



Controversias y Concurrencias Latinoamericanas
ISSN: 2219-1631
revistacyc.alas@gmail.com
Asociación Latinoamericana de Sociología
Uruguay

Educación socioemocional

Alvarez Bolaños, Esther

Educación socioemocional

Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, vol. 11, núm. 20, 2020

Asociación Latinoamericana de Sociología, Uruguay

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>

Educación socioemocional

Socio-emotional education. From regulatory approach, to personal and social growth

Esther Alvarez Bolaños
Instituto Universitario Internacional de Toluca, México
 estabol7@hotmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>

Recepción: 20 Enero 2020
 Aprobación: 11 Marzo 2020

RESUMEN:

El estudio de las emociones no es un tema nuevo; sin embargo su incorporación como innovación educativa en el currículo de la educación básica es reciente y obedece a distintas necesidades sociales. El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los fines de la educación socioemocional desde diversas perspectivas: de prevención y atención de necesidades sociales, como proceso que garantiza el aprendizaje y desarrollo de competencias para lograr desempeños efectivos, y como alternativa para el bienestar; estos fines han sido cuestionados por algunos críticos, al considerar que el discurso de la educación emocional es dominante, instrumental, y alineado a intereses del sistema económico para formar trabajadores y consumidores emocionalmente maleables. Por lo que se enfatiza en la necesidad de sustentar su abordaje en un enfoque filosófico de orientación verdaderamente humanista.

PALABRAS CLAVE: Bienestar, crecimiento personal, educación socioemocional, regulación.

ABSTRACT:

The study and of emotions is not a new issue, however their incorporation as educational innovation in the basic education curriculum is recent and due to different social needs. The purpose of this article is to reflect on the aims of socio-emotional education from the following perspectives: prevention and attention to social needs, as a process that guarantees learning and skills development to achieve effective performance and as an alternative for well-being; on these ends some critics have also pronounced, considering that at present the discourse of emotional education is dominant and instrumental, and is due more to the interests of the economic system to train emotionally malleable workers and consumers. It concludes by emphasizing the need to support its approach in a philosophical approach with a truly humanistic orientation.

KEYWORDS: Well-being, personal growth, socio-emotional education, regulation.

INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros. Desde la perspectiva relacional de la Sociología de la emoción¹ este proceso cobra sentido en las relaciones sociales precisamente, en el sentir de los individuos y en la expresión de este sentir en determinadas situaciones o fenómenos sociales, en las interacciones con los demás, por lo tanto para Bericat (2000): “la naturaleza de las emociones está condicionada a la naturaleza social” (p.150).

Como proceso formativo la educación socioemocional se centra en el desarrollo y la práctica de la inteligencia emocional y de las habilidades identificadas como competencias emocionales o competencias blandas², que si bien tradicionalmente han estado asociadas a los rasgos de personalidad de los individuos, hoy se sabe que gracias a la neuroplasticidad del cerebro, a estímulos positivos, estilos de crianza y ambientes protectores, dichas habilidades son educables o susceptibles de ser desarrolladas. (García, 2018)

Para Rafael Bisquerra (2003): “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (p.8). Este autor reconoce también que ésta contribuye al bienestar a partir del desarrollo integral del individuo, por lo que educar las emociones equivale a educar para el bienestar.

La educación socioemocional pese a ser reconocida como innovación educativa al tratar sobre las expresiones de las emociones, no resulta un tema nuevo; en las culturas de la antigüedad las emociones guardaban estrecha relación con las virtudes y los vicios; la educación se proponía cultivar las primeras y contener los segundos como principio de una buena formación. Así en la tradición oriental el taoísmo promovía la calma y los principios de una vida serena, pacífica, alejada de la violencia, buscando mantener la serenidad y quitar poder a aquello que perturbara la tranquilidad; lo que suponía el manejo de la ira, el miedo y las emociones consideradas negativas a través de la contemplación de la naturaleza, además de aprender de la divina inteligencia del universo (Tao), fuente de todas las cosas. (Yutang, 1949)

Por otra parte el budismo reconoce entre sus principios, o cuatro verdades nobles, en primer lugar que todas las formas de existencia son dolorosas por su condición de ser pasajeras; asimismo clasifica “los sentimientos y otras afecciones (...) como agradables, desagradables o neutros” (Mínguez, 2016, p.4). La segunda de las verdades nobles establece que: “el sufrimiento tiene sus causas en las tres raíces del mal: La ignorancia, la ira y el apego, en todas sus formas y manifestaciones” (Mínguez, 2016, p.4). La tercera sostiene que, al extinguirse la ignorancia, la ira y el apego el sufrimiento también acaba; por último, la cuarta “consiste en comprender el camino que conduce a la cesación del sufrimiento mediante la extinción de los tres venenos, ignorancia, ira y apego”. (Mínguez, 2016, p.4)

De la tradición occidental, destaca la educación en la Grecia arcaica con la paideia homérica basada en una educación integral, cuyo fin era formar a los hombres en la virtud y en la excelencia (areté). Entre las cualidades más apreciadas estaban la fuerza interior, la templanza, la prudencia, el honor, la caballerosidad, la valentía, las destrezas en las artes guerreras, el amor a la gloria y a la polis, además de la lealtad; todas ellas por supuesto precisaban del manejo de la propia emocionalidad, esto a través de imitar el actuar de los héroes cuyas glorias servían de inspiración para educar.

De la Grecia clásica sobresale el pensamiento de Aristóteles con relación a la importancia de aprender a regular las emociones para ser feliz; en su obra “Ética a Nicómaco” expone como principio de la verdadera felicidad, la virtud, es decir actuar conforme a recta razón; en el Libro Primero, define el bien y las acciones humanas dirigidas al mismo, reflexiona sobre cómo el bien vivir o el bien estar representan en sí la felicidad; además, que hacer el bien es una actividad del alma y como tal requiere de ánimos libres de pasión y sosegados. Aristóteles concebía el alma como fuente de las acciones o actividades anímicas, y aunque no maneja el término “emoción”, hace referencia a esa fuerza interior que anima y que hoy se identifica con la emoción, vocablo cuya raíz etimológica procede del latín *emovere* o movimiento, precisamente aquello que anima e impulsa.

Llama también la atención el planteamiento aristotélico sobre la felicidad: si esta es objeto de aprendizaje, de costumbre o ejercicio; además, sostiene que la felicidad se vincula con el bien hacer y el bien estar, representando un actuar conforme a razón y virtud, y esta última a su vez, es resultado del aprendizaje y la ejercitación; así que, desarrollar virtudes lleva al bien y en consecuencia a la felicidad; el ejercicio de las virtudes según este autor, tiene que ver con la práctica del bien, de la virtud y las acciones anímicas, en las que como hoy se sabe, se ven implicadas las emociones.

En la misma obra “Ética a Nicómaco”, en el Libro IV, 5, Aristóteles hace referencia a la ira: “no es fácil definir el de qué manera y con quiénes y en qué cosas y cuánto tiempo hay que irritarse y hasta qué punto lo hace uno rectamente o yerra”³ (Aristóteles, 2001, p. 143); sin duda, esta reflexión de Aristóteles sobre la ira, es un referente importante sobre la autorregulación y el manejo de las emociones, cuestión sustantiva en la educación emocional.

Continuando con la Grecia antigua, para los filósofos estoicos las pasiones representaban perturbaciones, motivos de inconstancia, manifestaciones irracionales del alma y contra la naturaleza, que se expresaban a través de un ímpetu exorbitante; Zenón de Citio, fundador de la escuela estoica, así como Hecatón, en sus tratados sobre las pasiones, identifican cuatro géneros de pasiones supremas: el dolor, el temor, la concupiscencia y el deleite, las cuales consideran totalmente irracionales; mientras que reconocen como

afecciones positivas del ánimo: el regocijo, la precaución y la voluntad, mismas que son expresión de racionalidad. Según estos filósofos, la naturaleza había dotado a los animales de instinto y a los hombres de razón, por lo que el hombre sabio no puede sino actuar conforme a la misma, por lo tanto las emociones son juicios errados, expresión de irracionalidad, de las cuales el sabio puede tomar conocimiento y ser racionalmente perfecto en su actuar. (Antoine, 2006)

Epicteto, discípulo de Zenón, en su obra *Enquiridión* o *Manual de la Estoa*, más conocido como *Manual de Epicteto*, fundamenta su filosofía en la lógica de que algunas cosas de este mundo no dependen de nosotros y otras en cambio sí, por lo tanto son de éstas últimas de las que debemos ocuparnos; el hombre según Epicteto, es libre por naturaleza, pero la libertad cobra sentido si sirve para liberarse de las cosas que le agobian y que no dependen de él. Epicteto afirma que:

De nosotros dependen nuestras opiniones, nuestros movimientos, nuestros deseos, nuestras inclinaciones, nuestras aversiones; en una palabra, todas nuestras acciones. Las cosas que no dependen de nosotros son: el cuerpo, los bienes, la reputación, la honra; en una palabra, todo lo que no es nuestra propia acción. Las cosas que dependen de nosotros son por naturaleza libres, nada puede detenerlas, ni obstaculizarlas; las que no dependen de nosotros son débiles, esclavas, dependientes (...). Recuerda pues que, si tú crees libres a las cosas por naturaleza esclavas, y propias, a las que dependen de otro; encontrarás obstáculos a cada paso, estarás afligido, alterado, e increparás a Dios y a los Hombres. (Epicteto, 2003)

Epicteto propone centrar la atención y la razón en lo que corresponde a las acciones propias, y desentenderse, no preocuparse ni angustiarse por las cosas que escapan del dominio propio y la voluntad.

Paulatinamente se sumarían otros pensadores al tratamiento de las emociones, refiriéndose a ellas no siempre con este nombre, pues el concepto de emoción es contemporáneo, pero invariablemente identificándolas con los impulsos, los vicios, las pasiones, los estados exacerbados y la irracionalidad, proponiendo contenerlas o atemperarlas, e incluso bajo la influencia del cristianismo, reprimirlas; al respecto San Agustín insiste en el carácter responsable y activo de las emociones y en la capacidad consciente del hombre para rechazar o domar las pasiones con firme voluntad. Para Santo Tomás de Aquino las emociones son afecciones súbitas que pertenecen a la parte apetitiva del alma, encuentra que hay emociones o pasiones del alma que pertenecen al bien y otras que conducen al mal y por lo tanto deben evitarse. (Casado y Colomo, 2006)

Descartes (citado en Casado y Colomo, 2006) en su obra *Las pasiones del alma* afirma que las emociones son afecciones “causadas en el alma por el movimiento de los espíritus vitales, es decir, de las fuerzas mecánicas que obran en el cuerpo” (p. 5). Este autor consideraba que la función de las emociones consistía en incitar al alma para que a su vez se convirtieran en acciones que permitieran conservar el cuerpo, es decir, ya asocia las emociones con el movimiento y con los mecanismos de supervivencia. Según Descartes “existen seis emociones simples y primitivas: el asombro, el amor, el odio, el deseo, la alegría y la tristeza” (Casado y Colomo, 2006, p. 5), y todas las demás se derivan de éstas.

Para Spinoza la emoción comprendía el alma y el cuerpo, que derivan del esfuerzo de la mente para perseverar en el ser; dicho esfuerzo se denomina voluntad cuando se refiere a la mente, y deseo (apetito), cuando se refiere al cuerpo. Para Leibniz las emociones son signos de imperfección que impiden al alma alcanzar la divinidad; Hobbes en su obra “*Leviathan*” afirma que las emociones son “principios invisibles del cuerpo humano” (Casado y Colomo, 2006, p. 4); las identifica con las tendencias, los deseos, los apetitos y las aversiones, advierte que algunas emociones fortalecen la moción vital, mientras que otras son molestas y la obstaculizan, por lo tanto las emociones controlan la voluntad y la conducta del hombre. (Casado y Colomo, 2006)

Como se puede apreciar, muchos pensadores y filósofos se han ocupado desde tiempos ancestrales de analizar las emociones, otorgando a éstas invariablemente esa condición de irracionalidad y por lo tanto proponiendo su contención a través del uso de la razón, la prudencia y la sabiduría, es decir, a través de la educación.

EL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LAS EMOCIONES

El tratamiento de las emociones desde se robustece científicamente en el siglo XIX con los aportes de la psicología y la biología, a partir de la publicación en 1873 de Carlos Darwin La expresión de las emociones en los animales y en el hombre, un trabajo exhaustivo que sienta las bases científicas del análisis de la conducta humana y marca un hito en el estudio de las emociones.

Más tarde, en el siglo XX con el desarrollo de la psicología evolutiva a partir de la teoría piagetiana, de las bases del cognitivismo y la teoría constructivista, se reconoce que el desarrollo de la razón y del conocimiento como proceso cognitivo, guarda relación estrecha con los factores afectivos y emocionales (Penalva, 2009); de manera complementaria a estos planteamientos la psicología humanista (Maslow, Rogers, Frankl y otros) desde los principios la filosofía existencialista y la fenomenología, resalta la importancia de la subjetividad en los procesos educativos y la autorrealización de los individuos como seres integrales, la necesidad de educar en la humanidad y la afectividad, aprovechando el potencial de las emociones para favorecer el crecimiento personal.

También por aquellos años de mediados del siglo XX destacan los aportes del psicólogo norteamericano Paul Ekman, uno de los pioneros en los estudios sobre las expresiones de las emociones y la conducta no verbal, quien tras muchos años de investigación coincidiera con la perspectiva evolutiva de Darwin, reconociendo que las emociones son universales y tienen un origen biológico; son instintivas, adaptativas y responden al mecanismo de supervivencia de los seres humanos. Paul Ekman en 1972 identificaría seis emociones básicas y universales: miedo, alegría, tristeza, ira, asco y sorpresa.

A estos antecedentes sobre el estudio de las emociones se suma la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, que en los años ochenta al reconocer diversos tipos de inteligencias y la participación de las emociones en ellas.

Posteriormente Peter Salovey y John Mayer profundizarían sobre la aplicación de la inteligencia en el manejo de las respuestas emocionales, creando el constructo ‘inteligencia emocional’, que Daniel Goleman difundiría ampliamente con la publicación en 1995 de su bestseller del mismo nombre, una noción que hasta entonces parecía contradictoria, pues tradicionalmente emoción y razón se habían considerado antagónicas; sin embargo la aparición en esa década de los años 90 (la década del cerebro), de la tecnología de la neuroimagen, permitiría profundizar en la fisiología del cerebro y de las emociones a partir de los hallazgos y la perspectiva científica de las neurociencias.

Actualmente en la escuela se está incluyendo la educación socioemocional desde los planteamientos de los paradigmas cognitivo y humanista que focalizan la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje y la influencia de las interacciones en el aula; así mismo la educación socioemocional es considerada como una innovación que responde a nuevas necesidades sociales, pedagógicas y de bienestar; en el presente artículo se hace referencia a los enfoques desde los cuales hoy en día se está planteando la educación socioemocional: preventivo o de necesidades (modelo regulador) y enfoque positivo (modelo integrador, de bienestar y crecimiento humano). (Romero, 2006; Orón, 2017)

1- LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y EL ENFOQUE PREVENTIVO O DE NECESIDADES

La tradición objetiva del conocimiento, hizo que la educación formal prestara mayor atención al desarrollo intelectual y motriz que a la subjetividad del individuo, y con ello a las emociones, cuya moderación o contención siempre se manejó dentro del orden, los valores y la disciplina de manera prescriptiva y dogmática. Sin embargo el paradigma se ha movido en los últimos años ante la prevalencia de problemáticas como el incremento de las adicciones, la violencia, de manera específica la violencia escolar y las conductas de riesgo en niños y jóvenes.

En los años 90, en New Haven, Connecticut, debido a la fuerte problemática social por el alto número de madres adolescentes que vivían de la beneficencia expuestas a un ambiente de drogas y violencia, la autoridad local convocó a especialistas a realizar propuestas para atender y prevenir esta emergencia social. Así, Roger Weissberg, psicólogo y catedrático de la Universidad de Yale, diseñó e implementó un Plan de Estudios de Desarrollo Social para las escuelas de ese distrito, convirtiéndose en el programa precursor de lo que hoy es el movimiento global Social & Emocional Learning -SEL por sus siglas en inglés- y que daría origen a CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), la asociación que lidera dicho movimiento. (Goleman y Senge, 2016)

El aprendizaje social y emocional tiene un enfoque preventivo e incluye un conjunto de habilidades distintas a las cognitivas; es un proceso mediante el cual niños y adultos adquieren habilidades necesarias para reconocer y regular sus emociones, mostrar interés y preocupación por los demás, desarrollar relaciones sanas, tomar decisiones responsablemente y manejar desafíos de manera constructiva.

La tendencia hoy en día, es favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en estudiantes como en los docentes, en un proceso horizontal de alfabetización emocional que mejore la interacción maestro-alumno, dada la influencia que tienen las actuaciones del profesorado y las relaciones interpersonales en el aula en el desarrollo emocional y social de los alumnos, como lo demuestran los estudios de Robert C. Pianta, Director fundador del Centro de Estudios Avanzados de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de Virginia, quien comprobó que de las interacciones con los adultos, los niños reciben gran influencia para su desarrollo emocional y social, interacciones que incluyen no sólo a los padres o tutores, sino también a los maestros. Encontró que estos vínculos de apego con sus padres y maestros desde edades tempranas son una necesidad innata, una manifestación de su desarrollo emocional y afectivo, y que dichas interacciones tienen un gran impacto en el desarrollo de su personalidad.

Además, Pianta (1999) comprobó a través de sus investigaciones, que cuando los menores crecen en ambientes adversos donde están continuamente expuestos a distintas formas de violencia en el hogar o en la escuela, y cuando la relación con sus padres y maestros es conflictiva, estos niños son proclives a comportamientos de riesgo que desde luego interfieren en su desempeño académico y en un desarrollo saludable.

Otro estudio interesante que da cuenta de la importancia de las interacciones entre maestros y alumnos, es el de Juan Casassus (2007), cuyos resultados arrojaron que la desatención a las necesidades afectivas y emocionales de los estudiantes como no ser escuchados, reconocidos o aceptados, no ser comprendidos en sus inquietudes y necesidades de autonomía por los padres y profesores, se convierte en causa de violencia y comportamientos agresivos que impactan tanto en el aprendizaje, como en su sano desarrollo emocional, de ahí la necesidad de que tanto padres como maestros trabajen también en el desarrollo de sus propias competencias emocionales, pues sus actitudes e intervenciones tienen un fuerte peso en la formación de los menores. (Alvarez, 2019)

En cuanto a este enfoque preventivo de la educación socioemocional, desafortunadamente hoy en día se está desarrollando con una tendencia psicologista y neurocientífica, meramente instrumental para potenciar habilidades de autorregulación, sin articularla con el desarrollo y modelamiento de valores, así como al ejercicio de la ética, es decir, sin vincularla a un aprendizaje axiológico con fundamento en la reflexión y el pensamiento filosófico. (Penalva, 2009).

En el caso particular de México, la educación socioemocional se incluyó de manera explícita en el currículo de la educación obligatoria en los niveles de preescolar, primaria y secundaria en 2017, para articularse con el nivel de bachillerato que la venía desarrollando con anterioridad a través del programa ConstruyeT; desde su implementación en las aulas la autora pudo apreciar por una parte, la resistencia y preocupación de los docentes por tener que abordar estos contenidos sin recibir capacitación oportuna y suficiente, y por otra parte, el enfoque totalmente instrumental y de autorregulación que se le dio, sin articularla a la ética, el desarrollo de valores y la reflexión axiológica, que en el currículo ocupan otras asignaturas en la propuesta

curricular del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, 2017; a lo largo del ciclo escolar y a través del desarrollo de diversos talleres sobre el tema, la autora pudo constatar lo anterior a través de los testimonios e intercambio de experiencias de los propios docentes, un asunto preocupante porque como lo advierte Penalva (2009):

(...) la gran mayoría de los estudios sobre educación emocional –que se presenta como complementario al cognitivismo de la teoría constructivista– es eminentemente psicológico (...) la enseñanza no puede reducirse al conocimiento de los mecanismos psicológicos –estructuras– para el procesamiento de información y para el desarrollo emocional (...). Reducirla a este nivel (...) no oferta nada nuevo, sino que reproduce los valores de la sociedad en curso. Cuando la enseñanza renuncia a proporcionar al alumno ese mundo de valores que alimenta y fortalece la libertad, que es el objetivo primordial de la educación occidental, no forma hombres, sino masa. (pp. 249 - 257)

Educación emocional y aprendizaje

Otra tendencia que se está registrando en el abordaje de la educación socioemocional en el ámbito educativo, alude al papel que juegan las emociones en el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida. Desde los hallazgos de la neurociencia hoy se sabe que un cerebro emocionado es capaz de aprender de manera efectiva, pues el aprendizaje está estrechamente vinculado a la curiosidad y la atención; sobre esto Francisco Mora Teruel, neuroeducador español, asegura que no puede haber aprendizaje sin emoción, y que la emoción por aprender a cualquier edad parte de despertar la curiosidad, la atención, el interés por aprender, es decir, de emocionar el cerebro.

Hoy gracias a la neurociencia, se sabe que en el aprendizaje intervienen estructuras cerebrales como el hipocampo el cual se estimula ante experiencias agradables registrando en la memoria de largo plazo dichos aprendizajes; por el contrario, ante emociones o experiencias negativas, la estructura cerebral que se activa en modo de alerta es la amígdala, preparando una reacción de confrontación o huida (Goleman, 1995); por lo que un principio fundamental para el aprendizaje, es que resulte una experiencia sorprendente y gratificante para el que aprende, y desde luego también para el que enseña.

Las emociones tienen una intervención potente en la interacción maestro-alumno, relación fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, como lo demuestra una de las investigaciones científicas más serias, amplias e influyentes a nivel mundial en el campo de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, la realizada por John Hattie⁴, profesor e investigador de la Universidad de Melbourne, quien durante quince años llevó a cabo 1200 meta-análisis sobre los factores que mayor influencia tienen sobre el aprendizaje, y cómo las intervenciones de los docentes impactan en los estudiantes de educación superior. El trabajo de Hattie (2015) se basa en numerosos estudios con aproximadamente 250,000 participantes entre estudiantes y maestros en el mundo; en las conclusiones destaca la importancia que tienen entre las competencias para la vida que hoy se exigen a los estudiantes universitarios, la de manejar sus emociones, incluyendo:

(...) aquellas que interfieren con el aprendizaje, como la ira, la ansiedad, la desesperanza y aquellas que permiten el aprendizaje, como el optimismo y la esperanza; las relaciones interpersonales maduras respetando las diferencias al trabajar con compañeros; para actuar con autonomía e independencia sin necesitar de la aprobación de los demás, para ser autosuficientes, resolver problemas, tomar decisiones y lograr una identidad con una mayor autoestima y autoeficacia. (p. 79)

Otra trabajo que da cuenta del impacto del clima emocional en el aprendizaje es el de Casassus (2007) en el que reflexiona sobre las emociones en el ámbito educativo, haciendo referencia a los resultados de una amplia investigación que realizó en 1994 en algunos países latinoamericanos⁵ sobre los factores que inciden en el aprendizaje, encontrando que el clima emocional en el aula, específicamente las variables de la calidad de las interacciones entre maestros y alumnos, así como entre pares tienen un fuerte peso en el aprendizaje.

Nuevos tiempos, nuevas competencias

Los nuevos tiempos reclaman otras competencias profesionales y personales además de las que se han considerado tradicionalmente para vivir y resolver problemas. Según Bisquerra y Pérez (2007), el concepto de competencia ha evolucionado y trascendido más allá del ámbito profesional o laboral como el conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para desempeñar con eficacia tareas propias o resolver problemas en el ejercicio profesional; actualmente el concepto ha cobrado una dimensión más integral y se le concibe como: "(...) la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia". (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 63)

Sobre las competencias existen diversos enfoques (conductista, genérico, cognitivo), y clasificaciones (instrumentales, sistémicas, genéricas o transversales). A decir de Mulder, Weigel y Collings (2008): "Actualmente, se ha ampliado el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias 'sociales' o 'emocionales', de tal manera que la competencia ha reemplazado al término original, inteligencia". (Mulder, Weigel y Collings, 2008, p. 5)

Howard Gardner (1983) con su Teoría de las inteligencias múltiples dio un vuelco al concepto tradicional de coeficiente intelectual (CI), como un factor que determina el grado de inteligencia de las personas. Gardner contradice en su teoría la antigua creencia de la inteligencia única, que hace posible alcanzar el éxito mediante la acumulación de conocimientos y la agilidad mental para demostrarlos; lejos de esto, presenta un amplio espectro de talentos en las personas, a las que considera distintas inteligencias, entre ellas las inteligencias personales (intrapersonal e interpersonal). Según Gardner éstas no funcionan de manera aislada, cada individuo posee algún grado de ellas, pero la forma en que se combinan es tan diversa como los rostros y las personalidades de los individuos; tales inteligencias además, asegura Gardner, son susceptibles de ser desarrolladas, refiriéndose a un 'potencial biopsicológico' para procesar información que se puede activar en un marco cultural.

En esta gama de inteligencias, Gardner (1983, 1995) introduce los conceptos de 'inteligencia intrapersonal', la cual define como la capacidad de comprenderse a sí mismo y armonizar la propia vida a partir de la satisfacción interior de acuerdo a los sentimientos y las emociones personales; y la 'inteligencia interpersonal' que identifica con la empatía y la capacidad de comprender a otros. Así, Gardner considera las emociones como parte fundamental dentro del conjunto de actitudes necesarias para vivir, y les atribuye importancia en los demás tipos de inteligencias.

A los trabajos de Howard Gardner, siguieron los de otros psicólogos norteamericanos como Peter Salovey y John Mayer, quienes profundizaron en el estudio de las inteligencias personales, y en cómo aplicar inteligencia a las emociones, reuniendo en el constructo 'Inteligencia Emocional' dos conceptos que hasta ese momento parecían antagónicos. Mayer y Salovey (1993, citados en Cabello, Ruiz Aranda y Fernández-Berrocal, 2010), concibieron la Inteligencia Emocional (IE) como: "una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea". (p. 42)

Más tarde, Daniel Goleman con la publicación su libro *Emotional Intelligence*, daría resonancia mundial al concepto de Inteligencia Emocional (IE) y su importancia como una competencia incluso por encima del CI, y determinante para tener éxito en la vida.

A partir de estos estudios y aportes en la década de los años 90, la inteligencia emocional cobra relevancia y se posiciona entre las competencias adaptativas necesarias para desempeñarse con asertividad y eficacia no solo en la vida personal, sino en los ámbitos profesional y laboral, al ser considerada por la psicología del trabajo en los procesos de selección de personal como una capacidad justamente para el trabajo en equipo y que contribuye a un ambiente laboral positivo, de tal manera que a decir de Elías y otros (1997, citados por Bisquerra y Pérez, 2007): "Actualmente las competencias emocionales se consideran un aspecto importante

de las habilidades de empleabilidad. En el mundo laboral se acepta que la productividad depende de una fuerza de trabajo que sea emocionalmente competente”. (p. 65)

En relación a esto último (a la competencia emocional como competencia profesional y laboral), se ha suscitado una corriente crítica representada por el británico David Hartley (2003), quien considera el discurso de la Inteligencia Emocional (IE) como un discurso dominante en la educación actual, correspondiente al contexto sociocultural, histórico y político en el que se produce. Para Hartley (2003), la IE es meramente instrumental y su propósito es servir a los intereses del sistema económico creando por una parte trabajadores creativos y altamente competentes para elevar los niveles de producción y los estándares de calidad; y por otra, una fuerza laboral capaz de manejar altos niveles de presión y estrés, así como de adaptarse a los cambios e incertidumbre prevalecientes hoy en el ámbito laboral: desempleo, explotación institucionalizada, bajos salarios, volatilidad laboral, etc. Al respecto Ruiz (2017) cita como ejemplo de explotación laboral de estos tiempos, los contratos Zero Horas, los cuales constituyen:

(...) otra forma de explotación capitalista de los jóvenes profesionales y la mayoría de ellos, no solo en Reino Unido y Europa, están contratados bajo este esquema que no les garantiza estabilidad laboral ni un horario semanal, colocándolos en el presente continuo, viviendo al día sin posibilidad de planeación. (p. 22)

Hartley (2003) señala además que la educación emocional como discurso educativo hegemónico, contribuye a la formación de trabajadores y consumidores emocionalmente maleables; bajo el argumento de la calidad, también se mentaliza al trabajador para concentrarse al máximo en las tareas a realizar, aspirando a la perfección a través del logro de los máximos resultados y de alcanzar altos estándares de desempeño; a cambio de ello recibirá estímulos y recompensas que por supuesto nada tienen que ver con las cuantiosas ganancias que los inversores obtienen por los niveles de producción.

Se trata del capitalismo salvaje y voraz, de formas encubiertas de sometimiento laboral, que mantienen al trabajador produciendo bajo presión y en estrés permanente, en detrimento de su calidad de vida, al impactar su salud, estabilidad emocional y familiar, lo que le expone a estados de ansiedad y al llamado síndrome de burnout (quemado), una afeción laboral por sobrecarga emocional, desgaste profesional o exposición frecuente al estrés, que se manifiesta en fragilidad y agotamiento emocional del trabajador, despersonalización, falta de compromiso y disminución en la calidad del desempeño. (Gutiérrez, et. al., 2006)

La Organización Mundial de la Salud (OMS), señala sobre la salud mental en el trabajo, que la depresión es una de las principales causas de discapacidad y que: “los trastornos por depresión y por ansiedad cuestan a la economía mundial US\$ 1 billón anual en pérdida de productividad”. (OMS, 2019)

Los problemas de salud laboral van cada vez en aumento y afectan el desempeño de los trabajadores y por supuesto la productividad; de ahí que según algunos críticos como Hartley (2003), consideren que la educación emocional está siendo utilizada con el fin de preparar a la futura fuerza laboral en el desarrollo de habilidades para manejar con efectividad los estados de tensión y estrés provocados precisamente, por la actual obsesión por los resultados y estándares de producción.

Hartley (2003) también advierte sobre la atención especial que prestan actualmente los gobiernos y las empresas por estimular la creatividad como una de las habilidades vinculadas a la educación emocional a través de la motivación, y no precisamente orientada a su bienestar personal, sino como la capacidad de crear o innovar productos, bienes de consumo o tecnología y como una práctica enfocada al rendimiento. Con ello, este autor insiste en la instrumentalización de la educación emocional según los requerimientos de la economía.

Si bien es cierto, el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) pudiera verse como recurso para paliar los efectos del estrés laboral y sus consecuencias económicas, productivas y laborales, así como un instrumento de manipulación y sometimiento del sistema dominante, también es cierto que se trata de una alternativa que permite a las personas hacer frente a los impactos de esta dura, compleja y cambiante realidad; desde esta mirada, y sin dejar de considerar las voces críticas sobre los abusos y las formas de

explotación y sometimiento laboral del capitalismo salvaje, la alfabetización emocional a través del desarrollo de competencias emocionales, representa en sí una alternativa para fortalecer emocionalmente a las personas, de motivarlas para continuar en la conquista de derechos laborales y de bienestar social; no se trata de un posicionamiento romántico, por el contrario, en una visión objetiva de la realidad, se trata de gestionar a favor estas habilidades, con el doble beneficio de: manejar con asertividad las emociones negativas producidas por el estrés y las presiones laborales, y transformarlas en competencias de autonomía para desarrollar habilidades como: autopercepción, perseverancia, postergación de la gratificación, resiliencia, tolerancia a la frustración, mentalidad de crecimiento, toma de perspectiva, manejo de conflictos, pensamiento crítico y toma de decisiones, es decir, hacer de estas habilidades más que un instrumento de sometimiento, un recurso para la autonomía y el fortalecimiento humanos, de autoconciencia sobre las propias emociones y de empoderamiento a partir de su manejo asertivo, para mover, animar a la acción desde la regulación racional de las mismas, que es el mecanismo base de la inteligencia emocional.

Así tenemos que, las llamadas habilidades blandas, no lo son en cuanto a una condición de debilidad, sino más bien de ductibilidad, en el sentido de representar un conjunto de fortalezas que permiten a los seres humanos resolver con eficacia y creatividad los problemas que se les presentan, afrontar la realidad de mejor manera y buscar bienestar a pesar de las circunstancias o la adversidad mediante el desarrollo de resiliencia, que junto con la autoestima representan hoy en día competencias emocionales sumamente valiosas.

2- LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y EL ENFOQUE POSITIVO

El enfoque positivo de la educación socioemocional parte del constructo salud mental positiva, correspondiente al ámbito de los factores psicosociales relacionados con la protección y promoción de la salud (bienestar subjetivo, autonomía, competencia, dependencia intergeneracional y reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente). (OMS, 2004)

A medida que el siglo XXI avanza los fenómenos globales impactan con mayor fuerza la vida de las personas como ya se ha señalado; son los nuevos tiempos, los de la vertiginosa revolución tecnológica y el capitalismo salvaje, las guerras económicas y mediáticas, la extrema pobreza y la desigualdad, son los tiempos de la modernidad líquida y su levedad (Bauman, 2008), de la incertidumbre permanente y el miedo al ‘riesgo manufacturado’⁶ (Giddens, 2007); de la ansiedad, el estrés y la depresión, esta última por cierto, peligrosa y silenciosamente en aumento es considerada ya la ‘epidemia del siglo’, así como la principal causa mundial de discapacidad en el mundo según datos de la Organización Mundial de la Salud. (OMS, 2019)

La OMS considera la salud mental como factor fundamental de bienestar y la define precisamente como: “el estado de bienestar que permite a los individuos realizar sus habilidades, afrontar el estrés normal de la vida, trabajar de manera productiva y fructífera, y hacer una contribución significativa a sus comunidades”. (OMS, 2004)

Por su parte Bisquerra (2008), expone que el bienestar es: “el grado como una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida” (p. 228), es decir, la frecuencia de vivencias satisfactorias que le hacen experimentar cierto equilibrio en todos los aspectos de su existencia, de ahí la importancia de un desarrollo integral.

Por lo general se identifica el bienestar con la felicidad, y su búsqueda se convierte en la gran meta de vida de los seres humanos; cada cual tiene una idea diferente de la misma, pero es innegable que tiene que ver con la salud y experimentar emociones positivas que hacen sentir y estar bien. En la literatura existen diversos trabajos de investigación que dan cuenta de la relación entre el sistema inmunológico y el sistema nervioso, y de cómo las emociones influyen en la salud; por ejemplo, las emociones negativas deprimen el sistema inmunológico y las positivas como la alegría, la risa, el buen humor, el optimismo y la esperanza contribuyen a sobrellevar una enfermedad o facilitan un proceso de recuperación. (Damasio, 1996, 2001; Fernández Abascal y Palmero, 1999; LeDoux, 1999; Vidal, 2000, citados en Bisquerra y Pérez, 2007, p. 77)

Sobre esta relación entre emociones y salud también da cuenta la neurociencia a través de sus hallazgos, en cuanto a que es posible programar el cerebro para la búsqueda de bienestar, estimulando emociones positivas para contrarrestar los efectos de las negativas y los niveles tóxicos de cortisol y adrenalina por efecto del estrés constante, aprovechando la neuroplasticidad y la química del cerebro a través de la estimulación de neurotransmisores asociados al bienestar, la alegría, la empatía y el manejo del estrés, como las endorfinas, la dopamina, la serotonina y la oxitocina, mediante la práctica de hábitos sanos de vida: actividad física y recreativa, deporte, descanso, respetar los ciclos de sueño, procurar una alimentación saludable, el autocuidado y la salud del cuerpo, el disfrute del arte, el entretenimiento, la lectura, la contemplación de la naturaleza, la meditación, los pensamientos positivos y los vínculos afectivos, entre otros.

En esta búsqueda de bienestar a partir de dar calma a la mente y centrar la atención en el aquí y el ahora, las técnicas contemplativas como la meditación están cobrando gran importancia; la meditación como una disciplina cuya práctica permite la calma y desarrollar la atención consciente no solo para observar y comprender las cosas del entorno, sino para darse tiempo para la contemplación de las mismas y por lo tanto apreciarlas, valorarlas, respetarlas, fusionarse con ellas como parte de la misma naturaleza, hace a las personas más receptivas. Según el budismo existen subniveles de atención consciente: la conciencia en el cuerpo y sus movimientos; la atención consciente en los sentimientos y la atención consciente en los pensamientos, y es en esta última, al quedarse la mente en silencio, es decir, superar el ruido de los pensamientos que distraen y producen ansiedad, donde comienza la verdadera meditación, cuyo propósito es dar un espacio de calma a la mente y poder experimentar estados mentales agradables y positivos, ejercicio que por supuesto tiene que ver con atemperar los pensamientos y las emociones. (CBCMX, 2015)

Los beneficios de la meditación son ampliamente tratados por Daniel Goleman y Richard J. Davidson en su obra *Los beneficios de la meditación*. La ciencia demuestra cómo la meditación cambia la mente, el cerebro y el cuerpo, publicada en 2017, quienes tras un largo y serio estudio exponen los cambios que experimenta el cerebro a partir de estas prácticas contemplativas como el mindfulness (conciencia plena) y la meditación, y cómo estas prácticas potencian la capacidad de autoconciencia, dimensión primera de la inteligencia emocional y condición fundamental para lograr bienestar.

Sobre el bienestar, Davidson afirma que se trata de una habilidad y como tal se puede entrenar; se puede aprender bienestar como se aprende cualquier otra habilidad, como tocar un instrumento; esto es, entrenar el cerebro a partir de los hallazgos de la propia neurociencia como la acción de los neurotransmisores, particularmente de las hormonas del bienestar: oxitocina, serotonina, dopamina y endorfinas, para propiciar un estado de relajación y placer si se desarrollan las prácticas que estimulan su producción: ejercicio, baile, convivencia, descanso, relaciones afectivas, recreación, etc. Así, se estará estimulando y entrenando al cerebro para el bienestar. (Goleman & Davidson, 2017)

La educación socioemocional es un proceso formativo integral y holístico, que contribuye al bienestar de las personas, por lo que “aprender bienestar” tal como lo plantea Davidson (2017), tiene que ver con el desarrollo de competencia emocional. La competencia emocional de las personas representa un actuar eficaz en diferentes contextos; ésta parte del autoconocimiento del individuo, del reconocimiento de sus propias emociones, de la capacidad de autorregularse, es decir, manejar de manera racional sus emociones, de auto motivarse en el emprendimiento de retos y en la superación de circunstancias adversas, de mostrar empatía para comprender a los demás, así como habilidades sociales para convivir, integrarse y colaborar con otros.

La competencia emocional forma parte de ese aprendizaje para la vida que tiene que ver con la capacidad de identificar, nombrar y gestionar con asertividad las emociones propias y las de los demás, de establecer sanas relaciones personales y sociales, de actuar en forma eficaz ante situaciones desafiantes, y se asocia a la inteligencia emocional como habilidad cognitiva que hace posible tener éxito en la vida a partir de cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y relaciones sociales; las tres primeras, corresponden a la inteligencia intrapersonal y las dos últimas a la inteligencia interpersonal. De estas dimensiones, el autoconocimiento o la autoconciencia es la base para el desarrollo de las demás, y es en

sí misma una tarea de largo aliento, el gran desafío que ha marcado la existencia del hombre y que ya desde la antigüedad se anunciaba a la entrada del Templo de Apolo, en el Oráculo de Delfos: ‘Conócete a ti mismo’. El conocimiento de sí mismo o autoconocimiento es la base de la competencia emocional y la primera dimensión de la educación socioemocional.

Es importante aclarar que las bases teóricas de la educación socioemocional actualmente se encuentran en definición; como innovación educativa es reciente y está en construcción conceptual a partir de los fundamentos de la psicología positiva y de los hallazgos de la neurociencia, así como de los aportes de las humanidades; por lo tanto no hay una teoría propia de las emociones, aun cuando hoy se está hablando con insistencia de que se trata de un nuevo paradigma en la educación.

Respecto a los fines de la educación socioemocional desde un enfoque preventivo y de necesidades, ésta contribuye al desarrollo de habilidades para regular las respuestas emocionales, a potenciar en el individuo la capacidad de aplicar la razón en el conocimiento de sí mismo y de sus emociones, para poder autorregularse y lograr una adecuada toma de decisiones que lo lleven a lograr el éxito (modelo regulador).

Otra de las discusiones tiene que ver precisamente con la representación social del éxito, relacionado hoy en día con el tener y el poder, más que con el ser; en tal sentido el desafío radica en el enfoque integrador con el que debe abordarse la educación socioemocional, en darle mayor espacio a la reflexión, a la filosofía, a la axiología y la ética, es decir, impregnar de humanismo, razón y valores ese proceso de alfabetización emocional para el logro de bienestar y crecimiento personal (modelo integrador), y que no sea solo un programa emergente de contención, o un instrumento desde la educación básica para desarrollar mecanismos de control, manipulación y reproducción de un sistema dominante.

Claramente se puede advertir la existencia de divergencias en el planteamiento y fines de la educación socioemocional, por un lado el modelo regulador centrado en conseguir ciertos objetivos preestablecidos por el sujeto; y por otro, el modelo integrador que busca el crecimiento personal y social del ser humano; respecto a esto Orón (2017) reflexiona:

¿Qué es haber crecido? (...) el modelo regulador reduce el crecimiento a objetivos, pues crecer es alcanzar lo parametrizado como el estándar adulto en los diversos ámbitos de la vida; pero en el modelo de integración el crecimiento equivale, como dijimos, a ‘asumir los propios retos y la propia singularidad, y afrontarlo’. (p. 146)

Al representar las emociones un rico potencial para el desarrollo integral del ser humano, no puede la educación socioemocional ceñirse a la mera regulación o manejo instrumental de las respuestas emocionales; más allá de ello, este proceso formativo debe articular los aspectos cognitivo, axiológico y filosófico en cuanto a la búsqueda de sentido de la propia existencia humana y del crecimiento personal y social.

CONCLUSIONES

La educación socioemocional como proceso formativo se centra en el desarrollo de habilidades para reconocer y manejar las emociones propias y de los demás; se trata de una innovación educativa que responde a las necesidades sociales no suficientemente atendidas por la educación formal. Entre sus fines se identifican la prevención de problemáticas sociales cuya prevalencia va en aumento como la violencia, las adicciones y otras conductas de riesgo en los menores, la ansiedad, la depresión, los suicidios y otras psicopatologías provocadas por un mal manejo del estrés que ponen en riesgo la salud mental de las personas. Otro de sus fines es cognitivo y tiene que ver con el desarrollo de competencias y habilidades para lograr desempeños sobresalientes, potenciar la creatividad y lograr un manejo efectivo del estrés y la presión en el ámbito laboral; y un fin más que se le atribuye, es la búsqueda de bienestar a través del desarrollo humano y la autorrealización.

Estos fines de la educación socioemocional han sido motivo de fuertes críticas por aquellos que consideran que la educación socioemocional es un discurso dominante e instrumental que obedece a intereses del sistema económico que busca a través de ella lograr una fuerza laboral y consumidores maleables.

En el enfoque de la educación socioemocional que subraya las deficiencias y carencias socializadoras de las personas y que comparte el núcleo de un enfoque basado en necesidades, la educación emocional se plantea como una medida educativa de carácter reactivo, centrada en aprendizajes vinculados a la satisfacción de finalidades sociales o académicas. Habilidades de negociación, asertividad y resolución pacífica de conflictos, unidos a los de motivación hacia el aprendizaje escolar, falta de atención, ansiedad ante los exámenes y desarrollo de la autoestima de los estudiantes suelen ser los contenidos más demandados.

Esta perspectiva desvirtúa el sentido educativo de la propia educación emocional; amparándose en esta denominación, las finalidades que orientan este tipo de programas se dirigen más a satisfacer las necesidades del sistema social o el propio sistema escolar, que a atender las demandas específicas para el desarrollo humano. Se puede considerar este enfoque como una instrumentalización de la educación emocional a los requerimientos de la nueva economía. (Romero, 2007)

Este carácter instrumental también está presente cuando se interpreta que la inclusión de una oferta educativa de este tipo tiene como sentido único mejorar el rendimiento académico de los alumnos, donde la educación emocional se reduce a instrumentos y estrategias, desvinculada del proceso axiológico de formación de valores. Como señala Penalva (2009):

La acción del profesor no puede ser concebida como una ayuda externa –en relación al mundo interior del alumno– ni como una orientación instrumental. Porque la relación profesor-alumno, que es inherentemente axiológica, no ofrece al alumno estos tonos existenciales –que deben ser formados en el mismo alumno– desde fuera de su mente, a modo de instrumentos o herramientas externas a la razón. Estos tonos existenciales se viven, se vivencian. Por eso hemos dicho antes que el conocimiento que se desarrolla en el proceso de formación no se reduce a contenidos cognitivos y emocionales, sino que se funda en un fondo existencial. (p. 262)

En virtud de lo anterior se requiere enfatizar las perspectivas filosófica y sociológica en el abordaje de este constructo, para sustentar su sentido verdaderamente humanista. Por la complejidad del proceso de Educación Socioemocional, se demanda un enfoque integrador que trascienda las corrientes fisiológica y psicologista, en el que, sin subestimar los anteriores fundamentos, confluyan diferentes perspectivas disciplinares, como la filosofía, antropología, pedagogía y sociología.

Por último, no puede perderse de vista que la Educación Socioemocional es esencialmente un proceso de interacción social, una base sobre la que asentar las relaciones humanas y una forma de contribuir a la formación integral del ser humano en todas las etapas de su desarrollo.

REFERENCIAS:

- Alvarez, E. (2019) La competencia emocional: Reto docente en México. Reflexiones a partir de la interacción maestro-alumno en secundaria. Madrid: Editorial Académica Española.
- Antoine, F. G. (2006). Las pasiones del estoicismo. *Revista Estudios de Filosofía*, No. 34, 187-199. Recuperado de: https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios_de_filosofia/issue/view/1200
- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Trad. José Luis Calvo Martínez. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2017/12/Etica-a-Nicomaco-Aristoteles-PDF.pdf>
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Trad. Carmen Corral. México: CONACULTA, Tus Quets Editores.
- Bericat, A. E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers* 62, 145-176. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n62/02102862n62p145.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, núm. 10, pp. 61-82. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>

- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49. Recuperado de: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones por la Filosofía Occidental. *A parte Rei Revista de Filosofía*, No. 47, 1-10. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>
- Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. 2ª. Ed. Santiago de Chile: Indigo/Cuarto propio.
- Centro Budista de la CMX (2015). ¿Qué es realmente la meditación? Recuperado de: <https://budismo.org.mx/material/fundacionales/que-es-realmente-la-meditacion.pdf>
- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. En J. R. Cole (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation* Vol. 19, pp. 207-283. Lincoln, NE: Nebraska University.
- Epicteto (2003) *Manual de Epicteto*. Trad. Margarita Mosquera. Rosario, Argentina: Biblioteca Nueva Era. Recuperado de: <https://blocs.xtec.cat/enraonar/files/2011/08/EPICTET-Manual.pdf>
- García, C. B (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19 (6), 1-17. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (2007) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*. Trad. Elsa Mateo. México: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. & Davidson (2017). Los beneficios de la meditación. La ciencia demuestra cómo la meditación cambia la mente, el cerebro y el cuerpo. Trad. David González Raga. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. & Senge, P. (2016). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Trad. Joan Soler Chic. Barcelona: Ediciones B.
- Gutiérrez, G. A., Celis, M.A. y Moreno, S. (2006). Síndrome de burnout. *Arch Neurocién*, 11 (4), 305-309. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2006/ane064m.pdf>
- Hartley, D. (2003). The instrumentalisation of the expressive in education. *British Journal of Educational Studies*, 51 (1), 6-19.
- Hattie, J. (2015): Teacher-ready Research review. The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2015, 1 (1), 79–91. Recuperado de: <http://result.uit.no/basiskompetanse/wp-content/uploads/sites/29/2016/07/Hattie.pdf>
- Maturana, M. G. y Guzmán, CH. F. (2019). Las competencias blandas como complemento de las competencias duras en la formación escolar. Una revisión conceptual necesaria. *Revista EURITMIA – Investigación, Ciencia y Pedagogía*, No. 1, 2-13. Recuperado de: <http://cliic.org/pdf/Revista%20Euritmia,%20Vol.%201%20N%C2%B01.pdf>
- Mínguez, A. (2016). Una aproximación al Budismo. *Revista Encuentros Multidisciplinares*, N° 52, 1-8. Recuperado de: http://www.encuentros-multidisciplinares.org/revista-52/antonio_minguez.pdf
- Mulder, M., Weigel, T. & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875007>
- OMS (2004). *Invertir en salud mental*. Trad. Itzhak Levav. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: https://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf
- OMS/Organización Mundial de la salud. *Salud mental en el lugar de trabajo*. Sitio web mundial. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Orón, J. V. (2017). Nueva propuesta de educación emocional en clave de integración y al servicio del crecimiento. *Metafísica y persona. Filosofía, conocimiento y vida*, 8 (16) 91-152. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/317396507>

- Penalva, J. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 49, 247-265. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80011142011.pdf>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Romero, C. (2007). ¿Educar las emociones?: Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, No. 18, 105-119. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/14030/file_1.pdf?sequence=1
- Ruiz, M. N. (2017). *Movimientos Ciudadanos: Microfragmentaciones y Nuevas Configuraciones*. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, (9) 14. Recuperado de: http://sociologia-alas.org/wp-content/uploads/CyCL_13_V8_TR.pdf
- Yutang, L. (1949). La filosofía del Taoísmo. *Revista de la Universidad Nacional de Colombia*, 14 (14), 33-39. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/13753>

NOTAS

- 1 Los orígenes de la Sociología de la emoción, tienen lugar en Estados Unidos entre 1975 y 1979, con los trabajos de Arlie Russell Hochschild, Thomas J. Scheff, Randall Collins, Theodore D. Kemper y David R. Heise, y la publicación de los primeros artículos sobre sociología de la emoción en las más prestigiadas revistas de Sociología; sin embargo sigue siendo un campo poco reconocido por las comunidades científicas. Según Bericat (2000): “Se trata de una sociología aplicada a la amplísima variedad de afectos, emociones, sentimientos o pasiones presentes en la realidad social (...) la mayor parte de las emociones humanas se nutren y tienen sentido en el marco de nuestras relaciones sociales. Esto es, la naturaleza de las emociones está condicionada por la naturaleza de la situación social en la que los hombres sienten. Son expresión, en el cuerpo de los individuos, del riquísimo abanico de formas de relación social.” (p. 150)
- 2 Según García (2017): “Los términos habilidades del siglo XXI, competencias del siglo XXI y nuevas habilidades básicas hicieron su aparición a partir de los años noventa (...) El último término en entrar en escena es el de soft skills, habilidades ‘blandas’ (Heckman y Kautz, 2012).” A decir de Maturana y Guzmán (2019): “Una clasificación muy recurrente en el ámbito académico y laboral es la que divide las competencias en dos grupos: blandas y duras (...). Para Olivares (2007, citado por Maturana y Guzmán, 2019): “en esta estratificación bidimensional las primeras comprometen conocimientos de especialización, y las segundas habilidades relacionadas con capacidades comportamentales y elementos socioafectivos. (p.144).”
- 3 Esta frase se ha difundido o popularizado con otras palabras: “Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo”; esto quizá por una cuestión de traducción. En el presente trabajo se ha citado textualmente de acuerdo a la traducción de José Luis Calvo Martínez (2001).
- 4 Hattie reflexiona sobre los resultados de esta investigación en su artículo “La aplicabilidad del aprendizaje visible a la educación superior”, en el que enfatiza que el ‘Aprendizaje visible’ se da cuando: “los maestros enseñan y aprenden a través de los ojos de sus estudiantes y cuando éstos logran ser autónomos en el aprendizaje” (Hattie, 2015, p. 79).
- 5 Juan Casassus hace referencia en su libro *La educación del ser emocional* (2007), sobre los resultados del segundo informe del Primer Estudio Internacional Comparativo que dirigió para el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, y en el que se analizaron en los sistemas educativos de varios países latinoamericanos entre ellos Argentina, Bolivia, Brasil, México, Chile, Colombia, Cuba, Honduras, Paraguay, República Dominicana y Venezuela, distintas variables que incidían en la calidad del aprendizaje como: el nivel socio-cultural de los padres, infraestructura, equipamiento y aspectos materiales, la preparación de los maestros y otros aspectos que tenían que ver con las interacciones entre maestros y alumnos, así como entre éstos y sus pares, sorprendiendo los resultados de dicho estudio al perfilarse la variable relacional-emocional como de alta influencia en el logro de un mejor aprendizaje.
- 6 Giddens (2007) llama ‘riesgo manufacturado’ a aquel que a diferencia del ‘riesgo externo’, procedente de la naturaleza y del efecto de la intervención del hombre sobre la misma, se expande al ámbito de la naturaleza humana y de los cambios inéditos e inesperados, propios de la globalización: el calentamiento global, el terrorismo, la inseguridad, las enfermedades producidas por virus hasta hoy desconocidos, las crisis económicas, la amenaza nuclear, etc.