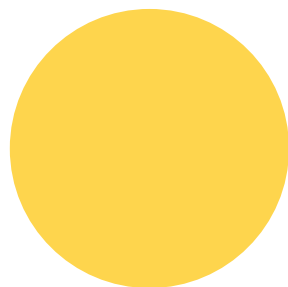


Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar **RiEEB**

Volumen 1 • Número 1 • enero-junio • 2021





La *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual. Esta publicación es editada por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, particularmente por el Departamento de Educación, y por la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. Domicilio de la publicación: ProL. Paseo de la Reforma 880, col. Lomas de Santa Fe, Alcaldía Álvaro Obregón, C.P. 01219, Ciudad de México. Dirección electrónica: <https://riieb.ibero.mx/index.php/riieb> Contacto: riieb@ibero.mx; (55)5950-4000 ext. 7592. Editora responsable: Cimenna Chao Rebolledo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No. 04-2022-072619592900-102, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN electrónico en trámite. Responsable de la última actualización de este Número, Gestión editorial del Departamento de Educación, Dra. Alejandra Luna Guzmán, ProL. Paseo de la Reforma 880, col. Lomas de Santa Fe, Alcaldía Álvaro Obregón, C.P. 01219, fecha de última modificación de este ejemplar, 9 de junio de 2021.

La *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. Volumen 1, número 1, enero-junio 2021, se publicó en forma electrónica el mes de enero de 2021.

© Derechos reservados conforme a la ley

Comité Editorial

Dra. Cimenna Chao Rebolledo

Directora Académica de la *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México

Dr. Rafael Bisquerra

Presidente de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar
Universidad de Barcelona,
España

Dra. Hilda Patiño Domínguez

Editora Académica Adjunta
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México

Mtra. Alejandra Luna Guzmán

Gestión Editorial
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México

Consejo Editorial

Blanca Barredo Gutiérrez (Universidad de Barcelona)
Rafael Bisquerra (GROP, Universidad de Barcelona)
Manuel Javier Cejudo Prado (Universidad de Castilla La Mancha)
Cimenna Chao (Universidad Iberoamericana de México)
Alejandra Cortés Pascual (Universidad de Zaragoza)
Gemma Filella Guiu (GROP, Universidad de Lleida)
Ximena González Grandón (Universidad Iberoamericana Ciudad de México)
Elia López Cassà (Universidad de Barcelona)
Víctor Hugo López Mohedano (Universidad Iberoamericana Ciudad de México)
Manuel Lopez-Pereyra (Universidad Iberoamericana Ciudad de México)
Rosalinda Martínez Jaimes (Universidad Iberoamericana Ciudad de México)
Luz María Moreno Medrano (Universidad Iberoamericana Ciudad de México)
Hilda Patiño Domínguez (Universidad Iberoamericana de México)
Alaíde Sipahi Dantas (Universidad Ramon Llull)
Inmaculada Sureda García (Universidad de Les Illes Balears)

Consejo Asesor

Rafael Bisquerra (GROP, Universidad de Barcelona, RIEEB)
Pablo Fernández Berrocal (UMA, Universidad de Málaga)
John Pellitteri (City University New York, Queens College)
Juan Carlos Pérez-González (UNED, Madrid)
Miguel Angel Santos Guerra (UMA, Universidad de Málaga)
Frida Díaz Barriga Arceo (UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México)
Núria Pérez Escoda (GROP, Universidad de Barcelona)
Elisa Bonilla Rius (MUxED)
Cecilia Fierro Evans (Universidad Iberoamericana León)
Eve Ekman (Apple Inc.)

Comité Científico

Ma Jesús Agulló Morera
Albert Alegre Rosselló
Manuel Álvarez González
Blanca Barredo Gutiérrez
Jon Berastegui
Rafael Bisquerra Alzina
Anna Carpena Casajuana
Cimenna Chao Rebolledo
Pablo Fernández Berrocal

Gemma Filella Guiu
Anna Forés Miravalles
Núria García Aguilar
Esther García Navarro
Antoni Giner Tarrida
Ximena González Grandón
Josep Gustems Carnicer
Èlia López Cassà
Luís López González

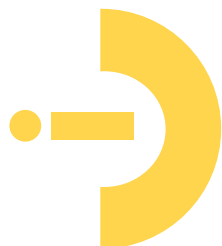
Manuel López Pereyra
Rosa Miralles Pascual
Luz María Moreno Medrano
Meritxell Obiols Soler
Xavier Oriol Granado
Salvador Oriola Requena
Hilda Patiño Domínguez
Núria Pérez Escoda
Juan Carlos Pérez González

Gemma Pérez Clemente
Begoña Piqué Simón
Núria Rajadell Puiggrós
Emiliana Rodríguez Morales
Agnès Ros Morente
Amèlia Tey Teijón
Patricia Torrijos Fincias

Contenido

1. Editorial. La educación emocional: de la teoría a la práctica	7
Rafael Bisquerra Alzina y Cimenna Chao Rebolledo	
2. Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada	9
Rafael Bisquerra Alzina y Cimenna Chao Rebolledo	
3. La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional	31
Pablo Fernández Berrocal y Rosario Cabello	
4. La neurociencia como fundamento de la educación emocional	47
David Bueno	
5. Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil	63
Izabela Zich y Rosario Ortega-Ruiz	
6. La optimización prosocial: un camino seguro para la educación y el bienestar emocional	85
Robert Roche Olivar y Pilar Escotorín Soza	
7. Liderazgo emocional: la base del liderazgo	119
Aurelio Villa Sánchez	
8. Normas para la presentación de artículos a la Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB)	147
9. Flujo de trabajo de la RIEEB	149

Editorial



La educación emocional: de la teoría a la práctica

Emotional Education: From Theory to Practice

Uno de los objetivos principales de esta revista, que inicia su vida productiva con estas páginas, es contribuir a fundamentar la práctica de la educación emocional desde la investigación científica.

Lo anterior requiere de la implicación y la colaboración de distintos actores, desde sus propios contextos, tales como docentes, investigadores y estudiantes de posgrado que indaguen sobre la forma y la medida en la que las instancias educativas, formales y no formales, consideran dentro de sus procesos y currículos formativos las competencias emocionales, y cómo se lleva a la práctica el desarrollo de estas competencias. Se necesitan también investigaciones que, desde el ámbito de la educación, el desarrollo humano, la psicología y las áreas afines analicen cómo la formación de las competencias emocionales, o socioemocionales, contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional, del bienestar integral, y a la creación de ambientes de aprendizaje y convivencia pacíficos, incluyentes y respetuosos, desde una mirada sociológica, psicológica y pedagógica, socioculturalmente plural y desde el rigor y la objetividad que pueden proporcionar las metodologías investigativas de las ciencias sociales, las ciencias del comportamiento y aquellas que estudian los procesos psicobiológicos y psicosociales. Del mismo modo, se requieren investigaciones aplicadas a la práctica educativa para comprender el impacto y la eficacia que pueden tener ciertos diseños de intervención en educación emocional, así como herramientas educativas específicas en el desarrollo de estas competencias.

Con esta primera carta editorial queremos invitar a todas las personas interesadas en aportar mayor claridad sobre los procesos psicoeducativos y socioculturales asociados al desarrollo de las competencias socioemocionales y del bienestar, a enviar sus contribuciones para abonar a la construcción de una educación emocional mejor fundamentada desde la investigación científica. Extendemos

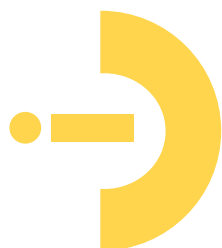
esta invitación, también, a las personas que desde su práctica educativa generan procesos de reflexión a partir de su actividad docente y sobre su contexto didáctico. Sus diversas aportaciones permitirán avanzar hacia la mejora de los procesos de desarrollo humano y de construcción de bienestar individual y colectivo.

La Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB) y la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana se proponen servir de vínculo entre los profesionales de la educación emocional y los investigadores y académicos que analizan los fundamentos, la práctica y los efectos de esta educación, sus dimensiones y competencias asociadas.

Esperamos y deseamos que las páginas de esta revista revelen investigaciones que aporten cimientos, objetividad y pluralidad a la práctica de la educación emocional, que permitan convencer a la comunidad educativa, a las organizaciones, a los diseñadores de política y a la sociedad en general acerca del valor y la importancia de educar sobre y desde las competencias emocionales.

*Dr. Rafael Bisquerra Alzina
Presidente de la Red Internacional
de Educación Emocional y Bienestar*

*Dra. Cimenna Chao Rebolledo
Directora de la Revista Internacional
de Educación Emocional y Bienestar*



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 oportu-

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 permeare 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.

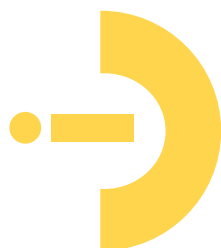
Referencias

- 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.



La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional

Emotional intelligence as a Basis of Emotional Education

Pablo Fernández Berrocal

Universidad de Málaga, España
berrocal@uma.es

Rosario Cabello

Universidad de Granada, España
rcabello@ugr.es

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2020.

Resumen

Este artículo presenta la influencia y la relevancia de la inteligencia emocional (IE) como fundamento de la educación emocional en su 30 aniversario. En concreto, se describe el modelo de IE como habilidad de Peter Salovey y John Mayer y se resaltan sus ventajas sobre otros modelos de IE como el de Daniel Goleman para su aplicación a la educación de las emociones en la sociedad y en la escuela. Se expone también la evidencia científica sobre los beneficios de la IE en el ámbito escolar, mostrando su relevancia en la salud y la felicidad, la convivencia escolar o el rendimiento académico de las personas. Finalmente, se presentan los programas de educación emocional RULER e INTEMO/ INTEMO+ diseñados desde el modelo de habilidad de Mayer y Salovey que nos muestran que cuando el alumnado ha recibido una educación en IE adecuada y con programas bien implementados disfruta de una vida sociofamiliar y académica de mayor calidad y bienestar.

Palabras clave:

inteligencia emocional,
educación emocional,
programas de
intervención, salud,
bienestar

Abstract

This paper presents the influence and relevance of Emotional Intelligence (EI) as the foundation of emotional education on its 30th anniversary. Specifically, the EI model of Peter Salovey and John Mayer is described as an ability model with its advantages over other EI models such as Daniel Goleman's is highlighted for its applications to the education of emotions in society and at school. The scientific evidence on the benefits of EI in the school environment is also shown, showing its relevance in health and happiness, school life or people's academic performance. Finally, we present the RULER and INTEMO / INTEMO + emotional education programs designed from the Mayer and Salovey's ability model which shows that, when students have received an adequate education in EI and with well-implemented programs, they enjoy better and with greater quality of life and well-being the socio-family relations and academic experiences.

Keywords:

emotional intelligence,
emotional education,
programs of intervention,
health, wellbeing

*Sabemos lo que somos, pero no sabemos lo que podemos ser
Hamlet, William Shakespeare*

Introducción

El gran Carlos Gardel en su famosa canción Volver decía “Que veinte años no es nada”, y quizás treinta años tampoco lo sean, como lo demuestra que el aniversario del concepto de inteligencia emocional (IE) haya llegado de forma tranquila y silenciosa, casi sin darnos cuenta, a sus 30 años. En 1990 los profesores Peter Salovey (Yale University) y John Mayer (University of Hampshire) publicaron el primer artículo científico con el título de “Inteligencia Emocional”, en el que se desarrollaba de forma explícita el concepto (Salovey y Mayer, 1990). No obstante, la IE pasó desapercibida para el mundo durante varios años, y no fue hasta la aparición del libro superventas *Inteligencia Emocional*, escrito por el divulgador Daniel Goleman, que el entusiasmo por la IE floreció (Goleman, 1995). Este entusiasmo ha ido creciendo de forma vertiginosa, apareciendo la IE de manera constante en las noticias y los programas de máxima audiencia de la televisión y formando parte de la cultura de masas de las sociedades avanzadas del siglo XXI.

En estos treinta años la repercusión del libro de Goleman ha sido tan intensa en la sociedad, que la mayoría de las personas com-

prometidas e implicadas con la educación emocional identifican a la IE con la propuesta divulgativa de Goleman, desconociendo, en cambio, la visión más científica de la IE, y a investigadores tan relevantes como Mayer y Salovey. Si analizamos la propuesta de Goleman vemos que va más allá del concepto de IE y abarca otras cualidades personales más globales que, en algunos casos, se confunden con lo que en psicología denominamos “los rasgos de personalidad”. En la literatura especializada los modelos similares al de Goleman son descritos como modelos mixtos (Mayer, Caruso y Salovey, 2016). Estos modelos mixtos definen la IE como una mezcla de habilidades mentales como la conciencia emocional o el autocontrol, con rasgos de personalidad como asertividad, autoestima, independencia y optimismo e, incluso, en algunos de estos modelos se incluyen estados anímicos como la felicidad o habilidades complejas como el liderazgo o el trabajo en equipo. Esta visión tan global, y a la vez tan ambigua e imprecisa, ha generado una ola de confusión e inseguridad en la sociedad, en general, y en los educadores, en particular, sobre qué es y no es la IE y sus beneficios contrastados en nuestra vida profesional y personal.

El modelo de IE de Mayer y Salovey¹

En este artículo nos centraremos en el modelo teórico de habilidad de Mayer y Salovey, porque creemos que presenta grandes ventajas sobre los modelos mixtos para su aplicación a la educación de las emociones en la sociedad y en la escuela. En concreto, por cuatro poderosas razones:

1. La claridad y coherencia teórica del modelo formado por un conjunto de capacidades o habilidades mentales independientes de otras dimensiones psicológicas ya existentes, como los rasgos de personalidad.
2. El rigor y la validez científica del conjunto de investigaciones realizadas durante los últimos 30 años, utilizando medidas de evaluación diseñadas específicamente para evaluar las dimensiones del modelo.

1 Las referencias a la obra de ambos autores sin fechas en específico se refieren al conjunto que se encuentra en las referencias finales: Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2012); Mayer, Caruso y Salovey (2016); Mayer y Salovey (1997); Salovey y Mayer (1990).

3. La capacidad para predecir resultados en ámbitos aplicados muy heterogéneos y relevantes socialmente.
4. El modelo ofrece una guía clara y precisa para entrenar y mejorar estas capacidades.

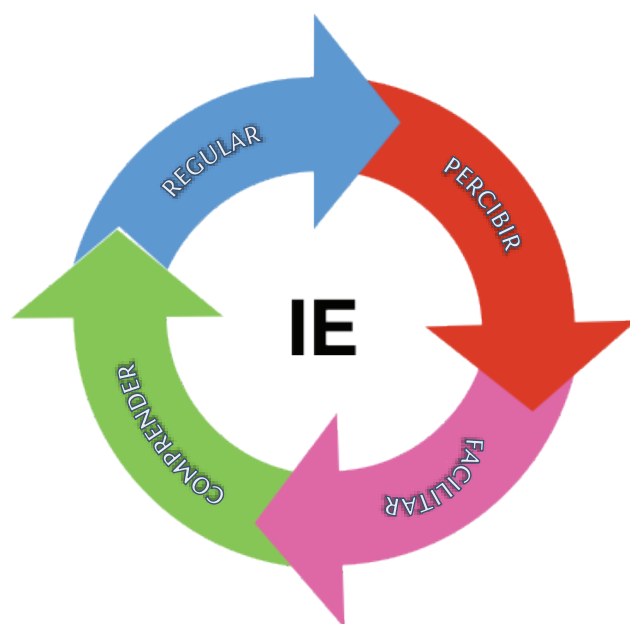
Para los científicos sociales Salovey y Mayer, la IE es una inteligencia genuina basada en nuestra capacidad de usar las emociones de forma adaptativa para ajustarnos al medio y solucionar problemas. Desde esta perspectiva teórica, muy conectada con la visión de las emociones de Charles Darwin, la IE consta de cuatro habilidades básicas: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Estas habilidades, como se describe en la figura 1, se relacionan entre sí de forma secuencial (Mayer y Salovey, 1997; Mayer *et al.*, 2016). Salovey y Mayer conciben la IE como un modelo procesual y circular en el que cada una de las habilidades básicas aporta información a la siguiente para continuar el proceso y dar una solución a una demanda o situación concreta.

Por ejemplo, cuando como docente entro en clase, observo y valoro el estado emocional del alumnado (percepción y expresión emocional), esta información emocional me ayudará a llevar a cabo una actividad más congruente con el estado emocional de la clase (facilitación emocional) y, asimismo, puedo entenderla y contextualizarla (comprensión emocional) para, en último lugar, generar una respuesta que ayude a cambiar y modificar el estado emocional de la clase (regulación emocional).

La novedad del planteamiento procesual es que, si bien la regulación emocional recibe la información de las dimensiones anteriores para dar una solución ajustada a la situación dada, la retroalimentación entre habilidades sigue el proceso hacia delante cerrando el círculo. Es decir, la eficacia de nuestra respuesta de regulación emocional, tanto como de los nuevos elementos incluidos en la situación inicial, son evaluados de nuevo por la habilidad para percibir y expresar emociones, cerrando el círculo y generando la retroalimentación necesaria al proceso para que no se detenga y se mantenga en continua evolución si es necesario.

➔ **Figura 1.** Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)



La definición más extensa y detallada de la IE desde el modelo de Mayer y Salovey sería:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

A continuación, describiremos con más detalle cada una de las cuatro dimensiones incluidas en el modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997; Mayer *et al.*, 2016).

Percepción y expresión emocional

Esta primera dimensión considera la capacidad con la que las personas identifican emociones en uno mismo, a través de los correspondientes correlatos fisiológicos, conductuales y cognitivos que éstas provocan. Asimismo, la dimensión incluye la habilidad para identi-

ficar los estados emocionales de otras personas, objetos, colores y diseños por medio de la atención y decodificación de los símbolos verbales, espaciales o auditivos (no verbales). La capacidad para expresar emociones en el lugar y el modo adecuado también forma parte de esta dimensión.

Facilitación emocional

Cómo las emociones influyen en nuestro pensamiento, en nuestro procesamiento de la información y viceversa son procesos incluidos en esta dimensión. Una vez percibidas las emociones, éstas son capaces de facilitar los niveles más básicos del procesamiento cognitivo, ya que dirigen la atención hacia la información relevante. Además, las emociones representan la información implícita de nuestra experiencia previa, de modo que no es necesario recurrir continuamente al recuerdo explícito de experiencias pasadas para evaluar una nueva situación dada. Es por todo ello que las emociones facilitan la formación de juicios y el análisis de los problemas tanto personales como grupales desde diferentes perspectivas.

Comprensión emocional

Esta dimensión nos permite comprender y razonar sobre la información emocional, entendiendo la relación existente entre las emociones, el contexto, las transiciones de unas a otras y la simultaneidad de sentimientos. De la misma manera, incluye la capacidad para etiquetar emociones, relacionando significantes y significados emocionales. Esta habilidad nos permite comprender tanto nuestras emociones como las de los demás.

Regulación emocional

La habilidad para regular emociones es la dimensión más compleja del modelo. En concreto, porque la efectividad de la regulación emocional dependerá en gran medida del éxito de los procesos emocionales anteriores. Una vez llegados a esta fase, para regular el mundo emocional propio y ajeno es necesario estar abierto a los sentimientos tanto agradables como desagradables. Dicha tolerancia permitirá reflexionar acerca de los sentimientos, descartando o utilizando la información que nos proporcionan en función de su utilidad. Además,

la dimensión incluye la habilidad para moderar las emociones desagradables y aumentar las agradables, sin reprimir ni exagerar la información que ellas conllevan, a nivel intrapersonal e interpersonal.

Los beneficios de educar las emociones

La IE y la educación emocional son aún consideradas en muchos centros educativos un lujo innecesario e, incluso, una pérdida de tiempo que puede dificultar los objetivos académicos clásicos centrados sólo y exclusivamente en los aspectos cognitivos (Bisquerra, 2016; Fernández-Berrocal, 2018).

Este escepticismo desconoce toda la evidencia científica acumulada durante los últimos 30 años sobre cómo la IE se relaciona con aspectos tan relevantes para la vida de las personas como la salud y la felicidad, la convivencia escolar o el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, 2018; Mayer *et al.*, 2016). Vamos a resaltar algunos de estos beneficios en el ámbito escolar.

De la salud a la felicidad

La investigación ha demostrado que las personas emocionalmente inteligentes disfrutan de una mejor salud física y mental; por ejemplo, tienen menos síntomas psicosomáticos, menos ansiedad, estrés y depresión, así como un uso de estrategias de regulación emocional más adaptativas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016; Martins, Ramalho y Morín, 2010; Megías-Robles, Gutiérrez-Cobo, Gómez-Leal, Cabello, Gross y Fernández-Berrocal, 2019). Diferentes estudios también nos indican que la IE es un factor protector de la ideación suicida y de los intentos de suicidio, lo cual es muy relevante si tenemos en cuenta que el suicidio es la segunda causa de muerte entre los jóvenes de 15 a 29 años (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2018). Por otra parte, la investigación nos indica que la IE nos ayuda a gestionar de mejor manera conductas de riesgo como el consumo de drogas legales, como tabaco y alcohol, y de drogas ilegales, como *cannabis* o cocaína (Kun y Demetrovics, 2010). Pero la IE, además de ayudarnos a tener una mejor salud y adaptarnos mejor a las exigencias de nuestra vida cotidiana, nos facilita la búsqueda de emociones positivas mejorando nuestros niveles de bienestar y felicidad personal (Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

Agresividad y convivencia escolar

Diferentes revisiones y metaanálisis nos muestran que la IE es muy relevante en el alumnado para el desarrollo de conductas empáticas, cívicas y tolerantes hacia sus iguales, dando lugar a unas relaciones entre ellos más satisfactorias y positivas, con una disminución significativa de comportamientos agresivos como el *bullying* y el *ciberbullying* y, por tanto, generando un clima y una convivencia escolar más constructiva y saludable (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014; Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017; Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017).

Rendimiento y éxito académico

Un metaanálisis reciente ha demostrado que los estudiantes más inteligentes emocionalmente tienen un mejor rendimiento académico, tanto en la escuela como en la universidad, incluso cuando se controlan variables tan relevantes como su inteligencia y sus rasgos de personalidad (MacCann, Jiang, Brown, Double, Bucich y Minbashian, 2020). ¿Por qué estos estudiantes tienen más éxito académico? Los estudiantes con más IE tienen más éxito académico porque comprenden y regulan mejor las emociones desagradables como la ansiedad, la tristeza o el aburrimiento, muy frecuentes en la vida escolar, y que afectan negativamente a su rendimiento intelectual. Además, estos estudiantes saben gestionar de forma más eficaz el complejo mundo social que les rodea, construyendo mejores relaciones con sus profesores, compañeros y familiares, lo que es muy importante para el éxito académico.

En resumen, podemos decir que ser emocionalmente inteligente es muy adaptativo y tiene grandes ventajas y beneficios para las personas a lo largo de todo el ciclo vital, pero ¿se puede educar y mejorar esta inteligencia? La respuesta es sí, y vamos a mostrar algunas propuestas sobre cómo educar las emociones desde el modelo de habilidad de Mayer y Salovey que han tenido éxito y lo han logrado.

Programas para educar en emociones desde el modelo de habilidad de Mayer y Salovey

La IE como habilidad se ha trabajado desde diferentes programas que educan las emociones de niños y adolescentes, así como del profesorado, como RULER en Estados Unidos, o INTEMO e INTEMO+ en España (Brackett, Craig, Bailey, Hoffmann y Simmons, 2019; Cabello, Castillo, Rueda, y Fernández-Berrocal, 2016; Nathanson, Rivers, Flynn, y Brackett, 2016; Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

El programa RULER, desarrollado por el profesor Marc Brackett,² es uno de los programas más prestigiosos y efectivos y se está aplicando en más de 2000 escuelas de Estados Unidos, así como en otras partes del mundo (México, Australia, Gran Bretaña). El acrónimo RULER (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating*) hace referencia, siguiendo el modelo de Salovey y Mayer, a cinco habilidades emocionales relevantes: reconocimiento, comprensión, etiquetado, expresión y regulación de las emociones. El programa RULER tiene como objetivo mejorar el bienestar personal, los procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza y el liderazgo educativo, el rendimiento académico, así como el clima emocional del aula. Este programa está enfocado en el desarrollo de la IE tanto en niños y niñas como en adultos, implicando a toda la comunidad educativa. Es decir, va dirigido a todas aquellas personas que forman parte de la comunidad educativa.

En España, desde el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga³ hemos desarrollado los programas INTEMO e INTEMO+ para mejorar la IE de la población adolescente. Estos dos programas son intervenciones universales, resultado de estudios cuasiexperimentales longitudinales a través de los que se ha demostrado su eficacia. La implementación tanto del INTEMO como del INTEMO+ ha demostrado tener un impacto positivo con estudiantes adolescentes españoles de entre 11 y 17 años. En concreto, los adolescentes que disfrutaron del programa INTEMO e INTEMO+, a diferencia de los que no lo hicieron, desarrollaron un mayor ajuste psicológico: menores

² Véase ei.yale.edu

³ Véase <http://emotional.intelligence.uma.es>

niveles de depresión, ansiedad y afectividad negativa, menor atipicidad, *locus* de control externo, somatización, estrés social y mayor autoestima (Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Cabello, Fernández-Berrocal, y Balluerka, 2012).

En relación con problemas externalizantes, también encontramos un impacto positivo del programa sobre los adolescentes que pasaron por él, mostrando éstos menor hostilidad y conductas agresivas, así como mayor conducta prosocial y empatía en comparación con aquellos adolescentes que no fueron entrenados en el INTEMO e INTEMO+ (Castillo-Gualda, Cabello, Herrero, Rodríguez-Carvajal, y Fernández-Berrocal, 2018; Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013).

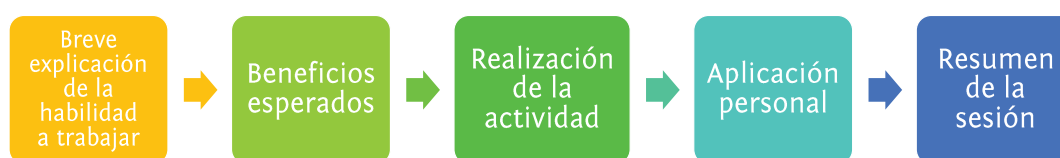
Los programas INTEMO e INTEMO+ están estructurados de modo muy similar y se basan en el modelo teórico de IE como habilidad de Mayer y Salovey (1997). Constan de 12 sesiones distribuidas en cuatro fases, que corresponden a las cuatro ramas del modelo teórico de Mayer y Salovey (1997): percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional. Además, el programa INTEMO+ incluye dos sesiones más de carácter transversal. En concreto, la elaboración de un “Periódico emocional” y un “Guion de cine”, que tratan de ejercitar la mayor parte de las habilidades de IE en su conjunto (ver figura 2).

→ **Figura 2.** Estructura del programa de mejora de la inteligencia emocional INTEMO+



En resumen, las actividades propuestas contienen ejercicios para realizarse en horario de clase y ejercicios de refuerzo propuestos para trabajar los contenidos curriculares del curso o para utilizar en otros contextos como el familiar. Cada sesión tiene una duración de 55 minutos y se especifica la duración concreta de cada actividad. Para mayor claridad, y a modo de ejemplo, en la figura 3 presentamos la estructura general que siguen todas las sesiones propuestas.

→ **Figura 3.** Estructura general de todas las sesiones de INTEMO e INTEMO+



Estos programas se presentan como un conjunto de actividades que, llevadas a cabo en un tiempo determinado y siguiendo un sencillo protocolo, supone beneficios a corto y a medio plazo en relación con la salud mental y la prevención de conductas disruptivas de los adolescentes. Múltiples centros educativos de nuestro país y de otros como Chile, México, Uruguay, Argentina, Portugal o Italia han experimentado estos beneficios.

No obstante, el hecho de que estos programas de educación emocional hayan funcionado bien y generen buenos resultados no es suficiente para asegurar su éxito en futuras aplicaciones. Esto es, los programas deben mostrar su eficacia científicamente y tener una coherencia teórica, pero además deben implementarse atendiendo a una serie de factores identificados por la investigación como relevantes para su adecuada aplicación (Durlak, 2016). Un metaanálisis sobre 200 programas SEL (*Social and Emotional Learning*) compara programas bien implementados *versus* programas con problemas en la implementación y concluye que los mejores resultados pertenecen a los primeros (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

Cabe destacar que uno de los aspectos más importantes de cara a la adecuada implementación de programas de educación emocional es la formación de los docentes en torno a los conceptos relacionados con la IE. No debemos olvidar que los agentes principalmente implicados en la educación emocional en las escuelas son los docentes y que, sin ellos formados adecuadamente, no podemos educar

en emociones a las futuras generaciones. En este sentido, los programas INTEMO e INTEMO+ han sido adaptados para adultos con el objetivo de formar al profesorado en IE, desarrollando así tanto sus habilidades emocionales, como sus recursos para la aplicación de ambos programas en sus escuelas.

En concreto, el programa de IE para la formación de los docentes tiene una estructura que, ajustándose al modelo de Mayer y Salovey, se apoya en los programas INTEMO e INTEMO+. Más específicamente, atendiendo a los factores identificados como relevantes para una adecuada aplicación, nuestro diseño de formación para los docentes está estructurado en tres niveles distintos de entrenamiento:

Nivel 1. En este nivel se educan las habilidades emocionales de los docentes a través de una formación intensiva de 30 horas. En la figura 4 se detalla la distribución de horas de trabajo para la formación del nivel 1, ajustado a 30 horas.

Nivel 2. A través de este segundo nivel se sigue trabajando la IE propia, pero mediante el aprendizaje de la aplicación de los programas INTEMO e INTEMO+.

Nivel 3. En este entrenamiento se profundiza tanto en la aplicación de los programas de IE, como en las propias habilidades emocionales de los docentes. Esta última formación, de carácter avanzado, está dirigida fundamentalmente a aquellos docentes que de algún modo están relacionados y comprometidos con la ejecución del programa a medio-largo plazo en un centro escolar.

➡ **Figura 4.** Programa de IE para docentes: distribución de horas para el nivel 1 de formación



En resumen, la puesta en práctica de los programas INTEMO e INTEMO+ de educación emocional ha generado efectos muy positivos de tipo cuantitativo recogidos en publicaciones científicas de alto impacto y visibilidad, pero también ha producido resultados cualitativos de gran relevancia. Por ejemplo, el grado de satisfacción tanto del alumnado como de los docentes ha sido muy elevado. Según los testimonios, participar en este programa les ha permitido crecer tanto a nivel personal como profesional, permitiéndoles entre otras cosas “generar sentimiento de grupo en el aula”.

Conclusiones

“Que treinta años no es nada”, versionando a Gardel, quizás sea verdad, pero en el ámbito de la IE los progresos logrados durante estas tres décadas han sido muy relevantes y han hecho grandes aportaciones a la educación emocional, como se ha detallado en este artículo.

No obstante, como hemos resaltado, si queremos avanzar en el desarrollo de la IE y de la educación emocional tenemos que apostar por hacerlo desde el rigor científico para llevar a la escuela y la sociedad estos conocimientos con criterios basados, no sólo en la intuición, sino también en la evidencia.

Esto nos ayudará a eliminar la confusión existente acerca de lo que es (o no) la IE, identificándola de forma adecuada, para así no confundirla con otros conceptos relacionados pero independientes, pensando que todos aquellos aspectos no cognitivos que son relevantes para la educación de las personas forman parte de la IE.

En otro sentido, diferentes revisiones y metaanálisis nos han demostrado que la IE tiene grandes beneficios en el ámbito escolar, que van desde disfrutar de una mejor salud y bienestar personal, a unas relaciones sociales más constructivas y positivas, pasando por un mejor rendimiento y éxito académicos. Asimismo, similares beneficios se han comprobado tras la aplicación de programas SEL, mostrando que el alumnado que ha recibido una educación en IE adecuada y con programas bien implementados como RULER o INTEMO e INTEMO+ disfrutaban de una vida sociofamiliar y académica de mayor bienestar (Brackett *et al.*, 2019; Cabello *et al.*, 2016; Durlak *et al.*, 2011).

En conclusión, todo este trabajo, fruto del rigor científico, será el que marque el camino que debemos recorrer en las próximas décadas y que posibilitará que, en un futuro, el acercamiento que

la educación está experimentando hacia la educación emocional no sea “un sueño de una época” o el fruto de una moda transitoria de algunos, sino una inmersión comprometida de la comunidad educativa y la sociedad con el reto fascinante de desarrollar estas habilidades emocionales. Un futuro que debe comenzar ya para comprender que la educación emocional no es un “lujo”, sino una herramienta imprescindible para adaptarnos a los grandes cambios e incertidumbres del siglo XXI y mejorar el bienestar y la calidad de nuestra vida personal y profesional.

Agradecimientos

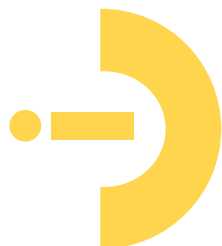
Esta investigación fue financiada en parte por los proyectos PSI2017-84170-R del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (España) y SEJ-07325 de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

Referencias

- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-health Systems.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., y Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, (54), 144-161.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, (22), 218-224.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Castillo-Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., y Fernández-Berrocal, P. (2018). A Three-year Emotional Intelligence Intervention to Reduce Adolescent Aggression: The Mediating Role of Unpleasant Affectivity. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 186-198.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.

- Domínguez-García, E., y Fernández-Berrocal, P. (2018). The Association Between Emotional Intelligence and Suicidal Behavior: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, (9), 2380.
- Durlak, J.A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, (46), 333-345.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, (82), 405-432.
- Fernández-Berrocal, P. (2018). *Inteligencia Emocional. Aprender a gestionar las emociones*. Madrid: El País.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, (8), 311-315.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., y Fernandez-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggressive and Violent Behavior*, (19), 584-591.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (88), 27-38.
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (88), 39-52.
- Kun, B., y Demetrovics, Z. (2010). Emotional intelligence and addictions: a systematic review. *Substance Use & Misuse*, 45(7-8), 1131-1160.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, (8), 290-300.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En D. J. Sluyter (ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Nueva York: Basic Books.
- 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), 150.
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564.

- Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M.J., Gómez-Leal, R., Cabello, R., Gross, J.J y Fernández-Berrocal, P. (2019). Emotionally Intelligent People Reappraise Rather Than Suppress Their Emotions: The Moderating Effect of Gender and Age. *PloS One*, 14(8), e0220688.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., y Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero-Noguera, J. M., Palomera, R., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa Intemo. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: a meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, (11), 276-285.



La neurociencia como fundamento de la educación emocional

Neuroscience as a Basis of Emotional Education

David Bueno

Universidad de Barcelona, España

dbueno@ub.edu

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2020.

Resumen

Educar es, según el diccionario, “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.”. Procede del vocablo latino *educare*, textualmente “e” (por “ex»), es decir, *fuera*, y “ducare”, *conducir*. Educar es, por consiguiente, “conducir desde fuera”. Sin embargo, una de las aspiraciones máximas de la educación debe ser contribuir a que los niños, los adolescentes y los jóvenes desarrollen capacidades que les permitan conducirse a sí mismos, para que sean no sólo los protagonistas, sino también los directores de su propia vida. La capacidad cognitiva que se relaciona con esta capacidad de dirigir la propia vida forma parte de las denominadas funciones ejecutivas, una de cuyas vertientes más importantes es la gestión emocional, que es imprescindible para la toma de decisiones reflexivas. La educación emocional se convierte, por este motivo, en un aspecto clave de la educación de las personas. Esta afirmación, sustentada hace ya algunas décadas desde la pedagogía y la psicología, ha encontrado también un soporte equivalente con los avances de otro campo del conocimiento, la neurociencia. En este artículo se aborda el tema de la generación y la gestión de las emociones en un contexto neuro-

Palabras clave:

educación emocional,
neurociencias, control
emocional, bienestar

científico, a partir de las áreas cerebrales implicadas, y se relaciona con un concepto crucial para fomentar el bienestar y la dignidad individuales y colectivas, el éxito vital, que es la sensación subjetiva de sentirse razonablemente bien con uno mismo y con su entorno, de forma proactiva y transformadora.

Abstract

To educate is, according to the dictionary, “to develop or to improve intellectual and moral faculties of the child or young person through precepts, exercises, examples, etc.”. It comes from the Latin word educare, literally “e” (for “ex”), that is, outside, and “ducare”, to drive or to guide. Educating is, therefore, “driving or guiding from the outside.” However, one of the highest aspirations of education must be to help children, teenagers and young people to develop capacities allowing them to drive themselves, so they become not only the protagonists but also the directors of their own lives. The cognitive ability related to the capacity to be the directors of our own life is part of the so-called executive functions, one of whose most important aspects is emotional management, which in turn is crucial to take thoughtful decisions. For this reason, emotional education becomes a key aspect of people’s educational process. This statement, which has been underpinned for several decades from both pedagogy and psychology, has also more recently found equivalent support from the advances of another field of knowledge, i.e. neuroscience. This article addresses the issue of emotion generation and management in a neuroscientific context, based on the involved brain areas, as well as their linkage to a crucial concept for fostering individual and collective well-being and dignity, i.e. life success, which can be defined as the subjective state of feeling reasonably well with oneself and the environment, in a proactive and transformative way.

Key words:

emotional education,
neurosciences, emotional
control, wellbeing

Introducción

Hace exactamente 30 años, Peter Salovey y John Mayer, en su artículo original, publicado el 1 de marzo de 1990 (Salovey y Mayer, 1990), definieron la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que contribuyen a la evaluación y a la regulación de la expresión de la emoción en uno mismo y en los demás, y el uso de

los sentimientos para motivar, planificar y alcanzar un estilo de vida propio. En todo este tiempo, muchas disciplinas académicas han aportado nuevos datos a estos conceptos, como la psicología, la sociología y la pedagogía. Y también lo ha hecho la neurociencia, que ha revelado los procesos neuronales subyacentes a las emociones, incluyendo su generación y su gestión consciente. En este artículo se exponen las bases biológicas de las emociones y de su regulación, lo que permitirá discutir la importancia de un concepto que entronca directamente con la educación emocional, el denominado éxito vital. Esto es, la sensación subjetiva de bienestar; un bienestar que, lejos de ser acomodaticio, se presenta como proactivo y transformador.

Las aportaciones de la neurociencia no son esencialmente diferentes de las que aportan otras disciplinas que han investigado la función y la importancia de las emociones humanas: la gestión emocional es clave para llevar una vida propia, pero integrada en el entorno, que sea digna y dignificante. Los avances en neurociencia permiten dar un fundamento biológico a la educación emocional que, sumado a los fundamentos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, contribuye a la comprensión del conjunto. En muchas ocasiones, las únicas diferencias entre las diversas disciplinas interesadas en las emociones radican en la terminología específica utilizada, que es propia de cada disciplina académica, pero no en su significado profundo. Por ejemplo, lo que en psicología suele denominarse inteligencia emocional, desde la neurociencia vendría a ser un aspecto específico de la inteligencia global de la persona puesto que, a nivel de actividad neuronal, ésta funciona como un todo integrado, y es la suma de muchos componentes cognitivos diferentes.

Algunas obras de referencia en el campo de la neurociencia aplicada a la educación emocional que han sentado las bases biológicas de este campo de investigación y que, por consiguiente, deben ser tenidas en cuenta, son las de Lane y Nadel (2002), Gazzaniga y Mangun (2014), Kolb y Whishaw (2017) y Banich y Compton (2018). Cabe citar también las principales revistas especializadas de reconocido prestigio académico y científico que abordan con regularidad esta temática, como por ejemplo *Social Cognitive and Affective Neuroscience*; *Nature Reviews Neuroscience*; *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. En lo que respecta específicamente a la neurociencia afectiva (*affective neuroscience*), entre los autores más reconocidos cabe citar a Damasio (2010), Davidson (2000, 2003), Davidson y McEwen (2012), LeDoux (1999) y Panksepp (2004, 2012), entre otros. Remitimos a estas

obras para profundizar en lo que en las páginas siguientes se esboza en cuanto a la neurociencia como uno de los fundamentos de la educación emocional.

Cabe destacar que la gestión emocional, que constituye un elemento central de la educación emocional, y que se relaciona con la meta cognición y la toma de decisiones (Holian, 2006), se correlaciona directamente con el denominado éxito vital, que se puede definir como la sensación subjetiva de sentirse razonablemente bien con uno mismo y con su entorno, pero no de forma acomodaticia y pasiva, sino proactiva y transformadora (Bueno, 2019). En este sentido, recordar que vivimos en un mundo dinámico y cambiante, y por ello incierto (en el sentido de que no podemos saber qué dirección tomarán las novedades en el futuro), por lo que la gestión proactiva de este dinamismo, por decisión reflexiva, contribuye a mantener la sensación de bienestar. Se puede comparar con el país de la reina Roja, uno de los personajes del libro *Alicia en el país de las maravillas (A través del espejo)*, de Lewis Carroll. En este país imaginario sus habitantes no pueden dejar de correr, puesto que el país se mueve tan rápido que, si dejan de correr, automáticamente se quedan atrás. Del mismo modo, en cuanto a la percepción de bienestar en un entorno dinámico, cambiante e incierto, la toma de decisiones proactiva, que precisa de la gestión emocional es lo que permite mantener o aumentar dicho bienestar emocional (Brunstein *et al.*, 1998; Ostir *et al.*, 2000; Schutte *et al.*, 2002; y Fredrickson y Joiner, 2002). Comprender el origen neuronal y evolutivo de las emociones y de su gestión resulta, por consiguiente, crucial para comprender su papel en el comportamiento humano.

Qué son las emociones desde la perspectiva biológica

Desde la perspectiva biológica, las emociones son patrones de conducta preconcientes que se desencadenan de manera impulsiva ante cualquier situación que requiera respuesta rápida e inmediata (Bueno, 2017, 2019; Redolar, 2014, 2018). También un pensamiento interno puede desencadenar una respuesta emocional. Son preconcientes, lo que implica que se generan sin la participación de la conciencia, de forma automática, y sólo posteriormente, una vez generadas e iniciado el curso de acción, pueden ser racionalizadas y, en conse-

cuencia, reconducidas en caso de que fuese necesario. De hecho, ésta es la función biológica de las emociones y el motivo por el que han sido favorecidas por la selección natural: permiten respuestas rápidas, adaptativas ante situaciones que lo requieran, puesto que los mecanismos de consciencia y raciocinio son mucho más lentos y consumen mucha más energía metabólica.

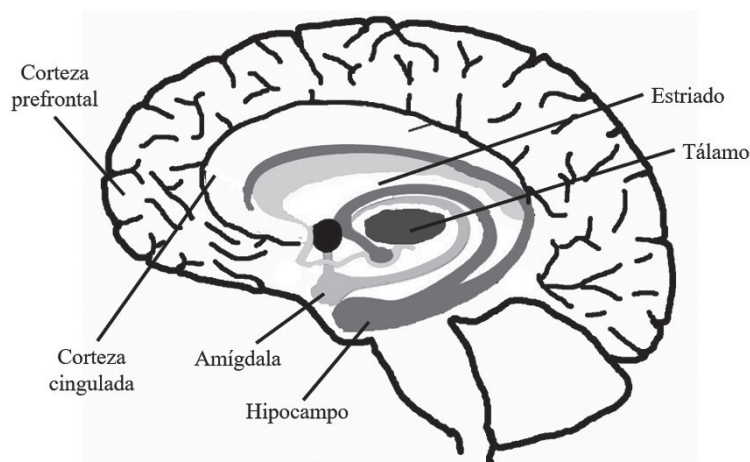
Las respuestas emocionales conllevan también, de manera automática, un estado de activación fisiológica acorde con las necesidades del momento, en el cual participan el sistema nervioso y el endocrino, e incluyen un amplio repertorio de respuestas motoras y de comportamiento adecuadas a cada emoción y a cada situación (Redolar, 2014, 2018). Por ejemplo, el miedo es una emoción primaria que activa descargas hormonales de adrenalina para activar la musculatura corporal e incrementar el aporte de energía metabólica. Y hace lo mismo con el sistema nervioso simpático, que se relaciona con comportamientos de activación relacionados con la huida, para escapar de la posible amenaza o, alternativamente, con la lucha, para defenderse de ella.

Además, enfatizando la importancia adaptativa de las respuestas emocionales, se ha visto que, en el momento preciso de tomar una decisión, las redes neurales que generan y sustentan las emociones se encuentran muy activas. Las decisiones que se toman, por consiguiente, se sustentan en procesos emocionales, y pueden incluir, o no, procesos racionales. De lo que no pueden prescindir es de las emociones. Sólo por este hecho, la gestión emocional es un elemento que debe ser cuidado y entrenado, puesto que contribuye a tomar decisiones ajustadas a las circunstancias, a las necesidades y a los deseos racionales de cada persona (Holian, 2006).

Una de las pruebas más concluyentes de la importancia de las emociones para la vida humana es que lo primero que de forma instintiva quieren aprender los recién nacidos, es qué son las emociones y qué transmiten. Pocos días después de nacer ya empiezan a fijar su atención en la mirada de sus cuidadores, puesto que a través de la mirada transmitimos constantemente nuestro estado emocional (Bueno, 2019). Sólo observando los ojos de una persona podemos saber si está alegre, triste, sorprendida, iracunda, etc. De esta forma, su primer contacto con el entorno social es a través de las emociones, entendiéndolas, reproduciéndolas y viendo que las demás personas las interpretan de la misma manera. A pesar de que a menudo se suele usar la expresión de “seres racionales”, las personas somos,

ante todo, “seres emocionales” –lo que no quita que también podamos y debamos ser racionales–. Precisamente la gestión emocional incluye la racionalización de las emociones, lo que a su vez implica la comprensión de los propios estados emocionales y los recursos necesarios para reconducirlos, si es menester.

➔ **Figura 1.** Principales áreas del cerebro implicadas en la generación, el reconocimiento, la valoración y la gestión de las emociones



Fuente: adaptación de Bueno (2019).

Tipos de emociones

El 1872, Charles Darwin, padre de la teoría de la evolución mediante selección natural, publicó otra influyente obra titulada *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*, donde expuso que la capacidad para expresar las emociones a través del rostro tiene ventajas evolutivas. Paul Ekman definió, en 1972, seis emociones básicas: la ira, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la sorpresa, que amplió posteriormente (Ekman, 1993). Del mismo modo que con tres colores primarios (azul, amarillo y rojo) se pueden generar todos los demás en una amplia paleta de colores y de tonos, el mundo emocional genera un espectro muchísimo más amplio. Además, a menudo las emociones se entrelazan con el estado de ánimo, el temperamento, la personalidad, la disposición y la motivación, unos aspectos de las funciones mentales en las cuales intervienen otras muchas zonas del cerebro. Esto hace que no haya un acuerdo generalizado sobre el número de emociones y su clasificación, puesto que en gran medida

depende de la forma en que se evalúen y de la interpretación que se les dé, evolutiva, neuronal o social. Según la dinámica de la musculatura facial, por ejemplo, es posible reducir el número de emociones básicas a sólo cuatro: la alegría, la tristeza, el asco/ira y el miedo/sorpresa.

Determinados estudios psicológicos, en cambio, han reconocido 14 emociones que han denominado irreductibles, que coinciden con las que propuso inicialmente el filósofo griego Aristóteles en el siglo IV a.C., a saber: el miedo, la confianza, la ira, la amistad, la calma, la enemistad, la vergüenza, la desvergüenza, la compasión, la bondad, la envidia, la ira, la emulación y el desprecio. El psicólogo Robert Plutchik, por mencionar otro caso, propuso a mediados de siglo XX la existencia de ocho emociones básicas: la alegría, la tristeza, la confianza, el asco, el miedo, la ira, la sorpresa y la anticipación, las cuales se combinarían como una paleta de colores para generar un número mucho más elevado de emociones secundarias, como los colores y los tonos que se obtienen en la paleta de un pintor (revisado en Plutchik, 2001). Aunque tal vez la clasificación más completa sea la del pedagogo Rafael Bisquerra (Bisquerra 2009, 2015; Bisquerra y Laymus, 2016), cuya clasificación contempla más de 500 emociones, entre primarias y derivadas.

Desde la perspectiva biológica, todas las emociones son necesarias por su carácter adaptativo o, dicho de otra manera, todas son indispensables para la supervivencia, según el contexto. De ahí la importancia de la educación emocional, para comprenderlas y gestionarlas de la manera más dignificante –y que contribuya mejor al denominado éxito vital, como se discutirá en la parte final de este artículo–. Sea como fuere, lo cierto es que las emociones son cruciales para la supervivencia de los individuos e intervienen en todas las decisiones que tomamos diariamente.

En clave educativa, esto implica que es muy útil, por no decir necesario, incorporar emociones a los aprendizajes (Bueno 2017, 2019). Cualquier aprendizaje que contenga aspectos emocionales es interpretado por el cerebro como crucial para su supervivencia, por lo que tiende a ser fijado con mucha más eficiencia. Aunque es importante destacar que no todas las emociones son equivalentes en cuanto al uso posterior de los aprendizajes, puesto que a nivel de conexiones neuronales los conocimientos adquiridos, bien sean conceptos, actitudes o habilidades, hibridan con las emociones que se generaron durante su adquisición. No va a ser lo mismo que un aprendizaje se

haya asociado al miedo que otro que lo haya hecho a la sorpresa, o a la alegría o la tristeza. En todos los casos, estas emociones facilitarán su fijación en la memoria a largo plazo, por el contexto en que se van a continuar utilizando y las sensaciones que tendrá la persona cada vez que necesite utilizar esos aprendizajes y pueden ser radicalmente diferentes. Y también influirá en la percepción que cada persona adquiere de sí misma y de su entorno, e incluso del propio proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

Una educación basada en el temor, por ejemplo, promueve personas poco propensas a generar cambios en su propia vida, puesto que cualquier cambio implica la necesidad de adquirir nuevos conocimientos, y el cerebro asocia esta adquisición a miedo. Sucede todo lo contrario cuando la educación se basa en emociones de alegría, que transmite confianza (y se aprende de quien se confía), y de sorpresa, que activa la atención, la motivación y la curiosidad, y que genera sensaciones de bienestar. De ahí la gran importancia de cómo se transmiten los conocimientos, no sólo de qué conocimientos se transmiten. Y, de nuevo, enfatiza la trascendencia de una educación emocional adecuada, que permita una buena identificación y gestión de las propias emociones.

Control emocional

Cuando el sistema límbico genera una emoción emite diversas señales neuronales. Unas van destinadas a iniciar directamente el comportamiento asociado a dicha emoción. Por ejemplo, la emoción de miedo activa el hipotálamo para que se produzca una descarga de adrenalina, que es una hormona cuya acción principal es activadora. Incrementa la frecuencia cardíaca, contrae los vasos sanguíneos y dilata las vías respiratorias, lo que permite un aporte extra de energía a la musculatura para poder huir o para defenderse. La sorpresa, en cambio, activa el tálamo, lo que permite fijar la atención y activar redes neurales de motivación y de sensaciones de recompensa. Y la alegría activa redes neuronales de socialización. Simultáneamente, cuando se genera una emoción, sea la que fuere, también se emite otra señal neuronal hacia zonas de la corteza prefrontal del cerebro, lo que permite tomar consciencia de la emoción desencadenada y de los comportamientos asociados que ya se han iniciado. A partir de esa toma de consciencia, que necesita también del tálamo co-

mo centro neuronal que marca el umbral de consciencia, se abre la posibilidad de reconducirla reflexivamente. A nivel neuronal, éste es el momento clave sobre el que incide la educación emocional (Hofmann *et al.*, 2012).

La gestión emocional implica la activación de áreas de reflexividad de la corteza prefrontal y se relaciona con el control inhibitorio que emana de las funciones ejecutivas. Es necesario, pues, hablar un poco de estas funciones ejecutivas. Éstas constituyen un conjunto de procesos cognitivos que permiten regular y controlar otras habilidades y conductas (Diamond, 2013). Permiten dirigir la conducta hacia la consecución de objetivos y la resolución de problemas. Incluyen habilidades de pensamiento como aprender, recordar, aplicar, analizar, evaluar y crear. Por consiguiente, están implicadas, de un modo u otro, con todos los procesos cognitivos. Operan mayoritariamente de manera preconsciente, pero su entrenamiento a través de la práctica permite una mayor capacidad de autogestión personal. Por este motivo, como se ha dicho, éste es el momento clave sobre el que incide la educación emocional.

Las funciones ejecutivas incluyen diversos procesos cognitivos, entre los que destacan la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio de los impulsos. La memoria de trabajo permite el almacenamiento y la manipulación temporal de la información, lo que hace que sea imprescindible para los procesos reflexivos y racionales y para la toma de decisiones. A su vez, la flexibilidad cognitiva se refiere a la capacidad de visualizar distintas opciones ante una misma situación y de cambiar el curso de acción sobre la marcha, para adaptarlo de forma dinámica a las circunstancias cambiantes del entorno. Y el control inhibitorio de los impulsos permite reconducir las emociones una vez que se han generado, lo que es necesario para la consecución de metas conscientes que impliquen recompensas a largo término. Las funciones ejecutivas son, como se ha dicho, imprescindibles para la consecución de objetivos concretos, e incluyen la capacidad de iniciar y finalizar acciones, es decir, de tomar decisiones reflexivas, monitorizar y cambiar la conducta en caso necesario, y planificar la conducta futura cuando uno se enfrenta a tareas o situaciones nuevas (Missier *et al.*, 2012; Rosi *et al.*, 2019).

En este contexto, la reflexividad debe ser percibida como opuesta a la impulsividad, siendo ésta la respuesta preconsciente a un estímulo emocional. Puesto que la reflexividad es también crucial para una vida satisfactoria, esto es, para el éxito vital que he citado y que

se va a desarrollar más en el próximo apartado, la gestión emocional resulta clave para el desarrollo cognitivo de las personas. La autorregulación emocional incluye la toma de conciencia del estado emocional propio y de su comparación con el que sería deseable en ese momento para armonizarlos, de manera que sean socialmente tolerables y personalmente satisfactorios y dignificantes, lo que implica procesos de metacognición, es decir, del análisis consciente de los propios procesos cognitivos, entre los cuales la identificación y gestión emocional constituyen el nexo de unión entre las funciones ejecutivas y la capacidad de autorregulación (Nigg, 2017; Roebers, 2017; Fitzgerald *et al.*, 2018). En este contexto, la flexibilidad cognitiva debe permitir ser lo suficientemente flexible para generar reacciones espontáneas, pero al mismo tiempo autorregulada para reconducir estas reacciones según sea necesario. La flexibilidad cognitiva, que también forma parte de las funciones ejecutivas junto con el control inhibitorio de los impulsos es, pues, otro elemento destacado de la gestión emocional. Ello incluye una serie de procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las respuestas emocionales. La capacidad de regular las emociones va madurando con la edad y no se alcanza hasta la edad adulta. Es, además, una habilidad clave para la progresión académica de los estudiantes (Duckworth *et al.*, 2019).

En clave educativa, a pesar de que la capacidad de regular las emociones vaya madurando con la edad, esto no implica que a través de intervenciones pedagógicas no se pueda favorecer este proceso, para contribuir a afianzarlo (Martin y Ochsner, 2016). Como en cualquier otro tipo de aprendizaje, la forma de consolidarlo es trabajándolo y usándolo, lo que permite establecer nuevas conexiones neuronales y fortalecer las vías existentes en las zonas del cerebro implicadas (Bueno, 2016). En resumen, a pesar de que las emociones sean preconscientes, el papel regulador de la corteza prefrontal permite también una gestión consciente de los aprendizajes emocionales, a través de las funciones cognitivas superiores, como el raciocinio, la reflexión y la autoconciencia (Bueno, 2019).

Emociones para el éxito vital

Como se ha dicho, una de las principales tareas de las funciones ejecutivas es la adecuación de los comportamientos para alcanzar los

objetivos vitales marcados. Y una buena gestión de las funciones ejecutivas se correlaciona con el denominado éxito vital. El éxito vital se refiere a la sensación subjetiva de bienestar, de sentirse razonablemente a gusto siendo como se es, haciendo lo que se hace y estando con quien se está. Dicho de otra manera más sencilla, equivaldría a sentirse razonablemente feliz. Un bienestar, sin embargo, no es estático, puesto que el entorno cambia y uno debe ir cambiando para mantener este estado subjetivo de bienestar. Es, por tanto, un bienestar proactivo, transformador y en transformación. En él intervienen, de forma destacada, la capacidad de planificar futuros alternativos, lo que se relaciona con la flexibilidad cognitiva; la capacidad de raciocinio y reflexividad, para valorar los pros y los contras de estos futuros, lo que se relaciona con el control de la impulsividad y, en consecuencia, con la gestión emocional; la toma de decisiones, para decidir qué opción de futuro nos resulta más satisfactoria y convincente, lo que de nuevo se relaciona con las emociones y su gestión, puesto que en la toma de decisiones intervienen también las emociones, y el control de las funciones ejecutivas, por todo lo dicho.

¿Y cómo se pueden trabajar todos estos aspectos? Éste es, precisamente, el papel crucial de la educación emocional. Cada vez que los trabajamos, cada vez que tomamos una decisión planeada y reflexionada estimulamos las redes neuronales que sustentan estas capacidades. En clave educativa, cada vez que dejamos que nuestros alumnos planifiquen, reflexionen y decidan, lo que implica darles tiempo para evitar la inmediatez, que se resuelve a base de impulsividad, estamos favoreciendo su capacidad de autogestión personal. Pero hay también otro aspecto a destacar, el factor imitación.

Uno de los mecanismos básico de aprendizaje es por imitación. De ello se encargan unas poblaciones neuronales denominadas neuronas espejo (aunque a nivel académico entre especialistas se discute si existen realmente unas neuronas espejo diferenciadas del resto o si es todo el cerebro que se comporta como un gran espejo, pero sea como fuere, el resultado final es el mismo). Estas neuronas se activan de la misma manera cuando realizamos una acción que cuando vemos realizarla a otra persona, lo que nos permite interiorizar no sólo las acciones de los demás como mecanismo de aprendizaje, sino también inferir cuáles son sus intenciones, emociones y sentimientos (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). La empatía, por ejemplo, depende en buena parte de ellas (Iacoboni, 2009). Pues bien, una forma básica de transmitir capacidades de gestión emocional es gestionándola no-

sotros mismos, para actuar de foco y modelo. Dicho de otro modo, la educación emocional, con todo lo que conlleva, debe empezar por el mismo educador.

Hay diversas intervenciones que también pueden contribuir a la maduración y el fortalecimiento de la capacidad de reconocimiento y gestión emocional. Por ejemplo, se ha demostrado que técnicas relacionadas con la meditación, como el *mindfulness*, el yoga o el *taichi*, activan las redes neuronales implicadas en las funciones ejecutivas, potenciándolas, al mismo tiempo que también mejoran la capacidad de empatía y disminuyen el estrés (Tang *et al.*, 2016; Erwards *et al.*, 2018; Kran *et al.*, 2018; Patel *et al.*, 2018; Pokorski y Suchorzynska, 2018; Basso *et al.*, 2019; Valim *et al.*, 2019, entre otros).

Conclusiones

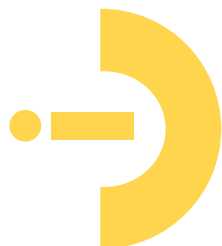
Uno de los aspectos centrales del bienestar subjetivo, tanto como de la progresión personal y académica, es la capacidad de gestión emocional, que forma parte de las funciones ejecutivas del cerebro, junto con la capacidad de planificación, de reflexión y la toma de decisiones, en las que también intervienen la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Todos estos recursos cognitivos se gestionan desde la corteza prefrontal del cerebro, y permiten armonizar las funciones del resto de áreas de este órgano, lo que incluye a la amígdala, el centro generador de las emociones. Por consiguiente, tanto las emociones, que se generan de forma preconsciente, como su gestión consciente, tienen un correlato neuronal, una base biológica en el cerebro. La capacidad de gestión de las funciones ejecutivas es, además, la única función cognitiva que se correlaciona directamente con el éxito vital, entendido como la sensación subjetiva de bienestar. Un bienestar que, a su vez, es proactivo y transformador para la persona, y que precisa de la capacidad de motivación, la cual, a su vez, se ve estimulada por emociones positivas como la alegría y la sorpresa. En este contexto, la educación emocional, que incide directamente en determinadas áreas cerebrales, se convierte en un elemento crucial para contribuir a la maduración y consolidación de todas estas capacidades cognitivas, ya desde la primera infancia y durante la preadolescencia, la adolescencia, la juventud y la edad adulta.

Referencias

- Banich, M. T., y Compton, R. J. (2018). *Cognitive Neuroscience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Basso, J. C., McHale, A., Ende, V., Oberlin, D. J. y Suzuki, W. A. (2019). Brief, daily meditation enhances attention, memory, mood, and emotional regulation in non-experienced meditators. *Behav Brain Res*, (356), 208-220.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R., y Laymuns, G. (2016). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. Valencia: PalauGea.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., y Grässman, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, (75), 494-508.
- Bueno, D. (2016). *Cerebroflexia. El arte de construir el cerebro*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia aplicada a la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Damasio, A. R. (2010). *El cerebro creó al hombre*. Barcelona: Planeta.
- Davidson, R. J. (2000). Cognitive neuroscience needs affective neuroscience (and vice versa). *Brain and Cognition*, (42), 89-92.
- Davidson, R. J. (2003). Affective neuroscience and psychophysiology: Toward a synthesis. *Psychophysiology*, (40), 655-665.
- Davidson, R. J., y McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being. *Nature neuroscience*, (15), 689-695.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, (64), 135-168.
- Duckworth A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., y Gross J. J. (2019). Self-Control and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, (70), 373-399.
- Edwards, M. K., Rhodes, R. E., Mann, J. R., y Loprinzi, P. D. (2018). Effects of acute aerobic exercise or meditation on emotional regulation. *Physiol Behav.*, (186), 16-24.
- Ekman, P. (1993). Facial Expression and Emotion. *American Psychologist*, (48), 384-392.

- Fitzgerald, J. M., DiGangi, J. A., y Phan, K. L. (2018). Functional Neuroanatomy of Emotion and Its Regulation in PTSD. *Harv Rev Psychiatry*, (26), 116-128.
- Fredrickson, B. L., y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychol. Sci.*, (13), 172-175.
- Gazzaniga, M., y Mangun, G. R. (2014). *Cognitive Neurosciences*. Nueva York: The MIT Press.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., y Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends Cogn Sci.*, (16), 174-180.
- Holian, R. (2006). Management decision making, ethical issues and “emotional” intelligence”. *Management Decision*, (44), 1122-1138
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual Review of Psychology*, (60), 653-670.
- Kolb, B., y Whishaw, I. Q. (2017). *Neuropsicología humana*. Buenos Aires: Panamericana.
- Kral, T. R. A., Schuyler, B. S., Mumford, J. A., Rosenkranz, M. A., Lutz, A., y Davidson, R. J. (2018). Impact of short- and long-term mindfulness meditation training on amygdala reactivity to emotional stimuli. *Neuroimage*, (181), 301-313.
- Lane, R. D., y Nadel, L. (Eds.). (2002). *Cognitive Neuroscience of Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Martin, R. E., y Ochsner, K. N. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: implications for education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, (10), 142-148.
- Missier, F., Mäntylä, T., y de Bruin, W. B. (2012). Decision-making competence, executive functioning, and general cognitive abilities. *J. Behav. Dec. Making*, (25), 331-351.
- Nigg, J. T. (2017) Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *J Child Psychol Psychiatry*, (58), 361-383.
- Ostir, G. V., Markides, K. S., Black, S. A., y Goodwin, J. S. (2000). Emotional well-being predicts subsequent functional independence and survival. *JAGS*, (48), 473-478.
- Panksepp, J. (2004). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Nueva York: Oxford University Press.
- Panksepp, J., y Biven, L. (2012). *The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotion*. Nueva York: Norton & Company.

- Patel, N. K., Nivethitha L., y Mooventhan, A. (2018). Effect of a yoga based meditation technique on emotional regulation, self-compassion and mindfulness in college students. *Explore (NY)*, (14), 443-447.
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, (89), 344-350.
- Pokorski, M. y Suchorzynska, A. (2018). Psychobehavioral effects of meditation. *Adv Exp Med Biol.*, (1023), 85-91.
- Redolar, D. (2014). *Neurociencia cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Redolar, D. (2018). *Psicobiología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo: Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Roebbers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, (45), 31-51.
- Rosi, A., Bruine de Bruin, W., Del Missier, F., Cavallini, E., y Russo, R. (2019). Decision-making competence in younger and older adults: which cognitive abilities contribute to the application of decision rules? *Neuropsychol Dev Cogn B Aging Neuropsychol Cogn.*, (26), 174-189.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, *Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., y Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, (16), 769-785
- Tang, Y., Tang, R., y Posner, M. I. (2016). Mindfulness meditation improves emotion regulation and reduces drug abuse. *Drug Alcohol Depend*, 163(1), 13-18.
- Valim, C., Marques, L. M., y Boggio, P. S. (2019). A positive emotional-based meditation but not mindfulness-based meditation improves emotion regulation. *Front Psychol.*, (10), 647.



Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil

Development of Socio-emotional Competences and Prevention of School and Youth Violence

Izabela Zych

Universidad de Córdoba, España
izych@uco.es

Rosario Ortega-Ruiz

Universidad de Córdoba, España
ed1orrur@uco.es

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2020.

Resumen

El número de estudios sobre la violencia escolar y juvenil ha aumentado en los últimos años y sus resultados resaltan el importante papel de las competencias socioemocionales a la hora de prevenir o intervenir en estas conductas. No obstante, los hallazgos científicos a menudo están desconectados entre sí y además no siempre son accesibles a los profesionales que trabajan en la prevención e intervención contra la violencia. Por ello, en el presente artículo se realiza una exhaustiva revisión de estudios científicos sobre diferentes conductas problema, la importancia de la prevención de la violencia escolar y juvenil y su relación con las competencias socioemocionales. Igualmente, se resumen los componentes principales de los programas que han mostrado ser efectivos contra diferentes tipos de violencia y que incluyen componentes para la promoción de las competencias socioemocionales. Se proporcionan algunas claves para la práctica con base en los resultados científicos y propuestas de futuro.

Palabras clave:

prevención de la violencia, competencias socioemocionales, intervención, implicaciones prácticas, jóvenes, educación emocional

Abstract

The number of studies on school and youth violence has increased in recent years and their results highlight the important role of socio-emotional competencies in preventing or intervening in these behaviors. However, scientific findings are often disconnected from each other and, on the other hand, there are not always accessible to professionals working in violence prevention and intervention. For this reason, this article carries out an exhaustive review of scientific studies on different problem behaviors, the importance of preventing school and youth violence and its relationship with socio-emotional skills. Likewise, the main components of the programs that have been shown to be effective against different types of violence and that include components for the promotion of socio-emotional competencies are summarized. Some keys to practice are provided based on scientific results and future proposals.

Keywords:

violence prevention,
socio-emotional skills,
intervention, practical
implications, youth,
emotional education

Introducción

En las últimas décadas han proliferado los estudios sobre la prevención de diferentes tipos de violencia. A su vez, se ha encontrado la relación entre un alto nivel de competencias socioemocionales y la menor implicación en conductas agresivas. Con base en los conocimientos científicos, se han diseñado, llevado a cabo y evaluado programas para prevenir la violencia, algunos de ellos muy exitosos. No obstante, muchos de los conocimientos sólidos que subyacen a las iniciativas de intervención educativa están algo desconectados entre sí y formulados en términos de trabajos con un formato de artículo científico siempre sintético. Eso puede dar lugar a una cierta desconexión entre lo que se sabe y lo que se sabe hacer, es decir, entre teoría y práctica. Ello resulta perturbador cuando se reconoce que es necesario que los profesionales de la práctica educativa deben estar muy bien informados con el fin de que tengan una visión global y holística de este apasionante campo de estudio. Desgraciadamente, mucho del conocimiento científico no llega a ser públicamente reconocido y convertido en competencia profesional. Por ello, el presente trabajo se dirige a la elaboración de una síntesis de estudios sobre la prevención de la violencia y su relación con las competencias socioemocionales. Se espera que dicha revisión resulte útil tanto para conocer lo que ya está hecho y proporcionar ideas sobre qué debería investigarse ahora, como para llevar la ciencia a la práctica profesional.



Importancia de la prevención de la violencia escolar y juvenil

La prevención de la violencia, el acoso escolar y otros tipos de conductas antisociales en la juventud se encuentran entre los desafíos más importantes de las sociedades modernas, porque hoy sabemos hasta qué punto la escuela es el ecosistema social que más impacto tiene en la socialización de los individuos. Además, la investigación sobre malos tratos entre escolares y violencia se ha realizado básicamente en el marco disciplinar de la psicología educativa, cuyo objeto de trabajo coloca en la centralidad de sus objetivos la intervención para la optimización del aprendizaje y el desarrollo en todas sus dimensiones. Muchos proyectos de investigación que focalizaron las conductas agresivas y los fenómenos de violencia han incluido una fase de diseño e intervención educativa. Cuando han sido convenientemente evaluados, algunos han evidenciado la reducción, al menos en parte, de la violencia u otras formas de agresión, lo cual ha sido considerado el éxito de dicho programa (ver revisiones de Farrington y Ttofi, 2009 para el comportamiento antisocial y Zych y Farrington, 2018 para el comportamiento antisocial y la delincuencia). El hecho de que las conductas problemáticas usualmente continúan en el tiempo, se describió como uno de los pocos conocimientos seguros en criminología (Juon, Doherty y Ensminger, 2006). También se sabe que es posible interrumpir esta continuidad (Ttofi, Bowes, Farrington y Lösel, 2014). Los niños y jóvenes de hoy que muestran comportamientos violentos y antisociales corren un alto riesgo de convertirse en los delincuentes del mañana. Así pues, se necesitan más esfuerzos, ya que las tasas de violencia, incluyendo el *bullying* y otros comportamientos antisociales en los jóvenes, siguen siendo altas.

Los hallazgos de diferentes estudios longitudinales prospectivos sobre la violencia y la delincuencia muestran que su inicio tardío (es decir, comenzar a delinquir después de los 21 años) es muy poco frecuente, en comparación con la violencia y la delincuencia de inicio en la adolescencia (Jolliffe, Farrington, Piquero, MacLeod y van de Weijer, 2017). La investigación longitudinal sobre el acoso escolar mostró que los agresores en las escuelas tenían un alto riesgo de usar drogas más tarde en la vida (Ttofi *et al.*, 2016) y convertirse en delincuentes adultos (Ttofi *et al.*, 2011). Además, se encontró que el acoso escolar es un fenómeno relativamente estable y que los agresores rara vez dejan de serlo de manera espontánea (Zych *et al.*, 2020). El

alumnado implicado en el acoso escolar suele involucrarse, a su vez, en otras conductas antisociales dentro y fuera de la escuela (Nasaescu *et al.*, 2020). Por ello, resulta fundamental abordar la violencia desde la educación, pues es durante los años escolares cuando suele aparecer y también son esos años en los que, en un contexto formal, pueden llevarse a cabo programas para prevenirla.

Existen diferentes formas de violencia presentes entre los jóvenes y que han sido descritas por diversos estudios científicos. En este sentido, hay muchos estudios centrados en el acoso escolar llamado *bullying* (ver una revisión de Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015), el acoso cibernético llamado *cyberbullying* (ver una revisión de Smith y Berkun, 2017), proyectos centrados en la delincuencia a lo largo de la vida, que a veces comienza con conductas agresivas ya en la niñez o adolescencia (por ejemplo, Eisner y Ribeaud, 2007; Farrington, Piquero y Jennings, 2013). Otras líneas de investigación muy fructíferas se centran en la violencia de pareja adolescente (Viejo, Monks, Sánchez y Ortega-Ruiz, 2016) o educación inclusiva y prevención de la discriminación contra las minorías en las escuelas (Llorent y Alamo, 2016). También hay proyectos centrados en el discurso de odio y el ciberodio hacia minorías religiosas y culturales (Blaya *et al.*, 2017; Oksanen, Hawdon, Holkeri, Näsi y Räsänen, 2014). Todos estos tipos de violencia resultan altamente perjudiciales para individuos y sociedades. Por ello, resulta crucial prevenirla ya desde las edades tempranas, actuando sobre los factores de riesgo para minimizar su efecto, y activando los factores de protección para que tenga su benéfico impacto. En este sentido, las escuelas son el contexto privilegiado donde pueden llevarse a cabo programas para prevenir la violencia escolar y juvenil; particularmente relevantes a este efecto son los programas que se dirigen a la competencia socioemocional y moral.

Competencia socioemocional como clave para la prevención de la violencia

Diversos estudios científicos muestran que un alto nivel de competencias sociales y emocionales puede proteger a los jóvenes ante la violencia como fallido camino para afrontar conflictos (ver la revisión de Durlak *et al.*, 2011). La inteligencia emocional, junto con la competencia social y moral son componentes fundamentales para

actuar en los sistemas de convivencia (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017). En este sentido, diversos proyectos se han centrado en diferentes aspectos de la competencia socioemocional, cuyo estudio se intensificó a partir de la aparición del concepto inteligencia emocional.

La inteligencia emocional, estudiada y popularizada por Mayer y Salovey (1993) en los años noventa, ha sido un acercamiento particularmente exitoso. Las cuatro ramas de inteligencia emocional establecidas por Mayer (2001) clarifican y operativizan un constructo complejo. La primera habilidad es la percepción y expresión emocional, que se refiere a la habilidad para reconocer las emociones propias y ser sensible a las emociones de los demás. La segunda habilidad hace posible utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, por ejemplo, adaptando tareas a diversos estados emocionales que pueden favorecer su ejecución. La tercera habilidad es la comprensión emocional, incluyendo su significado, cambios y situaciones sociales en las que se generan las emociones. Por último, la cuarta habilidad es la que hace posible la gestión emocional, para que pueda adaptarse a diversas situaciones, mejorar el estado emocional y tener en cuenta el bienestar propio y ajeno. Un metaanálisis de 25 estudios diferentes mostró que un alto nivel de inteligencia emocional se relaciona con mayor bienestar subjetivo (Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016).

Existen diversos estudios que muestran la importancia de la inteligencia emocional en la promoción de la convivencia y conductas prosociales. Igualmente, cabe resaltar que la convivencia y alto nivel de conducta prosocial son claves para la prevención de la violencia (Ortega-Ruiz, 2015). En esta línea, Marsh y Ambady (2007) llevaron a cabo un estudio en el que administraron una serie de tareas a los sujetos, encontrando que las personas más habilidosas a la hora de percibir miedo, también estaban más dispuestos a prestar ayuda a los demás. A su vez, Kaltwasser, Hildebrandt, Wilhelm, y Sommer (2017) encontraron que las personas cuyas expresiones emocionales eran más adecuadas a las situaciones sociales concretas se comportaban de manera más prosocial. Además, la capacidad de reconocer emociones tales como la tristeza o el miedo se relacionó con mayor conducta prosocial a la hora de jugar a videojuegos.

Un alto nivel de inteligencia emocional es fundamental para prevenir la violencia, pero puede no ser suficiente. De hecho, algunos estudios indican que la inteligencia emocional utilizada para mani-

pular a otras personas incluso puede relacionarse con más violencia (Bacon y Regan, 2016). Por ello, a nivel práctico, resulta importante saber que un alto nivel de inteligencia emocional debe combinarse con la competencia socioemocional, entendida como la capacidad de utilizar el conocimiento y las habilidades sociales y emocionales al servicio de diversas tareas e interacciones interpersonales con un nivel razonablemente sólido de criterio moral ético y tendencia a la solidaridad y la conducta prosocial. Por tanto, estas habilidades se aplican al contexto y a la situación, sobre todo teniendo en cuenta la situación social (Saarni, 1999), considerando la fuerte interrelación entre los aspectos emocionales que influyen en las demás personas y se utilizan para comunicarse (Denham, 2007). En esta línea, diversos estudios han encontrado que un alto nivel de competencias socioemocionales se relaciona con menor violencia, incluyendo *bullying* y *cyberbullying* (Nasaescu *et al.*, 2018; Zych *et al.*, 2018; Zych *et al.*, 2019). Ciertos estudios han demostrado que, un uso excesivo del contenido emocional en interacciones mediante dispositivos digitales, puede ser un elemento de riesgo de conductas agresivas, aumentando el *cyberbullying*, al tiempo que un alto nivel de competencia socioemocional es un factor protector contra el mismo tipo de conducta violenta (Marín-López *et al.*, 2020). En definitiva, la competencia emocional puede ser clave en todo tipo de relaciones interpersonales, tanto directas como a través de la comunicación digital.

Diversidad de la conducta violenta y competencias socioemocionales

El concepto de violencia está funcionando como un constructo paraguas en el que caben distintos tipos de conductas, su respuesta espontánea o planificada, sus daños, su intencionalidad, sus causas y sus consecuencias. El uso adecuado de la competencia socioemocional para prevenir la violencia exige la comprensión del fenómeno agresivo en su diversidad y alcance. Algunos fenómenos de violencia han recibido más investigación que otros.

Los malos tratos, la intimidación y la agresión injustificada, también llamado acoso escolar (*bullying*, en expresión popular británica) es uno de estos fenómenos violentos complejos que ha recibido amplia investigación científica (Ortega, 2010). El *bullying* es un

tipo de violencia en el que algunos estudiantes ejercen conductas agresivas directas o indirectas frecuentes y en un periodo de tiempo prolongado sobre algún compañero que, por distintas causas, no se defiende y se convierte así en víctima de sus iguales (Smith y Brain, 2000). El gran impulso de las tecnologías de la comunicación en los primeros años del siglo XXI vio emerger este tipo de conducta también a través de los dispositivos digitales, con la aparición de lo que llamamos ciberacoso o *cyberbullying* (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2016; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008). El *bullying* y el *cyberbullying* están presentes y son prevalentes entre chicos y chicas en todo el mundo. Un metaanálisis realizado por Modecki *et al.* (2014) que incluye 80 estudios empíricos, encontró que alrededor de 35% de los estudiantes están involucrados en alguna forma de *bullying* y alrededor de 15% están involucrados en alguna forma de *cyberbullying*.

Diversos estudios identificaron los factores de riesgo y protección contra el *bullying* y el *cyberbullying*, de los que muchos están relacionados con el nivel de competencias sociales y emocionales de los escolares. Se descubrió que la baja empatía y los altos rasgos de frialdad emocional estaban relacionados con el *bullying* y el *cyberbullying* (Zych, Ttofi y Farrington, 2019; Zych, Baldry, Farrington y Llorent, 2019). Mientras que aspectos socioemocionales tales como alto autocontrol o las buenas relaciones con los iguales fueron predictores longitudinales de menor implicación en el *bullying* en la adolescencia (Zych *et al.*, 2020a y 2020b).

En los años de la adolescencia, cuando comienzan las relaciones de cortejo juvenil, aparece, o puede aparecer un tipo de violencia que, podemos considerar, termina teniendo efectos sobre la violencia en la pareja. La violencia de pareja adolescente (*dating violence* en su expresión inglesa) se define como el comportamiento agresivo físico, sexual o psicológico que anida en el vínculo erótico-sentimental ya en los años juveniles. Este tipo de violencia suele potenciarse por las creencias románticas relacionadas con la exclusividad amorosa, los celos, el control o el dominio de un miembro de la pareja sobre el otro y otros mitos del amor romántico (Sánchez, Ortega-Rivera, Ortega-Ruiz y Viejo, 2008). Jennings *et al.* (2017) realizaron un metaanálisis sobre la violencia en el noviazgo y, después de incluir 169 estudios empíricos, encontraron que ésta era un tipo de violencia prevalente en adolescentes (alrededor de 10%) y adultos jóvenes (alrededor de 20-30%). Igualmente, estos investigadores encontraron que muchas intervenciones tuvieron éxito a corto plazo, si bien pocas de éstas lo

tuvieron también a largo plazo. Aunque con ciertas diferencias de género, un estudio longitudinal con un año de seguimiento mostró que, generalmente, un alto nivel de claridad y reparación emocional (componentes de la inteligencia emocional) se relaciona con menor duración de la violencia de pareja adolescente (Fernández-González, Calvete, Orue y Echezarraga, 2018).

Estudios longitudinales realizados en criminología con el objetivo de describir y comprender el desarrollo de las llamadas carreras criminales (comienzo y evolución de la criminalidad) y el desarrollo de la delincuencia han permitido descubrir las trayectorias de estos comportamientos violentos desde la niñez y a lo largo de la vida, junto con sus factores de riesgo y de protección (Farrington, 2003). Un estudio reciente de conductas predelictivas autoinformadas, incluyendo el destrozo de objetos y pertenencias de otras personas, hurtos, violencia física hacia adultos y compañeros, portar un arma o meter fuego, mostró que entre 3 y 30% de los escolares entre 6º grado de educación primaria y 4º de educación secundaria informa haberlas cometido al menos una vez (Nasaescu *et al.*, 2020). Con respecto a los factores de riesgo para la delincuencia, cabe destacar algunos tales como alta impulsividad, fracaso escolar o estilos parentales deficientes (Farrington, 2015). Una revisión sistemática y un metaanálisis de 35 estudios empíricos mostró que, tanto la baja empatía cognitiva (entender las emociones de los demás), como la baja empatía afectiva (compartir las emociones de los demás) se relacionaron con mayor delincuencia (Jolliffe y Farrington, 2004).

El discurso de odio, el racismo, la discriminación y recientemente también el ciberodio son formas de violencia extremadamente dañinos para los jóvenes y la sociedad en general. Los cambios sociales y estructurales recientes hacen que ciertos grupos sean vulnerables (por ejemplo, minorías étnico-culturales, minorías sexuales, personas con discapacidad, etc.). Según la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA, 2017), la llegada de refugiados, migrantes y solicitantes de asilo se utilizó recientemente como una excusa para algunos comportamientos racistas y xenófobos crecientes, como el discurso de odio, el crimen de odio, el ciberodio y la discriminación. En este tipo de violencias, los componentes socioemocionales y morales resultan claves. La discriminación se combate con frecuencia a través de la educación inclusiva (Llorent y Alamo, 2016). Nuestro reciente estudio sobre el ciberodio en seis países diferentes, incluyendo Finlandia, Francia, Polonia, España, Reino Unido

y Estados Unidos (Reichelmann *et al.*, 2020), mostró que entre 65 y 78% de los jóvenes entre los 18 y 25 años han estado expuestos al discurso de odio. Aunque los estudios sobre prevención e intervención contra este tipo de violencia son todavía escasos, no cabe duda de que la competencia socioemocional y ética es relevante como foco para la educación. Por ejemplo, un estudio con jóvenes finlandeses mostró que la impulsividad y ciertos tipos de conducta social se relacionan con una mayor producción de ciberodio (Kakkinen, Sirola, Savolainen y Oksanen, 2020).

Por tanto, cada tipo de violencia tiene peculiaridades que deben ser tenidas en cuenta cuando se diseñan programas de intervención para reducirlas y optimizar la convivencia pacífica y productiva. Desde el acoso escolar, que es la violencia que más investigación e intervención ha recibido, hasta el complejo proceso del fenómeno cultural conocido como ciberodio, una amplia gama de investigaciones está permitiendo el afrontamiento educativo y la prevención de la violencia, mediante la atención a la competencia socioafectiva y moral.

Efectividad de los programas con componentes de educación socioemocional

Existe una larga tradición de intervenciones contra la violencia que, a nivel mundial, se han llevado a cabo a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). No obstante, las primeras intervenciones y programas no registraron con el detalle necesario su evidencia de idoneidad y éxito; en cambio, las intervenciones actuales cuentan ya con registro y control sobre su efectividad. A este respecto, hoy sabemos que las más exitosas son las que trabajan en la intervención de diversos factores de riesgo y la activación de los factores protectores. En general, tienen mejores efectos los programas centrados en diversos factores de riesgo y de protección para la conducta antisocial comprendida desde una perspectiva amplia (Catalano *et al.*, 2012). Por otro lado, conviene no olvidar que los problemas de violencia son multicausales y suelen presentarse bajo ciertos patrones comunes (Nasaescu *et al.*, 2020)

Las intervenciones más exitosas son, por tanto, las que se llevan a cabo desde una perspectiva sistémica y ecológica (Ortega, 2010)

con base en el conocimiento científico de los factores de riesgo y de protección (Farrington, 2015). La implementación de estos programas en el contexto escolar resulta especialmente interesante, por un lado, porque algunos de los factores de riesgo y de protección se relacionan con la escuela. A este respecto, un factor global importante es la intervención orientada a optimizar la calidad de la convivencia (Ortega, 2015). La escuela es un contexto de socialización formal, donde docentes y profesionales de la educación tienen la oportunidad de fomentar las competencias socioemocionales y afectivas para la convivencia. Ello fija actitudes y comportamientos prosociales en el alumnado que se convierten en tendencias hacia el respeto mutuo y los valores democráticos. La misión de la escuela del siglo XXI no sólo consiste en promover las habilidades académicas, sino también en llevar a cabo la educación para la vida promoviendo relaciones interpersonales prosociales, solidaridad, la democracia y la paz, previniendo la violencia (Ortega, 2005). Según el informe de la OCDE (2014), las personas pasan casi 8000 horas de su vida en la educación primaria y secundaria, con aproximadamente 800 horas anuales. Por ello, la escuela es un contexto perfecto para la prevención de la violencia.

Existe un amplio abanico de programas y modelos de intervención para la prevención de la violencia en la escuela, con distintas evidencias de la efectividad y la transferencia de sus resultados. Presentaremos a continuación algunos de los programas, nacionales e internacionales, cuyo foco ha estado en el fomento de las competencias socioemocionales.

El Proyecto de Desarrollo Social de Seattle

Se trata de un programa con buena evidencia científica sobre sus resultados que se llevó a cabo en escuelas primarias de Seattle por Hawkins *et al.* (1991). El programa incluyó a diferentes miembros de la comunidad educativa tales como el alumnado, el profesorado y la familia. Se diseñó teniendo en cuenta el modelo de desarrollo social.

El programa para el alumnado fomentó sus habilidades cognitivas, sociales, emocionales y conductuales. Por ejemplo, el alumnado fue entrenado para resistir la presión de grupo y no involucrarse en conductas antisociales. Igualmente, se le enseñó cómo buscar alternativas positivas para esas posibles conductas y cómo sugerir a los demás que los problemas se resuelvan de manera prosocial.

Se incluyó formación para docentes sobre el manejo proactivo del aula, la enseñanza interactiva y el aprendizaje cooperativo. El manejo proactivo del aula incluyó la gestión de la disciplina, instrucciones y procedimientos claros y recompensas por las conductas deseadas. Se fomentó la enseñanza interactiva con un plan de estudios motivador y el monitoreo del proceso de aprendizaje. El componente de aprendizaje cooperativo consistió en ayudar a los docentes a mejorar el aprendizaje en grupos, centrándose en la cooperación entre el alumnado.

El entrenamiento para las familias se centró en el manejo de las conductas de sus hijos e hijas, incluyendo el apoyo académico y la prevención del consumo de sustancias. Por ejemplo, se insistió en la necesidad de identificar las conductas apropiadas e inapropiadas y en administrar consecuencias para reforzar las primeras y disminuir las segundas. Se trabajaron las estrategias de resolución de conflictos, ayuda para lidiar con la influencia negativa de los iguales, las expectativas y la mejora de la relación familia-escuela. Entre otros beneficios, este programa, que se llevó a cabo en la escuela primaria, fue efectivo para reducir la violencia en los primeros años de la adultez (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott y Hill 1999).

El programa PATHS para promover estrategias alternativas de pensamiento

PATHS es un programa de aprendizaje social y emocional en el que se lleva a cabo una modificación curricular en la educación infantil y primaria (Greenberg y Kusché 2002). El programa consiste en actividades y lecciones específicas llevadas a cabo dos o tres veces por semana durante unos 20-30 minutos. Éstas se centran en promover competencias sociales y emocionales tales como autocontrol, comprensión emocional, autoestima, habilidades de relaciones interpersonales y habilidades para resolver conflictos. Se trata de un programa con un diseño muy detallado que contiene diversos materiales destinados a cada curso escolar, tales como manuales, pegatinas, diálogos, ejercicios específicos e incluso juguetes que sirven para su realización. Se incluye información para las familias y algunos materiales para casa. Por tanto, el programa es fácil de usar, especifica los módulos estructurados con sus objetivos y hace detalladas descripciones de actividades, incluyendo los diálogos para usar en clase.

PATHS ha sido validado en diversos estudios científicos y se ha demostrado su utilidad para la mejora de las competencias sociales y emocionales. Aunque con evidencia mixta, algunos estudios apuntan que PATHS ha sido efectivo para mejorar las conductas agresivas (Crean y Johnson, 2013).

INTEMO

Este programa fue diseñado para mejorar la inteligencia emocional promoviendo sus cuatro ramas, es decir, la percepción, el uso facilitador, la comprensión y la gestión emocional (Cabello, Castillo-Gualda, Rueda y Fernández-Berrocal, 2016). Existe más de una versión de este programa, pero aquí se describe la que tuvo dos años de duración con 12 sesiones de una hora durante cada curso escolar. INTEMO se llevó a cabo durante las horas de tutoría.

Con base en el modelo de la inteligencia emocional, se entrenó la habilidad de percibir y expresar emociones de manera adecuada, la habilidad de utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, la comprensión emocional y la regulación y la gestión emocional. Se utilizó una serie de técnicas para promover la inteligencia emocional, incluyendo trabajos en grupos, juegos, juegos de roles, proyectos de obras de arte, películas y reflexión. La metodología fue dinámica, activa y participativa. En comparación con el grupo control, el alumnado en el grupo experimental mostró niveles más bajos de conductas agresivas, ira y hostilidad y niveles más altos de empatía después del programa (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013).

SAVE

SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar) se diseñó y llevó a cabo en España desde una perspectiva ecológica y holística (Ortega y Del Rey, 2001, Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2004). En el primer paso, se hizo un minucioso análisis del contexto escolar, incluyendo un pre-test que registró la línea base tanto de las competencias socioemocionales de los escolares, como de los niveles de equipamiento y calidad de la competencia docente, los recursos de los que se disponía, los modelos de intervención y, en general, la política educativa global (*whole school policy*). El SAVE prestaba especial atención a las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad

escolar, y un particular y profundo análisis de la calidad de las relaciones interpersonales entre los escolares, sus conflictos, sus niveles de agresión entre iguales (cuyo foco fue el estudio del *bullying*). Se proporcionó formación específica al profesorado y diversos componentes del programa se incluyeron en las políticas de la escuela. Cada escuela tuvo flexibilidad para diseñar los detalles de su intervención bajo la supervisión de los investigadores, si bien se sugirió una serie de elementos comunes. Se prestó especial atención al acoso escolar y se promovió el trabajo en grupos de expertos entre docentes.

El programa se llevó a cabo con metodología activa e interactiva, e incluyó juegos, historias, juegos de roles y diversos materiales y técnicas diseñados por el profesorado. Con respecto a la promoción de diversas competencias sociales y emocionales, y otros aspectos relacionados, se trabajó la gestión democrática del aula con reglas claras y explícitas centradas en relaciones interpersonales positivas. Se incluyó educación sobre actitudes y valores prosociales, junto con la competencia emocional. Se promovió el trabajo en grupos cooperativos por parte del alumnado. Además, se llevó a cabo una intervención específica con el alumnado involucrado en el *bullying*, para fomentar su autoestima, la asertividad, la empatía y el apoyo social. De acuerdo con Ortega *et al.* (2004), el porcentaje de víctimas y agresores victimizados disminuyó más de 50%, y el porcentaje de agresores disminuyó alrededor de 15% como resultado de la intervención.

ConRed

El Programa ConRed (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas 2012) se llevó a cabo para disminuir el *cyberbullying*. Se diseñó con una perspectiva holística y ecológica, involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa e incluyó información sobre el *bullying* y el *cyberbullying*, el abuso de las tecnologías y el fomento de la empatía. Se llevó a cabo trabajo directo con todos los miembros de la comunidad educativa y se diseñó una campaña de concienciación. Se prestó especial atención al fomento de la convivencia escolar y al cambio de creencias sobre los comportamientos aceptables y los que no lo son, incluyendo una modificación en las normas sociales de grupo. Los componentes de ConRed se centraron en la seguridad en la red, la promoción de los principios morales y uso responsable de las tecnologías. Este programa mostró resultados prometedores, disminuyendo la ciberagresión en el alumnado identificado como agresor (Del

Rey *et al.*, 2016). Este programa ha tenido un proceso de transferencia al ser asumido por la administración educativa de la Junta de Andalucía para ser implementado en su formato cibernético: ConRed-Andalucía y está aún en implementación.

Componentes efectivos de los programas anti-bullying

Después de haber revisado algunos ejemplos de programas que incluyen elementos de educación social y emocional y que han sido efectivos para disminuir la violencia, cabe resaltar que existen muchos otros programas que también han sido efectivos. En esta línea, es necesario tener en cuenta que los programas efectivos incluyen diversos elementos, no sólo la promoción de competencias sociales y emocionales. En una revisión sistemática y metaanálisis, Farrington y Ttofi (2009) analizaron los componentes de los programas *antibullying* que mejor han funcionado para disminuir este tipo de violencia. Después de revisar las intervenciones llevadas a cabo a nivel mundial y de incluir las 53 que tenían evidencia científica, descubrieron que, en su conjunto, estos programas consiguieron reducir la victimización en 17-20% y la agresión en 20-23%.

Algunos de los componentes de estos programas fueron especialmente efectivos para reducir la agresión de *bullying*. Entre ellos, se encontraron las políticas *antibullying* implementadas en toda la escuela, la formación del equipo docente, la gestión del aula con reglas de clase claras y la supervisión en el horario de recreo. Las intervenciones inspiradas en el Programa de Prevención de *Bullying* de Olweus (2005) fueron especialmente efectivas. Igualmente, los programas efectivos incluyeron información para las familias y conferencias en la escuela. Algunos de los componentes efectivos para disminuir la victimización fueron la visualización de videos y la evitación del trabajo con los iguales en los casos de *bullying*, probablemente porque a veces las víctimas se han expuesto a trabajar directamente con los agresores sin preparación previa.

Algunos componentes fueron efectivos tanto para la victimización como para la agresión. En general, las intervenciones que mejor funcionaron fueron más largas y más intensas (por ejemplo, duraron todo el curso escolar y se hizo un trabajo de más de 20 horas con el

alumnado y de más de 10 con el profesorado). Se incluyeron trabajos cooperativos de expertos y formación para las familias. Igualmente, se incluyeron métodos disciplinarios con reglas claras sobre las conductas deseadas y no deseadas, junto con las consecuencias de su cumplimiento o incumplimiento. En general, los programas que incluyeron más elementos (al menos 11) fueron más efectivos.

Por tanto, los programas contra el *bullying* pueden ser efectivos si incluyen los componentes adecuados, se realizan desde una perspectiva holística y se llevan a cabo incluyendo a todos los miembros de la comunidad educativa. Es necesario, pues, un trabajo intenso y a largo plazo.

Recientemente se han publicado nuevos metaanálisis de los programas *antibullying* y *anticyberbullying* (Gaffney *et al.*, 2019a, 2019b), incluyendo 100 y 24 programas, respectivamente. En su conjunto, los programas *antibullying* redujeron la agresión en 19-20%, y la victimización en 15-16%. Los programas *anticyberbullying* redujeron la agresión en 10-15% y la victimización en 14%. Los componentes efectivos todavía se están analizando y pronto estará disponible la publicación con los resultados detallados.

Propuestas para la práctica a partir de la investigación

Diversos estudios científicos muestran que es posible prevenir o reducir la violencia. Para poder hacerlo a nivel individual, comunitario y social, resulta fundamental empezar en las edades muy tempranas, pues prácticamente la totalidad de las personas que muestra conductas violentas las desarrollan en la niñez y adolescencia, pudiendo continuar durante toda la vida. Por ello, los programas escolares son especialmente efectivos, teniendo en cuenta que los centros cuentan con personal altamente especializado y formado para llevar a cabo este tipo de intervenciones. Además, se trata de un contexto formal y socializador en el que todo el alumnado, incluyendo el más y el menos favorecido, tiene la oportunidad de recibir la educación para la vida.

Los estudios científicos muestran datos todavía preocupantes con respecto a la violencia pero, a su vez, ya está confirmado que ésta puede prevenirse o reducirse a través de programas basados en

la evidencia. Las competencias sociales y emocionales juegan un papel fundamental para la construcción de la convivencia y prevención de la violencia. Por ello, resulta importante implementar la llamada educación social y emocional en todas las escuelas, empezando por las infantiles y terminando por las universidades o incluso durante la educación a lo largo de la vida.

Los programas que mejor han funcionado se han realizado desde una perspectiva ecológica, comprehensiva, sistémica y comunitaria que incluye la atención a todos los elementos y grupos sociales con los que tiene contacto la escuela y sus protagonistas, e implican a los propios escolares, sus docentes, sus autoridades educativas, la familia-escuela, la escuela como institución, el barrio como entidad social, etc. (Ortega, 2015). Por otro lado, resulta imprescindible que tanto el diseño como la intervención sean validados científicamente. Hay que partir de un diagnóstico previo sustentado en una indagación por procedimientos publicables; hay que registrar y controlar todas las posibles variables que intervienen para localizar las fortalezas y debilidades de la intervención, y hay que evaluar objetivamente los resultados. Si se implementa en el entorno escolar, es necesario que el profesorado actúe como modelo de buena conducta y, a su vez, proporcione diversas oportunidades para el aprendizaje del alumnado. En esta línea, se recomienda utilizar el mayor número de componentes de programas efectivos y pedir ayuda a los expertos en la materia. Resulta fundamental conectar la ciencia y la práctica, mejorar la comunicación entre ambos ámbitos, e implicar a los científicos en iniciativas profesionales y a los profesionales en las iniciativas científicas.

Perspectivas de futuro

Aunque existan muchos estudios que avalan el papel de las competencias socioemocionales y la construcción de la convivencia en general como claves para la prevención de la violencia, todavía hay mucho por hacer en este sentido. A su vez, se ha comprobado científicamente la eficacia de muchos programas para la prevención de la violencia. Existen instrumentos validados (por ejemplo, el Cuestionario de Competencias Socioemocionales SEC-Q de Zych *et al.*, 2018¹)

1 Se puede descargar gratis de www.rieeb.com



que pueden ser utilizados para medir el nivel de competencias socioemocionales y evaluar las intervenciones llevadas a cabo para su mejora. No obstante, todavía hay poca comunicación entre la ciencia y la profesión y, aunque en las últimas décadas los avances científicos han sido muy grandes y se ha acumulado mucho conocimiento sobre la violencia en general, su prevención y su relación con las competencias socioemocionales, existen muchas lagunas de conocimiento que deben rellenarse.

Metodológicamente también hay margen de progreso. La mayoría de los estudios en el campo ha sido transversal, conceptualizando los factores de riesgo y de protección desde una perspectiva teórica, pero sin describir el orden de aparición de los fenómenos en el tiempo. Por tanto, no han hecho posible diferenciar con precisión los factores de riesgo y de protección de las variables relacionadas o de las consecuencias. En este sentido, es necesario apostar por estudios futuros con diseños longitudinales y experimentales.

Los estudios sobre la violencia y su prevención no están igual de avanzados en diferentes partes del mundo. La gran mayoría se ha hecho en países occidentales y ricos. Tan sólo 10% de estudios sobre la violencia se ha realizado en las zonas donde, a su vez, se produce 85% de las muertes violentas a nivel mundial (Krisch *et al.*, 2015). Por ello, resulta absolutamente crucial avanzar con los estudios sobre esta temática en las zonas geográficas poco estudiadas, conocer sus particularidades y llevar a cabo intervenciones para disminuir la violencia a nivel mundial. Estos estudios deberían llevarse a cabo con el máximo rigor científico en un futuro muy próximo.

Teniendo en cuenta la aparición de nuevos contextos para la interacción interpersonal, incluyendo diversas tecnologías de información y comunicación, es importante avanzar en el conocimiento de problemas que surgen en la red. Algunos ya se estudian de manera muy intensa, como puede ser el *cyberbullying*, pero hay otras que todavía necesitan más atención. Entre ellas, el ciberodio es un problema grave a nivel mundial (Reichelmann *et al.*, 2020), pero se sabe muy poco sobre él. Nuestros nuevos proyectos se centran precisamente en este tipo de problemas. Igualmente, se han detectado nuevos fenómenos como la compra de drogas por Internet (Oksanen *et al.*, 2014) o el aumento del consumo de alcohol relacionado con un uso excesivo de las redes sociales (Savolainen *et al.*, 2020).

Por ello todavía queda mucho por hacer y, particularmente, queda por lograr un buen vínculo funcional entre el conocimiento

científico y la práctica profesional de calidad. Es necesaria más comunicación y comunicación mutua al respecto.

Referencias

- Bacon, A. M., y Regan, L. (2016). Manipulative relational behaviour and delinquency: sex differences and links with emotional intelligence. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, (27), 331-348.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth. A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa*, (22), 19-26.
- Blaya, C., Dumond, A., Bruneaud, J., Bergamaschi, A., Hanafi, R., y Dayan-Herzbrun, S. (2017). The exposure and involvement of the young people in online hate messages: racism, xenophobia, anti-semitism, islamophobia. Keynote speech at The Young People and Cyberhate: Victims, Witnesses, Perpetrators? *Comparativos internacionales*, Niza, Francia.
- Cabello, R., Castillo-Gualda, R., Rueda, P., y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Programa INTEMO+. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, (36), 883-892.
- Catalano, R. F., Fagan, A. A., Gavin, L. E., Greenberg, M. T., Irwin, C. E., Ross, D. A., y Shek, D. T. (2012). Worldwide application of prevention science in adolescent health. *The Lancet*, (379), 1653-1664.
- Crean, H. F., y Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, (52), 56-72.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, (82), 405-432.
- Eisner, M., y Ribeaud, D. (2007). Conducting a criminological survey in a culturally diverse context: Lessons from the Zurich Project on the Social Development of Children. *European Journal of Criminology*, (4), 271-298.
- Farrington, D. P. (2003). Developmental and life-course criminology: Key theoretical and empirical issues. *Criminology*, (41), 221-255.



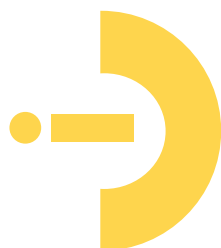
- Farrington, D. P. (2015). The Developmental Evidence Base: Psychosocial Research. En D. A. Crighton y G. J. Towl (eds.), *Forensic Psychology* (pp. 161-177). Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, (6), 1-148.
- Farrington, D. P., Piquero, A. R., y Jennings, W. G. (2013). *Offending from Childhood to Late Middle Age: Recent Results from the Cambridge Study in Delinquent Development*. Nueva York: Springer.
- Fernández-González, L., Calvete, E., Orue, I., y Echezarraga, A. (2018). The role of emotional intelligence in the maintenance of adolescent dating violence perpetration. *Personality and Individual Differences*, (127), 68-73.
- FRA (2017). *Fundamental Rights Report 2017*. Luxembourg: European Union.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., y Ttofi, M. M. (2019a). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, (45), 134-153.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2019b). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, (45), 111-133.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (88), 27-38.
- Greenberg, M. T., y Kusché, C. A. (2002). *Promoting Alternative Thinking Strategies: Blueprint for Violence Prevention*. Boulder, Colorado: University of Colorado.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., y Hill, K. G. (1999). Preventing Adolescent Health Risk Behaviors by Strengthening Protection During Childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, (153), 226-234.
- Hawkins, J. D., Von Cleve, E., y Catalano, R. F. (1991). Reducing Early Childhood Aggression: Results of a Primary Prevention Program. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, (30), 208-217.
- Jennings, W. G., Okeem, C., Piquero, A. R., Sellers, C. S., Theobald, D., y Farrington, D. P. (2017). Dating and intimate partner violence among young persons ages 15-30: Evidence from a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, (33), 107-125.
- Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, (9), 441-476.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P., Piquero, A. R., MacLeod, J. F., y Van de Weijer, S. (2017). Prevalence of life-course-persistent, adolescence-limited and

- late-onset offenders: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, (33), 4-14.
- Juon, H. S., Doherty, E. E., y Ensminger, M. E. (2006). Childhood behavior and adult criminality: Cluster analysis in a prospective study of African Americans. *Journal of Quantitative Criminology*, (22), 193-214.
- Kaakinen, M., Sirola, A., Savolainen, I., y Oksanen, A. (2020). Impulsivity, internalizing symptoms, and online group behavior as determinants of online hate. *PLoS One*, 15(4), e0231052.
- Kaltwasser, L., Hildebrandt, A., Wilhelm, O., y Sommer, W. (2017). On the relationship of emotional abilities and prosocial behavior. *Evolution and Human Behavior*, (38), 298-308.
- Krisch, M., Eisner, M. P., Mikton, C., y Butchart, A. (2015). Global Strategies to Reduce Violence by 50% in 30 Years: *Findings from the WHO and University of Cambridge Global Violence Reduction Conference 2014*. University of Cambridge, Reino Unido.
- Llorent, V. J., y Alamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. *Cadmo*, (2), 91-101.
- Marsh, A. A., y Ambady, N. (2007). The influence of the fear facial expression on prosocial responding. *Cognition and Emotion*, (21), 225-247.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (pp.3-24). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, (17), 433-442.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., y Runions, K. C. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, (55), 602-611.
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2020). Longitudinal Patterns of Antisocial Behaviors in Early Adolescence: A Latent Class and Latent Transition Analysis. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 85-92.
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. J. (2020). *Conductas Antisociales en Niños y Adolescentes: Un Estudio Descriptivo*. En prensa.
- OCDE (2014). *Education Indicators in Focus*. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationindicatorsinfocus.htm>
- Oksanen, A., Hawdon, J., Holkeri, E., Näsi, M., y Räsänen, P. (2014). Exposure to online hate among young social media users. *Soul of Society: A Focus on the Lives of Children & Youth*, (18), 253-273.
- Olweus, D. (2005). A Useful Evaluation Design, and Effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime and Law*, (11), 389-402.



- Ortega, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R. (Coord.) (2015). *Convivencia y ciberconvivencia: un modelo educativo para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar*. Madrid: Antonio Machado.
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, (8), 183-192.
- Ortega, R., y Del Rey, R. D. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, (324), 253-270.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2012). Knowing, Building and Living Together on Internet and Social Networks: The ConRed Cyberbullying Prevention Program. *International Journal of Conflict and Violence*, (6), 303-313.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchan, J. A. (2004). SAVE Model: An antibullying intervention in Spain. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-186). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Reichelmann, A., Hawdon, J., Costello, M., Ryan, J., Blaya, C., Llorent, V., y Zych, I. (2020). Hate Knows No Boundaries: Online Hate in Six Nations. *Deviant Behavior*, 2-28. <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1722337>
- Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Ortega-Ruiz, R., y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, (2), 97-109.
- Savolainen, I., Oksanen, A., Kaakinen, M., Sirola, A., Miller, B. L., Paek, H. J., y Zych, I. (2020). The Association between social media use and hazardous alcohol use among youths: A four-country study. *Alcohol and Alcoholism*, 55(1), 86-95.
- Smith, P. K., y Berkun, F. (2017). How research on cyberbullying has developed. En C. McGuckin y L. Corcoran (eds.), *Bullying and cyberbullying: Prevalence, psychological impacts and intervention strategies*, (capítulo 2). Hauppauge, Nueva York: Nova Science.
- Smith, P. K., y Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, (26), 1-9.
- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., y Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, (13), 5-38.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Losel, F., y Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, (21), 80-89.

- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Losel, F., Crago, R. V., y Theodorakis, N. (2016). School Bullying and Drug Use Later in Life: A Meta-Analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, (31), 8-27.
- Viejo, C., Monks, C. P., Sanchez, V., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Physical dating violence in Spain and the United Kingdom and the importance of relationship quality. *Journal of Interpersonal Violence*, (31), 1453-1475.
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, (45), 83-97.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., y Eisner, M. P. (2020). Childhood Risk and Protective Factors as Predictors of Adolescent Bullying Roles. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>
- Zych, I., y Farrington, D. P. (2018). Developmental preschool and school programs against violence and offending. En D. P. Farrington, L. Kazemian y A. R. Piquero (eds.), *The Oxford Handbook on Developmental and Life-Course Criminology* (pp. 683-693). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and Psychometric Properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (50), 98-106.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, (23), 1-21.
- Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., y Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development*, (91), 527-545.
- Zych, I., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence and Abuse*, (20), 3-21.



La optimización prosocial: un camino seguro para la educación y el bienestar emocional

Prosocial Optimization: A Safe Path for Emotional Education and Wellbeing

Robert Roche Olivar

Laboratorio de Investigación
Prosocial Aplicada (LIPA)
Universidad Autónoma de Barcelona
(UAB), España
Robert.Roche@uab.cat

Pilar Escotorín Soza

Universidad Autónoma de Barcelona,
España
pilar.escotorin@uab.cat

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2020.

Resumen

Basados en más de 30 años de experiencia en programas de transferencia internacional en prosocialidad aplicada del grupo LIPA (Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada), se presenta el vínculo teórico y aplicativo entre educación emocional y los comportamientos prosociales con una revisión teórica que explica y justifica la relación bidireccional existente entre ambos. No existe bienestar emocional sin un contexto prosocial de desarrollo. Y no es posible la optimización prosocial de un contexto sin inteligencia emocional. La prosocialidad se puede considerar un puente de unión entre la educación en valores y la educación emocional.

El artículo presenta una propuesta de intervención para optimizar prosocialmente emociones como el enfado y la ira, la preocupación, la ansiedad y el estrés, la culpa, la envidia, el pesimismo y estados de ánimo positivos, la empatía y la compasión. Se presentan algunos programas aplicativos de educación prosocial facilitando los enlaces para acceder al material de manera gratuita y se plantean

Palabras clave:

comportamientos
prosociales,
prosocialidad, educación
emocional, inteligencia
emocional, educación
socioemocional

nuevas perspectivas para el futuro, como son los *kernels* prosociales basados en la evidencia. El artículo plantea la necesidad de favorecer el diseño de políticas educativas que integren educación emocional con prosocialidad como un constructo único para alcanzar una educación emocional orientada y finalizada hacia el bienestar y la salud mental de la persona, así como a la mejoría de la convivencia social.

Abstract

Based on more than 30 years of experience in international transfer programs in applied prosociality of the LIPA group (Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada, Laboratory of Applied Prosocial Research), the theoretical and applicative link between emotional education and prosocial behaviors is presented with a theoretical review that explains and justifies the bi-directional relationship existing between emotional education and prosociality. There is no emotional well-being without a prosocial developmental context. And prosocial optimization of a context without emotional intelligence is not possible. Prosociality can be considered a bridge between education in values and emotional education. This paper presents an intervention proposal to prosocially optimize emotions such as anger and rage; worry, anxiety and stress; blame; envy; pessimism and positive moods; empathy and compassion. Some application programs for prosocial education are presented, providing links to access to the material for free, and new perspectives for the future are proposed, such as evidence-based prosocial kernels. The article raises the need to favor the design of educational policies that integrate emotional education with prosociality as a unique construct to achieve an emotional education oriented and finalized towards the well-being and mental health of the person, as well as the improvement of social coexistence.

Keywords:

prosocial behaviors,
prosociality, emotional
education, emotional
intelligence, social
emotional education

Introducción

Son numerosas las publicaciones que documentan los enormes problemas derivados de las conductas de riesgo de los adolescentes y de elementos tales como baja autoestima, depresión, estrés y violencia (Compte, 2012; Ethier, *et al.*, 2006; O'Beaglaioich, McCutcheon, Conway, Hanafin y Morrison, 2020; Rivera, *et al.*, 2006; Shrier *et al.*, 2001; Van Ouytsel, 2017; Wild, Flisher y Lombard, 2004; Yang, Chen, Choi y Kurtulus, 2019).



La educación emocional busca dar respuesta a este conjunto de necesidades sociales mediante el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social, y respondan a las necesidades sociales que la educación formal no trata, a partir del estímulo de la autonomía emocional y de competencias como la conciencia y regulación emocional. La empatía favorece la calidad de las relaciones interpersonales, precisamente por ser la capacidad humana de sintonizar con las emociones de los demás. La empatía predispone a la prosocialidad y es la emoción que activa la actitud básica que la fundamenta, explica y justifica (Bisquerra, 2009, 2014).

El estudio de los comportamientos prosociales (*prosocial behavior*) ha ido ganando fuerte presencia en el vocabulario y la investigación científica desde la década de los setenta (Brief y Motowidlo, 1986), y cada vez son más los autores interesados en aplicar la prosocialidad en programas de intervención específicos adaptados a diferentes contextos (Escotorín, 2013).

Existe un relativo consenso en la comunidad científica respecto a la definición de prosocialidad, impacto, beneficios, variables que inciden en su realización y, en este sentido, son fundamentales y valiosos los estudios que actualizan la comprensión del fenómeno (Penner, Dovidio, Piliavin y Schroeder, 2005; Martí, 2010). No obstante, debido a la deseabilidad y necesidad social de implementar la prosocialidad en la práctica social es necesario avanzar en programas que faciliten su transferencia.

El Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada (LIPA) es un equipo multidisciplinario e internacional, una red de entidades y expertos en prosocialidad dentro y fuera de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). A lo largo de su larga historia, este grupo ha realizado cursos de formación universitaria y programas de transferencia para difundir los efectos positivos de la prosocialidad aplicada a nivel global y local en 25 países,¹ y lleva a término proyectos de optimización prosocial.

A partir de la elaboración de un modelo teórico (UNIPRO) para la optimización de la prosocialidad, se ha avanzado en el diseño de programas educativos concretamente orientados a la optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, coopera-

1 Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Croacia, Cuba, Ecuador, Eslovaquia, Eslovenia, España, Grecia, Italia, Lituania, Macedonia, México, Polonia, Portugal, República Checa, Ruanda, Rumania, Ucrania, Uruguay y Venezuela.

ción, solidaridad, amistad y unidad (Roche, 1985, 1995, 1997). Uno de los programas con más incidencia en la educación curricular y cívica se ha incorporado en la enseñanza ética y cívica del sistema educativo eslovaco (Lencz, 1994), y se basa en la prosocialidad a partir del libro *Etická Vychova* (Roche, 1992).

LIPA ha participado, en su historia, en unos 20 proyectos europeos de transferencia sobre prosocialidad aplicada, ofreciendo metodologías replicables para intervenir en problemáticas educativas tales como el abandono escolar (Proyecto MOST 2010-2011); en la educación universitaria, para mejorar los índices de equidad en el acceso al mercado laboral en Latinoamérica (Proyecto SPRING, 2012-2014); en la generación de comunidades escolares inclusivas a través de educación socioemocional y prosocial (Proyecto EBE EUSMOSI, 2015-2017); en el acompañamiento escolar a estudiantes testigos de violencia de género (Proyecto WIDE, 2016-2018); en la prevención temprana de las dependencias a través de la educación emocional, prosocial, autocontrol y neurociencias en infantil y primaria (Proyecto PATH, 2019-2021); en la innovación en inclusión desde una mirada ecológica de la escuela (ECO-IN 2019-2022), lo que permitirá trabajar con actores de interés (agentes sociales, tomadores de decisiones, directores de escuelas e institutos, familias y estudiantes) de Bélgica, Rumania, Italia y España.

La optimización prosocial promueve en las personas y grupos un tejido social positivo y de apoyo social a través de una metodología que favorece el aumento en cantidad, calidad y frecuencia de comportamientos positivos, solidarios y de ayuda que benefician a un receptor, desde el criterio de éste y que comportan, además, innumerables beneficios para la salud y el bienestar también del autor de las ayudas (Roche, 1995, 1999, 2010).

Basados, pues, en más de 30 años de experiencia en programas de transferencia internacional en prosocialidad aplicada realizadas por el grupo LIPA (Roche y Escotorín, 2018), en este artículo se presenta el vínculo entre educación emocional y optimización prosocial; se proponen algunas líneas de intervención futura que pueden facilitar el diseño de nuevas políticas y programas educativos.

Importancia de la prosocialidad para la educación emocional

Es explicable que exista una asociación entre inteligencia emocional y comportamientos prosociales (Charbonneau y Nicol, 2002), pues el bienestar emocional subjetivo y la prosocialidad son conceptos que en la práctica están estrechamente vinculados. Estudios realizados por Mestre *et al.* (2002) indican que al parecer los sujetos más inestables emocionalmente, con menos recursos para frenar la impulsividad, suelen ser más propensos a la agresividad, mientras que los adolescentes más empáticos y, por ende, con una emocionalidad más controlada, tienden a ser más prosociales.

La empatía está conceptualmente asociada con las emociones y, probablemente, es crucial para un desarrollo de la inteligencia emocional, pues para identificar las emociones, juega un papel fundamental la identificación de las emociones de los demás. Por otra parte, la empatía generalmente es una condición y casi una característica básica en la actuación prosocial, aunque puede haber excepciones.

Las emociones positivas son importantes en la predicción de los comportamientos prosociales (Samper, 2014), aunque también se trata de una relación bidireccional, por lo que los comportamientos prosociales generan emociones positivas.

Bienestar emocional y prosocialidad son dos constructos que se vinculan. Existe una relación bidireccional entre la gratitud y la acción prosocial (Barllett y DeSteno, 2006); entre la positividad, el clima interpersonal y el comportamiento prosocial (Luengo *et al.*, 2017); entre actividades positivas, amabilidad y bienestar (Layous *et al.*, 2016). También existen asociaciones positivas entre el apoyo social y la salud mental y física. De hecho, la resiliencia en los individuos es más alta en sistemas sociales donde existe apoyo positivo (Sippel *et al.*, 2015).

Chen, Tian y Huebner (2020) revelan que existen relaciones positivas y bidireccionales entre el bienestar subjetivo en la escuela y los comportamientos prosociales en niños de educación primaria. Estos resultados sugieren la importancia de diseñar intervenciones educativas que abarquen tanto la dimensión social como la emocional para promover un desarrollo positivo de niños y niñas en edad escolar.

Los comportamientos prosociales pueden mejorar el bienestar de las personas, incluso sin estar en contacto cara a cara con el bene-

ficiario, como en el caso de la actuación a través de ayudas indirectas (Martela y Ryan, 2016).

En el tema de los adultos, estudios longitudinales han evidenciado que también existe una bidireccionalidad entre el bienestar subjetivo y los comportamientos prosociales (Aknin *et al.* 2012). Los vínculos entre capital social, comportamientos prosociales y bienestar subjetivo se evidencian en entornos laborales, comunitarios y familiares, lo que permite inferir que los profundos vínculos existentes entre los actos prosociales y el bienestar tienen un beneficio evolutivo para mantener la calidad del capital social y, por lo tanto, ofrecer respuestas humanas cooperativas en tiempos de crisis (Helliwell *et al.*, 2017).

Por lo tanto, las acciones que se realizan en favor de otras personas son una fuente importante de bienestar en un doble sentido: en el destinatario de la acción, que es quien valida la prosocialidad mediante alguna valoración positiva, y en el autor de la acción prosocial, que experimenta bienestar como consecuencia de su acción (Bisquerra, 2014).

Prosocialidad y beneficios

Existe cierto consenso entre los investigadores para definir qué son los comportamientos prosociales. Caprara, Allessandri y Eisenberg (2012, p. 1289) parten de una propuesta de consenso que agrupa el trabajo de Batson, Eisenberg, Fabes, Spinrad, Penner, Dovidio, Piliavin y Schroeder, para definir los comportamientos prosociales: “*Prosocial behaviors refer to voluntary actions undertaken to benefit others, such as sharing, donating, caring, comforting, and helping*”.²

Sin embargo, pese al consenso, existe aún poca sistematización respecto a cómo aplicar la prosocialidad en proyectos de intervención reales (Escotorín, 2013). Sobre la base de la experiencia aplicativa en proyectos de transferencia de la prosocialidad en ámbitos sanitarios, educativos, organizacionales, penitenciarios, de pareja y familia, entre otros, hemos propuesto una sistematización de indicadores de calidad prosocial en programas de transferencia social (Roche y Escotorín, 2018). Todos estos trabajos avalan la formulación de una definición más amplia realizada al principio de nuestros trabajos que,

2 Los comportamientos prosociales se refieren a acciones voluntarias emprendidas para beneficiar a otros, como compartir, donar, cuidar, consolar y ayudar (trad. de los autores).

por un lado, comprende no sólo la simplicidad del enfoque unidireccional, presente en las primeras investigaciones internacionales, sino también la complejidad de las acciones humanas en su vertiente relacional y sistémica y, por otro lado, recoge dimensiones más culturales y susceptibles de una aplicación en el campo social y político. Nuestra propuesta de definición de la prosocialidad es la siguiente:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas extrínsecas, externas, o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de éstos, o metas sociales objetivamente positivas y que aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados (Roche, 1995, p. 2).

Hemos tratado de introducir *un mayor rol del receptor como criterio de validez y eficacia* de la acción prosocial. En efecto, para que una acción pueda considerarse prosocial, el receptor de la misma ha de aceptarla, aprobarla y estar satisfecho con ella.

Desde una perspectiva colectiva, en la funcionalidad de convivencia y armonía de las personas, grupos y sociedades, se asume que la abundancia de acciones prosociales produciría una disminución de los comportamientos violentos. Ello se deduciría sobre la base de generalizar lo observable en el ámbito interpersonal, donde los comportamientos violentos, por ejemplo, en un joven con desviación social, se interpretan producidos por falta de disponibilidad en su repertorio de otros comportamientos alternativos positivos. En el momento en que él dispusiera de conductas que resultaran efectivas para la satisfacción de sus necesidades o para resolver sus conflictos interpersonales, su frecuencia aumentaría, a la vez que disminuirían los comportamientos violentos.

Muchas acciones violentas tienen sus orígenes en una falta de regulación adecuada de la ira y, como consecuencia, se activa el comportamiento impulsivo que deriva en violencia. El comportamiento prosocial es un potente factor para la prevención de la violencia (Bisquerra, 2014).

En el plano colectivo, además, se podría deducir que la frecuencia social de comportamientos prosociales produciría un efecto multiplicador, vía aprendizaje según modelos, así como mediante la activación de una percepción selectiva, o sencillamente por activa-

ción de una respuesta al beneficio recibido, mediante lo cual ésta se podría hacer recíproca. Estaríamos frente a una mejora de calidad de las relaciones sociales.

Tal y como hemos indicado antes, la psicología ha descubierto cómo la persona que actúa prosocialmente obtiene beneficios psíquicos en lo que esto supone de descentramiento del propio espacio psíquico, de capacidad empática, de contenido significativo en relación con los valores y, por tanto, de incidencia en la autoestima, quizás a través de la percepción de logro, eficacia y, en definitiva, también por la constatación de los beneficios que reporta a los receptores. En nuestro trabajo, para identificar las características de las acciones prosociales, según una metodología PAR (Participación-Acción-Investigación), por medio del modelo UNIPRO (Roche, 2005), hemos reconocido los siguientes beneficios:

1. **Alimento de la dignidad de la persona y del respeto vital de los derechos humanos.** Se produce un enriquecimiento de la conciencia sobre la dignidad del hombre, sin la cual la percepción de esta dignidad puede permanecer abstracta, puramente teórica y plana.
2. **Enriquecimiento de la capacidad de iniciativa, creatividad y determinación.** Para realizar una acción prosocial y responder a necesidades de otros, se aprende y entrena la creatividad sobre las respuestas, la iniciativa y decisión para realizarlas, e incluso la determinación y perseverancia, incluso frente a presiones sociales negativas contrarias.
3. **Control positivo de las emociones negativas,** como argumentamos más adelante en este mismo artículo.
4. **Moderadora de la ambición y el poder.** Refuerza el autocontrol ante el afán de dominio sobre los demás. Por el carácter centrífugo de las tendencias egocéntricas, la acción prosocial conseguida como práctica habitual minora, por su incompatibilidad, la invasión, manipulación, dirección o control del otro, a la vez que expande una autosensación de potencialidad del yo positiva que, no precisando orientarse a la disminución o control del otro, responde al deseo y ambición lícita de crecimiento personal.
5. **Inhibidora de la violencia.** La acción prosocial, radicada en una motivación cultivada de atención positiva al otro, quizás sea la única fuerza capaz de “reeditar de nuevo” en una interacción

contradictoria o conflictiva. En la comunicación, esto se traducirá en no responder con una agresión a un estímulo agresivo, sino al contrario, con alguna palabra positiva o inesperada. En la dinámica de los gestos y acciones, se traducirá en no responder con violencia ante otra violencia, sino en aplicar acciones alternativas, fruto de una inteligente creatividad.

6. ***Modera las tendencias dependientes.*** El sujeto experimenta una ampliación de sus recursos puestos en práctica. Toma conciencia de sus posibilidades. Experimenta una satisfacción en el ejercicio de sus ideas. Representa una proyección del valor del Yo.
7. ***Facilitadora de la empatía interpersonal y social.*** La comunicación humana se hace, muchas veces, problemática, sus canales son limitados y su proceso secuencial no es eficaz, a menos que haya una escucha total por parte del interlocutor. Las personas que se han acostumbrado a actuar de modo prosocial, se habitúan a la escucha, a la valorización positiva del otro incluso antes del acto comunicativo, lo que da al receptor condiciones inmejorables para, a su vez, responder empáticamente.
8. ***Aumenta la flexibilidad y evita el dogmatismo, gracias a la actitud empática.*** Aumenta la sensibilidad respecto a la complejidad del otro y del grupo.
9. ***Producción de significado.*** En las actuaciones prosociales, los autores experimentan una fuente inagotable de significado que no depende de los estímulos externos. Son capaces de autorrecompensarse al ver los resultados obtenidos en las personas receptoras. Hemos constatado este fenómeno en nuestros trabajos de aplicación con una muestra de aproximadamente 850 acciones prosociales documentadas en 140 sujetos (Roche, 2001). Esta verificación cognitiva, y las emociones consecuentes, constituyen una potente acción dinámica y progresiva para alimentar la propia identidad, cada vez más coherente con metas y valores juzgados como buenos y deseables.
10. ***Hace posible el diálogo entre sistemas humanos (ideológicos o políticos) muy diversos o incluso opuestos.*** La metodología científica que justifica y valida las afirmaciones de la prosocialidad constituye un marco de referencia apto para el encuentro imparcial en un diálogo.
11. ***En sintonía con las grandes religiones.*** Las diversas religiones encuentran en la ciencia un referente común para sus valores o principios, según ellas, universales. ¿Para qué buscar la verdad

si cualquier acción en favor del otro contiene en sí misma todas las filosofías, todas las religiones, el universo entero e incluso al mismo Dios? (Atribuido a Vicens Ferrer).

12. Paradigma del don. Los estudios psicológicos están redescubriendo tendencias naturales y esenciales muy profundas, genéticas o innatas del ser humano para dar, y no sólo para tomar o poseer. Estas tendencias serían tan esenciales como las dedicadas a la supervivencia del individuo o a las pretendidas únicamente agresivas. Así, en la dicotomía frecuente, desde una visión filosófica, del valor del ser frente al valor del poseer, nuestra propuesta se injerta en una cultura del dar. Los estudios recientes confirman las ventajas del *Giver* frente al *Taker*, especialmente en el mantenimiento solidario de las relaciones (Grant, 2014). El *Giver* mantiene activo un repertorio mayor de personas disponibles a sus eventuales requerimientos cuando los necesite.

13. Promotora de la reciprocidad y de nuevos círculos de positividad. La acción prosocial, al constituir un estímulo perceptivamente claro, incisivo, orientado eficazmente al objetivo y a la persona del receptor al que vehiculiza atención y consideración, sitúa a ésta en condiciones de alta conciencia y sensibilidad respecto a la acción y sus raíces, aumentando la valoración de las mismas, con lo que se convierten en fuertemente modélicas y, por tanto, aumentan considerablemente las posibilidades estadísticas de que el propio receptor se convierta en iniciador o autor, a su vez, de otras acciones similares. Es importante considerar que el tipo de reciprocidad a promover no se deba a expectativas que condicionen la conducta del receptor; tampoco a contratos implícitos de alternancia inmediata o de continuidad, o de una alternancia aplazada en el tiempo. Aquí radica la diferencia de una acción verdaderamente prosocial: debe estar radicada en una actitud cuyo primer objetivo es el bien del otro, no el propio, aunque puedan preverse, deducirse o seguirse ulteriores consecuencias positivas para el propio autor. Si es así, la reciprocidad que pudiera producirse vendría a cerrar un círculo muy positivo de interrelación, siempre voluntaria, pero altamente eficaz en la supervivencia de los sistemas o grupos humanos.

14. Operadora de transformación social. La acción prosocial provoca círculos concéntricos de positividad en el entorno. Es siempre difícil darse cuenta de estos benéficos efectos seguros, reales, que una acción prosocial puede generar en los receptores, los

cuales se convierten, a su vez, en autores hacia otras personas y situaciones, y así sucesivamente. Es decir, la acción prosocial, a veces, se hace recíproca para con el autor. Otras veces se dirige a otras personas, pero nunca, probablemente, permanece inactiva. Incluso al método científico le resultaría difícil verificar los efectos positivos multiplicadores de la acción prosocial debido al progresivo alejamiento y complejización de los receptores que se suceden, con una incidencia muchas veces superior a la simple fórmula de transmisión del uno a uno. En cualquier caso, se trata de una incidencia positiva en abanico sobre el tejido social, que puede ver aumentada su potencia de transformación según el poder hacia el cambio que detentan los agentes iniciadores implicados en la secuencia receptor-iniciador.

Prosocialidad, bienestar emocional e inclusión en las escuelas

Hay múltiples acciones en la interacción humana que responden, en principio, al comportamiento prosocial. Se ha elaborado una propuesta de diez categorías de acciones prosociales, con definiciones operativas de cada una de ellas (Roche, 1995, 2010): Ayuda y servicio físicos, Cuidado de otro, Dar y compartir, Ayuda verbal, Consuelo, Confirmación y valorización positiva del otro, Escucha profunda, Empatía cognitiva y emotiva, Solidaridad y Presencia positiva y unidad. Esta última, la décima, se define así: “Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas” (Roche, 1995, p. 203).

El objetivo de que los niños y adolescentes sean felices se relaciona, sobre todo, con ser capaces de generar espacios de bienestar emocional donde los menores de edad puedan aprender y sentirse seguros, contenidos y apoyados socialmente por otros pares. Los comportamientos prosociales pueden influir favorablemente en el aumento del bienestar emocional de los estudiantes, en la prevención del acoso escolar y en el aumento de los indicadores de inclusión.

En un experimento longitudinal realizado en 19 aulas en Vancouver (Layous *et al.*, 2012), se instruyó a niños de 9 a 11 años a realizar, durante cuatro semanas, tres actos de bondad por semana (a otros, en cambio, se les invitó a visitar tres lugares semanalmente). Los estudiantes en ambas condiciones mejoraron su bienestar, pero lo interesante es que los estudiantes que realizaron actos amables, además del bienestar subjetivo, experimentaron aumentos significativamente mayores en la aceptación de sus compañeros (o popularidad sociométrica) que los estudiantes que visitaron lugares.

Para los autores, el aumento de la aceptación de los pares es un objetivo crítico, ya que está relacionado con una variedad de resultados académicos y sociales importantes, incluida la menor probabilidad de ser intimidado o excluido. Las conclusiones de este estudio sugieren aprovechar estos resultados para justificar la introducción de actividades prosociales intencionales en las aulas, y recomiendan que dichas actividades se realicen de manera regular y con un propósito (Layous *et al.*, 2012).

La educación emocional responde a necesidades sociales reales, como es la necesidad de construir espacios de educación inclusivos. El debate respecto a la inclusión escolar se puede orientar en diferentes planos, donde el componente emocional y prosocial tienen un rol central a través de una metodología de intervención que promueva la inclusión y favorezca la eficacia de una escuela inclusiva (Cottini y Morganti, 2015).

Un estudio realizado con escuelas italianas evidenció que las escuelas con más alta calidad inclusiva son aquellas que, además de ocuparse de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, se ocupan también de incidir en la educación a través de programas de educación socioemotiva y prosocial (Cottini y Morganti, 2016). Los estudiantes que han participado en programas socioemocionales en la escuela muestran más comportamientos prosociales, menos problemas emocionales y de comportamiento, tales como comportamientos disruptivos en el aula, agresión, *bullying* o delincuencia (Cottini y Morganti, 2016).

Las habilidades socioemocionales de las personas constituyen un abanico de competencias facilitadoras de las relaciones interpersonales y, al mismo tiempo, las relaciones sociales están entrelazadas con las emociones (Bisquerra, 2003). Esta interrelación de emociones y relaciones sociales puede permitir a los docentes generar una nueva didáctica, por ejemplo, aplicando el humor pro-

social (humor positivo vs. humor negro) como elemento didáctico (Fernández, 2014), con el objetivo de crear una comunidad de estudiantes cohesionada e inclusiva. El humor prosocial en el aula mejora el bienestar de los estudiantes, pues favorece un clima agradable y facilitador para un aprendizaje eficaz, ayuda en la construcción y elaboración de materiales de trabajo más creativos, y ayuda a los educadores a afrontar los contratiempos y las situaciones cotidianas con un estado de ánimo positivo (Fernández, 2014).

La optimización prosocial a través de programas formativos no consiste en una intervención artificial, sino en una sistematización formativa de comportamientos humanos. Aknin *et al.* (2015) parten de la base de que los seres humanos son extraordinariamente prosociales.

Las investigaciones realizadas por estos autores, principalmente en América del Norte, demuestran que el hecho de dar algo a los demás (un tipo de acción prosocial) es emocionalmente gratificante. Las recompensas emocionales producto de la acción prosocial de “dar” son detectables en personas que viven en sociedades culturalmente diversas y respaldan la posibilidad de que los beneficios hedónicos de la generosidad sean universales. Aknin *et al.* (2012) investigaron el círculo de retroalimentación positiva que existe entre la acción prosocial de donar dinero a otros y la felicidad. Estos datos ofrecen un camino potencial hacia lo que los autores denominan la felicidad sostenible, pues donar dinero a otros (gasto prosocial) aumenta la felicidad y esto, a su vez, fomenta la repetición del comportamiento del gasto prosocial. Este estudio indica que gastar dinero en otros lleva a tener mayores niveles de felicidad que si se gasta el dinero en uno mismo. Estudios posteriores (Aknin *et al.*, 2013) resaltaron que el impacto del gasto prosocial puede aumentar aún más las recompensas emocionales para el autor de la ayuda, si los donantes son conscientes o informados del impacto real que la ayuda ha tenido en el receptor.

Por lo tanto, prosocialidad y educación emocional están vinculados a modo de espiral. Los comportamientos prosociales favorecen un clima interpersonal empático, de apoyo recíproco, solidario e inclusivo, donde las personas pueden –sin temor a una sanción social– reflexionar sobre las propias emociones, expresarlas sin dañar al sistema y gestionar las propias emociones con herramientas personales favorecedoras de autonomía, seguridad, fortalecimiento de la identidad y autoestima.

La educación emocional, a su vez, fortalece las habilidades intra, interpersonales y grupales, facilitando procesos de comunicación satisfactorios y aumentando el bienestar subjetivo percibido. No existe bienestar emocional sin un contexto prosocial de desarrollo. Y no es posible la optimización prosocial de un contexto sin inteligencia emocional.

La prosocialidad se puede considerar un puente de unión entre la educación en valores y la educación emocional (Bisquerra, 2014).

Emociones más inteligentes

Al recuperar el carácter inteligente de las emociones en la conducta humana y en las interrelaciones humanas (Goleman, 1997) queremos subrayar, e incluso prospectar el papel que los comportamientos prosociales puede tener en hacer “más inteligentes” las emociones, en especial aquéllas referidas a las relaciones con los demás, y en cómo la optimización de la prosocialidad puede ser una vía maestra para la educación y la formación de tal inteligencia.

Entre las diversas formas para su optimización, Goleman (1997), en el apéndice de su libro, presenta una, la iniciada por Solomon y Schaps (Brown y Solomon, 1983) a finales de los años setenta en la Bahía de San Francisco. Fue ésta, a nuestro entender, la experiencia sobre prosocialidad pionera en campo internacional, y es la misma en la que basamos, desde nuestro contacto con ellos y a partir de 1982, nuestro trabajo inicial en Cataluña y con la que mantuvimos fructíferas colaboraciones.

Educadores y psicólogos compartimos el interés y la consideración por la importancia de la educación emocional, pero todos nos sorprendemos de cómo algo tan fundamental para la conducta humana haya estado tan ausente del currículo sistemático educativo. Mientras que los conocimientos de la instrucción en las disciplinas académicas avanzan y forman un *corpus* relativamente sólido que resiste a las diferencias de los diversos autores o especialistas de las materias, los estándares del conocimiento psicológico a aplicar en la formación integral y vital de los niños y jóvenes y, en especial, aquéllos referidos precisamente a las emociones que ya han sido identificados, están poco presentes todavía en el currículo oficial. Por otra parte, parecería que carecen de puntos de llegada, de metas y objetivos bien definidos.

La psicología llamada científica (¿hay otras?) no abunda en propuestas decididas, fiel todavía a una tendencia de no pronunciarse ni comprometerse por un modelo óptimo del desarrollo humano o un ideal de las relaciones interpersonales o sociales y, probablemente, debido a su asepsia científica, que sospecha de cualquier asimilación a visiones ideológicas o religiosas.

Probablemente la pedagogía y la ciencia de la educación están más próximas o más comprometidas en esta tarea. En nuestro ámbito nacional, este interés queda reflejado en las actividades de grupos de estudio e investigación como el DPE *Desenvolupament Personal i Emocional* (Darder *et al.* 1996-2003) disponiendo de formación sistemática específica con cursos de posgrado o masters, como el liderado por Rafael Bisquerra del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona (Postgrau en Educació Emocional) (Bisquerra, 2020).

Cómo la prosocialidad optimiza algunas emociones

Vamos a tratar de analizar cómo los comportamientos prosociales podrían incidir en algunas de las emociones más relevantes.

El enfado y la ira

En estas emociones hay una gran activación fisiológica. Esta activación tiene su expresión en una respuesta emocional de grado elevado. Podríamos referirnos a ella como una respuesta inmediata, a flor de piel, contundente.

Algunos autores hacen referencia a que se crea un monólogo interno que proporciona argumentos para justificar el hecho de descargar el enfado sobre alguien. Se inicia una cadena de pensamientos hostiles que favorecen el aumento de la activación fisiológica que puede llevar a la ira, y desencadenar con facilidad una violencia contra la otra persona.

La persona con arranques frecuentes de enfado y de ira por las activaciones fisiológicas extremas adolece de una mayor vulnerabilidad en su salud mental y física (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 2001; Martín, 2005; Piqueras Rodríguez *et al.*, 2009). En todo caso, desde la

perspectiva social y comunitaria, tal persona supone un subsistema de riesgo para la convivencia.

La persona habituada a realizar conductas prosociales probablemente accederá a una forma más eficaz de control del enfado, acaso a través de varias vías.

1. **La atención frecuente a las necesidades de los demás**, que se traduzca en la generación de acciones prosociales es incompatible, al menos temporal y puntualmente, con la generación de actos violentos hacia los demás. Un hábito en este sentido tenderá, por consistencia, a una percepción benévola de la globalidad del otro, del receptor, a interpretar menos negativamente las acciones de los demás, con lo que disminuirán las percepciones de “estímulos agresores”.
2. **El descentramiento empático** consiste en salirse del propio espacio psíquico y situarse en el punto de vista del otro (toma de perspectiva), lo cual es bastante habitual en las personas que realizan frecuentemente acciones prosociales. Esta capacidad permite una mayor comprensión del estímulo y de la situación que ha provocado el enfado y proporciona información sobre las razones del otro, hecho que permite una reconsideración de la situación, e incluso puede disminuir, inhibir o frenar el enfado a medio término.
3. **El autocontrol basado en lo cognitivo** como contenido significativo en relación con los valores, donde las actitudes de heteroestima hacia los demás, fincadas en un valor que sea fundamental para la persona, como pueden ser las de tipo ideológico o religioso, trabajan en el mundo interno de los significados de la conducta.

La preocupación, la ansiedad y el estrés

La preocupación tiene como función anticipar los peligros que puedan presentarse y la búsqueda de soluciones. La preocupación puede dar inicio a un trastorno cuando se convierte en ansiedad crónica, en cuyo caso se produce una falta de control sobre el círculo vicioso de pensamientos ansiosos.

La ansiedad también se activa por las presiones reales de la vida (estrés) y, según otros autores, es la emoción más relacionada con el inicio de la enfermedad (McEwen y Stellar 1993). El sistema inmu-



nológico parece ser el mediador orgánico de esta relación (Solomon, 2001; Dantzer, 2004; Sandín, 2001; Slavich, 2019).

Las acciones prosociales suponen, en ocasiones, creatividad, iniciativa e incluso asertividad, las cuales, ejercitadas frecuentemente, inciden aumentando la autoestima mediante la percepción de logro, de eficacia. Esta mejora de la autoestima genera seguridad en la persona, la cual es inhibidora de la ansiedad y, según ciertos autores, representa un factor positivo en la salud del sistema inmunológico.

El hecho de fomentar las relaciones interpersonales también permite que la persona no tenga tantas oportunidades de iniciar el círculo vicioso de pensamientos preocupantes, a partir, por un lado, de una conducta antagonista, como es la distracción y el desvío de la atención hacia el bien del otro y, por otro, por un cierto grado de relativización del problema, en el caso que se tenga oportunidad de observar situaciones similares en las relaciones interpersonales.

La culpa

Se ha intentado diferenciar la cultura occidental de otras culturas a partir de la preeminencia de una educación del desarrollo moral inducido por la culpa (vs. la vergüenza en otras culturas). Especialmente sentido en décadas pasadas, cuando existía una educación represora muy centrada en el autoritarismo.

No faltan, sin embargo, críticas que denuncian nuestra época como falta de valores morales que induzcan el autocontrol personal para vivir en sociedad, considerando cómo disminuir la violencia actual.

El sentimiento de culpa está presente en numerosas entidades psicopatológicas. Una relativa disminución de las presiones introyectivas exageradas se podría considerar beneficiosa para la salud mental.

Las acciones prosociales realizadas, por ejemplo, en el ámbito del voluntariado ejercitado en el anonimato, han sido interpretadas como inhibitorias de una culpa establecida en ámbitos más conocidos respecto a personas próximas o incluso familiares (ancianos, padres, etcétera).

En todo caso, la persona identificada con valores asumidos de justicia social, frente a la impotencia experimentada (mediante la compasión) a nivel macromundial, encontraría en las acciones prosociales un alivio a la culpa.

Más allá de entrar en valoraciones éticas o funcionales, podríamos afirmar que, dados los límites de la acción individual, no parece

ilógico considerar que la acción prosocial concreta pueda suponer un tranquilizador efectivo de la culpa.

La envidia

La literatura nos muestra los efectos devastadores de un sentimiento que puede ir socavando la salud mental y provocar también alteraciones en las relaciones interpersonales y sociales. Más allá de la conveniencia de una educación basada en el descentramiento hacia el otro, ya muy temprano en el desarrollo emocional e interpersonal del niño, la identificación de este sentimiento y su posible afrontamiento es una garantía de bienestar psicológico.

En principio, el valor supremo de la dignidad de la persona, más allá de sus atributos o capacidades, y el valor de la prosocialidad asumido como guía de conducta deberían atemperar esa envidia, la cual, en cambio, se podría superar identificando los propios sentimientos y comunicándolos a la persona envidiada en forma de admiración explícita, como forma de manejo de los propios sentimientos.

Además, la realización de acciones prosociales, incluso a las personas envidiadas, podría actuar como un alivio paradójico por el poder que supondría la eficacia de la acción y el posible *feedback* de aprobación del receptor.

Pesimismo y estados de ánimo positivos

Optimismo puede significar tener expectativas de que, en general, las cosas irán bien. Es un estado emotivo opuesto a la apatía, la depresión o la desesperación, verdaderos enemigos de la salud física y mental (Peterson *et al.*, 1993; Anda *et al.*, 1993). Se puede considerar un buen recurso para afrontar el estrés y la salud mental (Fernández, Martín y Jiménez, 2003).

Algunos autores definen el optimismo en función de las atribuciones que hace la persona a los éxitos y los fracasos. Los optimistas consideran que los fracasos se deben a algo que puede cambiarse (relacionese también con *locus* de control interno/externo), mientras que los pesimistas los atribuyen a una característica propia, estable del suceso y que no es posible modificar.

Recientemente, la dimensión psicológica de la *self efficacy* ha venido a argumentar y a confirmar el gran potencial predictor de una

buena autopercepción de la *self efficacy*, incluso desde estudios longitudinales de 18 años de duración (Caprara *et al.*, 2008).

Las actitudes positivas que surgen habitualmente de los estados de ánimo positivos permitirían afrontar mejor las demandas del entorno y los contratiempos o frustraciones que puedan aparecer. Las personas con ánimo positivo tienen una percepción abierta a más alternativas y, si además focalizan una en particular, ponen las mejores condiciones para acertar en su realización (por ejemplo, mediante el mecanismo conocido de la profecía autocumplida o vaticinio). Por lo tanto, serían eficaces estrategias de manejo del estrés.

Lo que causa la reacción de estrés no es el estímulo o ambiente estresante por sí solo, sino la significación subjetiva percibida por la persona afectada (Lazarus, 1993). En la elaboración de este significado subjetivo intervendrá, probablemente, el estado de ánimo habitual.

Los comportamientos prosociales finalizados (por definición) en una satisfacción y aprobación en el receptor, generarán un *feedback* positivo para el autor, de logro, eficacia, de utilidad, lo cual, si se produce frecuentemente, debería mejorar la autoestima y aumentar la cantidad de los estados de ánimo positivos.

Esta interrelación positiva entre receptor y autor generaría un sentimiento de reciprocidad, de amistad (quizá también debido a la expresión de proximidad psicológica que los dos viven). Todo lo cual contribuiría a crear un clima de bienestar, paz y unidad en la relación que fomentaría los estados de ánimo positivos y, a la larga, el optimismo.

La empatía y la compasión

La empatía es la capacidad de sintonizar emocionalmente (y también cognitivamente) con los demás y supone una base importante sobre la cual se asientan las relaciones interpersonales positivas. Desde este punto de vista, podemos afirmar que la empatía sería una disposición emotiva que favorecería la calidad en las relaciones sociales.

Para Hoffman (1984), el hecho de compartir la angustia de los que padecen es lo que hace que les ayudemos. Aparece la relación entre empatía emotiva y prosocialidad. Una relación generalmente bidireccional. En general, podemos hablar de que la empatía favorece o facilita la ocurrencia de los actos prosociales, aunque también podríamos señalar que las personas que actúan prosocialmente irán aprendiendo a optimizar su empatía.

El grado de empatía, según este autor, está ligado a los juicios morales y es, en último término, la base de la actitud ética de las personas. Esta actitud ética es otro elemento fundamental para la calidad de las relaciones sociales.

La compasión sería la forma que tomaría la empatía como capacidad para identificar sentimientos ajenos de debilidad o desvalimiento y que puede, también, atemperar los conflictos de relación.

Los actos delictivos se basan, en muchas ocasiones, en la incapacidad por parte del agresor de experimentar empatía o compasión hacia sus víctimas. En este sentido, como se sabe, se han hecho tratamientos de rehabilitación basados en el entrenamiento de la empatía, donde el delincuente ha de ponerse en el lugar de la víctima e intentar experimentar sus emociones (Goleman, 1997).

La empatía es una actitud básica en el comportamiento prosocial. La comprensión cognitiva de los pensamientos del otro o la experimentación de sentimientos similares pueden promover la actitud de ayuda en el autor.

La vida familiar es donde el niño puede identificar e intentar comprender los propios sentimientos a partir de la expresividad, la resonancia y el significado que los demás dan a los propios sentimientos y a los de él mismo. Las buenas relaciones con los demás pueden depender de un estado de satisfacción respecto a las necesidades propias y, por tanto, de los sentimientos positivos que esta satisfacción genera.

La educación del niño dirigida a promover habilidades como el manejo de las emociones, el control de los impulsos, la postergación de las gratificaciones, la automotivación y la empatía, facilita sentimientos de eficacia y, por lo tanto, de satisfacción que inciden en la autoestima. Además, si en el hogar se realizan acciones prosociales o la familia, ella misma, es agente de acciones hacia otras personas o grupos, aquél se convierte en escenario modélico donde la identificación con estas conductas y con los valores que las sustentan puede facilitar en el niño la generación de comportamientos prosociales.

Programas de educación prosocial

Si hasta ahora hemos considerado, sobre todo, los aspectos positivos y los beneficios de las acciones prosociales en la salud mental a través de las emociones, ahora presentamos brevemente los modos como po-

dríamos desarrollar e incrementar estas acciones prosociales. Una primera vía, sin duda importante por cuanto incide en el desarrollo de la persona, precisamente desde el inicio, es la educativa. A continuación, se presentan tres programas y una idea posible de proyecto futuro.

Proyecto MOST: Motivación al estudio en educación secundaria

Este proyecto europeo se ha realizado con el objeto de prevenir el abandono escolar en educación secundaria; han participado en él socios de Austria, Rumania, Italia y España. Uno de los objetivos del proyecto era realizar un estudio del estado de la situación en estos países, para identificar las necesidades de cada territorio. En ese momento (2011), las cifras de abandono escolar en España estaban por sobre la media europea, pero era muy difícil comparar situaciones entre países. ¿Por qué abandonaban los estudiantes? En el caso de los estudiantes rumanos, por ejemplo, había índices de abandono bajos, menos de 10%, a diferencia de las islas Baleares, por ejemplo, que en este momento era de 56%. Sin embargo, la pobreza en Rumania transformaba la escuela en un lugar donde se recibía alimento, motivo por el cual los estudiantes no dejaban de asistir a la escuela. En Baleares en cambio, la oferta de trabajo en el turismo era tan atractiva, que los estudiantes abandonaban incluso antes de terminar el segundo año de la ESO. Por este motivo, MOST trabajó en dos niveles, ofreciendo a los maestros y maestras materiales diferenciados según el nivel de intervención.

MOST intervino en la formación de los docentes, a fin de que mejoraran sus competencias de comunicación interpersonal prosocial para favorecer el vínculo personal con los estudiantes y, por otra parte, se les ofreció el Programa Mínimo de Incremento de la Prosocialidad (PMIP) que, en 10 sesiones, propone aumentar la calidad, cantidad y frecuencia de la prosocialidad del grupo. Nuestra propuesta en MOST fue motivar no al estudio, sino a la escuela para que ésta fuera un espacio acogedor al que se sintieran vinculados, del que quisieran ser parte, precisamente porque allí encontrarán una red positiva de intercambio. Una vez motivados a “estar” en la escuela, la motivación al estudio nacía como consecuencia. Este modelo de intervención está disponible en un libro de descarga gratuita.³

3 En <https://cursoslipa.files.wordpress.com/2019/06/libromost-publicado.pdf>

Proyecto WIDE: Acompañamiento a estudiantes testigos de violencia de género

Este proyecto se desarrolló, fundamentalmente, con institutos de educación secundaria (Italia, Rumania, Portugal y España) y el objetivo era dar herramientas a los docentes para saber cómo intervenir en caso de detectar que uno de sus estudiantes estaba siendo víctima de violencia de género. Sabemos por los estudios que un niño o una niña que ven violencia de género, o viven en una casa donde se ejerce violencia, incluso cuando los menores de edad duermen, esta violencia se percibe igualmente y tiene efectos devastadores, similares a los de haber vivido una catástrofe natural como un terremoto o un tsunami. En WIDE hemos intervenido para dar más herramientas a los docentes, de manera que se formaran como tutores de referencia para poder generar relaciones de confianza con los estudiantes y actuar adecuadamente en estos casos. Hemos preparado una web donde hay algunos materiales de acceso gratuito y donde ofrecemos algunas herramientas para trabajar la resiliencia y el apoyo social. En WIDE propusimos generar “centros de confianza prosocial” en las escuelas, para facilitar el apoyo entre docentes y expertos externos. Para la resolución de casos complejos es fundamental el trabajo en red y de manera interdisciplinar, pero esto implica, por otra parte, una apertura a mirarse sin prejuicios, sobre todo entre profesionales. Los maestros deben ser conscientes de que la doble victimización es un riesgo, pues los menores de edad víctimas de violencia de género muchas veces pueden ser sancionados por la escuela, precisamente porque infringen las reglas. A veces ellos mismos pueden ser agresores de otros menores de edad.

Las habilidades de los docentes son fundamentales para evitar que estos menores de edad sean víctimas dos veces, primero en su casa que, en vez de ser un lugar de apego seguro, es un sitio inseguro, y luego, la escuela, que le sanciona en vez de protegerle. En la web del proyecto es posible leer más materiales y propuestas de intervención.⁴

Proyecto EBE EUSMOSI. Inclusión basada en evidencias

Este proyecto se realizó en educación infantil y participaron centros de Italia, Croacia y España. En él se desarrollaron instrumentos de

4 Ver <https://ninosyadolescentesfelices.wordpress.com>



evaluación para identificar cuáles son los indicadores que determinan cuándo una escuela es realmente inclusiva. Se desarrolló, además, un programa de intervención para estudiantes de nueve años, llamado PRO-SEL, que integraba *socio-emotional learning* y prosocialidad. Los resultados fueron entusiasmantes, pues los estudiantes, al trabajar su capacidad metacognitiva y desarrollar actividades para fortalecer sus competencias prosociales y emocionales de manera integrada, lograron transformar grupos desarticulados, donde había algunos comportamientos de exclusión, en grupos cohesionados e inclusivos. Se puede ver la web del proyecto y, dentro del mismo sitio, está disponible un video de *Youtube* que resume el proceso en Cataluña.⁵

Proyecto PATH. Prevención temprana a las dependencias. Infantil y primaria

PATH es un proyecto europeo que actualmente se aplica (hasta 2021) en escuelas de educación primaria e infantil de Cataluña, Ostrava (Chequia) y Caserta (Italia). Junto con escuelas y personas expertas de Italia y Chequia se está probando un programa educativo modular para prevenir las adicciones desde edades tempranas. Basados en un amplio marco teórico que justifica la intervención, los módulos del proyecto están basados en microcápsulas de educación emocional, prosocialidad, autocontrol y neurociencias. Actualmente hay una veintena de maestras que se han formado en el método del proyecto en Cataluña, y nos han pedido aplicarlo en Islas Canarias, Colombia y Argentina.⁶

Nuevo posible proyecto a futuro

Hemos visto cómo se entrelazan y potencian entre sí la prosocialidad y la educación y el bienestar emocional. Ahora se trataría de imaginar y entrever cómo podrían desarrollarse el estudio y el trabajo futuros, todavía más intrincado, integrativo, querido, prospectado y colaborativo entre autores y grupos de investigación, para conseguir avances impor-

5 Ver <http://inclusive-education.net>. Más información también está disponible en el canal de youtube Lipa.net.

6 Más información sobre el proyecto en <https://pathbarcelona.wordpress.com>

tantes en estas dimensiones y en su operatividad, de modo que pudieran trazar pistas culturales, educativas y formativas emocional y cognitivamente, en una post-sociedad futura a partir de experiencias tan críticas como la pandemia del Covid-19 que estamos sufriendo en 2020.

La propuesta de LIPA sería establecer un Programa de Investigación, de ser posible: a) desde la concurrencia a los fondos europeos; b) iniciarlo incluyéndolo dentro de alguno de los que tenemos activos, aunque en este caso sería de carácter voluntario para todos los investigadores o aplicadores. Con el objetivo de verificar la eficacia de programas educativos específicos para la formación en una prosocialidad generadora de bienestar y educación emocional, las dimensiones que proponemos estarían concentradas en las siguientes:

- Metacognición Prosocial
- Superación de la antipatía
- Superación de la envidia
- Contención de la ira, la rabia y la violencia
- Generación de empatía cognitiva y emotiva
- Aumento en cantidad y calidad de las acciones prosociales

El programa consistiría en hallar las actividades y experiencias formativas más eficaces para conseguir mejorar en estas seis dimensiones en cada edad o ciclo de la enseñanza curricular. Se solicitarían docentes voluntarios para diseñar, aplicar y evaluar actividades dentro de una plataforma digital internacional. Estas actividades deberían tener el requisito de que estuvieran basados en la evidencia científica. Una metodología apropiada para ello sería la de obtener *kernels prosociales* lo más rigurosos posible, a la vez que simples para merecer esta denominación. No obstante, podríamos extender y ampliar esta denominación a actividades o procedimientos que, aunque menos simples, sencillos o automáticos, pero cuya descripción fuera muy operativa para que pudiera aplicarse y replicar en cualquier contexto educativo y ciclo de edad asimilable con efectos positivos similares.

Nuevas perspectivas para el futuro

Denominamos *kernels basados en la evidencia* a cualquier procedimiento indivisible que una persona utiliza, basado en una evaluación experimental, para producir efectos observables y muy probables sobre el comportamiento consecuente de otras personas (Embry, 2004).

El término *kernel* es una palabra inglesa que en español significa hueso, semilla, grano o núcleo duro de un fruto (*pinyol*, en catalán), y aquí quiere describir los componentes activos en programas de prevención o cambio de conducta, distintos de los conceptos nebulosos anteriores de “principios de efectividad”.

Embry (2004, p. 3) lo describe así:

Elegimos el término ‘*kernel*’ basado en evidencia’ por varias razones. Primero, tenía la resonancia metafórica de algo orgánico que influía en la vida o el comportamiento. En segundo lugar, la metáfora se refería a algo muy compacto, aunque obviamente en cantidad o mediante mezcla, podría convertirse en algo más grande o más productivo. En tercer lugar, el término era novedoso, lo que conferiría la capacidad de rastrear su uso y hacer que su significado sea claro y nítido en comparación con palabras o frases en el uso anterior, como los “principios de efectividad”.

En LIPA aceptamos el término y palabra original *kernel* por el factor de novedad. Es una palabra bien pronunciable y tiene una sonoridad peculiar con lo que acuñaremos sustantivo y adjetivo juntos, *kernel prosocial*, para delimitar un concepto muy específico que esperamos pueda tener un éxito notable en el traslado a la aplicación educativa.

Confiamos en ello especialmente por nuestra experiencia de muchos años empleando, desde edades muy tempranas en la escuela, la palabra prosocial (igualmente en catalán), *prosocial* (italiano), que despertaba en los niños inmediatamente la identificación y discriminación muy precisa de su significado teórico y aplicado de la prosocialidad, del comportamiento prosocial, de la acción prosocial, todos ellos temas y acciones o actuaciones sobre los que habían recibido formación. Lo mismo ocurre en los adolescentes o adultos con: el pensamiento prosocial, la inteligencia prosocial y finalmente el verbo prosocializar.

Auguramos una buena prospectiva a este concepto de *kernel prosocial*. La sonoridad sugeriría algo muy positivo. En las primeras experiencias, en Cataluña, los niños podrían asociarlo a algo dulce como el de *caramel*. Los autores citados abundaban en que el *kernel* (hueso o semilla) es como una semilla que contiene información central para el crecimiento o el cambio. También evoca la idea de una tecnología humana implícita para efectuar el cambio desde el uso más temprano de la agricultura, hasta el uso de rutinas centrales en las computadoras modernas.

Y explican un ejemplo que, entendemos, podría convertirse en una actividad formativa, comparándolo con el pan que puede ilustrar aún más el punto de indivisibilidad. El pan consiste en harina y agua. El pan es simple e irreductible: retire la harina o el líquido, y no hay pan. El ejemplo del pan también ilustra las formas casi infinitas en que otros ingredientes pueden hacerlo dulce, picante, amargo, medicinal o de celebración. Por supuesto, otras preparaciones de carne, legumbres, frutas o verduras se pueden servir con pan para formar comidas diarias o dieta, un equivalente culinario de un programa.

Un *kernel* tiene componentes centrales que no se pueden eliminar y que son efectivos: 1) El tiempo de espera debe ser una breve eliminación de aquello que refuerce el comportamiento indeseable, seguido de un refuerzo intensivo para participar en el comportamiento deseado al regresar; 2) una recomendación de la escuela a la familia debe sugerir mucho refuerzo positivo de los adultos, no enfatizar el mal comportamiento en la escuela; 3) vencer al temporizador requiere un dispositivo mecánico para realizar un seguimiento del tiempo, configurado por breve tiempo, y con una señal que indique el refuerzo del comportamiento del objetivo cuando transcurra el tiempo; 4) la respiración nasal debe implicar respirar por la nariz y no por la boca, cuando se está molesto, para que se produzcan los beneficios fisiológicos y de comportamiento.

El lector podrá acudir a la publicación completa de Embry y Biglan (2008) en el enlace que aparece en la bibliografía, donde además podrá acceder a las tablas de *kernels*, algunos de los cuales pueden aplicarse bien en la educación. Un *kernel* puede aumentar la frecuencia o duración de un comportamiento o puede hacer que sea menos probable.

La investigación sobre cómo lograr que los programas educativos tengan una evidencia científica, y sean aplicados de manera eficaz y adecuadamente adaptados a diferentes condiciones aún está en sus principios. En el caso del empleo de los *kernels* como técnicas muy observables en sus resultados, confirmaría nuestro aserto de que quizás no hemos encontrado avances en su estudio y desarrollo desde los estudios de Embry y Biglan (2008).

La influencia del comportamiento ajeno ha existido y se ha procurado desde antiguo en todas las culturas. La conciencia y el análisis sobre este fenómeno también. La filosofía, la psicología y la política han dado buena prueba de ello. El estudio de las relaciones de poder, tanto en las relaciones interpersonales como entre los grupos, ha tenido notables aportaciones. Véase, por ejemplo, Foucault (2001).

Métodos simples de influencia del comportamiento habrían de ser bienvenidos en la pedagogía y en la educación y, sobre todo, en la programación de programas educativos eficaces.

Alguien podría tener dudas éticas sobre su utilización. No vamos a debatir aquí la moralidad de su búsqueda y uso en las relaciones adultas interpersonales, sociales y políticas, por más que su uso es amplísimo en el *marketing* o en la política. Se supone que los receptores de tales intentos tienen criterio para ser conscientes de la utilización y tienen libertad para aceptarlos o no. Podría ser que también se pusiera en discusión cómo los maestros o padres puedan utilizarlos en la educación de los hijos.

Sobre la ética de la utilización de lo que aquí denominaríamos *kernels* prosociales no ha de haber ninguna duda. Un *kernel* ha de ser prosocial absolutamente. Y ello lo conseguimos porque siempre deberá utilizarse empoderando al alumno, sea niño o adolescente, sobre qué es un *kernel*, cómo se realiza y qué objetivo tiene, siempre bueno y útil para que el niño avance en su progreso mental, emocional y social. No es prosocial un *kernel* que se utilice, subrepticamente, para conseguir algo material en beneficio único del autor.

El problema de los programas educativos específicos es que pocas veces están avalados por una evidencia basada en la ciencia. La ventaja de los *kernels* es que son muy simples y, por tanto, se puede seguir con facilidad su realización y eficacia. Un programa educativo, siempre más complejo, puede estar constituido por diversos *kernels* que dotan a algunas partes del programa de evidencias observables de conductas conseguidas en un cierto momento. Esto no significa que ya se hayan incorporado al nivel de respuestas disposicionales en el sujeto, pero nos indican que éste es capaz de ejecutar el comportamiento consecuente.

Por supuesto, desde un programa específico de prosocialidad, por ejemplo, hemos de lograr que de la conducta se pase a una conciencia en el niño de su logro, ya sea un gesto, una palabra o incluso conseguir una emoción positivos. Estos *kernels* prosociales han de poder fortalecer o complementar las diversas dimensiones de un programa o también prever técnicas efectivas de influencia en situaciones que los programas no tengan previsto.

La prosocialidad, una vía simple e integradora en la educación emocional

El descentramiento psíquico hacia el otro, hacia el tú, hecho no sólo de empatía comunicacional, sino de acciones que benefician a un receptor, paradójicamente, revierte por necesidad en un mayor crecimiento y enriquecimiento del autor. Las emociones que tanto uno como el otro, en su involucramiento en esas acciones, *experimentan* y *expresan* en su mayoría positivas, de satisfacción, de agrado, de agradecimiento, de significado, de sentido de logro y utilidad, etc., multiplican sus efectos, que van mucho más allá de los implicados, generando consecuencias positivizadoras de todo el entorno social.

No poca influencia ejercen los gestos, expresiones de la cara, siempre de carácter positivo, que proporcionan al rostro una apariencia más agradable y atractiva (no aversiva), con lo que refuerzan la posibilidad de más ocurrencias. Es ahí donde afirmamos nuestra convicción de que la prosocialidad supone una opción muy radical en privilegiar el trabajo para generar emociones y sentimientos positivos, incluso para el tratamiento y gestión de las negativas.

Para evitar efectos perversos, como sería el educar personas antisociales con una alta inteligencia emocional, “es muy importante que la educación emocional y la educación en valores vayan siempre de la mano: Una persona pone en práctica sus valores cuando se implica emocionalmente en ellos. Es el paso de unos valores cognitivos (conocidos) a unos valores vividos (puesta en práctica)” (Bisquerra, 2014, p. 146).

Por todo lo dicho, es necesario favorecer el diseño de políticas educativas que integren educación emocional con prosocialidad como un constructo único. Para ello proponemos la introducción, mantenimiento, ejercicio y aumento de la cantidad y calidad de las actitudes y comportamientos prosociales, acotadas según nuestra definición y modelo, como una vía simple y segura para alcanzar una educación emocional orientada y finalizada hacia el bienestar y salud mental de la persona, así como a la mejoría de la convivencia social.



Referencias

- Aknin, L. B., Dunn, E. W., y Norton, M. I. (2012). Happiness runs in a circular motion: Evidence for a positive feedback loop between prosocial spending and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 13(2), 347-355.
- Aknin, L. B., Dunn, E. W., Whillans, A. V., Grant, A. M., y Norton, M. I. (2013). Making a difference matters: Impact unlocks the emotional benefits of prosocial spending. *Journal of Economic Behavior & Organization*, (88), 90-95.
- Aknin, L. B., Broesch, T., Hamlin, J. K., y Van de Vondervoort, J. W. (2015). Prosocial behavior leads to happiness in a small-scale rural society. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(4), 788.
- Anda, R., Williamson, D., Jones, D., et al. (1993). Depressed affect, hopelessness, and the risk of ischemic heart disease in a cohort of U.S. adults. *Epidemiology*, 4(4), 285-294. doi:10.1097/00001648-199307000-00003
- Bartlett, M. Y., y DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior. *Psychological Science*, (17), 319-325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01705.x>.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2014). Educación de la prosocialidad: propuestas para la práctica. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2020). *Postgrau en Educació Emocional i Benestar. Catalunya: Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*, Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/grop/peeb-presencial/>
- Brief, A., y Motowidlo, S. (1986). Prosocial Organizational Behaviors. *Academy of Management Review*, (11), 710-725
- Brown, D., y Solomon, D. (1983). A Model for Prosocial Learning: An In-Progress Field Study. En D. Bridgeman (ed.), *The Nature of Prosocial Development: interdisciplinary theories and strategies*. Nueva York. Academic Press.
- Cano-Vindel, A., y Miguel-Tobal, J. J. (2001). *Emociones y salud. Ansiedad y Estrés*, (7), 111-121.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., y Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The Contribution of Traits, Values, and Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289-303.

- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., y Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>
- Charbonneau, D., y Nicol, A. A. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological reports*, 90(2), 361-370.
- Chen, X., Tian, L., y Huebner, E. S. (2020). Bidirectional relations between subjective well-being in school and prosocial behavior among elementary school-aged children: a longitudinal study. *Child & Youth Care Forum* 49(1), 77-95. <https://doi.org/10.1007/s10566-019->
- Clover, R. D., et al. (1989). Family Functioning and Stress as Predictors of Influenza B Infection. *Journal of Family Practice*, 28(5), 535-539.
- Cohen, S., et al. (1991). Psychological Stress and Susceptibility to the Common Cold. *New England Journal of Medicine*, 325(9), 606- 612. doi:10.1056/NEJM199108293250903
- Compte, E. (2012). Imagen corporal y conductas sexuales de riesgo en adolescentes, un estudio teórico. *Revista de Psicología GEPU*, 3(2), 235-254.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., y Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2(16), 65-87. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18512>
- Cottini, L., y Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., y Morganti, A. (2016). Does the school inclusion really work? *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 7(1), 124-128.
- Dantzer, R. (2004). Innate immunity at the forefront of psychoneuroimmunology. *Brain, Behavior & Immunity*, (18), 1-6.
- Darder, P., Izquierdo, C., et al. (1996-2003). *Desenvolupament Personal I Educació Fundació de Serveis de Cultura Popular i Fundació Jaume Bofill*. [Grupo de investigación]. Cataluña: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Embry, D. D. (2004). Community-based prevention using simple, low-cost, evidence-based kernels and behavior vaccines. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 575-591.
- Embry, D. D., y Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: fundamental units of behavioral influence. *Clinical child and family psychology review*, 11(3), 75-113. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0036-x>



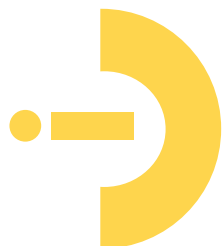
- Escotorín, G. P. (2013). Consulta sobre comunicación prosocial con profesionales socio-sanitarios del ámbito gerontológico. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Ethier, K. et al. (2006). Self-esteem, emotional distress and sexual behavior among adolescent females: Inter-relationships and temporal effects. *Journal of Adolescent Health*, 38(3), 268-274. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.12.010>
- Fernández, J. (2014). El humor prosocial en la gestión de emociones positivas. *Educación y futuro digital*, (9), 38-46.
- Fernández, E., Martín, M. D., y Jiménez, M. (2003). *Emoción y motivación: la adaptación humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Foucault, M. (2001). *Power: The Essential Works of Michel Foucault, 1954-1984*. Nueva York: The New Press.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Grant, A. (2014). *Give and Take: Why Helping Others Drives Our Success*. Estados Unidos: Penguin Books.
- Helliwell, J. F., Akin, L. B., Shiplett, H., Huang, H., y Wang, S. (2017). Social capital and prosocial behaviour as sources of well-being. National Bureau of Economic Research. *NBER Working Paper* (23761), 1-37. doi: 10.3386/w23761
- Hoffman, M. (1984). Empathy, Social Cognition, and Moral Action. En W. Kurtines y J. Gerwitz (eds.), *Moral Behavior and Development: Advances in Theory, Research and Applications*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Layous, K., Nelson, K., Kurtz, J. L., y Lyubomirsky, S. (2016). What triggers prosocial effort? A positive feedback loop between positive activities, kindness, and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 12(4), 385-398. doi: 10.1080/17439760.2016.1198924
- Layous K., Nelson S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., y Lyubomirsky, S. (2012). Kindness Counts: Prompting Prosocial Behavior in Preadolescents Boosts Peer Acceptance and Well-Being. *PLoS ONE*, 7(12), e51380. doi:10.1371/journal.pone.0051380
- Lazarus, R. S. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review Psychology*, (44), 1-21.
- Lencz, L. (1994). The Slovak Ethical Education Project. *Cambridge Journal of Education*, 24(3), 443-451.
- Luengo, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe, L. M., Gerbino, M., et al. (2017). Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in Colombian adolescents. *Child Development*, (88), 1100-1114. <https://doi.org/10.1111/cdev.12863>.

- Martela, F., y Ryan, R. M. (2016). Prosocial behavior increases well-being and vitality even without contact with the beneficiary: Causal and behavioral evidence. *Motivation and Emotion*, (40), 351-357. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9552-z>.
- Martí, M. (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad, Fundamentos*. Madrid: Editorial CCS.
- Martín, M. (2005). PSICRON: Una metodología computarizada para optimizar la asistencia, la investigación y la docencia con pacientes con enfermedades crónicas. En P. E. Vera-Villaroel y L. A. Oblitas (eds.), *Manual de escalas y cuestionarios iberoamericanos en psicología clínica y de la salud*. Bogotá: Psicom.
- McEwen, B., y Stellar, E. (1993). Stress and the individual. Mechanisms leading to disease. *Archives of Internal Medicine*, 153(18), 2093-2101.
- Mestre, V., Samper, P., y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- O'Beaglaioich, C., McCutcheon, J., Conway, P. F., Hanafin, J., y Morrison, T. G. (2020). Adolescent Suicide Ideation, Depression and Self-Esteem: Relationships to a New Measure of Gender Role Conflict. *Front. Psychol.*, 11(111), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00111
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., y Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: multilevel perspectives. *Annu Rev Psychol*, (56), 365-392. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070141
- Peterson, C., et al. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Nueva York: Oxford University Press.
- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E., y Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma psicológica*, 16(2), 85-112.
- Rivera, L., et al. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años). *Salud Pública de México*, 48(2), 288-296.
- Roche, R. (1985). Antecedents educatius i familiars del comportament prosocial en nens de 13-14 anys. *Quaderns de Psicologia*, 9(2), 69-94.
- Roche, R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Roche, R. (1995). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R. (1999). *Desarrollo de la Inteligencia Emocional y Social desde los Valores y Actitudes Prosociales en la Escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. (2001). *La optimización prosocial: una vía operativa para la inteligencia emocional y el análisis existencial*. Barcelona: Laboratorio de In-



vestigación Prosocial Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.

- Roche, R. (2005). *La optimización prosocial: una vía operativa para la inteligencia emocional y el análisis existencial*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roche, R. (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos. Metodologías y pautas para una optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R., et al. (1997). *La condotta prosociale. basi teoriche e metodologie d'intervento. Volume monografico*. Roma: Bulzoni Editore.
- Roche, R., y Escotorín, P. (2018). El model PROT i la responsabilitat social universitària: prosocialitat i transferència del coneixement a la pràctica. *Anuari de Psicologia. Monogràfic: Responsabilitat Social Universitària*, 19(2), 109-132. 10.7203/anuari.psicologia.
- Samper, P. (2014). Diferentes tendencias prosociales: el papel de las emociones. *Revista mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 177-185.
- Sandín, B. (2001). *Estrés, hormonas y psicopatología*. Madrid: UNED-FUE.
- Shrier, L., et al. (2001). Associations of Depression, Self-Esteem, and Substance Use with Sexual Risk among Adolescents. *Preventive Medicine*, 33(3), 179-189. <https://doi.org/10.1006/pmed.2001.0869>
- Sippel, L. M., Pietrzak, R. H., Charney, D. S., Mayes, L. C., y Southwick, S. M. (2015). How does social support enhance resilience in the trauma-exposed individual? *Ecology and Society*, 20(4), 1-10.
- Slavich, G. M. (2019). Psychoneuroimmunology of stress and mental health. En K. Harkness y E. P. Hayden (eds.), *The Oxford handbook of stress and mental health*. Nueva York: Oxford University Press.
- Solomon, G. F. (2001). Psiconeuroinmunología: sinopsis de su historia, evidencia y consecuencias. Trabajo presentado en el *II Congreso Virtual de Psiquiatría, Interpsiquis (Psicosomática)*. España: Interpsiquis.
- Van Ouytsel, J. (2017). The associations of adolescents' dating violence victimization, well-being and engagement in risk behaviors. *Journal of Adolescence*, (55), 66-71.
- Wild, L., Flisher, A., y Lombard, C. (2004). Suicidal ideation and attempts in adolescents: associations with depression and six domains of self-esteem. *Journal of Adolescence*, 27(6), 611-624. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.001>
- Yang, T., Chen, I., Choi, S., y Kurtulus, A. (2019). Linking perceived discrimination during adolescence to health during mid-adulthood: Self-esteem and risk-behavior mechanisms. *Social Science & Medicine*, (232), 434-443.



Liderazgo emocional: la base del liderazgo

Emotional Leadership: The Basis of Leadership

Aurelio Villa Sánchez

Universidad de Deusto, España

aurelio.villa@deusto.es

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2020.

Resumen

El propósito de este artículo consiste en la revisión del fundamento del liderazgo emocional y de algunos modelos o propuestas para su desarrollo. Se señalan los orígenes del liderazgo académico basado en estudios empíricos de los años cincuenta, cuando ya aparecen entre sus factores la orientación a tener en cuenta los sentimientos y emociones de los seguidores. La metodología de trabajo se basa en la revisión bibliográfica, y se aportan algunos datos y resultados provenientes de investigaciones empíricas. Por otra parte, en los diferentes estilos de liderazgo propuesto, se explora hasta qué punto están impregnados aspectos de la consideración de las emociones y de los aspectos diferentes de la inteligencia emocional. Se examinan algunas investigaciones tanto en el ámbito empresarial como en el educativo y su vinculación con aspectos emocionales. Se analiza el tema de las competencias, muy en boga en la actualidad, haciendo énfasis en las competencias interpersonales y sociales, y más específicamente en las competencias emocionales que se muestran en diferentes modelos de inteligencia emocional. Finalmente, se concluye que cualquier tipo de liderazgo requiere aspectos emocionales, y que el liderazgo emocional debe constituirse en la base de cualquier liderazgo.

Palabras clave:

liderazgo emocional,
inteligencia emocional,
competencias emocionales,
programas de desarrollo de
habilidades emocionales

Abstract

This paper aims to review the foundations of emotional leadership and some models or proposals for its development. It points out the origins of academic leadership based on empirical studies from the 1950s, in which the orientation to take into account the feelings and emotions of followers already appear among its factors. The working methodology bases on a review of the literature, and it provides some data and results from empirical research. On the other hand, regarding the different styles of leadership proposed, it explores the extent to which aspects of the consideration of emotions and diverse faces of emotional intelligence permeate. It examines some research in business and education, so as their link with emotional issues. The topic of competencies, which is very much in vogue at present, is analyzed, emphasizing interpersonal and social competencies, and more specifically, the emotional competencies showed in different models of emotional intelligence. Finally, it concludes that any kinds of leadership require emotional aspects and that emotional leadership should be the basis of any leadership.

Keywords:

emotional leadership; emotional intelligence; emotional competencies; emotional skills development programs

*A todas las personas que han dado su vida
o han luchado por los demás para combatir el Covid-19,
para que todos comprendan la importancia
de los sentimientos y emociones de todos
los seres humanos, y no lo olviden nunca.*

Introducción

Actualmente, la perspectiva emocional ha tomado un gran interés tanto en la educación como en cualquier actividad humana (empresarial, comunitaria, política, entre otras). En realidad, el componente emocional ha estado siempre en el liderazgo, pues éste siempre ha producido emociones, aunque en muchas ocasiones de modo negativo, provocando reacciones y sentimientos contrarios a lo pretendido.

Algunos autores han asignado el adjetivo positivo al liderazgo, *liderazgo positivo*, precisamente para subrayar la positividad como efecto relacionado con la tendencia de los seguidores a percibir el comportamiento que les agrada o valoran de su líder y contraria a la percepción disonante, que rechaza ese comportamiento o lo per-



cibe de forma negativa. Como señala Álvarez (2015, p. 13), “Goleman es el primer autor que, además de hacer una aportación decisiva con el modelo de inteligencia emocional, define por primera vez el liderazgo positivo como: ‘la capacidad de algunos líderes de sintonizar con los sentimientos de las personas y encauzarlos en una dirección emocionalmente positiva’”. Refiriéndose al modelo de liderazgo positivo y compartido, Álvarez afirma que el propósito de este modelo de liderazgo emergente es crear una cultura colectiva en que se valoren y gestionen las emociones positivas de un grupo como la alegría, la confianza, el amor, la inclusión, el reconocimiento, la aceptación, la satisfacción profesional, reduciendo y controlando las negativas como el miedo, la ira, la ansiedad, la exclusión, la tristeza o el sentido de fracaso personal.

Desde los orígenes del liderazgo como término académico, en la década de los años cuarenta del siglo pasado surgieron dos escuelas en Estados Unidos, en las universidades de Ohio y Michigan. Como señala Pascual (1987), la escuela de Ohio en los años cincuenta, como consecuencia de estudios realizados durante un largo periodo de tiempo, descubrió a partir de un análisis factorial dos elementos:

- Por un lado, la variable llamada “consideración”, que abarca aspectos como son: tener en cuenta los sentimientos de los subordinados y sus opiniones.
- Por otro lado, la segunda variable, se llamó “iniciación de estructura”, que significa relación con el logro de objetivos, planeación y coordinación del trabajo.

Como puede verse, desde el principio de lo que podríamos denominar el liderazgo científico aparece ya la importancia del factor emocional, cuyo origen no es nada reciente, aunque sí lo es su emergencia y su subrayado actual.

Es evidente que un aspecto central en la orientación a las personas es el manejo de las emociones, los sentimientos, que el líder debe tener en cuenta cuando se relaciona con sus seguidores y con la gente en general. Hoy se ha extendido el término de *inteligencia emocional*, que ha sido ampliamente tratado por distintos autores y especialistas en el tema (Goleman, 1996; Goleman, 1998; Goleman y Cherniss, 2013; Bisquerra, 2000, 2008, 2009).

Cuando Bass distingue los estilos de liderazgo transaccional y transformacional afirma: el líder *transaccional* dirige las necesidades

materiales del empleado; el líder *transformacional* se centra en el autoconcepto y la autoestima del empleado. El líder transformacional anima al seguidor a construir un autoconcepto que se identifica con la autoconcepción y misión del líder... la calidad de las relaciones entre el líder y cada seguidor depende de la manera en que el líder apoya su autovalía demostrando confianza en su integridad, capacidad y motivación, y atendiendo a sus sentimientos y necesidades (Bass, 2000, p. 339).

¿Qué se entiende por inteligencia emocional?

Aunque existen diversas maneras de definir la inteligencia emocional, recogemos la definición de Cooper (2003, p. 289), que la entiende como "la habilidad de percibir, entender y aplicar efectivamente el poder de las emociones para inspirar confianza, iniciativa, energía, creatividad y motivación en los demás". Gardner (1993), en su modelo de inteligencias múltiples, describe ocho tipos, de los cuales dos se refieren a la inteligencia intrapersonal y a la inteligencia interpersonal. Goleman (1996) se basa en estos dos pilares para explicar su modelo de inteligencia emocional. Para él, la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos en *sí mismo*, y *en los demás*.

Esta diferencia entre la inteligencia emocional aplicada a uno mismo y la aplicada a los demás es fundamental para comprender y explicar el comportamiento de las personas y su interacción con los demás, y con el contexto en el que la desarrollan. Y así va a ser fundamental para explicar el liderazgo emocional.

Componentes de la inteligencia emocional

La investigación ha dejado claro que la inteligencia emocional no es un constructo unidimensional, y cuando se pretende realizar investigaciones sobre el comportamiento y manejo de la inteligencia emocional es pertinente tener en cuenta diferencialmente las dimensiones o componentes diversos de la misma, más que el uso de la inteligencia emocional como un factor unidimensional.

Después de una revisión de diferentes modelos que presentan los elementos que constituyen cada enfoque, Bisquerra y Pérez Es-

coda (2007) también presentan un modelo señalando cinco grandes aspectos de las competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En general se puede afirmar que casi todos los modelos coinciden en cuáles son las grandes dimensiones que deben ser trabajadas para el desarrollo personal y social. Es interesante el tema de los estándares aplicados a la inteligencia emocional. El Comité Conjunto de estándares para la evaluación educativa, dirigido por Sanders (1998, p. 30) define el término estándar como: “un principio mutuamente acordado para personas implicadas en la práctica profesional de la evaluación que, si se cumple, mejorará la calidad y la justicia de la evaluación”.

El enfoque de estándares se aplica a diversas áreas del conocimiento: psicología, educación, calidad, evaluación. Es interesante ver un ejemplo en el ámbito de la educación emocional que recogen Bisquerra y Pérez Escoda (2007); se trata de una propuesta de los estándares del aprendizaje social y emocional (“Illinois Social Emotional Learning Standards”) elaborados en 2004 por el Illinois State Board of Education (ISBE). Estos estándares del aprendizaje social y emocional dan cuerpo al plan de desarrollo emocional que se aplica en los centros educativos de su competencia (ISBE, 2006). En resumen, se concretan en:

Objetivo 1: Desarrollar habilidades de autoconciencia y autogestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida.

- Identificar y regular las propias emociones y comportamientos.
- Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.
- Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos personales y académicos.

Objetivo 2: Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.

- Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas.
- Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos.
- Utilizar habilidades de comunicación y competencias sociales para interactuar de forma efectiva con los demás.
- Demostrar la habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva.

Objetivo 3: Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

- Considerar factores éticos, de seguridad y sociales al tomar decisiones.
- Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar con responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas.
- Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias.

Los estándares, además de fijar un cierto nivel de adecuación, sirven para guiar y orientar el comportamiento de los profesionales para poner en marcha sus actividades teniendo como referencia estos estándares. Por otro lado, permiten una comparación de logros en contextos similares y el intercambio de experiencias para mejorar los programas en funcionamiento.

Otros programas de formación en desarrollo de competencias son los de Goleman y Cherniss (2013), que se basa en el modelo de Goleman. Los objetivos del programa son: fomentar la conciencia de uno mismo, favorecer la autorregulación, favorecer la automotivación, favorecer la empatía y favorecer las habilidades sociales.

Otra publicación que trabaja el tema de la inteligencia emocional es la de Cooper (2003). En esta obra se ofrece un plan de trabajo para iniciar la discusión y el desarrollo incremental de la inteligencia emocional. La propuesta se basa en cuatro pilares:

El primero es de *la inteligencia emocional*, que crea un espacio de eficiencia personal y confianza mediante honestidad emocional, energía, conciencia, retroinformación, intuición, responsabilidad y conexión.

El segundo es la *aptitud emocional*, forma la autenticidad del individuo, su credibilidad y flexibilidad, ampliando su círculo de confianza y capacidad de escuchar, manejar conflictos y sacar el mejor partido del descontento constructivo.

En el tercero es la *profundidad emocional*, uno explora maneras de conformar su vida y trabajo con su potencial único y propósito, así como de respaldar esto con integridad, compromiso y responsabilidad, que a su vez aumentan su influencia sin autoridad.

El cuarto pilar es la *alquimia emocional*, por la cual extenderá su instinto creador y su capacidad de fluir con los problemas y presiones, y de competir por el futuro construyendo sus capacidades de percibir –y tener acceso a– soluciones ocultas y nuevas oportunidades.

Respecto a un programa de *liderazgo emocional*, hay que destacar el que han llevado a cabo Boyatzis, McKee y Johnston (2008) en su obra *Líder emocional*, que después de analizar una serie de mitos sobre el liderazgo, proponen un programa para su desarrollo con base en ejercicios para realizar, como parte del entrenamiento para el avance del liderazgo emocional. Estos autores recogen el enfoque de liderazgo resonante y lo desarrollan en cinco grandes dimensiones: yo ideal, yo real, plan de aprendizaje, plena conciencia (*mindfulness*) y sacrificio y renovación. Cada dimensión está bien acompañada de ejercicios y prácticas para el entrenamiento y adquisición de liderazgo resonante.

Críticas a la inteligencia emocional

En esta última década se ha realizado un gran número de investigaciones sobre inteligencia emocional, pero como señalan algunos autores, muchas de estas investigaciones se han llevado a cabo con debilidades en las metodologías utilizadas y sin las garantías psicométricas necesarias para obtener resultados válidos y fiables.

Como señalan Medina, Robalino y Cabezas (2016), este auge de interés no está exento de críticas, y recogen las subrayadas por Mathews, Roberts y Zeidner (2004), quienes resumen siete mitos de la inteligencia emocional:

1. Falta claridad en las conceptualizaciones sobre inteligencia emocional.
2. Dificultades en cuanto a los estándares psicométricos para su medición.
3. Los autoinformes empleados para la medición deben ser diferentes de los constructos existentes sobre personalidad y no siempre lo son.
4. Dificultades en cuanto a operatividad de la inteligencia emocional con componentes de desempeño claramente definidos.
5. La relación cognición-emoción no está claramente diferenciada.
6. Problemas con la definición de inteligencia emocional en términos de adaptación.
7. Cuestionamientos en cuanto a la capacidad real de la inteligencia emocional para establecer competencias a desempeñar en contextos diferentes.

La perspectiva de las competencias

El aprendizaje basado en competencias se ha extendido por todos los confines del mundo y se aplica mejor o peor en todos los continentes. En Europa, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se le dio un avance extraordinario, aunque ya se venía aplicando en diversos contextos universitarios, sobre todo en el ámbito anglosajón. Se habla de competencias duras (*hard skills*) y competencias blandas (*soft skills*). Lo curioso del caso es el vuelco que se ha dado en estas competencias. Las competencias blandas han logrado una mayor relevancia en las organizaciones y por lo que señalan las investigaciones, producen un mayor impacto en el éxito personal.

Hemos definido el término competencia como: el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores (Villa y Poblete, 2007, p. 23). Como puede uno darse cuenta, se trata de un concepto muy complejo que integra, a su vez, toda una serie de términos en un comportamiento global o integrado que manifiesta la persona en su desempeño (en su actuación personal y profesional) en un determinado contexto.

En el desarrollo de cualquier competencia genérica o transversal hay siempre un componente emocional y relacional, aunque se trate del desarrollo de competencias instrumentales, por supuesto, las interpersonales, y las competencias sistémicas, porque requieren las anteriores.

En el marco pedagógico de la Universidad de Deusto (2001, p. 28), el vicerrectorado de innovación pedagógica elaboró un modelo de competencias genéricas que distinguía tres tipos:

- Competencias instrumentales: aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin.
- Competencias interpersonales: las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interrelación social con los demás. Suponen habilidades intrapersonales e interpersonales, incluyendo la habilidad para expresar los propios sentimientos y emociones del modo adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración para el logro de objetivos comunes.
- Competencias sistémicas: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o

conjunto. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes con un todo.

Unos años más tarde, el proyecto Tuning (2003, 2006, 2007) las tomó como propias y las extendió por diversos países y continentes, donde se llevaron a cabo diversos estudios e incorporación en los perfiles académicos y profesionales de las diversas áreas de conocimiento.

Con esta tipología hemos definido 35 competencias genéricas o transversales (Villa y Poblete, 2007) en tres niveles con cinco indicadores por nivel. Esto es debido a que la competencia admite grados o niveles. Una persona tiene la competencia de conducir un automóvil en un determinado grado: por ejemplo, para conducir por su ciudad, por carreteras en un contexto normal; pero, seguramente, muchos conductores no son competentes para conducir por carreteras heladas, porque eso requiere un nivel superior de aprendizaje y experiencia.

Cuando hablamos de competencias duras (*hard*) y competencias blandas (*soft*) distinguimos las primeras porque están más relacionadas con los aspectos técnicos necesarios para desarrollar una actividad (manejo de un ordenador, escribir un artículo, realizar un juego de simulación, organizar un plan de viaje, etc.). Las competencias blandas tienen que ver con la forma en que la persona se relaciona con los demás, cómo gestiona sus propias emociones y las de los demás (por ejemplo, cómo maneja estas habilidades en situaciones laborales, sociales o de amistad, mostrando habilidades de empatía, de control emocional, de simpatía, etc.). Hemos dividido estas habilidades como interpersonales (individuales), como automotivación, resistencia y adaptación al entorno, sentido ético; mientras que las interpersonales son de carácter social, como las que constituyen la base de las relaciones, tales como la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, el tratamiento de conflictos y la negociación, entre otras.

Mención aparte merecen las competencias emocionales. Como es lógico, existen muchas clasificaciones de competencias emocionales.

Después de revisar las aportaciones de diversos autores con sus respectivos listados de competencias emocionales, Bisquerra y Pérez Escoda (2007) presentan su modelo, que incluye: conciencia emocio-

nal, regulación, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Quizás el modelo que ha tenido más repercusión es el propuesto por Goleman (1996), que señala las competencias emocionales (CE) siguientes:

- CE intrapersonal (autoconciencia emocional, resolución, autoestima, desarrollo personal e independencia).
- CE interpersonal (empatía, responsabilidad social, relaciones interpersonales).
- CE de adaptabilidad (comprobación de la realidad, flexibilidad, resolución de conflictos).
- CE del talante general (optimismo, felicidad).
- Control del estrés (tolerancia al estrés, control de la impulsividad).

El liderazgo emocional

Aunque ya hemos señalado que cualquier tipo de liderazgo conlleva inherente el aspecto emocional y le otorga a esta dimensión la máxima relevancia en su actuación como líder, en este apartado nos referiremos al enfoque de liderazgo emocional, entendido como aquel que está fuertemente configurado por las dimensiones de la inteligencia emocional, y desarrolla o intenta desarrollar las distintas competencias emocionales que lo configuran.

Uno de los términos que se manejan cuando se habla de liderazgo emocional es el de cociente emocional, como una aportación muy valiosa y novedosa al tradicional cociente intelectual. Sabemos que tenemos dos hemisferios cerebrales, cada uno con determinadas funciones. Según las personas, tenemos predominio a utilizar uno u otro con mayor preferencia. Un autor que fue pionero en la medida de la inteligencia emocional fue Reuven Bar-On (1997, 2000), que denomina inteligencia emocional y social a un conjunto multifactorial de aptitudes emocionales, personales y sociales interrelacionadas, que son pertinentes para lograr un comportamiento con éxito.

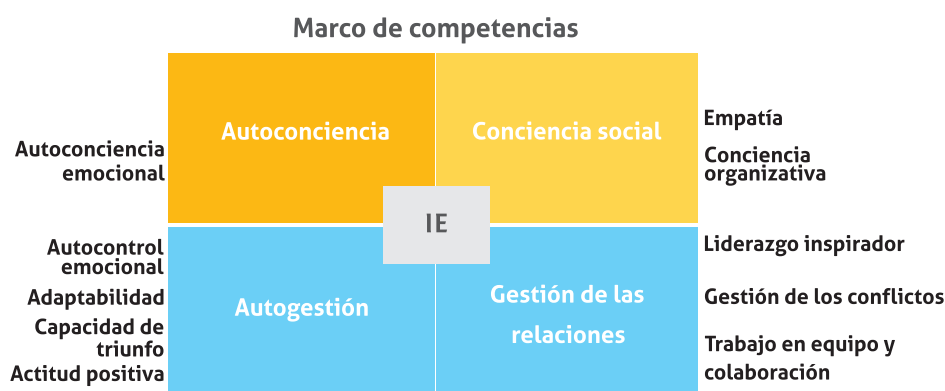
Goleman y Cherniss (2013) realizan una comparación entre los factores señalados por ellos (cinco metafactores) y los 15 identificados por el índice de cociente emocional de Bar-On (1997).

Goleman, Boyatzis y McKee (2002) definen el liderazgo resonante como el liderazgo que sintoniza con los sentimientos de las per-

sonas y los encauza en una dirección emocionalmente positiva. Uno de los signos más potentes del líder resonante es el optimismo y el entusiasmo que exhiben sus subordinados. El modo en que el líder gestiona y canaliza las emociones para que un determinado grupo alcance sus objetivos depende de su grado de inteligencia emocional. Los líderes emocionalmente inteligentes alientan en sus subordinados cierto grado de bienestar que los lleva a compartir las ideas, aprender los unos de los otros, asumir decisiones grupales y permitir, en suma, que las cosas funcionen.

Goleman (2013) presenta un marco de competencias de liderazgo emocional, como puede verse en la figura 1.

➔ **Figura 1.** Competencias de liderazgo

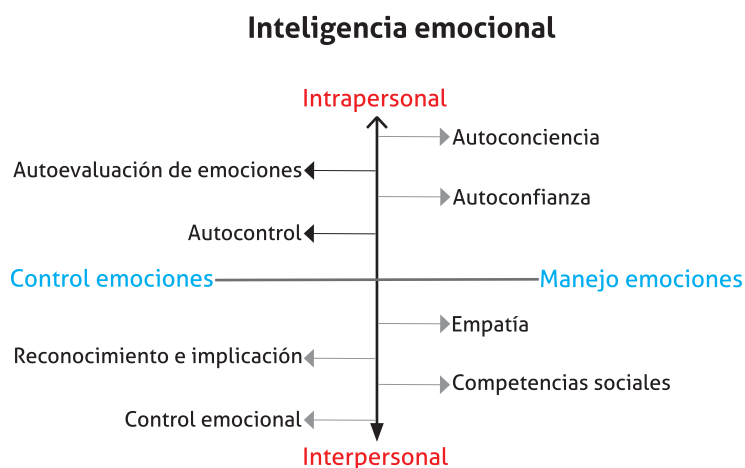


Fuente: reproducido de Goleman (2013, p. 15).

Hemos unido dos instrumentos que nos han permitido elaborar un modelo operativo que estamos aplicando en la formación de directivos, y estamos comprobando que ofrece muy buenos resultados para entender y explicar el comportamiento emocional de los líderes educativos. Estos dos instrumentos son el de Sterret (2002) y el WLEIS (Wong Law Emotional Intelligence Scale) de Wong y Law (2002), como se muestra en la figura 2 para medir los factores de la inteligencia emocional en los líderes:

Este modelo está compuesto por los cuatro factores del WLEIS (Wong y Law, 2002) y las dimensiones de Sterret (2002). Así se configuran los dos ejes del plano. El eje vertical está determinado por el factor Intrapersonal-Interpersonal, y el eje horizontal por el Manejo de las Emociones-Control Emocional.

➔ **Figura 2.** Modelo operativo uniendo dos instrumentos de Sterret y el WLEIS



Fuente: elaboración propia a partir de Sterret (2002) y Wong y Law (2002).

El WLEIS (Wong y Law, 2002), con adaptación y validación al contexto español por Urquijo, Extremera y Villa (2015), es un instrumento que se ha aplicado en diversos contextos internacionales obteniendo muy buenos resultados. Investigaciones precedentes han demostrado ampliamente las buenas condiciones psicométricas del WLEIS, tanto en lo que se refiere a su fiabilidad como a su validez convergente y discriminante (Wong y Law, 2002; Law, Wong y Song, 2004; Law, Wong, Huang y Li, 2008). Se trata de un instrumento sencillo que, en su versión breve final, está configurado sólo por 16 ítems que han sido seleccionados como los más significativos en cada uno de los cuatro factores que los saturan. El primer factor es el denominado intrapersonal que es, desde nuestro punto de vista, esencial para un líder emocional, ya que se fundamenta en el autoconocimiento, y debe ser el primer aspecto que un líder emocional debe trabajar. El autoconocimiento profundo es el primer antídoto para no incurrir en conductas contrarias a lo que queremos como líderes. Saber cómo somos y cuáles son nuestras fortalezas como individuos nos hacen más fuertes, más sensibles y mejor preparados para afrontar las situaciones cotidianas con nuestros equipos. Cuando un líder recibe un *feedback* negativo está mejor preparado para aceptarlo o al menos para reflexionar sobre lo que le dicen, en lugar de ponerse a la defensiva o incluso atacando al interlocutor, con lo que consigue que nadie sea capaz de manifestar sus opiniones y pensamientos verdaderos, y esto supone mermar a los colaboradores y, por ende,

a la organización. Son muchos los aspectos que pueden incorporarse en esta fase de autoconocimiento, pero sin pretender ser exhaustivos, señalamos algunos importantes a continuación.

En la obra *Líder emocional* de Boyatzis, McKee y Johnston (2008) se señalan algunos aspectos como las propias creencias y la orientación filosófica. En esta última distinguen tres opciones: orientación pragmática, basada en principios de utilitarismo, pragmatismo y lógica; orientación intelectual, basada en una filosofía racionalista y posiblemente en la abstracción del misticismo, y orientación humanista, basada en una filosofía de índole humanitaria y comunitaria. Aunque, como señalan los autores, las tres son necesarias en diferentes momentos y contextos, también vemos muy positivo que cada persona o cada líder conozca su orientación predominante.

Otro aspecto son los estilos de aprendizaje, para los que existen muchos instrumentos, desde el conocido inventario de estilos de aprendizaje de Kolb (1984), que incluye contexto experiencial, observación reflexiva, conceptualización abstracta, y experimentación activa. Otros instrumentos pueden ser los propuestos por Alonso, Gallego y Honey (1994), con estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Un aspecto que subrayan muchos autores es conocer nuestros propios valores, aquellos que realmente nos motivan a la acción. Existen muy diversos modelos e instrumentos de medida, aunque lo principal es reconocer cuáles son los valores prioritarios. En la formación de directivos, les ponemos a prueba para que construyan la brújula de sus propios valores: poniendo el valor central en el norte, y el segundo valor en el sur para constituir un primer eje, y después otros dos valores este-oeste con un segundo eje valórico. Tener claro los propios valores ayuda cuando tenemos que formular los del equipo o de la organización. Esta estructura valórica espacial parece que ayuda a visualizar mejor los propios valores, que son los que debe regir la actuación directiva. La mayoría de los modelos utilizan un número extenso de valores. Así, por ejemplo, Ledesma y Kolvenbach, proponen cuatro dimensiones y 12 valores (en Villa y Lemke, 2016); Schwartz (2001), 38 valores; Hall (2000), 125 valores. Pero cuando hablamos de valores personales, conviene tener claro los realmente prioritarios, los que marcan los principios de actuación de nuestra vida. Como recomiendan Blanchard *et al.* (2007), estos valores deben ser alrededor de unos cuatro.

Como afirma Sergiovanni (2007, p. 82): “lo que las escuelas necesitan es un liderazgo basado en valores y creencias compartidos,

más que reglas/normas y personalidades”. Otro modelo que permite conocer a cada directivo sus modos de actuar es el modelo de los cuadrantes de los dos hemisferios cerebrales a través del test de Hermann (2002, 2005), basado en las características de los lóbulos: lóbulo superior izquierdo, que domina el pensamiento lógico, analítico, crítico, matemático y basado en hechos concretos; lóbulo inferior izquierdo, caracterizado por un estilo de pensamiento secuencial, organizado planificado, detallado; lóbulo inferior derecho, caracterizado por un estilo de pensamiento emocional, sensorial, humanístico, interpersonal, musical, simbólico y espiritual; lóbulo superior derecho, caracterizado por su estilo de pensamiento conceptual, holístico, integrador, global, creativo, artístico, metafórico. Con esta información, los líderes pueden conocer mejor su comportamiento derivado de su funcionamiento cerebral, y comprobar su estilo más predominante cognitivo o emocional.

El segundo polo del eje vertical es la dimensión interpersonal. Esta dimensión es la principal de un líder emocional, porque lo que más le preocupa es el bienestar de las personas. En los diversos modelos se recogen factores que inciden de modo específico sobre esta dimensión. En el modelo de liderazgo transformacional están el factor consideración individual, que pone el énfasis del liderazgo en el tratamiento a cada persona como individuo único e irrepetible, con sus propias necesidades, intereses y capacidades, y el de inspiración motivacional que intenta desarrollar en los seguidores sus más altas expectativas y para ello apela a sus sentimientos y sus ideas.

El modelo desarrollado por Kouzes y Posner (2018) está compuesto por cinco prácticas y diez compromisos en el liderazgo:

1. **Demuestra cómo hacerlo:** deja claros tus valores encontrando tu propia voz y afirma los valores compartidos; da ejemplo actuando de forma coherente con los valores compartidos.
2. **Inspira una visión compartida:** visualiza el futuro imaginando posibilidades estimulantes y ennobecedoras; atrae a los otros hacia una visión común apelando a aspiraciones compartidas.
3. **Gestiona el proceso:** busca oportunidades tomando la iniciativa e indagando en el exterior maneras novedosas de mejorar; experimenta y arriégate para generar constantemente pequeñas victorias y aprender de la experiencia.
4. **Permite que otros actúen:** fomenta la colaboración creando un clima de confianza y facilitando las relaciones; refuerza a los demás promoviendo su autonomía y desarrollando competencias.

5. **Alimenta el corazón:** reconoce las contribuciones ajenas demostrando que aprecias la excelencia individual; celebra los valores y las victorias creando un espíritu de comunidad.

Puede verse cómo dos de las cinco prácticas apelan directamente a las emociones y sentimientos de los colaboradores. Nos referimos a “Inspira una visión compartida” y a “Alimenta el corazón”. También en las otras dimensiones se pueden ver aspectos emocionales.

Se podría seguir analizando modelos de liderazgo y concluiríamos que todos, en mayor o en menor medida, tienen en cuenta la dimensión emocional en su actuación directiva.

El segundo eje (horizontal) está configurado en el polo derecho por el *manejo de las emociones* y en el polo izquierdo por el *control de las emociones*. Si para cualquier persona es importante aprender a manejar y a controlar sus emociones, para un líder se convierte en un comportamiento clave en su actuación directiva. El manejo de las emociones significa primero reconocerlas y posteriormente utilizarlas adecuadamente en función de las situaciones y grupos. El control o regulación de las mismas supone ser capaz de adaptarse al contexto desde el punto de vista emocional, sin exceso y sin falta de las mismas.

Estos dos ejes, a nuestro entender, configuran el marco emocional. Las dimensiones de Sterret (2002) aportan las emociones más concretas y específicas, lo que favorece un conocimiento profundo de las emociones. En el área intrapersonal, hay dos emociones clave: autoconciencia y autoconfianza. En el manejo de emociones, destacamos dos aspectos: la empatía (cómo la capacidad para ponerse en el lugar del otro), y las competencias sociales (habilidades para relacionarse e interactuar con los demás). En el control de las emociones interpersonales están: reconocimiento, implicación y control emocional. En el control de las emociones intrapersonales, se sitúan: autoevaluación (capacidad para reconocer y valorar el propio comportamiento emocional), y la habilidad de autocontrol en determinadas situaciones.

Sterret (2002) se basa en el modelo de Goleman, y en su operacionalización de los factores de su instrumento, los estructura de la siguiente manera:

Dimensiones del Yo.

Autoconciencia: capacidad de autoanalizarse y conocer los estados de ánimo.

Autoconfianza: autoimagen personal segura y consistente cuando la persona tiene clara la misión de su trabajo y se siente razonablemente valorada por sus compañeros y superiores; cuando consigue sus objetivos, y cuando es capaz de observar sus puntos fuertes y sus debilidades.

Autocontrol: es una capacidad esencial del liderazgo que le permite enfrentarse a situaciones conflictivas o provocadoras con cierto equilibrio emocional. Las emociones que más aparecen en el liderazgo de grupos son: el desafío de la ira, las críticas de los demás, la tristeza, las preocupaciones excesivas, el estrés y la ansiedad.

Capacidades propias de la dimensión social

Empatía: capacidad de ponerse en el lugar del otro. Para ello es necesario leer las pistas sociales escuchando con los ojos, conocer los *hobbies* de otros, relacionarse desde lo positivo, mantener contacto interesado, esforzarse por ser amables, etcétera.

Motivación: sentirse motivado desde la perspectiva de la inteligencia emocional significa: buscar sentido a lo que se hace, optimismo, poseer altas expectativas, creatividad, implicación, satisfacción por el logro, etcétera.

Competencias Sociales

Las competencias sociales aparecen vinculadas a la inteligencia interpersonal en la terminología de Gardner (1993), y se definen por la capacidad para manejar las destrezas sociales básicas tales como persuasión e influencia, conocer los tres niveles de la interacción (ascendente, descendente y horizontal), la capacidad de sintonizar con los otros, el sentido de reciprocidad, la capacidad de comunicación convincente, etcétera.

Los dos instrumentos que complementariamente forman esta propuesta fueron validados en dos estudios. Por una parte, el WLEIS de Wong y Law (2002) fue traducido y adaptado al contexto español por Urquijo, Extremera y Villa (2015) y los cuatro factores obtuvieron una alta consistencia interna: percepción intrapersonal ($\alpha=.86$), entendida como la capacidad del individuo para entender sus emociones profundas y ser capaz de expresar estas emociones de forma natural. Percepción interpersonal ($\alpha=.85$), entendida como capacidad de evaluación y reconocimiento de las emociones en los demás (va-

loración emocional de los demás. Asimilación emocional ($\alpha=.79$), entendida como capacidad de las personas para regular sus emociones, lo que permitirá una recuperación más rápida de trastornos psicológicos. Regulación emocional ($\alpha=.82$), definida como la capacidad de las personas para hacer uso de sus emociones, dirigiéndolas hacia una constructiva actividad y desempeño personal.

Por otra parte, el cuestionario de Sterret (2002) proporciona información en los siguientes ámbitos: capacidades propias de la dimensión del Yo, tales como la autoconciencia, la autoconfianza y el autocontrol. Y dimensión social, como la empatía, la motivación y las competencias sociales.

Liderazgo en la empresa

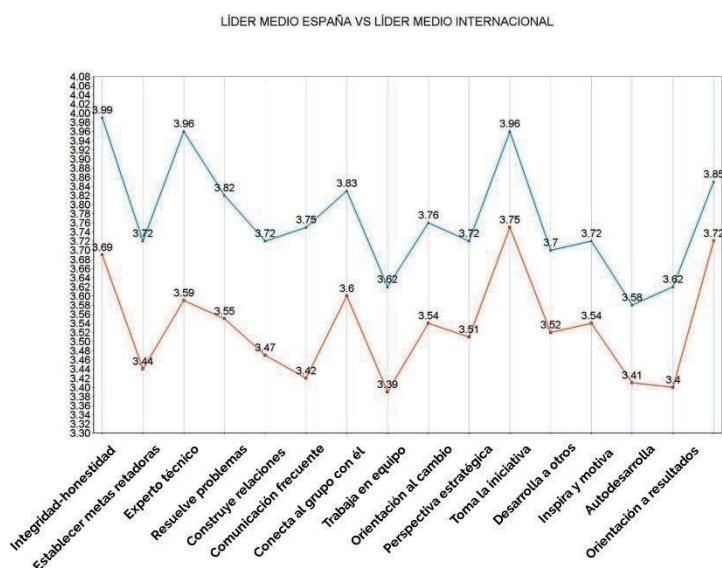
Dos autores que han realizado una investigación internacional con miles de empresas son Zenger y Folkman (2013), que elaboraron un modelo basado en la figura la *carpa del liderazgo*, sostenida por cinco pilares: carácter, liderazgo del cambio organizacional, habilidades interpersonales, capacidad personal y orientación a resultados. Además de la investigación internacional, llevaron a cabo un estudio en España con 72 empresas de 22 áreas y sectores distintos. Con la intención de asegurar una muestra representativa seleccionaron 70% de Pymes con menos de 250 trabajadores; 22% de medianas empresas con entre 250 y 1000 trabajadores, y 8% de más de 1000 trabajadores. Seleccionaron 16 competencias agrupadas en cinco grandes dimensiones:

1. Liderar el cambio (desarrollo de una perspectiva estratégica; impulsa, promueve y lidera el cambio; conecta el grupo con el mundo exterior).
2. Habilidades interpersonales: comunicación frecuente y convincente; inspira y motiva a otros a conseguir un elevado desempeño; construye relaciones, desarrolla a otros, colabora y trabaja en equipo.
3. Capacidades personales: profesional experto con competencias técnicas, analiza situaciones, soluciona problemas, innova y practica el autodesarrollo.
4. Orientación a resultados: promueve la obtención de resultados, establece metas exigentes, toma la iniciativa.
5. Carácter: desarrollo de una elevada integridad y honestidad.

En las dimensiones reflejadas en el modelo se pueden percibir distintos aspectos emocionales. Principalmente en tres de las cinco: carácter, habilidades interpersonales y capacidades personales.

En la figura 3 puede verse el perfil promedio de los líderes empresariales en España, comparativamente con el promedio de los líderes internacionales. La media obtenida por los líderes en España es de 3.55, frente a la media de líderes internacionales, que es de 3.77.

➔ **Figura 3.** Competencias promedio del líder en España versus promedio líder internacional



Fuente: reproducido de Zenger y Folkman (2013, p. 297).

El segundo aspecto a resaltar es que, curiosamente, las competencias que obtienen menor puntuación en los líderes españoles se refieren a los aspectos más emocionales “establece metas retadoras”, “comunicación frecuente”, “conecta al grupo con el exterior”, “inspira y motiva”. Es evidente que la formación de líderes debe poner más énfasis en todos los aspectos emocionales ya que, según las investigaciones, juegan un papel predominante en el éxito y efectividad del liderazgo.

Como afirman los autores: “cuantos más puntos fuertes tenga una persona, más probable es que sea percibida como un gran líder” (Zenger y Folkman, 2013, p. 41). Estos autores consideran que la focalización en los puntos fuertes es más agradable que buscar los de-

fectos y los puntos débiles. Después de su extensa investigación, consideran que estas 16 competencias son las que definen a los líderes extraordinarios. La aportación de estos autores es sin duda valiosa, pero nosotros añadiríamos la necesidad de poner más énfasis en los aspectos emocionales.

Kafetsios, Nezlek y Vassiou (2011) examinaron las relaciones entre inteligencia emocional y las emociones y actitudes de los líderes y los resultados en el trabajo de los subordinados. La revisión sobre la investigación basada en la psicología organizacional sugiere que las habilidades de inteligencia emocional son importantes para los procesos relacionados con los empleados en los diferentes niveles de gestión.

Mandell y Pherwani (2003) indican que, en general, los líderes transformacionales consideran los apoyos y necesidades de los subordinados, los motivan cognitivamente y emocionalmente y proporcionan objetivos de inspiración. En este sentido, Calder (1977) señala que el liderazgo es un proceso de interacción social, de aquí que los estados de ánimo influyen en cómo los miembros perciben la conducta del líder. Por tanto, se puede proponer que la inteligencia emocional es una característica importante de un líder, ya que el papel de éste consiste en percibir y entender las emociones propias y las emociones que provoca en los otros.

Wong y Law (2002) destacan que un número creciente de académicos han argumentado que la inteligencia emocional es una variable central que afecta al rendimiento de los líderes. Asimismo, señalan que algunas teorías de liderazgo emergentes también implican que la inteligencia emocional y social son aún más importantes para los líderes y gerentes, porque la complejidad y la flexibilidad cognitiva y de comportamiento son características importantes de los líderes competentes (Boal y Whitehead, 1992).

Otros investigadores (Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, y Fleishman, 2000) han argumentado que el comportamiento del liderazgo efectivo depende, fundamentalmente, de la capacidad del líder para resolver problemas sociales complejos que surgen en las organizaciones (Wong y Kenneth, 2000).

Liderazgo emocional en el ámbito educativo

Hemos revisado (Villa, 2019) una serie de modelos de liderazgo desarrollados en las tres últimas décadas, siendo el liderazgo transaccional y transformacional de Bass (1990, 2000) el que ha obtenido una mayor extensión y sigue siendo actualmente un modelo refe-

rencial. Esto puede ser debido a que, en su concepción, este tipo de liderazgo contempla estilos orientados al logro de resultados (liderazgo transaccional) y al desarrollo de las personas, del equipo, de la organización (liderazgo transformacional). Para entender bien el intríngulis de este estilo de liderazgo no hay que dejarse llevar por la apariencia de las etiquetas. Se puede encontrar una extensa lista de nombres de liderazgo que, en ocasiones, no difieren tanto, sino que más bien se pone el acento en determinados aspectos y se da a entender que es un nuevo tipo de liderazgo. Por ejemplo, encontramos en la denominación de liderazgos: primal, resonante, emocional, resiliente, positivo, compartido, distribuido, por citar algunos de los mismos. Las diferencias entre ellos son mínimas.

En el ámbito educativo se puede destacar a una serie de autores que han realizado las aportaciones más importantes basadas en sus extensas investigaciones. Sin duda, uno de los que sobresalen por sus contribuciones es Leithwood (2009; Leithwood *et al.*, 2008), que además es muy prolífico. Un fuerte impacto en el mundo educativo fue la presentación de las buenas prácticas (Villa y Gorriño, 2009) que han sido replicadas en múltiples ocasiones y contextos internacionales. Las cuatro dimensiones que las configuran son: “Establece direcciones” (dimensión referida a los planteamientos estratégicos), “Desarrolla las personas” (dimensión referida a las relaciones interpersonales y emocionales), “Promueve la transformación organizativa” (dimensión referida a favorecer el cambio en la organización y el cambio de cultura hacia una más colaborativa), y “gestiona el currículo” (dimensión claramente pedagógica, tan necesaria en nuestro contexto, en el que recientemente se viene retomando y reactualizando el denominado liderazgo pedagógico).

Este modelo desarrollado por Leithwood (2009) se fundamenta en el liderazgo transformacional de Bass (2000), aplicándolo con maestría en las escuelas, y especificando los factores en indicadores muy claros y concisos.

Otras aportaciones importantes provienen de Hopkins (2008), Harris (2012), Elmore (2010) y una serie de autores como Day (2013), Bolívar (2013), Moos (2013), González (2013), Qvortrup (2013), que tratan sobre el liderazgo pedagógico (en Villa, 2013).

Medina, Robalino y Cabezas (2016) llevaron a cabo una revisión sobre los artículos publicados en relación con inteligencia emocional y liderazgo en las bases de *Google* de 2000 a 2016, y hallaron unas 1000 referencias. De este extenso listado únicamente encontraron 25

artículos sobre liderazgo emocional y de éstos sólo unos pocos se basaban en investigaciones empíricas. Por otra parte, a pesar que en los últimos años se puede observar un crecimiento en el desarrollo de investigaciones sobre la relación entre emociones, afectos y liderazgo, se resalta que muchas de las mismas adolecen de deficiencias tanto en los aspectos teóricos como en los metodológicos (Gooty, Connelly, Griffith y Gupta, 2010).

¿Por qué son las emociones relevantes para comprender el liderazgo en la educación?

Resumimos una serie de preguntas y consideraciones que realizan Bercovich y Eyal (2015) y que centran cuestiones clave sobre esta temática. En primer lugar, las experiencias emocionales expresan reacciones de los líderes ante la realidad social circundante y la forma en que la realidad se relaciona con sus objetivos. Varias características concernientes al trabajo, como la supervisión, condiciones de trabajo y las interacciones con los subordinados, se han vinculado con las emociones de los gerentes (Mignonac y Herrbach, 2004).

En segundo lugar, los comportamientos de los líderes afectan las emociones de los seguidores y subordinados (por ejemplo, el profesorado) que interactúan con los líderes (Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008). La literatura organizacional ha demostrado que las emociones negativas de los seguidores estaban vinculados a los comportamientos de liderazgo desfavorables como las conductas abusivas, agresivas, autocráticas y desleales. Por el contrario, las emociones positivas de los seguidores estaban vinculados a los comportamientos de liderazgo favorables como los comportamientos de liderazgo transformacional y de apoyo (Gooty, Connelly, Griffith, y Gupta, 2010).

En tercer lugar, las capacidades afectivas de los líderes son precursores de sus emociones y conductas y, como tales, de los resultados del trabajo deseados. Se ha sugerido que los líderes educativos exitosos poseen altas capacidades de inteligencia emocional. Blase y Blase (2004, p. 258) observaron que “el conocimiento y la comprensión de las emociones (incluso a medida que ocurren), la capacidad de gestionar las propias emociones y la capacidad de expresar emociones de manera apropiada, teniendo en cuenta el contexto, son considerados como críticos para el liderazgo escolar eficaz”.

Como reconocen Berkovich y Eyal (2015) en respuesta a estos cambios, algunos países adoptaron una gobernanza educativa neoliberal

orientada al mercado que promueve políticas de descentralización, privatización, rendición de cuentas y pruebas (Maroy, 2009). Hoy en día, los profesionales educacionales se enfrentan a un entorno inestable y competitivo, y el estado emocional de los líderes puede servir como un indicador de su éxito en hacer frente a estas turbulencias globales y locales (Schmidt, 2010).

Consideraciones finales

Como se ha descrito en el texto, los aspectos emocionales han estado presentes desde el inicio de los estudios de liderazgo. Durante el desarrollo y evolución del liderazgo como objeto de estudio, tanto en el ámbito educativo como en el empresarial, distintas corrientes sociales y culturales han señalado como su prioridad final la consecución de resultados. Estas corrientes han promovido la emergencia de movimientos como las escuelas eficaces, la rendición de cuentas (*accountability*), las pruebas finales para medir resultados, etc. Estos movimientos consideraban que los buenos líderes son los que obtenían los mejores resultados; la clave consiste en demostrar eficacia en su actuación. Este énfasis excesivo en el logro, en los resultados, en la eficacia, en el rendimiento ha ocultado la otra cara de la moneda, basada en la calidad del proceso y en la satisfacción de las personas. Surgieron, entonces, otros movimientos que intentaron equilibrar los factores sin menospreciar la eficacia de los resultados, pero subrayando la relevancia de los procesos. Así nacen las corrientes de la mejora educativa (*improvement*) y la cultura organizacional basada en el bienestar, entre otras. En esta última década, se insiste en la importancia de la inteligencia emocional. Cada vez se van desarrollando más y mejores investigaciones que demuestran la relevancia del impacto de la inteligencia emocional en cualquier ámbito: personal, social, organizacional, empresarial, educativo. Propiamente, el modelo de liderazgo emocional no tiene sentido sólo en sí mismo. Requiere ser complementado con los aspectos de un liderazgo más técnico. En todo caso, lo que hay que subrayar es el uso y manejo de las emociones en el liderazgo, para lograr que en la formación de líderes y directivos se trabajen con profundidad las competencias emocionales. Esto facilitará que los líderes den la importancia que tiene adquirir y desarrollar dichas competencias en su actuación directiva. Los sentimientos y las emociones son una parte esencial en el desarrollo

personal y profesional, y los líderes deben considerarlas como un elemento esencial en su comportamiento de liderazgo.

Un punto de vista popular sobre la inteligencia emocional da a ésta más importancia que al cociente intelectual. No obstante, el mismo Goleman (1996) plantea que ambas no son opuestas entre sí, sino complementarias. Se encuentran separadas la una de la otra, por lo cual la combinación de ambas produce un aprendizaje exitoso, al igual que un desempeño exitoso. Es así que la combinación de ambas es más importante que únicamente el cociente intelectual. Adicionalmente, se ha visto que la inteligencia emocional tiene un mayor impacto en el logro de objetivos. De aquí que autores como Harrison (1997) manifiestan que la inteligencia emocional está en el centro del desarrollo de las ventajas competitivas de las organizaciones (Nájera, 2016, p. 20). En este mismo sentido, Bass y Bass (2008) afirmaban que el liderazgo transformacional a menudo se reconoce como un estilo eficaz, tal vez porque los líderes transformadores se inclinan a ser “emocionalmente inteligentes, enérgicos y apasionados”.

Después de esta revisión de enfoques y modelos de liderazgo emocional, traemos a colación la afirmación de Goleman, Boyatzis y McKee (2002, página): El líder más eficaz sería aquel que se sirve de los seis estilos de liderazgo en función del contexto, de la situación y del momento del desarrollo de la organización. Los líderes emocionalmente inteligentes alientan en sus subordinados cierto grado de bienestar que les lleva a compartir las ideas, aprender los unos de los otros, asumir decisiones grupales y permitir, en suma, que las cosas funcionen.

Goleman, Boyatzis y McKee (2002) definen seis estilos de liderazgo, de los que afirman que los cuatro primeros alientan la resonancia (los estilos visionarios, *coaching*, afiliativo y democrático), y los dos siguientes son útiles si se utilizan con cautela (timonel y autoritario), pero que mal empleados producen disonancia. Estas conclusiones se basaron en una investigación con 3 871 ejecutivos.

En conclusión, el liderazgo emocional es la base de cualquier liderazgo. Cualquier líder necesita las competencias de la inteligencia emocional, y sin ellas no alcanzará los mayores niveles de éxito personal y organizativo. Pero no es suficiente un liderazgo emocional, se requieren otros aspectos provenientes de otras dimensiones o factores de liderazgo, que juntamente con las del liderazgo emocional darán los resultados esperados.

Referencias

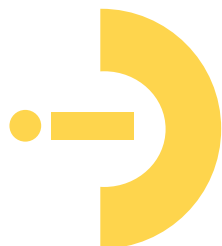
- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, M. (2015). El liderazgo positivo y compartido. *Padres y Maestros*, (36), 12-17. doi: <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.002>
- Bar-On, R. (1997). *BarOn EQ-i technical manual*. Toronto: Psychological Assessment Resources.
- Bar-On, R. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En A. Villa (ed.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 331-361). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bercovich, L., y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 15(1), 129-167.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis, Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 1(10), 61-82.
- Blanchard, K. (2007). *Liderazgo de máximo nivel*. Barcelona: Granica
- Blase, J., y Blase, J. (2004). The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools*, (3), 245-273. doi: 10.1080/15700760490503733
- Boal, K. B., y Whitehead, C. J. (1992). A critique and extension of the stratified system theory perspective. En R. L. Phillips y J. G. Hunt (eds.), *Strategic leadership a multiorganizational-level perspective* (pp. 237-253). Quorum Books/Greenwood Publishing Group.
- Bolívar, A. (2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp.145-177). Bilbao: Mensajero.

- Boyatzis, R., McKee, A., y Johnston, F. (2008). *Líder emocional. Manual de uso*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Calder, B. J. (1997). An attribution theory of leadership. En B. M. Staw y G. R. Salancik (eds.), *New directions in organizational behavior* (pp.179-204). Chicago, IL: St Clair Press.
- Cooper, R. (2003). *La inteligencia emocional y las organizaciones*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Day, Ch. (2013). Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp.57-85). Bilbao: Mensajero.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: a review in context. *The Leadership Quarterly Yearly Review of Leadership*, 11(4), 581-614.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: the theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. B.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo. Como seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- González, M. T. (2013). El liderazgo pedagógico: características y pautas para su desarrollo. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp.113-143). Bilbao: Mensajero.
- Gooty, J., Connolly, S., Griffith, J., y Gupta, A. (2010). Leadership, affect, and emotions: A state of the science review. *Leadership: Quarterly*, (21), 979-1004. doi:10.1016/j.leaqua.2010.10.005
- Hall, B. (2000). El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden. En A. Villa (ed.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp.27-53). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, Mensajero.
- Harms, P. D., y Credé, M. (2010). Emotional Intelligence and Transformational and Transactional Leadership: Meta-Analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 17(81), 5-17.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Harrison, R. (1997). Why your firm needs emotional intelligence. *People Management*, 3(1), 41.
- Herrmann Group México. (2005). *Información del instrumento Herrmann de dominancia cerebral*. México: Ned Herrmann Group México.
- Herrmann, N. (2002). *El cerebro creativo*. México: Ned Herrmann Group de México
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Kafetsios, K., Nezlek, J. B., y Vassiou, U. (2011). A multilevel analysis of relationships between leaders' and subordinates' emotional intelligence and emotional outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121-1144.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience at the source of learning and development*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Kouzes, J. M., y Posner, B. Z. (2018). *El desafío del liderazgo. Cómo hacer cosas extraordinarias en una organización*. Barcelona: Editorial Reverté.
- Law, K. S., Wong, C. S., y Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of applied psychology*, (89), 483-496.
- Law, K. S., Wong, C. S., Huang, G. H., y Li, X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal of Management*, (25), 51-69.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes de la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, (28), 27-42. doi:10.1080/13632430701800060
- Mandell, B., y Pherwani, S. (2003). Relationship between intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, (17), 387-404.
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around "post-bureaucratic" models of regulation. *Compare*, (39), 71-84. doi: 10.1080/03057920801903472
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Mensajero.
- Mathews, G., Roberts, R. D., y Zeidner, M. (2004). Seven myth about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 179-196.
- Medina, D. J., Robalino, R. C., y Cabezas, R. F. (2016). Inteligencia emocional y liderazgo. *Revista Publicando*, 3(7), 417-427.

- Mignonac, K., y Herrbach, O. (2004). Linking work events, affective states, and attitudes: An empirical study of managers' emotions. *Journal of Business and Psychology*, (19), 221-240. doi: 10.1007/s10869-004-0549-3
- Molero, C., Saíz, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología* 30(1), 11-30.
- Moos, L. (2013). Liderazgo docente para mejorar la calidad de la enseñanza: ¿dónde podemos adquirir buenas prácticas? En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp.179-198). Bilbao: Mensajero.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., y Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: solving complex social problems. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11-35.
- Nájera, S. (2016). *Liderazgo e inteligencia emocional*. INNOVA Research Journal, 1(1), 19-24.
- Pascual, R. (1987). *Liderazgo y participación: Mitos y realidades*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Qvortrup, L. (2013). La dirección escolar en los Países Escandinavos y Dinamarca: anatomía básica del liderazgo escolar, nuevos paradigmas de liderazgo y desarrollo de competencias. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp.247-273). Bilbao: Mensajero.
- Sanders, J. R. (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.
- Schmidt, M. J. (2010). Is there a place for emotions within leadership preparation programmes? *Journal of Educational Administration*, (48), 626-641. doi:10.1108/09578231011067776
- Schwartz, S. H. (2001). ¿Existen aspectos humanos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? En M. Ros y V. V. Gouveia (coords.), *Psicología social de los valores humanos* (pp. 53-77). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Sergiovanni, H. J. (2007). *Rethinking Leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Sterret, E. A. (2002). *Guía del directivo para la gestión emocional. De la gestión al liderazgo*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces, HDR Press.
- Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tuning (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Universidad de Deusto (UD) (2001). *Marco pedagógico*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Urquijo, I., Extremera, N., y Villa, A. (2015). Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Psychological Well-Being in Graduates: the Mediating effect of Perceived Stress. *Applied Research Quality Life*, 10(3). doi: 10.1007/s11482-015-9432-9.
- Villa, A. (2013). Competencias de liderazgo en equipos directivos. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos. Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp.329-366). Bilbao: Mensajero.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. doi: <http://dx.doi.org/10.6018./rie.37.2.365461>
- Villa, A. (Ed.) (2013). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A., y Gorriño, M. (2009). El liderazgo en los centros de educación secundaria. En L. M. Villar (ed.), *Creación de la excelencia en educación secundaria* (pp. 61-90). Madrid: Pearson.
- Villa, A., y Lemke, C. (2016). El “paradigma Ledesma-Kolvenbach”: origen y concreción en el ámbito universitario. *Arbor*, 192(782), a358. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.782n6003>.
- Villa, A., y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 247-274. doi:10.1016/S1048-9843(02)00099-1.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health and well-being nexus: what have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 1-30. doi: 10.1111/j.1758-0854.2011.010622.x.
- Zenger, J. H., y Folkman, J. (2013). *El líder extraordinario. Transformando buenos directivos en líderes extraordinarios*. Barcelona: Profit Editorial.



Normas para la presentación de artículos a la *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* (RIEEB)

Declaración de principios

La *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* (RIEEB) es una publicación académica arbitrada, de aparición semestral en soporte electrónico. Su objetivo es promover el intercambio internacional acerca de investigaciones relacionadas con la educación emocional y temas afines (inteligencia emocional, competencias emocionales, psicología positiva, neurociencia afectiva, neuroeducación, etc.). La intención es difundir una práctica de la educación emocional fundamentada en investigaciones científicas.

La RIEEB es editada y está dispuesta en forma gratuita en los portales de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México en convenio con la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB). Se encuentra adherida al movimiento mundial de acceso abierto, que descansa en las declaraciones BBB: Budapest (BOAI, 2002), Berlín (2003) y Bethesda (2003).

La publicación está exenta de cualquier cuota o cobro relacionado con el procesamiento o la publicación de materiales, o de cualquier otro cargo por procesamiento de artículo (APC, *article processing charges*).

Los criterios que rigen el funcionamiento de la RIEEB son la excelencia académica, la ética en su evaluación y difusión, y la eficacia y la oportunidad de los procesos editoriales.

Presentación de manuscritos

Las personas interesadas en colaborar en este proyecto pueden enviar artículos para ser publicados en la RIEEB. Para ello se deben seguir las indicaciones siguientes:

1. Los trabajos deben ser originales y tratar sobre temas relacionados con la educación emocional en sentido amplio, desde un enfoque del ciclo vital (educación infantil, primaria, secundaria, media superior, superior, formación de adultos, etc.), y para cualquier contexto (educación formal, organizaciones, salud, medios sociocomunitarios, etcétera).
2. Se recomienda que la autoría sea como máximo de cuatro personas. Una de ellas debe ser quien complete el formulario Alta de colaboración proporcionando los datos completos para el registro y enviar el artículo, junto con una declaración de originalidad de la investigación, mediante la que sus autores admiten y certifican que son responsables de su producción intelectual en el todo y en sus partes (fotos, tablas, imágenes, dibujos o gráficos que acompañen a un artículo para ilustrar su contenido), que son titulares de los derechos de autor y que la inclusión de los nombres que los firman no entra en conflicto de interés entre los autores citados, con la institución que auspicia la investigación que se reporta, o con cualquier otra entidad física o moral. En caso de encontrar inconsistencia en esta parte del envío, los responsables de la revista se adhieren al Código de Conducta del *Committee on Publications Ethics* (COPE).¹
3. Para ello, en el formulario se especifican todos los datos necesarios. La persona que haga el envío será considerada “contacto principal” con la que se mantendrán las comunicaciones posteriores.
4. La primera página del artículo debe contener: a) Título en castellano y en inglés; b) los datos personales de la autoría, indicando nombre y apellidos, y a continuación la afiliación institucional con correo electrónico, uno debajo de otro cuando son varios autores.
5. La estructura de los artículos presentados contendrá al menos los siguientes apartados: a) Resumen (en español), seguido de cinco palabras clave (en minúsculas); b) *Abstract* (en inglés, seguido de cinco *keywords*); c) Introducción; d) Método; e) Análisis de resultados; f) Discusión y conclusiones; g) Referencias, y h) Apéndice (si procede).
6. El resumen/abstract será entre 150-200 palabras.
7. La extensión de los trabajos debe ser de 6000 a 7000 palabras, incluyendo todo (título, autoría, resumen, palabras clave, texto, referencias bibliográficas, apéndice, etcétera).
8. El formato seguirá la plantilla a tal efecto.

1 Puede consultarse en www.publicationethics.org

9. Para la redacción de los trabajos y para la presentación de las referencias bibliográficas se seguirá la normativa APA 7ª edición. Las referencias que cuenten con DOI (*Digital Object Identifier*) deben aparecer con el vínculo correspondiente.
10. Se recomienda que la autoría revise, entre otras cosas, las aportaciones previas de la Revista relacionadas con la temática de su artículo.

Proceso de evaluación

- Los trabajos serán sometidos a una evaluación en cuatro etapas. La primera consistirá en verificar la inexistencia de repeticiones, paráfrasis o plagios de otros trabajos mediante un *software* especializado en esta función. En caso de no pasar esta etapa, los trabajos serán rechazados en forma automática.
- Revisión técnica, que garantice la factura académica de los manuscritos, y emisión de aceptación inicial. En caso de superar esta revisión, un Comité integrado por dos editores académicos verificará la originalidad de las aportaciones, así como la organización estructural de los documentos, la consistencia de, en su caso, la base empírica, y la del aparato teórico y conceptual; de igual manera la vigencia de las fuentes en las que se sustenta la colaboración. El o los autores serán informados acerca de los resultados de esta etapa.
- Si el trabajo supera esta fase, procederá a una evaluación por pares a doble ciego, tras lo cual se puede aprobar la publicación del documento, solicitar cambios menores, condicionar la publicación a cambios mayores o rechazarla. La fecha límite para la recepción de los trabajos con las observaciones integradas es de un mes después de la solicitud de cambios.
- Los resultados se darán a conocer a los autores alrededor de cuatro meses posteriores a la fecha de emisión de aceptación inicial del documento. En caso de no aceptación, se notificarán los argumentos del rechazo.
- Las propuestas de inserción aprobadas que no sean originales o que hayan sido enviadas a dos publicaciones a la vez serán rechazadas y sus autores quedarán inhabilitados para presentar propuestas editoriales a la Universidad Iberoamericana.²

2 De acuerdo con el capítulo III, segundo párrafo del Reglamento de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana (UIA).

Publicación de los trabajos

Las fechas de recepción y aceptación definitiva serán consignadas en una nota en la página inicial de los trabajos publicados.

Las obras se publican en la edición electrónica de la Revista bajo una licencia *Creative Commons* Atribución No Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional. Los artículos se pueden difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que se cite la fuente original en formato completo.

Los autores se comprometen a realizar el trámite de cesión de derechos patrimoniales a la Universidad Iberoamericana, de los cuales es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores.

Política sobre *pre-prints*

Toda versión de la colaboración propuesta en la Revista debe contar con la aprobación escrita del Comité Editorial para ser publicada o catalogada en índices, indexaciones y repositorios por autores o terceras partes ajenas al Comité Editorial. Esto incluye, pero no se limita a versiones previas a impresión, borradores, *pre-prints*, *post-prints*, *ahead of print*, *online first*, entre otros. Ello es compatible con la licencia *Creative Commons* Atribución No Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional, y promueve las buenas prácticas editoriales que evitan la duplicación o ambigüación de publicaciones.

Para cualquier duda sobre la gestión de los artículos, diríjase a alejandra.luna@ibero.mx

