



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 6, No. 2, 2004

El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas

The Role of Students' Emotional Intelligence: Empirical Evidence

Natalio Extremera Pacheco (*)
nextremera@uma.es

Pablo Fernández-Berrocal (*)
berrocal@uma.es

* Facultad de Psicología
Universidad de Málaga

Campus de Teatinos s/n
Málaga, España

(Recibido: 28 de enero de 2004; aceptado para su publicación: 27 de julio de 2004)

Resumen

La inteligencia emocional (IE) ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos. Las primeras publicaciones que aparecieron realizaron multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de la inteligencia emocional en el aula. El único inconveniente fue que todas estas aseveraciones no estaban avaladas por datos empíricos contrastados que demostrasen, por un lado, el nivel predictivo de la IE y, por otro, el papel real de la IE en

las distintas áreas vitales. Ha sido recientemente cuando se han investigado los efectos que una adecuada inteligencia emocional ejerce sobre las personas. El objetivo de este artículo es revisar los trabajos empíricos más relevantes realizados dentro del contexto educativo con la finalidad de recopilar las evidencias existentes sobre la influencia de la IE, evaluada mediante diferentes instrumentos, en el funcionamiento personal, social y escolar de los alumnos.

Palabras clave: Inteligencia emocional, desarrollo emocional, desarrollo del estudiante.

Abstract

Emotional intelligence (EI) has attracted great interest in the field of education as a vehicle to improve the socioemotional development of students. The first publications about EI made a great amount of claims about the positive influence of emotional intelligence in the classroom. The only problem was that these claims were not coupled with empirical research which systematically showed, on the one hand, the predictive level of EI and, on the other hand, the potential role of EI in different areas of life. Recently, the effect of a high level of EI on people in different settings has started to be investigated. The main aim of this article is to examine the relevant empirical research in educational settings in order to collect the existing evidence on the influence of EI, evaluated by different instruments, in the personal, social and school functioning of students.

Key words: Emotional intelligence, emotional development, student development.

Introducción

El concepto *inteligencia emocional* (IE) apareció por primera vez desarrollado en 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer. No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano con una indudable vista comercial y gran capacidad de seducción y de sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia emocional* (1995). La tesis primordial de este libro se resume en que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Esta idea tuvo una gran resonancia en la opinión pública y, a juicio de autores como Epstein (1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término se debió principalmente a tres factores:

1. El cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.

2. La antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales.
3. El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los tests y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

Como consecuencia de este conjunto de eventos y tras el *best-seller* de Goleman, fuimos invadidos por una oleada de información mediática de todo tipo (prensa, libros de autoayuda, páginas web, etc.). Por otra parte, diferentes autores, como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997), Goleman (1998) y Gottman (1997) publicaron aproximaciones al concepto de lo más diversas, propusieron sus propios componentes de la IE y elaboraron herramientas para evaluar el concepto. Aunque la mayoría de ellos discrepa en las habilidades que debe poseer una persona emocionalmente inteligente, todos están de acuerdo en que estos componentes, le hacen más fácil y feliz su vida. Lamentablemente, desde estas aproximaciones se han realizado multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de la IE, que no han sido contrastadas de forma empírica. Las aseveraciones más usuales se han relacionado con el efecto y la influencia de la IE en nuestras vidas, o bien, con las distintas áreas en las que la IE podía influir. Así, el fomento de la IE ayudaría a potenciar las relaciones con nuestros hijos (Shapiro, 1997; Gottman, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1999), ayudaría a mejorar nuestro trabajo (Weisinger, 1997; Cooper y Sawaf, 1997) o tendrían efectos beneficiosos en el contexto educativo (Steiner y Perry, 1997), entre otros. El único inconveniente fue que todas estas afirmaciones no fueron avaladas por datos empíricos contrastados que sistemática y rigurosamente demostrasen, por un lado, el grado explicativo de la IE y, por otro, el papel real de ésta en las distintas áreas de nuestra vida, en comparación con otras dimensiones del ser humano (p.e., inteligencia general, personalidad, características sociodemográficas, redes sociales, etc.).

Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena IE puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de IE, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). En la actualidad, existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de este concepto con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. De hecho, la línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente.

Entre los diferentes acercamientos a la IE, la teoría desarrollada por los creadores del concepto, John Mayer y Peter Salovey (1990) –a nuestro juicio–, sigue siendo la más defendida y avalada empíricamente (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b). Desde esta perspectiva, la IE engloba un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información. En concreto, la definición más concisa delimita la IE como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

En otro lugar hemos argumentado la importancia de estas habilidades en el aula (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002) y se ha concretado su evaluación con diferentes métodos e instrumentos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a). El objetivo de este artículo es revisar los trabajos empíricos más relevantes realizados dentro del contexto educativo y recopilar las evidencias existentes sobre la evaluación de la influencia de la IE, en el funcionamiento personal, social y escolar de los alumnos.¹

Recientemente, la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Aunque, la mayoría de los estudios han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios, cada vez más están aflorando los trabajos empíricos realizados con adolescentes (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003a; Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003; Trinidad y Johnson, 2002). Tras revisar estas investigaciones, encontramos cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas entre los estudiantes. De forma resumida, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de IE serían cuatro:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
3. Descenso del rendimiento académico
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas

A continuación resumimos los hallazgos más significativos que la investigación en IE ha encontrado en cada una de estas áreas.

La inteligencia emocional y su influencia en los niveles bienestar y ajuste psicológico

En los últimos años ha habido una proliferación de trabajos empíricos que se han centrado en estudiar el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos. La mayoría de dichos trabajos ha seguido el marco teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997), quienes definen la IE con sus cuatro componentes: percepción, asimilación, comprensión y regulación, lo cual nos proporciona un marco teórico prometedor para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al

desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayudan a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre su ajuste psicológico y bienestar personal. Puesto que los componentes de la IE incluyen las habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones, el propósito de estos estudios ha sido examinar si los alumnos con una mayor IE presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor puntuación en estas habilidades.

La evaluación de esos componentes de la IE se ha realizado mediante dos tipos de instrumentos a los que se hará referencia cuando se describan los diferentes estudios empíricos: autoinformes y medidas de habilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a). Los autoinformes son cuestionarios que el propio alumno contesta reflejando su percepción sobre sus propias habilidades. Uno de los cuestionarios más utilizados en la investigación ha sido el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y del que existe una versión reducida y adaptada a la población española, el *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24), (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003a), que evalúa los niveles de inteligencia emocional intrapersonal mediante tres factores: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de los estados de ánimo.² Las medidas de habilidad más utilizadas han sido el Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), (Mayer, Caruso, y Salovey, 1999;) y el más reciente el Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), (Mayer, Salovey, y Caruso, 2001).

Los estudios realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos universitarios con más IE (evaluada con el TMMS) informan 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. Además 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). Otros estudios realizados en Australia presentan evidencias de que los estudiantes universitarios con alta IE responden al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja IE, e informan de menor depresión y desesperanza (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). Igualmente, Liau *et al.* (2003) han encontrado que los estudiantes de secundaria que indican menores niveles de IE tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas.

Los estudios llevados a cabo con una medida de habilidad (MEIS) presentan resultados similares. Los estudiantes universitarios con niveles altos de IE muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

En España, también se han llevado a cabo investigaciones con estudiantes adolescentes de enseñanza secundaria obligatoria (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999). Los resultados han mostrado que cuando a los adolescentes se les divide en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en niveles más altos en IE, en concreto por una mayor *claridad* hacia sus sentimientos y 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 tratan de apartar de su mente. Igualmente, altas puntuaciones en IE se han asociado a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002; Extremera, 2003). El mismo tipo de relaciones entre la IE y el ajuste emocional en estudiantes universitarios se ha encontrado en otros países de habla hispana como Chile (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002).

La inteligencia emocional y su influencia sobre la calidad de las relaciones interpersonales

Desde los modelos de IE también se hace énfasis en las habilidades interpersonales. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás. Esta teoría proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional puesto que la IE jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales. Los estudios realizados en esta línea parten de la base de que un alumno con alta IE es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación. Además, las habilidades interpersonales son un componente de la vida social que ayuda a las personas a interactuar y obtener beneficios mutuos. Es decir, las habilidades sociales tienden a ser recíprocas, de tal manera que la persona que desarrolla y posee unas competencias sociales adecuadas con los demás es más probable que reciba una buena consideración y un buen trato por la otra parte, sin olvidar que el apoyo social ayuda a regular el impacto negativo de los estresores cotidianos.

Algunos estudios anglosajones han encontrado datos empíricos entre la IE y las relaciones interpersonales. Por ejemplo, mediante autoinformes se han encontrado relaciones positivas entre una elevada IE y mejor calidad de las relaciones sociales (Schutte, Malouff, Bobik *et al.*, 2001). En la misma línea, Mayer, Caruso y Salovey (1999) mediante una medida de habilidad (MEIS) encontraron que los estudiantes universitarios con mayor puntuación en IE tenían también mayor puntuación en empatía. Otros estudios han sido realizados en

etapas más tempranas, por ejemplo, se ha encontrado que los alumnos de primaria que obtenían mayores puntuaciones en una versión infantil del MEIS eran evaluados por sus compañeros como menos agresivos y sus profesores los consideraban más propensos a los comportamientos prosociales que los estudiantes con puntuación baja en IE (Rubin, 1999).

En un estudio realizado en Estados Unidos por Lopes, Salovey y Straus (2003), en el que utilizaron medidas de habilidad como MSCEIT, se han hallado evidencias sobre la relación entre IE y la calidad de las relaciones sociales. Los estudiantes que puntuaban alto en IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos, incluso cuando se controlaron variables de personalidad e inteligencia. Posteriormente, los autores extendieron estos resultados preguntándoles por su relación de amistad a los amigos de los estudiantes evaluados y observaron que quienes puntuaron más alto en la dimensión de IE relacionada con el manejo emocional informaron una interacción más positiva con los amigos; además, los amigos manifestaron que sus relaciones de amistad con ellos se caracterizaban por un mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menor número de interacciones negativas, incluso controlando variables de personalidad tan importantes como extraversión o neuroticismo.

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 hombres; que los adolescentes con alta IE eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las 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.

En una muestra de estudiantes universitarias españolas Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2003) hallaron relaciones positivas entre aspectos de IE y empatía y relaciones negativas con los niveles de inhibición emocional. En otro estudio en el que se utilizaron medidas de autoinforme de IE (TMMS) y de habilidad (MSCEIT) los datos encontrados son muy similares a los obtenidos con estudiantes anglosajones. La habilidad para regular las emociones propias y ajenas evaluadas mediante el MSCEIT predijo los niveles de intimidad, afecto y antagonismo que los alumnos universitarios tenían hacia su mejor amigo. Por otro lado, los factores del TMMS fueron predictores significativos de los niveles de empatía de los estudiantes hacia los demás, en concreto, puntuaciones altas en *claridad* y *reparación* se relacionaron con mayor toma de perspectiva y menores niveles de distrés personal; mientras que altos niveles de *atención* emocional se relacionó con un mayor nivel de implicación empática, pero también con un mayor

distrés personal hacia los problemas ajenos (Extremera y Fernández-Berrocal, en prensa).

El papel de la inteligencia emocional como predictor del rendimiento escolar

La línea de investigación dirigida a analizar la influencia de la IE en el rendimiento académico ha mostrado resultados contradictorios. De hecho, los primeros estudios anglosajones realizados en población universitaria acreditaron una relación directa entre IE y rendimiento académico. En uno de ellos se mostraron evidencias del vínculo entre IE y rendimiento, mediante un diseño longitudinal para comprobar si las puntuaciones en IE evaluadas al empezar el curso académico permitirían predecir las puntuaciones obtenidas en las notas finales. Los datos demostraron que las puntuaciones en IE predecían significativamente la nota media de los alumnos (Schutte, Malouff, Hall *et al.*, 1998). Posteriormente, los resultados de Newsome, Day y Catano (2000) no avalaron las relaciones positivas entre IE medida con el EQ-i (una medida de IE de autoinforme) y el rendimiento académico en estudiantes universitarios canadienses. Ni la puntuación total del cuestionario ni sus subescalas fueron predictores de las notas al finalizar el curso. A juicio de Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), la escasa relación encontrada en el estudio de Newsome *et al.* (2000) entre IE y rendimiento académico podría ser explicada por diferentes problemas metodológicos relacionados con la muestra, ya que se seleccionaron estudiantes que estaban pasando por distintos procesos de transición (p.e., estudiantes de primer año, estudiantes de último año, estudiantes a tiempo completo, alumnos a tiempo parcial, estudiantes adolescentes, estudiantes adultos). Por esta razón, Parker *et al.* evaluaron exclusivamente a alumnos adolescentes que se encontraban en el proceso de transición de la enseñanza secundaria a la universidad y que iban a realizar sus estudios a tiempo completo. Los alumnos rellenaron una versión reducida del EQ-i (Bar-On, 2002) y al final del año académico se obtuvieron sus calificaciones. Los hallazgos fueron divergentes en función de cómo se operacionalizó la variable rendimiento académico. Cuando se examinó la relación entre IE y rendimiento académico en la muestra completa, los patrones de correlaciones fueron muy similares a los de Newsome y Catano (2000) que evidenciaban la pobre capacidad predictiva de la IE total sobre la ejecución académica. No obstante, algunas de las subescalas del EQ-i (intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) sí predijeron significativamente el éxito académico (en torno a un 8-10% de la varianza en las puntuaciones). Como afirman los autores, aunque estos predictores fueron modestos, es interesante subrayar que estas habilidades predijeron las notas académicas el primer año de universidad con mayor exactitud que cuando se tomaban como referente las notas obtenidas a lo largo de la enseñanza secundaria.

Más sorprendentes aún fueron los resultados obtenidos cuando se compararon los grupos que habían logrado diferentes niveles de rendimiento: estudiantes con altas puntuaciones académicas versus estudiantes con bajas puntuaciones académicas. Cuando se realizó esta división, el rendimiento académico apareció

fuertemente vinculado con varias dimensiones de IE, como las subescalas de habilidades intrapersonales, la adaptabilidad y el manejo del estrés. Mediante análisis discriminante se utilizó a la IE como variable predictora para la inclusión en el grupo de alto y bajo rendimiento académico. De forma general, la IE fue un poderoso predictor para identificar a estudiantes de primer año que iban a tener buen éxito académico al finalizar el semestre. En concreto, 82% de los estudiantes con alto rendimiento académico y 91% de los alumnos con bajo nivel académico fueron correctamente identificados y agrupados en función de sus puntuaciones en IE.

Por otro lado, Barchard (2003) evaluó a estudiantes universitarios 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). Sus resultados apoyaron la idea de 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.

También es posible que la relación entre IE y rendimiento académico no sea simplemente lineal y directa y que puedan estar influyendo otras características o variables presentes en el alumnado. De hecho, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003b) examinaron la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria (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. El estudio se llevó a cabo en dos institutos de Málaga (capital), España, con estudiantes de 3º y 4º de ESO que cumplimentaron 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 (TMMS) 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 en relieve conexiones entre rendimiento escolar e IE; concretamente, mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Este hallazgo está en línea con los resultados de investigaciones estadounidenses que confirman que las personas con ciertos déficits (p.e., escasas habilidades, desajuste emocional, problemas de aprendizaje) es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarían más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les

permitan afrontar tales dificultades. En este sentido, los resultados indican que en los grupos más vulnerables (adolescentes con problemas de aprendizaje o bajo CI) la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

La influencia de la inteligencia emocional en la aparición de conductas disruptivas

Una evaluación adecuada de la IE permite obtener datos muy útiles y novedosos del funcionamiento y los recursos emocionales del alumno, así como información sobre el grado de ajuste social y de bienestar en el ámbito individual, social y familiar. De esta manera, los estudios realizados evidencian que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Así, en conexión con lo examinado hasta ahora, es esperable que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Algunas investigaciones en el aula han relacionado la violencia y la falta de comportamientos prosociales de los alumnos con medidas de habilidad de IE (MEIS). Estos hallazgos han confirmado relaciones positivas y significativas entre alumnos emocionalmente inteligentes, una evaluación por parte de sus compañeros más positiva y menos comportamientos agresivos en el aula. Además, a juicio del profesor, el desarrollo de más conductas prosociales hacia los demás que el resto de los alumnos (Rubin, 1999). Otros estudios recientes con alumnos británicos de educación secundaria han constatado que los estudiantes con niveles más bajos de IE evaluada mediante autoinforme tienen un mayor número de faltas a clase injustificadas y sin autorización, y tienen más probabilidades de ser expulsados de su colegio uno o más días (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). Liao *et al.* (2003), por su parte, informan que los alumnos de secundaria con más baja IE muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes.

Datos preliminares de población adolescente española (de entre 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. Asimismo, cuando se dividió a los alumnos en función de sus niveles de justificación de la agresión (alto nivel de justificación de la agresión versus bajo nivel de justificación de la agresión) obtuvimos un perfil emocional muy concreto. Aquellos estudiantes con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de 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, 2002).

Por otro lado, en relación con el consumo de sustancias adictivas, investigaciones con adolescentes realizadas en Estados Unidos a partir de una medición de habilidad de IE (MEIS para adolescentes), han obtenido datos empíricos que constatan que una elevada IE se relaciona con un menor consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia (Trinidad y Johnson, 2002). Específicamente, los adolescentes con niveles más alto de IE informaron haber consumido menos tabaco en los últimos 30 días y haber 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 Trinidad y Johnson (2002), 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). Este mismo grupo de investigación ha evaluado el carácter protector de la IE sobre el riesgo de fumar (Trinidad, Unger, Chou y Johnson, en prensa). Los resultados indicaron que los niveles de IE eran, efectivamente, un factor protector que disminuye el riesgo de fumar en los adolescentes. Más concretamente, los análisis revelaron que una alta IE se relaciona con una mayor percepción de las consecuencias sociales negativas asocia con fumar, junto con una mayor habilidad para rechazar más eficazmente el ofrecimiento de cigarrillos por parte de otros. Al mismo tiempo, los hallazgos indicaron que una alta IE se asociaba con una menor probabilidad de tener intención de fumar el año próximo. Estos datos proporcionarían evidencia de que aquellos individuos con alta IE pueden beneficiarse más de los programas de prevención de presión de grupo y que aquellos programas dirigidos a la prevención de consumo de tabaco en adolescentes incrementarían su efectividad si tuvieran en cuenta variables como la IE. Recientemente, este grupo también ha encontrado que los niveles de IE en los adolescentes pueden interactuar con la experiencia pasada de fumar y con los factores de riesgos psicosociales relacionados con la conducta de fumar e influir en la intención de hacerlo en el futuro. Aquellos alumnos con alta IE tienen más probabilidad de fumar al año siguiente si ya lo habían intentado con anterioridad. En cambio, los adolescentes con baja IE tienen más probabilidad de fumar en el futuro si sus puntuaciones en hostilidad son altas, o bien, si tienen una baja habilidad percibida para rechazar el ofrecimiento de cigarrillos por parte de los amigos (Trinidad, Unger, Chou, Azen y Johnson, 2004).

Otros estudios han encontrado patrones más específicos. Brackett, Mayer y Warner (en prensa) hallaron mediante una medida de habilidad (MSCEIT), que las mujeres puntuaron más alto que los hombres; sorprendentemente, la IE fue más predictiva de los comportamientos en la vida cotidiana de ellos que de ellas. Puntuaciones bajas en IE en hombres, principalmente en los factores de percepción y asimilación, se relacionó con resultados más negativos en el consumo de alcohol y drogas ilegales, mayor número de peleas físicas y comportamientos adictivos y relaciones negativas con los amigos. Además, los resultados se mantuvieron significativos cuando se controlaron estadísticamente

las puntuaciones de los sujetos en personalidad y en rendimiento académico. Es decir, en este estudio niveles altos de la IE se asociaron con una tasa más elevada de comportamientos negativos y desajuste social en hombres, pero no se encontraron estos mismos efectos para las mujeres. Los autores plantean que es posible que se produzca un *efecto umbral* donde sea necesario un nivel mínimo de IE para realizar actividades sociales correctas y que la proporción de hombres que está por debajo de ese umbral sea mayor que la proporción de mujeres. Según los autores, es posible que a partir de allí, un incremento en IE no correlacione con conductas positivas y lo sobrepasen en mayor medida las mujeres que los hombres (Brackett *et al.*, en prensa). En conclusión, los estudios revisados muestran relaciones interesantes entre los niveles de IE de los estudiantes y el consumo de sustancias adictivas. 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 (p.e., 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 a esas edades.

Conclusiones

En este artículo se han examinado los efectos potenciales que las habilidades de IE pueden ejercer sobre el alumnado. Desde la aparición del *best-seller* de Goleman (1995) la comunidad científica y, en particular, la investigación educativa necesitan de datos empíricos que demuestren que las destrezas y competencias en IE tienen repercusiones reales y positivas en la vida escolar y personal de los alumnos. En este artículo se han recogido evidencias de que los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (p.e., tabaco, alcohol, etc.).

La investigación en este tema ha subrayado que el concepto de IE ha adquirido una base sólida científica y que empieza a madurar como marco de estudio. Los próximos años seguramente nos depararán interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la IE en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de IE (Mayer y Cobb, 2000). Ciertamente, a la luz de las evidencias encontradas hasta la fecha, su fomento en clase será una pieza clave para mejorar las estrategias de intervención psicopedagógica.

En definitiva, estos resultados son alentadores y apoyan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos. Si queremos construir un individuo pleno y preparado

para la sociedad del futuro, es ineludible educar a nuestros alumnos e hijos en el mundo afectivo y emocional. Asimismo, nuestra opinión es que más que examinar y fomentar la IE de modo individual, debemos adoptar una perspectiva complementaria integrándola dentro de un marco más amplio junto con otros aspectos personales y sociales que hasta ahora se han visto relacionadas con el éxito en el contexto educativo (habilidades cognitivas y prácticas, apoyo familiar, motivación, expectativas, etc.). Si las principales actuales se refieren a que la enseñanza ha estado focalizada excesivamente en el desarrollo de habilidades cognitivas y de conocimiento, no podemos adoptar ahora una postura reduccionista centrada exclusivamente en el desarrollo emocional y olvidar otras facetas relevantes. La IE es una dimensión que debe tenerse más en cuenta dentro del amplio abanico de variables que afectan o modulan el éxito de una persona. En otras palabras, si la psicología tiene como objetivo fundamental comprender el comportamiento del ser humano, la IE supone un nuevo elemento más a considerar, una pieza más del rompecabezas que nos permite explicar resultados vitales del individuo hasta ahora no predichos por las variables existentes. A la luz de estos resultados, el desarrollo de la IE parece una tarea necesaria y el contexto escolar se torna el lugar idóneo para fomentar estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social del alumno.

Referencias

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2002). *BarOn emotional quotient short form (EQ-i:Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (en prensa). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.

Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.

Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32 (2), 197-209.

Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York: Grosset Putnam.

Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (1999). *Emotionally intelligent parenting: How to raise a self disciplined, responsible, and socially skilled child*. Nueva York: Harmony-Random House.

Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport: Praeger.

Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (en prensa). La influencia de la inteligencia emocional en la calidad de las relaciones interpersonales y la empatía de los estudiantes universitarios malagueños. En M. Cebrián de la Serna (Ed.), *Desarrollo profesional y docencia universitaria. Proyecto de innovación en la Universidad*. Innovación Educativa, Universidad de Málaga.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), 119-123.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2002). *The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents*. Manuscrito remitido para publicación.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003a). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), 251-254.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003b). *Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance*. Manuscrito remitido para publicación.

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Gottman, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Nueva York: Simon & Schuster.

Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.

Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.

Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). 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* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1005-1016.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2001). *Technical manual for the MSCEIT v.2.0*. Toronto: MHS Publishers.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.

Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.

Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). *Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor*. Manuscrito remitido para publicación.

Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral no publicada. Immaculata College, Immaculata, PA, Estados Unidos.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001) Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. *et al.* (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. *et al.* (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 167-177.

Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a higher EQ*. Nueva York: Harper Collins.

Steiner, C. y Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Nueva York: Avon.

Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.

Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C.P., Azen, S. P. y Johnson, C. A. (2004). Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34 (1), 46-55.

Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C.P., y Johnson, C. A. (en prensa). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*.

Weisinger, H. (1997). *Emotional intelligence at work*. Nueva York: Jossey-Bass.

¹ Esta investigación fue realizada, en parte, gracias a la ayuda BSO2003-02573 del Ministerio de Educación y Ciencia (de España).

² Para obtener el TMMS-24 en castellano y solicitar bibliografía sobre su utilización en diferentes investigaciones ponerse en contacto con los autores de este artículo (berrocal@uma.es; nextremera@uma.es).