



Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada

*Social and Emotional Learning and Wellbeing:
towards a Scientifically Grounded Educational
Practice*

Rafael Bisquerra Alzina

Red Internacional de Educación
Emocional y Bienestar, España
rbisquerra@ub.edu

Cimenna Chao Rebolledo

Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México
cimenna.chao@ibero.mx

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2020.

Resumen

La educación emocional, también conocida como educación socio-emocional, es una respuesta a necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículo ordinario. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales o socioemocionales, con la intención de mejorar el bienestar personal y social. El desarrollar y educar de forma explícita estas competencias puede tener un impacto altamente positivo en diversos ámbitos de la vida. La educación emocional se sustenta en las investigaciones científicas que desde la década de los noventa analizan y definen fenómenos asociados con la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples, la neurociencia, la psicología positiva, y la pedagogía humanista, entre otros campos de la psicología y la educación. Para que la puesta en práctica de la educación emocional sea eficiente, se requiere poner en marcha una serie de requerimientos organizacionales y pedagógicos que se mencionan a lo largo de este trabajo.

Palabras clave:

educación emocional,
competencias
emocionales, aprendizaje
social y emocional,
inteligencia emocional.

Abstract

Emotional education, also known as social and emotional education, is a response to social needs that are not sufficiently addressed in ordinary academic subjects. Emotional education, also noted as social and emotional learning, aims to develop emotional, or social and emotional, competencies with the intention of improving personal and social well-being. The effects of these competencies can be highly positive in various aspects of life. The theoretical foundations of social and emotional education lay within the fields of research of emotional intelligence, multiple intelligences, neurosciences, positive psychology, and humanistic education. For the practice of social and emotional education to be efficient, it is necessary to meet a series of organizational and pedagogical requirements that are also the subject of analysis of this paper.

Key words:

*emotional intelligence,
emotional competencies,
SEL (social and
emotional learning),
emotional intelligence.*

Introducción

La educación emocional, también conocida como educación socioemocional, se fundamenta en un marco teórico amplio analizado desde una perspectiva integradora, para una acción formativa eficiente. Uno de los fundamentos básicos detrás de esta educación es el de la *inteligencia emocional*, desde sus diversos modelos, y las investigaciones que dan soporte a su naturaleza evolutiva y posibilidades educativas. En ese sentido, capacidades asociadas a la conciencia y a la regulación emocional surgen del modelo de inteligencia emocional postulado por Salovey y Mayer (1990) y son claves en la educación emocional.

Por su parte la *psicología positiva* se ocupa de potenciar las emociones gestoras de bienestar en las personas, y en los contextos de interacción social. Este ámbito de la psicología investiga constructos hipotéticos tales como el bienestar subjetivo, el fluir (o *flow*), la empatía, y otros conceptos que se derivan de terminologías anglosajonas que denotan distintas dimensiones de la relación intrínseca que existe entre motivación, cognición y experiencia emocional, tales como: *engagement* (compromiso o involucramiento), *savoring* (disfrute o saborear), *flourishing* (florecimiento interno o expansión), *elevation* (crecimiento interior o inspiración sublime), *mindfulness* (atención plena), etc., que son fundamentos básicos de la educación emocional.



Las teorías sobre las emociones, con investigaciones que cubren diversos enfoques tanto psicológicos, neurofisiológicos, socioculturales o evolucionistas, han aportado a la educación emocional un conocimiento basto sobre lo que son las emociones, desde su manifestación y causalidad neurofisiológica, su prevalencia ontogenética y filogenética, y sobre cómo se experimentan, expresan e interpretan en y desde el ámbito sociocultural y cognitivo. En este sentido, la *neurociencia* y la *cognición afectiva*, y el estudio del cerebro emocional son fundamentos básicos de la educación emocional. Las investigaciones de Paul Ekman (2004), Joseph LeDoux (1998), Antonio Damasio (2000), Richard Davidson (Davidson e Irwin, 1999), Mary Helen Immordino-Yang (2015) y Lisa Feldman Barrett (2018), entre otros, son referentes fundamentales para la educación emocional.

Otros marcos teóricos de relevancia para la educación emocional son las habilidades sociales y la prosocialidad, las habilidades para el afrontamiento emocional, las habilidades para la vida, las teorías sobre la autoestima, la autonomía y la percepción de autoeficacia, así como los enfoques de atención psicológica como el *counseling*, el *coaching*, la logoterapia, la terapia cognitiva-conductual, los movimientos de renovación pedagógica, y los enfoques pedagógicos sobre educación para la vida, educación centrada en la persona, educación para la ciudadanía, educación en valores, lo mismo que las pedagogías humanista y crítica.

En resumen, la educación emocional se apoya en un amplio marco de teorías que, en su conjunto, constituyen la base sobre la cual se diseñan, implementan y evalúan los diversos programas de intervención de esta rama educativa.

Educabilidad de la inteligencia emocional

Al hablar de inteligencia emocional, y de educación emocional, es importante plantear la relación entre capacidad, competencia, habilidad e inteligencia. Estos conceptos se utilizan con frecuencia con poca precisión. Además, cuando estos términos se traducen de una lengua a otra las confusiones pueden ser todavía mayores.¹

¹ La educación emocional se apoya en un amplio marco de teorías que en su conjunto constituyen la base sobre la cual se diseñan, implementan y evalúan los diversos programas de intervención de esta rama educativa.

Una capacidad puede ser innata o aprendida; en el primer caso, se trata de aptitudes con las que una persona nace, mientras que las capacidades aprendidas se adquieren a través de la instrucción y práctica explícita o implícita, o ambas, como en el caso del lenguaje verbal.

Por su parte, una habilidad se relaciona con el nivel de destreza o maestría con la que se lleva a cabo una acción, actividad o proceso, y que de forma sostenida en el tiempo mantiene cierta calidad o desarrollo óptimo, es decir, se sabe ejecutar bien. Por ejemplo, saber bailar, montar a caballo, hacer cálculo mental, escribir, hacer un rompecabezas, etc. Una habilidad también puede ser innata o adquirida, por ejemplo, la habilidad para discriminar tonos auditivos, o notas aromáticas, podemos nacer con esta habilidad o desarrollarla a través de la práctica.

En ese sentido, es importante diferenciar entre capacidad, habilidad y competencia. La competencia, en su definición general, es siempre algo que se aprende y, más aún, se aprende dentro de un contexto de acción y actuación particular, y requiere de la adquisición de conocimientos, actitudes y capacidades específicas de forma explícita (Perrenaut, 2008). Por ejemplo, una niña puede nacer con una gran capacidad para tocar el violín, y gran habilidad para diferenciar tonos musicales, pero si alguien no pone un violín en sus manos, le enseña solfeo y ella está dispuesta a dedicar tiempo a practicar y ensayar, nunca desarrollará la competencia para tocar el violín. Mientras que la capacidad y habilidad pueden ser innatas y se relacionan con el talento, la competencia se aprende, y se relaciona con el proceso de aprendizaje y la experiencia a lo largo de la vida, a través de una educación formal o no formal explícita.

La inteligencia, por su parte, definida desde las teorías clásicas de la psicología como el conjunto de capacidades (innatas y aprendidas dentro de un contexto sociocultural determinado) que le permiten a una persona adaptarse al mundo y solucionar problemas con eficacia (Sternberg, 2000), se puede entender también dentro del contexto de las competencias, capacidades y habilidades, en cuanto a que actuar de forma inteligente depende de que estos aspectos se desplieguen y movilicen de forma acertada durante el razonamiento, la toma de decisiones y la conducta, por ejemplo. La inteligencia de una persona depende, entonces, de su herencia genética, por un lado, por las aptitudes con las que nacemos, y por el otro, del conjunto de competencias y habilidades que se adquieren y puedan mejorar a

lo largo de la vida, a través de la educación, la experiencia y los aprendizajes que conlleven a decidir, resolver y adaptarse mejor. En ese sentido, la experiencia y la educación pueden conducir a desarrollar nuevas o mejores competencias que resulten en una mayor inteligencia. Cabe aclarar que el concepto de inteligencia al que hacemos referencia aquí va más allá del concepto de Coeficiente Intelectual (CI) o inteligencia general (Factor g), para no limitar su definición a los conceptos y capacidades relacionadas con esta medición, y se acerca más al concepto de inteligencia integral y a sus componentes: inteligencia fluida y cristalizada (Cattell, 1963).

En opinión de McClelland (1973), la inteligencia, como aptitud innata, no tiene cabida ni utilidad en la educación escolar, ni en la formación en las empresas. En su lugar propone que se emplee el concepto de competencia, pues además de ser educable, tener competencia en algo significa saber hacerlo con maestría, conforme a ciertos parámetros y contextos específicos. Así, a partir de la década de los noventa se produce una eclosión del concepto de competencia, dando lugar a definiciones como: competencias básicas, competencias clave, competencias específicas, competencias genéricas, competencias transversales, competencias *soft* (blandas), etc. Desde esta óptica, es lógico que surja el interés por las competencias sociales y emocionales.

El modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), concebido como un *ability model*, es uno basado en el concepto de capacidad. Pretende explicar la inteligencia emocional como la capacidad de una persona para reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás, para discriminar entre diferentes emociones y nombrarlas apropiadamente, y para usar información emocional para orientar el pensamiento y la conducta. Es importante mencionar, en relación con este modelo, que cuando se traduce la palabra *ability* (capacidad) como “habilidad”, se comete un error de concepto, ya que “habilidad” en inglés es *skill*, que consiste en hacer algo bien, o poseer una destreza en un nivel óptimo de desarrollo, mientras que el modelo de Salovey y Mayer, como ellos mismos afirman, es un modelo de capacidad (*ability*), lo que implica que las capacidades que en este modelo se definen deben ser cultivadas y ejercitadas para que puedan convertirse en habilidades emocionales o socioemocionales.

Por su parte, Saarni (1999) desarrolló uno de los primeros marcos teóricos de las competencias emocionales, en el cual se incluyen las siguientes capacidades: conciencia emocional, comprender las

emociones de los demás, expresión apropiada de las emociones, vocabulario emocional, empatía, saber diferenciar entre la experiencia emocional subjetiva interna y la expresión emocional externa, afrontamiento de circunstancias emocionalmente aversivas y estresantes (regulación emocional), conciencia de la comunicación emocional en las relaciones interpersonales y sociales, y autoeficacia emocional.

Igualmente, Mikolajczak y colaboradores (Mikolajczak, 2009; Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou y Nelis, 2009) proponen un modelo de competencia emocional con tres niveles de funcionamiento: conocimiento emocional, inteligencia emocional capacidad e inteligencia emocional rasgo. Estos autores prefieren utilizar la expresión competencia emocional en lugar de inteligencia emocional, pues argumentan que es posible la mejora de la inteligencia emocional mediante el aprendizaje (Nelis *et al.*, 2009). Desde esta mirada, las capacidades asociadas a la inteligencia emocional no se limitan a condiciones innatas, y son susceptibles a la transformación a través de la educación y la práctica explícita de estrategias y acciones pedagógicas.

Así, Bisquerra y colaboradores (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra y Mateo, 2019) proponen un modelo competencial, en el cual definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y comportamientos necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Con base en este marco, presentan un modelo estructurado en cinco grandes bloques de competencias: conciencia, regulación, autonomía, capacidades socioemocionales y capacidades para el bienestar (Bisquerra y Mateo, 2019).

De lo anterior se deriva la necesidad de preguntarnos, ¿sería más correcto hablar de competencias emocionales que de inteligencia emocional? Pues, aunque varios autores consideran que la inteligencia emocional es educable (Salovey y Mayer, 1990; Brackett, 2020), otros consideran que la inteligencia emocional se mantiene estable, e incluso se relaciona con rasgos innatos asociados a la personalidad (Bar-On, 2005; Petrides y Furnham, 2000). En todo caso, lo que sí se puede aprender y mejorar son las competencias emocionales y los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes asociadas a éstas. En ese sentido, el concepto de competencias emocionales es más amplio que el de inteligencia emocional. Además de englobar a las dos grandes categorías (inteligencia emocional capacidad e inteligencia emocional rasgo), también incluyen la posibilidad de aprendizaje

y desarrollo, así como de construcción de habilidad o habilidades socioemocionales (Bisquerra, Pérez-González y García Navarro, 2014).

Existe, pues, una cierta superposición y posible confusión entre los conceptos de inteligencia, capacidad, competencia y habilidad. En el uso habitual del lenguaje no se utilizan, en general, estos conceptos con precisión. Esto ocasiona que a veces no se sabe exactamente de lo que se está hablando y, en su caso, evaluando. Por nuestra parte, proponemos considerar el desarrollo de las competencias emocionales como el objetivo de la educación emocional, en el entendido de que, con la práctica y a través del proceso explícito de enseñanza y aprendizaje, se pueden construir conocimientos, actitudes y habilidades del ámbito socioemocional.

Competencias emocionales y socioemocionales

Las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y sus efectos e interrelación con el ámbito de la convivencia y las relaciones interpersonales; de ahí que en ocasiones se agrupen en un sólo denominativo como competencias socioemocionales, en el entendido de que la expresión y las experiencias emocionales se viven y expresan a través de las interrelaciones sociales, o desde un contexto social (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Chao Rebolledo, 2018).

Existen diversos modelos de competencias emocionales o socioemocionales (Bisquerra y Mateo, 2019; Consortium for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2020; Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou y Nelis, 2009; Saarni, 1999; SEP, 2017). Uno de los que han tenido una amplia difusión en Estados Unidos y en los países pertenecientes a la OCDE, es el que propone el CASEL (2020), que se estructura en cinco bloques de habilidades denominadas como socioemocionales:

Autoconciencia (self-awareness). Implica reconocer con precisión las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo éstos influyen el comportamiento. Lo anterior requiere, entre otros, poder identificar y nombrar las propias emociones, percibir de forma consciente el propio estado físico, mental y sentimental asociado a la experiencia emocional, así como los cambios emociona-

les, el reconocimiento de las propias fortalezas y la percepción de autoconfianza y autoeficacia.

Conciencia social (social awareness). Consiste en poder reconocer los estados y expresiones emocionales de las demás personas, así como la habilidad para empatizar con los demás, incluyendo a las personas que proceden de culturas y etnias distintas de la propia, apreciando la diversidad y tomando perspectiva desde la mirada del otro.

Toma de decisiones responsable (responsible decision making). Refiere a la habilidad para tomar decisiones de forma consciente, responsable y respetuosa desde el propio comportamiento y en las interacciones sociales. Se apoya en la valoración ética y en las normas socioculturales, tomando siempre en consideración el bienestar propio y el de los demás. Incluye también poder identificar problemas, analizar situaciones, solucionar problemas, evaluar y actuar con responsabilidad ética.

Autorregulación (self-management). Consiste en la regulación de las propias emociones, pensamientos y comportamientos de forma exitosa y constructiva, sin llegar a la censura, pero evitando la reacción impulsiva. Incluye la gestión del estrés, de la ira y la frustración, la generación de automotivación y la postergación de la gratificación para alcanzar objetivos personales, académicos y profesionales de largo y mediano plazo. Se relaciona con la autodisciplina, la perseverancia y la determinación.

Habilidades para relacionarse (relationship skills). Tiene que ver con establecer y mantener relaciones armónicas y satisfactorias con diversas personas y grupos. Se relaciona con la comunicación asertiva y efectiva, con la escucha activa, la cooperación y la colaboración, la negociación y solución de conflictos de forma pacífica y constructiva, así como con saber buscar y ofrecer ayuda cuando es necesario, y poder resistir a las presiones de grupo.

Existen otros modelos para agrupar y definir las competencias socioemocionales; un ejemplo de éstos es el que se propone en los trabajos de Bisquerra y Pérez Escoda (2007), Bisquerra (2009), y Bisquerra y Mateo (2019), donde se establece un modelo de competencias emocionales estructurado en cinco bloques o dimensiones, que incluyen las siguientes competencias:

Conciencia emocional. Implica conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la percepción del propio cuerpo, de la gesticulación facial y del comportamiento, así como del de las personas que nos rodean. Ello supone saber distinguir entre pensamientos, acciones y emociones, comprender las causas y consecuencias de las emociones, evaluar su intensidad y reconocer y utilizar un lenguaje emocional apropiado.

Regulación emocional. Significa dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos. Consiste en establecer un equilibrio entre la expresión y la supresión emocional. Son componentes importantes de esta dimensión la tolerancia a la frustración, la regulación de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones inmediatas en favor de otras de largo plazo, pero de orden superior; las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, por ejemplo), etc. Algunas técnicas concretas para la regulación emocional incluyen el diálogo interno, el control del estrés (relajación, meditación, respiración, *mindfulness*), autoafirmaciones positivas, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, etcétera.

Autonomía emocional. Es la capacidad de no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno social y ambiental. Es un equilibrio entre la interdependencia emocional positiva, el apego y la desvinculación. Precisa cultivar una sensibilidad emocional sin vulnerarse emocionalmente. Esto requiere de una sana autoestima, de autoconocimiento, autoconfianza, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad.

Competencias socioemocionales. Constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales y sociales, sabiendo que las emociones, en general, se viven en la interacción social. Esta dimensión incluye habilidades como la empatía y la colaboración, que abren la puerta a actitudes prosociales y se sitúan en las antípodas de la violencia, las actitudes racistas, xenófobas o machistas que tantos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en equipo productivo y satisfactorio.

Competencias para la vida y el bienestar. Son un conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven un comportamiento positivo al interior de la familia, en el trabajo, como miembros

de una sociedad y para el uso del tiempo libre u ocio, todo lo que contribuye a la construcción del bienestar subjetivo personal y social. El bienestar emocional es lo más parecido a la felicidad, entendida como la experiencia de emociones positivas de forma recurrente, e incluso ante situaciones adversas. En este contexto, el bienestar emocional no viene dado, sino que se construye con voluntad y cultivando una actitud optimista, crítica y objetiva a lo largo de la vida. Desde este enfoque, se presupone que la mejor manera de contribuir al bienestar global es construyendo el propio bienestar emocional.

En años recientes, la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno de México ha propuesto también un modelo de educación socioemocional, estructurado en cinco dimensiones competenciales: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (SEP, 2017). A diferencia de otros modelos, la propuesta mexicana enfatiza la empatía y la colaboración como competencias sustanciales de la educación socioemocional, ya que ambas contribuyen al desarrollo de una visión plural, apreciativa y solidaria requerida para convivir en un contexto sociocultural diverso y multicultural, como es el caso de México y de otras naciones de Latinoamérica (Chao, 2018).

Estos ejemplos de modelos de competencias emocionales y socioemocionales ilustran el panorama sobre el cual se propone se debería investigar una práctica de la educación socioemocional fundamentada y eficiente.

Cabe subrayar que, al igual que con la nomenclatura que define las competencias emocionales o socioemocionales, la educación emocional también adquiere una denominación mixta al hacer referencia, en algunos casos, a la educación emocional, y en otros, a la educación socioemocional. En Estados Unidos, por ejemplo, se denomina SEL (*Social and Emotional Learning*, educación socioemocional) a esta educación, mientras que en el Reino Unido se utiliza el acrónimo SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*, aspectos socioemocionales del aprendizaje y la enseñanza) para nombrarla. Por su parte, en México se optó por la nomenclatura: Educación Socioemocional (ESE), de manera que se explicitaran tanto el carácter subjetivo como el social de la experiencia y la expresión emocional. Algunos autores (Brown, Corrigan y Higgins-D'Alessandro, 2012), han propuesto utilizar también el término Educación Prosocial. Consideramos oportuno

no señalar que en el fondo estamos hablando prácticamente de lo mismo, con muy ligeros matices. En este documento utilizamos de forma indistinta educación emocional y socioemocional, en aras de introducir un lenguaje que se ha difundido por Europa y Latinoamérica. En todo caso, el objetivo final es hablar sobre el desarrollo de competencias emocionales y sociales.

La educación emocional y su relación con las necesidades humanas

Al hablar de las necesidades humanas es inevitable la referencia al trabajo realizado desde la psicología humanista por Maslow (1943, 1963, 1982), quien desarrolló a lo largo de sus investigaciones lo que se conoce hoy como la pirámide de Maslow, entendido este concepto como una jerarquía de las necesidades humanas. En la base de la pirámide se encuentran las “necesidades básicas” (fisiológicas), que incluyen la respiración, alimentación e hidratación, descanso (sueño), sexo, etc. El siguiente nivel refiere a las “necesidades de seguridad y protección” (cobijo, seguridad vital, apego, entre otras). De acuerdo con Maslow, los dos primeros niveles de la pirámide son importantes para la supervivencia, y sólo una vez que están satisfechas estas necesidades básicas, las personas logran desarrollar y alcanzar capacidades y deseos más elevados y complejos (asociados con la parte superior de la pirámide). Desde la perspectiva de la educación emocional, una vez superadas las necesidades físicas y materiales para la supervivencia, las personas aspiran a satisfacer otras necesidades de carácter emocional y social. En el tercer nivel está la “necesidad de amor y pertenencia”, que incluye la necesidad de contar con una familia, afecto, relaciones interpersonales y sociales satisfactorias, el sentido de afiliación y el formar parte de un grupo, una comunidad, etc. El cuarto nivel incluye las “necesidades de estima” asociadas al logro y al éxito profesional, al estatus y al prestigio sociocultural, que a su vez se relacionan con la autoestima. En el quinto nivel, la cumbre de la pirámide, se encuentra la autorrealización, que refiere al crecimiento personal, al sentido y propósito en la vida, la búsqueda de la armonía, el equilibrio, la estética y la plenitud existencial. En cierta forma, se puede entrever una relación entre la autorrealización y la felicidad.

La educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales y emocionales que no están suficientemente atendidas en las áreas escolares y académicas ordinarias (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, expresión artística, etc.), ni tampoco en otros contextos como los servicios sociocomunitarios, de salud, en la administración pública, las organizaciones empresariales, ni en la formación permanente, entre otros ámbitos (Bisquerra y Mateo, 2019; Chao, 2019).

Entre las necesidades que quedan desatendidas están la prevalencia de la ansiedad, del estrés, el *burnout*, la depresión, el consumo de sustancias, la violencia (en todas sus formas y contextos), los comportamientos de riesgo, etc., así como habilidades necesarias para enfrentar los retos académicos, laborales, socioeconómicos del mundo contemporáneo (Chao, 2019). Los índices de cada una de estas necesidades varían según los contextos socioeconómicos, políticos y culturales de cada país. A título ilustrativo se presentan a continuación algunos datos representativos.

Alrededor de 12% de las personas se ven afectadas de ansiedad a lo largo de un año, y aproximadamente 30% se ve afectada a lo largo de su vida; los índices más elevados se dan en Estados Unidos y en Europa (Craske y Stein, 2016). Se estima que, en la población general, la prevalencia del trastorno depresivo menor es del 10% y entre 5 y 7% ha experimentado alguna vez en la vida un trastorno depresivo mayor (Craske y Stein, 2016). Los niveles de estrés reportados sólo entre estudiantes de medicina de posgrado afectan a entre 25 y 75% de ellos (Vásquez y Ríos, 2009). Se reportan como las principales causas de estrés el dinero, la familia y el trabajo; dado que estos aspectos y contextos permean la mayor parte de nuestras vidas, merece la pena analizar estrategias de prevención para salvaguardar la salud mental de la población. La tasa de mortalidad mundial por suicidio alcanza a 14.5 personas por cada cien mil habitantes, lo cual representa alrededor de un millón de suicidios al año, siendo conocidas las diferencias de tasas existentes entre los distintos países (Hawton y Van Heeringen, 2009).

Adicionalmente, en los contextos escolares del mundo prevalece el acoso o la violencia escolar, con distinto nivel de representatividad y diferentes modalidades según el país de origen. Piñuel y Oñate (2007) describen las siguientes modalidades de acoso escolar, con la siguiente incidencia entre las víctimas: bloqueo social (29.4%), hostigamiento (20.9%), manipulación (19.9%), coacciones (17.4%), ex-

clusión social (16.0%), intimidación (14.2%), agresiones (12.8%) y amenazas (9.3%). Estos datos son solamente unas pinceladas que ponen en evidencia el analfabetismo emocional y la carencia de competencia socioemocional para lidiar con este tipo de fenómenos y, por lo tanto, la necesidad de establecer acciones preventivas desde la formación y la educación. En este sentido, la educación socioemocional se ha manifestado como un mecanismo de prevención genérica y eficiente que convendría potenciar.

Educación emocional y bienestar

De lo anterior se deriva que la educación emocional se pueda definir y acentuar como un proceso educativo continuo y permanente, para potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales, como elementos esenciales del desarrollo humano, con el objetivo de capacitar y educar para la vida, y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2009).

En ese sentido, la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente y, por lo tanto, debe estar presente a lo largo de la educación formal, dentro del currículo escolar, desde la educación inicial hasta la educación superior; pero también tendría que permea los espacios formativos no formales, como la familia o las agrupaciones sociales y la formación continua en la vida adulta. Debiera formar parte de las acciones de capacitación y formación del talento humano al interior de las organizaciones, las instancias de atención social y de salud, y en la actualización permanente de los educadores y los servidores públicos. Cuando se dice que la educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, esto significa que se prolonga durante toda la vida, y que es un proceso inacabado que requiere de constante ejercicio y actualización.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica y transferible. Entendemos por esto la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de contextos y situaciones, tales como la prevención de la deserción escolar o el consumo de drogas, la prevención y manejo de estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de las personas, salvaguardar la salud física y mental y el bienestar colectivo.

Las competencias emocionales tienen, entonces, un doble propósito educativo: prevención y desarrollo. Prevención genérica, como se acaba de comentar, pero también enriquecer el desarrollo integral de la persona al vincular las competencias cognitivas y disciplinarias con las socioemocionales. El objetivo final de educar estas competencias es cuidar de la salud mental; mejorar la convivencia; favorecer el rendimiento académico y laboral, y construir bienestar individual y colectivo.

Beneficios de la educación emocional

Diversos investigadores como Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011), Durlak, Weissberg y Pachan (2010), Keefer, Parker y Saklofske (2018), Durlak, Domitrovich, Weissberg y Gullotta (2015), Payton *et al.* (2008), entre otros muchos, han aportado evidencias sobre los beneficios de la educación emocional, señalando que éstos se manifiestan, principalmente, en progresos significativos en el alumnado en cuanto a: 1) mejora de las competencias sociales y emocionales; 2) mejora de actitudes hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la escuela; 3) comportamiento positivo en clase; 4) mejora del clima de aula; 5) reducción del comportamiento disruptivo; 6) mejora del rendimiento académico. Del mismo modo, al trabajar las competencias socioemocionales también se puede constatar una disminución de problemas y conflictos; problemas de comportamiento; agresividad y violencia; ansiedad y estrés, y en los niveles de deserción escolar (Pekrun, 2014).

Aunque hay claras evidencias de los efectos altamente positivos de la práctica de la educación emocional, todavía quedan muchos aspectos pendientes de investigar y de clarificar para una práctica eficiente. A título de ejemplo, nos permitimos formular algunas preguntas que pueden abrir puertas a nuevas investigaciones: ¿cómo hacer posible la educación emocional en las familias desde el nacimiento? ¿Cómo vincular a las familias con la escuela en la educación emocional de los hijos? ¿Cómo poner en práctica una formación inicial y continua del profesorado en educación emocional? ¿Cómo implicar a las instituciones educativas (dirección, profesorado) en la educación emocional? ¿Cómo sensibilizar a la administración pública para que se implique en la educación emocional? ¿Cómo sensibilizar a las organizaciones de todo tipo (empresariales, industrias, comercio, or-

ganizaciones no gubernamentales, etc.) para que reorienten sus objetivos hacia el bienestar global, que incluya el bienestar emocional, y no solamente el bienestar físico y material? ¿Cómo podría ser un programa secuencial de formación en educación emocional a lo largo de toda la escolaridad obligatoria? ¿Cómo identificar las mejores prácticas en educación socioemocional? ¿Cómo asegurar la pertinencia e inclusión sociocultural en la educación socioemocional? ¿Cómo evaluar objetivamente el progreso en el desarrollo de las competencias socioemocionales?, entre muchas otras.

Para dar respuesta a estas interrogantes, se requieren investigaciones que abonen al establecimiento de una práctica fundamentada de la educación emocional con altas probabilidades de eficiencia, al proveer información sólida y objetiva que permita argumentar con mayor contundencia ante la comunidad educativa, las organizaciones, la clase política y la sociedad en general sobre la importancia y el impacto que tiene este tipo de educación en el desarrollo individual de las personas pero, y sobre todo, en la conformación de las dinámicas sociales.

Reflexiones finales en torno a la implementación de la educación emocional

Que existan evidencias de los efectos positivos de la educación emocional no significa que cualquier tipo de intervención educativa funcione. Para una práctica de la educación emocional eficiente es preciso cumplir una serie de requisitos que, en el estado actual de la cuestión, podemos resumir en los puntos siguientes con base en investigaciones anteriores (Jones y Bouffard, 2012; Bisquerra, Pérez-González y García Navarro, 2014; CASEL, 2020):

1. Es necesario fundamentar el programa de educación emocional en un marco teórico sólido y en las investigaciones científicas.
2. Al trabajar las competencias emocionales, es necesario explicitar en objetivos claros aquéllas que se van a ejercitar. Una educación emocional que no tenga claras las competencias que se propone desarrollar es muy probable que vea cumplido aquel adagio que dice: “cualquier viento es adverso para el que no sabe a dónde va”.

3. Se requiere de una visión sistémica y colaborativa que involucre a toda la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado) o, como mínimo, un número representativo de personas, de manera que su implementación se apoye en el trabajo compartido y sostenido de todos los actores que conforman a la comunidad educativa. Se necesita un equipo coordinador de las acciones relacionadas con el desarrollo de competencias emocionales para generar una sinergia que aumente las probabilidades de eficiencia.
4. La educación emocional se debe trabajar de forma secuencial y a lo largo de varios años. La educación emocional no se limita a una charla al año, o a un programa en un curso académico. Para ser eficiente debería estar presente a lo largo de toda la formación escolar y académica y a lo largo de toda la vida adulta. Requiere de un entrenamiento continuo y permanente, al igual que la alfabetización matemática o de la lengua, o el deporte, que permita mantener una buena salud emocional individual y colectiva.
5. Para trabajar las competencias socioemocionales se requiere de una pedagogía activa y vivencial. La adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales precisa de estrategias, actividades, juegos y dinámicas activas y experienciales, tales como: el juego de roles, la introspección activa, la relajación y el *mindfulness*, el uso de un diario emocional, la representación artística y plástica, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en proyectos, casos, problemas, o dilemas, entre otros enfoques pedagógicos.
6. La educación emocional debe contextualizarse y vincularse con situaciones de la vida real. En esos sentido, no se trata de memorizar contenidos de forma declarativa para luego verterlos en un examen de reconocimiento y comprensión. Su objetivo es el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que se deben poner en práctica y movilizar de forma continua y cotidiana. Por esto es sumamente importante aplicar las competencias adquiridas en las situaciones habituales de la vida personal, familiar, académica, profesional, social y de tiempo libre. En este sentido, la educación emocional no queda restringida a las cuatro paredes del aula, y debe estar presente en clase, en el patio, en los pasillos, en el comedor, la biblioteca, la familia, la calle y en las interacciones sociales en general.



7. Formación del personal docente. Una educación emocional que quiera ser altamente eficiente requiere de una formación sólida del profesorado, tanto inicial como continua, y el profesorado mismo debe implicarse de forma proactiva en esta formación. Adicionalmente, la administración pública (estatal, regional, provincial, local) deberá facilitar el hecho de que exista esta formación para el profesorado. Esto significa asignar el presupuesto correspondiente y los tiempos laborales requeridos para ello.
8. Evaluación de la implementación. La evaluación de los programas de educación emocional debería entenderse como una parte intrínseca del mismo programa, con la intención de aportar evidencias de los efectos y conocimientos construidos, a partir de lo que ha funcionado y lo que no.
9. Enfoque del ciclo vital (educación para la vida). El desarrollo de competencias emocionales es un proceso que dura toda la vida. Esto significa que debería estar presente en la educación superior, en la formación continua, en la formación en las organizaciones, en centros cívicos, etc. Los ocho puntos anteriores deberían aplicarse, *mutadis mutandis*, a la formación de adultos y en las organizaciones a lo largo de toda la vida.
10. La educación emocional tiene como objetivo general la construcción de bienestar subjetivo. Ello significa un cambio de paradigma en los sistemas educativos, sociales, económicos y políticos centrados en el bienestar material y físico casi de forma exclusiva, para tomar un nuevo rumbo enmarcado en una ética del cuidado y la construcción de bienestar integral que incluya el bienestar emocional y social.

Conclusiones

La llegada de la educación emocional a la arena educativa responde a la necesidad de contar con mayores y mejores recursos para formar a los estudiantes hoy, de manera que puedan enfrentar los retos que presupone el contexto global presente y hacia el futuro. La sociedad actual, densamente conectada, sobreinformada y rápidamente cambiante, requiere contar con competencias que permitan a una persona y a una comunidad lidiar de forma preventiva, efectiva y resiliente con la incertidumbre, la densificación y multiplicidad de contextos sociales y culturales, y con los fenómenos sociales y afec-

tivos derivados de las interacciones, cada vez más frecuentes, dentro de los ambientes virtuales, así como con la soledad, la violencia, la alienación y la discriminación que prevalecen en el contexto social global y que, en algunos casos, incluso se encuentran en aumento.

Educar las competencias socioemocionales es hoy una alfabetización tan necesaria como aquella que refiere a la lengua, las matemáticas, o al uso de la tecnología. Descifrar los acertijos y retos que nos presenta el mundo interior y las interrelaciones sociales es igualmente importante que aprender sobre el mundo físico, la cultura o las ciencias. No obstante, la implementación de una educación emocional eficaz requiere definir dentro del currículo las variables y orientaciones pedagógicas asociadas a la experiencia y la expresión emocional. En ese sentido, es necesario reconocer que la educación emocional no se reduce a intervenciones o dinámicas esporádicas que despierten o animen a la expresión de las emociones, ni a actividades que diviertan o entretengan emociones placenteras; tampoco se limita a ejercicios de relajación o *mindfulness*, o a tratar de encorsetar el desarrollo de las competencias socioemocionales dentro del resto de las asignaturas disciplinares. Educar las competencias socioemocionales requiere diseñar un programa en el que se enseñe y aprenda sobre las emociones, y desde las emociones, lo que implica, por un lado, desarrollar y ejercitar estas competencias de manera secuencial y enfocada, explicitando y visibilizando cada una de ellas dentro de espacios curriculares específicos; pero también se requiere incorporar estas competencias en las acciones y disposiciones pedagógicas que subyacen al resto de las asignaturas, y en los espacios de interacción y convivencia escolar.

La educación emocional nos invita, como formadores, a repensar el aprendizaje y la construcción del conocimiento desde una visión integradora, en la cual quien aprende se acerca a la información y al acto de aprender desde los filtros emocionales que acompañan a los procesos cognitivos, y en la cual la construcción del conocimiento se convierte en un acto que emociona y contribuye a la generación, o no, de bienestar subjetivo y colectivo. Desde esta óptica, la escuela y los espacios educativos se conciben como espacios dialógicos para el intercambio de información y la construcción de inteligencia disciplinar, pero, y sobre todo, para el intercambio y construcción de información e inteligencia emocional.

Referencias

- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Issues in Emotional Intelligence*, (1), 1-28.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2014). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Mateo, A. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Brackett, M. (2020). *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*. Nueva York: Celadon Books.
- Brown, P. M., Corrigan, M. W., y Higgins-D'Alessandro, A. (2012). *Handbook of Prosocial Education*. Nueva York: Roman & Littlefield Publishers.
- CASEL (2020). *Core SEL Competencies*. <https://casel.org/core-competencies/>
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, (54), 1-22.
- Chao, C. (2018). La educación socioemocional: la frontera educativa del siglo XXI. *DIDAC Nueva época*, (72), 25-29.
- Chao, C. (2019). Educar la autonomía: el gran reto de la escolarización. *DIDAC Nueva época*, (73), 16-22.
- Craske, M. G., y Stein, M. B. (2016). Anxiety. *Lancet*, 388, (10063), 3048-3059. doi:10.1016/S0140-6736(16)30381-6.
- Damasio, A. (2000). *The Feeling of What Happened: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Nueva York: Harcourt Brace Company.
- Davidson, R., e Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(1), 11-21. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01265-0](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01265-0).
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. Nueva York: The Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. (2011). The impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., y Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, (45), 294-309.

- Ekman, P. (2004). *Emotions Revealed: Understanding Faces and Feelings*. Reino Unido: Phoenix.
- Feldman, L. (2018). *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Hawton, K., y Van Heeringen, K. (2009). Suicide. *Lancet*, 373(9672), 1372-1381.
- Immordino-Yang, M.H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Jones, S. M., y Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-22.
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A., y Saklofske, D. H. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Cham (Suiza): Springer.
- LeDoux, J. (1998). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, (50), 370-396.
- Maslow, A. H. (1963). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Maslow, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>
- Mikolajczak, M. (2009). Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave? En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, y R. Cabello (coords.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 85-90). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., y Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. París: Dunod.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, (47), 36-41.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., y Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eight-grade Students*. Chicago, Illinois: CASEL.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. *Educational practices series*, 24. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_24eng.pdf

- Perrenoud, Ph. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J. C. Sáenz Editor.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, (29), 313-320. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona: CEAC.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, (9), 185-211.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Sternberg, R. J. (2000). *International Handbook of Intelligence*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Vásquez, C., y Ríos, J. R. (2009). Prevalencia de estrés, ansiedad y depresión en estudiantes de postgrado. *Revista de Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 42(1-4), 7-12.