



Col·lecció «Psique»  
Núm. 26



# Inteligencia emocional en entornos educativos

Evidencias científicas

Martín Sánchez Gómez  
Edgar Bresó Esteve  
Mireia Adelantado Renau (ed.)



**INTELIGENCIA EMOCIONAL  
EN ENTORNOS EDUCATIVOS:  
EVIDENCIAS CIENTÍFICAS**



Col·lecció «Psique»  
Núm. 26

# INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ENTORNOS EDUCATIVOS: EVIDENCIAS CIENTÍFICAS

MARTÍN SÁNCHEZ GÓMEZ  
EDGAR BRESÓ ESTEVE  
MIREIA ADELANTADO RENAU (ED.)

## BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT JAUME I. Dades catalogràfiques

Noms: Sánchez Gómez, Martín, editor literari | Bresó Esteve, Edgar, editor literari | Adelantado Renau, Mireia, editor literari | Universitat Jaume I. Publicacions, entitat editora

Títol: Intel·ligència emocional en entorns educatius : evidències científiques / Martín Sánchez Gómez, Edgar Bresó Esteve, Mireia Adelantado Renau (ed.)

Descripció: Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, [2022] | Col·lecció: Psique ; 26 | Inclou referències bibliogràfiques | Textos en anglès i castellà

Identificadors: ISBN 978-84-18951-29-9 (paper)

Matèries: Intel·ligència emocional | Educació emocional

Classificació: CDU 159.942 | CDU 37.016:159.942 | THEMA JMQ



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió i comercialització de les obres en els àmbits nacional i internacional. [www.une.es](http://www.une.es).



Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Direcció de la col·lecció: Irene García Molina

Edita: Publicaciones de la Universitat Jaume I. Servicio de Comunicación y Publicaciones  
Campus del Riu Sec. Edificio Rectorado y Servicios Centrales. 12071 Castelló de la Plana  
e-mail: [publicacions@uji.es](mailto:publicacions@uji.es) <http://www.tenda.uji.es>

ISBN: 978-84-18951-29-9

DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Psique.26>

Depósito legal: CS 98-2022

## COMITÉ CIENTÍFICO

Edgar Bresó Esteve  
UNIVERSITAT JAUME I

Gabriele Giorgi  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI EUROPEA DI ROMA

Jesús Rosel Remírez  
UNIVERSITAT JAUME I

Martín Sánchez Gómez  
UNIVERSITAT JAUME I

Mireia Adelantado Renau  
UNIVERSITAT JAUME I



Máster en Inteligencia  
Emocional y Coaching



## ÍNDICE

---



La inteligencia emocional como un recurso para mejorar el rendimiento y el compromiso docente MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ, MAX SADOVYY Y EDGAR BRESÓ.....	15
Estrés pandémico y rendimiento laboral docente: entendiendo el papel amortiguador de la inteligencia emocional MAX SADOVYY, MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ Y EDGAR BRESÓ.....	19
Las competencias emocionales de los docentes como factor de protección ante las conductas disruptivas del alumnado ANA MARÍA CRUZ CHUST Y MARÍA PILAR TORMO-IRÚN .....	23
Inteligencia emocional como factor de protección ante el malestar emocional en el profesorado IRAIDA DELHOM, JOAQUÍN MATEU-MOLLÁ, LAURA LACOMBA-TREJO Y MÓNICA DONIO-BELLEGARDE .....	27
Emotional intelligence and conflict management in the pedagogical relationship SABINA N. VALENTE AND ABÍLIO A. LOURENÇO .....	31
Los síntomas emocionales y su relación con el rendimiento académico en adolescentes: Proyecto DADOS IRENE MONZONÍS-CARDA, MIREIA ADELANTADO-RENAU, MARÍA REYES BELTRÁN-VALLS Y DIEGO MOLINER-URDIALES .....	35
Bienestar emocional percibido y rendimiento académico en adolescentes: Proyecto DADOS IRENE MONZONÍS-CARDA, MIREIA ADELANTADO-RENAU, MARÍA REYES BELTRÁN-VALLS Y DIEGO MOLINER-URDIALES .....	39

Estudiantes de máster de profesorado: inteligencia emocional, bienestar y resiliencia IRAIDA DELHOM, JOAQUÍN MATEU-MOLLÁ, LAURA LACOMBA-TREJO Y MÓNICA DONIO-BELLEGRARDE .....	43
La inteligencia emocional y las habilidades sociales en adolescentes: su relación y cómo afectan al rendimiento académico DESIRÉE SÁNCHEZ-CHIVA, LUCÍA LÓPEZ HOLGADO, MARTA CORRAL-MARTÍNEZ Y PATRICIA FLOR-ARASIL .....	47
¿Más emocionalmente inteligente, más <i>engaged</i> ? La importancia del uso problemático de las redes sociales CHRISTIANE ARRIVILLAGA, LOURDES REY Y NATALIO EXTREMERA.....	51
Un <i>boost</i> de inteligencia emocional en la relación entre el apoyo escolar y el <i>engagement</i> académico CHRISTIANE ARRIVILLAGA, LOURDES REY Y NATALIO EXTREMERA.....	55
La mejora de la empatía en víctimas de acoso escolar a través de un simulador virtual: estudio piloto PATRICIA FLOR-ARASIL, MARTA CORRAL-MARTÍNEZ, DESIRÉE SÁNCHEZ-CHIVA, BEGOÑA IRANZO-EJARQUE, SANDRA GÓMEZ-MARTÍNEZ Y M. <sup>a</sup> DOLORES ALAMINOS-HERVÁS .....	59
Análisis de la competencia emocional en situación de privación de libertad M. <sup>a</sup> DOLORES ALAMINOS-HERVÁS, INÉS YOLANDA VÁZQUEZ-FERNÁNDEZ, BEGOÑA IRANZO-EJARQUE Y SANDRA GÓMEZ-MARTÍNEZ.....	63
Inteligencia emocional: herramienta psicoeducativa para afrontar las adicciones JULIA LIZETH VILLARREAL-MATA Y EDNA IDALIA PAULINA NAVARRO-OLIVA .....	67
Innovar para incluir SUSANA SORLÍ CLEMENTE Y CRISTINA MONTAÑÉS CRUZ.....	71
Cultivar y compostar SUSANA SORLÍ CLEMENTE Y CRISTINA MONTAÑÉS CRUZ.....	75

**INTELIGENCIA EMOCIONAL  
EN ENTORNOS EDUCATIVOS:  
EVIDENCIAS CIENTÍFICAS**

---



## **LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO UN RECURSO PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO Y EL COMPROMISO DOCENTE**

**MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ, MAX SADOVYY Y EDGAR BRESÓ**

Universitat Jaume I. Grupo de investigación  
«Organizaciones emocionalmente inteligentes»

### **1. Las exigencias emocionales de la enseñanza**

La profesión docente suele ser catalogada como una profesión altamente demandante a nivel emocional. Principalmente porque implica la interacción interpersonal constante con distintos miembros del sistema educativo, resolver cuestiones de indisciplina y solventar cualquier otro conflicto que pueda surgir en el aula o alrededor de ella, entre muchos otros aspectos. Por si fuera poco, el docente es un modelo en el que la expresión de determinadas emociones como el enfado no está bien vista socialmente. No cabe duda, por tanto, de que los docentes son profesionales en los que el adecuado afrontamiento emocional resulta clave para llevar a cabo su trabajo de forma eficaz (Uitto et al., 2018).

### **2. La inteligencia emocional como un recurso interno**

La inteligencia emocional (IE) se describe como un conjunto de habilidades para percibir y expresar emociones, utilizar información emocional para facilitar el pensamiento, utilizar el razonamiento emocional y regular las emociones

tanto en uno mismo como en los demás (Mayer et al., 2016). Atendiendo a esta definición, parece lógico pensar que esta habilidad resulta vital a la hora de hacer frente a las diversas demandas que emergen en la enseñanza. De hecho, Miao et al. (2017) consideran la IE como un recurso individual fundamental para amortiguar el efecto de las demandas emocionales sobre el rendimiento laboral de los docentes, ya que permite reaccionar mejor ante situaciones emocionalmente demandantes como una discusión con un progenitor, la aparición de conductas disruptivas en el aula o la actual situación pandémica (Sánchez-Gómez et al., 2021; Schaufeli y Taris, 2014). Esta habilidad emocional, de forma consecuyente, tiene una clara repercusión positiva sobre los resultados laborales, tanto en el ámbito educativo como en muchos otros (Sánchez-Gómez y Bresó, 2020).

### 3. Compromiso laboral y rendimiento

Además de la IE, existen otros elementos que considerar a la hora de entender el rendimiento de los docentes, entre ellos el compromiso laboral, o *engagement* en inglés. Este constructo hace referencia al nivel de compromiso que los empleados tienen con su trabajo, manifestándose a través del vigor, la dedicación y la absorción, y ha sido ampliamente relacionado con distintos resultados laborales en profesionales docentes como la intención de abandono (Mérida-López et al., 2020). No en vano, en la medida en que los docentes sean más inteligentes emocionalmente, por ejemplo, siendo conscientes de cómo manejar las reacciones emocionales de manera apropiada y ajustando su conducta en interacción con progenitores, supervisores o estudiantado, probablemente serán más eficientes en su empleo (Ahmed et al., 2020). En esta línea, tal y como puede apreciarse en la figura 1, el reciente trabajo de Sánchez-Gómez et al. (2021) señala la existencia de una relación directa entre la IE y el rendimiento laboral, la cual está mediada por el compromiso. De forma específica, parece que la IE aumenta el compromiso en sus tres vertientes (*i. e.*, vigor, dedicación y absorción), lo que a su vez impulsa la percepción de rendimiento.

### 4. Conclusiones

Un gran cuerpo de investigación subraya la importancia de la IE para los profesionales de la enseñanza, y cada vez más trabajos señalan esta habilidad como un recurso fundamental para mejorar la experiencia de los docentes y su

desempeño. Como hemos visto, aparentemente, los profesionales que exhiben niveles elevados de IE disponen de más recursos a la hora de maximizar su compromiso y afrontar problemas laborales exigentes, lo que a su vez aumenta la percepción de efectividad. Tales hallazgos refuerzan también la importancia crítica del compromiso laboral a la hora de comprender el desempeño, una variable compleja y multideterminada que, no obstante, cada vez parece más entendible.

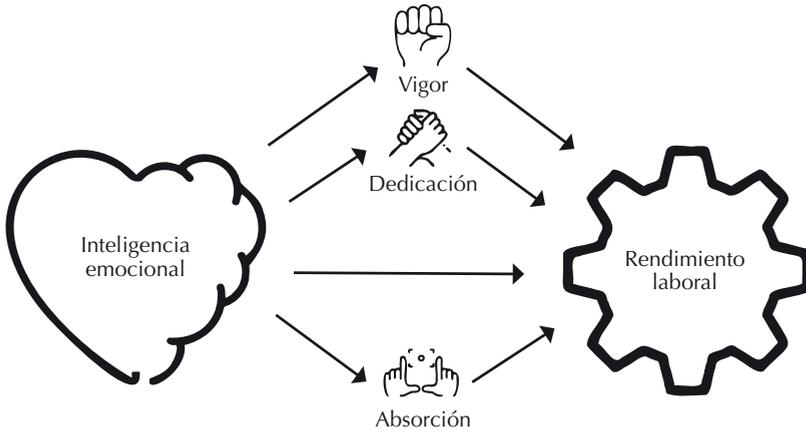


Figura 1. Modelo de mediación múltiple de las tres dimensiones del compromiso que actúa entre la inteligencia emocional y el rendimiento laboral

## Referencias

- Ahmed, F., Zhao, F. y Faraz, N. A. (2020). How and when does inclusive leadership curb psychological distress during a crisis? Evidence from the COVID-19 outbreak. *Frontiers in Psychology, 11*, 1898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01898>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. y Extremera, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. *Psychosocial Intervention, 29*(3), 141-151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>

- Miao, C., Humphrey, R. H. y Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence effects on job satisfaction mediated by job resources, and a test of moderators. *Personality and Individual Differences*, 116, 281-288. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.031>
- Sánchez-Gómez, M. y Bresó, E. (2020). En Pursuit of Work Performance: Testing the Contribution of Emotional Intelligence and Burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 5373. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155373>
- Sánchez-Gómez, M., Sadovyy, M. y Bresó, E. (2021). Health-care professionals amid the COVID-19 pandemic: How emotional intelligence may enhance work performance traversing the mediating role of work engagement. *Journal of Clinical Medicine*, 10(18), 4077. <https://doi.org/10.3390/jcm10184077>
- Schaufeli W. B. y Taris, T. W. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. En G. F. Bauer y O. Hämmig (eds.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary approach* (pp. 43-68). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4)
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K. y Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>

## **ESTRÉS PANDÉMICO Y RENDIMIENTO LABORAL DOCENTE: ENTENDIENDO EL PAPEL AMORTIGUADOR DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

**MAX SADOVYY, MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ Y EDGAR BRESÓ**

Universitat Jaume I. Grupo de investigación  
«Organizaciones emocionalmente inteligentes»

### **1. La COVID-19 y los riesgos ocultos para la salud**

Desde diciembre de 2019, después del primer caso aparecido en Wuhan (China), la humanidad se encuentra a merced de una nueva enfermedad aguda conocida como coronavirus (COVID-19). Esta representa un evidente problema de salud mundial que se traduce a diario en un gran número de muertes, pero también implica un desafío a la hora de mantener el equilibrio interno y gestionar el estrés, así como para convivir con emociones como el miedo y la ansiedad (Moreno et al., 2020). De hecho, estas respuestas de estrés prolongadas parecen tener un grave impacto a nivel físico y psicológico que va desde el riesgo de sufrir cualquier tipo de enfermedad cardiovascular, hasta episodios como la depresión o los trastornos de ansiedad, ya de por sí relativamente frecuentes entre el profesorado (Kaseda y Levine, 2020).

## 2. El rendimiento laboral en el mundo pandémico

En estos tiempos de incertidumbre que parecen alargarse *sine die*, son innumerables los interrogantes e inseguridades que surgen a diario en nuestro mundo; de ahí que la investigación haya puesto el foco en intentar dar una respuesta sólida sobre si este estrés relacionado con la COVID-19, catalogado ya como estrés pandémico y similar al trastorno por estrés postraumático (Estes y Thompson, 2020), se relaciona de algún modo con el rendimiento laboral y los resultados docentes en distintas etapas educativas.

Hoy más que nunca, los profesionales están expuestos al desarrollo de una batería de (a) reacciones conductuales, (b) físicas y (c) psicológicas que podrían afectar profundamente su estabilidad interna traduciéndose en dolores de cabeza, alteraciones gástricas, menor motivación, pensamientos depresivos o incluso un aislamiento voluntario que impacte en su desempeño laboral (Giorgi et al., 2020). Además, el miedo al contacto con sus pares y el posible miedo al contagio en el lugar de trabajo pueden afectar la autoeficacia individual provocando agotamiento emocional, ansiedad o incluso síntomas depresivos con graves consecuencias que, en el peor de los casos, pueden culminar en el suicidio (Giorgi et al., 2020).

## 3. El papel protector de la inteligencia emocional

La experiencia de estrés que sufre la persona depende de características personales (ej., recursos, personalidad y experiencias previas) y contextuales (ej., entorno social, profesión, momento histórico y geográfico) que modifican las conductas de evaluación y afrontamiento (Whitehead, 2021). Considerando la IE como un recurso personal y teniendo en cuenta su papel moderador entre las demandas y los recursos laborales (Côté, 2014), su estudio ha cobrado importancia en las últimas décadas, por lo que numerosas investigaciones han tratado de conocer la relevancia que adquiere cuando las exigencias crecen y no se disponen de los recursos emocionales adecuados, tal y como parece estar sucediendo en esta interminable sucesión de olas de contagios y nuevas variantes del virus.

En esta línea, tal y como puede apreciarse en la figura 1, el reciente trabajo de Sadovvy et al. (2021) señala la existencia de una relación directa entre el estrés pandémico y el rendimiento laboral, la cual está moderada por la IE percibida de los trabajadores. De forma específica, aquellas personas con alta IE indican llevar a cabo un menor número de comportamientos laborales contraproducentes, así como tener mayores niveles de rendimiento percibido. Los

resultados podrían explicarse gracias a que las personas con mayor IE disponen de mejores herramientas y recursos para adaptarse a la situación y pueden hacer frente así a los requisitos emocionales del trabajo y al exigente contexto pandémico.

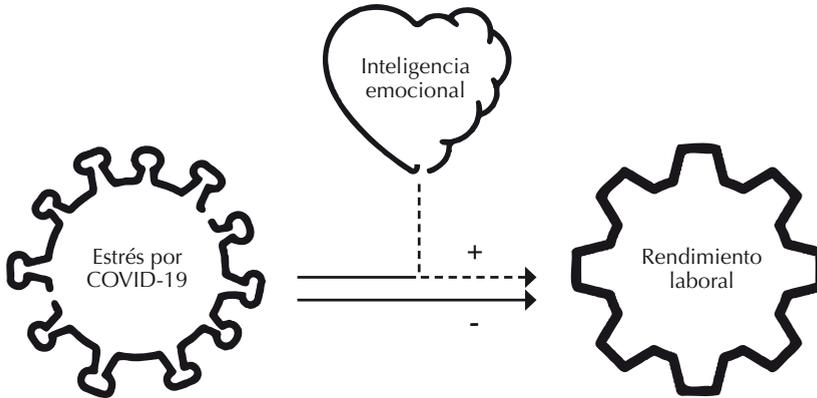


Figura 1. Modelo de asociaciones entre el estrés generado por COVID-19, el rendimiento y la inteligencia emocional con un «efecto amortiguador»

#### 4. Conclusiones

Los hallazgos obtenidos hasta la fecha parecen confirmar el papel que juega la IE a la hora de reducir el impacto del estrés pandémico en el desempeño laboral. Estos descubrimientos refuerzan la idea de la COVID-19 como un posible desencadenante de estrés crónico y enfatizan el papel de la IE como un recurso personal con función protectora frente a situaciones altamente demandantes. Resulta por tanto evidente la necesidad de promover e implementar programas formativos en habilidades emocionales y sociales que permitan a las personas disponer de recursos personales valiosos, los que a su vez ayudarán a crear entornos laborales más saludables. La respuesta de salud pública a la pandemia no debería limitarse al plano físico, es el momento de comenzar a trabajar activamente en la salud mental de la población.

## Referencias

- Côté, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 459-488. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091233>
- Estes, K. D. y Thompson, R. R. (2020). Preparing for the aftermath of COVID-19: Shifting risk and downstream health consequences. *Psychological Trauma Theory Research Practice and Policy*, 12(S1), 31-32. <https://doi.org/10.1037/tra0000853>
- Giorgi, G., Lecca, L. I., Alessio, F., Finstad, G. L., Bondanini, G., Lulli, L. G., ... y Mucci, N. (2020). COVID-19-related mental health effects in the workplace: A narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7857. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217857>
- Kaseda, E. T. y Levine, A. J. (2020). Post-traumatic stress disorder: A differential diagnostic consideration for COVID-19 survivors. *The Clinical Neuropsychologist*, 34(7-8), 1498-1514. <https://doi.org/10.1080/13854046.2020.1811894>
- Moreno, C., Wykes, T., Galderisi, S., Nordentoft, M., Crossley, N., Jones, N., ... Arango, C. (2020). How mental health care should change as a consequence of the COVID-19 pandemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(9), 813-824. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30307-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30307-2)
- Sadovyy, M., Sánchez-Gómez, M. y Bresó, E. (2021). COVID-19: How the stress generated by the pandemic may affect work performance through the moderating role of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 180, 110986. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110986>
- Whitehead, B. R. (2021). COVID-19 as a stressor: Pandemic expectations, perceived stress, and negative affect in older adults. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(2), e59-e64. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa153>

## **LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LOS DOCENTES COMO FACTOR DE PROTECCIÓN ANTE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS DEL ALUMNADO**

**ANA MARÍA CRUZ CHUST Y MARÍA PILAR TORMO-IRÚN**  
Universidad Internacional de Valencia

### **1. Introducción**

Según los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2019), en los últimos años han aumentado los problemas de comportamiento del alumnado. La atención a estas conductas perjudica el clima de trabajo en el aula y afecta directamente al estado emocional del docente, generando estrés y desmotivación (Aloe et al., 2014; Jurado y Justiniano, 2017; Simón et al., 2013; Vaello-Orts, 2011).

El propósito de esta investigación fue explorar la posible relación entre la conducta disruptiva de los estudiantes y el sentimiento de eficacia y el estado emocional del profesorado de diferentes niveles educativos del ámbito español en función de determinadas variables sociolaborales.

## 2. Metodología

La muestra se compuso de 206 profesores/as de distintos niveles educativos no universitarios del ámbito español. El arquetipo de docente participante en el estudio correspondía a una mujer (84 %), de mediana edad (43 años), con más de 10 años de experiencia docente (63 %), en educación obligatoria (78,7 %), de centro público (62 %), con contrato fijo (71 %) a tiempo completo (76 %).

Como instrumento de medida se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc* a modo de autoinforme a través de la herramienta *Google forms*, que incluyó, además de variables sociodemográficas (sexo, edad, experiencia docente, nivel educativo, tipología de centro, jornada laboral y tipo de vinculación laboral), las siguientes escalas: cuestionario de clima de gestión de la disrupción (Simón y Alonso-Tapia, 2016); Teacher's Sense of Efficacy Scale (Covarrubias y Mendoza, 2016) en su versión española y corta; de la Escala Maslach Burnout Inventory (Redó, 2017) solo se incluyó la dimensión «cansancio emocional». Las escalas, validadas en estudios previos, valoraban las estrategias que los profesores utilizaban para gestionar las conductas disruptivas, su percepción de autoeficacia en diferentes aspectos del proceso educativo y su estado de cansancio emocional.

Los cuestionarios se enviaron por correo electrónico y WhatsApp en mayo de 2019 y explicaban el motivo de la investigación, sus objetivos y la invitación a participar respondiendo de manera anónima y confidencial. También se ofreció a los participantes la posibilidad de recibir los resultados por correo electrónico una vez finalizada la misma. En el transcurso del trabajo de campo, se hicieron dos recordatorios para motivar a la participación. Finalmente se recibieron un total de 227 respuestas, de las cuales se descartaron 21 por contener errores o estar incompletas.

Para el análisis de datos se utilizó SPSS (versión 25), empezando por la operacionalización de las variables socio-demográficas y el cálculo de los estadísticos descriptivos básicos para establecer los parámetros de representatividad y homogeneidad de los participantes. Sobre las escalas se efectuaron: 1) estadísticos descriptivos, 2) análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach), 3) análisis factorial con rotación varimax con el objetivo de comprobar el comportamiento de las escalas en cuanto a sus dimensiones con la muestra seleccionada y 4) análisis de comparación de medias entre factores utilizando un análisis de varianza (ANOVA). También se realizaron análisis de correlaciones bivariadas entre los factores obtenidos en las escalas mediante el coeficiente de correlación lineal de Pearson para establecer si existía relación entre las distintas variables, su intensidad (fuerte, moderada o débil), así como la dirección de esa relación (positiva o negativa). Los niveles de significación se establecieron en  $*= p < 0,05$  y  $**= p < 0,01$ .

### 3. Resultados

Los profesores participantes en esta investigación utilizaron más estrategias constructivas (3,4) que coercitivas (2,1) en sus aulas para la gestión de la disrupción. Entre estas estrategias empleadas predominó el uso del elogio, la activación cognitiva a través de la reflexión y el razonamiento de formas alternativas de comportamiento, así como el desarrollo del autocontrol que explicaba las consecuencias de las conductas disruptivas (26 % de la varianza explicada). Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias coercitivas en función del sexo (las utilizaban más los hombres), la experiencia docente (las utilizaban más los docentes con 3-5 años y de más de 10 años), los docentes que están en búsqueda activa de empleo o hacen sustituciones y aquellos que tienen jornadas laborales inferiores a 18 horas por semana.

A su vez, los profesores participantes percibieron mayor autoeficacia cuando implicaban a los alumnos (y sus familias) en las actividades del aula (42,7 % de la varianza explicada) que cuando utilizaban estrategias de enseñanza (10,8 %) o gestionaban la conducta en el aula (9,41 %). Y se hallaron diferencias entre perfiles de profesores en las dimensiones: «Confianza en estrategias de gestión del aula» (mayor entre los profesores con contrato laboral fijo que entre los profesores en sustituciones o prácticas); «Confianza en estrategias de enseñanza» y «Confianza en estrategias de gestión del aula» (mayor entre docentes a tiempo completo que en docentes con una jornada semanal de menos de 18 horas). No se observó cansancio emocional entre los profesores participantes, ni diferencias estadísticamente significativas entre las variables analizadas, aunque el ítem con la puntuación media más elevada fue «Cuando termino mi jornada de trabajo me siento exhausto».

Los profesores que utilizaban estrategias coercitivas en el control de la disciplina manifestaron menos autoconfianza en sus estrategias de enseñanza ( $r = -0,190$ ;  $p < 0,01$ ) y en aquellas que implican a los alumnos en la dinámica del aula ( $r = -0,113$ ,  $p > 0,05$ ). En cambio, aquellos que utilizaban estrategias constructivas tenían más autoconfianza en los tres tipos de estrategias: enseñanza ( $r = 0,285$ ;  $p < 0,01$ ), participación del alumnado ( $r = 0,453$ ;  $p < 0,01$ ) y gestión del aula ( $r = 0,303$ ;  $p < 0,01$ ).

Finalmente, los profesores que tenían más autoconfianza en sus estrategias de gestión del aula, usaban estrategias constructivas de enseñanza ( $r = ,560$ ;  $p < 0,01$ ) y de implicación de los alumnos ( $r = 0,587$ ;  $p < 0,01$ ). Asimismo, estos docentes presentaban menor cansancio emocional ( $r = -0,284$ ;  $p < 0,01$ ).

## 4. Conclusiones

Con los datos obtenidos se puede afirmar que el uso de estrategias constructivas, la percepción de eficacia elevada y bajos niveles de cansancio emocional son factores de protección para el profesorado ante la aparición de conductas disruptivas en el aula. Asimismo, el empleo de estrategias alternativas a las tradicionales en los programas de formación de profesorado favorece un estilo de liderazgo positivo que promueve conductas adecuadas en los estudiantes.

## Referencias

- Aloe, A. M., Amo, L. C. y Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126.
- Covarrubias, C. G. y Mendoza, M. C. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108.
- Jurado de los Santos, P. y Justiniano Domínguez, M. (2017). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Revista Boletín Redipe*, 4(12), 26-36.
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Redó, N. A. (2017). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 829-848.
- Simón, C., Gómez, P. y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64.
- Vaello-Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Grao.

## **INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO FACTOR DE PROTECCIÓN ANTE EL MALESTAR EMOCIONAL EN EL PROFESORADO**

**IRAIDA DELHOM<sup>1</sup>, JOAQUÍN MATEU-MOLLÁ<sup>1</sup>, LAURA LACOMBA-TREJO<sup>2</sup>  
Y MÓNICA DONIO-BELLEGARDE<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Universidad Internacional de Valencia. Grupo de Investigación  
Psicología positiva, fortalezas y desarrollo evolutivo

<sup>2</sup> Universitat de València. Grupo de Investigación  
Psicología positiva, fortalezas y desarrollo evolutivo

### **1. Introducción**

La docencia se considera una profesión muy estresante, especialmente con grupos de adolescentes (Diehl y Carlotto, 2020). Los docentes suelen padecer más síntomas de estrés, ansiedad y depresión que otros profesionales; debido a la carga del trabajo y a la gestión emocional y de los conflictos que ocurren en el aula (Schoeps et al., 2019). En este contexto, la presencia de una adecuada inteligencia emocional (IE), es decir, de niveles altos de reparación y claridad emocional junto a niveles intermedios de atención emocional, parecen ser los mejores recursos de protección ante la psicopatología (Navarro-Mateu et al., 2020). Además, la literatura ha señalado que aquellos docentes con niveles adecuados de IE logran más frecuentemente las metas académicas, mantienen las relaciones sociales, generan un ambiente positivo en clase y aplican

técnicas disciplinarias favorables para el desarrollo de sus alumnos (Valente y Lourenço, 2020).

Conocer el papel de la IE en los docentes es necesario para establecer programas de intervención que ayuden a mejorar sus habilidades emocionales, protegiéndoles de futuros problemas de salud mental. Por ello, el objetivo de este trabajo fue conocer los niveles de malestar emocional y de IE en docentes; así como evaluar la relación entre las dimensiones de IE y la sintomatología de estrés, ansiosa y depresiva en docentes en prácticas profesionales.

## 2. Metodología

La muestra estuvo conformada por 62 docentes en prácticas, estudiantes del Máster en Educación Secundaria Obligatoria. En cuanto a los datos sociodemográficos, tenían edades comprendidas entre los 22 y 52 años ( $M = 31,62$ ;  $DT = 7,53$ ). Con respecto al estado civil, el 37,10 % estaban solteros, el 38,70 % tenían pareja y el 24,20 % estaban casados. Tras suscribir el consentimiento informado, se evaluó la IE mediante el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004); y la sintomatología depresiva, ansiosa y el estrés a través del DASS-21 (Fonseca-Pedrero et al., 2010) en su versión 21. Por último, se realizaron estadísticos descriptivos y correlaciones de Pearson con el programa SPSS v. 26.

## 3. Resultados

La muestra obtiene niveles leves de depresión ( $M = 5,42$ ;  $DT = 5,83$ ) y de estrés ( $M = 9,19$ ;  $DT = 5,82$ ); mientras que los de ansiedad alcanzan una entidad moderada ( $M = 6,05$ ;  $DT = 5,62$ ). En cuanto a las dimensiones de IE, se aprecian niveles intermedios en la totalidad de los factores: atención ( $M = 29,61$ ;  $DT = 6,21$ ), claridad ( $M = 28,58$ ;  $DT = 5,75$ ) y reparación ( $M = 28,11$ ;  $DT = 5,57$ ).

Las puntuaciones en la sintomatología depresiva se relacionan negativamente con la claridad emocional ( $r = -0,395$ ;  $p = 0,001$ ) y con la reparación emocional ( $r = -0,283$ ;  $p = 0,026$ ); mientras que la sintomatología ansiosa se relaciona con la atención de manera directa ( $r = 0,262$ ;  $p = 0,039$ ) y con la claridad de modo inverso ( $r = -0,299$ ;  $p = 0,018$ ). Por último, el estrés correlaciona en sentido positivo con la dimensión atención a las emociones de la IE ( $r = 0,381$ ;  $p = 0,002$ ).

## 4. Conclusiones

La sintomatología ansiosodepresiva y el estrés muestran relaciones significativas con las dimensiones de la IE en el grupo de docentes. Concretamente, la depresión correlaciona negativamente con la claridad y la reparación emocional, en línea con resultados obtenidos con otras poblaciones (Delhom et al., 2018). Por su parte, los síntomas de ansiedad se han relacionado positivamente con la atención y negativamente con la claridad, sugiriendo que los altos niveles de atención hacia las emociones resultan desadaptativos, posiblemente por su papel en procesos rumiativos de intensificación emocional. Asimismo, tener claras las emociones y llegar a comprenderlas se encuentra asociado con bajos niveles de ansiedad. Por lo que respecta al estrés, muestra una asociación positiva con la atención a las emociones, en coherencia con los resultados observados en la sintomatología ansiosa. Tales hallazgos sugieren que la atención excesiva a la emoción tiene un poder explicativo relevante en los síntomas psicopatológicos de los docentes. Por su parte, la claridad y la reparación se relacionan de manera específica con los síntomas depresivos. Estos resultados deben ser analizados en mayor profundidad para definir los mecanismos que subyacen a las relaciones encontradas en el presente estudio.

## Referencias

- Diehl, L. y Carlotto, M. S. (2020). Síndrome de Burnout de docentes: diferencias entre niveles de educación. *Research, Society and Development*, 9(5), e62952623. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.2623>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giráldez, S. y Muñiz, J. (2010). Propiedades psicométricas de la depression anxiety and stress scales-21 (DASS-21) en universitarios españoles. *Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), 215-226.
- Navarro-Mateu, D., Alonso-Larza, L., Gómez-Domínguez, M. T., Prado-Gascó, V. y Valero-Moreno, S. (2020). I'm Not Good for Anything and That's Why I'm Stressed: Analysis of the Effect of Self-Efficacy and Emotional Intelligence on Student Stress Using SEM and QCA. *Frontiers in Psychology*, 11, 295. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00295>
- Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U. y González Barrón, R. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.002>

Valente, S., y Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5(5). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>

## **EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CONFLICT MANAGEMENT IN THE PEDAGOGICAL RELATIONSHIP**

**SABINA N. VALENTE<sup>1,2</sup> AND ABÍLIO A. LOURENÇO<sup>3,4</sup>**

<sup>1</sup> University of Évora. Research Center in Education and Psychology

<sup>2</sup> Polytechnic Institute of Portalegre. VALORIZA-Research Centre

<sup>3</sup> University of Minho

<sup>4</sup> Alexandre Herculano Group of Schools, Porto

### **1. Introduction**

Conflict is emotionally conceived, and part of the pedagogical relationship in everyday school life. Besides, conflicts are characterized by strong emotions, with a conflict being related to increased anger, contempt, guilt, and sadness (Rispens and Demerouti, 2016). Thus, conflicts in the pedagogical relationship promote negative emotions in teachers, and decrease their performance (Göksoy and Argon, 2016). Given that emotions are associated with conflict, to be successful in pedagogical conflict, teachers have to start by being successful in managing their own emotions.

Emotional intelligence (EI) is the ability to regulate one's own and others' emotions appropriately (Mayer et al., 2016). In turn, conflict management refers to specific behaviors that are implemented to resolve a conflict. Rahim's (2002) Model of Conflict Management indicates five strategies to manage

conflict, which correspond to attitudes towards conflict (avoiding, dominating, obliging, integrating, and compromising).

Studies show the relationship between EI and conflict management. However, there is a lack of studies relating these constructs in the pedagogical relationships. That way, an exploratory validation study was conducted (Valente, 2019). Subsequently, another study was conducted to confirm the relationship between teachers' EI and conflict management (Valente and Lourenço, 2020a). Since much more needs to be learned about how teachers' EI influences conflict management in the pedagogical relationships, this study aimed to investigate how teachers' EI influences conflict resolution in the pedagogical relationship in other education levels.

## 2. Methodology

### 2.1. Participants and instruments

During the 2019 year, a convenience sample was collected consisting of 772 teachers (5<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grades; 63,7 % women) working in Portuguese public schools.

The following instruments were used: Questionário de Inteligência Emocional do Professor (QIEP: Valente and Lourenço, 2020b). Consists of 45 items, distributed among three subscales (perceive and understand emotions, express and classify emotions, and manage and regulate emotions). The answers were obtained on a 6-point Likert scale, from 1 (*never*) to 6 (*always*); and the Rahim Organizational Conflict Inventory-II - Portuguese Version in School Context (ROCI-II-PViSC; Valente et al., 2017). It comprises 28-items, distributed among five subscales (integrating, obliging, dominating, avoiding, and compromising), and rated on a 5-point Likert scale, from 1 (*totally disagree*) to 5 (*totally agree*).

## 3. Results

The structural equation model shows the relationship between the variables (Figure 1). The overall goodness of fit was robust:  $\chi^2 = 6,825$ ;  $p = 0,231$ ;  $\chi^2/df = 1,445$ ; GFI = 0,995; AGFI = 0,982; CFI = 0,994; RMSEA = 0,027 (LO/0,015 – HI/0,039).

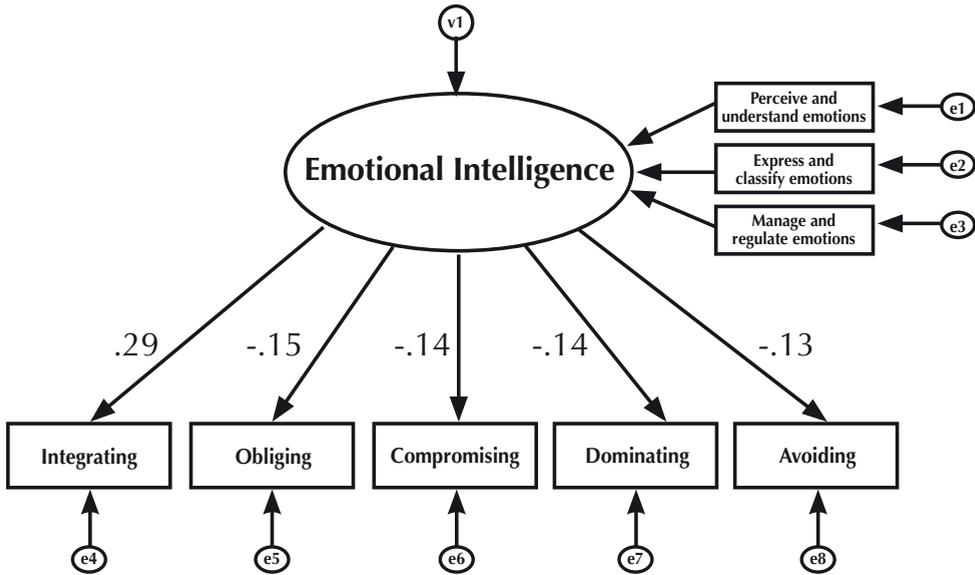


Figure 1. Structural Equation Model

Teachers who tend to have higher levels of EI use more integrating ( $\beta = 0,29$ ;  $p < 0,001$ ) and compromising ( $\beta = 0,14$ ;  $p < 0,001$ ) strategies; and fewer obliging ( $\beta = -0,15$ ;  $p < 0,001$ ), dominating ( $\beta = -0,14$ ;  $p < 0,001$ ), and avoiding ( $\beta = -0,13$ ;  $p < 0,001$ ) strategies to conflict resolution in the pedagogical relationship.

#### 4. Discussion

This study shows that teachers' EI influences conflict resolution in pedagogical relationships. In line with previous studies (Valente, 2019; Valente and Lourenço, 2020a) results confirmed that teachers' EI influences the choice of most correct strategies (integrating and compromising) for conflict resolution in pedagogical relationships. Therefore, to resolve conflict in pedagogical relationships teachers' must be emotionally intelligent to use the most appropriate strategies when dealing with a conflict.

These findings suggest the need for educational politics for the implementation of emotional education programs in academic training in preservice teachers and on the continuing teachers' education as a valuable tool to develop their emotional skills.

## References

- Göksoy, S. and Argon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 197-205. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1388>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. and Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>
- Rispens, S. and Demerouti, E. (2016). Conflict at work, negative emotions, and performance: A diary study. *Negotiation and Conflict Management Research*, 9(2), 103-119. <https://doi.org/10.1111/ncmr.12069>
- Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s). *Revista de Estudos e Investigación en Psicología en Educación*, 6(2), 101-113. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>
- Valente, S. and Lourenço, A. A. (2020a). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management? *Frontiers in Education*, 5(5). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>
- Valente, S. and Lourenço, A. A. (2020b). Questionário de inteligência emocional do professor: Adaptação e validação do Emotional Skills and Competence Questionnaire. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 12-24. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5480>
- Valente, S., Monteiro, A. P. and Lourenço, A. A. (2017). Adaptação e validação da escala de gestão de conflitos entre professores-alunos. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación*, vol. extr. (2), 41-45. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02.2512>

## **LOS SÍNTOMAS EMOCIONALES Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES: PROYECTO DADOS**

**IRENE MONZONÍS-CARDA, MIREIA ADELANTADO-RENAU,  
MARÍA REYES BELTRÁN-VALLS Y DIEGO MOLINER-URDIALES**

Universitat Jaume I. Grupo de investigación LIFE – «Physical activity, Fitness, and Health»

### **1. Introducción**

La adolescencia es un periodo clave del desarrollo humano, caracterizado por numerosos cambios biológicos, psicológicos y sociales (Patton y Viner, 2007), en el que empiezan a aparecer los primeros trastornos de salud mental (Paus et al., 2008), produciendo efectos negativos sobre la función cognitiva (Veldman et al., 2014).

El rendimiento académico durante la etapa adolescente es un reflejo de la función cognitiva (Donnelly et al., 2016) y se considera un parámetro clave, ya que puede llegar a determinar el éxito laboral en el futuro, así como también predecir un buen estado de salud en la vida adulta (Lê-Scherban et al., 2014). Hasta la fecha, diversos estudios han demostrado que algunos trastornos emocionales, como la ansiedad o la depresión, pueden tener un efecto negativo sobre el rendimiento académico (Riglin et al., 2014). Sin embargo, son escasos los estudios que analizan los síntomas emocionales antes de su diagnóstico y

cómo podrían estar relacionados con el rendimiento académico. Por ello, el principal objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre los síntomas emocionales y el rendimiento académico en un grupo de adolescentes.

## 2. Métodos

La muestra del presente estudio está formada por un total de 266 adolescentes (126 chicas y 140 chicos) de  $13,89 \pm 0,29$  años de edad. Todos los participantes forman parte del Proyecto DADOS (Deporte, ADOlescencia y Salud), estudio longitudinal que pretende analizar la influencia de la actividad física y los hábitos saludables sobre la salud, el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los adolescentes. Todos ellos cumplen con los criterios de inclusión del Proyecto DADOS: pertenecientes a escuelas de Educación Secundaria o a clubes deportivos de la provincia de Castellón y libres de cualquier enfermedad crónica.

El índice de síntomas emocionales se evaluó mediante la versión española del sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC-S3) (González et al., 2004). Este índice está formado por dos escalas de bienestar emocional (*i. e.*, relaciones interpersonales y autoestima) y cuatro escalas de malestar emocional (*i. e.*, riesgo de ansiedad, estrés social, depresión y sentido de incapacidad). Puntuaciones altas de este índice señalan la presencia de un trastorno emocional grave. Además, el rendimiento académico fue evaluado mediante las calificaciones finales del 1.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en la asignatura de matemáticas y lengua, así como también la nota media de todas las asignaturas (*i. e.*, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, castellano, catalán, inglés y educación física).

Se realizaron correlaciones parciales ajustadas por sexo, nivel de desarrollo madurativo, índice de masa corporal y nivel socioeconómico, para examinar las relaciones entre el índice de síntomas emocionales y las variables del rendimiento académico. El nivel de significación establecido fue  $p < 0,05$ .

## 3. Resultados

Los resultados de la tabla 1 muestran una relación negativa y significativa entre el índice de síntomas emocionales y la nota final en matemáticas, lengua y la nota media en esta población sin ningún diagnóstico por trastorno emocional.

Tabla 1. Correlaciones parciales entre el índice de síntomas emocionales y el rendimiento académico.

	MATEMÁTICAS		LENGUA		NOTA MEDIA	
	r	p	r	p	r	p
Índice de síntomas emocionales	-0,225	< 0,001	-0,241	< 0,001	-0,236	< 0,001

Nota. Los análisis fueron ajustados por sexo, nivel de desarrollo madurativo, nivel socioeconómico e índice de masa corporal.

#### 4. Conclusiones

Nuestros resultados sugieren que los síntomas emocionales se relacionan con el rendimiento académico en adolescentes, a pesar de no tener ningún diagnóstico por trastorno emocional. Por ello, podemos concluir que es de vital importancia realizar cuestionarios de *screening* durante la adolescencia, ya que podrían ayudar a identificar los primeros signos o síntomas emocionales adversos e intervenir ante posibles sospechas de trastornos de salud mental, favoreciendo así el rendimiento académico entre los adolescentes.

#### Referencias

- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K. y Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197-222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- González, J., Fernández, S., Pérez, E. y Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. TEA Ediciones.
- Lê-Scherban, F., Diez Roux, A. V., Li, Y. y Morgenstern, H. (2014). Does academic achievement during childhood and adolescence benefit later health? *Annals of Epidemiology*, 24(5), 344-55. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2014.02.008>
- Patton, G. C. y Viner, R. (2007). Pubertal transitions in health. *Lancet*, 369, 1130-9. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60366-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60366-3)

- Paus, T., Keshavan, M. y Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience*, 9(12), 947-957. <https://doi.org/10.1038/nrn2513>
- Riglin, L., Petrides, K. V., Frederickson, N. y Rice, F. (2014). The relationship between emotional problems and subsequent school attainment: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 37(4), 335-46 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.010>
- Veldman, K., Bültmann, U., Stewart, R. E., Ormel, J., Verhulst, F. C. y Reijneveld, S. A. (2014). Mental health problems and educational attainment in adolescence: 9-Year follow-up of the TRAILS study. *PLoS ONE*, 9(7), e101751. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0101751>

## **BIENESTAR EMOCIONAL PERCIBIDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES: PROYECTO DADOS**

**IRENE MONZONÍS-CARDA, MIREIA ADELANTADO-RENAU,  
MARÍA REYES BELTRÁN-VALLS Y DIEGO MOLINER-URDIALES**

Universitat Jaume I. Grupo de investigación LIFE – «Physical activity, Fitness, and Health»

### **1. Introducción**

La adolescencia es un periodo ideal para desarrollar programas de promoción del bienestar emocional percibido (Guerra-Bustamante et al., 2019). De hecho, estudios previos sugieren que la experiencia de afecto, tanto positivo como negativo durante este periodo, puede llegar a tener una gran influencia sobre la función cognitiva (Ferragut y Fierro, 2012).

En el entorno educativo, las calificaciones finales pueden considerarse como un reflejo de la función cognitiva del alumnado (Donnelly et al., 2016). Sin embargo, las evidencias científicas sobre la relación entre el bienestar emocional percibido y el rendimiento académico no son sólidas y se precisa de más estudios que analicen esta relación teniendo en cuenta variables de relevancia como el nivel socioeconómico (Bücker et al., 2018).

Por ello, el objetivo de nuestro estudio fue analizar la relación entre el bienestar emocional percibido y su relación con el rendimiento académico en un grupo de adolescentes, incluyendo el nivel socioeconómico como covariable.

## 2. Métodos

La muestra del presente estudio está formada por un total de 266 adolescentes (126 chicas y 140 chicos) de  $13,89 \pm 0,29$  años de edad. Todos los participantes forman parte del Proyecto DADOS (Deporte, ADOlescencia y Salud), estudio longitudinal que pretende analizar la influencia de la actividad física y los hábitos saludables sobre la salud, el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los adolescentes. Todos ellos cumplen con los criterios de inclusión del Proyecto DADOS: pertenecientes a escuelas de Educación Secundaria o a clubs deportivos de la provincia de Castellón, nacidos en 2001 y libres de cualquier enfermedad crónica.

La versión española de la escala de afecto positivo y negativo (PANAS) se empleó para evaluar el bienestar emocional percibido (Sandín, 2003). Este cuestionario permite extraer dos subescalas (*i. e.*, afecto positivo y afecto negativo); puntuaciones altas en cada una de las escalas sugieren alta presencia de emociones positivas o negativas, respectivamente. Además, el rendimiento académico fue evaluado mediante las calificaciones finales del 1.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en la asignatura de matemáticas y lengua, así como también mediante la nota media de todas las asignaturas (*i. e.*, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, castellano, catalán, inglés y educación física).

Se realizaron correlaciones parciales ajustadas por sexo, nivel de desarrollo madurativo, índice de masa corporal y nivel socioeconómico, para examinar las relaciones entre las variables del bienestar emocional percibido y rendimiento académico. El nivel de significación establecido fue  $p < 0,05$ .

## 3. Resultados

La tabla 1 muestra una relación positiva y significativa entre el afecto positivo y la nota final en matemáticas, lengua y nota media en adolescentes. En cambio, se muestra que no existe una relación significativa entre el afecto negativo y el rendimiento académico.

Tabla 1. Correlaciones parciales entre el bienestar emocional percibido y el rendimiento académico.

	MATEMÁTICAS		LENGUA		NOTA MEDIA	
	r	p	r	p	r	p
Afecto positivo	0,177	<b>0,004</b>	0,195	<b>0,001</b>	0,197	<b>0,001</b>
Afecto negativo	-0,095	0,123	-0,099	0,110	-0,079	0,205

Nota. Los análisis fueron ajustados por sexo, nivel de desarrollo madurativo, índice de masa corporal y nivel socioeconómico.

#### 4. Conclusiones

El presente estudio pone de manifiesto que el afecto positivo se relaciona con el rendimiento académico en adolescentes. Estos resultados ofrecen información de relevancia para los profesionales de la educación y la salud mental, y sugieren la inclusión del afecto positivo en la promoción de programas escolares, para mejorar así el bienestar emocional percibido y el rendimiento académico de los adolescentes.

#### Referencias

- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. y Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K. y Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197-222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Guerra-Bustamante, J., León-Del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M. y Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1720. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>

Sandín, B. (2003). Escalas Panas de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173-182. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953>

## **ESTUDIANTES DE MÁSTER DE PROFESORADO: INTELIGENCIA EMOCIONAL, BIENESTAR Y RESILIENCIA**

**IRAIDA DELHOM<sup>1</sup>, JOAQUÍN MATEU-MOLLÁ<sup>1</sup>, LAURA LACOMBA-TREJO<sup>2</sup>  
Y MÓNICA DONIO-BELLEGARDE<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Universidad Internacional de Valencia. Grupo de investigación  
Psicología positiva, fortalezas y desarrollo evolutivo

<sup>2</sup> Universidad de Valencia. Grupo de investigación  
Psicología positiva, fortalezas y desarrollo evolutivo

### **1. Introducción**

En las últimas décadas el interés por estudiar variables psicológicas positivas relacionadas con la labor y el rol docentes ha aumentado exponencialmente. La literatura científica ha mostrado cómo la psicología positiva puede ofrecer grandes oportunidades para comprender el éxito docente, no solamente en relación con los resultados académicos, sino también en referencia al bienestar del profesorado y alumnado (Extremera et al., 2019).

En este sentido, la inteligencia emocional (IE), la resiliencia y el bienestar (alto afecto positivo y bajo negativo) son algunas de las variables en las cuales se pone el foco de estudio, especialmente por su impacto en el bienestar de los docentes (Rodríguez-Donaire et al., 2020). Se considera que los docentes con adecuada IE muestran una fuerte capacidad de resiliencia, mayores niveles de afecto positivo y menores de afecto negativo. De hecho, la IE y la resiliencia

podrían ser variables relevantes a la hora de explicar una mayor presencia de estados afectivos positivos en docentes (Mérida-López et al., 2020).

Siguiendo esta línea, el presente trabajo tiene como objetivo evaluar los niveles de IE, resiliencia y bienestar (afectos positivos y negativos); y comprobar si existe relación entre las dimensiones de IE (atención, claridad y reparación emocional), resiliencia y bienestar (afectos positivos y negativos) en estudiantes del Máster en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB).

## 2. Metodología

La muestra estuvo formada por 62 estudiantes del MESOB, con edades comprendidas entre los 22 y los 52 años ( $M = 31,62$ ;  $DT = 7,53$ ). El 37,10 % eran solteros, el 38,70 % tenían pareja y el 24,20 % estaban casados. Las variables objeto de estudio fueron: la IE (evaluada mediante el TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004), la resiliencia (BRCS; Sinclair y Wallston, 2004) y el bienestar (afecto positivo y negativo a través del PANAS (Sandín et al., 1999).

Se aplicaron análisis correlacionales para comprobar la relación entre las dimensiones de la IE, la resiliencia y el bienestar (afectos positivos y negativos) mediante el programa estadístico SPSS v. 25.

## 3. Resultados

Los resultados obtenidos muestran niveles adecuados de atención ( $M = 29,61$ ;  $DT = 6,21$ ), claridad ( $M = 28,58$ ;  $DT = 5,75$ ) y reparación emocional ( $M = 28,11$ ;  $DT = 5,57$ ). Los participantes obtuvieron puntuaciones medias de 13,82 ( $DT = 2,72$ ) en resiliencia; 36,98 ( $DT = 7,87$ ) en afecto positivo y 24,55 ( $DT = 9,35$ ) en afecto negativo.

Al realizar un análisis de correlaciones se aprecia que la atención correlaciona de forma positiva con el afecto positivo ( $r = 0,392$ ;  $p = 0,002$ ); la claridad se asocia directamente con la resiliencia ( $r = 0,428$ ;  $p = 0,001$ ); y la reparación covaría positivamente con la resiliencia ( $r = 0,662$ ;  $p < 0,001$ ) y el afecto positivo ( $r = 0,336$ ;  $p = 0,003$ ).

En cuanto a las correlaciones entre dimensiones de la IE, se aprecia una relación positiva entre la claridad y la reparación ( $r = 0,444$ ;  $p < 0,001$ ). La resiliencia, por su parte, se asocia con el afecto positivo ( $r = 0,520$ ;  $p < 0,001$ ). Por último, el afecto positivo y el afecto negativo correlacionan en sentido inverso ( $r = -0,362$ ;  $p = 0,004$ ).

## 4. Conclusiones

Los resultados del presente trabajo sugieren que los estudiantes del Máster de Profesorado presentan niveles adecuados de IE y que las distintas habilidades de IE de los futuros docentes muestran relaciones dispares con la resiliencia y los afectos. La reparación emocional, como cúspide de la pirámide de habilidades de IE que integra el resto de estas, se presenta como la habilidad con mayor asociación con la resiliencia y los afectos positivo y negativo.

Los resultados obtenidos van en la línea de estudios previos, en los cuales se destaca que la IE se relaciona con una mayor resiliencia y un mayor bienestar (Extremera et al., 2019; Mérida-López et al., 2020). Se pone de relieve la relevancia de la IE y variables positivas en futuros docentes, ya que estas contribuyen a generar un entorno facilitador del aprendizaje con beneficios para los docentes y el alumnado. Por lo tanto, se recomienda incluir programas de educación emocional y asignaturas sobre esa temática en los cursos de formación del profesorado.

## Referencias

- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 2, 74-97.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C. y Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 67-76. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>
- Rodríguez-Donaire, A., Luna, P., Pena, M. y Cejudo, M. J. (2020). El papel de la inteligencia emocional en el afrontamiento resiliente y la satisfacción con la vida en docentes. *Know and Share Psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4338>
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A. y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Sinclair, V. G. y Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), 94-101. <https://doi.org/10.1177/10731911032581>



## **LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES: SU RELACIÓN Y CÓMO AFECTAN AL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**DESIRÉE SÁNCHEZ-CHIVA, LUCÍA LÓPEZ HOLGADO, MARTA CORRAL-MARTÍNEZ  
Y PATRICIA FLOR-ARASIL**

Universidad Internacional de Valencia. Grupo de investigación «Be Health Lab»

### **1. Introducción**

El rendimiento se ha relacionado con variables como la motivación (Usán y Salavera, 2018), la autoeficacia (Rosales-Ronquillo y Hernández-Jácquez, 2020) o la inteligencia emocional. Una alta inteligencia emocional se ha relacionado con mejores relaciones interpersonales (Chan y Bajgar, 2001), mayor empatía y satisfacción vital (Chan y Caputi, 2000) y con mejor rendimiento escolar (Berrocal y Pacheco, 2002; Pulido y Herrera, 2017).

El objetivo general del presente estudio trata de analizar la relación existente entre los constructos de IE, habilidades sociales (HHSS) y rendimiento académico, estudiando de qué manera afectan a la vida de los adolescentes que cursan 3.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

## 2. Metodología

La muestra está compuesta por 50 alumnos de Castilla y León, 18 chicos y 32 chicas de edades comprendidas entre 14 y 16 años. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos en rendimiento académico, sexo y edad (todas  $p > 0,05$ ). Los instrumentos de evaluación utilizados en la presente investigación son el cuestionario de Inteligencia Emocional de Reuven Bar On (1997) y Escala de habilidades sociales de Goldstein (1978).

## 3. Resultados

Para dar respuesta al objetivo general el cual consiste en analizar la relación existente entre los constructos de IE, HHSS y rendimiento académico, estudiando de qué manera afectan a la vida de los adolescentes que cursan 3.º de ESO, previamente se abordarán diversos objetivos específicos.

En el primero de ellos se comparan las variables de rendimiento académico, inteligencia emocional y HHSS en ambos grupos. Los resultados indicaron que no existían diferencias significativas entre los grupos en su rendimiento académico ( $p = 0,488$ ) y HHSS ( $p = 0,067$ ). Sin embargo, sí que hay diferencias significativas en la IE ( $p = 0,003$ ).

Abordando el segundo objetivo específico se analizó el grado de correlación entre el rendimiento académico y la IE. Los resultados mostraron una correlación positiva significativa entre el rendimiento académico y la IE ( $r = 0,421$ ;  $p = 0,003$ ).

Finalmente, mediante el tercer objetivo específico se pretendía establecer el grado de correlación entre la IE y las HHSS. Los resultados indicaron una correlación positiva significativa entre las HHSS y la IE ( $r = 0,469$ ;  $p = 0,001$ ).

## 4. Conclusiones

Los resultados obtenidos del presente estudio muestran en primer lugar que no existen diferencias significativas entre los grupos en su rendimiento académico y HHSS.

Sin embargo, sí que hay diferencias significativas en la IE. Además, se muestra una correlación positiva significativa entre el rendimiento académico y la IE, así como hay una correlación positiva significativa entre las HHSS y la IE. Esto demuestra que es importante tener una buena IE para tener adecuadas HHSS y lograr un buen rendimiento académico. De hecho, en esta línea el estudio

realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2003) pone de manifiesto la importancia y beneficios de enseñar a la población infanto-juvenil habilidades emocionales, tanto a nivel personal (relaciones interpersonales) como en el rendimiento académico. Los datos que se obtuvieron confirmaron que una alta inteligencia emocional conlleva relaciones interpersonales más satisfactorias, mayor empatía y satisfacción vital y que el alumnado con mejor rendimiento académico posee mayor IE. Los datos nos llevan a concluir que hay relación entre rendimiento académico e IE, y que a mayor IE, mejores HHSS. En la misma línea de estudios llevados a cabo por Bisquerra y Pérez- Escoda (2013). Este estudio vuelve a poner de manifiesto la importancia de la IE, no únicamente en las relaciones interpersonales en la etapa adolescente, sino también en el rendimiento académico, con los múltiples beneficios que se pueden desprender de ello. Por tanto, queda demostrada la relevancia de incorporar estrategias para la formación en competencias socio-emocionales en el aula en población juvenil.

## Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2013). Las competencias emocionales. Educación XX1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Goldstein, A. (1980). *Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (LCHS)*. Projective Way.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251-1265.
- Rosales-Ronquillo, C. A. y Hernández-Jácquez, L. F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 139-155.
- Santamaría, B. y Valdés, M. V. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 57-66.
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112.



## **¿MÁS EMOCIONALMENTE INTELIGENTE, MÁS *ENGAGED*? LA IMPORTANCIA DEL USO PROBLEMÁTICO DE LAS REDES SOCIALES**

**CHRISTIANE ARRIVILLAGA, LOURDES REY Y NATALIO EXTREMERA**

Universidad de Málaga

### **1. Introducción**

El uso problemático de las redes sociales (UPRS) es más prevalente en adolescentes y, en España, afecta al 14 % de ellos (Boer et al., 2020). Diferentes investigaciones previas sugieren que mayores niveles de UPRS se asocian con actitudes negativas hacia los estudios (Li et al., 2019). Por otra parte, la inteligencia emocional es un componente clave de la salud y el bienestar (Fernández-Berrocal et al., 2018). Algunos estudios indican que las personas más emocionalmente inteligentes experimentan mayor *engagement* académico (Martín et al., 2021), el cual hace referencia a un estado positivo de absorción, vigor y dedicación hacia los estudios (Schaufeli et al., 2002). El objetivo de este estudio fue analizar el posible papel moderador del uso problemático de las redes sociales, en la relación entre la inteligencia emocional y el *engagement* académico en una muestra de adolescentes de Málaga.

## 2. Metodología

Participaron 659 adolescentes (54,3 % mujeres, 45,7 % varones) de 12 a 18 años ( $M = 14,23$ ;  $DT = 1,76$ ) de cinco institutos de educación secundaria de la provincia de Málaga. La recogida de datos se realizó en los institutos siguiendo los estándares éticos de la Declaración de Helsinki (2013). La inteligencia emocional se midió utilizando la Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS: Wong y Law, 2002). El *engagement* académico se evaluó empleando la Utrecht Work Engagement Scale para estudiantes (UWES-9S: Schaufeli et al., 2002). Finalmente, el uso problemático redes sociales se midió utilizando la Bergen Social Media Scale (BSMAS: Andreassen et al., 2017). Se empleó la macro PROCESS de SPSS para realizar un análisis de moderación simple (modelo 1). La variable independiente fue la inteligencia emocional, la dependiente fue el *engagement* académico y el UPRS fue la variable moderadora.

## 3. Resultados

Los resultados indican que el UPRS modera la relación entre la inteligencia emocional y el *engagement* académico (tabla 1). Específicamente, en los adolescentes con mayor riesgo de UPRS el efecto de la inteligencia emocional sobre el *engagement* académico es menor (figura 1).

## 4. Discusión

La literatura científica respalda la noción de que los adolescentes con mayor inteligencia emocional experimentan mayor *engagement* académico (Martín et al., 2021). Por otra parte, algunos estudios sugieren que el UPRS se asocia de forma negativa con las actitudes positivas hacia los estudios, ya que la persona que lo padece sólo se interesa por lo que ocurre en las redes sociales, dejando de lado el resto de los aspectos de su vida (Li et al., 2019).

Nuestros resultados indican que en los adolescentes con mayores niveles de UPRS se reduce el efecto de la inteligencia emocional sobre el *engagement* académico. En línea con los estudios mencionados, es posible que, aunque la inteligencia emocional favorezca el experimentar emociones académicas positivas, un uso excesivo de las redes sociales aumente la experiencia de emociones negativas como aburrimiento, ansiedad o estrés (Keles et al., 2020). Futuros estudios deberían diseñar intervenciones para fomentar un uso saludable de las redes sociales, y así favorecer el *engagement* académico de los adolescentes.

Tabla 1. Efecto moderador del uso problemático de redes sociales en la relación entre la inteligencia emocional y el *engagement* académico.

VI	B	EE	P
Constante	2,53	0,05	< 0,001
IE	0,62	0,06	< 0,001
UPRS	-0,04	0,01	< 0,01
IE x UPRS	-0,02	0,01	< 0,05

VD = *Engagement* académico.  
 $R^2 = 0,18$ ;  $F_{(3,643)} = 41,75$ ;  $p < 0.01$

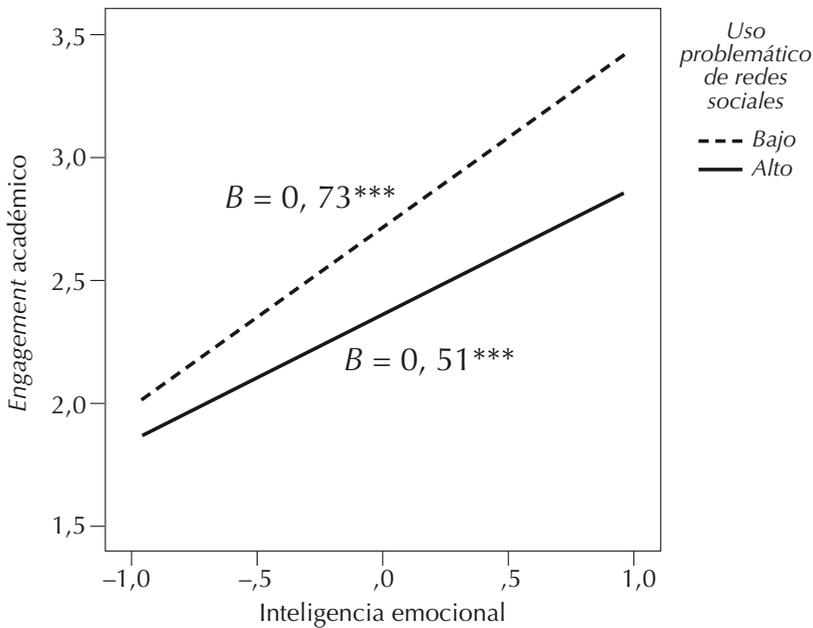


Figura 1. *Engagement* académico como una función de la inteligencia emocional en niveles bajos (M-DT) y altos (M+DT) de uso problemático de redes sociales

## Agradecimientos

Universidad de Málaga (PPIT.UMA.A2.2019), Grupo PAIDI (CTS-1048) y Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020-117006RB-I00).

## Referencias

- Andreassen, C. S., Pallesen, S. y Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, *64*, 287-293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
- Boer, M., van den Eijnden, R. J. J. M., Boniel-Nissim, M., Wong, S. L., Inchley, J. C., Badura, P., Craig, W. M., Gobina, I., Kleszczewska, D., Klanšček, H. J. y Stevens, G. W. J. M. (2020). Adolescents' Intense and Problematic Social Media Use and Their Well-Being in 29 Countries. *Journal of Adolescent Health*, *66*(6), S89-S99. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014>
- Declaration of Helsinki (2013). Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *Journal of the American Medical Association*, *310*(20), 2191-2194.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R. y Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, *23*(1), 1-8.
- Keles, B., McCrae, N. y Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Li, Y., Yao, C., Zeng, S., Wang, X., Lu, T., Li, C., Lan, J. y You, X. (2019). How social networking site addiction drives university students' academic achievement: The mediating role of learning engagement. *Journal of Pacific Rim Psychology*, *13*. <https://doi.org/10.1017/prp.2019.12>
- Martín, A. B. B., Pérez-Fuentes, M. D. C., Jurado, M. D. M. M., Martínez, Á. M., Márquez, M. D. M. S., Sisto, M. y Linares, J. J. G. (2021). Emotional intelligence and academic engagement in adolescents: The mediating role of self-esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, *14*, 307-316.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. y Barker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *33*(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. En *Leadership Perspectives* (vol. 13). <https://doi.org/10.4324/9781315250601-10>

## **UN BOOST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA RELACIÓN ENTRE EL APOYO ESCOLAR Y EL ENGAGEMENT ACADÉMICO**

**CHRISTIANE ARRIVILLAGA, LOURDES REY Y NATALIO EXTREMERA**  
Universidad de Málaga

### **1. Introducción**

El entorno educativo constituye uno de los ámbitos más significativos para el bienestar de los adolescentes (Bronfenbrenner, 1979). Un indicador de bienestar educativo es la implicación o el *engagement* académico, que se refiere a un estado positivo caracterizado por altos niveles de absorción, vigor y dedicación hacia los estudios (Schaufeli et al., 2002). Estudios previos sugieren que el apoyo del profesorado y de los compañeros de clase se asocia de forma positiva con el *engagement* académico (Fernández-Lasarte et al., 2019). Así mismo, la inteligencia emocional también cumple un papel importante en el bienestar adolescente (Guerra-Bustamante et al., 2019). Así, algunos estudios indican que existe una asociación positiva entre la inteligencia emocional y el *engagement* académico (Martín et al., 2021). En el presente estudio se analizó el posible papel moderador de la inteligencia emocional en la relación entre el apoyo escolar y el *engagement* académico en una muestra de adolescentes.

## 2. Metodología

Participaron 659 adolescentes (54,3 % mujeres, 45,7 % varones) de 12 a 18 años ( $M = 14,23$ ;  $DT = 1,76$ ) de cinco institutos de educación secundaria de la provincia de Málaga. La recogida de datos se realizó en los institutos siguiendo los estándares éticos de la Declaración de Helsinki (2013). El apoyo escolar se midió con la Teacher and Classmate Support Scale (TCSS: Torsheim et al., 2000). La Utrecht Work Engagement Scale para estudiantes se utilizó para evaluar el *engagement* académico (UWES-9S: Schaufeli et al., 2002). Y la inteligencia emocional se midió usando la Wong y Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS: Wong y Law, 2002). Se empleó la macro PROCESS de SPSS para realizar un análisis de moderación simple (modelo 1). La variable independiente fue el apoyo escolar, la dependiente fue el *engagement* académico y la inteligencia emocional fue la variable moderadora. Se controló el efecto de la edad y el sexo.

## 3. Resultados

Se observó que la interacción entre apoyo escolar e inteligencia emocional fue significativa (tabla 1). Los resultados sugieren que, en los adolescentes con niveles más altos de inteligencia emocional, el efecto del apoyo escolar sobre el *engagement* académico es mayor (figura 1).

## 4. Discusión

Diversos estudios previos han encontrado que una percepción de mayor apoyo escolar se asocia con actitudes más positivas hacia los estudios, como el *engagement* académico (Fernández-Lasarte et al., 2019). Adicionalmente, la literatura sugiere que los adolescentes emocionalmente inteligentes experimentan más emociones positivas hacia los estudios y saben manejar mejor las emociones negativas, lo cual contribuye a explicar los niveles más elevados de vigor, absorción y dedicación que caracterizan al *engagement* académico (Martín et al., 2021).

Nuestros resultados indican que la inteligencia emocional modera la relación entre el apoyo escolar y el *engagement* académico. Específicamente, se encontró que, en los adolescentes más emocionalmente inteligentes, dicha relación era más fuerte. Es decir, la inteligencia emocional tiene un efecto potenciador o *boosting* de esta asociación. Con base en estos resultados, resaltamos la relevancia de fortalecer las relaciones de apoyo en el aula para favorecer las

actitudes académicas positivas. Además, destacamos la importancia de desarrollar intervenciones para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes para potenciar dicho efecto (Viguer et al., 2017).

Tabla 1. Efecto moderador de la inteligencia emocional en la relación entre el apoyo escolar y el *engagement* académico.

VI	B	EE	P
<b>Constante</b>	3,45	0,47	< 0,001
<b>Sexo (cov)</b>	0,03	0,10	0,81
<b>Edad (cov)</b>	-0,07	0,03	0,21
<b>Apoyo escolar</b>	0,08	0,01	< 0,001
<b>IE</b>	0,48	0,06	< 0,001
<b>AE x IE</b>	0,02	0,01	< 0,01

VD = Engagement académico.  $R^2 = 0,26$ ;  
 $F_{(5,648)} = 43,41$ ;  $p < 0.01$

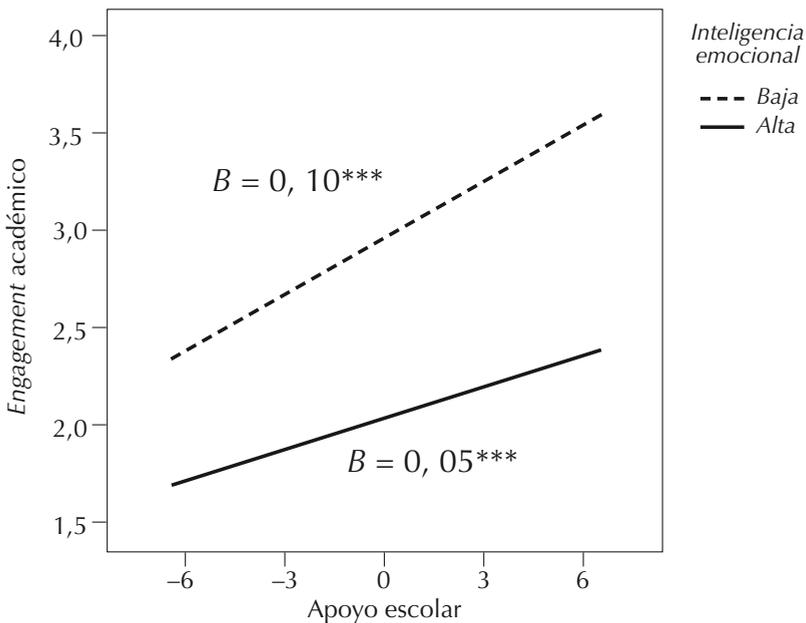


Figura 1. *Engagement* académico como una función del apoyo escolar en niveles bajos (M - DE) y altos (M + DE) de inteligencia emocional

## Agradecimientos

Universidad de Málaga (PPIT.UMA.A2.2019), Grupo PAIDI (CTS-1048) y Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020-117006RB-I00).

## Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Declaration of Helsinki (2013). Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *Journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191-2194.
- Fernández-Lasarte, O., Goi, E., Camino, I. y Ramos-Díaz, E. (2019). Perceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-141.
- Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M. y Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- Martín, A. B. B., Pérez-Fuentes, M. D. C., Jurado, M. D. M. M., Martínez, Á. M., Márquez, M. D. M. S., Sisto, M. y Linares, J. J. G. (2021). Emotional intelligence and academic engagement in adolescents: The mediating role of self-esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 307-316. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. y Barker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Torsheim, T., Wold, B. y Samdal, O. (2000). The Teacher and Classmate Support Scale: Factor Structure, Test-retest Reliability and Validity in Samples of 13- and 15-Year-Old Adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195-212. <https://doi.org/10.1177/0143034300212006>
- Viguer, P., Cantero, M. J. y Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences*, 113, 193-200. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.036>
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. En *Leadership Perspectives* (vol. 13).

## **LA MEJORA DE LA EMPATÍA EN VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR A TRAVÉS DE UN SIMULADOR VIRTUAL: ESTUDIO PILOTO**

**PATRICIA FLOR-ARASIL, MARTA CORRAL-MARTÍNEZ, DESIRÉ SÁNCHEZ-CHIVA,  
BEGOÑA IRANZO-EJARQUE, SANDRA GÓMEZ-MARTÍNEZ  
Y M.<sup>a</sup> DOLORES ALAMINOS-HERVÁS**

Universidad Internacional de Valencia. Grupo de investigación «Be Health Lab»

### **1. Introducción**

La empatía ha sido definida por varios autores como la capacidad de la persona para responder a otros con base en aspectos cognitivos y afectivos propios y colocarse en el lugar de los otros (Fernández, López y Márquez, 2008). Algunos estudios han asociado la victimización con menores niveles de empatía: Estévez et al. (2018) observaron que las víctimas de acoso presentaban menor capacidad de alegrarse por éxitos ajenos; Malti, Perren y Buchmann (2010) constataron que los incrementos en victimización en menores preescolares se asociaban a un descenso de la empatía. Van Noorden et al. (2014) encontraron que la empatía cognitiva se relacionaba negativamente con la victimización.

### **2. Metodología**

Un total de cinco sujetos completaron las tres fases del estudio piloto (edad media = 12): Fase 1. Evaluación Escala de Empatía de Bryant (Bryant, 1982);

Fase 2. Aplicación del programa Misión Paz Escolar (Realidad Virtual); Fase 3. Evaluación Escala de Empatía de Bryant (Bryant, 1982). Todas las personas participantes eran víctimas de acoso escolar.

Se realiza un análisis descriptivo de los datos obtenidos, previo a la realización de los análisis estadísticos restantes. El análisis estadístico para este tipo de diseños pre y postprueba sería una prueba de t o ANOVA (Vallejo y Ato, 2012).

### 3. Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos. En la figura 1 se muestra gráficamente la puntuación obtenida por cada sujeto en la escala de empatía Bryant (Bryant, 2012) entre la fase pre y post tratamiento. Puede observarse que los niveles de empatía previos a la aplicación del simulador son inferiores a los niveles de empatía posteriores a la aplicación. Dado que el número de sujetos es inferior a 50 participantes y que desconocemos los parámetros poblacionales empleamos la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, aplicando la corrección de significación de Lilliefors. Los datos siguen una distribución normal (nivel de significación 0,2). Se lleva a cabo una prueba t para muestras relacionadas entre los niveles de empatía previos y posteriores al tratamiento. No se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones en nivel de empatía preprueba y postprueba ( $p = 0,166$ ).

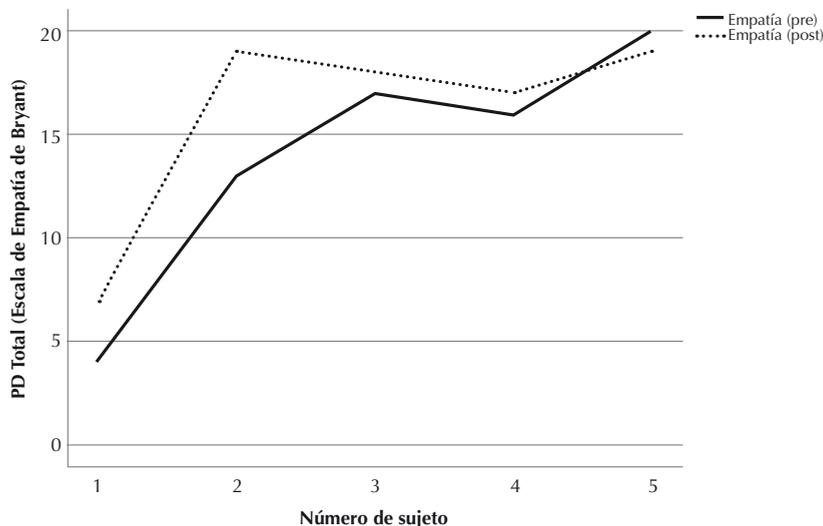


Figura 1. Puntuaciones directas obtenidas por cada sujeto pre y posterior al tratamiento en la escala de empatía

## 4. Conclusiones

El presente estudio tiene como objetivo aplicar una intervención de realidad virtual con la finalidad de comprobar si mejora su capacidad empática para enfrentarse a situaciones de acoso escolar. Los resultados señalan que, aunque descriptivamente parece haber un aumento en los niveles de empatía de las personas que participaron, estas diferencias no son significativas por lo que no podemos afirmar que el tratamiento, en este caso la aplicación del programa Misión Paz Escolar, haya tenido efecto en la mejora de la empatía. Sin embargo, estos resultados podrían ser relevantes como una primera aproximación para la valoración o propuesta de cambios en la intervención o formato de medición de las variables de interés. La mejora de habilidades cognitivas, emocionales y sociales o interpersonales en la prevención del acoso escolar y ciberacoso mediante la aplicación de programas de prevención e intervención ha sido estudiada previamente y los resultados señalan la importancia de ello (Martín-Criado y Casas, 2019; Gallego-Jiménez, Rodríguez Otero y Solís García, 2021). El estudio todavía se encuentra en fases iniciales y somos conscientes de que difícilmente podrían obtenerse resultados significativos y mucho menos generalizables dado el tamaño de la muestra.

## Referencias

- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 413-425.
- Estévez, A., Chávez-Vera, M. D., Momeñe, J., Olave, L., Vázquez, D. y Iruarrizaga, I. (2018). The role of emotional dependence in the relationship between attachment and impulsive behavior.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of educational psychology*, 111(3), 488.
- Fernández, I., López, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24, 2, 284-298.
- Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez Otero, L. M. y Solís García, P. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 14(1), 26-51.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S. y Green, D. A. 2018. Middle School Bullying: Student Reported Perceptions and Prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 1-14.

- López, V. (2007). La inteligencia social: Aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psykhe*, 16(2), 17-28.
- Malti, T., Perren, S. y Buchmann, M. (2010). Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(1), 98-113.
- Martín-Criado, J. M. y Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del programa «Ayuda entre iguales de Córdoba» sobre el fomento de la competencia social y la reducción del Bullying. *Aula abierta*, 48(2), 221-228.
- Ruiz, E. B., Pérez, J. C., Maldonado, S. I. M., Valero, Z. V. y Baca, X. D. (2019). Simulador virtual para acoso escolar en niños y adolescentes: Un estudio piloto en México. *HAMUT'AY*, 5(1), 7-16.
- Vallejo Seco, G. y Ato García, M. (2012). *Diseños experimentales en psicología*. Pirámide.
- Vallejo, G. y Ato, M. (2012). Robust tests for multivariate factorial designs under heteroscedasticity. *Behavior research methods*, 44(2), 471-489.
- Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H. y Bukowski, W. M. (2014). Dehumanization in children: The link with moral disengagement in bullying and victimization. *Aggressive behavior*, 40(4), 320-328.
- Wang, F., Chen, J., Xiao, W., Ma, Y. y Zhang, M. (2011). Prevalence of peer violence and its relation with violence belief and related skills in primary students. *Chinese Mental Health Journal*, 25(6), 449-453.

## **ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN SITUACIÓN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD**

**M.<sup>a</sup> DOLORES ALAMINOS-HERVÁS, INÉS YOLANDA VÁZQUEZ-FERNÁNDEZ,  
BEGOÑA IRANZO-EJARQUE Y SANDRA GÓMEZ-MARTÍNEZ**

Universidad Internacional de Valencia. Grupo de investigación «Be Health Lab»

### **1. Introducción**

La inteligencia emocional dota a las personas de habilidades para afrontar diversas situaciones, actuando como factor de protección ante distintos desajustes. Se considera de gran importancia el desarrollo de programas de educación emocional capaces de corregir posibles riesgos de exclusión social.

Aunque todavía son pocos los estudios que han analizado la educación en entornos carcelarios, se ha puesto de manifiesto la necesidad de una formación integral y ha quedado demostrado que se pueden generar escenarios educativos adecuados en contextos de riesgo (Kalil, 2003). Así, en el 5.º Congreso Mundial Internacional de Educación (Berlín, 2007) se estableció que el acceso a la educación en los establecimientos penitenciarios debería incluir además de los contenidos reglados, otros temas relativos a la educación social y emocional, ya que se consideran imprescindibles para la reinserción antes y después de la puesta en libertad (De la Cuesta, 1993).

Dada la importancia de las competencias emocionales para el desarrollo psicosocial de las personas (Alzina y López-Cassa, 2021), el presente trabajo

tiene como objetivo principal analizar las competencias emocionales de un grupo de alumnos en formación, entre 18 y 25 años, que viven privados de libertad en el Centro Penitenciario Madrid.

## 2. Metodología

En este estudio participaron 15 varones de entre 18 y 25 años que cumplían condena en el Centro Penitenciario Madrid III y que son alumnos del CEPA asociado Alonso Quijano. Los participantes respondieron a los siguientes instrumentos:

- «Test de inteligencia emocional» de Weisinger (2001) que evalúa la inteligencia emocional. Consta de 45 ítems que evalúan cinco dimensiones: autoconciencia, control de emociones, automotivación, relacionarse bien y asesoría emocional, en una escala tipo Likert de 1 (capacidad en grado bajo) a 7 (capacidad en grado alto).
- «Escala de habilidades sociales» (Goldstein et al., 1978). Se analizan aspectos de las «habilidades sociales básicas» que determinan el grado de desarrollo de la «competencia social». Consta de 50 frases que se responden en una escala Likert que va del 1 (me sucede muy pocas veces) al 4 (me sucede muchas veces).

## 3. Resultados

En relación con las respuestas del test de inteligencia emocional (tabla 1), un 73.3 % reconoce que tiene poca capacidad para asociar los diferentes indicios físicos con emociones diversas. Igualmente, un 66.7 % reconocía su baja capacidad para controlar sus estados emocionales utilizando como recurso el diálogo interior. En relación con la comunicación, un 60 % de los encuestados tiene capacidad limitada para expresar y comunicar sus sentimientos de modo eficaz. Sobre los conflictos, un 46.7 % afirma tener una alta capacidad para resolver conflictos y un 26.7 % afirma presentar problemas a la hora de mediar en los conflictos de los demás. Por último, un 60 % de los encuestados afirma que tiene capacidad limitada para expresar y comunicar sus sentimientos de modo eficaz y un 40 % lo considera una tarea sencilla.

Tabla 1. Análisis de frecuencia de respuesta de algunas variables del «Test de inteligencia emocional» de Weisinger (2001).

<b>VARIABLES TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE WEISINGER (2001)</b>	<b>CAPACIDAD GRADO BAJO</b>	<b>CAPACIDAD GRADO ALTO</b>
	<b>n (%)</b>	<b>n (%)</b>
Asociar diferentes indicios físicos con emociones diversas	11 (73,3)	4 (26,7)
Usar el diálogo interior para controlar estados emocionales	10 (66,7)	5 (33,3)
Comunicar sentimientos de modo eficaz	9 (60)	6 (40)
Resolver conflictos	8 (53,3)	7 (46,7)
Mediar en los conflictos de los demás	11 (73,3)	4 (26,7)

#### 4. Conclusiones

Con este estudio se pretende reflexionar sobre la importancia de introducir la educación emocional en espacios de formación de adultos en entornos penitenciarios. Los resultados muestran un bajo nivel de competencias emocionales, por lo que es necesario tomar medidas de actuación que mejoren la situación e integración de hombres y mujeres privados de libertad.

Esta investigación señala las carencias del alumnado en conciencia, manejo emocional y resolución de conflictos. Concretamente, los participantes muestran bajos niveles de empatía y reconocimiento de emociones, pues presentan dificultades en la identificación de emociones tanto propias como ajenas, así como cierta incapacidad para ponerse en el lugar del otro. Además, es importante señalar los bajos recursos existentes en la autorregulación emocional.

Tras los resultados obtenidos del análisis de datos se desprende la necesidad de adquirir recursos emocionales útiles para resolver situaciones propias en el contexto de privación de libertad y en el proceso de reinserción social.

En definitiva, la inteligencia emocional es clave para el desarrollo social de cualquier persona, y especialmente en aquellas que han sido privadas de libertad (González et al., 2019).

## Referencias

- Alzina, R. B. y López-Cassa, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-114.
- Cuesta, J. L. de la (1993). La resocialización: objetivo de la intervención penitenciaria. *Papers d'estudis i formació*, 12, 9-21.
- González, C. Iglesias, M. T. y Sabín, C. (2019). Inteligencia emocional en personas reclusas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 50(1), 7-25.
- Kalil, A. (2003). *Family Resilience and Good Child Outcomes. A review of the literature*. Center for Social Research and Evaluation, Ministry of Social Development.
- Weisinger, H. (2001). La inteligencia emocional en el trabajo. Debolsillo.

## **INTELIGENCIA EMOCIONAL: HERRAMIENTA PSICOEDUCATIVA PARA AFRONTAR LAS ADICCIONES**

**JULIA LIZETH VILLARREAL-MATA<sup>1</sup> Y EDNA IDALIA PAULINA NAVARRO-OLIVA<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Nuevo León

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Coahuila

### **1. Las adicciones como consecuencia de la regulación emocional**

Las adicciones son un fenómeno multifactorial que genera un impacto en la salud física y mental de los individuos, es importante mencionar que más del 6 % de la población mundial consume alcohol y cerca del 2 % drogas ilícitas (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC, por sus siglas en inglés], 2019), lo cual refleja que el consumo de sustancias continúa en aumento, por tal motivo es objeto de estudio a nivel global.

Entre la múltiples factores que influyen en el inicio, aumento o dependencia a las sustancias adictivas se puede destacar la falta de regulación emocional (Fernández-Serrano et al., 2012; Johnson y Blanchard, 2016; Kopera et al., 2015; Schutte et al., 2011); en este sentido, cuando una persona se encuentra frente a un estímulo se produce una reacción psicósomática, en donde la persona decide cómo reaccionar ante la circunstancia presente, mediante la habilidad de percibir, comprender, facilitar y gestionar sus emociones, es decir, la inteligencia emocional (Mayer et al., 2016).

## 2. La inteligencia emocional se enseña y se aprende

En los últimos años el constructo de la inteligencia emocional ha tomado auge y se ha utilizado en distintas áreas como la educación, el ámbito empresarial y recientemente en el área de la salud mental. Parte del conocimiento psicoeducativo generado ha sido incorporado a diversas intervenciones o estrategias con el objetivo de fomentar el desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional, para la prevención y tratamiento del consumo de sustancias adictivas (García del Castillo et al., 2013; Sánchez-Alonso, 2021).

La inteligencia emocional es una habilidad deficiente en las personas que consumen alcohol o drogas ilícitas (Fatahi et al., 2015; Fernández-Serrano et al., 2012; Villarreal-Mata et al., 2020), sin embargo, aunque una persona tenga un bajo nivel de inteligencia emocional, la evidencia empírica ha demostrado que esta puede ser aprendida y así fortalecer las habilidades de la misma.

La enseñanza y fortalecimiento de las diversas habilidades de la inteligencia emocional en los consumidores potenciales y dependientes podría coadyuvar a que la persona expuesta a diversos estímulos regule sus problemas emocionales, como por ejemplo, el poder expresarse, gestionar la ira o la impulsividad, así como identificar y entender sus emociones y las de otras personas (Mohagheghi et al., 2015; Villarreal-Mata, 2021), otorgando la oportunidad de autorregularse y elegir hábitos saludables, en lugar del consumo de sustancias.

## 3. Conclusiones

Se tiene evidencia de que la inteligencia emocional es considerada como un factor protector para la prevención el consumo de sustancias adictivas, sin embargo y a pesar de la gran incorporación de conocimiento acerca de la inteligencia emocional y las adicciones, aún quedan diversos contextos y poblaciones en el cual desarrollar su estudio, aunado a la nueva aparición de sustancias que aumentan el ya basto bagaje de factores que influyen en el consumo. Por lo tanto, la evidencia científica coloca de manifiesto la relevancia de incluir diversas estrategias psicoeducativas basadas en la inteligencia emocional como un componente prioritario en los diversos programas para la prevención primaria o secundaria del consumo de sustancias adictivas.

## Referencias

- Fatahi, N., Sharifeian, M., Zarrin, H. K., Fatemi, A. y Khaledian, M. (2015). Comparison of Emotional Intelligence between Normal People and Addicts. *Journal of Social Issues & Humanities*, 3(3), 90-93.
- Fernández-Serrano, M. J., Moreno-López, L., Pérez-García, M. y Verdejo- García, A. (2012). Inteligencia emocional en individuos dependientes de cocaína. *Trastornos Adictivos*, 14(1), 27-33.
- García del Castillo, J. A., García del Castillo-López, Á., Gázquez Pertusa, M. y Marzo Campos, J. C. (2013). La Inteligencia Emocional como estrategia de prevención de las adicciones. *Salud y drogas*, 13(2), 89-97.
- Johnson, S. K. y Blanchard, A. (2016). Emotional intelligence and mental health: Stress and symptom reporting pathways. *Journal of Mental Health Counseling*, 38(1), 79-92. doi.org/10.17744/mehc.38.1.06.
- Kopera, M., Jakubczyk, A., Suszek, H., Glass, J. M., Klimkiewicz, A., Wnorowska, A., Brower, K. y Wojnar, M. (2015). Relationship between emotional processing, drinking severity and relapse in adults treated for alcohol dependence in Poland. *Alcohol and Alcoholism*, 50(2), 173-179.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667
- Mohagheghi, A., Amiri, S., Mousavi Rizi, S. y Safikhanlou, S. (2015). Emotional intelligence components in alcohol dependent and mentally healthy individuals. *The Scientific World Journal*, 2015, 841039. http://doi.org/10.1155/2015/841039
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, (2019). Informe Mundial de Drogas 2019. https://wdr.unodc.org/wdr2019/prelaunch/WDR2019\_B1\_S.pdf
- Sánchez Alonso, J. (2021). Drogodependencia y desregulación emocional: una revisión sistemática. *MLS Psychology Research*, 4(1). https://doi.org/https://doi.org/10.33000/mlspr.v4i1.597
- Schutte, N. S., Malouff, J. M. y Hine, D. W. (2011). The association of ability and trait emotional intelligence with alcohol problems. *Addiction Research & Theory*, 19(3), 260-265. https://doi.org/10.3109/16066359.2010.512108
- Villarreal-Mata, J. L. (2021). Modelo explicativo del riesgo de recaída en adultos en tratamiento por alcohol y drogas ilícitas (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León). http://eprints.uanl.mx/22282/1/1080315372b.pdf
- Villarreal-Mata, J. L., Navarro-Oliva, E. I., Muñoz Maldonado, G. E., Rodríguez-Puente, L. A. y Pacheco-Pérez, L. A. (2020). Habilidades de la inteligencia emocional en relación con el consumo de drogas ilícitas en adultos: una revisión sistemática. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 22. https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie22.hier



## **INNOVAR PARA INCLUIR**

SUSANA SORLÍ CLEMENTE Y CRISTINA MONTAÑÉS CRUZ

### **1. ¿Qué supone trabajar la inteligencia naturalista con metodología DUA?**

Doce años después de publicar su famoso libro —*Inteligencias múltiples* (1983)—, en el que definía siete tipos de inteligencia y que le valió el premio Príncipe de Asturias en 2011, Howard Gardner añadió a su modelo una octava rama: la inteligencia naturalista. Este tipo de inteligencia es la que nos permite relacionarnos con el medio ambiente y las demás especies. En nuestra exposición, pondremos en evidencia la importancia de la inteligencia naturalista a través de la implementación de talleres de educación ambiental, bajo la metodología Diseño Universal para el Aprendizaje, que facilita al alumnado de infantil y primaria, una experiencia inclusiva en el medio natural. «Hay un libro abierto siempre para todos los ojos: la naturaleza» (Rousseau, s. f.).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad de los niños y las niñas y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir. De manera que favorece la igualdad de oportunidades. En este proyecto se plantea el desarrollo de diferentes actividades en el medio natural para niños y niñas desde un planteamiento

inclusivo, mediante una propuesta de intervención en la que desarrollar la inteligencia naturalista postulada por Howard Gardner es uno de los objetivos principales. Se pretende acercar a los niños y las niñas al medio ambiente, desde un ámbito no formal y en familia, conociendo e interactuando con él a través de experiencias directas, motivadoras e innovadoras. De esta manera se les proporciona vivencias que les permitan aprender haciendo, siendo ellos protagonistas de su aprendizaje, fomentando así un desarrollo global y favoreciendo su contacto con la naturaleza de manera independiente y en un entorno seguro. En esta capacidad se ven involucrados una serie de procesos mentales como la observación, selección, habilidades de clasificación y categorización, identificación de las relaciones, formulación de hipótesis relacionadas con el entorno, experimentación y orientación hacia la naturaleza. Además, se observa un elevado desarrollo de la sensibilidad hacia la naturaleza y sus formas, una necesidad de estar en contacto con el medio natural, mayor conciencia y preocupación sobre el medio ambiente, alta tendencia a la exploración del medio y curiosidad por él, interés por el cuidado de animales y plantas y una mayor percepción y conciencia del entorno.

La DUA es un modelo de enseñanza que proporciona diversas opciones didácticas para que los alumnos se transformen en personas que aprenden a aprender y están motivados por su aprendizaje y, por tanto, que estén preparados para continuar aprendiendo durante sus vidas. De esta manera, fomenta procesos pedagógicos que sean accesibles para todos mediante un currículo flexible que se ajusta a las necesidades y diferentes ritmos de aprendizaje (Figueroa, Ospina y Tuberquia, 2019). Partiendo del concepto de diseño universal, organizado en torno a tres grupos de redes neuronales –afectivas, de reconocimiento y estratégicas– y propone tres principios vinculados a ellas: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje. Por todo ello se reconoce el potencial de este modelo teórico-práctico para contribuir a lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) de la Agenda 2030: «Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos».

## 2. Resultados y conclusiones

La mejor aula que un niño podría tener es la naturaleza, en ella los elementos están expuestos de una manera natural y estructurada de una forma fluida y espontánea, de modo que los materiales están situados por sí mismos y no por imposición de un adulto. Como afirma la psicóloga Mari Luz Díaz (Díaz, 2013)

es fundamental e imprescindible el contacto con la naturaleza en los primeros años de vida, porque el niño todavía está construyendo sus esquemas mentales internos, y el medio ambiente es un entorno que ofrece una gran cantidad de estímulos que en el aula es imposible obtener. En este caso la naturaleza también les ofrece un beneficio interno, imperceptible físicamente pero que sí se puede demostrar científicamente, el beneficio en salud, a través del sistema inmunológico. Al estar en continuo contacto con la naturaleza el sistema inmunológico se refuerza considerablemente, tanto es así que los niños que están en contacto directo con la naturaleza faltan a clase únicamente un 3 % de los días por motivos de salud, mientras que los otros niños que acuden a centros ordinarios enferman hasta un total del 8 % de los días (Grahn et al., 1997). Según Freire hay estudios que hablan de un 23 % de niños y niñas que presentan problemas tanto de tipo físico como problemas de aprendizaje o conducta. Muchos de estos problemas se pueden vincular directamente al déficit de naturaleza. Según estudios realizados por Wells (2000), estar próximo de manera diaria a entornos naturales aumenta la capacidad cognitiva de los más pequeños, así como su capacidad de concentración y de exploración. Los niños son más imaginativos y curiosos, lo cual hace que sean más creativos, se divierten con facilidad haciendo sus juegos más variados, desarrollando así el lenguaje (Moore y Wong, 1997). Formar una conciencia ambiental desde la educación preescolar ayudará a preservar los recursos naturales a futuro. Conocer y cuidar, desde la mascota que tenemos hasta el lugar donde vivimos, nos ayuda a combatir la problemática ambiental.

## Referencias

- Blanco, M. Sánchez-Antolín, P. y Zubillaga, A. (2018). *El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica*. En Alba Pastor, C. (coord.). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata. 1.ª impresión 2016, pp. 2558.
- Blesa Bueno, L. (2015). *La inteligencia naturalista en educación infantil: Propuesta de intervención*. UNIR.
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza*. Diario Oficial de la Unión Europea, 7.6.2018. [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=ES](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=ES)

- Freire, H. (2011). *Educar en verde, ideas para acercar a los niños a la naturaleza*. Ed. Graó.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Louv, R. (2005). *Los últimos niños en el bosque, salvemos a nuestros hijos del Trastorno por déficit de naturaleza*. Ed. Capitán Swing S.L.

## **CULTIVAR Y COMPOSTAR**

SUSANA SORLÍ CLEMENTE Y CRISTINA MONTAÑÉS CRUZ

### **1. Educar emocionando**

***ODS 12 - El consumo y la producción sostenibles consisten en hacer más y mejor con menos***

Cultivar la inteligencia emocional es alfabetizar emocionalmente a las personas y qué mejor que empezar a trabajarla desde la infancia. Establecer relaciones humanas verdaderamente significativas con la naturaleza, dando un salto cualitativo para alcanzar los ODS de 2030. La propuesta de actividad permite señalar la importancia de trabajar la inteligencia emocional en el aula al plantear una actividad que rompe los estrechos muros del aula y abre las puertas a la vida real; refuerza la empatía, además de hacia «el otro», hacia el entorno ya que no solo debía identificar un problema que le afecte o preocupe, sino que además debe plantear soluciones tangibles; implica el diseño de un plan de acción con otras personas a las que también les preocupa o les afecta directamente el problema; y visibilizar la Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible al ejemplificar cómo se puede trabajar en la consecución del ODS 12. «Cultivar y compostar» es el proyecto que cierra el ciclo entre el huerto escolar y el compostaje, y transforma el residuo en recurso.

## 2. Introducción

El huerto escolar nos va a servir como herramienta para la transmisión de saberes relacionados con la agricultura, así como valores de solidaridad, cooperación, respeto o apoyo mutuo. Disponer de un compostador en nuestro huerto escolar es esencial por tres motivos fundamentales. En primer lugar, tiene un valor pedagógico casi infinito, que posibilita la experimentación empírica de procesos químicos y físicos; en segundo lugar, es una herramienta de sensibilización medioambiental, pues supone una forma de gestionar los restos orgánicos, de modo que no generen contaminación y, en tercer lugar, nuestro suelo necesita aportes nutricionales para que las plantas que cultivemos sean fuertes y sanas, así que no hay mejor abono orgánico que el compost.

## 3. Metodología

La actividad de «cultivar y compostar» resulta motivadora, y se ha diseñado para despertar la curiosidad y el interés. La teoría constructivista consiste en que el alumnado vaya integrando, de manera progresiva, los conocimientos que va adquiriendo en los conocimientos ya adquiridos y que tienen asimilados en sus esquemas conceptuales. La experimentación, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje social, son otros de los pilares.

El proyecto «Cultivar y compostar» consiste en la instalación junto al huerto escolar de un compostador dinámico bicompartimentado donde obtener cada seis semanas compost, para introducirlo como abono en el huerto. Es un sistema de compostaje a calor y giratorio, de uso sencillo y útil durante todo el año. Se pueden compostar los restos de comida procedentes del comedor escolar o del almuerzo y los restos de poda de las zonas verdes escolares. Se han instalado seis compostadores en seis escuelas de educación infantil y primaria. El proyecto se ha adaptado en cuanto a contenidos, objetivos y actividades a cada ciclo, teniendo en cuenta el contexto y los recursos de los que se dispone.



Figura 1. Metodología



Figura 2. Ciclo huerto-compostador

#### 4. Resultados y conclusiones

El compostador ha sido testado y evaluado en más de 466 entornos domésticos como casas pequeñas, bloques de edificios y escuelas. Los resultados han sido muy satisfactorios según la Autoridad Sueca de Conservación de Medio Ambiente. Todos los éxitos conseguidos en la huerta (por ejemplo, las abundantes y sabrosas cosechas) son responsabilidad del grupo completo (así como los posibles fracasos). A través del proyecto logramos el aprendizaje de técnicas y destrezas emocionales que facilitan la adquisición de estilos de vida más saludables ante un mundo en constante cambio y que busca adaptarse rápidamente ante las exigencias de nuestro entorno social y ecológico. Por eso la educación emocional se convierte en insustituible. El fenómeno de la vida, planteado por el filósofo Jordi Pigem (2013, 134), como un continuum, considera que «la salud, la educación y la cultura no son objetos, son redes de relaciones». Esta visión relacional ofrece una comprensión transdisciplinar de la realidad a la emergente ciudadanía mundial para introducir las bases de otro modelo de producción y consumo sostenibles con la biosfera.

Trabajando en la línea de los ODS y la Agenda 2030, ayudamos a transmitir en el aula la importancia de ser parte activa del cambio y lograr, juntos, las metas del mañana. Concretamente, nos hemos centrado en el ODS 12 (producción y consumo responsable). El consumo y la producción sostenibles consisten en hacer más y mejor con menos. También se trata de desvincular el crecimiento económico de la degradación medioambiental, aumentar la eficiencia de los recursos disponibles y promover estilos de vida sostenibles.

## Referencias

- Collado Ruano, J. (2016) *Educación emocional: retos para alcanzar un desarrollo sostenible*. Universidade Federal de Bahia (UFBA).
- García, C. (2019). *Inteligencia y educación emocional, ¿qué aportan?* UNIR.
- Monge, C. (2019). Hacer de las aulas campos de cultivo de los ODS. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 28, 6-8.





Las emociones marcan nuestro día a día en cualquier ámbito de la vida, las cuales son especialmente importantes en el entorno educativo, y en todos los entes que lo componen, ya que influyen en las relaciones que creamos, en las decisiones que tomamos y en los resultados que obtenemos. Por si fuera poco, la sociedad se enfrenta a un periodo emocionalmente exigente, marcado por la incertidumbre, la desconfianza y, por qué no decirlo, también por la esperanza de que todo vuelva a ser como antes. La pandemia ha despertado nuestro lado más emocional y nos ha recordado la necesidad del contacto humano, la importancia de cuidar los vínculos sociales y lo especial de percibir expresiones faciales al completo, sin barreras. No obstante, como otros momentos de crisis, la covid-19 también abre la puerta a nuevas formas de educar y aprender, una puerta que comunica con un nuevo contexto en el que la inteligencia emocional forma parte de la educación y nos permite comprender nuestros sentimientos y los de las personas que nos rodean, un contexto en el que las emociones no juegan en nuestra contra, sino a nuestro favor.