

Inteligencia emocional y educación inclusiva: explorando sus conexiones

Cecilia Azorín Abellán

Universidad de Murcia  

María Cristina Sánchez López

Universidad de Murcia  

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.99935>

Recibido: Enero 2025 • Evaluado: Septiembre 2025 • Aceptado: Octubre 2025

Resumen: Introducción. La línea de investigación que estudia los aportes de la inteligencia emocional al campo de la educación inclusiva ha crecido exponencialmente en los últimos años. En plena era de la inteligencia artificial, el punto de mira de la pedagogía no puede centrarse exclusivamente en el poder de la tecnología (de las máquinas), sino que también necesita focalizar la atención en las personas, su bienestar, su identidad, el respeto a la diversidad y el cultivo tanto de la inteligencia emocional como social. Método. Desde la panorámica de la enseñanza, este trabajo presenta una revisión teórica cuya lente de análisis se posiciona en la exploración de las conexiones existentes entre la inteligencia emocional y la educación inclusiva. Resultados. El artículo pone sobre la mesa de debate la importancia de construir una educación emocional inclusiva que contribuya a erradicar los procesos de exclusión y las situaciones de discriminación a las que se enfrenta una parte importante de la infancia y de la juventud en España. Discusión. Las conclusiones apuntan más allá de las reivindicaciones tradicionales, que suelen postularse hacia la mejora de la formación inicial y permanente en materia de inteligencia emocional y atención a la diversidad de los profesionales que están ligados al ámbito de la enseñanza. Unido a ello, se hace alusión a otras cuestiones que tienen que ver con: un cambio en la política educativa que otorgue mayor peso a la competencia emocional en el currículum y blinde el derecho a la inclusión como aspecto innegociable e improrrogable; la transformación de las culturas escolares para que la educación emocional inclusiva sea posible; y, en consecuencia, un nuevo rumbo en la práctica, que desarrolle el sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional, al tiempo que salvaguarde la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes, sin excepción.

Palabras clave: inteligencia emocional; aprendizaje socioemocional; educación inclusiva; escuela.

Emotional Intelligence and Inclusive Education: Exploring Their Connection

ENG Abstract: Introduction. The research line studying the contributions of emotional intelligence to the field of inclusive education has grown exponentially in recent years. In the age of artificial intelligence, the focus of pedagogy cannot be exclusively on the power of technology (machines). It must also emphasize people, their well-being, their identity, respect for diversity, and the cultivation of both emotional and social intelligence. Method. From an educational perspective, this work presents a theoretical review that analyzes the existing connections between emotional intelligence and inclusive education. Results. The article highlights the importance of building an inclusive emotional education that contributes to eradicate exclusion processes and discrimination faced by a significant part of children and youth in Spain. Discussion. The conclusions go beyond traditional demands, often centered on improving initial and ongoing training in emotional intelligence and diversity awareness for professionals in education. Additionally, the discussion addresses other issues, such as: A shift in educational policy to grant greater importance to emotional competence in the curriculum and ensure the right to inclusion as a non-negotiable and urgent matter; Transforming school cultures to make inclusive emotional education possible; A new direction in practice, fostering a sense of belonging and emotional and relational well-being while safeguarding the presence, participation, and achievement of all students without exception.

Keywords: emotional intelligence; social-emotional learning; inclusive education; school.

Cómo citar: Azorín Abellán C. M. y Sánchez López M. C. (2026). Inteligencia emocional y educación inclusiva: explorando sus conexiones. *Revista Complutense de Educación*, 37(1). <https://doi.org/10.5209/rced.99935>

Introducción

Cualquier sociedad avanzada que se precie, se vanagloria de la educación como herramienta que contribuye al progreso. Sin embargo, un sistema educativo (sirva de ejemplo el español) que segregá al alumnado en aulas específicas (en algunos casos, denominadas “aulas abiertas”, como sucede en la Región de Murcia, aunque realmente son cerradas) o en centros de educación especial, no es precisamente un prototipo de avance en lo que al panorama educativo se refiere, sino más bien todo lo contrario. Cuando la sociedad (la escuela), en pleno siglo XXI, sigue perpetuando el engranaje de la exclusión y discriminando a la infancia y a la juventud por motivos de género, religión, orientación sexual, clase social, etnia y discapacidad, entre otros aspectos, puede concluirse que el progreso está fallando.

En su libro sobre la historia de la humanidad contada a través de las emociones, Firth-Godbehere (2022) defiende que las emociones influyen notablemente en las decisiones que tomamos, hasta el punto de que son capaces de modelar el mundo en el que vivimos. A vista de pájaro, desde la panorámica de la inclusión, el conflicto a este respecto surge cuando la legislación educativa segregá y excluye a un porcentaje cada vez mayor de la población estudiantil y las personas que tienen el poder de cambiar las cosas no lo hacen.

Las emociones desempeñan un papel muy importante en la vida de las personas. De hecho, determinadas emociones pueden llegar a generar una huella imborrable a lo largo de la trayectoria vital. Fernández y Tapia (2024) hacen mención en su trabajo a las “huellas emocionales” y coinciden en que determinadas experiencias dejan huellas profundas en la mente, sobre todo cuando estas emociones se originan en un momento de mayor vulnerabilidad como es la niñez. Por otro lado, el concepto de “dolor social” tiene mucho que ver con estas huellas, pues se refiere precisamente a la sensación que provocan las emociones desagradables que tienen su origen en situaciones de exclusión y de rechazo. Según Pérez *et al.* (2020, 267):

El dolor social se define como una experiencia emocional desagradable desencadenada al percibirse el individuo como excluido o rechazado por parte de personas o grupos con los que desea relacionarse, lo que produce los mismos sentimientos de sufrimiento que el dolor físico.

La infancia y la juventud que está siendo rechazada y excluida de la escuela, del instituto, y, en definitiva, de los centros educativos dentro del circuito de la vía ordinaria experimenta este dolor social en primera persona, pero el sufrimiento no queda ahí, sino que trasciende a las familias, quienes tienen la obligación de proteger a sus hijos e hijas y sienten la necesidad de rebelarse social y emocionalmente ante situaciones de injusticia, como es desplazar a un estudiante de la escuela ordinaria al centro de educación especial. Este derecho de protección incluye, además, tomar medidas legales en el caso de que se produzcan situaciones de violencia, abuso o maltrato, como le sucedió a Rubén Calleja¹, cuyos padres, reconocidos activistas por la inclusión, lucharon contra el sistema, cual David contra Goliat. Un sistema que excluyó a su hijo con síndrome de Down y vulneró su derecho a una educación inclusiva. Pese a que España ratificó en su momento la adhesión a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), hay muchas historias como esta en nuestro país, pero no todas son quizás tan mediáticas como la de Rubén, cuya sentencia, condenando a nuestro país a resarcirle por vulnerar su derecho a la educación inclusiva, ha supuesto un hito legislativo, un antes y un después que va a sentar jurisprudencia y a allanar el camino de las generaciones futuras, para que la utopía soñada de una inclusión educativa y social pueda convertirse más pronto que tarde en una realidad.

Tras décadas de lucha y de denuncias, aunque se sigue teniendo la sensación de que apenas se ha avanzado camino en materia de educación inclusiva, hay que reconocer que se han dado algunos pasos. Son muchos los niños y jóvenes que, desde las fronteras de la discapacidad, en particular, y de la diversidad, en general, continúan privados del derecho humano a la educación inclusiva (Calderón, 2018), pero frente a estas situaciones, encontramos ejemplos de esperanza, como es el caso narrado por Calderón (2014) sobre su hermano Rafael, que encontró en la música el contexto inclusivo que no supo ofrecerle la escuela.

En este océano de emociones y de historias entrelazadas, no solo hay experiencias dolorosas, sino que también se perciben atisbos de luz y esfuerzos para la construcción de un mundo mejor. El siguiente apartado trata de visibilizar este aspecto y de poner en valor la lucha de la ciudadanía, que está alzando su voz para que el cambio hacia otra forma de hacer educación sea posible.

Educación inclusiva: Quererla es crearla

En los últimos años, se ha movilizado todo un ejército de personas, que está adoptando una actitud resiliente y apostando por el desarrollo de redes de apoyo entre profesionales, familias y estudiantes, cuyo propósito común es la defensa del derecho a una educación inclusiva de calidad que no deje a nadie atrás, independientemente de las características o circunstancias de partida. Es en este contexto donde surge el movimiento “Educación inclusiva: Quererla es crearla”², que se ha ido gestando con fuerza y que tiene detrás a:

- Un gran número de familias que utilizan esta plataforma, entre otras cuestiones, como mecanismo de denuncia sobre las situaciones que están viviendo sus hijos e hijas, así como vínculo de apoyo y faro que les alumbrá;
- Equipos directivos que están apostando por un proyecto de escuela inclusiva y que comparten en este foro los desafíos que enfrentan a diario en sus instituciones;

¹ <https://www.sindromedown.org/testimonial/la-onu-condena-a-espana-por-el-caso-de-ruben-calleja-nuestra-lucha-no-ha-sido-en-vano/>

² Este movimiento apuesta por una escuela y una sociedad inclusiva y tiene su espacio web en la siguiente dirección: <https://creemoseducacioninclusiva.com>

- Docentes que están tratando de ofrecer una educación inclusiva desde sus aulas con las condiciones y limitaciones legislativas bajo las que trabajan;
- Investigadores universitarios en el campo de la inclusión que recogen las evidencias y los testimonios de lo que está sucediendo al tiempo que estudian los avatares de la disciplina para hacer avanzar tanto la teoría como la práctica;
- Profesionales de la orientación que lidian con los temidos dictámenes y que sorteán a diario conflictos éticos entre lo que tienen que hacer por ley y lo que realmente les dicta su corazón que deben hacer por humanidad;
- Estudiantes, un colectivo tradicionalmente silenciado, cuya voz empieza seriamente a escucharse con determinación;
- Y muchos otros agentes educativos y sociales de la comunidad, que se han sumado a esta iniciativa porque consideran que esta es la dirección correcta.

El motor que mueve este movimiento tiene que ver con los lazos emocionales cultivados entre personas que viven casos similares y que se apoyan unas a otras generando espacios inclusivos al interior, compartiendo sensaciones, frustraciones y experiencias que les hacen no perder el horizonte de su lucha ni sentirse solos en ella. De ahí que en este artículo se presente a la emoción como elemento catalizador que mueve a la inclusión. Los siguientes apartados recogen aportes de evidencia que justifican debidamente esta afirmación.

Por consiguiente, desde una mirada crítica, a tenor de las posibles retroalimentaciones que entre estos dos campos pueda darse, el objetivo del artículo es explorar las conexiones existentes entre el ámbito de la inteligencia emocional (en adelante, IE) y el de la educación inclusiva.

Inteligencia emocional ¿un elemento catalizador para la educación inclusiva?

Las habilidades socioemocionales son fundamentales para desenvolverse en todos los aspectos de la vida, también en el campo de la educación. La escuela constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Asimismo, cada vez son más los programas que se crean con el fin de promover las habilidades socioemocionales en el trabajo docente para el desarrollo de escuelas más inclusivas. Precisamente, Azorín y Ainscow (2020) ponen la mirada en la importancia de guiar a las escuelas en su viaje hacia la inclusión, una travesía en la que la IE puede convertirse en el combustible necesario para que la llama de la inclusión prenda y se propague.

En este apartado, se pone de manifiesto el papel de la IE en la promoción de la inclusión. IE y educación inclusiva son dos conceptos ligados, pues todo docente que persiga una educación inclusiva implícitamente está apostando por la IE y viceversa (Ceballos y Ayón, 2023; González, 2022), hasta el punto de considerarse a la IE como un elemento catalizador capaz de promover una educación más inclusiva. El binomio “inteligencia emocional-educación inclusiva” ha suscitado interés en la literatura reciente. La mezcla de estos dos elementos se ha considerado clave en términos de bienestar y de convivencia (Zúñiga y Luque, 2021). Autores como Bisquerra (2016) han puesto sobre la mesa la necesidad de una educación emocional positiva inclusiva. Otros como Rodríguez *et al.* (2022, 746) se han referido al potencial de la educación emocional desde el punto de vista de la inclusión:

Una educación inclusiva emocionalmente positiva inculca a todos los estudiantes, la capacidad y voluntad de expresar verazmente sus opiniones y escuchar las de los demás, haciendo posible una comunicación efectiva afectiva, y sin coacciones discriminativas.

En esta dirección, Kumar (2024) aborda la IE como elemento predictor de eficacia en educación inclusiva. Dentro de esta línea de acción, se cuestiona si la IE contribuye a la promoción de una educación más inclusiva. Cuando parte de la infancia y la juventud es expulsada del sistema educativo ordinario y derivada a centros de educación especial lo que está fallando es la mirada del corazón, la humanidad. Muchos sistemas educativos en el mundo, entre los que se encuentra el sistema educativo español, llevan décadas segregando y excluyendo al alumnado con necesidades educativas especiales. Actualmente existe una tendencia creciente de centros educativos ordinarios que apartan al alumnado con discapacidad de esta vía, relegándolos al centro de educación especial. El panorama educativo en España presenta un sistema de enseñanza discriminatorio (educación ordinaria/educación especial), que respalda a centros segregadores amparados en la libertad de elección educativa; así como aulas específicas dentro de los centros ordinarios, que realmente sirven para mantener a este alumnado emplazado en los centros, pero aislados de su vida cotidiana y su contexto. Precisamente, El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2024) viene denunciando desde hace años que España vulnera gravemente el derecho a la educación inclusiva y que sigue perpetuando un sistema de enseñanza discriminatorio. Con la actual Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), la educación especial segregadora se plantea desde la aplicación de un enfoque biomédico que centra su atención en las necesidades del alumnado con discapacidad, no en el contexto. A ello se suman los preocupantes casos de acoso escolar que van en aumento en este colectivo y la inacción por parte de las autoridades políticas responsables de erradicar estas prácticas.

Llegado a este punto conviene advertir que la escuela ha de asumir la responsabilidad de educar emocionalmente desde la infancia. Según Bisquerra (2012), desde la perspectiva de la inclusión, la educación emocional supone dar respuesta al conjunto de necesidades del alumnado, haciendo uso de las competencias socio-emocionales. En este sentido, la educación emocional capacita al alumnado para

gestionar y regular sus propias emociones, así como para comprender las de los demás. La manera en la que los estudiantes enfrentan determinadas situaciones, cómo se relacionan con los demás, etc. son cuestiones que se pueden canalizar desde las emociones, promoviendo un ambiente de respeto y de colaboración.

La educación emocional es una competencia que tiene mucho que ver con el trabajo en equipo, con una mejor relación con otros, con formas de comunicación efectivas y resolución pacífica de conflictos, así como habilidades básicas para construir relaciones sociales saludables desde el respeto y la tolerancia. La IE actúa como elemento facilitador en los procesos de inclusión socioeducativa y en la respuesta a la diversidad del alumnado.

Asimismo, otro aspecto relevante es la autoestima y la confianza en uno mismo. La educación emocional proporciona las herramientas necesarias para la gestión de las emociones y de situaciones complejas. En estudiantes que enfrentan situaciones de discriminación o acoso escolar la educación emocional es, si cabe, aún más importante para afrontar estos desafíos. Los valores inclusivos deben abordarse desde la infancia, favoreciendo el bienestar del alumnado y posibilitando un ambiente de aprendizaje seguro, libre de prejuicios y de estereotipos, en el que el alumnado se sienta cómodo a la hora de expresarse y no tenga miedo a mostrarse como tal, sin sentirse juzgado de forma injusta por otras personas. La educación emocional permite abrir la mente hacia la diversidad, comprendiendo que es parte de la naturaleza humana aprender de las diferencias. A su vez, las emociones influyen en las percepciones, la manera en la que aceptamos/rechazamos la diversidad o simplemente juzgamos a otros.

Partiendo de la diversidad y de la heterogeneidad de las aulas, el profesorado debe estar preparado para promover una educación emocional inclusiva entre sus estudiantes. La educación emocional permite construir puentes para la convivencia y contribuye al fortalecimiento de una educación más inclusiva, justa y acogedora para todas y todos. Se necesita también un amplio dominio de la IE y una especial sensibilidad por parte del profesorado para tratar a las familias del alumnado con necesidades educativas, que en muchas ocasiones precisan que docentes y directivos se pongan en su piel. El sufrimiento de muchas familias que ven ninguneados los derechos de sus hijos e hijas a una educación inclusiva hace a este colectivo especialmente vulnerable, por lo que el uso de la competencia emocional es en este sentido esencial para ponerse en el lugar del otro.

Según Rajendran *et al.* (2020), la IE está relacionada de forma significativa y positiva con la educación inclusiva, de hecho, redonda en un beneficio para la mejora de la respuesta a las necesidades de los estudiantes, puesto que favorece un mayor comportamiento adaptado, relaciones sociales de mayor calidad, mejores estrategias de afrontamiento y habilidades de liderazgo. Asimismo, los autores concluyen que “cuando los profesores gestionan mal las exigencias sociales y emocionales de la enseñanza, el rendimiento académico y el comportamiento de los alumnos se resienten” (p. 179). Paralelamente, los autores indican que el profesorado que tiene mayores niveles de IE demuestra una actitud resiliente en respuesta al estrés y es menos propenso a abrumarse o sentirse invadido por actitudes pesimistas y emociones negativas.

Como sucede en todos los aspectos de la vida, existen luces y sombras cuando hablamos de emociones e inclusión. Villaescusa (2017, 20) sostiene que “las emociones en interacción con los elementos del contexto escolar pueden facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la participación del alumnado en la vida del centro, pero también constituir una barrera para la inclusión”. Las emociones tienen mucho que ver con sentirse bien en la escuela (bienestar del alumnado). Para Villaescusa (2017, 21-22), el reto de la inclusión con respecto a este bienestar supone transformar las escuelas en entornos de aprendizaje y de convivencia en los que todo el alumnado pueda sentirse acogido, protegido y reconocido:

Cada alumno y cada alumna tiene derecho a aprender y, lo que no es menos importante, a sentirse bien en la escuela. El bienestar emocional en un contexto social tiene que ver con la aceptación y con el sentimiento de pertenencia, una persona se siente miembro de un grupo o una comunidad cuando es reconocido por el resto de los miembros y, como consecuencia, siente el deseo de participar y muestra solidaridad y ayuda mutua.

Pero, para que esto suceda, es fundamental que la educación emocional pueda tener lugar en las escuelas, de manera que surgen varios interrogantes, entre ellos: ¿qué papel ocupa la IE en el currículo? ¿Se enseña desde la infancia la competencia emocional? ¿Se ayuda al alumnado a comprender las emociones y a empatizar con las diferencias? ¿Se trabaja con el profesorado en este sentido?

Según Cepa *et al.* (2017, 74): “la educación de las emociones siempre ha estado presente en la escuela, aunque no de forma explícita. Relegada a un segundo plano, durante años formó parte del currículo oculto”. En la actualidad, dentro del currículo encontramos este contenido en la “competencia personal, social y de aprender a aprender” en la que se incluye la gestión de las emociones y la motivación, entre otras cuestiones. Si bien, hay que apostar por la educación emocional en todas las etapas y niveles educativos, de forma que la competencia emocional constituya un recurso personal esencial para el desempeño profesional docente y la mejora del rendimiento académico de todo el alumnado, sin distinciones (MacCann *et al.*, 2020).

Estudios previos sobre inteligencia emocional y educación inclusiva

En lo que al profesorado respecta, si se hace una ojeada a la literatura, se observa que el volumen de estudios en esta línea de investigación que centra su análisis en el colectivo docente es superior al de otros colectivos. Trabajos como el de Varo (2021) sobre educación inclusiva y competencias socioemocionales en el profesorado aluden a la responsabilidad de formar a ciudadanos que sean inclusivos y prosociales, incluyendo en su formación las competencias emocionales, más allá de la formación especialista/técnica de

su área. Otros estudios como el de Martínez-Saura *et al.* (2022) ponen el foco de atención en la competencia emocional de docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria y estudiantes de los Grados de estas etapas y concluyen que los docentes y estudiantes más empáticos tienen una mayor capacidad de compartir las emociones y de ponerse en el lugar del otro, lo que muestra una asociación entre formación emocional y desarrollo profesional docente más satisfactorio, menos vulnerable al síndrome de *burnout* y favorecedor de relaciones ciertamente más positivas en el aula (Oberle *et al.*, 2020; Villa, 2019). Esto a su vez redundaba en un mejor manejo de los conflictos, conductas prosociales y entornos en los que se manifiestan habilidades relacionadas con la empatía, la comunicación positiva, la motivación y la generación de espacios respetuosos con la diversidad (Puertas *et al.*, 2018). Por su parte, Marco-Arenas *et al.* (2020) han revisado las características que los profesionales de la educación deberían tener desde la perspectiva de la educación emocional, como la empatía, el autoconocimiento o las habilidades comunicativas, cuestiones que debe dominar todo aquel profesional que se dedica a trabajar con familias y con la infancia/juventud. Skura y Swiderska (2022) subrayan en su investigación el papel de la IE y las competencias sociales del profesorado que imparte enseñanza al alumnado con necesidades educativas especiales. Los resultados sugieren que las dificultades declaradas por el profesorado a la hora de trabajar con este alumnado están relacionadas con su nivel de IE o competencias sociales. La IE del profesorado le beneficia a la hora de responder a las necesidades del alumnado y a la diversidad que impera en las aulas. Paralelamente, la IE es un elemento crítico para comprender las percepciones que tiene el profesorado sobre la educación inclusiva, pues está asociada con comportamientos adaptativos positivos y mejores habilidades de afrontamiento que pueden facilitar la capacidad de satisfacer las diversas necesidades de todo el alumnado (Rajendran *et al.*, 2020). En el estudio llevado a cabo por Chinaza *et al.* (2023) se determina el impacto de la IE en las actitudes, las preocupaciones y los sentimientos del profesorado sobre la educación inclusiva, aportando resultados que revelan que la IE dentro de la muestra participante de este colectivo está asociada con la actitud y con las preocupaciones sobre la educación inclusiva. Asimismo, otros estudios evidencian el efecto positivo de la IE del profesorado en el rendimiento académico del alumnado y, por ende, en los resultados de aprendizaje que tienen lugar en el marco de la escuela inclusiva (Jaimes Del Moral, 2023; Sowiyah y Fitriyanti, 2022). En su estudio, Arias-Pastor *et al.* (2023) hacen alusión a la variable IE y a su efecto positivo, tanto en el bienestar docente como en la facilitación de procesos educativos inclusivos y de atención a la diversidad. Los docentes con mayores niveles de IE desarrollan una mayor resiliencia para afrontar el reto de la diversidad en las aulas (Richards *et al.* 2018). Recientemente, los resultados de la investigación llevada a cabo por Lourencó *et al.* (2024) han puesto de manifiesto que la IE es una variable predictora de los tipos de enfoques de enseñanza que utiliza el profesorado y que aquellos con una IE más alta optan por un enfoque más comprensivo y menos transmisorio.

Otros estudios ponen en valor las competencias emocionales de los profesionales de la orientación escolar desde el paradigma de la educación inclusiva, que es precisamente el aporte que hace el trabajo de Fernández y Malvar (2020).

Otro perfil fundamental es el de los equipos directivos. Rodríguez y Reverté (2023) aluden a la necesidad de contar con líderes inclusivos que dominen las conductas ligadas a la IE (compromiso con la inclusión, humildad, conciencia de los prejuicios, curiosidad por los demás, inteligencia cultural y colaboración efectiva). Según se concluye en el trabajo de Rajendran *et al.* (2020), la IE está relacionada de forma significativa y positiva con un mayor comportamiento adaptado, relaciones sociales de mayor calidad, estrategias efectivas de afrontamiento y habilidades de liderazgo que mejoran las experiencias personales e interpersonales de los individuos.

En relación con el alumnado, Berastegui-Martínez *et al.* (2024) sostienen que cada vez hay más propuestas de programas de educación emocional, pero son muy escasos los trabajos que evalúan el impacto y la eficacia de intervenciones educativas basadas en la competencia emocional del alumnado. La educación emocional permite formar a estudiantes más empáticos que acepten las diferencias como parte de la diversidad humana. Comprender mejor las emociones propias y ponerse en el lugar de los demás es esencial para valorar a todas las personas por igual. Esto es algo elemental para poder crear un entorno escolar inclusivo alejado de cualquier tipo de discriminación y de exclusión. La diversidad debe ser considerada como una oportunidad que enriquece y permite aprender de los demás. A este respecto hay investigaciones que evidencian el impacto positivo de la aplicación de programas de educación emocional en estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, con un aumento significativo de la regulación emocional, concretamente en empatía e identificación y resolución de problemas (Cepa *et al.*, 2017; Garbenis, Geležinienė y Šiaučiulytė, 2020). En la práctica, prolifera la aplicación de programas de IE como medio para el desarrollo de una educación inclusiva (Roldán *et al.*, 2016).

La visión de los organismos internacionales

Según la UNESCO (2021), los seres humanos necesitan para el aprendizaje tanto las conexiones sociales como las emocionales. Para aprender y prosperar los estudiantes tienen que sentirse emocionalmente bienvenidos y seguros en la escuela. Ello implica el abordaje en el currículo de la IE, atendiendo a los beneficios que aporta para la innovación educativa y su necesaria evaluación en el escenario escolar.

Por su parte, el informe de PISA 2022 analiza las estrategias de aprendizaje y las actitudes para la vida, incluyendo las aptitudes sociales y emocionales del alumnado como un aspecto de primer orden dentro de su formación. Las cinco habilidades sociales y emocionales consideradas en el informe internacional que lleva por título “PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life” (OECD, 2024)

son: resistencia al estrés, cooperación, control emocional, curiosidad y persistencia). A este respecto, el informe proporciona una visión estructurada y comprensiva de los aspectos clave relacionados con las habilidades sociales y emocionales, subrayando su impacto en el aprendizaje independiente y colaborativo. Uno de los puntos más significativos es cómo el control emocional y la resistencia al estrés permiten gestionar frustraciones, tanto en contextos individuales como grupales. Este enfoque apunta a la integración de competencias emocionales como factores esenciales para el éxito académico y el desarrollo personal a lo largo de la vida. Además, se enfatiza la relación indirecta entre el control emocional y el rendimiento académico, mediada por la autoeficacia. Este hallazgo refuerza la necesidad de intervenciones educativas orientadas a fortalecer la autoeficacia de los estudiantes para maximizar su rendimiento. Asimismo, se destaca cómo estas habilidades no solo benefician a los estudiantes en sus años académicos, sino que también contribuyen al aprendizaje permanente, promoviendo la capacidad de adaptación y la motivación sostenida en un mundo en constante cambio. Sin embargo, se alude a la necesidad de discutir en profundidad las estrategias prácticas para integrar estas competencias en los currículos escolares y de medir de manera efectiva su impacto a lo largo del tiempo. Ello puede incluir el uso de metodologías de aprendizaje activo o programas de desarrollo emocional desde edades tempranas. También se indica que sería interesante analizar las diferencias contextuales o culturales en el desarrollo y aplicación de estas habilidades, ya que el informe PISA incluye una diversidad de contextos que pueden influir en la interpretación de los datos.

Por otro lado, la UNESCO (2024) en su reciente informe denominado “Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)” incorpora la empatía, la autorregulación y la apertura a la diversidad dentro de las habilidades a medir en el marco de la enseñanza de habilidades socioemocionales. La importancia de contar en el currículo con la enseñanza de habilidades socioemocionales resulta indiscutible, de ahí que la evidencia en torno al aprendizaje socioemocional señale la necesidad de integrar las habilidades socioemocionales de manera transversal en el currículo de las diferentes materias y, en consecuencia, de desarrollar prácticas pedagógicas que promuevan habilidades socioemocionales. En este sentido, disponer de recursos materiales y de tiempo dentro del horario escolar para que pueda darse una implementación efectiva es importante. El informe enfatiza el papel fundamental de las habilidades socioemocionales como eje transversal en los distintos ámbitos de la vida (personal, social y laboral). Asimismo, destaca cómo estas habilidades son esenciales no solo para el desarrollo de relaciones positivas y la participación activa en la sociedad, sino también para la realización profesional y personal en un entorno dinámico que evoluciona a alta velocidad. Un punto clave es la afirmación de que las habilidades socioemocionales no son exclusivas de las etapas iniciales de desarrollo ni de un contexto cultural específico. Su carácter dinámico y su capacidad de enseñanza y de aprendizaje a lo largo de la vida abren una ventana de oportunidad para diseñar intervenciones educativas efectivas, que vayan más allá de la mera transmisión de conocimiento académico y promuevan un desarrollo integral. Además, el texto subraya que los entornos emocionales positivos son pilares fundamentales para el aprendizaje. Esto invita a reflexionar sobre la responsabilidad compartida de los sistemas educativos, los docentes y las familias en la creación de ambientes que fomenten tanto el bienestar como el aprendizaje efectivo. Al mismo tiempo, señala la importancia de desarrollar estas habilidades como un “repertorio” que permita a las personas comprender y gestionar sus propias emociones y las de los demás, adaptándose a los desafíos contextuales. En conjunto, esta visión subraya la necesidad de una educación que integre las habilidades socioemocionales como componente ineludible. En síntesis, la construcción de programas y de políticas que prioricen estas habilidades podría tener un impacto transformador en la vida de las personas, fortaleciendo su capacidad para enfrentar los retos de un mundo complejo e interconectado.

Los aportes del aprendizaje social y emocional a la inclusión

Continuando con la línea que defiende que las habilidades socioemocionales se aprenden, en el modelo *Social Emotional Learning* (en adelante SEL) de CASEL (2020) se define el aprendizaje socioemocional como “el proceso donde niños y adultos adquieren conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para reconocer y manejar sus emociones, demostrar interés y preocupación por los demás, formar buenas relaciones, tomar decisiones responsablemente y manejar desafíos de manera constructiva”. Asimismo, son cinco las áreas de competencia que aborda particularmente este modelo: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables.

Dentro del modelo SEL, el trabajo de la autoconciencia permite comprender las propias emociones, pensamientos y valores, y reconocer las fortalezas y limitaciones. Desde el punto de vista de la inclusión, esto supone desarrollar habilidades para integrar identidades personales y sociales, valorar otras culturas y lenguas, identificar emociones ligadas al ámbito de la diversidad, ser honestos, vincular sentimientos, valores y pensamientos que emergen fruto del proceso de inclusión/exclusión, así como examinar prejuicios e inclinaciones con el alumnado que presenta discapacidad, entre otros.

El autocontrol tiene que ver con el manejo de las propias emociones, pensamientos y comportamientos, en situaciones diferentes, para el logro de metas y aspiraciones. Desde la mirada inclusiva, cuestiones como el control del estrés, la motivación y la voluntad de cambio para lograr metas personales y colectivas resultan cruciales.

La toma de decisiones teniendo como horizonte la educación inclusiva implica considerar las normas éticas, valorar los beneficios y consecuencias que pueden tener determinadas acciones para el bienestar personal, social y colectivo. A la hora de tomar decisiones desde una mirada inclusiva es preciso tener una mentalidad abierta a las diferencias, identificar soluciones para los problemas y hacer uso del pensamiento crítico dentro y fuera de la escuela.

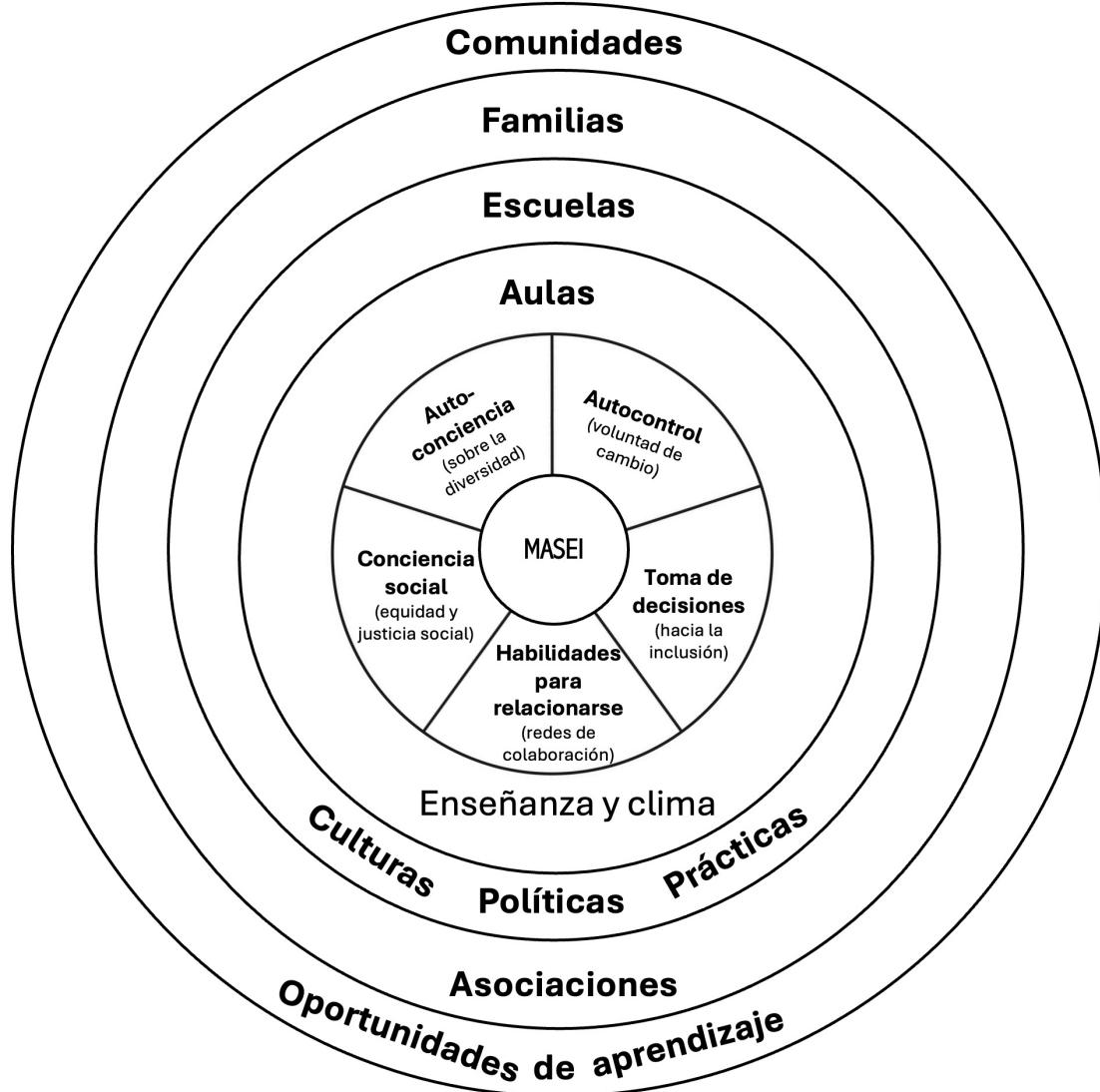
Dentro de las habilidades para relacionarse se encuentra la capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo. Esto incluye aspectos de comunicación, de escucha activa, de cooperación, de colaboración, de resolución de conflictos, de desarrollo de relaciones positivas, de competencia cultural y de defensa del derecho a la inclusión, entre otros.

Por último, la conciencia social se refiere a la capacidad de comprender las perspectivas de los demás y de mostrar empatía con diversos orígenes, culturas, contextos y circunstancias de partida. Un aspecto relevante a este respecto es reconocer los recursos y los apoyos de la familia, la escuela y la comunidad. Ello implica poner en valor las fortalezas de los demás, demostrar empatía, interesarse por los sentimientos de otras personas, comprender demandas y aprovechar oportunidades que redunden en un beneficio para la comunidad educativa en su conjunto.

Este marco de acción se desarrolla en una serie de entornos clave, como son las aulas, las escuelas, las familias y las comunidades. Al igual que sucede con el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011), herramienta de referencia en el campo de la inclusión, el Modelo SEL centra su marco de acción en las culturas, políticas y prácticas, de ahí que las conclusiones que se presentan en el siguiente apartado estén orientadas a un cambio en esas tres direcciones.

La Figura que se presenta a continuación (Figura 1) representa el “Marco de Aprendizaje Social y Emocional Inclusivo” (MASEI), adaptado del Modelo SEL. La palabra “masei” (que conforma el acrónimo del Marco del Aprendizaje Social y Emocional Inclusivo, representada en el centro de la diana) es la forma plural posesiva de “masá”, en hebreo, que significa “salida”, “punto de partida”, “viaje”, “marcha”. Precisamente, se espera que este artículo sirva como pretexo para eso, para emprender el viaje hacia una escuela y una sociedad más inclusiva, en la que la IE ocupe el lugar destacado que merece.

Figura 1. “Marco de Aprendizaje Social y Emocional Inclusivo” (MASEI).



Modelo SEL (Social Emotional Learning), cuya fuente original es CASEL (2020).

*Figura levemente adaptada en su círculo interior de habilidades para su presentación como “Marco de Aprendizaje Social y Emocional Inclusivo” (MASEI).

En definitiva, el Marco del Aprendizaje Social y Emocional Inclusivo (MASEI) que aquí se presenta, inspirado en el modelo SEL de CASEL y en el Index for Inclusion, trata de ir un paso más allá, aunando ambas corrientes de pensamiento (IE e inclusión) y apostando por lo que hemos venido a denominar inteligencia emocional inclusiva, que puede definirse como “aquella que permite el desarrollo de actitudes necesarias para celebrar y poner en valor las diferencias humanas, reconociendo la diversidad propia de cada persona como oportunidad de aprendizaje y profundizando en las emociones que permiten mirar a los demás desde el corazón, adoptando una actitud tolerante, respetuosa, empática y libre de prejuicios para el establecimiento de relaciones sanas que permitan avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva”.

Apuntes finales

En este artículo se hace uso de una mirada crítica, desde la que se plantea lo que está sucediendo en el contexto de la educación inclusiva en España y cómo la IE puede contribuir a la construcción de una escuela más inclusiva que no deje a nadie fuera. En este sentido, las conexiones existentes entre IE e inclusión han quedado latentes a lo largo del texto, puesto que una no se entiende sin la otra.

Shirley y Hargreaves (2024) nos recuerdan en su obra sobre la “era de la identidad” que nadie debería ser oprimido ni tener que ocultar quién es, y los jóvenes necesitan estar preparados para un futuro en el que puedan aprender a convivir y ayudar a los demás. Obviamente, esto tiene mucho que ver con la IE y con la educación inclusiva. También con respetar a todas las personas por igual, más allá de sus necesidades educativas, sus capacidades, sus orígenes, sus orientaciones sexuales, etc. lo que implica aprender a vivir juntos, coexistir con múltiples personalidades y formas de pensar y entenderlas como oportunidades de enriquecimiento y de aprendizaje. Según la UNESCO (2024, 22):

La apertura a la diversidad se relaciona con la capacidad de ser consciente y respetuoso frente a las características de otras personas. Implica la capacidad de aceptar y tolerar las diferencias, vinculada estrechamente al principio de igualdad.

Desde la panorámica de la justicia social esto supone que cada estudiante importa por igual, de ahí que el desarrollo de habilidades socioemocionales como la tolerancia, la capacidad de pensar críticamente, tomar perspectiva, respetar a los demás y ser empático sean cuestiones emocionales de primer orden.

A modo de cierre, Arias-Pastor *et al.* (2023) concluyen que: la IE ayuda a: 1) eliminar estereotipos, fomentar interacciones positivas en el aula e implementar un diseño en el que todos los estudiantes importan y son tratados por igual; 2) desarrollar actitudes más positivas, reduciendo el nivel de preocupación, mejorando la formación en diversidad y promoviendo el desarrollo de metodologías y de prácticas inclusivas en el aula, aspectos que redundan en el bienestar del profesorado; y 3) favorecer una atención a la diversidad en las aulas que facilite una mayor sensación de seguridad al promover conexiones positivas con los demás y con uno mismo, la regulación emocional y la prevención de estados emocionales negativos y preocupaciones en la vida diaria.

Con respecto a futuras líneas de investigación y práctica, evidentemente, existe la prioridad de ahondar (y mejorar) en la formación inicial y permanente del profesorado en materia de IE y de atención a la diversidad en aras de contribuir al desarrollo de una inteligencia emocional inclusiva que responda a parámetros de calidad, pero también de equidad. Si bien, más allá de reivindicaciones tradicionales, urge poner en marcha un cambio en la política educativa que otorgue mayor peso a la competencia emocional en el currículo y blinde el derecho a la inclusión como aspecto innegociable e improrrogable; la transformación de las culturas escolares para que la educación emocional inclusiva sea posible; y, en consecuencia, un nuevo rumbo en la práctica, que desarrolle el sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional, al tiempo que salvaguarde la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes, sin excepción. Desde el punto de vista de la investigación, según se desprende del discurso que impera en este artículo, la emoción es el motor que mueve a la inclusión, de forma que hay altas expectativas puestas en el uso de la IE como herramienta facilitadora de la inclusión. No obstante, el tiempo dirá si realmente la sociedad y el sistema educativo en su conjunto están a la altura de las circunstancias para avanzar hacia el progreso o si, por el contrario, se retrocede en la conquista del derecho a una educación emocional inclusiva.

Referencias

- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., y González-Bernal, J.J. (2023). Secondary Education Teacher Training and Emotional Intelligence: Ingredients for Attention to Diversity in an Inclusive School for All. *Education Sciences*, 13(5), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educscii13050519>
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Berastegui-Martínez, J., de la Caba, M.A., y Pérez-Escoda, N. (2024). Intervención sobre la educación emocional en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 187-197. <https://doi.org/10.5209/rced.83087>
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro (Coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 24-32). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas claves. Educación emocional en la práctica*. Graó.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.

- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de identidad*. Cinca.
- Calderón, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- CASEL (2020). *Marco de SEL de CASEL*. CASEL.ID
- Ceballos, P.F., y Ayón, L.S. (2023). Estrategia metodológica inclusiva para desarrollar la inteligencia emocional. *Revista Ciencia y Líderes*, 2(2), 56-69. <https://doi.org/10.47230/revista.ciencia-lideres.v2.n2.2023.56-69>
- Cepa, A., Heras, D., y Fernández-Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46, 73-82. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.73-82>
- Chinaza, K., Petrus, W., Nne, A., Ezenwosu, N.E., y Nkemakolam, E. (2023). Teachers' emotional intelligence as a predictor of their attitude, concerns and sentiments about inclusive education: teacher professional-related factors as control variables. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(1), 38-51. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12578>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2024). *Seguimiento a la investigación sobre España realizada por el Comité en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*. ONU.
- Fernández, J.A., y Tapia, F.J. (2024). *Huellas emocionales. Proceso emocional transformador*. Libros Atenea.
- Fernández, M.D., y Malvar, M.L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.369281>
- Firth-Godbehere, R. (2022). *Homo emoticus: La historia de la Humanidad contada a través de las emociones*. Salamandra Miradas.
- Garbenis, S., Geležinienė, R., y Šiaučiulytė, G. (2020). Development of emotional intelligence in students with special educational needs. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 10(1), 106-120. <https://doi:10.21277/sw.v1i0.525>
- González, P. (2022). Inteligencia emocional: Bases conceptuales y neuroeducación para una inclusión del siglo XXI. *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1), 7-24. <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v2i1.1320>
- Jaimes del Moral, R. (2023). La importancia de la inteligencia emocional para la mejora del rendimiento académico y la inclusión en el nivel medio superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 771-781. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8724.
- Kumar, P. (2024). Emotional intelligence as a predictor to enhance teacher effectiveness in inclusive education. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 7(1), 188-195.
- Lourenço, A.A., Valente, S., Dominguez-Lara, S., y Fulano, C.S. (2024). El impacto de la inteligencia emocional en los modelos de enfoques de enseñanza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 171-187. <https://doi.org/10.6018/reifop.614521>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2). <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Marco-Arenas, M., García-Sánchez, F.A., y Sánchez-López, M.C. (2020). Inteligencia emocional y prácticas participativas con la familia en atención temprana. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26, 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.13168>
- Martínez-Saura, H.F., Pérez-González, J.C., y Sánchez-López, M.C. (2022). Competencia emocional en docentes de infantil y primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., y Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741-1756. <https://doi.org/10.1002/pits.22432>
- OECD (2024). *PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life*. PISA, OECD.
- ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- Pérez, Y., Pérez, M., García, D., Fuentes, I., y Rodríguez, I. (2020). El cuerpo duele, y el dolor social... ¿duele también? *Atención Primaria*, 52(4), 267-272. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2019.10.003>
- Puertas, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A., y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Rajendran, P., Athira, B.K., y Elavarasi, D. (2020). Teacher competencies for inclusive education: Will emotional intelligence do justice? *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 169-182. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494>
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A., y Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7), 768-787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Rodríguez, A., y Reverté, R. (2023). *Inclusión. Serie Inteligencia Emocional de HBR*. Editorial Reverté.
- Rodríguez, O.I., Quishpe, A.E., Mendoza, E.C., y Almeida, A.X. (2022). Educación inclusiva y el derecho de competencias emocionales en los estudiantes. *Revista Educare, Número Extraordinario mayo*, 733-748. <https://doi.org/10.46498/reduibp.v26iExtraordinario.1665>
- Roldán, E., Navarro, D., y Senabre, P. (2016). Diagnóstico de las necesidades de formación en inteligencia emocional y en educación inclusiva de docentes de educación infantil del municipio de Aldaia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 239-249.

- Shirley, D., y Hargreaves, A. (2024). *The age of identity: Who do our kids think they are... and how do we help them belong?* Corwin.
- Skura, M., y Swiderska, J. (2022). The role of teachers' emotional intelligence and social competencies with special educational needs students. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 401-416. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885177>.
- Sowiyah, S. y Fitriyanti, Z. (2022). The effect of teacher emotional intelligence, teaching, facilities and infrastructure on students learning outcomes in inclusive school. *United International Journal for Research & Technology*, 3(4), 153-159.
- UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.
- Varo, J.C. (2021). *La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España*. Tesis doctoral.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>.
- Villaescusa, M.I. (2017). Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva. En A. Caruana y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 17-24). Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.
- Zúñiga, C.L., y Luque, M.J. (2021). La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(2), 182-195.