1999) y siguen definiendo la IE como:

La capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyendo la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones.

(Mayer et al., 2000a)

Según esta definición de IE, se trataría de la habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Por su parte, los modelos mixtos se centran en rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad (por ejemplo, empatía, asertividad, impulsividad, optimismo, etc.), así como otras variables sin ninguna constatación de su verdadero vínculo con la IE (por ejemplo, motivación y felicidad) (Mayer et al., 1999 y 2000a). Por ejemplo, Goleman (1995) realiza una interpretación del concepto en su libro

*Inteligencia Emocional* en la que incluye componentes muy dispares. En él reconoce que el término de IE no fue creado por él y que lo tomó prestado de los trabajos de Salovey y Mayer. No obstante, en su libro segmenta una serie de habilidades integrantes del concepto que poco tiene que ver con el acercamiento científico del término. En su concepción de IE incluye un conjunto de atributos de personalidad (por ejemplo, autoconciencia, control de impulsos, manejo del estrés, etc.), rasgos motivacionales (por ejemplo, auto-motivación) o áreas comportamentales (por ejemplo, manejo de las relaciones interpersonales) que acaparan casi todas las áreas de la psicología dejando de ser, a nuestro parecer, un modelo explicativo coherente general. Otro acercamiento posterior es el desarrollado por Bar-On (1997), que distingue cinco factores generales subdivididos en 15 componentes de orden menor (ver también, Bar-On, 2000). Algunos de sus subcomponentes como comprobación de la realidad, manejo del estrés o control de impulsos van más allá de lo que se entiende por emoción o inteligencia (Mayer, et al., 2000b) y se convierte en un cajón de sastre para incluir las habilidades positivas de una persona equilibrada.

No es de extrañar que haya habido tanta confusión en la comunidad educativa sobre qué significa realmente ser inteligente. Nosotros vamos a defender la postura basada en el modelo de Salovey y Mayer (Mayer, et al., 1999; Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990). Tal acercamiento ha mostrado su robustez científica y viabilidad a lo largo de más de una década de incesantes investigaciones sobre el tema. En este tiempo la IE ha surgido como una nueva forma de inteligencia necesaria de desarrollar, complementaria a las demás y que debe fomentarse en un sistema educativo más amplio y no sólo ceñido a las inteligencias tradicionales (Lopes y Salovey, en prensa).

## EL MODELO DE IE DE MAYER Y SALOVEY (1997)

En su modelo teórico, Mayer y Salovey enumeran, en orden ascendente, las diferentes habilidades emocionales que integran el concepto, desde los procesos psicológicos más básicos (percepción emocional) hasta los de mayor complejidad (regulación de los estados afectivos). El modelo se resume en la tabla I.

### PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES

Esta habilidad se refiere al grado en el que las personas identifican convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. De igual modo, se incluye la percepción de los estados emocionales de otras personas, objetos, colores y diseños a través del lenguaje, el comportamiento, el sonido o la apariencia (por ejemplo, los sentimientos generados por un cuadro o por la visita a una catedral gótica). También abarcaría la capacidad para expresar apropiadamente las emociones y los sentimientos percibidos en los demás y las necesidades asociadas a los mismos en el momento oportuno y del modo correcto. Esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás. Por ejemplo, un bebé percibe su llanto de malestar o su alegría reflejada en la cara de sus padres que experimentan y viven, de manera empática, los sentimientos de su hijo. Conforme crece, su percepción y evaluación emocional empezará a discriminar con más exactitud entre una sonrisa sincera y otra de carácter educado o irónico.

TABLA I

*Modelo de habilidad de inteligencia emocional  
(adaptado de Mayer y Salovey, 1997)*

Percepción, evaluación y expresión de emociones:

- Habilidad para identificar emociones en nuestros estados físicos y psicológicos.
- Habilidad para identificar emociones en otras personas u objetos.
- Habilidad para expresar emociones con seguridad y expresar las necesidades relacionadas a esos sentimientos.
- Habilidad para discriminar la expresión de emociones honestas y deshonestas, exactas o inexactas.

Facilitación emocional del pensamiento:

- Habilidad para redirigir y priorizar nuestro pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.
- Habilidad para generar y revivir emociones con el fin de facilitar juicios o recuerdos.
- Habilidad para capitalizar las oscilaciones emocionales para tomar múltiples puntos de vista; habilidad para integrar esas perspectivas inducidas por nuestros sentimientos.
- Habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

Comprensión y análisis de la información emocional; utilización del conocimiento emocional:

- Habilidad para comprender cómo se relacionan las diferentes emociones.
- Habilidad para percibir las causas y las consecuencias de los sentimientos.
- Habilidad para interpretar los sentimientos complejos tales como las emociones contradictorias y las combinaciones de sentimientos múltiples.
- Habilidad para comprender y predecir las transiciones y evoluciones entre emociones.

Regulación de emociones:

- Habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto aquellos que son placenteros como a los desagradables.
- Habilidad para escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones.
- Habilidad para captar, prolongar o distanciarse de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil e informativo.
- Habilidad para manejar las emociones propias y las de los demás.

De esta manera, la percepción de emociones se perfila como un proceso psicológico básico con carácter universal (Mayer, DiPaulo y Salovey, 1990) y constituye una habilidad previa necesaria para elaborar cualquier estrategia de regulación emocional. La percepción de nuestras propias emociones y las ajenas modula la manera de

comportarnos, de pensar y establece las pautas de interacción con los demás y las estrategias a seguir. Por su parte, la capacidad de evaluación emocional facilita el uso de señales afectivas en la formación de juicios y toma de decisiones. Por último, la expresión eficaz de emociones garantiza una comunicación efectiva con otras personas,

permite conocer las necesidades y objetivos de los demás y mostrar nuestros temores, angustias y deseos.

#### **FACILITACIÓN Y ASIMILACIÓN EMOCIONAL**

La IE no es sólo ser conscientes de nuestras emociones, sino asumir que éstas a su vez actúan sobre nuestros pensamientos y nuestro modo de procesar la información de manera funcional. Las emociones sirven para modelar y mejorar el pensamiento al dirigir nuestra atención hacia la información significativa de modo más rápido. Además, las emociones facilitan el cambio de perspectiva, la formación de juicios y la consideración de nuevos puntos de vista de los problemas debido a las continuas fluctuaciones emocionales. Por ejemplo, ser capaz de anticipar cómo uno se sentiría si cierto acontecimiento sucediera puede ayudar a elegir decisiones acertadas en el momento oportuno (Damasio, 1994).

Los diferentes tipos de humor facilitan el surgimiento de estilos distintos de razonamiento (por ejemplo, deductivo *vs.* inductivo). Los estados de humor positivos conducen a un pensamiento más creativo y son beneficiosos para resolver problemas que requieren reestructuración, razonamiento inductivo, ruptura del pensamiento convencional y realizar conexiones entre conceptos aparentemente no relacionados (Palfai y Salovey, 1993). Por otro lado, las emociones de tristeza serían más eficaces para desarrollar tareas de detección de errores, atención sistemática de la información, razonar deductivamente y resolver problemas que requieren un procesamiento lógico de la información (Salovey y Mayer, 1990; Salovey et al., 1993).

#### **COMPRESIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES: CONOCIMIENTO EMOCIONAL**

El conocimiento emocional abarcaría la capacidad para comprender las emociones

junto con una mayor comprensión de las conexiones entre pensamientos y sentimientos, sus determinantes y sus consecuencias. Comprendería la capacidad para designar o etiquetar las emociones y reconocer las conexiones entre la palabra y el estado emocional, así como entender las relaciones entre las diversas emociones y las situaciones a las que obedecen. Igualmente, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, como las generadas durante una situación interpersonal, junto a la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (por ejemplo, pasar del enojo a la culpa) y la aparición de sentimientos simultáneos (por ejemplo, sentimientos de amor y odio hacia una misma persona). Por ejemplo, un padre de familia llega a casa de mal humor tras una disputa de trabajo y una hora más tarde se siente invadido por un sentimiento de culpabilidad. Probablemente, ciertos eventos han provocado ese cambio de estado anímico. Es posible que haya expresado su furia con su mujer e hijos o ha descubierto que no llevaba razón en la pelea con su compañero. En conclusión, reconocer nuestras emociones, entender cómo evolucionan y comprender las implicaciones emocionales, cognitivas y de comportamiento de nuestros propios sentimientos es un elemento esencial en las personas con IE.

#### **REGULACIÓN REFLEXIVA DE LAS EMOCIONES**

Esta última habilidad comprendería los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual. Con objeto de conseguir una efectiva regulación de nuestras propias emociones y de las de las personas que conforman nuestro entorno social, se necesita previamente percibir,

evaluar y expresar nuestros estados afectivos; usar eficazmente nuestras emociones integrándolas en nuestra forma de pensar; y, finalmente, comprender cómo se desarrollan y evolucionan. Existe constancia de diferencias individuales en la habilidad para regular con efectividad y manejar nuestros estados afectivos (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Esta regulación conlleva un proceso reflexivo al cual se ha aludido como meta-regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997). Tal factor incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como desagradables, y reflexionar sobre los mismos para descartar o utilizar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, englobaría la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas sin reprimir ni exagerar la información que comunican. Es decir, saber cómo calmarse o apaciguar a otra persona tras un arrebato repentino de furia, ser capaz de manejar la ansiedad de tu hijo ante la realización de un examen, tener la capacidad para animar o entusiasmar a tus alumnos con una propuesta de trabajo novedosa o hacerlos sentir más cautelosos o precavidos ante un trabajo más duro de lo que parece es una destreza emocional compleja y una herramienta muy importante de influencia personal y social.

## MÉTODOS DE MEDICION CIENTÍFICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tras explicar el planteamiento teórico que ha originado la mayoría de los estudios empíricos, se va a detallar qué instrumentos de medida han sido empleados en la difícil tarea de probar la existencia de esta nueva inteligencia. En los inicios del concepto, donde la existencia de herramientas psicométricas estandarizadas sobre IE

era más un propósito de intenciones que una realidad, los investigadores empleaban medidas que evaluaban aspectos que se presuponían relacionados con la IE (por ejemplo, la empatía, la asertividad, las habilidades sociales, la alexitimia, la creatividad, etc.). Desde entonces, ha habido una auténtica explosión de medidas de IE, pero no todas cumplen los criterios estadísticos y psicométricos necesarios para ser considerados como tales. Aquí revisaremos los instrumentos de evaluación de la IE que muestran suficiente soporte científico y que son utilizados en investigaciones relacionadas con el contexto escolar (Ciarrochi, Chan, Caputi y Roberts, 2001; Salovey, Woolery y Mayer, 2001).

En las investigaciones educativas se emplean tres procedimientos de evaluación de la IE: el primer grupo incluye los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y auto-informes cumplimentados por el propio alumno; el segundo grupo incluye medidas para observadores externos basadas en cuestionarios que son rellenados por compañeros del alumno o el propio profesor; el tercer grupo son las llamadas medidas de habilidad o de ejecución de IE.

En el primero, los instrumentos están compuestos por enunciados verbales cortos en los que el alumno evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales. Este indicador se denomina «índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada» y nos informa de las creencias de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y controlar sus emociones. Existen varios cuestionarios sobre inteligencia emocional percibida como el TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravi-ra, 1998) la escala de IE de Schutte (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998, adaptación al

castellano por Chico, 1999), el inventario EQ-i de Bar-On (1997, adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá) o el CIE (*Cuestionario de Inteligencia Emocional*; Mestre, 2003).

El segundo grupo de medidas consiste en instrumentos basados en la observación externa; en este sentido se solicita la evaluación por parte de los compañeros de clase o el profesor para que nos dé su opinión sobre cómo el alumno es percibido con respecto a su interacción con el resto de compañeros, su manera de resolver los conflictos en el aula o bien su forma de afrontar las situaciones de estrés. Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas y sirve de información adicional y como medida para evitar posibles sesgos de deseabilidad social. Algunos cuestionarios, como EQ-i de Bar-On (1997), incluyen un instrumento de observación externa complementario al cuestionario que debe cumplimentar el alumno. En otras ocasiones, se emplean técnicas sociométricas para que el alumnado y profesorado valoren al resto de la clase en diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento habituales.

El tercer grupo, más novedoso en su procedimiento y formato, evalúa cómo un estudiante resuelve determinados problemas emocionales comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001). Por ejemplo, si queremos evaluar la percepción o la regulación emocional se examina si el adolescente es capaz de reconocer emociones en ciertas expresiones faciales o, mediante la presentación de un conflicto interpersonal, se valora la idoneidad de la estrategia de manejo emocional utilizada para resolverlo. Existen dos medidas de habilidad para evaluar inteligencia emocional, el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basado en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y su versión mejorada el

MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, et al., 1999).

## ÁMBITOS DE ESTUDIO DE LA IE EN EL AULA

Aunque todavía no hay un bagaje amplio de investigaciones sobre este nuevo concepto, la IE, desde perspectivas científicas, está ya mostrando su influencia en diversos ámbitos de actuación. El entusiasmo popular ha dejado de ser ilusorio a raíz de los continuos datos empíricos que empiezan a constatar los beneficios de poseer un nivel adecuado de IE. En este apartado se detallarán diversas áreas dentro del contexto escolar donde se han confirmado relaciones significativas entre IE y aspectos importantes de la vida de los adolescentes tanto dentro como fuera del aula. En la tabla II se ofrece un resumen de las diferentes investigaciones que se presentan.

## INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AJUSTE PSICOLÓGICO

Nuestro grupo de investigación lleva varios años investigando la influencia de este concepto sobre el ajuste psicológico en diversas poblaciones, elaborando y adaptando medidas de evaluación de IE, así como descubriendo sus conexiones con otras variables emocionales y cognitivas relacionadas. De forma abreviada, en 1998 se realizó la primera adaptación y baremación al castellano en adolescentes de una prueba para evaluar la inteligencia emocional intrapersonal (*Trait Meta-Mood Scale*) y los resultados mostraron unas propiedades psicométricas muy similares a la de la escala original americana (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos, y Ravira, 1998). Mostramos nuestra preocupación por seguir líneas de investigación empíricas rigurosas y



TABLA II  
Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito escolar

ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	FUENTE	INSTRUMENTO	MUESTRA	RESULTADOS
AJUSTE PSICOLÓGICO	Fernández-Bermocel, Alcáide, y Ramos (1999)	Medida de autoinforme: Trait-Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos depresivos presentaban bajas puntuaciones en IE (Baja Claridad y Reparación emocional), mayor ansiedad y pensamientos rumiativos.</li> <li>Mayor IE en mujeres que en varones.</li> <li>Los alumnos con alta IE presentaban mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional.</li> <li>Alta IE se relacionó con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de las relaciones sociales.</li> </ul>
	Ciarrochi, Chan y Baigir (2001)	Medida de autoinforme: El Schutte Scale	Estudiantes adolescentes australianos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor sintomatología física, niveles más bajo de ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, menor afrontamiento pasivo y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo menores niveles de rumiación y percepción de estresores como menos amenazantes.</li> </ul>
	Ciarrochi, Chan y Caputi (2000)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes universitarios australianos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE (Claridad) se asoció con una recuperación más rápida y eficaz ante una emoción estresante inducida experimentalmente.</li> </ul>
	Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002)	Medida de autoinforme: Trait-Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos.</li> <li>Alta IE se relacionó con respuestas al estrés con menos ideaciones suicidas y menores síntomas de depresión y desesperanza.</li> </ul>
	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)	Medida de autoinforme: Trait-Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menores comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas prosociales.</li> </ul>
	Lopes, Salovey y Straus (2003)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos, y justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.</li> <li>Alta IE al principio del curso académico predice significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.</li> <li>Controlado habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predicaban las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.</li> </ul>
	Ciarrochi, Deane y Anderson (2002)	Medida de autoinforme: El Schutte Scale	Estudiantes universitarios australianos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor consumo de tabaco en los últimos 30 días, menor consumo semanal de tabaco y menos consumo de alcohol en la última semana.</li> <li>En varones, alta IE se relacionó con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones más negativas con los amigos.</li> <li>Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociaron a menor consumo de tabaco y alcohol.</li> </ul>
	Fernández-Bermocel, Extremera y Ramos (en revisión)	Medida de autoinforme: Trait-Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta Claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta Reparación) mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.</li> </ul>
	Schutte, Malouff, Hall, Hagger, Cooper, Golden y Dornheim (1998)	Medida de autoinforme: El Schutte Scale	Estudiantes universitarios australianos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se asoció con menor consumo de tabaco en los últimos 30 días, menor consumo semanal de tabaco y menos consumo de alcohol en la última semana.</li> </ul>
	Barchard (2000)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones más negativas con los amigos.</li> <li>Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociaron a menor consumo de tabaco y alcohol.</li> </ul>
RENDIMIENTO ESCOLAR	Rubin (1999)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta Claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta Reparación) mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.</li> <li>Alta IE se asoció con menor consumo de tabaco en los últimos 30 días, menor consumo semanal de tabaco y menos consumo de alcohol en la última semana.</li> <li>En varones, alta IE se relacionó con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones más negativas con los amigos.</li> <li>Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociaron a menor consumo de tabaco y alcohol.</li> </ul>
CONDUCTAS DISRUPTIVAS	Extremera y Fernández-Bermocel (en prensa)	Medida de autoinforme: Trait-Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta Claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta Reparación) mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.</li> </ul>
	Trinidad y Johnson (2002)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se asoció con menor consumo de tabaco en los últimos 30 días, menor consumo semanal de tabaco y menos consumo de alcohol en la última semana.</li> </ul>
	Brackert y Mayer (en prensa)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones más negativas con los amigos.</li> <li>Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociaron a menor consumo de tabaco y alcohol.</li> </ul>
Maldonado y Extremera (2000)	Medida de autoinforme: Trait-Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones más negativas con los amigos.</li> <li>Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociaron a menor consumo de tabaco y alcohol.</li> </ul>	

Nota. Las investigaciones citadas aparecen en el mismo orden que figura en el texto.

posicionarnos en un modelo teórico contrastado (Fernández-Berrocal y Ramos, 1999). Posteriormente, hemos realizado investigaciones generalizando la influencia de la IE a otros contextos no educativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002b; Fernández-Berrocal, Ramos y Orozco, 1999) de laboratorio (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2003) e incluso hemos analizado las posibles influencias culturales (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001) o cognitivas (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001) que afectan a nuestro equilibrio emocional. En el ámbito educativo, la evaluación de la IE en el aula supone una valiosa información para el docente en lo que respecta al conocimiento del desarrollo emocional de los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001a; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). De esta manera, tanto el profesor como el orientador obtendrán datos fidedignos que marcarán el punto de inicio en la enseñanza transversal. Uno de los primeros aspectos en los que se investigó el impacto de la IE fue como fuente de bienestar psicológico en los adolescentes. En este sentido, Fernández-Berrocal et al. (1998 y 1999) realizaron un estudio correlacional con estudiantes adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria utilizando una extensa batería de cuestionarios sobre ajuste psicológico tales como depresión, ansiedad y supresión de pensamientos así como una medida de inteligencia emocional intrapersonal (TMMS; que evalúa tres aspectos de IE: Atención, Claridad y Reparación). Cuando se dividía a los adolescentes en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en una mayor claridad hacia sus sentimientos y unos niveles más elevados de reparación

de sus emociones. En cambio, los escolares clasificados como depresivos tenían menores niveles en estos aspectos de IE y mayores puntuaciones en ansiedad y en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos que trataban de apartar de su mente. Según los autores, la creencia entre los alumnos de poder prolongar los propios estados emocionales positivos e interrumpir los negativos, así como la de que pueden experimentar con claridad sus sentimientos, asegura un nivel aceptable de salud mental, entendiendo ésta como la ausencia de síntomas de ansiedad y depresión (Fernández-Berrocal et al., 1999).

En otros estudios llevados a cabo en Australia con adolescentes de entre 13 y 15 años se encontraron resultados muy similares e interesantes. Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) constataron que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en IE que los varones, que los adolescentes con alta IE eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, presentaban mayor número de amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción de esas relaciones establecidas en la red social, tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad. Entre estudiantes universitarios, los que presentaron mayor nivel en IE, evaluada con una medida de habilidad (MEIS), informaban de una mayor empatía, satisfacción ante la vida y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

Estudios realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos universitarios con más inteligencia emocional percibida (TMMS) informaban de menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal,

mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) e, incluso, se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimos negativos inducidos experimentalmente (Salovey et al., 1995). En otros estudios realizados también en Estados Unidos, pero utilizando medidas de habilidad (MSCEIT), se hallaron evidencias sobre la relación entre IE y la calidad de las relaciones sociales (Lopes, Salovey y Straus, en prensa). Los estudiantes que puntuaron alto en IE mostraban mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibían un mayor apoyo parental e informaban de menos conflictos con sus amigos más cercanos, incluso cuando se controlaban variables de personalidad e inteligencia. Además, otros estudios presentan evidencias de que los estudiantes universitarios con alta IE respondían al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja IE, e informaban de menor depresión y desesperanza (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). En la actualidad, las líneas de investigación abiertas buscan analizar los vínculos de la IE con una gran cantidad de aspectos educativos y variables relevantes como la autoestima, la percepción de felicidad, el optimismo, el clima familiar, la agresividad y la ira, o el consumo de sustancias adictivas, entre otros.

#### INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Constatada su capacidad como predictor del equilibrio emocional, nuestro equipo de investigación ha examinado posteriormente la viabilidad del constructo como

factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de ESO, no como una relación directa entre IE y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001b; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, en revisión). El estudio se llevó a cabo en dos Institutos de Málaga capital con estudiantes de 3.º y 4.º de ESO, que cumplieron una serie de medidas emocionales y cognitivas y en el que también se recogieron sus notas académicas del primer trimestre. Los resultados mostraron nuevamente que altos niveles de IE predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos. Además, se observó que aquellos alumnos clasificados como depresivos presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como normales al finalizar el trimestre. En general, los resultados de este estudio, tomados en su conjunto, permitieron vislumbrar ciertos componentes no académicos que inciden en el rendimiento escolar del alumno. El estudio puso de relieve conexiones entre rendimiento escolar e IE. Concretamente, la inteligencia emocional intrapersonal, es decir, el metaconocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos, influyó decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final, como ya han demostrado estudios previos (Chen, Rubin y Li, 1995; Haynes, Norris y Kashy, 1996). De hecho, algunos estudios anteriores americanos realizados en población universitaria habían avalado relaciones directas entre IE y rendimiento académico. Schutte et al. (1998) condujeron un

estudio longitudinal para comprobar si las puntuaciones en inteligencia emocional percibida evaluadas al empezar el curso académico predecirían las puntuaciones obtenidas en las notas finales del primer curso académico. Los datos demostraron que las puntuaciones IE predecían significativamente la nota media del alumnado (Schutte et al., 1998). En la misma línea, Barchard (2000) realizó otro estudio con estudiantes universitarios evaluando sus niveles de IE mediante una prueba de habilidad de IE (MSCEIT) pero controlando habilidades cognitivas que tradicionalmente se han visto relacionadas con el rendimiento (habilidad verbal, razonamiento inductivo, visualización) junto con variables clásicas de personalidad (Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad). Estos resultados nuevamente mostraron que los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. Por tanto, la IE se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado sino también de su logro escolar.

#### INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Una medición adecuada de la IE permite obtener datos muy útiles y novedosos sobre el funcionamiento y los recursos emocionales del alumno así como información sobre el grado de satisfacción vital y de bienestar en el ámbito individual, social y familiar. Así, los educadores tienen un indicador del nivel de habilidad emocional del alumno para afrontar futuros contratiempos personales permitiéndoles actuar con rapidez en caso de tener que subsanar problemáticas escolares más graves. Algunos estudios previos han relacionado la violencia y la falta de comportamiento pro-sociales de los alumnos con medidas de habilidad de IE (MEIS). Los

hallazgos han evidenciado relaciones significativas entre alta IE en los alumnos y una evaluación por parte de los compañeros de menor tasa de comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas pro-sociales (Rubin, 1999). Datos preliminares con población adolescente malagueña (de edades entre los 14 y 19 años) muestran también asociaciones en la dirección esperada entre altos niveles de IE (evaluada con el TMMS) y menor número de acciones impulsivas, un temperamento menos agresivo y una menor justificación de la agresión en los adolescentes. Además, cuando se dividió a los alumnos en función de sus niveles de justificación de la agresión (alto nivel de justificación de la agresión *vs.* bajo nivel de justificación de la agresión) obtuvimos un perfil emocional muy concreto. Aquellos estudiantes con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaban una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta Claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta Reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos (Extremera y Fernández-Berrocal, en prensa). En esta misma línea, aunque ha sido largamente ignorado por los investigadores y educadores, el desarrollo de habilidades emocionales intra e interpersonales enmarcadas dentro de la IE debería jugar un papel esencial en el desarrollo moral, la internalización de valores, la creación de normas y juicios morales y los conductas pro-sociales en los adolescentes (Pizarro y Salovey, 2002).

Por otro lado, en relación con el consumo de sustancias adictivas, investigaciones realizadas en Estados Unidos con adolescentes y utilizando medidas de habilidad de IE (MEIS para adolescentes), obtuvieron datos empíricos que constataban que una elevada

IE se relaciona con un menor consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. Específicamente, los adolescentes con niveles más altos de IE informaban haber consumido menos tabaco en los últimos 30 días, fumaban menos y habían bebido menos alcohol que los adolescentes que puntuaron bajo en IE. Estos resultados proporcionan evidencias de que una baja IE es un factor de riesgo para el consumo de tabaco y alcohol. Según los autores, los adolescentes emocionalmente inteligentes detectan mejor las presiones de los compañeros y afrontan más adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo, lo que lleva a un incremento en la resistencia grupal y a una reducción del consumo de alcohol y tabaco (Trinidad y Johnson, 2002). Otros estudios demuestran que una baja IE (evaluada con el MSCEIT), especialmente en varones, es un factor de riesgo de conductas negativas en la vida y, en particular, se relaciona con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones más negativas con los amigos (Brackett, Mayer y Warner, en prensa). Estudios preliminares en España muestran relaciones significativas entre una alta inteligencia emocional percibida, un mejor ajuste psicológico y un menor consumo de sustancias legales (Maldonado y Extremera, 2000). Es posible que aquellos adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesiten utilizar otro tipo de reguladores externos (por ejemplo, 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.

## IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Una cuestión inicial suscitada por la expectación del concepto y sus posibles

aplicaciones en el sistema educativo es si tiene sentido crear en las instituciones educativas una política centrada en mejorar la IE (Mayer y Cobb, 2000). En los centros escolares, los profesores están cada vez más habituados a la presencia de adolescentes con problemas tan cotidianos como la violencia entre compañeros de clase o hacia los propios profesores, el consumo de drogas, embarazos no deseados, maltrato físico, fracaso escolar o trastornos emocionales diversos. Para estos alumnos los nombres de los ríos de España, las partes del sistema nervioso o las ecuaciones de segundo grado no son el área prioritaria de enseñanza. Por otra parte, el sistema educativo está centrado en crear estudiantes académicamente preparados y, en el caso de que se observe un déficit en ciertas asignaturas troncales, recurre a estrategias de reestructuración curriculares como aumentar las horas de la asignatura, elección de nuevo material didáctico, reasignación de profesores, o revaloración de los métodos de evaluación. Estas respuestas, si bien necesarias, son insuficientes para atajar unas carencias escolares causadas por problemas que nada tienen que ver con la claridad del contenido de la asignatura y sí con los problemas familiares, emocionales y sociales subyacentes. A ello se une la ausencia de programas dirigidos a potenciar las habilidades afectivas, emocionales y sociales de los alumnos con objeto de afrontar y superar los continuos avatares y sucesos que ponen a prueba y, en numerosas ocasiones, consiguen desbordar la resistencia vital de los adolescentes. Por otra parte los profesores, como ha señalado Teruel (2000), se encuentran con ciertas carencias que dificultan la situación: la falta de materiales aplicables en el aula, el vacío en la formación del profesorado y la necesidad de que los profesores se sitúen profesional y personalmente frente a estas nuevas demandas educativas. En este sentido, las estrategias curriculares propuestas por la LOGSE

tampoco cubren las necesidades de ciertos estudiantes y no sirven como método de prevención eficaz y de creación de futuros ciudadanos constructivos y respetuosos con la sociedad actual. Por si fuera poco, las limitaciones obvias de tiempo y espacio obligan a los educadores a decidir qué habilidades básicas deben enseñar en el aula y cuáles podrán ser desarrolladas por los alumnos en su vida cotidiana. Entonces, ¿qué es lo que necesitan aprender los niños para evitar futuros problemas?

En nuestra opinión, el modelo de IE de Salovey y Mayer proporciona un medio eficaz para determinar las habilidades emocionales básicas del niño y crear una base emocional que sirva para la adquisición y promoción de otras competencias sociales, emocionales y afectivas más complejas. Muchos de los programas de aprendizaje socio-emocional se centran claramente en aspectos cognitivos (por ejemplo, creatividad, razonamiento, solución de problemas) y otros se centran meramente en habilidades sociales (por ejemplo, asertividad, presión de grupo, manejo de conflictos). Este modelo de IE y los datos preliminares presentados en este artículo sugieren que existe un conjunto de habilidades emocionales interrelacionadas que los programas de aprendizaje socio-emocional en el aula deberían enfatizar: atender a los sentimientos, comprender las emociones y usarlas en nuestro razonamiento para solucionar problemas y aprender a regular los estados afectivos propios y ajenos. En cambio, la mayoría de programas vigentes ni cubren los componentes básicos propuesto en los modelos científicos de IE, ni han sido diseñados específicamente para fomentar estas habilidades, más bien el objetivo se centra en la disminución de comportamientos problemáticos y en la reducción de riesgos mayores sin llegar a la raíz de la cuestión (Zeidner, Roberts y Matthews, 2002).

La mayoría de los problemas socio-emocionales están originados por una serie de factores de riesgo, y la obligación de padres y profesorado es conferir a los alumnos habilidades personales y estrategias emocionales que funcionen como elementos protectores. Los factores de riesgo son muy variados y gran cantidad de ellos se encuentran fuera de las aulas por lo que escapan a nuestro control (por ejemplo, pobreza extrema, familia con conductas antisociales o consumo de drogas, maltrato y abuso físico, entornos sociales deprimidos). Sin embargo, la dotación de estrategias y habilidades emocionales básicas sirve como factor protector de estos problemas. En la literatura científica, se reconoce que el déficit en ciertas habilidades como el manejo de conflictos, la resolución de problemas interpersonales, la gestión del estrés, el control del impulso, la empatía o la autoestima son causantes de gran número de problemas de inadaptación social en la adolescencia (Elias, Hunter y Kress, 2001; Kusché y Greenberg, 2001; Shrier, Harris, Sternberg y Bearlee, 2001). En todas estas competencias socio-emocionales subyace como elemento común la capacidad para procesar la información emocional de forma eficaz.

Ahora bien, ¿se puede verdaderamente enseñar la IE? Según Mayer y Cobb no tiene sentido hablar de enseñar una inteligencia ya que ésta misma hace referencia a la capacidad para aprender y, afortunadamente, los seres humanos somos fabulosos aprendices y podemos instruirnos en muchas áreas, incluida el conocimiento emocional (Mayer y Cobb, 2000). Es más, algunos autores afirman que su potenciación debería inculcarse desde los inicios en la educación primaria, estimuladas desde el Diseño Curricular Básico ya que es el nivel educativo en el que más se puede influir con una adecuada trayectoria en el desarrollo de las capacidades afectivas, motivacionales y sociales del niño

(Sanz de Acedo y Sanz de Acedo, 1997). En Estados Unidos se ha propuesto como objetivo educativo indispensable el aprendizaje de las habilidades emocionales, sociales y prácticas para asegurar un desarrollo saludable en la adolescencia y durante todo el curso de la vida (Lopes y Salovey, en prensa).

En concreto, se han desarrollado programas psicopedagógicos a través de organizaciones dirigidas al fomento explícito del aprendizaje social, emocional y académico (*CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*; para una revisión de los programas actuales ver [www.casel.org](http://www.casel.org)). Estos programas llevan varios años consiguiendo resultados prometedores con este tipo de acciones educativas en aspectos tan vitales como la reducción del consumo de sustancias adictivas y el descenso de comportamientos agresivos y hostiles en clase (Abbot, O'Donnell, Hawkins, Hill, Kosterman y Catalano, 1998; Battistich, Schaps, Watson, Solomon y Lewis, 2000), mejor afrontamiento de los estresores relacionados con el proceso de escolarización, y menor consumo de alcohol y tabaco (Bruene-Butler, Hampson, Elias, Clabby y Schuyler, 1997), así como más comportamientos prosociales y menor porcentaje de conductas autodestructivas y antisociales (Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller y Sayatte, 1991). Es interesante resaltar que aquellos centros que se benefician de este tipo de programas, muestran una disminución del número de alumnos que abandona sus estudios, así como un incremento en el promedio de asistencia a clase (Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001), lo cual es un indicador indirecto de los resultados académicos.

En España también empiezan a aparecer programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo que educan al alumno en una serie de capacidades elementales y necesarias para el bienestar individual y la convivencia humana

como son las habilidades sociales, de auto-control, asertividad, empatía, manejo del estrés, autoestima, resolución de conflictos, presión de grupo... (Bisquerra, 2000; Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1999; Sánchez Doreste, 2002; Vallés y Vallés, 1999). En definitiva, y contestando a la pregunta formulada por Mayer y Cobb, sí podemos enseñar la IE y, es más, ante la evidencia existente estamos obligados a hacerlo.

Todos –profesores, padres y alumnos– empezamos a ser conscientes de que una auténtica formación requiere cubrir el desarrollo intelectual, pero también el potencial emocional, afectivo y social a través de un currículo educativo integrador y realista que satisfaga las necesidades de nuestro mundo cambiante. Quizá sea el momento de pasar a la acción.

## CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo ha sido mostrar que la inteligencia emocional no es sólo un término de moda, sino un constructo útil y bien fundamentado. En primer lugar, hemos dibujado la visión más científica del concepto de IE tratando de separarla de otras concepciones más populares como las de Goleman tan extendida en el ámbito educativo. Para ello, se ha expuesto el planteamiento teórico de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997) centrado en las habilidades emocionales básicas y en el procesamiento emocional de la información. Además, se han descrito los diferentes procedimientos de evaluación de la IE y su utilidad. Posteriormente, se han presentado las investigaciones realizadas en diferentes países sobre la relevancia de la IE en diferentes aspectos del ámbito escolar como la influencia de las habilidades emocionales en el ajuste psicológico, en el rendimiento académico y en la adaptación en el aula. Por último, se ha subrayado la posibilidad real de enseñar las habilidades de inteligencia emocional en el

aula y, concretamente, hemos enfatizado la necesidad de enseñar a los niños y adolescentes programas de aprendizaje socio-emocional que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales del modelo de Mayer y Salovey basado en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABBOTT, R. D.; O'DONNELL, J.; HAWKINS, D.; HILL, K. G.; KOSTERMAN, R. y CATALANO, R. F.: «Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school», en *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (1998), pp. 542-552.
- BARCHARD, K. A.: *Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?* Tesis doctoral, University of British Columbia, Vancouver, 2000.
- BAR-ON, R.: «Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory», en R. BAR-ON y J. D. A. PARKER (Eds.): *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 2000, pp. 363-388.
- *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
- BATTISTICH, V.; SCHAPS, E.; WATSON, M.; SOLOMON, D. y LEWIS, C.: «Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviours», en *Journal of Primary Prevention*, 21 (2000), pp. 75-99.
- BISQUERRA, R.: *Educación emocional y bienestar*. Praxis, Barcelona, 2000.
- BRACKETT, M. A.; MAYER, J. D. y WARNER, R.: «Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour», en *Personality and Individual Differences* (en prensa).
- CHEN, X.; RUBIN, K. y LI, B.: «Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment», en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (1995), pp. 938-947.
- CHICO, E.: «Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional», en *Boletín de Psicología*, 62 (1999), pp. 65-78.
- CIARROCHI, J. V.; CHAN, A. C. y CAPUTI, P.: «A critical evaluation of the emotional intelligence construct», en *Personality and Individual Differences*, 28 (2000), pp. 539-561.
- CIARROCHI, J. V.; CHAN, A. C.; CAPUTI, P. y ROBERTS, R.: «Measuring emotional intelligence», en J. CIARROCHI; J. P. FORGAS; J. MAYER (Eds.): *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry*. Philadelphia, Psychology Press, 2001, pp. 25-44.
- CIARROCHI, J.; CHAN, A. y BAJGAR, J.: «Measuring emotional intelligence in adolescents», en *Personality and Individual Differences*, 31 (2001), pp. 1105-1119.
- CIARROCHI, J.; DEANE, F. y ANDERSON, S.: «Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health», en *Personality and Individual Differences*, 32 (2002) pp. 197-209.
- COBB, C. D. y MAYER, J. D.: «Emotional intelligence: What the research says», *Educational leadership*, November (2000), pp. 14-18.
- COOPER, R. K. y SAWAF, A.: *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. New York, Grosset Putnam, 1997.
- DAMASIO, A. R.: *Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain*. New York, Grosset/Putnam y Sons, 1994 (trad. cast. Grijalbo Mondadori, 1996).
- DAVIES, M.; STANKOV, L. y ROBERTS, R. D.: «Emotional intelligence: in search of an elusive construct», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (1998), pp. 989-1015.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; ROYO, P.; SEGURA, M. P. y ANDRÉS, M. T.: *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1999.
- ELÍAS, M. J.; GARA, M. A.; SCHUYLER, T. F.; BRANDEN-MULLER, L. R. y SAYETTE, M. A.: «The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program», en *American Journal of Orthopsychiatry*, 61 (1991), pp. 409-417.



- ELÍAS, M. J.; HUNTER, L. y KRESS, J. S.: «Emotional intelligence and education», en J. CIARROCHI; J. P. FORGAS y J. MAYER (Eds.): *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry*. Philadelphia: Psychology Press, 2001, pp. 133-149.
- ELÍAS, M. J.; TOBIAS, S. E. y FRIEDLANDER, B. S.: *Emotionally intelligent parenting: How to raise a self-disciplined, responsible, and socially skilled child*. New York, Harmony Books, 1999 (trad. cast. Paza y Janes, 1999).
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.: «¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?», en *Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI*, Granada, 2001b, pp. 146-157.
- «El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997): implicaciones educativas para padres y profesores», en *Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI*, Granada, 2001a, pp. 132-145.
- «La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia», en P. FERNÁNDEZ-BERROCAL y N. RAMOS DÍAZ (Eds.): *Corazones Inteligentes*. Barcelona, Kairos, 2002a, pp. 353-375.
- «Relations of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women», en *Psychological Report*, 91 (2002b), pp. 47-59.
- «La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional», en *Libro de Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, en prensa.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N.: «La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (2002), pp. 1-6.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS DÍAZ, N.: *Corazones Inteligentes*. Barcelona, Kairos, 2002.
- «Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional», en *Ansiedad y Estrés*, 5 (1999), pp. 247-260.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; ALCAIDE, R. y RAMOS, N.: «The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high-school students», en *Bulletin of Kharkov State University N.º 439 «Personality and Transformational Processes in the Society. Psychological and Pedagogical Problems of the Modern Education»*, 1-2 (1999), pp. 119-123.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; ALCAIDE, R.; DOMÍNGUEZ, E.; FERNÁNDEZ-MCNALLY, C.; RAMOS, N. S. y RAVIRA, M.: «Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares», en *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, Málaga, 1998.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. y RAMOS, N.: «Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance in high school students», en *Personality and Individual Differences*, en revisión.
- «Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico», en *Boletín de Psicología*, 70 (2001), pp. 79-95.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; RAMOS, N. y OROZCO, F.: «La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo», en *Toko-Ginecología Práctica*, 59 (1999), pp. 1-5.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; SALOVEY, P.; VERA, A.; RAMOS, N. y EXTREMERA, N.: «Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar», en *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4 (2001), pp. 1-15.
- GARDNER, H.: *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books, 1983.
- GIBBS, N.: «The EQ factor», en *Time*, october 2, 1995, pp. 60-68.
- GOLEMAN, D.: *Emotional Intelligence*. New York, Bantam Books, 1995 (trad. cast. Kairos, 1996).

- *Working with Emotional Intelligence*. New York, Bantam Books, 1998 (trad. cast. Kairós, 1999).
- GOTTMAN, J.: *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. New York, Simon y Schuster, 1997 (trad. cast. Javier Vergara, 1997).
- HAYNES, M.; NORRIS, M. y KASHY, D.: «The effects of depressed mood on academic performance in college students», en *Journal of College Student Development*, 37 (1996) pp. 519-526.
- KUSCHE, C. A. y GREENBERG, M. T.: «PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress», en J. COHEN (Ed.): *Social emotional learning and the elementary school child: A guide for educators*. New York, Teachers College Press, 2001, pp. 140-161.
- LOPES, P. N. y SALOVEY, P.: «Toward a broader education: Social, Emotional and Practical skills», en H. J. WALBERG; M. C. WANG; R. P. WEISSBERG y ZINS (Eds.): *Building School Success on Social and Emotional Learning* (en prensa).
- LOPES, P. N.; SALOVEY, P. y STRAUS: «Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships», en *Personality and Individual Differences* (en prensa).
- MALDONADO, V. y EXTREMERA N.: «La prevención del consumo de drogas en el medio escolar», en *Ponencia presentada en el IX Jornadas Provinciales de Drogodependencias*, Málaga, 2000.
- MÄRTIN, D. y BOECK, K.: *EQ, Qué es inteligencia emocional*. Editorial EDAF, Barcelona, 1997.
- MAYER, J. D.; CARUSO, D. y SALOVEY, P.: «Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence», en *Intelligence*, 27 (1999), pp. 267-298.
- «Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales», en R. BAR-ON y J. D. A. PARKER (Eds.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000c, pp. 320-342.
- «Models of emotional intelligence», en R. J. STERNBERG (Ed.): *Handbook of human intelligence*, 2.ª ed., New York, Cambridge University Press, 2000b, pp. 396-420.
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. y SITARENOS, G.: «Emotional intelligence as a standard intelligence», en *Emotion*, 1 (2001), pp. 232-242.
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P. y CARUSO, D.: «Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability», en R. BAR-ON y J. D. A. PARKER (Eds.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, Jossey-Bass, 2000a, pp. 92-116.
- *MSCEIT Item Booklet* (Research Version 1.1.) Toronto, Canada, Multi-Health Systems, 1999.
- *Technical Manual for the MSCEIT v. 2.0*. Toronto, Canada, MHS Publishers, 2002.
- MAYER, J. D. y COBB, C. D.: «Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?», en *Educational Psychology Review*, 12, (2000), pp. 163-183.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P.: «The intelligence of emotional intelligence», en *Intelligence*, 17 (1993), pp. 433-442.
- «What is emotional intelligence?», en P. SALOVEY y D. SLUYTER (Eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York, Basic Books, 1997, pp. 3-31.
- MAYER, J. D.: «Emotion, intelligence and emotional intelligence», en J. P. FORGAS (Ed.): *Handbook of affect and social cognition*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001, pp. 410-431.
- MAYER, J. D.; DIPALO, M. T. y SALOVEY, P.: «Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence», en *Journal of Personality Assessment*, 54 (1990), pp. 772-781.
- MESTRE, J. M.: *Validación empírica de una prueba para medir la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de la bahía de*

- Cádiz. Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz, 2003.
- MESTRE, J. M.; GUIL, R.; CARRERAS, M. y BRAZA, P.: «Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación», en *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (2000), pp. 1-28.
- MOLERO, C.; SAIZ, E. y ESTEBAN, C.: «Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional», en *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1998), pp. 11-30.
- PALFAI, T. E. y SALOVEY, P.: «The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning», en *Imagination, Cognition and Personality*, 13 (1993), pp. 57-71.
- PIZARRO, D. y SALOVEY, P.: «Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behavior», en J. ARONSON (Ed.): *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. San Diego, CA, US: Academic Press, 2002, pp. 247-266.
- RAMOS, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N.: «Inteligencia emocional en situaciones de estrés agudo», en A. GIMÉNEZ (Ed.): *Procesos psicológicos e intervención: investigaciones en curso*. Facultad de Psicología, Málaga, 2003, pp. 26-30.
- RUBIN, M. M.: *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral, Immaculata College, Immaculata, PA, 1999.
- SALOVEY, P.; STROUD, L.; WOOLERY, A. y EPEL, E.: «Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Furthers explorations using the Trait Meta-Mood Scale», en *Psychology and Health*, 17 (2002), pp. 611-627.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D.: «Emotional intelligence», en *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (1990), pp. 185-211.
- SALOVEY, P. y SLUYTER, D.: *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York, Basic Books, 1997.
- SALOVEY, P.; HSEE, C. y MAYER, J. D.: «Emotional intelligence and the self-regulation of affect», en D. M. WEGNER y J. W. PENNEBAKER (Eds.): *Handbook of mental control*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1993, pp. 258-277.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D.; GOLDMAN, S.; TURVEY, C. y PALFAI, T.: «Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale», en J. W. PENNEBAKER (Ed.): *Emotion, disclosure, and health*. Washington, D.C., American Psychological Association, 1995, pp. 125-154.
- SALOVEY, P.; WOOLERY, A. y MAYER, J. D.: «Emotional intelligence: Conceptualization and measurement», en G. J. O. FLETCHER y M. S. CLARK (Eds.): *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Malden, MA, Blackwell Publishers, 2001, pp. 279-307.
- SÁNCHEZ DORESTE, J.: «La educación de las emociones a través de la lectura», en P. FERNÁNDEZ-BERROCAL y N. RAMOS DÍAZ (Eds.): *Corazones Inteligentes*. Barcelona, Kairos, 2002, pp. 377-393.
- SANZ DE ACEDO, M. L. L. y SANZ DE ACEDO, R. L.: «La educación infantil y la inteligencia emocional», en *Comunidad educativa*, 2 (1997), pp. 44-47.
- SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; HALL, L. E.; HAGGERTY, D. J.; COOPER, J. T.; GOLDEN, C. J. y DORNHEIM, L.: «Development and validation of a measure of emotional intelligence», en *Personality and Individual Differences*, 25 (1998), pp. 167-177.
- SHAPIRO, L. E.: *How to raise a child with a higher EQ*. New York, Harper Collins, 1997 (trad. cast. Javier Vergara, 1997).
- SHRIER, L. A.; HARRIS, S. K.; STERNBERG, M. y BEARDSLEE, W. R.: «Associations of depression, self-esteem, and substance use with sexual risk among adolescents», en *Preventive Medicine*, 33 (2001), pp. 179-189.

- STERNBERG, R. J.: *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York, Simon y Schuster, 1996.
- *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. Nueva York, Viking, 1988.
- TERUEL, M. P.: «La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros», en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38 (2000), pp. 141-152.
- THORNDIKE, E. L.: «Intelligence and its uses», en *Harpers's Magazine*, 140 (1920), pp. 227-235.
- TRINIDAD, D. R. y JOHNSON, C. A.: «The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use», en *Personality and Individual Differences*, 32 (2002), pp. 95-105.
- VALLÉS, A. A. y VALLÉS, C. T.: *Desarrollando la IE*. Editorial EOS, 1999.
- WECHSLER, D.: «Nonintellective factors in general intelligence», en *Psychological Bulletin*, 37 (1940), pp. 444-445.
- WILSON, D. B.; GOTTFRESDSON, D. C. y NAIJAKA, S. S.: «School-based prevention of problem behaviours: A meta-analysis», en *Journal of Quantitative Criminology*, 17, *Psychology*, 37 (2001), pp. 247-272.
- ZEIDNER, M.; ROBERTS, R. D. y MATTHEWS, G.: «Can emotional intelligence be schooled? A critical review», en *Educational Psychologist*, 37 (2002), pp. 215-231.