

## La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis

Pilar Puertas-Molero<sup>1</sup>, Félix Zurita-Ortega<sup>1</sup>, Ramón Chacón-Cuberos<sup>2</sup>, Manuel Castro-Sánchez<sup>1</sup>,  
Irwin Ramírez-Granizo<sup>1</sup> y Gabriel González-Valero<sup>1</sup>

*1 Departamento Didáctica de la Expresión Corporal. Universidad de Granada (España)*  
*2 Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada (España)*

**Resumen:** La Inteligencia Emocional es un factor clave que repercute en el bienestar social y mental de los alumnos, lo que les facilita a comprender su entorno y a tomar decisiones acertadas ante las diversas situaciones conflictivas que surgen diariamente. Lo que pone de manifiesto que este constructo debe de ser desarrollado de forma continua por medio de las entidades educativas. Por ello, se ha desarrollado un meta-análisis con el fin de comprobar el grado de fiabilidad, así como los beneficios que reportan los programas de implementación de Inteligencia Emocional en el alumnado. La búsqueda bibliográfica se ha realizado en las bases de datos Web of Science, SCOPUS y PubMed, obteniendo un total de 20 artículos relacionados con la temática analizada. Solamente se incluyeron artículos de tipo longitudinal, con los que se obtuvo un tamaño del efecto medio de 0.73. Al analizar la efectividad según etapa educativa, destacar que la Educación Primaria fue la que mejores resultados obtuvo (TE=0.95), seguida de la Educación Secundaria. Entorno a la duración de los programas, se obtuvo que los de duración media fueron los que mejor resultados reportaron. Asimismo, los datos los datos más elevados se detectaron en aquellos programas que utilizaron como instrumentos de evaluación los de rasgos de personalidad. Llegando a la conclusión de que mayoritariamente los programas contribuyen al desarrollo y a la potenciación de la Inteligencia Emocional de los alumnos, los cuales los dotan de las habilidades necesarias para afrontar las situaciones que acontecen en el día a día, así como de la capacidad para sentirse auto-realizados con las tareas llevadas a cabo y con el esfuerzo aplicado.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional; Programas de implementación; Estudiante; Salud mental; Bienestar.

**Title:** Emotional intelligence in the field of education: a meta-analysis.

**Abstract:** Emotional Intelligence is a key factor that affects the social and mental wellbeing of students, making it easier for them to understand their environment and make the right decisions in the face of the various conflict situations that arise daily. Therefore, this construct should be constantly developed by educational institutions. For this reason, a meta-analysis has been developed in order to verify the degree of reliability, as well as the benefits that Emotional Intelligence implementation programs bring about to students. The bibliographic search was carried out in the Web of Science, SCOPUS and PubMed databases, making a total of 20 articles published related to the analyzed subject. Only longitudinal articles were included, obtaining an average Effect Size (E.S) of 0.73. When analyzing the effectiveness in the different educational stages, it should be noted that Primary Education yielded the best results (E. S= 0.95), followed by Secondary Education. Regarding duration, medium length programs reported the best results. In addition, better results were achieved in the programs using personality traits as assessment tools. In conclusion, most of the programs contribute to the development and improvement of the students' Emotional Intelligence, providing them with the necessary skills to face real-life situations, as well as with the ability to feel self-fulfilled in relation to the tasks carried out by them and to the devoted effort.

**Keywords:** Emotional Intelligence; Implementation programs; Student; Mental health; Well-being.

### Introducción

Desde hace un tiempo se vienen detectando niveles de estrés, ansiedad y fracaso escolar cada vez más elevados y en etapas educativas más tempranas (IsHak, Nikraves, Lederer, Perry, Oguiyemi y Bernstein, 2013). Este suceso viene derivado de factores como el aumento de responsabilidad y autonomía, carga de trabajo académico, así como falta de habilidades para gestionar las emociones (Enns, Eldridge, Montgomery y González, 2018).

De ahí que, en las últimas décadas, la Inteligencia Emocional haya adquirido una mayor importancia en el ámbito educativo, la cual actúa como medio para promocionar el bienestar psicológico del alumnado, facilitándoles la comprensión del entorno que los rodea, así como dotándolos de las competencias necesarias para hacer frente a las diversas situaciones que se presentan. De esta manera, este constructo se constituye como un proceso educativo que ha de ser permanente y continuo favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes (Bisquerra, 2009; Petrides, 2016).

En este sentido, la correcta adquisición y utilización emocional se encuentra estrechamente ligada al éxito escolar, la cual concede una mayor relevancia a la comprensión de los contenidos sobre la memorización en el aprendizaje (Dolev y Leshem, 2017; Suberviola, 2012). De esta manera, se hace necesaria la incentivación del desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado, ya que posee un gran impacto tanto a nivel educativo, como a nivel social.

En esta misma línea, atendiendo a Ortiz y Rodríguez (2011), las habilidades emocionales son promotoras de los procesos mentales, y actúan contribuyendo a favor de la concentración y el control de situaciones estresantes, así como de la auto-motivación, permitiéndoles llevar a cabo de forma satisfactoria sus estudios y tareas académicas.

Asimismo, aquellos estudiantes que adquieren unos correctos niveles de Inteligencia Emocional, desarrollan habilidades para gestionar adecuadamente sentimientos como la ansiedad y la depresión, así como un aumento de la autoestima, la satisfacción hacia el propio trabajo realizado y hacia el esfuerzo empleado, ya que consiguen desplegar estrategias suficientes para controlar las emociones y entender los acontecimientos, presentando una recuperación más rápida y eficaz ante los estados de ánimo negativos (Asle-fattahi y Najjarpo-Orostadi, 2014; Frederickson, Petrides y Simmonds, 2012).

\* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:  
Pilar Puertas: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación (España). E-mail: [pilarpuertas@correo.ugr.es](mailto:pilarpuertas@correo.ugr.es)  
(Artículo recibido: 15-10-2018; revisado: 3-12-2018; aceptado: 2-7-2019)

De este modo, la Inteligencia Emocional es un constructo que, aun siendo conceptualizado por múltiples autores, constituye el desarrollo psicológico más reciente de las emociones, el cual hace referencia a cuatro componentes: percepción, comprensión, regulación y facilitación emocional de las actividades cognitivas (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). En este sentido, se pone de manifiesto la importancia que tiene la regulación y gestión emocional en el rendimiento de los alumnos, así como el papel que esta ejerce en el bienestar mental, tanto en el entorno educativo, como en el social (Geng, 2018; Narwal y Sharma, 2018).

Por ello a través de este estudio, se pretende llevar a cabo un meta-análisis con la finalidad de analizar los efectos que han tenido las intervenciones que abarcan como objeto de estudio la Inteligencia Emocional, atendiendo a la etapa educativa en la que se desarrollan, duración de la implementación y naturaleza de los instrumentos que se ha utilizado para su evaluación.

## Método

### Procedimiento

La revisión de los artículos científicos ha sido llevada a cabo durante los meses de diciembre, enero y febrero del 2017 y 2018, seleccionando solo aquellos que llevaban a cabo una implementación para mejorar la Inteligencia Emocional

en los alumnos dentro del ámbito educativo en las dos últimas décadas.

Como principales motores de búsqueda se han utilizado la Web of Science, SCOPUS y PubMed con las palabras clave “Program implementation”, “Emotional Intelligence” y “Students”, utilizando los operadores booleanos “and” y “or”. Posteriormente se refinó la búsqueda considerando los artículos publicados en los dominios de investigación “Education Educational and Research” y “Psychology Educational”. Además, solo se tuvieron en cuenta aquellos artículos que habían sido sometidos a una revisión por pares para su publicación.

Los criterios de inclusión que se han tenido en cuenta para la selección de los diversos estudios han sido: 1) artículos de programas de implementación de inteligencia emocional, 2) estudios que tuvieran como muestra a estudiantes en las diversas etapas educativas y 3) artículos que mostraran los datos necesarios para llevar a cabo el meta-análisis, es decir tanto medias como desviaciones típicas para poder obtener el tamaño de efecto (TE) y la fiabilidad de los programas (I.C al 95%).

Para el procesamiento de los datos, se llevó a cabo un trabajo de comparación de orden lógico de los datos y se sintetizó toda la información obtenida para llegar a la consecución de un estudio veraz y actual. Tras aplicar los criterios de inclusión, el cuerpo base de este estudio se corresponde con 20 artículos íntimamente ligados con la temática presentada, cuyo proceso queda especificado en la Figura 1.

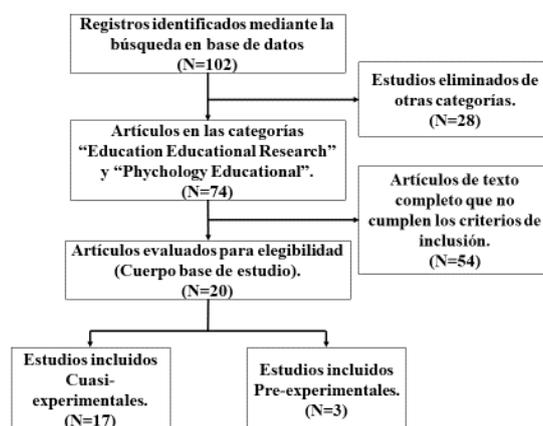


Figura 1. Diagrama de flujo del procedimiento de la selección de artículos.

### Análisis de datos

Con el fin de comparar los resultados arrojados de las implementaciones, se obtuvo el tamaño del efecto (TE), calculado mediante la  $d$  de Cohen (1998) y el índice de correlación  $r$ . Para ello se calcularon los valores medios entre el grupo control y el grupo experimental durante la fase posttest, dividida por la desviación típica para evitar el sesgo de estimación (Hedges y Olkis, 1985).

Posteriormente se utilizó el programa Review Manager 5.3. para obtener la varianza I.C 95%, con el fin de conocer

el intervalo de confianza que arroja la implementación de cada estudio. Por último, se calculó el estadístico  $Q$ , para comprobar el grado de heterogeneidad de los TE y el  $I^2$  para conocer el grado de heterogeneidad de los TE.

## Resultados

### Datos de los estudios seleccionados

Para la extracción de los datos del cuerpo base de este estudio, se ha llevado a cabo el siguiente proceso de codifica-

ción: 1) Autor/es, 2) año de publicación, 3) Etapa educativa en la que se ha llevado a cabo la implementación, 4) Muestra, 5) Tipo de estudio (Pre-experimental o Cuasi-Experimental),

6) Instrumentos utilizados para medir la Inteligencia Emocional, 7) TE y 8) I.C al 95%. (Tabla 1).

**Tabla 1.** Síntesis de estudios seleccionados.

Autores (año)	Etapa educativa	Muestra (G.C*-G.E*)	Tipo de estudio	Tipo de estrategia	Instrumento	TE (d)	I.C al 95%
Castillo, Salguero, Fernández y Balluerka (2013)	ES*	590 (361-229)	Cuasi-experimental (2 años)	Programa INTEMO	IRI	-0.02	[-0.12, 0.08]
Clarke, Bunting y Barry (2014)	EP*	766 (222-277)	Cuasi-experimental (1 año)	Programa The Zippy's Friends	Children's emotional and behavioural functioning	0.09	[-0.31, 0.49]
Cotler, Di Tursi, Goldstein, Yates, Del Belso Y College (2017)	EU*	3200 (1342-1858)	Cuasi-experimental (7 meses)	Programa Mindfulness	TEIQue	1.33	[0.85, 1.81]
Di Fabio y Kenni (2011)	ES	91 (23-25)	Cuasi-experimental (4 sesiones)	Programa de Inteligencia Emocional	MSCEIT	0.24	[-2.59, 3.07]
El Hassan y Kahil (2005)	EP	75 (38-37)	Cuasi-experimental (2 años)	Programa LVEP	EQ	0.16	[-2.29, 2.61]
El Hassan y Mouganie (2014)	EP	80 (29-51)	Cuasi-experimental (6 meses)	Programa SDSC	EQ-i	1.97	[-3.79, 7.73]
Garaigordobil y Peña (2015)	ES	148 (83-65)	Cuasi-experimental (20 Sesiones)	Programa de Inteligencia Emocional	TMMS-24	2.40	[0.15, 4.65]
Gubbels, Segers y Verhoeven (2014)	EP	66 (32-34)	Cuasi-experimental (14 sesiones)	Programa Enriquecimiento Triárquico	EQ-i	1.17	[-2.74, 5.08]
Justo, De la Fuente y Salvador (2011).	ES	84 (42-42)	Cuasi-experimental (10 sesiones)	Programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness)	AURE	0.61	[0.36, 0.86]
Kramer, Caldarella, Christensen y Shatzer (2010)	EI*	67	Pre-experimental (6 semanas)	Programa SEL	SSRS	0.32	[-1.14, 1.78]
Mi y Hae (2014)	EP	126	Pre-experimental (7 sesiones)	Programa ADDIE	EQ	1.83	[1.18, 2.48]
Munsawaengsub, Yimklib, Nanthamongkolchai y Apinanthavech (2009)	ES	72 (36-36)	Cuasi-experimental (8 sesiones)	Programa Inteligencia Emocional	EQ-i	0.85	[-5.62, 7.32]
Pertegal, Marcos, Gilar y Jimeno (2017)	EU	111 (43-68)	Cuasi-experimental (15 sesiones)	Programa trabajo en equipo interdisciplinario	MSCEIT	0.04	[-5.32, 5.40]
Ponce y Aguaded (2016)	ES	100 (52-48)	Cuasi-experimental (7 sesiones)	Programa PINEP	TMMS-24	-1.80	[-4.75, 1.15]
Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson y Salovey (2012)	EP	812 (437-375)	Cuasi-experimental (12 sesiones)	Programa SEL	Social and Emotional Competencies	0.37	[0.24, 0.50]
Rosenblatt y Elias (2008)	EP	145	Pre-experimental (1 año)	Programa PATHS	EQ-i	1.09	[-2.42, 4.60]
Ruiz, Castillo, Martín, Cabello, Fernández y Nekane (2012)	ES	479 (322-157)	Cuasi-experimental (6 meses)	Programa INTEMO	MHI-5	0.08	[-0.00, 0.16]
Viguer, Cantero y Bañuls (2017)	EP	228 (182-46)	Cuasi-experimental (2 años)	Programa EDI	EQ-i	0.95	[-0.70, 2.60]
Wayne y Leslie (2015)	EU	102 (37-65)	Cuasi-experimental (6 meses)	Programa Inteligencia Emocional	Emotional Intelligence Scale	0.96	[-5.05, 6.97]
Wigelsworth, Humphrey y Lendrum (2013)	ES	4243 (2242-2001)	Cuasi-experimental (2 años)	Programa SEAL	SDQ	1.92	[1.78 / 2.06]

1\* \*\*Grupo Control (GC) \*\*Grupo Experimental (GE)

2\* \*\* Educación Infantil (EI) \*\* Educación Primaria (EP) \*\*Educación Secundaria (ES) \*\*Educación Universitaria (EU).

3\* \*\* Emotional Quotient Inventory (EQ-I) \*\* Short Form-36 Health Survey (SF-36) \*\* Effect of the Social Decision-Making Skills Curriculum (SDSC)

\*\*Intelligence quotient (IQ) \*\* Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation (ADDIE) \*\* Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje

(SEAL) \*\* Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) \*\* Mental health (MHI-5) \*\* Programa de Intervención en Inteligencia Emocional Plena

(PINEP) \*\* Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) \*\* Promoting Alternative Thinking Skills (PATHS) \*\*Living Values Educational Program (LVEP) \*\* Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) \*\* Interpersonal Reactivity Index (IRI) \*\* Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)

\*\* Social Skills Rating System (SSRS).

Los artículos que han sido seleccionados para formar el cuerpo base del estudio, han sido codificados por los autores del trabajo, con la finalidad de comprobar la fiabilidad de la codificación. Tras la comparación de los artículos se llegó a un grado de acuerdo del 90%. El porcentaje del grado de acuerdo fue obtenido mediante la división del número de coincidencias por el número total de categorías, multiplicándolo al final por 100.

Como anteriormente se ha indicado, el cuerpo base de este estudio está compuesto por 20 artículos científicos, a partir de los cuales se ha calculado el TE para cada uno de ellos. El TE medio producido por los grupos experimentales ha sido de  $M=0.73$  (I.C 95%= 0.27, 1.18), el cual se corresponde a un efecto alto siguiendo los criterios establecidos por Cohen (1988), Hill, Blomm, Black y Lipsey (2008) y Valentine y Cooper (2003). A continuación, en la

Tabla 1 se exponen los TE de cada uno de los estudios seleccionados.

El cálculo del estadístico Q (617.66;  $p<0.001$ ), muestra que existe una heterogeneidad entre los tamaños del efecto hallados, además al obtener el estadístico  $I^2=97\%$  se revela que los datos son heterogéneos, permitiéndonos afirmar según Huedo-Medina, Sánchez-Meca, Marín-Martínez y Botella (2006) que se trata de una heterogeneidad alta.

A continuación, en la Figura 2 se muestra el forest plot para observar visualmente la heterogeneidad de los TE calculados para cada uno de los estudios seleccionados. Para dar respuesta a si los resultados combinados de este meta-análisis son significativos, utilizamos el estadístico  $Z = 3.13$  ( $P < 0.002$ ), el cual nos indica una evidencia combinada que apunta hacia un efecto no nulo (significativo).

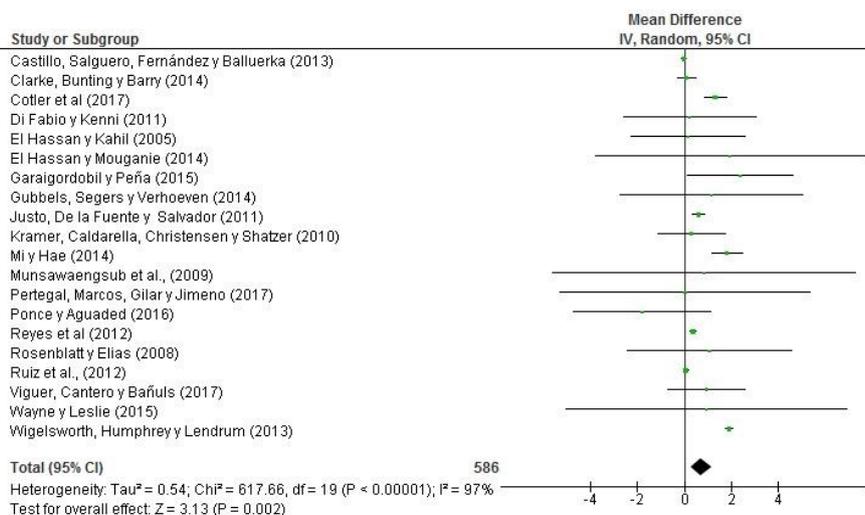


Figura 2. Forest plot del tamaño del efecto e intervalo de confianza de cada estudio.

### Evolución de la producción científica

El cuerpo base de este estudio, se corresponde al 19% de la totalidad de trabajos realizados sobre la temática en las

bases de datos WOSS, SCOPUS y PubMed. En la Figura 3 se compara la producción total de artículos por año y aquellos que han sido seleccionados.

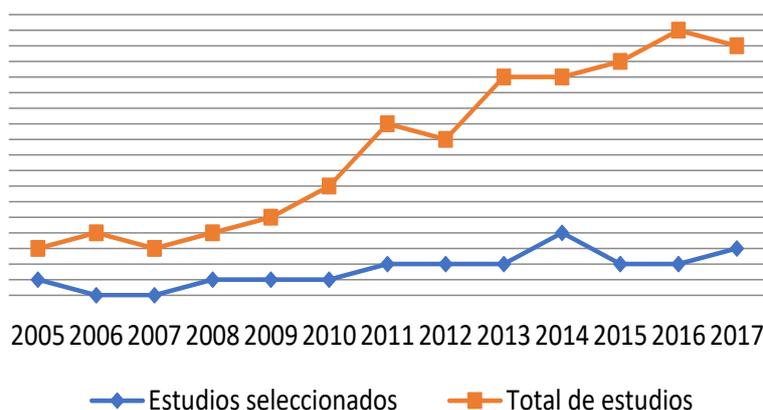


Figura 3. Comparación de la producción total y estudios seleccionados.

La producción total de trabajos que abordan la temática analizada en las dos últimas décadas es ascendente mayoritariamente en los últimos diez años, siendo más notable este incremento en el año 2016 (N=15), seguidos de los años 2015 y 2017 (N=13), mientras que el mayor declive lo encontramos en el 2005 (N=2).

A continuación, en la Tabla 2 se exponen los porcentajes de los países donde se han llevado a cabo los diversos trabajos que constituyen el cuerpo base de este estudio, siendo España (N=7) el país que más implementaciones ha llevado a cabo, seguido de Estados Unidos (N=4) y Reino Unido (N=3).

**Tabla 2.** Porcentajes de los países donde se han desarrollado los diversos estudios.

País	Número de estudios (N)	Porcentaje %
Corea	N=2	10%
Estados Unidos	N=4	20%
España	N=7	35%
Italia	N=1	5%
Líbano	N=2	10%
Países Bajos	N=1	5%
Reino Unido	N=3	15%
Total	N=20	100%

**Tabla 3.** Porcentajes de estudios realizados en cada etapa educativa.

VARIABLES	Nº de estudios	TE (d)	I.C al 95%
<i>Efecto de la implementación según etapa educativa</i>			
Educación Infantil (EI)	N=1	0.32	[-1.14, 1.78]
Educación Primaria (EP)	N=8	0.95	[-1.35, 3.26]
Educación Secundaria (ES)	N=8	0.53	[-1.34, 2.41]
Educación Universitaria (EU)	N=3	0.77	[-3.17, 4.72]
<i>Efecto de la intervención según duración de la implementación</i>			
Duración corta (menos de 3 meses)	N=6	0.34	[-1.74, 2.42]
Duración media(4-11 meses)	N=7	1.13	[-2.26, 4.54]
Duración larga (1-2 años)	N=7	0.69	[-0.67, 2.07]
<i>Efecto de la implementación según instrumentos utilizados</i>			
Instrumentos de habilidades	N=5	0.49	[-2.08, 3.08]
Instrumentos de ejecuciones	N=4	0.18	[-1.99, 2.36]
Instrumentos de rasgos de personalidad	N=11	1.03	[-1.20, 3.32]

## Discusión

El objetivo que se ha perseguido a través de este estudio, ha sido conocer los efectos que reportan los programas de intervención de Inteligencia Emocional sobre los alumnos en las diversas etapas educativas. Ya que son diversos los autores los cuales confirman que la Inteligencia Emocional cumple un papel primordial en el éxito académico del alumnado, así como en su bienestar social y mental (Di Fabio y Kenni, 2011; Munsawaengsub, Yimklib, Nanthamongkolchai y Apinanthavech, 2009).

Además, han puesto de manifiesto que las habilidades emocionales dotan al alumnado de la capacidad necesaria pa-

## Efectos de las implementaciones según etapa educativa, duración e instrumentos utilizados

Al conocer los TE de cada uno de los estudios que constituyen el cuerpo base del trabajo, se ha realizado un análisis sobre las variables etapa educativa (Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad) y duración de la implementación. En la Tabla 3 se muestran las variables utilizadas junto a su TE y su I.C al 95%.

Según la prolongación del programa realizado en el aula, el TE medio más alto se ha encontrado en las implementaciones de media duración (TE= 1.13), seguidas de las de alta duración (TE=0.69), mostrando los valores más bajos aquellas que duran menos de tres meses (TE= 0.34).

En cuanto a las etapas educativas donde se han desarrollado las implementaciones, destacar que la mayor efectividad se ha obtenido en la Educación Primaria (TE=0.95), seguida de la Educación Universitaria (TE=0.77), siendo la Educación Infantil y Secundaria la que ha obtenido los TE más bajos respectivamente (TE=0.32; TE=0.53).

Asimismo, atendiendo a la naturaleza de los instrumentos utilizados (de habilidades, de ejecuciones y de rasgos de personalidad), se destaca que los que mejores resultados han obtenido en la implementación han sido los de ejecuciones (TE= 1.03), siendo los de ejecuciones los que han obtenido los resultados más bajos (TE= 0.18).

ra la toma de decisiones adecuadas bajo momentos de estrés, así como, para la regulación emocional, evitando situaciones de ansiedad. Debido a que aquellos que presentan altos niveles de Inteligencia Emocional tienen una mejor auto-percepción de su eficacia, evadiendo a su vez sentimientos de desgaste con respecto al ámbito académico que los rodea diariamente, (Cotler, Di Tursi, Goldstein, Yates y Del Belso, 2017; Garaigordobil y Peña, 2015; Ruiz, Castillo, Martín, Cabello, Fernández y Nekane, 2012).

Los resultados extraídos de los programas llevados a cabo en estudiantes para mejorar la Inteligencia Emocional, ponen de relieve que los alumnos pertenecientes al grupo experimental han mostrado que por medio de las implemen-

taciones se mejora la auto-percepción de los estudiantes hacia su propia visión académica, además a través del programa LVEP, se obtuvieron beneficios a nivel social, por medio del desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales (Clarke, Bunting y Barry, 2014; El Hassan y Kahil, 2005; Perregal, Marcos, Gilar y Jiménez, 2017).

Resultados que han conseguido seguir prolongándose en el tiempo gracias a que se les facilitó a los alumnos contextos en los cuales pudieron poner en práctica dichas habilidades emocionales. Estos datos son muy similares a los encontrados en el estudio llevado a cabo por Fregoso-Bailón, López-Peñaloza, Navarro-Contreras y Valadez-Sierra (2013), para 140 jóvenes de secundaria, en los cuales mediante la implementación se consiguió una mejora de la Inteligencia Emocional percibida y en la empatía hacia otros mediante la generación de contextos para hablar y escuchar a los demás, favoreciendo a su vez el respeto.

Otros estudios que verifican los beneficios que reportan los programas de Inteligencia Emocional es el de Garaigordobil y Peña (2015) y Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson y Salovey (2012), los cuales afirman que mediante la implementación de programas se consigue un aumento de la atención, la claridad y la regulación emocional, además de un óptimo desarrollo intrapersonal, ya que se adquiere una mejoría en su propia auto-percepción facilitando de esta forma una mejor comprensión emocional y respeto hacia los demás, reduciendo a su vez situaciones tensas de una forma más óptima tanto a nivel académico como personal (Castillo, Salguero, Fernández y Balluerka, 2013; Di Fabio y Kenny, 2011; Waine y Leslie, 2015).

Sin embargo en otros estudios como el llevado a cabo por Ponce y Aguaded (2016), muestran que tras la intervención con el programa PINED los estudiantes del grupo experimental no han obtenido diferencias significativas con respecto a los alumnos del grupo control en la Inteligencia Emocional percibida y la claridad emocional, resultados muy semejantes a los obtenidos en el trabajo Castillo, Salguero, Fernández, y Balluerka (2013), para una muestra de 590 estudiantes de educación secundaria.

Por otro lado, mediante el desarrollo de los programas de Inteligencia Emocional, hay estudios como el de Di Fabio y Kenni (2011) y Gubbels, Segers y Verhoeven, (2014) muestran que los alumnos mejoran la confianza en sí mismos así como la superación ante la indecisión, además todos los estudiantes pertenecientes al grupo experimental mejoraron todas las dimensiones de la Inteligencia Emocional, lo que repercute positivamente en la toma de decisiones dentro del ámbito académico y social, reduciendo sensaciones de inquietud y ansiedad, con respecto a la reducción de sensaciones negativas.

Otros estudios de gran relevancia, los cuales estarían en concordancia con lo planteado son los de Cotler, Di Tursi, Goldstein, Yates, Del Belso Y College, (2017) y Justo, De la Fuente y Salvador (2011), apoyan que mediante la práctica de mindfulness, se consigue a parte de los beneficios citados a posteriori, por consiguiente los alumnos consiguen una

conciencia plena sobre ellos mismos, ayudándoles a controlar y comprender la diversidad de situaciones que surgen día a día, aumentando a su vez la capacidad de sentirse auto-realizados con sus propias tareas desempeñadas.

Además otros estudio como el de Ruiz et al. (2012), y el de Viguer, Cantero Y Bañuls (2017), exponen que el desarrollo emocional contribuye a determinar el bienestar, a manejar de forma eficaz las emociones y a prevenir problemas psicológicos, favoreciendo el control del estrés y ansiedad, problemas que actualmente se están convirtiendo en una alarma social, así como a mejorar óptimamente la capacidad interpersonal, aprendiendo de esta forma a comprenderse a sí mismo y a los demás,

En este sentido, Kramer, Caldarella, Christensen, y Shatzer (2010) y Ruiz, Castillo, Salguero, Cabello, Fernández y Balluerka (2012), apoyan con sus resultados obtenidos a que los niveles de Inteligencia Emocional junto con la habilidades cognitivas actúan como un potencial predictor tanto para el equilibrio psicológico del alumnado, como para conseguir su logro escolar, ya que les proporciona las habilidades necesarias para conocerse a sí mismo y para ser capaz de empatizar con los demás.

Por ello, se pone de manifiesto la importancia de desarrollar programas de intervención de Inteligencia Emocional desde edades tempranas. Ya que mediante este constructo, se contribuye a que desde jóvenes adquieran la capacidad para enfrentarse a situaciones conflictivas de forma óptima, lo que repercute en el bienestar mental y por lo tanto en el rendimiento académico del alumnado.

## Conclusión

Tras llevar a cabo el análisis de los datos, se llegó a la conclusión de que 90% de las implementaciones producen altos efectos positivos en los estudiantes, mejorando sus habilidades emocionales y sociales, dotándolos de la capacidad para aprender a afrontar las dificultades académicas surgidas diariamente en clase, así como a regular sus emociones.

En cuanto a la evolución científica, destacar que ha sido en la última década cuando la temática presente ha comenzado a tener un mayor auge, ya que es cuando se han comenzado a llevar a cabo programas de implementaciones con la finalidad de mejorar la Inteligencia Emocional en estudiantes, debido a que actualmente existe una situación alarmante ocasionada por la gran cantidad de alumnos que poseen problemas de estrés, ansiedad y depresión. Sin embargo, hoy día todavía el número estudios es todavía muy escaso. Siendo España el país que más implementaciones ha llevado a cabo, según los resultados encontrados en las bases de datos WOSS, SCOPUS y PubMed.

Con respecto a las etapas educativas según los estudios seleccionados, señalar que son la Educación Primaria y la Educación Secundaria las etapas donde se han desarrollado la mayoría de los estudios, siendo la Educación Infantil la única donde se ha encontrado un solo estudio. En cuanto a la efectividad de los programas se ha de destacar que los me-

jores resultados se han encontrado en la Primaria, lo que pone de relieve la necesidad de comenzar a desarrollar implementaciones para mejorar la Inteligencia Emocional en edades tempranas, ya que reportan grandes beneficios.

Además se considera que el sistema educativo debe proporcionar y contribuir al desarrollo de los recursos necesarios que les faciliten y ayuden a superar las diversas situaciones conflictivas que surgen durante dicho periodo evolutivo, las cuales son necesarias para ser capaces de entenderse a sí mismos y a tener una actitud flexible y abierta a los cambios que surjan.

Por otro lado, en cuanto a la duración de los programas implementados, aquellos que han producido una mayor efectividad han sido los que poseen una prolongación media,

siendo los de duración corta los que han mostrado resultados de efectividad más bajos. Del mismo modo, se destaca que aquellas intervenciones que mejores resultados han obtenidos, son aquellas que han utilizado para su evaluación instrumentos de rasgos de personalidad, frente a los de ejecuciones que han obtenidos los datos más bajos.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se puede destacar que el número de estudios que constituyen el cuerpo base no es muy elevado, por lo que sería necesario comprobar más bases de datos con la finalidad de comparar los efectos y el intervalo de confianza que genera cada programa en las diversas etapas educativas, su duración e incluso los instrumentos utilizados para su evaluación.

## Referencias

- Asle-Fatahi, B. y Najarpour-Ostadi, S. (2014). An examination of the relationship of emotional intelligence and self-esteem to social skills. *Quarterly Journal of Education & Research*, 6(23), 123-136.
- Bisquerra-Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- \*Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal Adolesc*, 36, 883-892. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- \*Clarke, A. M., Bunting, B. y Barry, M. M. (2014). Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools. *Health education research*, 29(5), 786-798. doi: 10.1093/her/cyu047
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- \*Cotler, J. L., Di Tursi, D., Goldstein, I., Yates, J. y Del Belso, D. (2017). A Mindful Approach to Teaching Emotional Intelligence to Undergraduate Students Online and in Person. *Information Systems Education Journal*, 15(1), 12-25.
- \*Di Fabio, A. y Kenny, M. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal Career Assess*, 19, 21-34. doi: 10.1177/1069072710382530
- Dolev, N. y Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. doi: 10.1080/13664530.2016.1207093
- \*El Hassan, K. y Mouganie, Z. (2014). Implementation of the Social Decision-Making Skills Curriculum on primary students (Grades 1-3) in Lebanon. *School Psychology International*, 35(2), 167-175. doi: 10.1177/0143034312469758
- \*El Hassan, K. y Kahil, R. (2005). The effect of "Living Values: An educational program" on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Educational Journal*, 33(2), 81-90. doi: 10.1007/s10643-005-0028-0
- Enns, A., Eldridge, G., Montgomery, C., y González, V. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse education today*, 68, 226-231. doi: 10.1016/j.nedt.2018.06.012
- Frederickson, N., Petrides, K. y Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 323-328. doi: 10.1016/j.paid.2011.10.034
- Fregoso-Bailón, O., López-Peñalosa, J., Navarro-Contreras, G. y Valadez-Sierra, M.D. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha*, 10(23), 89-102.
- \*Garaigordobil, M. y Peña, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in psychology*, 6, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2015.00743
- Geng, Y. (2018). Gratitude mediates the effect of emotional intelligence on subjective well-being: A structural equation modeling analysis. *Journal of health psychology*, 23(10), 1378-1386. doi: 10.1177/1359105316677295
- \*Gubbels, J., Segers, E. y Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378-397. doi: 10.1177/0162353214552565
- Hedges, L. V y Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando: Academic Press.
- Hill, C., Bloom, H., Black, A. y Lipsey, M. (2008). Empirical Benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives*, 2(3), 172-177
- Huedo-Medina, T., Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F. y Botella, J. (2006). Assessing heterogeneity in meta-analysis: Q statistics or I2 index? *Psychological Methods*, 11(2), 193-206.
- IsHak, W., Nikravesh, R., Lederer, S., Perry, R., Oguymi, D., y Bernstein, C. (2013). Burnout in medical students: a systematic review. *Clin. Teach*, 10(4), 242-245. doi: 10.1111/tet.12014
- Justo, C., De la Fuente, M. y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65
- \*Kramer, T., Caldarella, P., Christensen, L. y Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303-309. doi: 10.1007/s10643-009-0354-8
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- \*Mi, K. y Hae, C. (2014). Sensory education program development, application and its therapeutic effect in children. *Nutrition research and practice*, 8(1), 112-119. doi: 10.4162/nrp.2014.8.1.112
- \*Munsawaengsub, M., Yimklib, M., Nanthamongkolchai, P. y Apinanthavech, M. (2009). Effect of promoting self-esteem by participatory learning process on emotional intelligence among early adolescents. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 92(7), 13-20.
- Narwal, K., y Sharma, S. (2018). A study of relationship between emotional intelligence and academic stress of visually disabled students. *Journal of educational studies trends and practices*, 8(2), 190-196.
- Ortiz-Sobrino, M. Á y Rodríguez-Barba, D. (2011). El perfil de entrada de los alumnos de grado en las facultades de comunicación de las universidades de Madrid: el caso de la summer media school de la fundación fides/ufv. Vivat. *Academia, Revista de Comunicación*, 114, 243-276. doi: 10.15178/va.2011.114.243-276
- \*Pertegal, M. L., Marcos, D., Gilar, R. y Jimeno, A. (2017). Development of Emotional Skills through Interdisciplinary Practices Integrated into a University Curriculum. *Education Research International*, 2, 1-12. doi.org/10.1155/2017/6089859
- Petrides, K. (2016). Four thoughts on trait emotional intelligence. *Emotion*

- Review*, 8(4), 345-348. doi: 10.1177/1754073916650504.
- \*Ponce, N. y Agüaded, E. (2017). Assessment of an educational intervention program in emotional intelligence. *Dilemas contemporáneos-educación política y valores*, 4(2), 1-33.
- \*Reyes, M., Brackett, M. A., Rivers, S., Elbertson, N. y Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82-99
- \*Rosenblatt, J. y Elias, M. (2008). Dosage effects of a preventive social-emotional learning intervention on achievement loss associated with middle school transitio. *The journal of primary prevention*, 29(6), 535-555. doi: 10.1007/s10935-008-0153-9
- \*Ruiz, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández, P. y Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Academia, Revista de comunicación*, 14(11), 1-17. doi: 10.15178/va.2011.117E.1-17
- Valentine, J. y Cooper, H. (2003). *Effect size substantive interpretation guidelines: Issues in the interpretation of effect sizes*. Washington: What Works Clearinghouse.
- \*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. doi: 10.1016/j.paid.2017.03.036
- \*Waine, D. y Leslie, P. (2015). A comparison of emotional intelligence levels between students in experiential and didactic college programs. *International Journal of Emotional Education*, 7(2), 63-65.
- \*Wigelsworth, M., Humphrey, N. y N. Lendrum, A. (2013). Evaluation of a school-wide preventive intervention for adolescents: The Secondary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme. *School Mental Health*, 5(2), 96-109. doi: 10.1007/s12310-012-9085-x